Masterarbeit Schulentwicklung

Förderprozessorientierte Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf auf der Sekundarstufe

Verfasser:

Marco Schneiter

Melchrütistrasse 20

CH-8304 Wallisellen

marcoschneiter@gmx.ch

Matrikelnummer: 7153720

Erstgutachterin:

Carmen Kosorok Labhart, lic. phil.

Pädagogische Hochschule Thurgau

Zweitgutachter:

Prof. Dr. André Kunz

Pädagogische Hochschule Zürich

März 2023

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung/Abstract ... 1
Vorwort ... 2
1 Einleitung und Problemstellung ... 4
2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand ... 8
2.1 Begriffsklärung ... 8
2.2 Integrative Förderung ... 11
2.2.1 Was bedeutet schulische Integration? ... 11
2.2.2 Integrativer Unterricht ... 13
2.2.3 Förderplanung ... 14
2.2.4 Integrative Förderung in der Volksschule des Kantons Zürich ... 16
2.2.5 Forschungsstand Integrative Förderung ... 18
2.3 Kooperation im Kontext Schule ... 21
2.3.1 Was bedeutet Kooperation im schulischen Kontext? ... 21
2.3.2 Formen der Kooperation ... 23
2.3.3 Qualitätsmodell zur Lehrpersonenkooperation ... 24
2.3.4 Lehrpersonenkooperation im Kontext des schulischen Mehrebenensystems ... 27
2.3.5 Forschungsstand Kooperation ... 29
2.4 Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung ... 33
2.4.1 Bedeutsamkeit der Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung ... 33
2.4.2 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit ... 35
2.4.3 Förderprozessorientierte Zusammenarbeit ... 38
2.4.4 Forschungstand Förderprozessorientierten Zusammenarbeit ... 39
3 Fragestellungen ... 43
4 Empirisches Vorgehen ... 44
4.1 Untersuchungsdesign ... 44
4.2 Stichprobe ... 44
4.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung ... 45
4.4 Empirische Bearbeitung der Fragestellung ... 46
4.4.1 Analyseverfahren und Entwicklung des Analyseinstruments ... 46
4.4.2 Gütekriterien ... 51
5 Ergebnisse ... 54
5.1 Übersicht Fallbeispiele ... 54
5.2 Kategorienbasierte Analyse ... 57
5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse ... 75
6 Diskussion ... 79
6.1 Voraussetzungen und Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation ... 79

6.1.1 Voraussetzungen und Vorgaben auf der Makroebene 79
6.1.2 Voraussetzungen und Vorgaben auf der Mesoebene 81
6.1.3 Voraussetzungen auf der Mikroebene 83
6.2 Rekontextualisierung der Vorgaben auf den verschiedenen Umsetzungsebenen 85
6.3 Limitationen 88
6.4 Praktische Implikationen 91
7 Fazit und Ausblick 94
8 Reflexion des eigenen Vorgehens 96
Literaturverzeichnis 98
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 105
Anhang 106
Anhang 1: Leitfaden «Interview Schulleitung» aus dem Projekt IFCH Sek-I 107
Anhang 2: Leitfaden «Fokusgruppeninterview Förderteam» aus dem Projekt IFCH Sek-I 111
Anhang 3: Codebuch Qualitative Inhaltsanalyse – Dokumentation des Kategoriensystems 116
Anhang 4: Fallbezogenen thematischen Zusammenfassung 127
Anhang 5: Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung 138
Selbständigkeitserklärung 141

Zusammenfassung/Abstract

Die vorliegende Masterarbeit ist im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderten Projekts Integrative Förderung auf der Sekundarstufe I (IFCH Sek-I) der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie der Universität Fribourg entstanden. Im Fokus steht die förderprozessorientierte Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung. Auf der Grundlage einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) werden anhand von acht ausgewählten Sekundarschulen im Kanton Zürich Voraussetzungen und Vorgaben auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems analysiert und untersucht, wie diese Vorgaben auf der jeweils nachfolgenden Systemebene von den einzelnen Schulen sowie den Lehrpersonen rekontextualisiert und in ihrer Praxis umgesetzt werden. Die Ergebnisse zeigen, dass bereits auf der Makroebene des Bildungssystems klärende Vorgaben für die förderprozessorientierte Kooperation der Regel- und Förderlehrpersonen gemacht werden. Viele Aspekte wie beispielsweise Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie die Organisation der Förderplanung und des gemeinsamen Unterrichts werden auf den nachfolgenden Systemebenen, d.h. in den Schulen und in den Klassenteams, weiter geklärt. Andere Vorgaben der Makroebene werden in den Schulen nicht mehr weiter konkretisiert und bleiben daher allgemein. Schliesslich definieren und organisieren die Schulen und Lehrpersonen in der Praxis die Vorgaben zur Kooperation in Abhängigkeit der vorhandenen Rahmenbedingungen und situationalen Gegebenheiten, wobei für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit vor allem die Beziehung der Kooperationspartner:innen entscheidend ist. Für eine Steuerung durch die Mesoebene können ein kooperationsförderliches Schulleitungshandeln sowie institutionalisierte Zusammenarbeitsgefässe mit festgelegten Zeitfensterns als zentrale Gelingensbedingungen genannt werden, wobei deren Potential von den Schulen noch nicht ausgeschöpft wird.

Vorwort

Seit 20 Jahren bin ich an der Volksschule des Kantons Zürich tätig, erst als Sekundarlehrer und heute als Schulleiter. In beiden Funktionen habe ich mich intensiv mit der Einführung und Umsetzung der schulischen Integration und den damit verbundenen Reformen in der Schule beschäftigt. Nicht nur die Klassen und der Unterricht haben sich durch die Integration verändert, sondern auch die Rolle und Aufgaben der Lehrpersonen: Von Einzelkämpfer:innen und Alleskönner:innen hin zum Mitgliedern eines Multiprofessionellen Teams. Dadurch hat sich die Zusammenarbeit innerhalb der Schulteams stark verändert und einen neuen Stellenwert erhalten. Als Klassenlehrperson mit eigener Klasse kann sich die Kooperation auf organisatorische Absprachen im Kollegium beschränken, allenfalls werden inhaltliche Absprachen mit einzelnen Fachlehrpersonen vorgenommen. Als Teil eines Multiprofessionellen Teams mit Fach-, Förder- und Teamteachinglehrpersonen, Schulassistenzen sowie therapeutischen Fachpersonen richtet sich der Fokus der Kooperation vermehrt auf pädagogische, kindbezogene Themen sowie auf den gemeinsam verantworteten Unterricht. Als Schulleiter liegt mein Fokus zum einen auf den Voraussetzungen für eine gelingende Lehrpersonenkooperation, wozu u.a. die Rahmenbedingungen, welche Kooperation ermöglichen, zählen. Zum andern geht es um die Umsetzung im schulischen Alltag und damit um die konkrete Gestaltung der Zusammenarbeit durch die einzelnen Teams. Insbesondere die förderprozessorientierte Zusammenarbeit stellt dabei die einzelnen Lehrpersonen, die Teams der integrativen Förderung aber auch die ganze Schule vor besondere Herausforderungen. Die schulische Integration ist als einzelne Lehrperson kaum zu bewältigen und bedingt pädagogische Kooperation, was zu einer Deprivatisierung des Unterrichts und einer kind- sowie unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit führt. Als Schulleiter einer Gesamtschule habe ich Einblick in alle Schulstufen der Volksschule und nehme wahr, dass die schulische Integration und die damit verbundenen Veränderungen alle Stufen herausfordern, die Sekundarstufe dabei jedoch ganz besonders gefordert ist.

Im Rahmen meines Masterstudiums hatte ich die Möglichkeit ein Praktikum im Forschungsprojekt Integrative Förderung auf der Sekundarstufe (IFCH Sek-I) an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) zu absolvieren. IFCH Sek-I ist ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie der Universität Freiburg und wird vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert. In den ersten beiden Projektphasen wurden Daten zur Integration in der Primarstufe erhoben, mit der aktuellen dritten Projektphase wird

die Integration auf der Sekundarstufe untersucht. In meinem Praktikum konnte ich in der dritten Projektphase bei der Datenerhebung sowie der Dateneingabe mitwirken. Die Erfahrungen aus dem Praktikum und der Austausch mit der praktikumsverantwortlichen Person haben mich dazu motiviert, meine Masterarbeit im Bereich der schulischen Integration auf der Sekundarstufe zu schreiben. Das Thema Lehrpersonenkooperation interessiert mich seit längerem und beschäftigt und fordert mich heraus, sowohl als Lehrperson wie auch als Schulleiter.

Gelungene förderprozessorientierte Kooperation zeigt sich für mich im Endeffekt in gutem Unterricht, d.h. im gemeinsam verantworteten integrativen, binnendifferenzierten Unterricht, in welchem alle Schüler:innen am gemeinsamen Lerngegenstand in Kooperation auf ihrem individuellen Lernstand lernen. Gelingende förderprozessorientierte Kooperation wirkt einfach und unkompliziert, ihre Grundlage ist aber sehr komplex und bedingt ein grosses Engagement seitens aller Beteiligten. Diesen Grundlagen und Gelingensbedingungen genauer auf den Grund zu gehen, ist das Ziel dieser Masterarbeit.

Mein Dank gilt den Menschen, welche mich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt und begleitet haben:
André Kunz und Reto Luder für die Möglichkeit in ihrem Forschungsprojekt IFCH Sek-I mitzuwirken, den spannenden und lehrreichen Austausch sowie die fachliche Beratung während des gesamten Prozesses;
Carmen Kosorok Labhart für die Begleitung während des Verfassens dieser Arbeit;
Eva-Maria Holzer für ihre Liebe, Geduld und den intensiven fachlichen Austausch;
dem Schulteam der Gesamtschule Oberhausen für die Rücksichtnahme und Entlastung während der intensiven Schreibarbeit.

1 Einleitung und Problemstellung

Gesellschaftliche Integration ist ein Menschenrecht und es ist das erklärte Ziel der Vereinten Nationen, allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu einem inklusiven Bildungssystem zu ermöglichen. Der Grundstein dazu wurde in der Salamanca-Erklärung von 1994 gelegt (UNESCO, 1994). In dieser verpflichten sich die Mitgliedstaaten der UNESCO[1] die Bildung aller Kinder und Jugendlichen im Regelschulsystem zu garantieren. Im Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2006) wurde schliesslich der inklusiven Bildung eine Priorität eingeräumt. Die Schweiz hat diese im Jahr 2014 ratifiziert und sich damit international verpflichtet, ein inklusives Regelschulsystem zu etablieren. Im Rahmen des neuen Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG, 2002) wurde in der Schweiz bereits 2002 die Inklusion im Bildungsbereich als erstrebenswertes Ziel formuliert, was seine Fortsetzung im Sonderpädagogik-Konkordat von 2007 mit dem Grundsatz «inklusive Lösungen sind separativen vorzuziehen» (EDK, 2007, S. 2) wieder fand und im Kanton Zürich in der heute geltenden kantonalen sonderpädagogischen Gesetzgebung konkretisiert wurde (z.B. Sonderpädagogisches Konzept Kanton Zürich, 2009a).

Es geht daher nicht um die Frage, ob Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf in den Regelschulen beschult werden, sondern um die Frage wie. Zu diesem «wie» gehört auch die Frage nach den Voraussetzungen, die dafür geschaffen werden oder vorhanden sein müssen. Damit verbunden sind Prozesse der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung. Diese wiederum erfordern eine intensive Kooperation der unterschiedlichen Lehrpersonenprofessionen auf Schul- und Unterrichtsebene (Kummer Wyss, 2010, S. 151).

Der gemeinsame Unterricht aller Kinder und Jugendlichen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten in der Regelklasse ist eine zentrale Zielsetzung der Volkschule des Kantons Zürich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a). Um auf die besonderen pädagogischen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, bieten die Schulen zusätzlich zum regulären Bildungsangebot Unterstützungsangebote wie Integrative Förderung (IF) und Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) an. Förderlehrpersonen helfen dabei mit, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten und unterstützen, wenn besondere pädagogische Bedürfnisse der Schüler:innen eine den Unterricht in der Regelklasse ergänzende Integrative Förderung erforderlich macht (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 2).

[1] UNESCO steht für United Nations Ecudational, Scientific and Cultural Organization

Regel- und Förderlehrpersonen bilden mit weiteren an der Klasse unterrichtenden Lehrpersonen ein Klassenteam (Vogt, Kunz Heim & Zumstein, 2016, S. 20), in welchem die Verantwortung für den Unterricht und die Lernenden gemeinsam getragen wird, wobei es sinnvoll ist, professionsbezogene Aufgabenbereiche festzulegen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b). Die Integrative Förderung bedingt dabei eine effektive Kooperation zwischen diesen Fachpersonen auf der Mikroebene, d.h. im Unterricht und auf der personalen Ebene, d.h. zwischen den Fachpersonen (Luder, 2021, S. 85). Für ihr Gelingen stellt die gemeinsam realisierte Förderplanung eine wesentliche Rahmenbedingung dar (Luder & Kunz, 2021). Die multiprofessionelle Kooperation der verschiedenen Akteur:innen wird dadurch – umgekehrt – zu einer wichtigen Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Integrative Förderung (Luder & Kunz, 2021, S. 57). Lütje-Klose, Neumann, Gorges und Wild (2018) zeigten auf, dass Schulen mit hohem Wohlbefinden und hohen Leistungswerten von Schüler:innen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gute etablierte Kooperationsstrukturen aufweisen. Auch für Lehrpersonen kann eine intensive Kooperation positive Effekte haben: Lehrpersonen, welche insgesamt intensiv kooperieren, nehmen sich als selbstwirksamer wahr und haben eine positivere Einstellung zur Integration. Allerdings gaben diese Lehrpersonen auch an, zeitlich stärker belastet zu sein (Luder, 2011, S. 116).

Allgemein kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kooperation automatisch zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und dadurch zu mehr Lernfortschritten sowie einem hohen Wohlbefinden seitens der Lernenden führt. Luder (2021, S. 87) führt aus, dass Kooperation effektiv und effizient sein muss, wenn sie die Qualität von Unterricht und Schule verbessern soll. Effektive Kooperation kann einen Beitrag zur besseren Umsetzung der Aufgaben im Bereich der Integrativen Förderung leisten und effiziente Kooperation kann die Lehrpersonen auch entlasten (Luder, 2021, S. 91). Maag Merki, Kunz, Werner und Luder (2010, S. 18f) weisen in ihrem Schlussbericht zur professionellen Zusammenarbeit in den Schulen im Kanton Zürich darauf hin, dass für eine gelingende Kooperation zwischen Lehrpersonen vielfältige Voraussetzungen auf Schul- und Unterrichtsebene notwendig sind und dass diese nicht in kurzer Zeit initiiert, aufgebaut und nachhaltig implementiert werden können. Eine Schlussfolgerung der Untersuchung bezieht sich auf das Interesse an der Kooperation seitens der Beteiligten. Als eine Gelingensbedingung für die Kooperation zur Integrativen Förderung wird nebst dem Interesse an der Kooperation selbst im Speziellen das Interesse an der Kooperation mit der entsprechenden Fachperson genannt (Maag Merki et

al., 2010, S. 95). Integrative Förderung bedingt somit Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Halbheer & Kunz, 2011) sowie effektive Kooperation zwischen verschiedenen Fachpersonen auf der personalen Ebene (Luder, 2021, S. 85). Dabei muss davon ausgegangen werden, dass im Mehrebenensystem Schule alle beteiligten Akteur:innen die Rahmenvorgaben der jeweils übergeordneten Ebene an die spezifischen Handlungsbedingungen und individuellen Bedürfnisse der eigenen Ebene anpassen und dadurch rekontextualisieren (Fend, 2008, S. 26).

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der Klärung der Frage, welche Voraussetzungen und Vorgaben für die förderprozessorientierte Kooperation in ausgewählten Sekundarschulen im Kanton Zürich geschaffen werden. Dabei richtet sich der Fokus auf das Mehrebenenmodell des Bildungssystems und auf die Fragen, welche Voraussetzungen bzw. Vorgaben zur förderprozessorientierten Zusammenarbeit in diesen Schulen auf den verschiedenen Systemebenen existieren und wie diese auf den jeweils folgenden Umsetzungsebenen rekontextualisiert werden. Dazu dienen Daten aus dem vom SNF unterstützten Forschungsprojekts IFCH Sek-I der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität Fribourg als Grundlage.

Die vorliegende Arbeit ist so aufgebaut, dass in einem ersten Teil der theoretische Hintergrund und der Forschungsstand zu wesentlichen Aspekten in Bezug auf förderprozessorientierte Kooperation beschrieben werden. In einem ersten Unterkapitel werden relevante Begriffe geklärt (2.1). Anschliessend werden Aspekte der Integrativen Förderung sowie der aktuelle Forschungsstand dazu erläutert (2.2). Ergänzend wird auf die Bedeutung der Kooperation im Kontext Schule sowie auf diesen Forschungsstand eingegangen (2.3). Im letzten Theoriekapitel werden im Sinne einer Synthese Kernelemente der Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung betrachtet (2.4). Abgeleitet von diesem theoretischen Teil werden die Fragestellungen erläutert (3). Im empirischen Teil werden zuerst das Untersuchungsdesign (4.1), die ausgewählte Stichprobe (4.2) sowie die Datenerhebung und -aufbereitung (4.3) beschrieben und anschliessend das methodische Vorgehen (4.4) mit der Entwicklung des Analyserasters sowie der Berücksichtigung der Gütekriterien erläutert. Im Ergebnisteil werden die die acht Fallschulen in Form eines «Summary Case» kurz vorgestellt (5.1) und anschliessend werden die Ergebnisse entlang der Kategorien des Analyserasters dargestellt (5.2), die am Ende des Kapitels kurz zusammengefasst werden (5.3). In der Diskussion werden zuerst die Voraussetzungen und Vorgaben zur

förderprozessorientierten Kooperation auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems in Beziehung zur Theorie erörtert (6.1.1. bis 6.1.3) und dann die Rekontextualisierung der Vorgaben auf den verschiedenen Umsetzungsebenen (6.2) betrachtet. Ergänzend werden die Limitationen der Erkenntnisse (6.3) erläutert, bevor Implikationen für die wissenschaftliche und die schulische Praxis (6.4) formuliert werden. Schliesslich werden in einem Fazit (7) die Fragestellungen beantwortet, bevor ganz zum Schluss das eigene Vorgehen reflektiert (8) wird.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden der theoretische Hintergrund sowie der Forschungsstand zu wesentlichen Elementen in Bezug auf die Integrative Förderung sowie die Kooperation im Kontext Schule beschrieben. Zuerst werden die Bedeutung und Verwendung relevanter Begriffe in dieser Arbeit geklärt. Anschliessend wird auf die Integrative Förderung eingegangen, um – nach der Klärung der allgemeinen Bedeutung der Kooperation im schulischen Kontext– die Bedeutung der Kooperation im Förderprozess von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf aufzuzeigen.

2.1 Begriffsklärung

Im Folgenden werden relevante Begriffe, die in dieser Arbeit verwendet werden, definiert. Dabei steht das Verständnis des Verfassers sowie dessen Verwendung im Vordergrund mit dem Ziel, ein gemeinsames Verständnis für die Lektüre der vorliegenden Arbeit zu schaffen.

Besonderer Bildungsbedarf

Wenn Kinder und Jugendliche in ihrer kognitiven, sozial-emotionalen oder motorisch-sensorischen Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet sind und sie dem Unterricht in der Regelschule nicht ohne spezifische Unterstützung folgen können, liegt bei ihnen ein besonderer Bildungsbedarf vor (EDK, 2022). Häufig werden auch Begriffe wie besondere pädagogische Bedürfnisse oder besonderer Förderbedarf verwendet. Manchmal wird in diesem Zusammenhang auch unterschieden, ob die spezifische Unterstützung im Rahmen von niederschwelligen Massnahmen (z.B. aus Poolressourcen) oder von verstärkten Massnahmen (z.B. personenbezogene Ressourcen) erfolgt (EDK, 2022). Sofern nicht direkt zitiert, wird in der vorliegenden Arbeit von besonderem Bildungsbedarf gesprochen. Auf eine Unterscheidung zwischen niederschwelligen und verstärkten Massnahmen wird – wenn nicht explizit erwähnt – verzichtet.

Inklusion vs. Integration

Der Begriff Inklusion wird in der vorliegenden Arbeit verwendet, wenn der Zugang zu bestimmten (Teil-)Systemen von Schule und Gesellschaft fokussiert wird (Luder, 2017, S. 12) und die Teilhabe von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf im Vordergrund steht. Wenn es um die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und

ohne besonderen Bildungsbedarf geht, – und sofern nicht in direkten Zitaten anders verwendet – wird der Begriff Integration (bzw. integrativ) verwendet. Dies entspricht der gegenwärtigen Praxis in der deutschsprachigen Schweiz und im Kanton Zürich (EDK, 2022; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018).

Integrative Schulung, integrativer Unterricht

Unter integrativer Schulung wird verstanden, wenn Kinder und Jugendliche mit und ohne besonderen Bildungsbedarf gemeinsam in der Regelklasse unterrichtet werden (EDK, 2022). Lernende mit besonderem Bildungsbedarf werden innerhalb der Regelklasse im Rahmen der Integrativen Förderung (IF) oder im Rahmen der Integrativen Sonderschulung (IS) von Förderlehrpersonen speziell gefördert und unterstützt. Die Begriffe integrative Schulung und integrativer Unterricht werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

Integrative Förderung (IF)

Die spezielle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf wird im Kanton Zürich im Rahmen der Integrativen Förderung umgesetzt. Die Integrative Förderung ist ein sonderpädagogisches Angebot, das auf allen Schulstufen verpflichtend angeboten werden muss. Die Ressourcen für das Angebot stammen aus den stufengebunden kantonalen Vollzeiteinheiten (VZE) und sind nicht personengebunden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a).

Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR)

Die Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule ist ein sonderpädagogisches Angebot, das über die Integrative Förderung hinausgeht. Das Angebot kommt zum Tragen, wenn bei Lernenden nach einem mehrdimensionalen, standardisierten Abklärungsverfahren (SAV) ein sehr hoher besonderer Bildungsbedarf ausgemacht wurde. Das Angebot ist personenbezogen und wird über personenbezogene Ressourcen zusätzlich zu den kantonalen Vollzeiteinheiten finanziert (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018).

Regellehrpersonen (RLP) bzw. Klassenlehrperson (KLP)

Regellehrpersonen sind Lehrpersonen, die in der Regel ein Lehrdiplom für eine bestimmte Anzahl Fächer besitzen und für den Regelunterricht der Klassen in eben diesen Fächern verantwortlich sind. Regellehrpersonen können zusätzlich die Funktion der

Klassenverantwortung innehaben (Klassenlehrpersonen) oder ausschliesslich für den Fachunterricht zuständig sein (Fachlehrpersonen). In der vorliegenden Arbeit wird insbesondere der Begriff Regellehrperson verwendet, wenn Gemeinsamkeiten oder Unterschiede in Bezug zur Förderlehrperson aufgezeigt werden (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a).

Da an den Interviews, die einen Teil der Datengrundlage bilden, jeweils Tandems aus Klassen- und Förderlehrpersonen teilgenommen haben, wird in den Interviews für die Regellehrperson die für Klassenlehrpersonen abgekürzte Bezeichnung KLP verwendet.

Förderlehrpersonen (FLP) bzw. Schulische Heilpädagogin/ Schulischer Heilpädagoge (SHP)

Förderlehrpersonen sind Lehrpersonen, die für die spezifische Förderung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf verantwortlich sind. Normalerweise besitzen sie ein Diplom für Schulische Heilpädagogik oder Sonderpädagogik. In den Interviews wird für die Förderlehrperson die für Schulische Heilpädagogin oder Schulischer Heilpädagoge abgekürzte Bezeichnung SHP verwendet.

Teams der Integrativen Förderung, Klassenteams und Multiprofessionelle Teams

In der vorliegenden Arbeit wird die Umschreibung «Teams der Integrativen Förderung» verwendet, wenn eine Klassenlehrperson und eine Förderlehrperson gemeinsam für die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf verantwortlich sind und in dieser Kombination unterrichtsbezogen oder im Rahmen der Förderplanung zusammenarbeiten (Vogt et al., 2016, S. 20).

Unter einem «Klassenteam» werden alle Lehrpersonen zusammengefasst, die eine Klasse unterrichten. Dazu zählen beispielsweise die Klassenlehrperson, weitere Fachlehrpersonen sowie die Förderlehrpersonen (Vogt et al., 2016, S. 20).

Zu «Multiprofessionellen Teams» zählen zusätzlich zu den Regel- und Förderlehrpersonen weitere therapeutische Fachpersonen (z.B. Logopädie, Psychomotorik) sowie Fachpersonen des Schulpsychologischen Dienstes (SPD) sowie der Schulsozialarbeit (SSA) (Vogt et al., 2016, S. 20).

2.2 Integrative Förderung

In diesem Unterkapitel wird auf die Integrative Förderung genauer eingegangen. Zuerst wird geklärt, was unter der schulischen Integration verstanden wird. Anschliessend werden der integrative Unterricht sowie die Förderplanung beschrieben. Weiter wird die Integrative Förderung, wie sie im Kanton Zürich verstanden wird, erläutert. Schliesslich wird der Forschungsstand zur Integrativen Förderung am Ende dieses Unterkapitels referiert. Dabei wird auf die Angebote der Regelschule fokussiert. Auf die Angebote in der Zuständigkeit der Sonderschulen (ISS, separative Sonderschulung), Therapien sowie auf Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird nicht näher eingegangen.

2.2.1 Was bedeutet schulische Integration?

In mehreren internationalen sowie nationalen Dokumenten ist das Ziel einer schulischen Integration, welche als eine Grundbedingung für eine gesellschaftliche Integration betrachtet wird, festgehalten. Die erste offizielle Positionierung dazu stellt die Salamanca-Erklärung von 1994 dar (UNESCO, 1994). Diese besagt im Wesentlichen, dass alle Schüler:innen in ein Regelschulsystem integriert werden müssen. In der Schweiz trat im Jahr 2004 das neue Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2002) in Kraft, worin ebenfalls die Inklusion im Bildungsbereich als erstrebenswertes Ziel für alle Kinder und Jugendlichen formuliert wurde. Weitere Präzisierungen finden diese Zielsetzungen im internationalen Kontext in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK, 2006) sowie auf nationaler Basis im Sonderpädagogik-Konkordat der Schweizerischen Konferenz der kantonale Erziehungsdirektoren (EDK, 2007).

Von der UNESCO (2005) wurden dazu vier Bedingungen umschrieben, die für eine gelungene Inklusion erfüllt sein müssen (in Anlehnung an Luder, Kunz & Müller Bösch, 2021, S. 14):

- Anwesenheit: Alle Kinder haben die Möglichkeit, den Unterricht gemeinsam mit ihren Mitschüler:innen in einer Regelklasse zu besuchen.
- Akzeptanz: Alle Kinder werden mit ihren unterschiedlichen, jeweils individuellen Eigenschaften in der Gemeinschaft in gleicher Weise akzeptiert und angenommen.
- Partizipation: Alle Kinder können an gemeinsamen Aktivitäten und am gemeinsamen Unterricht mitmachen und teilhaben.
- Erfolg: Alle Kinder können im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten anspruchsvolle Lernziele erreichen, Leistungen erbringen und Fortschritte machen.

Es ist demnach das erklärte Ziel, allen Kindern und Jugendlichen eine inklusive Beschulung zu ermöglichen. Ermöglicht wird dies, indem in einer inklusiven Schule die individuellen Lern- und Verhaltensvoraussetzungen der Lernenden genau erfasst sowie mittels geeigneter Massnahmen im Unterricht berücksichtigt werden. Dabei gilt es gleichzeitig eine Gemeinschaft zu gestalten, in der allen Beteiligten dieselbe Akzeptanz und Wertschätzung entgegengebracht wird (Luder et al., 2021, S. 15).

Es gilt allerdings auch zu konstatieren, dass der Interpretationsspielraum dieser Vorgaben gross ist. Kiel und Weiss (2016, S. 285) setzen in Kontrast, dass aufgrund der UN-Behindertenrechtskonvention zum einen Schulmodelle denkbar sind, «die im Sinne einer 'vollen Inklusion' konsequent ein weitgehend ausnahmslos gemeinsames Lernen […] fordern.», wohingegen Vertreter:innen einer gemässigten Inklusion «eine wirksame Unterstützung aller Lernenden nicht an eine Organisationsform binden möchten.». Auch in den einzelnen kantonalen Sonderpädagogikkonzepten wird deutlich, dass nicht eine konsequente Integration von allen Kindern und Jugendlichen angestrebt wird. So ist beispielsweise in der Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen des Kantons Zürich (2007a, §3 Schulung in der Regelklasse, S. 1) folgendes festgehalten:

> *«Inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler mit einem besonderen pädagogischen Bedürfnis in der Regelklasse unterrichtet werden kann, beurteilt sich nach den konkreten Umständen.»*

Auf der Sekundarstufe stellt die schulische Integration eine besondere Herausforderung dar. Aufgrund der selektiven Struktur und der Zuweisung der Schüler:innen in kognitiv unterschiedlich anspruchsvolle Leistungszüge wird eine wirkliche Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf erschwert (u.a. Kiel & Weiss, 2016). Schulorganisatorisch stellen sich dabei zwei spezifische Herausforderungen: Zum einen die Segregationen in unterschiedliche Leistungszüge und zum andern die Aufgabe, neben der Allgemeinbildung auch den Übertritt in die Berufswelt vorzubereiten und sicherzustellen (Koch & Textor, 2015, S. 104ff). Der Übergang von der Schule in den Beruf ist hoch selektiv und erzeugt Benachteiligungen v.a. für Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder Behinderung (Beicht & Ulrich, 2008). Das Grundproblem von Integration in der Sekundarstufe besteht daher nebst unterrichtsorganisatorischen Problemen in einem auf Segregation ausgerichteten Schul- und Berufsbildungssystem (Koch & Textor, 2015, S. 116) inklusiv zu arbeiten.

2.2.2 Integrativer Unterricht

Mit der Umschreibung eines integrativen Unterrichts wird eine Situation beschrieben, in der Lernende mit besonderem Bildungsbedarf zusammen mit Schüler:innen ohne besonderen Bildungsbedarf in einer Lerngruppe unterrichtet werden (Luder et al., 2021, S. 13). Dies hat zur Konsequenz, dass sich der integrative Unterricht durch eine hohe Diversität und Heterogenität der Lernenden hinsichtlich ihrer Lern- und Leistungsniveaus sowie auch bezogen auf emotionale und soziale Kompetenzen auszeichnet (Wilbert & Börnert, 2016, S. 346).

Für die Umsetzung eines integrativen Unterrichts bedarf es konkreter didaktischer Konzepte und Prinzipien, mit welchen auf die verschiedenen Lernbedürfnisse der einzelnen Kinder und Jugendlichen eingegangen wird und womit die individuellen Lernausgangslagen berücksichtigt werden. Hinsichtlich dieser Didaktik gibt es unterschiedliche Positionen. Sie unterscheiden sich in ihrem Verständnis, inwiefern ein integrativer Unterricht einer besonderen Didaktik bedarf bzw. inwiefern ein guter, allgemeiner Unterricht bereits die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Lernenden berücksichtigt und aufnimmt (Kiel & Weiss, 2016, S. 283). Auf diese unterschiedlichen Auffassungen wird an dieser Stelle nicht genauer eingegangen. Es soll aber festgehalten sein, dass der Anspruch, allen Lernenden in einer Lerngruppe zu entsprechen, für jeden Unterricht gilt (z.B. Helmke, 2022). Mit der Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in die Regelklassen wird aber die Heterogenität der einzelnen Klasse nochmals verstärkt, was durchaus einer besonderen Berücksichtigung eben dieses Umgangs mit Differenz bedarf. Das Universal Design of Learning (Meyer, Rose & Gordon, 2014), das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2013) sowie das Prinzip der Inneren Differenzierung (Klafki & Stöcker, 1991) bieten hierzu mögliche didaktische Anknüpfungspunkte.

Zusätzlich kann es zu einer neuen Ressourcenverteilung im integrativen Unterricht kommen. Vormals eingesetzte Ressourcen im Sonderschul- oder Kleinklassenbereich können für die integrative Schulung verwendet werden. Aus diesem Grund sehen sich Lehrpersonen auch häufiger mit Kooperationen mit weiteren Lehr- oder Fachpersonen konfrontiert (z.B. Luder et al., 2021). Häufig werden zusätzliche Ressourcen für den gemeinsamen Unterricht (z.B. Teamteaching) eingesetzt. Dies erfordert – zusätzlich zu den didaktischen und diagnostischen Fähigkeiten – weitere Kompetenzen von den Lehrpersonen (Kummer Wyss, 2010).

2.2.3 Förderplanung

Die im Rahmen des integrativen Unterrichts ausgemachten individuellen Lernausgangslagen der einzelnen Schüler:innen und für deren Förderung allenfalls notwendigen Fördermassnahmen müssen festgehalten und für die Integrative Förderung nutzbar gemacht werden. Dies soll mit Hilfe einer Förderplanung umgesetzt werden.

Die Grundlage für eine Förderplanung bilden diagnostische Aussagen und Kenntnisse zu individuellen Lernausgangslagen und Lernvoraussetzungen (Buholzer, 2014, S. 92). Es kann unterschieden werden zwischen einem kleinen Diagnose-Förder-Prozess sowie einem grossen Diagnose-Förder-Prozess (Buholzer, 2014, S. 92). Der kleine Diagnose-Förder-Prozess bezieht sich im Wesentlichen auf das kurzfristige Handeln, in dem situativ und unmittelbar – beispielsweise aufgrund einer Beobachtung im Unterricht – auf die Schüler:innen reagiert wird und sie beispielsweise zusätzliche Hilfestellungen in Form von ergänzenden Erklärungen oder didaktischen Hilfsmittel erhalten. Diese Form entspricht einem grundlegenden unterrichtlichen Handeln jeder Lehrperson im Unterricht.

Ein grosser Diagnose-Förder-Prozess wird in Angriff genommen, wenn sich abzeichnet, dass die Schülerin bzw. der Schüler längerfristig zusätzliche oder gezielte Unterstützung benötigt, die über das Grundangebot eines guten, differenzierten und auf Individualisierung ausgerichteten Unterrichts, hinausgeht (Kunz & Luder, 2021, S. 57). In diesem Falle wird unter Mitwirkung weiterer Lehrpersonen (z.B. Förderlehrpersonen, Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache), Fachpersonen (z.B. Fachperson des Schulpsychologischen Dienstes oder der Schulsozialarbeit), eventuell der Schulleitung und mit den Erziehungsberechtigten sowie den Lernenden selbst eine Förderplanung erstellt. In dieser Förderplanung wird die Ausgestaltung der gezielten Förderung festgehalten und so konkret wie möglich formuliert (Buholzer, 2014, S. 92). Es werden Förderziele festgelegt und gemeinsam Abmachungen zu entsprechenden Fördermassnahmen, welche die Schüler:innen bei der Erreichung dieser Förderziele unterstützen sollen, getroffen. In diesem Zusammenhang wird auch geklärt, wer wozu verantwortlich ist und wie diese individuelle Förderung von den beteiligten (Fach-)Personen gemeinsam getragen und umgesetzt wird (Buholzer, 2014, S. 92). Dies können Massnahmen im Bereich des Unterrichts sein und v.a. auch auf pädagogisch-didaktische Aspekte wie beispielsweise das zur Verfügung stellen von zusätzlichen Hilfsmitteln oder Vereinbarungen die Arbeitsweise im Unterricht betreffen (Buholzer, 2014, S. 92). Sofern möglich können im Rahmen der Förderplanung auch zusätzliche

Ressourcen (z.B. für die individuelle Förderung) oder organisatorische Massnahmen wie z.B. die Formulierung von individuellen Lernzielen oder eines Nachteilsausgleichs beantragt werden (Buholzer, 2014, S. 92).

Wichtig ist, dass die vereinbarten Ziele und Massnahmen terminiert werden und auch jeweils der Zeithorizont, während dem diese Ziele verfolgt werden, mitberücksichtigt und gemeinsam besprochen wird (Buholzer, 2014, S. 92). Denn es gilt nach einer gewissen Zeit die getroffenen Massnahmen und deren Wirkung im Hinblick auf die Zielerreichung zu evaluieren und zu überprüfen, inwiefern die Ziele erreicht werden konnten bzw. zu überlegen, an welchen Stellen allenfalls Anpassungen notwendig sind (Buholzer, 2014, S. 98). Diese können dann in einer angepassten Förderplanung erneut – unter Einbezug und Mitwirkung der an der Förderung beteiligten Personen – festgehalten und konkretisiert werden.

Dieser Diagnose-Förder-Prozess wird von Kunz und Luder (2021, S. 57ff) als «Kreislauf der Förderplanung» bezeichnet. Der Kreislauf beinhaltet die vier Schritte: (1) Informationen erfassen und dokumentieren, (2) gesammelte Daten analysieren und verstehen und basierend darauf Förderziele und Massnahmen zur Unterstützung ableiten und planen, (3) Fördermassnahmen umsetzen und realisieren sowie (4) Überprüfung der Zielerreichung sowie der Wirksamkeit der Fördermassnahmen. In der folgenden Abbildung 1 ist dieser Kreislauf dargestellt.

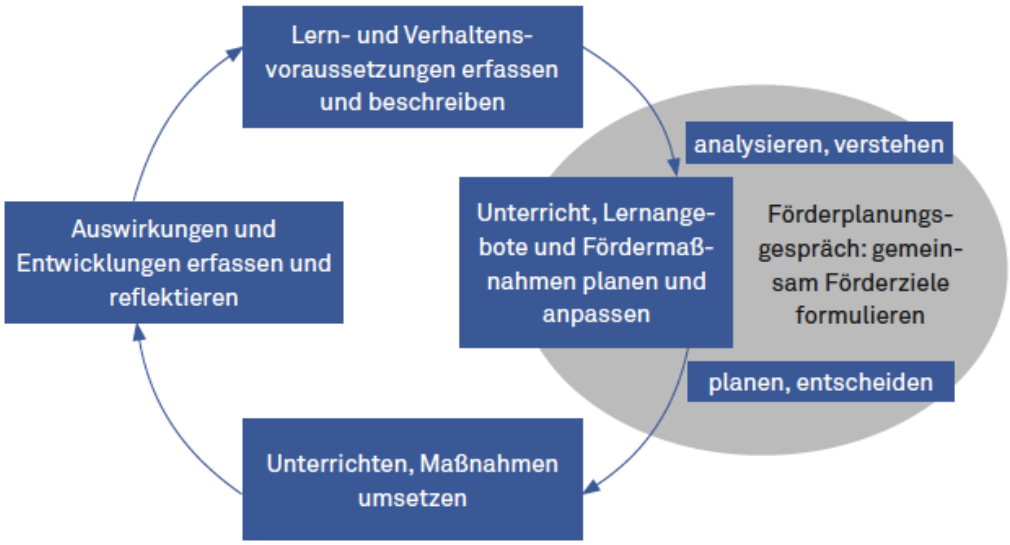


Abbildung 1: Kreislauf der Förderplanung - ein zielbezogener Prozess (Kunz & Luder, 2021, S. 59)

Da an einer Förderplanung häufig weitere (Fach-)Personen sowie Erziehungsberechtigte involviert sind, bedarf es einer guten Zusammenarbeit aller Beteiligten. Daher gilt es insbesondere auf der Ebene der Lehr- und Fachpersonen eine professionelle Kooperation zu etablieren (Kunz & Luder, 2021, S. 64).

2.2.4 Integrative Förderung in der Volksschule des Kantons Zürich

Mit dem neuen Volksschulgesetz des Kantons Zürich im Jahr 2006 wird das Ziel verfolgt, alle Kinder und Jugendlichen – sofern möglich – in der Regelschule zu unterrichten (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b). Mit dieser integrativen Ausrichtung wird in der Volksschule versucht einen Beitrag an eine inklusive Gesellschaft zu leisten und eine diskriminierende Haltung abzulehnen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b, 3). Weiter wurde dieser Schritt aber auch wissenschaftlich begründet und auf empirische Erkenntnisse hingewiesen, welche der integrativen Beschulung insgesamt vorwiegend positive Effekte bescheinigen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b, S. 3f) (vgl. auch Kapitel 2.2.5 zum Forschungsstand).

Zur Umsetzung der integrativen Beschulung in der Verantwortung der Regelschulen wurden von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zwei Förderangebote konzipiert und in der Praxis eingeführt: Integrative Förderung (IF) sowie die Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschulen (ISR).

Die Integrative Förderung (IF) ist ein sonderpädagogisches Angebot von der Kindergarten- bis zur Sekundarstufe und muss durch die Schulen verpflichtend angeboten werden. Es richtet sich an Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf im Bereich des Lernens, im Umgang mit Anforderungen oder im Umgang mit Menschen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 2). Förderlehrpersonen helfen mit, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten und unterstützen, wenn besondere pädagogische Bedürfnisse der Schüler:innen eine den Unterricht in der Regelklassen ergänzende Integrative Förderung erfordert (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 2). Die Lern- und Förderziele der Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf orientieren sich dabei an den Lern- und Entwicklungszielen des Lehrplans sowie an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Können die Lernziele trotz Integrativer Förderung nicht erreicht werden, werden für den betreffenden Unterrichtsgegenstand individuelle bzw. angepasste Lernziele vereinbart. Diese orientieren sich ebenfalls am Lehrplan

(Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 5). Die Integrative Förderung gilt als niederschwellige sonderpädagogische Massnahme (vgl. Kronenberg, 2015, S. 9).

Die Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) richtet sich an Schüler:innen mit einem besonderen Bildungsbedarf, der anhand eines standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) erfasst wird (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 6). Die Integriere Sonderschulung erfolgt in der Regelklasse und die Verantwortung liegt bei der Regelschule (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 3). Der besondere Bildungsbedarf der Lernenden mit ISR basiert in der Regel aufgrund einer Behinderung, einer Funktionseinschränkung oder einer Entwicklungsstörung (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 5). Für das Erreichen angemessener Bildungs- und Entwicklungsziele ist eine Massnahme der Sonderschulung notwendig (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 6). Die Integrierte Sonderschulung gilt dabei als verstärkte sonderpädagogische Massnahme (vgl. Kronenberg, 2015, S. 9).

Zur Umsetzung der Integrativen Förderung wurden fachliche, personelle und finanzielle Ressourcen aus dem vormaligen Sonderschulbereich in den Regelschulbereich übergeführt, was zu Veränderungen in der Zusammenarbeit der beteiligten (Fach-)Personen führte. Grundlage dieser professionellen Zusammenarbeit zwischen Regel- und Förderlehrpersonen ist dabei ein gemeinsames Verständnis von Unterricht und Förderung (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b, S. 4f). Dabei wird eine gezielte Vorgabe zur Zusammenarbeit von Regel- und Förderlehrpersonen formuliert, indem z.B. vorgegeben wird, dass eine gewisse Unterrichtszeit gemeinsam im Teamteaching (vgl. Kapitel 2.4.2) stattfinden muss, da Teamteaching eine zentrale Umsetzungsform der Integrativen Förderung sei (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 6).

Des Weiteren wird der Prozess von Erfassung, Planung, Umsetzung und Auswertung der Fördermassnahmen als Grundlage der Integrativen Förderung beschrieben, wobei die Kompetenzen der verschiedenen Professionen dabei in geeigneter Form der Zusammenarbeit in den Förderprozess einfliessen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b, S. 5).

Die schulspezifische Ausgestaltung und Umsetzung der Integrativen Förderung halten die Schulen des Kantons Zürich in ihren Sonderpädagogischen Konzepten fest (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b, S. 19). In der Praxis findet sich eine grosse Vielfalt von Umsetzungs- und Organisationsformen der Integrativen Förderung (Luder, 2021, S. 31).

Eine Arbeitsgruppe aus Fachpersonen der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) sowie des Volksschulamtes des Kantons Zürich (VSA) hat im Jahr 2015 fünf aktuelle Organisationsmodelle sonderpädagogischer Angebote in den Schulen des Kantons Zürich und drei mögliche Weiterentwicklungen zusammengestellt (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Pädagogische Hochschule Zürich, 2015):

Aktuelle Organisationmodelle:

1. Teamteaching im Sinne einer gemeinsamen Förderung
2. Klassenteam
3. Förderzentrum
4. Separierte Fördergruppe über Klassen hinweg
5. Kleinklassen

Mögliche Weiterentwicklungen

6. Fokus Starke Lernbeziehungen (Schulversuch)
7. Supportteam
8. Schulinsel (Auszeit-Modell)

Die konkrete Umsetzung dieser Angebote wird von den Schulen im Rahmen ihrer Sonderpädagogischen Konzepte genauer festgelegt und beschrieben (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b, S. 19).

2.2.5 Forschungsstand Integrative Förderung

Abschliessend zu diesem Theorieabschnitt wird auf den Forschungsstand bzw. die Wirkungen der Integrativen Förderung sowie eines integrativen Unterrichts auf die Schüler:innen eingegangen und es werdendie Kenntnisse zum aktuellen Forschungsstand erläutert.

Hierbei gilt es zunächst einmal festzuhalten, dass die Kriterien für einen gelingenden, d.h. wirksamen Unterricht nicht von einem System abhängig sind (Hansen, 2016, S. 196). Dies bedeutet, dass in separativen und inklusiven Schul- und Unterrichtsstrukturen die gleichen Merkmale der Unterrichtqualität Einfluss auf das Lernen und auf die Lernfortschritte haben (z.B. Helmke, 2022; Meyer, 2011; Wocken, 2010). Dazu zählen u.a. Aspekte wie eine klare Strukturiertheit, ein hoher Anteil an effektiver Lernzeit, ein

lernförderliches Unterrichtsklima, inhaltliche Klarheit, sinnstiftendes Kommunizieren, Methodenvielfalt und Beachtung der individuellen Lernausgangslagen (Hansen, 2016, S. 196; Meyer, 2011). Allerdings konnte nachgewiesen werden, dass die Effekte auf das soziale, emotionale sowie kognitive Lernen besonders positiv ausfielen, wenn sich die Lehrpersonen im Unterricht konsequent an den individuellen Lernausgangslagen orientierten und auf einen gleichschrittigen und gleichartigen Unterricht zugunsten einer binnendifferenzierten Ausrichtung verzichteten (u.a. Hattie, 2009). In einer Reihe von Untersuchungen auf der Primarstufe werden für Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in einem integrativen Unterricht positive oder zumindest neutrale Effekte hinsichtlich der Leistung berichtet (z.B. Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003; Kart & Kart, 2021). Dabei wird die Leistungsentwicklung von Lernenden ohne besonderen Bildungsbedarf durch die Integration von Peers mit besonderem Bildungsbedarf nicht massgeblich beeinflusst (Gebhardt, Heine & Sälzer, 2015). In einigen Studien konnte auch eine längerfristige Wirksamkeit einer gemeinsamen Beschulung nachgewiesen werden, wobei die integrative Beschulung für Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf auch einen positiven Einfluss auf die weitere Biografie, beispielsweise hinsichtlich der beruflichen Laufbahn hatte (Mykeburst, 2006; Haeberlin et al., 2003; Eckhart et al., 2011). Schliesslich konnten Cole, Murphym Frisby und Robinson (2021) einen Einfluss des Kontextes Separation/ Inklusion auf die Leistungsentwicklung von Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen ausmachen: Lernende, die mehr als 80 % der Unterrichtszeit in einem inklusiven Setting verbrachten, machten signifikant mehr Fortschritte im Lesen und in der Mathematik als vergleichbare Schüler:innen an Sonderschulen.

Konkret auf die Sekundarstufe I bezogen gibt es noch wenig Untersuchungen. Unter anderem haben Labhart, Pool Maag & Moser Opitz (2018) herausgefunden, dass eine Innere Differenzierung auf der Sekundarstufe häufig nur in einem eingeschränkten Rahmen umgesetzt wird. Ausserdem haben weitere Untersuchungen gezeigt, dass Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf oft Schwierigkeiten im selbstorganisieren Lernen haben (Klassen, 2010). Da auf der Sekundarstufe häufig Unterrichtssettings eingesetzt werden, die auf eine hohe Selbständigkeit der Lernenden ausgerichtet sind (Kuntz & Carter, 2019), besteht die Befürchtung, dass diese Lernenden in solchen Settings nicht profitieren können (Klassen, 2010).

Eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe hat ausserdem das Potential ungünstigen Konstellationen entgegenzuwirken, in denen mehrere Belastungsfaktoren

zusammentreffen wie beispielsweise in sogenannten Brennpunktschulen (Wocken, 2010). Mit einer gezielten Durchmischung und erweiterten Heterogenität können gewisse Kompositionseffekte verkleinert werden (z.B. Haeberlin et al., 2003; Müller, 2013; Balestra, Eugster und Liebert, 2020).

Es muss allerdings festgehalten werden, dass ein Unterricht in heterogenen Klassen allein noch keine Lernfortschritte garantiert (Hansen, 2016, S. 196). Wie oben bereits angedeutet, sind für den Lernerfolg und die Wirksamkeit des Unterrichts die didaktische Umsetzung viel entscheidender. In einem auf Innere Differenzierung ausgerichteten Unterricht konnten Lerneffekte sowohl für lernschwächere als auch für lernstärkere Schüler:innen nachgewiesen werden (z.B. Werning, 2006). Wenn allerdings solche didaktischen Konzepte fehlen, konnten sogar negative Effekte hinsichtlich der Lernleistung beobachtet werden (Schümer, 2004). Balestra et al. (2020) fanden in einer Querschnittstudie auf der Sekundarstufe im Kanton St. Gallen einen «Spillover-Effekt»: Ab einem Anteil von 15-20 % Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf pro Klasse ergab sich ein negativer Einfluss auf die Leistungen der Peers ohne besonderen Bildungsbedarf. Als Konsequenz wird in der Untersuchung festgehalten, dass Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf gleichmässiger auf die Klassen verteilt werden sollten.

Wenn die Auswirkungen auf sozial-emotionale Aspekte eines integrativen Unterrichts betrachtet werden, so präsentieren sich die Forschungsergebnisse wenig einheitlich. Es wurde beispielsweise herausgefunden, dass integrativ geschulte schulleistungsschwache Lernende auf der Primarstufe die eigenen Fähigkeiten und ihr Wohlbefinden negativer einschätzen als vergleichbare Peers in Sonderklassen (Haeberlin et al.; 2003). Lernende mit besonderem Bildungsbedarf auf der Sekundarstufe I haben weniger reziproke Freundschaften und weniger stabile Freundschaften als Schüler:innen ohne besonderen Bildungsbedarf (Schwab, 2019). Schüler:innen mit einer Lernbehinderung auf verschiedenen Schulstufen haben ein höheres Risiko, sozial ausgeschlossen zu werden als ihre Peers mit durchschnittlichen bis sehr guten Leistungen (Lorger, Schmidt & Vukman Bakracevic. 2015). Aggressives oder dissoziales Verhalten bzw. störendes Verhalten im Unterricht beeinflusst die soziale Integration negativ (z.B. de Boer & Pijl, 2016; Schwab et al., 2015; Wettstein, 2012).

In einigen Untersuchungen konnten mögliche Lösungsansätze für eine verbesserte soziale Akzeptanz sowie ein höheres Wohlbefinden von Schüler;innen mit besonderem

Bildungsbedarf in integrativen Klassen ausgemacht werden. So hängt beispielsweise die Klassenführung eng mit der sozialen Akzeptanz der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf zusammen (Garrote, Felder, Krähenmann, Schnepel, Sermier Dessemontet & Moser Opitz, 2020): Je besser die Klassenführung, desto höher die soziale Akzeptanz der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf. Merz-Atalik (2013, S. 65) hat in einem Überblick zusammengefasst, dass die Art und Weise der Integration einen Einfluss auf das Wohlbefinden in der Klasse haben kann: Wenn der Unterricht vorwiegend in einem integrativen Setting stattgefunden hat, in dem die Lernenden gemeinsam gelernt haben, so zeigten sich höhere Zufriedenheitswerte bei den Schüler:innen (vgl. Wocken, 1993; Heyer, Preuss-Lausitz und Schöler, 1997). Ähnlich wie bei den berichteten Leistungsfortschritten, scheint auch die soziale Akzeptanz und das Wohlbefinden zu steigen, wenn Lernende mit besonderem Bildungsbedarf hauptsächlich innerhalb des Klassenverbandes unterrichtet werden (Wiener & Tardif, 2004).

Eine wesentliche Gelingensbedingung für einen integrativen Unterricht scheint ausserdem die Zusammenarbeit in Multiprofessionellen Teams (Werning & Lütje-Klose, 2006) zu sein, worauf in Kapitel 2.4 genauer eingegangen wird.

2.3 Kooperation im Kontext Schule

In diesem Unterkapitel geht es um die Kooperation im Kontext Schule. Dazu wird zuerst erläutert, was Kooperation im schulischen Kontext bedeutet. Anschliessend werden Formen der Kooperation beschrieben und ein Qualitätsmodell der Lehrpersonenkooperation wird eingeführt. Die Kooperation der Lehrpersonen wird im schulischen Mehrebenensystem verortet, bevor schliesslich der Forschungsstand zur Kooperation in der Schule aufgezeigt wird.

2.3.1 Was bedeutet Kooperation im schulischen Kontext?

Kooperation bezeichnet im Wesentlichen eine enge Zusammenarbeit und kann als Gegensatz zu kompetitivem Verhalten verstanden werden. Kooperation zeichnet sich dabei durch folgende drei Merkmale aus (vgl. Spieß 1996):

1. Persönliche Abhängigkeit der Kooperationspartner:innen
2. Frei von Ausbeutungsrisiko
3. Bereitschaft zur Kooperation mit der anderen Partei

Basierend auf diesen Merkmalen resultiert die folgende Definition von Kooperation (Spieß, 2004, S. 199):

> «Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.»

Somit müssen für Kooperation drei Bedingungen gegeben sein: (1) Gemeinsam zu bewältigende Aufgaben mit gemeinsamen Zielen, (2) gegenseitiges Vertrauen sowie (3) ein gewisser Grad an Autonomie für alle Beteiligten (Spieß, 2004).

Allerdings ist es so, dass häufig die Autonomie der einzelnen Personen eingeschränkt wird, um im Gegenzug das gegenseitige Vertrauen zu stärken. Diesen Widerspruch nennt Spieß (2004, S. 211) «Paradoxon der Kooperation» und wurde bereits durch Lortie (1972) als das für die Kooperation zwischen Lehrpersonen hemmende «Autonomie Paritätsmuster» beschrieben. Ähnlich beschreiben es Halbheer und Kunz (2011, S. 97), wobei das Vertrauen der beteiligten Personen umso bedeutsamer wird, «je verbindlicher und stärker kooperatives Handeln auf eine gemeinsam getragene Zielstellung hin angelegt ist». Das kann aber wiederum zu sozialen Reibungsflächen führen kann.

Von einer Kooperation zwischen Lehrpersonen wird nach Batzdorfer und Kullmann (2016, S. 265) dann gesprochen, wenn «die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften konstruktiv erfolgt und der Erreichung gemeinsamer Ziele dient». Eine weitergefasste Definition formulieren Batzdorfer und Kullmann (2016, S. 265), indem sie «alle Formen der kokonstruktiven und zielorientierten Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrpersonen» als Lehrpersonenkooperation bezeichnen, sofern sie «zugunsten der individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule erfolgen». Auf Grund dieser Definition kann Kooperation in der Schule auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedlichen Akteur:innenkonstellation, mit unterschiedlichen Zieldimensionen sowie in unterschiedlichen Kooperationsformen stattfinden (Maag Merki et al. 2010, S. 10).

Dalin und Rolff (1990) betrachten Kooperation im Rahmen der Schulentwicklung der Einzelschule als Instrument für effektive Schulen. Rolff (1980, S. 113) bezeichnet Lehrpersonenkooperation als Teil einer Problemlösekompetenz und unterscheidet dabei zwischen «technischer Kooperation» sowie «pädagogischer Kooperation». Unter der technischen Kooperation wird beispielsweise der Materialaustausch zwischen Lehrpersonen, der Austausch von Unterrichtserfahrungen oder auch die Erstellung von Stoffplänen bis zur

komplexeren Unterrichtsplanung aller Lehrpersonen desselben Faches verstanden. Die pädagogische Kooperation zielt dabei auf eine fächerübergreifende Unterrichtsplanung, auf eine fächerübergreifende Unterrichtsdurchführung sowie auf gemeinsame Unterrichtsplanungen, die auch Unterrichtshospitationen beinhalten können, ab (Rolff, 1980).

Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer und Kunz (2006, S. 195) haben auf der Basis des Entwicklungsmodells für die Problemlösekapazität der Einzelschule von Dalin und Rolff (1990) ein Modell der Lehrpersonenkooperation entwickelt, welches vier unterschiedliche Stufen der Unterrichtsentwicklung beinhaltet:

1. Differenzierung: fachspezifische Zusammenarbeit
2. Koordination: partielle Kooperation zur Planung und Durchführung des Unterrichts
3. Interaktion: umfassende Kooperation bei Unterrichtsplanung und -durchführung
4. Integration: wechselseitige Adaptivität im Unterrichtshandeln

Bei diesen Stufen wird deutlich, dass sich der Grad der Autonomie mit jeder Niveaustufe verkleinert, wohingegen das Vertrauen immer stärker vorhanden sein muss. Ausserdem wird aufgezeigt, dass Kooperation im schulischen Kontext sehr breit verstanden und umgesetzt werden kann.

2.3.2 Formen der Kooperation

Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006) nehmen mit Austausch, arbeitsteiliger Kooperation und Ko-Konstruktion eine Differenzierung von drei verschiedenen Formen der Kooperation vor. Diese drei Formen werden nachfolgend genauer beschrieben.

Austausch: Der Austausch beinhaltet die wechselseitige Information über berufliche Inhalte sowie das gegenseitige Zur-Verfügung-Stellen von Materialien. Dabei ist keine Zielinterpendenz der Akteur:innen notwendig, die persönliche Autonomie bleibt aber sehr hoch und das gegenseitige Vertrauen beschränkt sich darauf, dass die gebotene Unterstützung erwidert wird. Diese Form der Kooperationen nennen Gräsel et al. (2006) «low-cost» und sie zeichnet sich für Lehrpersonen mit wenig negativ erlebten Konsequenzen aus. In zahlreichen Studien wird Austausch als die häufigste Form der Lehrpersonenkooperation beschrieben (Gräsel et al., 2006; Maag Merki et al., 2010; Luder, 2021). Ausserdem verstehen einige Lehrpersonen unter Kooperation ausschliesslich die Form des Austausches (Gräset et al., 2006).

Arbeitsteilige Kooperation: Bei der arbeitsteiligen Kooperation werden Aufgaben in Form von Teilaufgaben auf die einzelnen Akteur:innen verteilt, durch diese individuell bearbeitet sowie abschliessend zu einem gemeinsamen Ergebnis zusammengetragen. Diese Form der Zusammenarbeit dient meist der Effizienzsteigerung. Die arbeitsteilige Kooperation bedingt Absprachen und gemeinsame Planung sowie eine gemeinsam getragene Zielsetzung. Die Autonomie der Akteur:innen ist bei der Ausführung der Arbeiten gegeben, das Ergebnis muss aber miteinander abgestimmt werden. Dies bedingt eine Verlässlichkeit aller Akteur:innen, was auch mit einem höheren Vertrauen einher gehen muss (Gräsel et al., 2006). Eine sogenannte Deprivatisierung des Unterrichts ist für die arbeitsteilige Kooperation jedoch nicht notwendig (Vogt et al., 2016, S. 24).

Ko-Konstruktion: Ko-Konstruktion bedingt, dass die Akteur:innen eine gemeinsame Aufgabe zusammen bearbeiten und dabei ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen, voneinander lernen und zusammen Problemlösungen entwickeln. Die persönliche Autonomie ist bei dieser Zusammenarbeitsform am stärksten eingeschränkt und es braucht ein hohes Mass an Vertrauen. Gräsel et al. (2006) bezeichnen Ko-Konstruktion als «high cost» und nennen Teamteaching (vgl. Kapitel 2.4.2) als eindeutigste Form davon.

Die drei Kooperationsformen Austausch, arbeitsteilige Kooperation sowie Ko-Konstruktion stehen hinsichtlich ihres Einsatzes nicht in einer qualitativen Reihenfolge. Entscheidend ist der zweckmässige und effiziente Einsatz bezogen auf die konkrete Kooperationssituation (Maag Merki et al., 2010, S. 11).

2.3.3 Qualitätsmodell zur Lehrpersonenkooperation

Zusammenhänge zwischen Lehrpersonenkooperation und Schuleffektivität sind oft nicht statistisch nachweisbar (Steinert et al., 2006, S. 187) und Studien dazu zeigen wenig eindeutige Befunde, wie auch zur Wirkung von Kooperation allgemein (Vogt et al., 2016, S. 15). Vogt et. al. (2016) leiten daraus ab, dass nicht der Umfang der Kooperation, sondern die Qualität der Kooperation entscheidend ist und die Komplexität der Lehrpersonenkooperation in ihre Komponenten differenziert werden muss. Um Zusammenhänge zwischen der Struktur der Kooperationen, der Qualität der Prozesse und relevanter Wirkung festzustellen, wird ein Qualitätsmodell vorgeschlagen, das den Input als Strukturqualität, die Prozessqualität sowie die Wirkung erfasst (Vogt et. al., 2016; vgl. Abbildung 2).

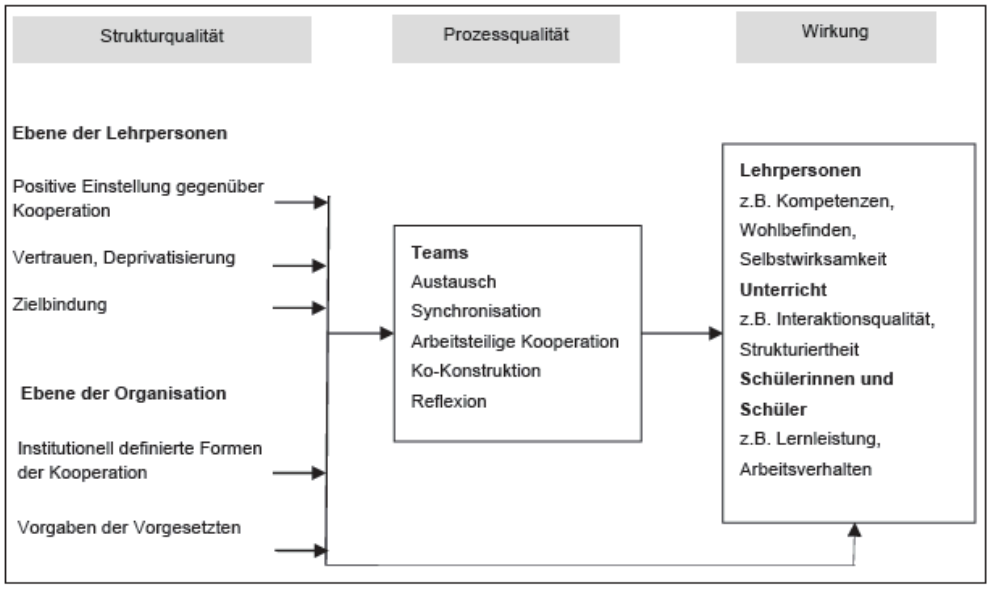


Abbildung 2: Provisorisches theoretisches Modell für Lehrpersonenkooperation (Vogt et al., 2016, S. 17)

Die Strukturqualität wird in zwei Ebenen unterschieden: Zum einen in die Merkmale der Lehrpersonenkooperation und zum anderen in die strukturellen Merkmale der Organisation. Auf Ebene der Lehrpersonen werden folgende Merkmale als relevant erachtet (Vogt et al. 2016, S. 18ff):

- *positive Einstellung gegenüber der Kooperation*, da Kooperation im schulischen Alltag stärker gefordert wird und vermehrt stattfindet, was aber durch die Lehrpersonen nicht nur positiv beurteilt wird;
- *Vertrauen und Deprivatisierung*, da unterrichtsbezogene Kooperation von Lehrpersonen häufig an der für Kooperationsprozessen notwendigen Deprivatisierung des Unterrichts scheitert und Kooperationspartner:innen mit wenig gegenseitigem Vertrauen auch wenig kooperieren;
- *Gemeinsame Zielbindung*, wobei sich die Lehrpersonen in ihrer Zusammenarbeit am Lernen der Schüler:innen orientieren.

Auf Ebene der Organisation schlagen Vogt et al. (2016, S. 21f) folgende Aspekte vor:

- *institutionell definierte Formen der Kooperation*, wobei diese auf der Ebene des Unterrichts (Mikroebene) in Form von Teamteaching, Jobsharing-Teams, Teams der Integrativen Förderung oder Klassenteams und auf Ebene der Schule (Mesoebene) in Form von Stufengruppen, Unterrichtsteams, Fachgruppen,

Hospitationsgruppen, Arbeits- und Projektgruppen und Multiprofessionellen Teams organisiert sind und meist durch die Schulleitung vorgegeben sind;

- kooperationsunterstützenden *Vorgaben der Vorgesetzten*, welche zum einen die personal-interaktive Unterstützung mit Betonung und Wertschätzung kooperativer Aktivitäten beinhalten und zum anderen in die strukturell-systemische Unterstützung mit festen Kooperationsterminen und Verankerung im Berufsauftrag fokussieren, wobei die zweite Unterstützungsform für die Kooperationsqualität entscheidender ist.

Auf beiden Ebenen der Strukturqualität können die Bedingungen dabei vor allem durch die Schulleitung bzw. die Schulorganisation gestaltet werden und sind relevant für die Ausprägung der Prozessqualität, worüber die Wirkung vermittelt wird (Vogt et al., 2016, S. 22f).

Die Prozessqualitäten orientieren sich an den unterschiedlichen Kooperationsformen von Gräsel et al. (2006). Nebst Austausch, arbeitsteilige Kooperation und Ko-Konstruktion (vgl. Kapitel 2.3.2) ergänzen Vogt et al. (2016) die Aspekte Synchronisation und Reflexion. Diese werden im Folgenden ergänzend beschrieben.

Synchronisation: Bei dieser Kooperationsform wird der Unterricht gegenseitig abgestimmt, sodass der Lerngegenstand der Regelklasse durch die Förderlehrperson für einzelne Kinder mit besonderem Bildungsbedarf vertieft und unterstützend bearbeitet werden und entsprechende Strategien, Aufgaben und Hilfsmittel auch durch die Regelklassenlehrperson eingesetzt werden können. Elemente der Synchronisation können auch thematische und unterrichtsbezogenen Absprachen sein (Vogt et al., 2016).

Reflexion: Durch die gemeinsame Reflexion ihrer Tätigkeit werden den Lehrpersonen ihre Handlungskompetenzen zugänglich. Entscheidend ist dabei aber, dass durch die Reflexion gemeinsam Konsequenzen für das Lernen der Schüler:innen abgeleitet werden. Der reflektierende Dialog wird auch im Konzept der professionellen Lerngemeinschaft (Bonsen & Rolff, 2006) als Kriterium aufgeführt (Vogt et al., 2016). Eine professionelle Lerngemeinschaft ist dabei mehr als nur Zusammenarbeit und es müssen folgende fünf Kriterien erfüllt sein (Bonsen & Rolff, 2006, S. 179):

1. Reflektierender Dialog
2. Deprivatisierung der Unterrichtspraxis

3. Fokus auf Lernen statt auf Lehren
4. Zusammenarbeit
5. Gemeinsame handlungsleitende Ziele

Als dritte Modellkomponente führen Vogt et al. (2016) die Wirkung auf und gliedern diese nach Wirkung auf die Lehrpersonen, Wirkung auf den Unterricht und Wirkung auf die Schüler:innen. Für die Lehrpersonen steht dabei ihr persönliches Wohlbefinden, ihre Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich eines gelingenden Unterrichts sowie das eigene Kompetenzerleben im Vordergrund (Vogt et al., 2016, S. 26). Zudem sollte eine gewinnbringende Kooperation eine positive Auswirkung auf die Unterrichtsqualität haben, auch wenn dieser direkte Effekt nur schwer nachweisbar ist (Vogt et al., 2016, S. 26). Schliesslich sollte in Abhängigkeit der Prozessqualitäten auch bei den Lernenden eine Wirkung in Bezug auf ihre fachlichen sowie überfachlichen Lernergebnisse erreicht werden (Vogt et al., 2016, S. 27).

2.3.4 Lehrpersonenkooperation im Kontext des schulischen Mehrebenensystems

Das komplexe soziale System Schule muss als Mehrebenenphänomen betrachtet werden, in welchem die Akteur:innen auf verschiedenen Ebenen handeln (Altrichter & Maag Merki, 2016, S. 10). Dieses schulische Mehrebensystem kann dabei in eine Mikroebene des Unterrichts mit *dem Rollenhandeln der Lehrpersonen und anderer schulischer Akteur:innen*, eine Mesoebene der *Einzelschule* sowie eine Makroebene des gesamten *Schulsystems* unterteilt werden (Fend, 2006). Luder (2021, S. 219) ergänzt die drei Ebenen Makroebene, Mesoebene und Mikroebene mit der *personalen Ebene*. Damit wird auf die persönlichen Beziehungen der Kooperationspartner:innen Bezug genommen, z.B. zwischen der Regellehrperson und der Förderlehrperson.

In der Tabelle 1 ist eine Übersicht über diese verschiedenen Ebenen, deren Akteur:innen sowie die primären Handlungen dargestellt. Diese verschiedenen Handlungsebenen sind innerhalb der jeweiligen Handlungszusammenhänge verflechtet und die auf höheren Ebenen erarbeiteten Regelungen bilden auf der jeweiligen unteren Ebene die Rahmenbedingungen für die konkrete Umsetzung durch die Akteur:innen dieser Ebene (Fend, 2006, S. 171). Dabei müssen die Akteur:innen der unteren Ebene den Handlungskontext der übergeordneten Ebene für die Handlungsbedingungen der eigenen Ebene adaptieren, was Fend (2006) mit dem Begriff der Rekontextualisierung umschreibt. Dies bedeutet, dass auf der Makroebene erlassene Rahmenvorgaben durch die Schulen auf der Mesoebene in den

Kontext ihrer eigenen Umwelt (z.B. sozioökonomische Zusammensetzung der Schüler:innenschaft, (fremd)sprachlicher Kontext o.ä.) gesetzt werden. Auf der Mikroebene rekontextualisieren die Lehrpersonen die Vorgaben und Regelungen der einzelnen Schule und setzen sie hinsichtlich der Handlungsbedingungen in ihrem Unterricht (z.B. Kompetenzen zur Aufgabenerfüllung, Bedürfnisse der Schüler:innen etc.) um (Fend, 2006). Mit dem Konzept der Rekontextualiserung weist Fend (2006, S. 175) darauf hin, dass auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens individuelle Handlungsaufgaben entstehen, welche wiederum eigene Handlungsinstrumente sowie Kompetenzen und Verantwortungen erfordern.

Tabelle 1: Übersicht zu Systemebenen, Akteur:innen und Handlungen im schulischen Mehrebenensystem (eigene Zusammenfassung in Anlehnung an Annen, 2011, S. 50ff sowie unter Einbezug von Luder, 2021)

Systemebene	**Akteur:innen**	**Handlung**
Makroebene	Bildungspolitik Bildungsverwaltung	*Verbindliche Ziele setzen, notwendige Regelungen und Gesetze erlassen und deren Umsetzung sicherstellen*
Mesoebene	Schule Schulleitung	*Rekontextualisierung der Vorgaben und Regelungen durch die handelnden Akteur:innen der Schule*
Mikroebene	Lehrpersonen Schüler:innen	*Rekontextualisierung des zweckrationalen Handelns nach Regeln zu pädagogischem Handeln in der Interaktion mit anderen Akteur:innen der Mikroebene*
Personale Ebene	Lehrpersonen Fachpersonen	*Individuelles Handeln der einzelnen Akteur:innen aufgrund persönlicher Einstellungen, Erfahrungen, erlebten Mehrwert und Professionalisierung hinsichtlich der Kooperation*

Kooperation von Lehrpersonen erfolgt grundsätzlich unter Berücksichtigung struktureller Gegebenheiten und ist Teil eines komplexen Systemgeschehens. Als Ausdruck eines Zusammen-Handelns verschiedener Akteur:innen ist Kooperation auch das Ergebnis von Rekontextualisierungsleistungen (Halbheer & Kunz, 2011, S. 96ff). Die Makroebene erlässt mittels Regelungen und Gesetzen Rahmenvorgaben zur Zusammenarbeit in der Schule und im Unterricht (z.B. Berufsauftrag). Diese werden in den schuleigenen Konzepten rekontextualisiert und an die schulspezifischen Rahmenbedingungen (z.B. Zusammenarbeitsgefässe im Betriebskonzept, Vorgaben zum integrativen Unterricht im Förderkonzept) der Mesoebene der Schule angepasst, welche dann wiederum handlungsweisend für die Lehrpersonenkooperation auf der Mikroebene des Unterrichts und der gemeinsamen Förderung der Lernenden ist (z.B. Teamteaching, Beurteilung, Förderplanung). Wobei diese konzeptuellen Vorgaben durch die Akteur:innen der Mikroebene erneut rekontextualisiert, auf die spezifischen Gegebenheiten angepasst und mit eigenen Handlungsaufgaben umgesetzt werden (Fend, 2006).

Schliesslich ist Kooperation von Lehrpersonen facettenreich und kann hinsichtlich Intensität, Zielbezogenheit und Verbindlichkeit sehr verschieden wahrgenommen werden (Halbheer & Kunz, 2011, S. 102). Sie wird aber immer in Abhängigkeit struktureller Gestaltungsvorgaben auf der Makroebene des Bildungswesens betrachtet. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass institutionelle Vorgaben keine Einbahnstrasse sind, die immer «top down», d.h. von den oberen Ebenen auf die jeweils unteren Ebenen einwirken. Vorgaben sind durch die Erfahrungen auf der operativen Ebene, z.B. der Mikroebene des Unterrichts oder auch der Mesoebene der Einzelschule, veränderbar (Fend, 2006, S. 175), wodurch sogenannte «bottom up»-Prozesse initiiert werden und Erkenntnisse aus der Praxis auf die Vorgaben auf der Systemebene zurückwirken. So betrachtet ist die Lehrpersonenkooperation für das Funktionieren des ganzen Schulsystems unerlässlich (Halbheer & Kunz, 2011, S. 102).

2.3.5 Forschungsstand Kooperation

Eine grössere Untersuchung zur Kooperation im Kontext Schule stammt von Maag Merki et al. aus dem Jahr 2010. Es zeigte sich, dass sich die Formen der Zusammenarbeit und Kooperation in Abhängigkeit der Schulstufe unterscheiden (Maag Merki et al., 2010, S. 92): Lehrpersonen auf der Unterstufe kooperierten häufiger mit anderen (Fach-)Personen als Lehrpersonen auf der Sekundarstufe. Eine intensive Kooperation führte bei einer grossen Mehrheit der befragten Lehrpersonen zu einer berichteten Verbesserung der fachlich-methodischen Kompetenzen sowie zu einer positiven Wirkung auf die Unterrichtsentwicklung (Maag Merki et al., 2010, S. 93), was sich wiederum positiv auf die Berufsmotivation auswirkte (vgl. auch Lipowsky, 2004).

Allerdings wurde aufgrund der verstärkten Kooperation auf mehreren Ebenen (Schule, Klasse, Unterricht) auch von einer grösseren Belastung und einem grösseren Leistungsdruck berichtet (Maag Merki et al., 2010, S. 93). Diese Aussagen stammen insbesondere von Regellehrpersonen mit einer Klassenverantwortung (Klassenlehrpersonen) sowie Lehrpersonen der Sekundarstufe. Schliesslich betonen Maag Merki et al. (2010, S. 95f), dass ausreichende Ressourcen (Zeit, Raum, personelle Ressourcen) und begünstigende Schulstrukturen (z.B. optimale Schulgrösse/ Grösse des Lehrpersonenteams) vorhanden sein müssen, um die Zusammenarbeit als wertvoll und positiv wahrzunehmen. Allerdings wurde gerade dies von den befragten Lehrpersonen als ungenügend beurteilt. Ungünstige

Rahmenbedingungen und fehlende Zeitgefässe für die gemeinsame Vorbereitung haben auch Arndt und Werning (2013, S. 304f) in ihrer Untersuchung festgestellt.

In einer qualitativen Untersuchung von Gräsel et al. (2006), die das Kooperationsverständnis von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe erfasste, zeigte sich, dass Lehrpersonen unter Kooperation vor allem den kollegialen Austausch verstehen. Allgemein kommen Gräsel et al. (2006) zum Schluss, dass Kooperation in den Modi «Austausch» und «Arbeitsteilung» häufig vorkommen, jedoch ko-konstruktive Kooperation in der Praxis selten realisiert wird.

Grosche, Gräsel und Fussangel (2020, S. 468) haben die Rahmenbedingungen für die ko-konstruktive Kooperation untersucht und herausgefunden, dass sowohl strukturelle Rahmenbedingungen sowie individuelle Rahmenbedingungen für die Lehrpersonenkooperation von Bedeutung sind. Unter strukturellen Rahmenbedingungen werden Aspekte sowie Personal, Zeit und Raum verstanden. Dazu zählen beispielsweise ein positives Kooperationsklima, Normen zur Kooperation sowie kooperationsförderliches Schulleitungs-handeln. Zu den individuellen Rahmenbedingungen zählen die gegenseitige Sympathie und der Respekt, die Reflexionsfähigkeit, eine grundsätzliche Autonomie sowie eine positive Einstellung gegenüber der Kooperation. Als spezifische Vorbedingung für die ko-konstruktive Kooperation wird die Zielinterdependenz der Beteiligten genannt, welche bei Austausch und Arbeitsteilung nicht in gleichem Masse vorhanden sein muss (Grosche et al., 2020, S. 469). Als intrapersonale Vorbedingungen für Lehrpersonenkooperation führen Grosche et al. (2020) ausserdem die Egalität, Reziprozität sowie Deprivatisierung des eigenen Lehrpersonenhandelns an, womit die Bereitschaft vorhanden sein muss, die eigene Unabhängigkeit des Unterrichtens aufzugeben.

Bezogen auf das Modell der vier Niveaustufen der Lehrpersonenkooperation, das von Steinert et al. (2006) entwickelt wurde (vgl. Kapitel 2.3.1), lässt sich festhalten, dass die vierte und somit höchste Niveaustufe «Integration» in den Untersuchungen nur selten zu finden ist (Steinert et al., 2006). Steinert et al. (2006) konnten in ihren Untersuchungen in Sekundarschulen im deutschen Bundesland Hessen sowie im Kanton Zürich nur in 2 % der Schulen die Niveaustufe der Integration ausfindig machen (Steinert et al., 2006, S 196). Steinert et al. (2006, S. 200) kommen zum Schluss, dass Organisationstrukturelle Bedingungen für Unterschiede in der Lehrpersonenkooperation weniger wichtig sind, sondern

dass die Schulkultur und das bildungspolitische Schulumfeld von grösserer Bedeutung sind.

Eine regelmässige und konkrete Kooperation kann einen positiven Einfluss auf die Einschätzung der eigenen Professionalität haben (Bonsen & von der Gathen, 2006) und zudem dazu führen, dass die Kooperation für die eigene Unterrichtsentwicklung als wirksam erachtet wird (Kunz Heim, Arnold, Eschelmüller & Achermann, 2013). Gräsel, Jäger und Willke (2005) haben in ihren Untersuchungen ebenfalls Hinweise darauf gefunden, dass Kooperation unter Lehrpersonen als fördernde Bedingung für Innovation an Schulen betrachtet werden kann. Lehrpersonen, die häufig miteinander kooperieren entwickeln überdies eine höhere Selbstwirksamkeit bezogen auf den Unterricht und sind ausserdem eher bereit, ihre eigene Unterrichtspraxis zu verändern (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006).

Erfolgreiche Schulen, gemessen am erhobenen Lernzuwachs bei den Lernenden, wiesen ein hohes Mass an Kooperation sowie Zusammenhalt im Team auf (Fend, 1998). Auch Lipowsky (2004) hat positive Effekte in Bezug auf die Schüler:innenleistung aufgrund gelingender Kooperation der Lehrpersonen festgestellt. Wenig Kooperation unter den Lehrpersonen liess sich in der Untersuchung von Baumann, Heinrich und Studer (2012) auf fehlendes oder wenig gegenseitiges Vertrauen zurückführen.

Luder (2021, S. 89) fasst mehrere Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation zusammen:

- Organisatorische Rahmenbedingungen und Ressourcen
- Einrichtung spezifischer Kooperationsgefässe, welche eine effiziente und konstruktive Zusammenarbeit in Bezug auf den jeweiligen Kooperationszweck zulassen
- Einrichtung verbindlicher Kooperationszeitfenster, damit Kooperation nicht auf dem Niveau eines informellen Austauschs stattfindet

Maag Merki et al. (2010) formulierten im Schlussbericht ihrer Studie zu «professioneller Zusammenarbeit in Schule» ebenfalls bereits Gelingensbedingungen für Kooperation (Maag Merki et al., 2010, S. 95ff) und formulierten daraufhin Handlungsempfehlungen (2010, S. 97ff) für lernwirksame und effiziente Kooperation, die in fünf Themenfelder kategorisiert sind:

1. *Institutionalisierung von stabilen, zielgerichteten und reflexiven Kooperationen für Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die Integrative Förderung*
2. *Wahrgenommener Mehrwert durch Kooperation bei gleichzeitig erlebter Belastungssteigerung, insbesondere für Lehrpersonen mit Klassenlehrerfunktion und für pädagogisch-therapeutische Fachpersonen*
3. *Kooperation als integraler Bestandteil von professioneller Kompetenz vs. Realisierung von Kooperationen in erster Linie abhängig von individuellen Merkmalen*
4. *Kooperation auf Schulebene (zu Schulprofil, Schulprogramm, externer oder interner Evaluation): Wahrnehmung einzig geringer Wirkungen bei gleichzeitig wahrgenommener Belastungssteigerung*
5. *Eingeschränkte Entscheidungskompetenzen bei Einstellung/ Entlassung von Lehrpersonen, Fluktuation im Lehrerteam und Lehrpersonen mit kleinen Pensen vs. Notwendigkeit von Stabilität im Lehrerteam und Passung zwischen Einstellungen von Lehrpersonen zu Kooperation und Schulprofil*

Die zusammengefassten Gelingensbedingungen sowie Handlungsempfehlungen sind in der Tabelle 2 zusammengefasst:

Tabelle 2: Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen für lernwirksame und effiziente Kooperation (eigene zusammenfassende Darstellung basierend auf Maag Merki et al., 2010 sowie Luder, 2021)

Systemebene	Gelingensbedingungen	Handlungsempfehlungen
Makroebene	- Vorhandensein ausreichender Ressourcen - Begünstigende Schulstrukturen (optimale Grösse, Anzahl LP)	- Verbindliche Kooperation im Berufsauftrag integrieren - Entlastung der KLP - Vermittlung der Kompetenzen für Kooperation in Aus- und Weiterbildung - Einbindung aller LP (auch FLP, Kleinstpensen in Kooperation über den Berufsauftrag)
Mesoebene	- Vorhandensein ausreichender Ressourcen - Begünstigende Schulstrukturen (z.B. Anzahl LP) - Proaktives Handeln der Schulleitung	- Institutionalisierte Kooperationsformen mit Fokus auf Unterrichtsgestaltung - Kleine, stabile Kooperationseinheiten mit Entscheidungskompetenzen und Einbindung in Gesamtschulentwicklung - Diskussion und Evaluation der Kooperationsgefässe (Zweck, Funktionalität) - Zeitliche Reduktion der Schulkonferenz zu Gunsten kleinerer Kooperationsgefässe - Gezielte Förderung von Kooperationsformen, welche systematische Reflexion und spezifische Themen beinhalten - Spezifische Weiterbildungen zu Kooperation - Reduktion der KP für KLP - Reduktion der KP für FöLP (wenige Klassen mit genügend grossem Pensum ev. Ergänzung ISR) - Interaktionen der KP in geeignetem Gefäss zusammenfassen und fest im Stundenplan verankern

		- Zeitlich und personell stabile Kooperationen mit entsprechender fachlicher Unterstützung einrichten (z.B. durch Etablierung von PLG) - Kooperationsinhalte mit konkretere Unterrichtspraxis der LP verbinden
Mikroebene und Personale Ebene	- Fachliche Unterstützung und Anregung von Kolleg:innen erhalten - Konkreter Mehrwerte aus der Zusammenarbeit ziehen (z.B. Professionalisierung oder Entlastung) - Freude an der gemeinsamen Arbeit - Aufrechterhalten der Eigenständigkeit im Unterricht - Individuelle Einstellung gegenüber Kooperation - Motive für Kooperation - Interesse an einer Kooperation mit Kolleg:innen	

Abkürzungen: LP = Lehrperson; KLP = Klassenlehrperson, FLP = Fachlehrperson, FöLP = Förderlehrperson, KP = Kooperatiospartner:innen, ISR = Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule, PLG = Professionelle Lerngemeinschaft

2.4 Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung

In diesem letzten theoretischen Unterkapitel werden die zwei zuvor fokussierten Themen – die Integrative Förderung und der integrative Unterricht sowie die Kooperation im Kontext Schule – zusammengeführt. Im Zentrum steht nun die Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung. Dazu wird zuerst geklärt, weshalb Kooperation im integrativen Unterricht so bedeutsam ist. Danach wird auf die unterrichtsbezogene sowie auf die förderprozessorientierte Zusammenarbeit eingegangen. Zuletzt wird der Forschungsstand hinsichtlich der Kooperation in Zusammenhang mit der Integrativen Förderung dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf der förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Kooperation zwischen Regellehrperson und Förderlehreperson, also auf der intraprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen. Nicht im Zentrum steht die interprofessionelle oder auch multiprofessionelle Zusammenarbeit mit Therapeut:innen, Fachpersonen der unterstützenden Dienste sowie Schulleitungen und Schulassistenzen.

2.4.1 Bedeutsamkeit der Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung

In einer inklusiven Schule tritt die disziplinäre Sonderpädagogik zugunsten einer Pädagogik der Vielfalt in den Hintergrund (Luder et al., 2021, S. 16), was im Gegenzug eine interdisziplinäre Kooperation von Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen bedingt. Da eine Profession allein nicht genügend Expertise für die Umsetzung der schulischen

Integration bzw. die spezifische individuelle Förderung besitzt (Grosche et al. 2020, S. 462), braucht es eine Zusammenarbeit. Aus diesem Grund arbeiten im Rahmen der Integrativen Förderung in der Regel mehrere Lehr- und Fachpersonen sowohl kindbezogen als auch unterrichtsbezogen zusammen (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf, Mettauer Szaday, 2015). Diese Kooperation bedingt ein geklärtes Rollenverständnis mit aufeinander abgestimmten Funktionen sowie abgesprochenen Aufgabenbereichen und Kompetenzen. Luder et al. (2021, S. 21) haben dazu eine mögliche Aufgabenklärung zwischen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen vorgenommen. Diese ist in der Abbildung 3 dargestellt.

Bereich	Zuständigkeit primär bei der Lehrperson	Schnittmenge: gemeinsame Zuständigkeit	Zuständigkeit primär bei der pädagogisch-therapeutischen Fachperson
Unterricht	Gestaltung eines integrationsfähigen Unterrichts (innere Differenzierung und Individualisierung)	Individuelle Unterstützung und Förderung im gemeinsamen Unterricht (z. B. Teamteaching) Gemeinsame Unterrichtsreflexion und Unterrichtsentwicklung	Entwicklung individuell angepasster Förder- und Unterrichtsmaterialien Gezielte Förderung und Unterstützung in Bezug auf individuelle Lern- und Entwicklungsziele
Individuelle Förderung und Förderplanung	Erkennen von Lernschwierigkeiten und Entwicklungsauffälligkeiten	Zielsetzung und Vereinbarung von Maßnahmen	Diagnostische Erfassung von Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen Case Management / Verfassen individueller Förderpläne
Evaluation und Beurteilung	Beurteilung aller Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Lehrplanziele	Prognostische Beurteilung und Laufbahnberatung	Diagnostische Erfassung von Lern- und Verhaltensvoraussetzungen (im Sinne pädagogischer Diagnostik / Verlaufsdiagnostik) Führungsrolle beim Verfassen individueller Lernberichte
Zusammenarbeit und Koordination	Hauptansprechperson für die Eltern und Gesamtverantwortung für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse	Zusammenarbeit mit Eltern und im Schulteam	Einbringen von fachlichem sonderpädagogischem Wissen, Beratungsangebote Koordination der Zusammenarbeit mit externen Stellen

Abbildung 3: Aufgabenklärung für die Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen (Luder et al., 2021, S. 21)

In der Abbildung 3 wird aufgezeigt, dass eine Zusammenarbeit im Bereich des Unterrichts sowie im Bereich der Förderplanung notwendig ist. Dabei gibt es je individuelle Zuständigkeitsbereiche sowie eine gemeinsame Schnittmenge, bei der die Kooperationspartner:innen gemeinsam Entscheidungen treffen und Formen der Umsetzung finden müssen. Im Folgenden wird auf die zwei Kernelemente im Rahmen der Integrativen Förderung – unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sowie förderprozessorientierte Zusammenarbeit genauer eingegangen.

2.4.2 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit

Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit stellt ein vom Kanton Zürich beschriebenes Organisationsmodell (vgl. Kapitel 2.2.4) ins Zentrum: Teamteaching. Entscheidend für das Gelingen der schulischen Integration sind die didaktische Ausrichtung des Unterrichts sowie die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit (Wocken, 1988).

Für diese unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regel- und Förderlehrpersonen unterscheidet Sturny-Bossart (2010, S. 49) drei Organisationsmöglichkeiten:

1. Die Regellehrperson arbeitet grundsätzlich allein mit der Klasse und die Förderlehrperson wird erst bei auftretenden Schwierigkeiten beigezogen.
2. Die Förderlehrperson unterrichtet in einem separaten Unterrichtsraum ein einzelnes Kind oder eine Gruppe von Kindern mit besonderen Bedürfnissen oder auch eine Gruppe von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse.
3. Die Regel- und Förderlehrperson unterrichten die Klasse im Teamteaching gemeinsam.

Die für die Umsetzung der schulischen Integration benötigte Expertise bedingt zwingend eine interdisziplinäre Kooperation von Lehrpersonen und daher sind die drei weiter oben aufgeführten Organisationsmöglichkeiten sowie auch die unterschiedlichen Kooperationsformen nach Gräsel et al. (2006; vgl. Kapitel 2.3.2) nicht gleichermassen für den integrativen Unterricht geeignet (Grosche et al., 2020). Der *Austausch* kann dabei für die schulische Integration problematisch sein, da durch die gegenseitige Unabhängigkeit kaum ein Lernen voneinander stattfinden kann. Überdies kann diese Form der Kooperation zu motivational ungünstigen Rollenzuschreibungen in dem Sinne, dass die Förderlehrperson beispielsweise zur Hilfslehrperson degradiert wird, führen (Grosche et al., 2020, S. 463ff). Diese Kooperationsform führt daher eher zu einem räumlich getrennten Unterricht. Ebenso erscheint die *arbeitsteilige Kooperation* für die Umsetzung der integrativen Schulung als nicht ausreichend. Dabei kann die Gefahr der permanenten Verantwortungsaufteilung für den Klassenunterricht und das Fördersetting bestehen und eine Weiterentwicklung der Lehrpersonenkompetenzen ist nur bedingt möglich (Grosche et al., 2020, S. 465). *Ko-Konstruktion* als intensivste und aufwändigste Kooperationsform soll dann zum Einsatz kommen, wenn für komplexe Herausforderungen, wie z.B. die schulische Integration, noch keine geeigneten Lösungen zur Verfügung stehen, da diese der Erarbeitung ebensolcher Problemlösungen dient (Grosche et al., 2020, S. 466). Für den integrativen Unterricht könnte dies die gemeinsame Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts von

Regellehrperson und Förderlehrpersonen sein, indem dabei neue Unterrichtslösungen über das bisherige Wissen der einzelnen Akteur:innen hinausgehend entwickelt werden (Grosche et al., 2020, S. 466). Die Unterrichtsdurchführung kann auch bei dieser Form arbeitsteilig stattfinden, sofern diese in ko-konstruktive Planungs- und Reflexionsphasen eingebettet ist (Grosche et al., 2020, S. 466).

Die ausgeprägteste Form einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit im Unterricht stellt die bereits erwähnte Organisationsmöglichkeit des Teamteachings (Sturny-Bossart, 2010) dar. Kummer Wyss (2010, S. 159) bezeichnet Teamteaching als das «pädagogische Zauberwort» für den Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Gemäss Kummer Wyss (2011, S. 265) findet Teamteaching statt, wenn mindestens zwei Lehrpersonen:

- gleichzeitig dieselbe Klasse unterrichten;
- den Unterricht gemeinsam planen und durchführen;
- den Unterricht in wechselnden Rollen leiten bzw. die andere Person unterstützen;
- mit einem differenzierten und individualisierenden Angebot das Lernen der Kinder unterstützen;
- die Verantwortung gemeinsam tragen, jedoch flexibel aufteilen, wer für welche Kinder oder Aufgaben zuständig ist und
- die Lernenden entsprechend den Lernanlässen oder Lernniveaus flexibel in Lerngruppen zuteilen.

Bei einer genügend grossen Anzahl gemeinsamer Lektionen zweier Lehrpersonen hat Teamteaching einen starken Einfluss auf die Kooperation sowie den Umgang mit Heterogenität (Vogt et al., 2016, S. 21), was zu einen komplett veränderten Rollenbild der Lehrpersonen führen kann (Kummer Wyss, 2010, S. 159).

Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen konnten in der Studie von Kreis (2015) vier Typen von Förderlehrpersonen ausgemacht werden:

- Typ I: Gleichberechtigte:r Expert:in für Sonderpädagogik:
  Die Förderlehrperson handelt mit der Regellehrperson gleichberechtigt sonderpädagogische Lösungen aus;
- Typ II: Expert:in für Sonderpädagogik als Dienstleister:in:
  Die Förderlehrperson passt sich der Regellehrperson an;
- Typ III: Zweite Lehrperson:

Die Förderlehrperson handelt mit der Regellehrperson gleichberechtigt allgemein-pädagogisch orientierte Lösungen aus;

- Typ IV: Assistenz:
  Die Förderlehrperson ist reaktiv unterstützend hinsichtlich allgemein-pädagogischem Lernen.

Diese Typologie verweist auf das unterschiedliche Aktivitätenrepertoire der Förderlehrpersonen und darauf, wie sie sich im gemeinsamen Unterricht mit der Regellehrperson einbringen. Diese typologischen Grundformen werden auch als Habitus der Förderlehrpersonen bezeichnet (Kreis, 2015). Allerdings wiesen Arndt und Werning (2013, S. 27) bereits darauf hin, dass eine «assistierende, zudienende Rolle» der Förderlehrpersonen von eben diesen als negativ bewertet wird.

Luder und Kunz (2021) warnen, dass es bei Konkurrenz zwischen Regel- und Förderlehrpersonen und unterschiedlich gelebter Bestimmungsmacht zu schwierigen Kooperationssituation kommen kann. Daher bedingt eine professionelle Zusammenarbeit ein professionelles Selbstverständnis aller Beteiligten (Luder & Kunz, 2021, S. 71).

Widmer-Wolf (2016) hat das Selbstverständnis von Teams genauer analysiert und in diesem Zusammenhang drei Teamtypen skizziert: das Expertenteam, das Diffusionsteam und das Situationsteam. Das Expertenteam zeichnet sich dadurch aus, dass sich alle Personen im Team als Expert:innen für spezifische Bereiche verstehen. Dies führt dazu, dass sich diese Expert:innen eindeutig voneinander abzugrenzende Aufgaben- und Tätigkeitsfelder zuschreiben und arbeitsteilig arbeiten. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die jeweiligen Expert:innen mit je unterschiedlichen Schüler:innen (-Gruppen) arbeiten. Personen in Diffusionsteams betonen ihre Gleichwertigkeit und verzichten dadurch auf Zuweisung spezifischer Rollen und Aufgaben. Im Unterricht übernehmen sie ähnliche Aufgaben und alle arbeiten mit allen Lernenden. Situationsteams zeigen sich flexibel, was die konkrete Ausgestaltung ihrer Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche im Unterricht betrifft. Personen in diesen Teams verstehen sich als Expert:innen, die je ihre professionsbezogenen Perspektiven zum gemeinsamen Unterricht einbringen und gemeinsam die Verantwortung für die Förderung der Schüler:innen tragen. Wenn die konkreten Fördersituationen betrachtet werden, so zeigt sich, dass bei den Expertenteams die Effektivität der Fördermassnahmen eher gering ist und das Stigmatisierungspotential der einzelnen Lernenden steigt. Diese

Stigmatisierung fällt bei Diffusionsteams geringer aus, allerdings werden in diesen Teams auch weniger gezielte Fördermassnahmen umgesetzt. Die individualisierte Förderung im Unterricht kann in Situationsteams aufgrund der Koordination von Fördermassnahmen angemessen umgesetzt werden. Ausserdem gibt es mit diesem Zusammenarbeitsverständnis wenig Stigmatisierungspotential.

2.4.3 Förderprozessorientierte Zusammenarbeit

Eine inklusive Schulpraxis erfordert zusätzlich zum integrativen Unterricht eine intensive Kooperation auf Schulebene (Kummer Wyss, 2010, S. 151), wobei die gemeinsam realisierte Förderplanung ein wesentlicher Gelingensfaktor für eine professionelle und effektive Integrative Förderung darstellt (Luder, 2021, S. 85). Mit Förderplanung beschreiben Luder und Kunz (2021, S. 58ff) einen kontinuierlichen Prozess, in welchem die für eine gelingende schulische Integration notwendigen Massnahmen geplant, umgesetzt und evaluiert werden (vgl. Kapitel 2.2.3). In die Förderplanung können nebst Regel- und Förderlehrperson auch Therapeut:innen, der Schulpsychologische Dienst, die Schulleitung, die Schulsozialarbeit sowie weitere Fachpersonen involviert sein, weshalb auch von einer multiprofessionellen Zusammenarbeit gesprochen wird.

Als essentiellen Bestandteil der Förderplanung identifizieren Luder und Kunz (2021) die gemeinsam verantwortete Zielorientierung. Dabei ist es wichtig, dass die mittelfristig angelegten Grobziele von mehreren an der Förderung beteiligten Personen in ihrem Zuständigkeitsbereich verfolgt werden. Für die kurzfristige Umsetzung sollen operationalisierte Feinziele formuliert werden (Luder & Kunz, 2021). Die Förderplanung ist eng vernetzt mit der Planung des integrativen Unterrichts. Im besten Falle führt dies zu einer Vernetzung der Sichtweise der curricularen Logik, die häufig von den Regellehrperson eingenommen wird, mit der Sichtweise einer Entwicklungslogik, worauf Förderlehrpersonen sowie Therapeut:innen spezialisiert sind (Luder & Kunz, 2021) und damit zu einer ko-konstruktiven Kooperation in der Integrativen Förderung. Die Rolle der Förderlehrpersonen entspricht dabei dem Typ I der Typologie des Habitus von Förderlehrpersonen nach Kreis (2015; vgl. Kapitel 2.4.2).

2.4.4 Forschungstand Förderprozessorientierten Zusammenarbeit

In der aktuellen Praxis der Kooperation bei der Gestaltung der Integrativen Förderung zeigt sich, dass die Rollenklärung und Rollenaufteilung von Regel- und Förderlehrperson essentiell zu sein scheinen, wobei das verbreitetste Modell der Rollenaufteilung die Regellehrperson als Hauptverantwortliche für die Gestaltung des Klassenunterrichts und die Förderlehrperson für die Unterstützung und Förderung der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf vorsieht (Luder, 2021, S. 241ff). Luder (2021, S. 241) stellt fest, dass es an den Schulen eine grosse Vielfalt von formellen und informellen Zusammenarbeitsformen gibt und dass die Lehrpersonen selbst aus informeller Kooperationspraxis, formelle Kooperationsgefässe entwickeln, welche sie im Gegensatz zu den verordneten und von «oben» organisierten Kooperationsgefässen als wertvoll und hilfreich beschreiben. Die Befunde von Luder (2021, S. 242) zeigen weiter auf, dass Zusammenarbeit in der Integrativen Förderung einen zeitlichen Mehraufwand mit sich bringt, die emotionale Unterstützung und die geteilte Verantwortung aber auch zu einer subjektiven Entlastung führen können. Insbesondere die Qualität der persönlichen Beziehung zwischen Regel- und Förderlehrpersonen scheint eine wichtige Gelingensbedingung für diese Zusammenarbeit zu sein (Luder, 2021, S. 8). Dass der zwischenmenschliche Kooperationsprozess für die Entscheidung im Unterricht zu kooperieren bei der Integrativen Förderung bedeutsam zu sein scheint, haben Maag Merki et al. bereits 2010 festgehalten (S. 96). Auf der gleichen Grundlage können aber Probleme auf der Beziehungsebene auch zu Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit führen (Arndt & Werning, 2013, S. 15).

Luder (2021, S. 129) hält ausserdem fest, dass insbesondere die Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen von allen Beteiligten als ein wesentlicher Gelingensfaktor für die Umsetzung der Integrativen Förderung angesehen wird. In dieser Zusammenarbeit sind vorwiegend Klassenlehrpersonen und Förderlehrpersonen involviert und Fachlehrpersonen sind verhältnismässig wenig an der gemeinsamen Zusammenarbeit beteiligt (Luder, 2021, S. 245). Dass die schulische Integration vor allem auch von einer erfolgreichen Zusammenarbeit der Lehrpersonen abhängig ist, haben auch bereits Haeberlin, Jenny-Fuchs und Moser Opitz (1992) oder Meijer (2005) festgehalten. Wenn die Kooperation zu unterrichtsrelevanten Themen – im Gegensatz zur kindbezogenen Zusammenarbeit – stattfindet, ist die Wirkung auf die Integrative Förderung von Lernenden besonders hoch, da die Lehrpersonen dadurch eine Wirkung auf die eigene Unterrichtsentwicklung und die Weiterentwicklung ihrer fachlich-pädagogischen Kompetenzen erleben. Idel,

Ullrich und Baum (2012, S. 14) stellen allerdings fest, dass «je näher man dem Unterricht kommt, desto seltener wird zusammengearbeitet». Dies bedeutet, dass Lehrpersonen bevorzugt hinsichtlich unterrichtsunabhängiger Themen wie beispielsweise die Organisation eines Schulanlasses oder die Planung eines Sporttages miteinander kooperieren. Einer Kooperation, die direkt den Unterricht betrifft und eine gemeinsame Umsetzung verlangen würde, wird eher ausgewichen. Kreis, Kosorok und Wick (2013, S. 43) halten in diesem Zusammenhang fest: «Nach wie vor konstatieren allerdings unterschiedliche Studien eine Dominanz assistierender Kooperationsmodelle und die Praxis einer kindbezogenen-therapeutischen auf Kosten einer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit, bei der auch Fragen zur Unterrichtsgestaltung thematisiert werden.». Dass vor allem die Regellehrpersonen im Vergleich zu den Förderlehrpersonen häufiger eine dominante Rolle einnehmen, wurde in mehreren Untersuchungen festgestellt (Arndt & Werning, 2013, S. 16).

Preuss-Lausitz (2018, S. 184) nennt weitere Gelingensbedingungen für integrativen Unterricht. Dazu gehören eine inklusionsunterstützende Schulleitung, die Zusammenarbeit von Förderlehrpersonen und Klassenlehrpersonen auf Augenhöhe, fest verankerte Zeitgefässe für Kooperationen sowie guter Unterricht und ein akzeptierendes Klassenklima. Damit zeigt sich auch, dass aus Sicht des Mehrebenensystems Schule guter, integrativer Unterricht nicht von einem Team der Integrativen Förderung allein gemacht werden kann. Es braucht dazu inklusive Schulstrukturen, wodurch die Kooperation über alle Ebenen hinweg gefördert wird (Preuss-Laussitz, 2018, S. 187). Integrative Förderung bedingt eine effektive Kooperation der Lehrpersonen auf der Mesoebene, wobei die gemeinsam realisierte Förderplanung ein wesentlicher Gelingensfaktor für eine professionelle und effektive Integrative Förderung darfstellt (Luder, 2021, S. 85). In seinen Forschungsergebnissen fasst Luder (2021, S. 130) drei Kooperationstypen von Schulen zusammen:

Typ 1: Intensive Zusammenarbeit im Team (Mesoebene) sowie im Unterricht (Mikroebene)

Typ 2: Intensive Kooperation im Team (Mesoebene) jedoch wenig Kooperation im Unterricht (Mikroebene)

Typ 3: Geringe Kooperation auf beiden Ebenen

Informelle Absprachen sind in allen drei Typen von Schulen die häufigste Kooperationsform und beinhalten die Gefahr, dass keine verbindlichen Ergebnisse hervorgebracht werden (Luder, 2021, S. 130). Dabei gibt es Unterschiede zwischen den Berufsgruppen,

wobei Förderlehrpersonen häufiger von einer ko-konstruktiven Kooperation berichten als Regellehrpersonen. Zusätzlich widmen sich insbesondere Förderlehrpersonen der «gemeinsamen Weiterentwicklung der Integrativen Förderung», weshalb Luder (2021, S. 131) diesen Aspekt für die Erweiterung des Modells von Gräsel et al. (2006) vorschlägt.

Es scheint so, als würde in integrativen Unterrichtssettings der Anteil der ko-konstruktiven Kooperation ansteigen (Maag Merki et al., 2010; Urban & Lütje-Klose, 2014; Luder, 2021), wodurch die unterrichtsbezogene Belastung als geringer wahrgenommen wird (Luder, 2021, S. 133). Luder (2021, S. 132) stellt fest, dass Kooperation zeitlich intensiv und zusätzlich zu leistender Arbeitsaufwand wahrgenommen wird, gleichzeitig aber zu einer Reduktion der wahrgenommenen Arbeitsüberforderung und unterrichtsbezogenen Belastung sowie zu einer höheren Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen führt. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die persönlich wahrgenommenen Auswirkungen der Kooperation, v.a. auch die wahrgenommene Belastung weniger von der Schule selbst abhängig ist als von den eigenen persönlichen Voraussetzungen sowie der gemeinsamen Zusammenarbeit der Beteiligten (Luder, 2021, S. 133).

Widmer-Wolf (2016) hat die Arbeitszufriedenheit in Abhängigkeit der drei von ihm beobachteten Teamtypen (vgl. Kapitel 2.4.2) untersucht. Hierbei zeigte sich, dass die Arbeitszufriedenheit bei Personen, die in Situationsteams arbeiten, am höchsten war. Diese berichteten von einer gegenseitigen Anerkennung der fachlichen Expertise, einer Erweiterung des methodischen Repertoires und einer grossen gegenseitigen Entlastung. Personen, die in Expertenteams oder in Diffusionsteams zusammenarbeiten, erlebten geringe gegenseitige Entlastung durch die Teamarbeit, erlebten sich selbst weniger autonom und erhielten nur geringe Anerkennung für ihre fachliche Expertise (Diffusionsteams) bzw. fühlten sich zusätzlich belastet durch unterschiedliche Vorstellungen (Expertenteams).

Grenzen der Kooperation können Konflikte in der Zusammenarbeit auf Grund divergierenden Ansichten, Einstellungen und Haltung zu multiprofessioneller Kooperation und Integration sowie Konkurrenzverhalten der Kooperationspartner:innen sein, sodass die gegenseitige Zusammenarbeit dysfunktional und belastend wird (Luder, 2021, S. 207f). Arndt und Werning (2013, S. 34) sehen aufgrund ihrer Untersuchung folgende Herausforderungen für die unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regel- und Förderlehrpersonen:

- Fehlende Vorbereitungszeit ausserhalb des Unterrichts sowie strukturelle Einbettung der Kooperationszeit, wovon die Kooperation im Unterricht entscheidend abhängt
- Unklarheit über die Rollen- und Aufgabenverteilung

Es zeigt sich, dass die Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung ein sehr komplexes Phänomen ist, wobei Wahrnehmungen der Beteiligten sich stark unterscheiden können sowie Wirkungen auf die Lernenden nicht einheitlich sind (Moser Opitz et al., 2021).

3 Fragestellungen

Auf Basis der theoretischen Grundlagen und des aufgezeigten Forschungsstands zur Integrativen Förderung und zur Kooperation im schulischen Kontext und im Kontext der Integrativen Förderung ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

1) Welche Voraussetzungen bzw. Vorgaben zur förderprozessorientierten Zusammenarbeit existieren auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems?:

- Ebene des Schulsystems (Makroebene);
- Ebene der Schule (Mesoebene);
- Ebene des Unterrichts (Mikroebene)

2) Wie werden die Vorgaben auf den verschiedenen Umsetzungsebenen rekontextualisiert?

Er soll untersucht werden, welche Regelungen und Vorgaben für die förderprozessorientiere Kooperation im Bereich Integrative Förderung (IF) und Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) in den kantonalen Dokumenten (Makroebene) festgehalten sind und wie die Schulen die entsprechende Umsetzung in ihren kommunalen Förderkonzepten bzw. Sonderpädagogischen Konzepten (Mesoebene) konkretisieren sowie welche Vorgaben und Regelungen sie für die förderprozessorientierte sowie für die unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regel- und Förderlehrpersonen (Mikroebene) erlassen. Zudem soll auf der Grundlage der Fokusgruppeninterviews mit Regel- und Förderlehrpersonen ergründet werden, wie die förderprozessorientierte Kooperation ausgestaltet und allfällige Vorgaben der Makro- und Mesoebene umgesetzt und rekontextualisiert werden.

4 Empirisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das Forschungsdesign beschrieben, mit welchem die Fragestellungen empirisch bearbeitet werden. Dazu wird zuerst das Untersuchungsdesign der IFCH Sek-I-Studie und die ausgewählte Stichprobe sowie das zur Verfügung stehende Untersuchungsmaterial beschrieben. Anschliessend wird das methodische Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 129ff) erörtert.

4.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Arbeit wird im Kontext des Forschungsprojekts Integrative Förderung auf der Sekundarstufe (IFCH Sek-I) der Pädagogischen Hochschule Zürich und der Universität Freiburg erstellt. Das Forschungsprojekt untersucht die Umsetzung der Integrativen Förderung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in der Regelklasse in allen Landesteilen der Schweiz. Die Längsschnitterhebung dauerte von 2014 bis 2022 und ist in drei Phasen unterteilt. In dieser Zeit wurden ausgewählte Kinder mit einem ausgewiesenen besonderem Bildungsbedarf («IFCH-Kinder»), zusammen mit ihren Lehrpersonen und Klassen, begleitet. In der dritten Phase (Projekt IFCH Sek-I, 2019–2022) wurden die soziale Integration der integrativ unterrichteten Jugendlichen der Sekundarstufe sowie ihre Bildungsbiografien über die bisherige Schulzeit hinweg untersucht. Für die Studie wurden standardisierte Tests, Fragebögen, Interviews und Dokumentenanalysen verwendet.

Für die Beantwortung der Fragestellungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, wird das Datenmaterial der dritten Projektphase verwendet. Dazu werden die in der Studie gesammelten Dokumente auf der Makro- und Mesoebene (Konzepte t1) sowie die Fokusgruppeninterviews der Regel- und Förderlehrpersonen (t2) und die Schulleitungsinterviews (t1) analysiert.

4.2 Stichprobe

Wie bereits unter 4.1 erwähnt, untersuchte die Studie IFCH Schulen aus der gesamten Schweiz. Die Datenerhebung erfolgte von der zweiten bis zur achten Klasse über einen Zeitraum von acht Jahren und schloss ursprünglich 208 Schulen aus 20 Kantonen ein.

Für die vorliegende Arbeit wurden nur Regelschulen der dritten Phase (Projekt IFCH Sek-I, 2019–2022) aus dem Kanton Zürich berücksichtigt, was zu einer Stichprobe von acht Sekundarschule aus verschiedenen Orten im Kanton führt. Alle diese Schulen

verfügen über ein Sonderpädagogisches Konzept, ausgebildete oder in Ausbildung stehende Förderlehrpersonen und werden durch Schulleitungen geleitet. Eine Übersicht über diese acht Schulen in Form von Fallzusammenfassungen (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 124) befindet sich im Kapitel 5.1.

Die Auswahl der Schulen sowie auch die Interviewpartner:innen erfolgte auf Grund der IFCH-Kinder und deren Auswahl in der zweiten Primarklasse. Die Schulleitungen und Lehrpersonen, welche die IFCH-Kinder in der Sekundarstufe begleiten, wurden durch das Forschungsteam kontaktiert, d.h. sie haben sich nicht von sich aus für diese Studie gemeldet. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich um Schulen oder Teams der integrativen Förderung handelt, welche eine besonders ausgeprägte Praxis der Integrativen Förderung bzw. förderprozessorientierten Kooperation haben.

4.3 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Die kantonalen Dokumente wurden durch das Forschungsteam der IFCH Sek-I-Studie zusammengestellt und für diese Arbeit durch weitere kantonale Dokumente ergänzt. Dabei wurde darauf geachtet, dass nur Dokumente mit Gültigkeit vor der Erhebung t1 (2019) eingeschlossen werden. Eine Liste mit der Übersicht aller untersuchter Dokumente befindet sich im Kapitel 5.1. Die kommunalen sowie die schuleigenen Konzepte wurden durch die Schulleitungen der einzelnen Schulen dem Forschungsteam zur Verfügung gestellt.

Die Fokusgruppen- und Schulleitungsinterviews wurden in Form von Leitfadeninterviews (vgl. Anhang 1 & 2) durch die Projektleitenden selbst, Prof. Dr. Reto Luder (PH Zürich) und Prof. Dr. André Kunz (PH Zürich), durchgeführt. Die Interviews wurden auf Audiogeräten aufgenommen und unmittelbar durch die Interviewer protokolliert. Bei den Schulleitungsinterviews wurden die Protokolle in dieser Form weiterverwendet, da die sinntragenden Elemente in den Protokollen verwendet werden konnten. Die Fokusgruppeninterviews mit je einer Klassen- und einer Förderlehrperson wurden mit f4/f5 nach Dresing und Pehl (2015) transkribiert, um auch Aussagen auf personaler Ebene erfassen zu können. Die Schulleitungsinterviews wurden zwischen Dezember 2019 und Februar 2020, die Fokusgruppeninterviews zwischen November 2020 und Januar 2021 geführt. In beiden Leitfadeninterviews war je ein Block mit Fragen zur Umsetzung des Fördermodells an der Schule enthalten (vgl. Anhang 1 & 2), in den Fokusgruppeninterviews gab es zusätzlich

einen Frageblock zur Zusammenarbeit (vgl. Anhang 2). Die interviewende Person stellte allerdings je nach Interviewverlauf nicht alle Fragen aus dem Leitfaden.

Die zu interviewenden Förder- und Regellehrpersonen wurden auf Grund ihrer Begleitung des IFCH-Kindes ausgewählt. Nicht alle diese Lernenden haben auch noch bei der dritten Projektphase in der 2. Sekundarklasse einen ausgewiesenen besonderen Bildungsbedarf. In diesem Falle bat die interviewende Person die beiden Lehrpersonen am Beispiel eines anderen Kindes die förderprozessorientierte Zusammenarbeit exemplarisch aufzuzeigen.

4.4 Empirische Bearbeitung der Fragestellung

Für die Auswertung der Daten wurde das Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) verwendet. Dazu wurde ein auf Gütekriterien hin überprüftes Analyseinstrument entwickelt, um das Datenmaterial qualitativ zu untersuchen.

4.4.1 Analyseverfahren und Entwicklung des Analyseinstruments

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material im Kontext der theoretisch ausgewiesenen Fragestellung analysiert und hinsichtlich der Relevanz für die Forschungsfrage untersucht (Mayring, 2010, S. 13). Dabei handelt es sich um ein zirkuläres Vorgehen, bei welchem ein Kategoriensystem anhand einer Auswahl entwickelt, erprobt und modifiziert und schliesslich auf das gesamte Datenmaterial angewendet wird, wobei im Idealfall für die Qualitätssicherung ein Teil des Materials doppelt codiert wird (Schreier, 2014, S. 20). Mayring (2010, S. 92) bezeichnet die strukturierende Inhaltsanalyse als zentralste inhaltsanalytische Technik, mit dem Ziel eine Struktur basierend auf einem Kategoriensystem aus dem Material herauszufiltern. Bei der inhaltlichen Strukturierung wird das Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und anschliessend zusammengefasst (Mayring, 2010, S. 94).

Während Mayring (2010) bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse primär die theoriegeleitete Kategorienbildung vorsieht (Mayring, 2010, S. 98; Schreier, 2014, S. 6), lassen Kuckartz (2012) und Schreier (2014) offen, in welchem Umfang das Kategoriensystem deduktiv oder induktiv entwickelt wird, solange auch induktive Kategorien aus dem Material abgeleitet werden (Schreier, 2014, S. 6). Dabei entsteht die Mischung aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung deduktiv-induktiv, indem mit der deduktiven, aus der Bezugstheorie abgeleiteten Kategorienbildung begonnen wird und anschliessend die

induktive Kategorien- bzw. Subkategorienbildung am Material erfolgt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 104). Wann ein Materialbestandteil einer Kategorie des Kategoriensystems zugeordnet wird, muss genau geklärt werden und Mayring (2010, S. 92) schlägt dazu folgende drei Schritte vor:

1. Definition der Kategorie, die beschreibt, welche Textsegmente unter eine Kategorie fallen
2. Ankerbeispiele mit konkreten Textstellen aus dem Datenmaterial, welche als Beispiel für diese Kategorie dienen
3. Codierregeln, welche Abgrenzungsprobleme zwischen einzelnen Kategorien regeln und zu einer eindeutigen Kategorienzuordnung führen

Für die Bearbeitung der Forschungsfragen erfolgte die Kategorienbildung deduktiv-induktiv nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 102), um so alle wesentlichen Bedeutungsaspekte des Datenmaterials zu erfassen (Schreier, 2014, S. 3). Das methodische Vorgehen, welches nun im Folgenden beschrieben wird, orientiert sich an den sieben Schritten nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 129 ff) wie sie in der Abbildung 4 dargestellt sind.

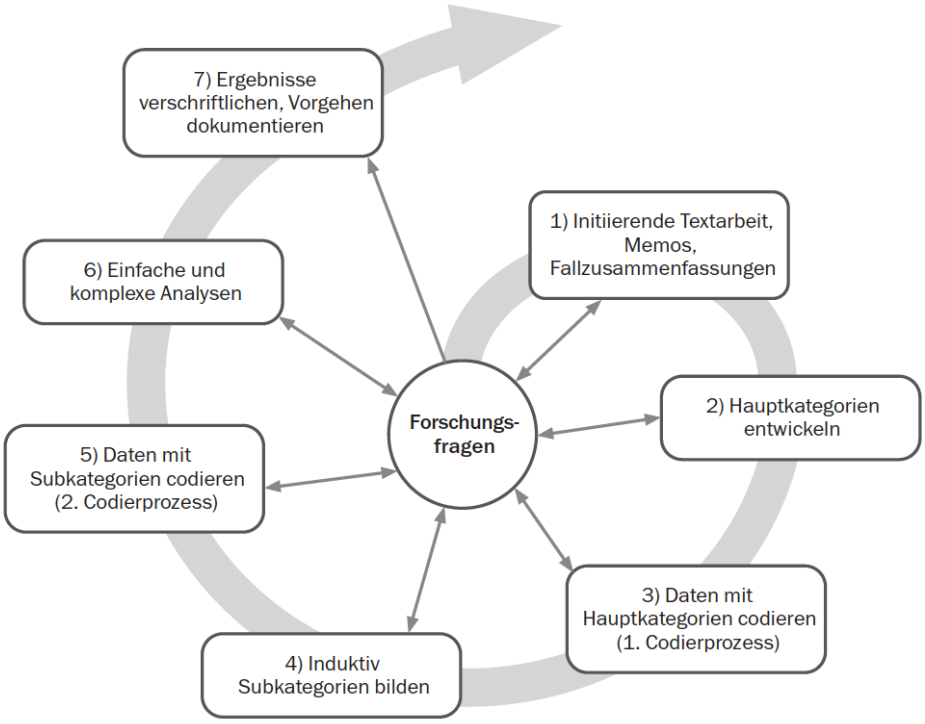


Abbildung 4: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132)

Phase 1: Initiierende Textarbeit

Zu Beginn wurde das gesamte Datenmaterial gesichtet, um ein Gesamtverständnis für die jeweiligen Text- und Audiodokumente zu entwickeln (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 119) und ein umfassendes Bild über das Datenmaterial zu gewinnen. Dabei wurde eine begründete Auswahl an Dokumenten auf Makro- und Mesoebene getroffen (vgl. Kapitel 4.3), um so die qualitative Inhaltsanalyse auf ein solides Fundament zu stellen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 121). In diesem Schritt wurde auch festgelegt, dass die Fokusgruppeninterviews trotz schriftlicher Protokolle transkribiert werden sollen, um so auch Aussagen auf personaler Ebene zu erfassen (vgl. Kapitel 4.3). Ebenso wurde in dieser Phase die Begriffsklärung (vgl. Kapitel 2.1) ergänzt. Parallel zu dieser Textarbeit wurden Notizen erfasst, welche dann zum Abschluss der ersten Phase zu einer kurzen Fallzusammenfassung («Case Summary») aller acht Schulen (vgl. Kapitel 5.1) führte.

Phase 2: Deduktive Kategorienentwicklung

Die Erkenntnisse aus der initiierenden Textarbeit wurde für die Bildung des eigen Kategoriensystems genutzt. Auf der Basis des Modells für Lehrpersonenkooperation (Vogt et al., 2016; vgl. Kapitel 2.3.3) sowie dem Mehrebenenmodell (Fend, 2006; Luder, 2021; vgl. 2.3.4) wurden die sieben Hauptkategorien des Kategoriensystems (vgl. Kapitel 5.2) deduktiv gebildet und anhand einer Auswahl des Materials über alle Ebenen (kantonale Dokumente, kommunale Dokumente sowie Schulleitungs- und Fokusgruppeninterviews) die Definitionen der Kategorien auf ihre konkrete Anwendbarkeit überprüft (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 134).

Phase 3: Codierung anhand der Hauptkategorien

In einem ersten Codierprozess wurden alle Dokumente anhand der für sie vorgesehenen Hauptkategorien codiert. Um die Qualität des Codierprozesses zu gewährleisten und die Zuverlässigkeit der Codierung zu verbessern, wurden mindestens zwei Dokumente aus allen Ebenen konsuell codiert (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 136f). Dazu wurden diese Dokumente unabhängig durch eine zweite Person mit den Hauptkategorien codiert. Dafür wurden vorab wie durch Kuckartz und Rädiker (2022) vorgeschlagen, allgemeine Codierregeln formuliert und im Codebuch festgehalten (vgl. Anhang 3). In der Diskussion mit der zweitcodierenden Person zeigten sich erste Definitions- und Abgrenzungsschwierigkeiten, weshalb die Definitionen und Abgrenzungen der Hauptkategorien im Codebuch präzisiert

wurden. Das konsuelle Codieren ergab insbesondere, dass die Abgrenzung zwischen den Hauptcodes B und D eindeutiger geklärt werden musste.

Im Anschluss wurden dann alle Dokumente auf Ebene der Hauptcodes codiert. Die Codierung erfolgte mit Hilfe der QDA-Software MAXQDA[2].

Phase 4: Bilden der Subkategorien

In einem nächsten Schritt wurden die sieben aus den theoretischen Modellen abgeleiteten Hauptkategorien ausdifferenziert und Subkategorien wurden gebildet (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138). Dabei wurden die Subkategorien sowohl induktiv aus dem Material wie auch deduktiv aus der Theorie gebildet (Schreier, 2014, S. 6), um so eine Untergliederung zu finden, welche zum einen die wesentlichen Bedeutungsaspekte des Datenmaterials erfasst (Schreier, 2014, S. 3) und zum anderen auch möglichst bereits bestehende theoretische Differenzierungen und Überlegungen miteinbezieht (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 140).

Die Definitionen der Subkategorien wurden im Codebuch festgehalten und dort während des gesamten Codierprozesses immer wieder überarbeitet und mit Abgrenzungen ergänzt.

Zur Überprüfung und Weiterentwicklung des nun ausdifferenzierten Kategoriensystems wurde eine zweite Person in das erarbeitetet Codebuch eingeführt und eine Intercoder-Übereinstimmung geprüft. Diese Überprüfung wurde auf Ebene der Subcodes gemacht, welche wie von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 249) vorgeschlagen den vorab festgelegten Codiereinheiten (Hauptcodes aus Phase 3) zugeteilt wurden. Damit ist die Berechnung von Kappa zulässig ist (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 250). Dabei wurden je nach Ebene zwischen 25 und 50 Prozent des Materials der Intercoder-Überprüfung unterzogen (vgl. Kapitel 4.2.2).

Auf der Makroebene der Hautkategorie A ergab die Intercoder-Überprüfung, dass vor allem die drei Subcodes A5, A6 und A7 eine zusätzliche Klärung sowie klarere Abgrenzungen benötigten. Die erste Intercoder-Überprüfung auf der Mesoebene ergab eine Übereinstimmung auf der Subcode-Ebenen B, C und D von 65 %. Die Auswertung hat ergeben, dass v.a. die beiden Subcodes B8 und B9 sowie die äquivalenten Subcodes D1 und D2 im Bereich der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit viele Überschneidungen aufwiesen und daher eine eindeutigere Abgrenzung benötigten. Mit diesen Erkenntnissen wurde das Codebuch ein weiteres Mal überarbeitet, die Definitionen und Abgrenzungen wurden

[2] https://www.maxqda.com [21.01.2023]

geschärft, die Kategorientitel prägnanter und selbsterklärender formuliert und Ankerbeispiele für die Subkategorien aufgeführt.

Die anschliessende Intercoder-Überprüfung mit dem überarbeiteten Codebuch hat auf der Mesoebene eine Übereinstimmung von 84 % ergeben. Die Intercoder-Überprüfung über alle Dokumente und alle Codes ergab eine Übereinstimmung von 86.9 %.

Phase 5: Codierung anhand der Subkategorien

Anschliessend wurde das gesamte Datenmaterial in einem zweiten Codierprozess mit den Subcodes codiert. Nach Abschluss dieses zweiten Codierprozesses wurde der von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 143) optional vorgeschlagene Zwischenschritt der fallbezogenen thematischen Zusammenfassung vorgenommen, mit dem Ziel für das in den vorhergehenden Phasen strukturierte Material thematische Zusammenfassungen zu erstellen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 143). Dazu wurde in einem Excel-Dokument eine Themenmatrix mit allen Haupt- und Subkategorien auf der einen Achse und den Fallbeispielen (Kanton Zürich sowie die acht Sekundarschulen) auf der anderen Achse dargestellt. Im Folgenden wurde nun für jede Subkategorie eine fallbezogene thematische Zusammenfassung auf der Basis aller codierten Segmente für die jeweiligen Subcodes des entsprechenden Fallbeispiel erstellt (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 144ff; vgl. Anhang 4). Die codierten Segmente wurden komprimiert, abstrahiert und zusammengefasst, sodass sie dabei «analytische Kraft und Evidenz» gewinnen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 152).

Phase 6: Analyse

Im Anschluss wurde eine kategorienbasierte Analyse vorgenommen. Für diesen Analyseschritt konnte nochmals auf die Themenmatrix der fallbezogenen thematischen Zusammenfassung zurückgegriffen werden, um dabei im Excel-Dokument nun die Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Auffälligkeiten für jede Subkategorie über alle Fallbeispiele hinweg zusammenzutragen (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148). Nach Abschluss dieser Arbeit wurden die in der Phase 1 erstellen Case-Summarys überabeitet und in einer Tabelle zusammengestellt (vgl. Kapitel 5.1).

Phase 7: Ergebnisse

Abschliessend wurden die Ergebnisse der kategorienbasierten Analyse im Ergebnisbericht (vgl. Kapitel 5) verschriftlicht.

4.4.2 Gütekriterien

Auch wenn die Gütekriterien der quantitativen Forschung nicht gleichermassen auf die qualitative Inhaltsanalyse übertragen werden können, sollen sie in der qualitativen Forschung auch nicht einfach strikte abgelehnt werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 236). Dabei ist es sinnvoll zwischen interner Studiengüte wie Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit, Regelgeleitetheit und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit sowie externer Studiengüte wie Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit zu unterscheiden, wobei für die qualitative Inhaltsanalyse eher Kriterien der internen Studiengüte relevant sind (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 236). Schreier (2014, S. 3) hält allerdings fest, dass es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse um ein systematisches, regelgeleitetes Verfahren handelt, welches sich an den Güterkriterien der Validität und Reliabilität orientiert. Daher sollen hier auch die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (Döring & Bortz, 2016) geprüft werden.

Die Reliabilität zeigt sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse durch das angestrebte Ziel ein intersubjektives-konsensuelles Textverständnis zu erreichen (Schreier, 2014, S. 3). Dabei ist die Intercoder-Überprüfung das gängigste Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität, wobei es dazu zwei Möglichkeiten gibt; einen qualitativen Weg über das konsuelle Codieren mittels gemeinsamer Überprüfung von Codierungen und einen quantitativen Weg über die Berechnung prozentualer Übereinstimmungen und dem zufallskorrigierten Koeffizienten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 244). Keinen Anspruch auf Übereinstimmung und somit Reliabilität kann an die Bildung des Kategoriensystems gestellt werden und die Forderung nach Übereinstimmung der Codierenden bezieht sich primär auf die Anwendung der Kategorien, also das Codieren der Daten (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 239). In der vorliegenden Arbeit wurde zur Steigerung der Reliabilität ein Codebuch für das Kategoriensystem erstellt und einer qualitativen wie quantitativen Überprüfung unterzogen. Die qualitative Intercoder-Übereinstimmung erfolgte mittels konsueller Codierung auf Ebene der Hauptcodes (vgl. Kapitel 4.4.1). Die quantitative Intercoder-Überprüfung wurde mit Hilfe von MAXQDA vorgenommen und es wurde die Codierung der einzelnen Segmente überprüft (MAXQDA, 2022, S. 795). Dabei wurde, wie von Kuckartz und Rädiker (2022, S. 245) vorgeschlagen, zuerst nach einem Weg gesucht die Codiereinheiten vorab festzulegen, um so den Übereinstimmungskoeffizienten berechnen zu können. Dazu wurden die bereits auf Hauptcodeebene codierten Daten auf Subcodeebene überprüft (vgl. Kapitel 4.4.1) und der zufallsbereinigte Kappa-Koeffizient nach Brennan und Prediger (1981) berechnet (Kuckartz & Rädiker 2022, S. 248). Die Überprüfung der Intercoder-

Übereinstimmung wurde jeweils für die Dokumente der drei Ebenen (Mikro, Meso, Makro) sowie für einzelne Schulen vorgenommen. Dazu wurden jeweils zwischen 25 und 50 Prozent des Datenmaterials mit Hilfe einer zweitcodierenden Person überprüft und der jeweilige Kappa-Koeffizient berechnet (vgl. Anhang 5). Die Intercoder-Überprüfung über alle Ebenen der Dokumente und alle Codes ergab eine Übereinstimmung von 86.9 %, was einem Kappa-Koeffizienten von 0.86 nach Brennan und Prediger (1981) entspricht (vgl. Tabelle 3). Dabei gilt ein Kappa-Wert über 0.8 als sehr gute Übereinstimmung (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 243).

Tabelle 3: Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Brennan und Prediger (1981) für die Intercoder-Reliabilitäts-Überprüfung (MAXQDA, 2022)

		Person 1		
		1	**0**	
Person 2	**1**	a = 385	b = 30	415
	0	c = 28	0	28
		413	30	443

P(observed) = Po = a/(a + b + c) = 0.87

P(chance) = Pc = 1/Anzahl der Codes = 1/27 = 0.04

Kappa = (Po - Pc)/(1 - Pc) = 0.86

Die Validität zeigt sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse zum einen in der Anforderung, ein Kategoriensystem zu erstellen, dass möglichst alle wesentlichen Bedeutungsaspekte des Materials erfassen kann, was in der Regel die Entwicklung einiger induktiver Kategorien am Material bedingt (Schreier, 2014, S. 3) und zum andern an der Konstruktvalidität, bei welcher die Ergebnisse anhand theoretischer Grundlagen auf ihre Plausibilität hin überprüft werden (Mayring, 2010, S. 117). In der vorliegenden Arbeit wurden sowohl induktive wie auch deduktive Codes verwendet. Durch den Einbezug deduktiver, aus der Theorie abgeleiteter Haupt- und Subcodes wird die Konstruktvalidität unterstützt.

Die Objektivität bedingt in der qualitativen Forschung eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit (Döring & Bortz, 2016, S. 112). In dieser Arbeit wird dies durch das regelgeleitete Vorgehen sowie die detaillierte und transparente Darstellung des Verfahrens und der methodischen Phasen (vgl. Kapitel 4.4.1) sichergestellt. Durch die computergestützte Auswertung mittels QDA-Software und die Verwendung des Codebuchs mit präzisen

Codedefinitionen, ausgewählten Ankerbeispielen sowie Regelungen zur Abgrenzung und Unterscheidung zwischen den Kategorien konnte die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erhöht werden.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die qualitativen Ergebnisse im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen dargestellt. In einem ersten Teil wird in tabellarischer Form eine Übersicht über die acht untersuchten Fallbeispiele vorgenommen, anschliessend werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse entlang der Haupt- und Subkategorien dargestellt.

5.1 Übersicht Fallbeispiele

In der Tabelle 4 werden unter Berücksichtigung der Vorgaben zur Anonymisierung die relevanten Daten der acht Schulen beschrieben. Es handelt sich dabei um eine erste Fallzusammenfassung («Case Summary»), welche einer systematisch ordnenden, zusammenfassenden Darstellung der Charakteristiken der acht Einzelschulen nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 124) entspricht.

Tabelle 4: Fallzusammenfassung «Case Summary» der untersuchten acht Schulen

Schulcode	**ZH_S01**	**ZH_S02**	**ZH_S03**	**ZH_S06**	**ZH_S10**	**ZH_S11**	**ZH_S12**	**ZH_S13**
S:S total	132	186	92	382	134	k.A.	142	265
S:S mit IF	16	13	6	18	12	k.A.	10	10
S:S mit ISR	7	4	1	5	1	k.A.	8	10
Sek-Modell	Sek A, Sek B, Sek C; Abteilung C als Mehrjahrgangs-klasse	Kombinierte Sek A/B mit einzel-nen Fächern in Anforderungs-stufen	Sek A, Sek A/B, Sek B/C, Sek C; teilweise kombi-nierte Klassen auf Grund der S:S-Zahlen	Sek A, Sek B, Sek C	Sek A und Sek B mit einzelnen Fächern in An-forderungsstufen	Sek A/B/C; al-tersdurchmischte Lerngruppen, abteilungsdurch-mischter Fach-unterricht im Jahrgang	1. Sek A/B, 2. & 3. Sek A und Sek B; in allen Jahrgängen ein-zelne Fächer in Anforderungs-stufen	Sek A, Sek B, Sek C
IF richtet sich an	v.a. an Lernende der Sek C und Sek B	nach Bedarf an Lernende aller Abteilungen	v.a. an Lernende der Sek C und Sek B	v.a. an Lernende der Sek C und Sek B	v.a. an Lernende der Sek B	nach Bedarf an Lernende aller Abteilungen	v.a. an Lernende der Sek B	v.a. an Lernende der Sek C und Sek B
Organisation des sonderpäda-gogischen An-gebots (vgl. Kapitel 2.2.4)	Modell Klas-senteam in allen Klassen mit För-derbedarf; in der Mehrjahrgangs-klasse Sek C ist KLP auch SHP, Lernatelier für S:S mit Dispen-sation	Bildung von In-tegrationsklassen mit mehreren S:S mit IF/ISR in einer Klasse, Fokus auf Te-amteaching, se-parierte Förder-gruppen für S:S mit Dispensatio-nen	Fokus auf integ-rative Settings, separative För-dergruppen, wenn S:S mit IF/ISR den Lern-stand der Klasse nicht erreichen	Modell Klas-senteam in der Sek C, in Sek B v.a. separierte Fördergruppen, ergänzendes Förderzentrum	Bildung von In-tegrationsklassen mit mehreren S:S mit IF/ISR, Fokus auf integ-rative Settings im Te-amteaching, För-derzentrum aus kommunalen Ressourcen	Modell Klas-senteam im Te-amteaching, se-parierte Förder-gruppen bei S:S mit Dispensatio-nen	Modell Klas-senteam mit Fo-kus auf integra-tive Settings, se-parierte Förder-gruppen werden im Förderzent-rum unterrichtet	Tendenz zu Mo-dell Klassenteam im Team-teaching, Bil-dung von paral-lelen DaZ-Klas-sen und IF/ISR-Klassen, teil-weise separierte Fördergruppen
Förderbedarf IFCH-Kind	IF	keine IF mehr	keine IF mehr	keine IF mehr	keine IF mehr	ISR seit Sek	keine IF mehr	keine IF mehr
Klassensituation und Mitglieder des Fokusgrup-penteams	2. Sek C; KLP = FöLP der Mehrjahr-gangsklasse C, wenn FLP an Klasse unterrich-tet, wird KLP zur FöLP	2. Sek A/B: KLP neu an der Schule, Klasse wurde auf 2. Sek neu gebildet (aus einer grossen Klasse wurden zwei Klassen),	2. Sek A/B; Klasse wurde in der 2. Sek von einer Sek A zu einer Sek A/B, da Sek-B-Klasse aufgelöst wurde	2. Sek B; FöLP unterrich-tet nur an A-Klassen und B-Klassen	2. Sek B; FöLP ist neu an der Schule und noch in Ausbil-dung, an der Klasse arbeitet noch eine zweite FöLP, welche	2. Sek C AdL: KLP = Lernbe-gleitung, welche die alters- und niveaudurch-mischte Lern-gruppe führt, Fa-chunterricht	2. Sek A; KLP unterrichtet eine Sek A und arbeitet nicht mit FöLP zusam-men; FöLP ist neu an der Schule, im	1. Sek B; KLP führt Klasse mit allen Sek-B-S:S mit IF/ISR des Jahr-gangs. FöLP ist neu an der Schule und noch

		FöLP hat bereits im Jahr zuvor an der grossen Klasse gearbeitet. Es gibt noch eine zweite FöLP an der Klasse	FöLP neu an der Schule, im letzten Jahr keine FöLP an der Schule		auch neu an der Schule ist	findet bei FLP in Jahrgangsklassen statt	letzten Jahr keine FöLP an der Schule	in Ausbildung, IFCH-Kind hat in der Primarstufe eine Klasse repetiert und ist daher in der 1. Sek

Abkürzungen der Begrifflichkeiten, wie sie in den Interviews verwendet wurden: LP = Lehrperson; KLP = Klassenlehrperson; FLP = Fachlehrperson; FöLP = Förderlehrperson; S:S = Schüler:innen; ISR = Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule; IF = Integrative Förderung: Sek A, Sek B, Sek C = Abteilungen der Sekundarstufe, je nach Gemeinde zwei (A und B) oder drei (A,B, und C) Abteilungen kombiniert oder getrennt geführt werden, wobei die Abteilung A immer die anspruchsvollste Abteilung ist; Anforderungsstufen = Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch können die Anforderungsstufen I, II und III angeboten werden, wobei die Anforderungsstufe I die anspruchsvollste ist

5.2 Kategorienbasierte Analyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse für die Vorgaben und Voraussetzungen der förderprozessorientierten Zusammenarbeit für die Hauptkategorien entlang der Subkategorien beschrieben (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 148ff).

Die Tabelle 5 zeigt die Haupt- und Subkategorien anhand deren das Material analysiert wurde. Die Hauptkategorien (A bis G) basieren dabei auf dem theoretischen Qualitätsmodell zur Lehrpersonenkooperation von Vogt et. al. (2016; vgl. Kapitel 2.3.3) sowie dem Modell zum Mehrebenensystem Schule (Fend, 2006; Luder, 2021; vgl. Kapitel 2.3.4). Die Hauptkategorien wurden dabei zuerst anhand der beiden Ebenen der Strukturqualitäten nach Vogt et al. (2016) in die Ebene der Organisation (Hauptcodes A bis D) und die Ebene der Lehrpersonen (Hauptcodes E bis G) unterteilt. In einem zweiten Schritt erfolgte die Unterteilung nach Vorgaben auf der Makroebene (Hauptcode A) sowie auf der Mesoebene (Hauptcodes B bis D) und nach Umsetzung dieser Vorgaben auf der Mikroebene und personalen Ebene (Hauptcodes E bis G). Die Subkategorien wurden sowohl deduktiv aus der Theorie (v.a. Luder, 2021; Maag Merki et al., 2010; Grosche et al., 2020; Vogt et al., 2016; Kunz & Luder, 2021; Widmer-Wolf, 2016; Bonsen & Rolff, 2006; Gräsel et al., 2006) sowie induktiv aus dem Material entwickelt.

Eine Übersicht über die Definitionen der Kategorien, Ankerbeispiele sowie Abgrenzungen der Kategorien befindet sich im Codebuch im Anhang (vgl. Anhang 3).

Tabelle 5: Kategoriensystem zu den Vorgaben und Umsetzung hinsichtlich der förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Kooperation von Regel- und Förderlehrpersonen (eigene Entwicklung basierend auf den theoretischen Grundlagen sowie des Forschungstandes)

Mehrebenensystem (Fend, 2006; Luder, 2021)	**Ebenen der Strukturqualitäten** (Vogt et al., 2016)	**Hauptkategorien nach Strukturqualitäten** (Vogt et al., 2016)	**Subkategorien induktiv und deduktiv** (Vogt et al., 2016; Luder, 2021; Gräsel et al., 2006; Maag Merki et al., 2010; Kummer Wyss, 2010; Arndt & Werning, 2013; Kreis et al., 2015; Grosche et al., 2020; Luder & Kunz, 2021; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2015; Bonsen & Rolff, 2006; Widmer-Wolf, 2016)
Makroebene	Ebene Organisation	A Auf der Makroebene institutionell definierte Formen der Kooperation	A1 Ressourcen
			A2 Schulstrukturen
			A3 Einbindung aller Lehrpersonen
			A4 Aus- und Weiterbildung
			A5 Förderprozessorientierten Kooperation
			A6 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit
			A7 Klärung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten
			A8 Umgang mit Konflikten
Mesoebene		B Auf der Mesoebene institutionell definierte Formen der Kooperation für die Mesoebene	B1 Ressourcen
			B2 Schulstrukturen
			B3 Organisationsmodelle sonderpädagogischer Angebote
			B4 Normen zur Kooperation
			B5 Verbindliche Instrumente
			B6 Weiterbildung zu Kooperation
			B7 Umgang mit Konflikten
			B8 Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation
			B9 Rollen und Verantwortlichkeiten in der Förderplanung
			B10 Förderprozessorientierte Kooperationseinheiten
		C Auf der Mesoebene festgelegte Kooperationsunterstützende Vorgaben der Vorgesetzten	C1 Förderung und Wertschätzung kooperativer Aktivitäten durch die Schulleitung
			C2 Erwartungen und Vorgaben der Schulleitung zu kooperativen Aktivitäten
		D Auf der Mesoebene institutionell definierte Formen der Kooperation für die Mikroebene	D1 Vorgaben zur unterrichtsbezogenen Kooperation
			D2 Rollen und Verantwortlichkeiten im Unterricht
			D3 Unterrichtsbezogene Kooperationseinheiten
Mikroebene und personale Ebene	Ebene Lehrperson	E Einstellung gegenüber Kooperation der personalen Ebene	E1 Entlastung
			E2 Professionalisierung
			E3 Freude an der gemeinsamen Arbeit
			E4 Selbstwirksamkeit
		F Deprivatisierung auf der personalen Ebene	F1 Wahrnehmung Deprivatisierung
			F2 Umsetzung der Deprivatisierung (Kooperationsformen)
		G Zielbindung: Zielinterdependenz auf der personalen Ebene	

Hauptkategorie A: Auf der Makroebene institutionell definierte Formen der Kooperation

In dieser Hauptkategorie werden die Vorgaben, die auf der Makroebene definiert sind, d.h. in den kantonalen Dokumenten, untersucht. Wo nicht als Originalzitat aufgeführt und gekennzeichnet, handelt es sich um zusammenfassende Paraphrasen aus der Analyse dieser Dokumente. Auf Grund der besseren Lesbarkeit wird auf das Zitieren der Paraphrasen verzichtet. Eine entsprechende Zusammenstellung der Dokumente ist in der Tabelle 6 aufgeführt.

Tabelle 6: Zusammenstellung untersuchte Dokumente auf der Makroebene

Dokumente aus dem Projekt IFCH-Sek I
- Integrierte Sonderschulung im Kanton Zürich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018) - Regulatorische Rahmenbedingungen Kanton Zürich (Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH), 2019) - Handreichung Integrative und individualisierende Lernförderung (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b) - Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) (Kantonsrat Kanton Zürich, 2011) - Kinder- und Jugendhilfeverordnung (KJHV) (Regierungsrat Kanton Zürich, 2011) - Lehrerpersonalverordnung (LPVO) (Regierungsrat Kanton Zürich, 2000) - Merkblatt: Das wichtigste in Kürze zum schulischen Standortgespräch (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008) - Reglement über die Aufsicht über die Sonderschulen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009b) - Volksschule (Sonderschulkonzept) (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011c) - Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM) (Regierungsrat Kanton Zürich, 2007a) - Verordnung über die Finanzierung der Sonderschulung (Regierungsrat Kanton Zürich, 2007b) - Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen im Vor- und Nachschulbereich (SPMV) (Regierungsrat Kanton Zürich, 2014) - Volksschulgesetz (VSG) (Kantonsrat Kanton Zürich, 2005) - Zuweisungen zu sonderpädagogischen Massnahmen an der Regelschule (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007)
Ergänzende Dokumente des Verfassers:
- Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Pädagogischen Bedürfnissen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a) - Gesetz über das Arbeitsverhältnis der Lehrpersonen an der Volksschule (Lehrerpersonalgesetz) (Kantonsrat Kanton Zürich, 1999) - Volksschulverordnung (VSV) (Regierungsrat Kanton Zürich, 2006)

Die Vorgaben betreffend *Ressourcen (A1)* fokussieren auf die zeitlichen Ressourcen für die Zusammenarbeit, welche die Schulleitung auf Grund des Fördersettings und der Anzahl der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf sowohl den Förder- wie auch den Regellehrpersonen zur Verfügung stellen sollten. Für die förderprozessorientierte sowie unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sollen zudem fixe Zeitgefässe im Stundenplan eingeplant werden. Hinsichtlich der *Schulstrukturen (A2)* wird empfohlen, die Anzahl der beteiligten Personen im Integrationssetting klein zu halten und möglichst bereits an der Klasse tätige Lehrpersonen für zusätzliche mit der Integrativen Förderung in Zusammenhang stehenden Aufgaben zu beauftragen. Dabei ist die Integrierte Sonderschulung ISR unter *Einbindung aller Lehrpersonen (A3)* als systematische und partnerschaftliche Teamaufgabe zu verstehen. Instrumente, Methoden und Unterrichtsmaterialien für das Führen von Klassen mit Integrierter Sonderschulung sollen im Team erarbeitet werden:

> *«Die an der Integration beteiligten Lehr- und Fachpersonen (Integrationsteam) setzen die Förderplanung um und tragen gemeinsam die Verantwortung für die Integration.» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 6)*

Im Rahmen der *Aus- und Weiterbildung (A4)* haben diese Integrationsteams Anspruch auf fachliche Beratung auch auf Ebene der förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit. Die *förderprozessorientierte Kooperation (A5)* bedingt eine verbindliche Gestaltung der interdisziplinären Zusammenarbeit, wobei die Schulen die Voraussetzungen dafür schaffen müssen. Die Förder- und Regellehrpersonen setzen die Förderplanung gemeinsam um, es ist aber Aufgabe der Förderlehrperson dies in Zusammenarbeit mit der Regellehrperson zu erarbeiten. Dasselbe gilt für die Erarbeitung der Förderprogramme. Zudem bietet die Förderlehrperson der Regellehrperson Beratung und Unterstützung bei spezifischen mit der Integrativen Förderung in Zusammenhang stehenden Problematiken und schwierigen Schulsituationen sowie bei der Elternarbeit und übernimmt die Koordination mit Dritten:

> *«Wo die IF eine Zusammenarbeit mit dritten erfordert, liegt die Verantwortung dafür bei der SHP.» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 9)*

Dies gilt auch für die Koordination beim Stufenübertritt von der Primar- in die Sekundarschule. Die Regellehrperson hingegen trägt die schulische Gesamtverantwortung der Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf:

> *«Die Gesamtverantwortung für die schulische Situation sowie die längerfristige und gesamthafte Beurteilung der Schülerinnen und Schüler liegt bei der Klassenlehrperson. Sie behält die Übersicht über die im schulischen Standortgespräch vereinbarten Massnahmen und Förderziele.» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 9)*

Als verbindliche Vorgaben für die *unterrichtsbezogene Zusammenarbeit (A6)* führen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen einen Teil des Unterrichts im Teamteaching:

> *«Dem Teamteaching ist eine besondere Bedeutung zuzumessen: Die schulische Heilpädagogin setzt in Absprache mit der Regellehrperson einen Teil ihres Pensums für den gemeinsamen Unterricht ein.» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 2)*

Es sind dabei unterschiedliche Formen möglich, wobei die Förderlehrperson im Teamteaching an denselben Unterrichtsinhalten wie die Regellehrperson arbeiten muss. Die Lehrpersonen haben dabei den Auftrag sich über den gemeinsam erteilten Unterricht, die Lernziele und die Beurteilung abzusprechen. Ergänzend zum Teamteaching kann die Förderlehrperson für das Erreichen bestimmter, transparent deklarierter Ziele Gruppen- oder Einzelförderung anbieten, wobei auch hier der Unterricht gemeinsam oder wechselwirkend vorbereitet werden soll. Die Regellehrperson ist in Zusammenarbeit mit der Förderlehrperson für die Gesamtbeurteilung verantwortlich. Die Förderlehrperson hilft mit, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten, sie stellt Fördermaterialien zur Verfügung und berät die Regellehrperson methodisch bei der Unterrichtsplanung.

Des Weiteren sind die Schulen beauftragt die Klärung von *Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten (A7)* vorzunehmen und festzuhalten:

> *«Aufgrund der Vorgaben des Gesetzes und der Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen erstellt die Koordinationsgruppe ein Konzept für die sonderpädagogischen Angebote der Gemeinde. Insbesondere geklärt werden müssen darin […] die Organisation der […] Zusammenarbeit, Funktion und Aufgaben der […] schulischen Heilpädagogik […].» (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011b, S. 19)*

Die Regellehrperson und Förderlehrperson klären den Anteil des gemeinsamen Unterrichts. Eine gut funktionierende Zusammenarbeit zwischen ihnen bedingt eine geklärte Organisation der Absprachen sowie Verantwortlichkeiten.

Die Schulleitung ist für eine dem Unterricht dienliche Zusammenarbeit verantwortlich. Bereits beim Einrichten des Integrationssettings soll der *Umgang mit Konflikten (A8)* in der Zusammenarbeit geplant werden.

Hauptkategorie B: Auf der Mesoebene institutionell definierte Formen der Kooperation für die Mesoebene

In dieser Hauptkategorie werden die Vorgaben, die auf der Mesoebene für die förderprozessorientierte Kooperation auf der Mesoebene (vgl. Kapitel 2.4.3), d.h. für den Förderplanungskreislauf (vgl. Kapitel 2.2.3) untersucht. Dazu werden kommunale oder schulspezifische Dokumente (z.B. Sonderpädagogische Konzepte), Daten aus den Interviews mit den Schulleitungen sowie aus den Interviews mit Fokusgruppen (Tandem Regellehrperson-Förderlehrperson) genutzt.

Wenn es sich bei den Sonderpädagogischen Konzepten um Dokumente für alle Zyklen handelt, werden nur diejenigen Angaben berücksichtigt, welche (auch) für den Zyklus 3 Gültigkeit haben.

Die Klärung der *Ressourcen (B1)* für die förderprozessorientierte Kooperation fokussiert auf die zeitlichen Ressourcen der Förderlehrperson sowie der Regellehrperson. In der Hälfte der Konzepte findet sich eine Regelung dazu. Teilweise wird die Beratung und Koordination der Förderlehrperson in diesen Konzepten noch über Wochenlektionen geregelt, in der Praxis aber über den neu definierten Berufsauftrag (nBa)[3] geklärt. Diese Ressourcen können auch während des Jahres in Absprache mit der Schulleitung der Situation entsprechend angepasst werden (ZH_S10):

> *«Die zur Verfügung stehende Arbeitszeit muss im Rahmen des neuen Berufsauftrages (nBa) mit der Schulleitung ausgehandelt werden. Dabei wird grundsätzlich von 100 Lektionen für eine Vollstelle ausgegangen (Klassenlehreransatz) und stützt sich, falls vorhanden, auf Erfahrungswerte der vorangegangenen Schuljahre. Wird während des laufenden Schuljahres festgestellt, dass die vereinbarten Arbeitsstunden nicht mit der aktuellen Situation übereinstimmen, kann mit der Schulleitung nachverhandelt werden und es können Anpassungen vorgenommen werden.» (ZH_S10_sopäd_Konzept, S. 6)*

Auch werden Beratungsstunden der Förderlehrperson im neu definierten Berufsauftrag explizit ausgewiesen und durch ihn rapportiert (ZH_S01).

> *«Was es sonst noch gibt, es gibt individuelle Beratungsstunden, die man bei mir kann, also die ich auch von meiner Arbeitszeit aufschreiben kann.» (KLP ZH_S01_FG-Interview_t2, Pos. 89)*

Drei Schulen nehmen keine Klärung der Ressourcen für die förderprozessorientierte Kooperation auf Konzeptebene vor.

Im Bereich der *Schulstrukturen (B2)* liegt der Fokus auf der Anzahl Bezugspersonen pro Klassen, mit dem Ziel diese so klein wie möglich zu halten. So soll möglichst nur eine Förderlehrperson an einer Klasse unterrichten, was meist durch Zusammenlegen der IF- und ISR-Ressourcen erzielt wird (ZH_S03, ZH_S12, ZH_S13). Die Stundenplanung unter dem Einbezug der Regellehrperson und der Förderlehrperson ist dabei zentral (ZH_S12, ZH_S13). Ein zweiter Weg ist die Konzentration von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf auf einzelne Klassen, in welcher die Förderlehrperson arbeitet (ZH_S02) bzw.

---

[3] Der neu definierte Berufsauftrag (nBa), wobei das Arbeitspensum der Lehrpersonen durch einen Beschäftigungsgrad festgelegt wird, wurde im Kanton Zürich auf das Schuljahr 2017/2018 eingeführt. Der Beschäftigungsgrad definiert die jährlich zu leistende Jahresarbeitszeit, die auf vier oder fünf Tätigkeitsbereiche verteilt werden. Einer dieser Tätigkeitsbereiche umfasst explizit die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen, mit der Schulleitung, mit Erzeihungsberechtigten sowie mit Fachstellen (Bildungsdirektion, 2020)

Bildung von «Integrationsklassen» mit mehreren Schüler:innen mit ISR (ZH_S10). In der Schule ZH_S13 wird auf Konzeptebene die Zusammenlegung der IF-, ISR- und DaZ-Ressourcen zu einer Förderlehrperson beschrieben und in der Praxis werden Parallelklassen mit ausschliesslich Schüler:innen mit IF bzw. ISR sowie mit ausschliesslich DaZ-Schüler:innen gebildet:

> *«Normalerweise, seit Jahren bin ich eigentlich mit diesem Parallellehrer zusammen, und es hat immer von uns, wie Sie gesagt haben vorher, gebündelt. Also jetzt habe ich alle, die IF haben oder sonst irgendwie einen Status. Und er hat die DaZ-Schüler. Und in den letzten Jahren haben wir es umgekehrt gemacht.» (KLP ZH_S13_FG-Interview_t2, Pos. 8)*

Alle Schulen führen im Konzept als *Organisationsmodell (B3)* Teamteaching und separative Fördergruppe auf. Einzelförderung ist nicht in allen Schulen auf Konzeptebene vorgesehen (ZH_S02, ZH_S12). In einzelnen Konzepten werden besondere Klassen explizit ausgeschlossen (ZH_S01, ZH_S13) und in andern wird festgehalten, dass das Organisationsmodell Teamteaching zu favorisieren sei (ZH_S03, ZH_S04). Die Schule ZH_S10 führt als einzige im Konzept das Organisationsmodell des Förderzentrums auf.

In allen Schulen wird von der Schulleitung das Modell Klassenteam «Regellehrperson-Förderlehrperson» bevorzugt, in den Konzepten selbst wird es aber nicht als Organisationsmodell für das sonderpädagogischen Angebot der Schule aufgeführt. In den Abteilungen Sek B und Sek A ist dieses Modell teilweise auf Grund der beschränkten Ressourcen nicht möglich und die Förderung findet in separierten Fördergruppen über mehrere Klassen hinweg statt (ZH_S06). Ebenso findet der Unterricht in separierten Fördergruppen statt, wenn Lernende von einzelnen Fächern wie z.B. Französisch dispensiert sind (ZH_S01, ZH_S02, ZH_S11) oder wenn die Schüler:innen die Lernziele der Regelklasse nicht erreichen (ZH_S03, ZH_S11):

> *«Ja, ich habe natürlich ein Haufen Stunden jetzt auch in einer 3C-Klasse, zwei Schüler, die einfach von der Kognition her und von der Aufnahmefähigkeit sehr beschränkt sind. Und darum habe ich dort, dort muss ich dann fast separativ arbeiten. Aber mit Herrn KLP arbeite ich schon beides, eigentlich integrativ und separativ. Weil es ist wieder eine Schülerin, die, wie soll ich sagen, den Stand einfach noch nicht erreicht hat von der Klasse und dann macht es keinen Sinn in der Klasse drin, das zu machen.» (SHP ZH_S03_FG-Interview_t2, Pos. 5)*

In den Schulen ZH_S06 und ZH_S12 wird der Unterricht in separierten Fördergruppen auch im Förderzentrum geführt, obwohl im Konzept kein Förderzentrum beschrieben wird. In allen drei Schulen, welche das Organisationsmodell Förderzentrum umsetzen, wurde dieses auf Grund von Verhaltensauffälligkeiten oder disziplinarischen Schwierigkeiten von Schüler:innen eingeführt. In der Schule ZH_S06 wird das Organisationsmodell Teamteaching teilweise auf Grund mangelnder Kooperationsbereitschaft seitens der Lehrpersonen nicht umgesetzt, was in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt:

«Praxis und Konzept bezüglich integrativen Unterrichts weichen voneinander ab. V.a. ältere LP sind sich oft nicht gewohnt, dass noch eine andere LP im Unterricht drin ist.» (ZH_S06_SL-Intervie_t1, Pos. 39-43)

Eine knappe Mehrheit der Schulen definiert in ihrem Konzept *Normen zur Kooperation (B4)*. Dabei wird vor allem die Wichtigkeit der Zusammenarbeit bei der Integrativen Förderung betont, wobei in zwei Schulen (ZH_S01, ZH_S03) dies mit einem gemeinsamen Unterrichtsverständnis einhergeht:

«Grundlage einer professionellen Zusammenarbeit unserer Lehr- und Fachpersonen ist das gemeinsame Verständnis von Unterricht und Förderung.» (ZH_S01_sopäd_Konzept, S. 5)

In der Hälfte der Sonderpädagogischen Konzepte wird festgehalten, dass Probleme in der Zusammenarbeit gemeinsam bewältigt werden müssen:

«Kooperation statt Delegation lautet die übergeordnete Prämisse.» (ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 13)

In drei Konzepten (ZH_S02, ZH_S10, ZH_S11) werden keine Normen zur Kooperation aufgeführt.

Fünf Schulen definieren *verbindliche Instrumente (B5*) für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen. Dies können Formulare zu Förderplanung, zur Förderzielvereinbarung, zum Stufenübertritt sowie zur Festlegung der Zusammenarbeit sein.

«Die Art der Zusammenarbeit und die Ziele werden festgelegt zu Beginn der Lerngruppenphase. Die SHP und die Lehrperson füllen dazu das Formular aus (Zusammenarbeit Lehrperson SHP).» (ZH_S11_SHP_Konzept, S. 7)

Die deduktive Subkategorie *Weiterbildung zu Kooperation (B6*) wird von keiner der Schulen auf der Mesoebene aufgenommen oder geklärt. Entsprechend gibt es dazu keine Vorgaben auf der Schulebene.

Der *Umgang mit Konflikten (B7)* wird in drei der acht Konzepten kurz erwähnt und im Zuständigkeitsbereich der Schulleitung verortet (ZH_S01, ZH_S03, ZH_S10). Wobei zwei Schulen dabei ausschliesslich die Vorgabe der Makroebene im Original übernehmen:

«Treten in der Zusammenarbeit zwischen LP und SHP Konflikte auf, so regelt die Schulleitung das weitere Vorgehen. Sie ist verantwortlich dafür, dass eine dem Unterricht dienliche Zusammenarbeit stattfindet.» (ZH_S01_Berufsauftrag, S. 5; ZH_S10_ sopäd_Konzept, S. 8; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011a, S. 9)

Die Schule ZH_S02 macht auf Konzeptebene keine *Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation (B8)*. Fast alle anderen Schulen schreiben in ihren Konzepten vor, dass

die Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen ihre Organisation der Absprachen sowie ihre Verantwortlichkeiten klären oder aushandeln müssen.

> *«Die gesetzlich geforderte integrative Ausrichtung bedeutet, dass Möglichkeiten geschaffen werden müssen, um diesen besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Rahmen der Regelklassen gerecht zu werden, dass auch neue Modelle der Zusammenarbeit im Unterricht und in der Klassenführung etabliert werden müssen. Die Zuständigkeiten und die Form der Zusammenarbeit werden ausgehandelt. Lehrpersonen bringen auf den Tisch, welche Form von Unterstützung und Zusammenarbeit ihnen ganz konkrete Hilfe und Entlastung bringt. Und umgekehrt legen die sonderpädagogischen Fachpersonen offen, welche Unterstützungsleistungen sie anbieten.» (ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 13)*

Weitere gemeinsame Aufgaben sind in den meisten Schulen die Planung der Integrativen Förderung, das Erarbeiten und Überprüfen der Fördermassnahmen bzw. Förderziele, das Erarbeiten des Förderplans sowie die Elternarbeit. Dabei wird von Schule zu Schule oder auch innerhalb der Konzepte der einzelnen Schulen unterschiedlich damit umgegangen, was gemeinsam gemacht werden soll und was die Regellehrperson oder Förderlehrperson in Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Person machen soll. Einzig die Schule ZH_S10 schreibt im Konzept nichts von gemeinsamen Aufgaben, sondern nur von einem Einbezug der Förderlehrperson. Die Schule ZH_S13 betont dafür speziell die gemeinsame Verantwortung für das Gelingen der integrierten Sonderschulung.

> *«Für das Gelingen der integrierten Sonderschulung sind alle Beteiligten verantwortlich.» (ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 18)*

Die Schule ZH_S11 schreibt die gemeinsame Festlegung der Art und Ziele der Zusammenarbeit sowie die gemeinsame Auswertung ebendieser vor. Ebenso legen die Förderlehrperson und Regellehrperson gemeinsam die Zusammensetzung der Fördergruppen fest. In der Schule ZH_S10 wird diese Aufgabe hingegen klar der Förderlehrperson zugeordnet.

> *«Bei Fördergruppen […] bestimmt die SHP die Gruppenzusammensetzung.» (ZH_S10_sopäd_Konzept, S. 5)*

Bei der Zuteilung von *Rollen und Verantwortlichkeiten bezüglich der Förderplanung (B9)* sind in allen Schulen die Förderlehrpersonen für das Erstellen und teilweise auch für die Überprüfung der Förderpläne zuständig. In fast allen Schulen hat die Förderlehrperson die Aufgabe die Regellehrperson zu beraten, sei dies in der Elternarbeit oder in schwierigen Schulsituationen. In der Hälfte der Schulen übernimmt die Förderlehrperson die Koordination und die Zusammenarbeit mit anderen Beteiligten, wie beispielsweise Diensten, Erziehungsberechtigten oder anderen Schulstufen. Sehr unterschiedlich sind die Verantwortlichkeiten beim Schulischen Standortgespräch (SSG) geregelt. Teilweise liegt die Verantwortung dafür vollständig bei der Förderlehrperson (ZH_S02, ZH_S13):

> *«Die Verantwortung über die Durchführung der Standortgespräche und die Rückmeldung an die SL liegt bei den SHP.» (ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 32)*

In der Schule ZH_S11 nimmt die Förderlehrperson nur beim ersten SSG zwingend teil. In der Schule ZH_S06 ist die Förderlehrperson abwechslungsweise für die Leitung oder das Protokoll verantwortlich, wobei dies vom Zeitpunkt des SSG sowie vom Förderbedarf des Kindes (IF oder ISR) abhängig ist. Ausser in der Schule ZH_S12 wird in allen Schulen die Fallführung ISR und die damit verbundenen Aufgaben der Förderlehrperson zugewiesen:

> *«Zuständigkeiten, Aufgaben und Kompetenzen SHP:*
> - *Dossierführung der ISR-Schülerinnen und -Schüler […]*
> - *Fallführung bei ISR-Schülerinnen und -Schüler (Einladung zu Schulischen Standortgesprächen (SSG) oder Elterngesprächen)*
> - *Unterstützen von ISR-Schülerinnen und -Schülern beim Suchen einer Anschlusslösung»*
>
> *(ZH_S06_sopäd_Konzept, S. 4)*

Dazu gehört in den meisten Schule auch die Organisation der Anschlusslösung nach der Sekundarstufe I sowie die Anmeldung für die Invalidenversicherung (IV). In der Schule ZH_S11 ist die Förderlehrperson für die Durchführung von Coachinggesprächen zuständig. In drei Viertel der Schulen ist die Förderlehrperson für die Lernstanderfassung verantwortlich und in einzelnen Schulen auch für die Zuweisung der Schüler:innen zur Integrativen Förderung (ZH_S02, ZH_S12):

> *«Für die Triage, welche Kinder eines Unterrichtsteams eine individuelle Förderung brauchen, ist die SHP verantwortlich.» (ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 29)*

In den Schule ZH_S03 ist die Zuweisung hingegen Aufgabe der Regellehrperson:

> *«Die Klassenlehrperson beantragt sonderpädagogische Massnahmen bei der Schulleitung.» (ZH_S03_sopäd_Konzept, S. 7)*

In einer Mehrheit der Konzepte werden den Regellehrpersonen die Hauptverantwortung für die Schulung und Förderung aller Schüler:innen zugewiesen:

> *«Die Klassenlehrpersonen (KLP) tragen die Hauptverantwortung für die Schulung und Förderung aller Kinder ihrer Klassen.» (ZH_S01_sopäd_Konzept, S. 5)*

Allgemein definieren die Schulen auf Schulebene weniger Rollen und Verantwortlichkeiten für Regellehrpersonen im Bereich der förderprozessorientierten Kooperation als für die Förderlehrpersonen. Die Schulen ZH_S10 und ZH_S02 legen gar keine Rollen und Verantwortlichkeiten für die Regellehrperson auf Ebene der Förderplanung fest. Zudem fällt in den Konzepten auf, dass Aufgaben, welche an einer Stelle als gemeinsame Aufgaben beschrieben werden (B8), im gleichen Konzept an anderer Stelle in die Zuständigkeit der Förderlehrperson oder der Regellehrperson gelegt werden.

In allen Schulen ausser ZH_S02 und ZH_S06 wird im Konzept eine *förderprozessorientierten Kooperationseinheit (B10)* in Form eines «FaBe», «SOFA», «SPO», «Sopäd Team» oder «IDT» auf Ebene der Schule erwähnt. Allen diesen Kooperationseinheiten

gemeinsam ist, dass die Förderlehrperson Mitglied dieser Kooperationseinheit ist, ansonsten ist die Zusammensetzung sehr unterschiedlich und besteht aus Schulleitung, Klassenlehrperson, Schulsozialarbeit, Schulpsychologischem Dienst, Therapeut:innen und Behördenmitgliedern. Diese treffen sich unterschiedlich häufig – von drei Mal pro Jahr bis monatlich. Inhaltlich geht es um den (interdisziplinären) Austausch, um Fallbesprechungen in Zusammenhang mit sonderpädagogischen Fragestellungen sowie um die Ressourcenplanung und Ressourcenmanagement. Die Schule ZH_S12 schreibt im Konzept zwar, dass dieses «SoFa-Team» nur für die Primarschule existiert, im Schulleitungsinterview wird aber erwähnt, dass sich auch die Sekundarstufe drei Mal pro Jahr im «SoFa-Team» trifft. Die Schule ZH_S13 führt zusätzlich zum IDT ein Krisenteam, welches sich bei Bedarf trifft, um die notwendigen Schritte für den Umgang mit auffälligem Verhalten von Schüler:innen zu planen und zu koordinieren.

Einen besonderen Fokus legen die Schulen auf den Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe. Alle Schulen ausser ZH_S02 definieren dafür ein Gefäss für die Besprechung und Koordination der übertretenden Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf. Teilweise findet dies in den oben bereits erwähnten Kooperationseinheiten statt und teilweise werden diese Gremien dafür extra definiert:

> *«Zur Erhebung der IF Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Sekundarstufe und in der Zeit danach, lädt die Schulleitung Sekundar die aktuellen 6.-Klass-Lehrpersonen sowie die zukünftigen 1. Sek.-Klassenlehrpersonen sowie weitere beteiligte Fachpersonen zu einer Koordinationssitzung auf Ende Juni ein.» (ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 16)*

In zwei Schulen sind regelmässige Absprachen zur Förderplanung sowie Informationen und Austausch über Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf vorgesehen (ZH_S03, ZH_S13):

> *«Info-Austausch zwischen SHP und Klassenteam (zum Klassenteam zählen alle LP, welche an der Klasse unterrichten). Da die SHP meist die erste LP ist, welche sich einen Dossierüberblick verschafft, informiert sie die KLP. Für den weiteren Austausch haben wir im Jahresplan zwei Jahrgangsteamsitzungen festgelegt, die diesen Info-Austausch zum Thema haben. Die erste Jahrgangsteamsitzung findet jeweils Ende Oktober statt. Daran nehmen alle LP teil, welche an einer 7. Klasse unterrichten. Die LP tauschen sich darüber aus, wie ihre Schüler unterwegs sind und wie resp. Wo sie wie gefördert werden.» (ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 29)*

In den Konzepten der Schulen ZH_S03 und ZH_S11 sind zudem Zeitgefässe für die Reflexion und Evaluation der Zusammenarbeit festgehalten. Sie werden allerdings nicht verbindlich geregelt bzw. dies ist Aufgabe der Beteiligten selbst:

> *«Die Lehrperson wertet mit der SHP ihre Zusammenarbeit aus. Evaluationsgespräche finden monatlich statt oder nach Beendigung der Zusammenarbeitsphase.» (ZH_S11_SHP_Konzept, S. 7)*

Hauptkategorie C: Auf der Mesoebene definierte kooperationsunterstützende Vorgaben der Vorgesetzten

In dieser Hauptkategorie werden Vorgaben sowie das proaktive Handeln der Schulleitung hinsichtlich der förderprozessorientierten Kooperation untersucht. Dazu werden ausschliesslich entsprechende Äusserungen der Schulleitungen oder Lehrpersonen im Interview als Datengrundlage verwendet. Nicht berücksichtigt werden die Schuldokumente auf Mesoebene, da diese bereits in der Hauptkategorie B dahingehend geprüft und berücksichtigt wurden.

Die Hälfte der Schulleitenden beschreiben im Interview die *Förderungen und Wertschätzung kooperativer Aktivitäten durch die Schulleitung (C1)* selbst. So fördern die Schulleitungen an den Schulen ZH_S02 und ZH_S03 die Zusammenarbeit dort, wo sie zwischen den Beteiligten gut funktioniert, und zwingen die Förderlehrpersonen nicht zur Zusammenarbeit mit Regellehrpersonen, die dies (noch) nicht wollen. In einer der beiden Schulen dürfen die Lehrpersonen ihre Kooperationspartner:innen auch mitbestimmen (ZH_S03).

> *«Und dort haben wir bis jetzt Glück gehabt, auch diese Partner etwas auswählen zu dürfen. Also wir haben geschaut, wo ist Unterricht, dass zum Beispiel so eine integrative Klasse auch wirklich gebildet werden kann.» (SHP ZH_S02_FG-Interview_t2, Pos. 52)*

In der Schule ZH_S12 ist ein neues pädagogisches Konzept geplant, welches das Sonderpädagogische Konzept beinhalten soll und u.a. das Ziel verfolgt die Zusammenarbeit zu stärken. Die Schulleitung der Schule ZH_S13 beschreibt die förderprozessorientierte Zusammenarbeit als Teil einer Kultur, welche sie zusammen mit dem Team über mehrere Jahre aufgebaut habe.

In zwei Schulen formulieren Schulleitung oder Lehrpersonen in den Interviews *Erwartungen und Vorgaben zu kooperativen Aktivitäten durch die Schulleitung (C2).* So haben die Förder- und Regellehrpersonen in der Schule ZH_S13 die Aufgabe ihre Zuständigkeiten zu klären und die Zusammenarbeit zu dokumentieren.

> *«Also wir haben von der Schulleitung eine Auflage, dass wir die Zusammenarbeit dokumentieren müssen. Das ist anhand eines Fragekataloges wird das definiert, was Pflichten, was Aufgaben sind, was Verantwortungen sind.» (KLP ZH_S03_FG-Interview_t2, Pos. 71)*

In der Schule ZH_S12 formuliert die Schulleitung die explizite Erwartung, dass alle in eine gemeinsame Richtung zusammenarbeiten.

> *«Zusammenarbeit ist zentral: zwischen SL, SHP, KLP und Eltern, alle müssen am gleichen Strick ziehen» (ZH_S12_SL-Interview_t1, Pos. 61)*

Hauptkategorie D: Auf der Mesoebene institutionell definierte Formen der Kooperation für die Mikroebene

In dieser Hauptkategorie werden die Vorgaben auf der Mesoebene für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit auf der Mikroebene (integrativer Unterricht) untersucht. Dazu werden wie bei der Hauptkategorie B die kommunalen oder schulspezifischen Dokumente sowie die Daten aus den Interviews mit den Schulleitungen und den Fokusgruppen genutzt.

Auch hier werden erneut wieder nur die Daten erfasst, welche für den Zyklus 3 Gültigkeit haben.

In allen Konzepten werden *Vorgaben zur unterrichtsbezogenen Kooperation (D1)* gemacht. Die Hälfte der Schulen macht dabei quantitative Angaben zum gemeinsamen Unterricht im Klassenverband. In den Schulen ZH_S01 und ZH_S02 soll dieser Anteil gemäss Konzept möglichst gross sein, in der Schule ZH_S10 soll mindestens ein Drittel des Unterrichtspensums der Förderlehrperson im Teamteaching stattfinden und in der Schule ZH_S02 mindestens zwei Drittel. Allerdings ist dies in den Konzepten der Schule ZH_S02 so nicht festgehalten, aber von der Schulleitung und den Lehrpersonen als Vorgabe im Interview erwähnt worden. Zur Ausgestaltung des gemeinsamen Unterrichts werden in allen Konzepten Vorgaben gemacht, wobei diese aber unterschiedlich detailliert ausformuliert sind. So beschreibt die Schule ZH_S02 nur die gemeinsame Ausarbeitung von offenen Aufträgen, die Schule ZH_S13 die gemeinsame inhaltlich-methodische Vorbereitung sowie die gemeinsame Durchführung des Unterrichts und die Schule ZH_S03 auch das gemeinsame Auswerten und das Weiterführen des Unterrichts als Vorgaben. Dabei sind unterschiedliche Formen des Teamteachings möglich:

> *«Es sind unterschiedliche Formen von Teamteaching möglich. So kann sich die SHP beispielsweise nach einer gemeinsamen Einführungsphase einer Gruppe Schülerinnen und Schüler annehmen, welche in einer spezifischen Lernphase oder bezogen auf einen Unterrichtsgegenstand besondere Unterstützung benötigen. Die Zusammensetzung dieser Gruppe kann sich verändern und ist abhängig von den zu erreichenden Unterrichtszielen. Wichtig ist, dass die SHP im Teamteaching an denselben Unterrichtsinhalten arbeitet wie die LP» (ZH_S10_sopäd_Konzept, S. 5)*

Eine weitere Vorgabe fast aller Schulen ist die gemeinsame Beurteilung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf, was zumeist die gemeinsame Besprechung und Unterzeichnung des Lernberichts beinhaltet. Das Verfassen des Lernberichts für Lernende mit angepassten Lernzielen fällt hingegen meist in die Verantwortlichkeit der Förderlehrperson oder teilweise auch in die Zusammenarbeit mit der Regellehrperson. In allen Schulen werden *Rollen und Verantwortlichkeiten bezüglich des Unterrichts (D2)* in den Konzepten geklärt. Nebst den bereits erwähnten Lernberichten ist die Förderlehrperson in der Mehrheit

der Schulen für die Unterstützung beim Bereitstellen von Fördermaterialien zuständig, teilweise ist es ihre Aufgabe die entsprechenden Fördermaterialien auch während ihrer Abwesenheit zur Verfügung zu stellen (ZH_S01, ZH_S03):

> *«Die SHP stellt geeignetes Fördermaterial zuhanden der Klassenlehrpersonen zusammen, das bei Abwesenheit der SHP eingesetzt werden kann.» (ZH_S01_Berufsauftrag, S. 2)*

Ebenso hat die Förderlehrperson in der Mehrheit der Schulen den Auftrag die Regellehrperson im Bereich des Unterrichtsettings und der Unterrichtsmethodik zu beraten:

> *«Die SHP berät und unterstützt die LP in der Planung, Durchführung und Nachbearbeitung eines Unterrichts, der den Prinzipien einer integrativen Didaktik folgt sowie in Fragen zur spezifischen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler. Dazu gehören insbesondere:*
> - *Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden*
> - *Auswahl und bereitstellen geeigneter Fördermaterialien.»*
>
> *(ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 45)*

In der Schule ZH_S10 liegt es in der Verantwortung der Förderlehrperson zu entscheiden, in welchen Situationen das Teamteaching stattfinden soll und in der Schule ZH_S11 ist es auch die Aufgabe der Förderlehrperson sich bei den Regellehrpersonen nach den Lerninhalten des Unterrichts zu erkundigen.

Etwas mehr als die Hälfte der Schulen hält in ihren Konzepten ergänzend auch Rollen und Verantwortlichkeiten der Regellehrperson bezüglich des Unterrichts fest. Meist wird dabei die Verantwortung für die Gesamtbeurteilung sowie die Förderung der Schüler:innen im Rahmen des Klassenunterrichts definiert, teilweise haben die Regellehrpersonen auch den Auftrag, diese Förderung mit dem Einsatz differenzierender Unterrichtsformen sicherzustellen (ZH_S03, ZH_S13):

> *«Die RLK […] bezieht die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Unterricht mit ein und setzt differenzierende Unterrichtsformen ein.» ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 4)*

Unterrichtbezogene Kooperationseinheiten (D3) werden einzig im Sonderpädagogischen Konzept der Schule ZH_S13 aufgeführt. Allerdings werden diese nicht verbindlich mit festlegten Zeitfenstern oder einer Vorgabe betreffend Häufigkeit definiert:

> *«Klassen- und Förderlehrpersonen führen regelmässige, fachspezifische Austauschgespräche für die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtslektionen (Auswertung TT-Lektionen).» (ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 30)*

Hauptkategorie E: Einstellung gegenüber Kooperation auf der personalen Ebene

In dieser Hauptkategorie werden die Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Kooperation und der für sie selbst wahrgenommene Mehrwert aus der förderprozessorientierten Kooperation untersucht. Dazu werden die Interviews mit Fokusgruppen (Tandem Regellehrperson-Förderlehrperson) analysiert.

Entlastung (E1) wird in den Interviews von Regel- und Förderlehrpersonen mit Abstand am meisten als wahrgenommener Mehrwert der Zusammenarbeit auf personaler Ebene angegeben. Die Lehrpersonen erwähnen dabei, dass es für sie entlastend sei, wenn die Förderlehrperson die Verantwortung für die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf im Unterricht (RLP_ZH_S02, RLP_ZH_S11) oder auch bei der allgemeinen Umsetzung der Förderplanung und den damit verbundenen Aufgaben (RLP_ZH_S10, SHP_ZH_S12, RLP_ZH_S13) übernehmen.

> *«Ich verlasse mich so wie etwas auf den Lead von ZH_S02_SHP2 häufig, weil er sich eher so um die sonderpädagogischen Fälle kümmert.» (KLP ZH_S02_FG-Interview_t2, Pos. 51)*

Ebenso ist es für die Regellehrperson entlastend, wenn sie Lernende bei fachlichen oder überfachlichen Schwierigkeiten ins Förderzentrum schicken können (RLP_ZH_S10) und diese dort darin unterstützt werden. Auch als entlastend wahrgenommen wird, wenn die Förderlehrperson einen Unterrichtsinhalt gleich für die gesamte Klasse aufbereitet (SHP_ZH_S03):

> *«Ja. Also teilweise habe ich Themen gerade wirklich für die ganze B-Klasse aufgearbeitet und dann so Herr KLP etwas entlasten können. Eben jetzt gerade in dieser Zeit, in der er es sehr streng gehabt hatte. Manchmal schreibe ich auch Prüfungen für die ganze Klasse. Einfach so, ich, es ist immer etwas ein Abwägen und ich versuche dann einfach dort auszuhelfen, ihm, wo ich kann.» (SHP ZH_S03_FG-Interview_t2, Pos. 66)*

In der Hälfte der Interviews wird erwähnt, dass informeller, bilateraler Austausch anstelle von regelmässigen, formellen Austauschgefässen als entlastend wahrgenommen wird (KLP_ZH_S03, SHP_ZH_S06, SHP_ZH_S10, SHP_ZH_S13). Dabei wird dies vor allem von den Förderlehrpersonen zum Ausdruck gebracht, wobei sie dies aber mehrheitlich als Entlastung für die Regellehrpersonen sehen:

> *«Aber ich möchte wie noch etwas herausfinden, wie das gut läuft, damit die Infos gut fliessen und das Schwierige ist ja immer, man hat immer mega viel zu tun im Schulalltag und ich möchte ja wie nicht mit den Klassenlehrern jede Lektion zuerst 3/4 Stunden vorbereiten, um nachher 3/4 Stunden, weil ich wie eine Entlastung sein möchte und nicht eine Belastung. […] Aber darum auch so das beim Kafi. Und nicht, dass wir da noch jede Woche eine Sitzung abmachen müssen, um das zu besprechen.» (SHP ZH_S10_FG-Interview_t2, Pos. 96)*

Als effizient und damit entlastend werden digitale Formen der Zusammenarbeit beschrieben, so z.B. der Austausch über Outlook (KLP_ZH_S03) oder LehrerOffice (SHP_ZH_S10).

Im Bereich der *Professionalisierung (E2)* wird der Mehrwert der förderprozessorientierten Kooperation zum einen durch die Möglichkeit eine professionelle Zweitmeinung einzuholen (SHP_ZH_S06) und zum andern durch die Entwicklung einer gemeinsamen

pädagogischen Haltung und eines gemeinsamen Unterrichtverständnisses beschrieben (SHP_ZH_S02):

> *«Aber viel wesentlicher ist es, ein ähnliches pädagogisches Verständnis von, wie man auf die Schüler zugeht und wie man Unterricht plant.» (SHP ZH_S02_FG-Interview_t2, Pos. 52)*

Weiter hat eine gut funktionierende Zusammenarbeit eine positive Auswirkung auf die Befindlichkeit und die Lernprozesse aller Jugendlichen (SHP_ZH_S03)

> *«Und ich meine, die Schüler merken auch, dass wir zwei gut miteinander funktionieren. Gut absprechen miteinander, was wir an die Schüler herantragen und das schafft auch Sicherheit bei den Schülern und Vertrauen. Eben, dass ich bin absolut gleicher Meinung. Und so kann eben der Lernprozess auch optimal begleitet werden, von den einzelnen Schülern wie auch von der Klasse.» (SHP ZH_S03_Transkript_FG-Interview_t2, Pos.)*

Freude an der gemeinsamen Arbeit (F3) wird durch die SHP_ZH_S02 zum Ausdruck gebracht, indem sie die gute Beziehung zwischen der Förderlehrperson und der Regellehrperson betont:

> *«Also Beziehung finde ich jetzt, also es ist natürlich schon lässig, wenn man sich gut versteht.» (SHP ZH_S02_FG-Interview_t2, Pos. 52)*

Unter *Selbstwirksamkeit (E4)* kann die Aussage der SHP_ZH_S02 über die Möglichkeit zur Mitgestaltung im Unterricht verortet werden.

> *«Und dann finde, habe ich als SHP einen extrem hohen Gestaltungs- oder Mitgestaltungsraum. Und das finde ich total lässig.» (SHP ZH_S02_Transkript_FG-Interview_t2, Pos. 52)*

Hauptkategorie F: Deprivatisierung auf der personalen Ebene

In dieser Hauptkategorie wird die Wahrnehmung und die Ausgestaltung des Deprivatisierung des Unterrichts auf Grund der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regel- und Förderlehrperson untersucht. Als Datengrundlage dienen die Interviews mit Fokusgruppen (Tandem Regellehrperson-Förderlehrperson).

Die *Wahrnehmung der Deprivatisierung (F1)* durch die förderprozessorientierte Kooperation wird in den Interviews unterschiedlich beschrieben. Zum einen wird die paritätische Unterrichtsvorbereitung für den gemeinsamen Unterricht genannt (SHP_ZH_S02, KLP_ZH_S03):

> *«Ich kann vielleicht noch ergänzen. Im Teamteaching ist es eigentlich, mal bin ich im Lead, mal ist die SHP im Lead. Also vor allem so Grammatikthemen, die er entsprechend mit verschiedenen Niveaus vorbereitet, zum eben auch, nicht nur die zwei oder die Schwächen der IF abzudecken, sondern auch anderen ja, die auch Schwierigkeiten haben, gerade im B, entsprechend zu genügen oder eben (unv.)»(KLP ZH_S03_FG-Interview_t2, Pos. 67)*

Zum anderen wird aber auch die Erwartung geäussert, dass die andere Person einen höheren Beitrag an die gemeinsame Arbeit leisten sollte, so zum Beispiel KLP_ZH_S10:

> *«Und mit dem anderen Heilpädagogen mache ich sehr viel jetzt seit dem Lockdown über Teams. Ich schreibe ihm einfach, ich habe das und das geplant, du kannst dir schon mal überlegen, welche, ja mit welchen Schülern möchtest du gerne arbeiten? Und bei ihm, muss man etwas sagen, er ist ja nicht ganz in einer einfachen Situation momentan, also dort mach, kommt es wie eher von mir aus momentan. Aber das wäre dann das Ziel, dass das dann so etwas laufen würde wie mit der SHP.»(KLP ZH_S010_FG-Interview_t2, Pos. 95)*

Die SHP_ZH_S11 betont, dass das gegenseitige Vertrauen die interne Zusammenarbeit vereinfache:

> *«Also intern ist es natürlich etwas einfacher. Weil wir alle wie wissen, wir können alle Fehler machen,» (SHP ZH_S11_FG-Interview_t2, Pos. 62)*

Die *Umsetzung der Deprivatisierung (F2)* des eigenen Unterrichts erfolgt in unterschiedlichen Kooperationsformen. In den Interviews wird häufig der Austausch zwischen Regellehrperson und Förderlehrperson über Lernende mit besonderem Bildungsbedarf genannt. Einzig KLP_ZH_S02 berichtet von einem wöchentlichen Austauschgefäss für solche Fallbesprechungen. In den andern Schulen findet der Austausch informell-mündlich, meist in den Pausen oder über Mittag, statt:

> *«Das kann ein kurzes Mail sein. Oder ein kurzes Gespräch in der 10Uhr-Pause. Also das machen wir eigentlich noch viel uns in der 10Uhr-Pause uns austauschen, wenn jetzt gerade die Schüler bei ihr waren. Dann frage ich schnell nach, wie es gewesen ist oder sie meldet mir etwas zurück.» (KLP ZH_S06_FG-Interview_t2, Pos. 116)*

Der Austausch über die angepassten Lernziele der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf findet in der Mehrheit der Schulen über das «LehrerOffice» statt, indem diese dort schriftlich festgehalten werden, für alle einsehbar sind und sich alle darüber informieren können:

> *«Also ich würde es mal so sagen, wir, dort, wo es spezielle Lernziele gibt, ausserhalb des regulären Unterrichts, die werden im Lehreroffice eigentlich aufgeführt, in einer Lernplanung. Und die sind für jede Lehrperson prinzipiell einsehbar und der Verlauf ist dort auch einsehbar. Und diese münden am Schluss ja in einem Lernbericht. Im Zeugnis. Also von dort her ist institutionell eigentlich Transparenz gegeben.» (SHP, ZH_S02_FG-Interview_t2, Pos. 34)*

Am häufigsten werden Absprachen über den geplanten Unterricht bzw. die Unterrichtsinhalte genannt. Teilweise finden diese nach Bedarf statt (SHP_ZH_S01, KLP_ZH_S06, SHP_ZH_S11) und teilweise sind sie auch institutionalisiert und finden wöchentlich statt (SHP_ZH_S02, KLP_ZH_S03). In zwei Schulen finden die Unterrichtsabsprachen auch digital über «Outlook» oder «MS-Teams» statt (KLP_ZH_S03, KLP_ZH_S10). Diese Absprachen dienen dazu, dass Regel- und Förderlehrpersonen ihren Unterricht aufeinander abstimmen und anschliessend jede Person für sich planen und umsetzen kann.

«Es ist einfach ein Outlook-Kalender, in den ich die Lektionen eintrage, was ich dort gedenke zu machen, plus eigentlich dort die Vorgabe ist oder eben die SHP, die individuellen Förderungen für die entsprechenden Bereiche, […] Er definiert, was er dort macht, dass wir es einfach so verschriftlicht haben und dass wir eigentlich möglichst ohne grosse Absprachen vom Gleichen reden. Wir haben zudem einmal pro Woche eine halbe Stunde, um abzugleichen oder eben zu besprechen, was wir machen, was geplant ist, was gut gegangen ist, was der Stand ist.» (KLP ZH_S03_FG-Interview_t2, Pos. 62)

In zwei Interviews wird über eine gemeinsame Unterrichtsvorbereitung berichtet (SHP_ZH_S02, SHP_ZH_S12). Dafür haben die Förder- und Regellehrperson ein wöchentliches Zeitfenster fixiert und treffen sich zusätzlich jeweils in den Ferien für die übergeordnete Quintalsplanung des gemeinsamen Unterrichts:

«Und dort treffen wir uns einfach jeden Mittwochnachmittag zwei Stunden. Und besprechen zuerst einmal, was es gibt. Und dann bereiten wir die Stunden, die wir miteinander haben, vor, was etwa fünf oder sechs sind pro Woche. Mit der 2. B das gleiche, einfach am Donnerstag treffen wir uns jeweils eine Stunde und bereiten vor. […] Oder das ist dann die Feinabstimmung. Das Grobe machen wir grundsätzlich einmal pro Quintal in den Ferien, wo wir zusammen sind einen halben Tag." (SHP ZH_S12_FG-Interview_t2, Pos. 48)

Hauptkategorie G: Zielbindung auf der personalen Ebene

In dieser Hauptkategorie werden auf der Basis der Interviews mit Fokusgruppen (Tandem Regellehrperson-Förderlehrperson) die Zielbindung von Regel- und Förderlehreperson in ihrer unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit untersucht.

Die *Zielbindung (G)* von Förder- und Regellehrperson findet grossmehrheitlich über die im Schulischen Standortgespräch festgelegten Förderziele statt. Diese werden meist durch Regel- und Förderlehrperson gemeinsam (mit Erziehungsberechtigten und Kind) festgelegt oder zumindest gegenseitig mündlich oder schriftlich kommuniziert:

«Also ihr habt sie schon auch. Die Förderziele weisst du im Sek C-Grüppli, also die Förderziele, also die Hauptförderziele, jetzt nicht die im Detail, weil die fachlichen Ziele, die mach ich dann für unser Fach dann. Aber die Förderziele, die aus dem SSG herauskommen. Wir haben zwei Mal im Jahr eine Fachgruppe Sek C, bei der alle Lehrpersonen, die an dieser Klasse zusammenkommen. Und dort werden diese Förderziele von allen ISR-Kindern erstens besprochen, also geschaut, was haben sie erreicht, die neue Förderziele bekannt gegeben, die aus dem SSG herauskommen und dann habe ich ein Couvert, in dem diese jederzeit für alle ersichtlich drin sind, wo jeder Lehrer diese immer wieder einsehen kann. Diese liegen im Fächli bei mir parad.» (KLP_ZH_S01_FG-Interview_t2, Pos. 73)

Als weitere gemeinsame Ziele werden das Erreichen der Klassenlernziele für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf (SHP_ZH_S11) sowie die möglichst grosse Teilhabe dieser Lernenden am Klassenunterricht (SHP_ZH_S03) genannt:

«Also ich erlebe es auch so, wie es die KLP geschildert hat Diese Schülerin, die möchte einfach alles, möchte möglichst viel teilnehmen am Unterricht und so sprechen wir

Lehrpersonen miteinander auch ab, was kann sie machen, was macht Sinn, wenn sie das in der Klasse macht oder wo braucht sie halt dann einfach mal wieder spezielle Inputs, damit sie, wie soll ich sagen, auch den Stoff aufschaffen kann.» (SHP ZH_S03_Transkript_FG-*Interview_t2, Pos. 85)*

5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

In Tabelle 7 werden die Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse zusammenfasst und die Vorgaben und Umsetzungen in Form des Analyserasters wiedergegeben.

Tabelle 7: Zusammenfassung der Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse

Hauptkategorien	Subkategorien	Vorgaben und Umsetzung
A Auf der Makroebene institutionell definierte Formen der Kooperation	A1 Ressourcen	*- Es sollen zeitlichen Ressourcen für die Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt werden.* *- Es sollen fixe Zeitgefässe im Stundenplan eingeplant werden.*
	A2 Schulstrukturen	*- Die Anzahl der beteiligten Personen im Integrationssetting soll klein gehalten werden.*
	A3 Einbindung aller Lehrpersonen	*- Die Integration soll gemeinsam als (Förder-)team umgesetzt werden.* *- ISR soll als Teamaufgabe betrachtet werden und gemeinsam sollen Instrumente und Unterrichtsmaterialien erarbeitet werden.*
	A4 Aus- und Weiterbildung	*- Externe fachliche Beratung für Förderteams sollen auf Ebene der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit ermöglicht werden.*
	A5 Förderprozessorientierten Kooperation	*- In den Schulen werden Voraussetzungen für die förderprozessorientierte Kooperation geschaffen.* *- Die Förderplanung und Förderprogramme werden gemeinsam umgesetzt.* *- Die FöLP beraten und unterstützen die RLP und übernehmen die Koordination mit Dritten sowie andern Stufen.* *- Die RLP übernehmen die Gesamtverantwortung inklusive der Beurteilung für alle Lernenden.*
	A6 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit	*- Ein Teil des Unterrichts muss im Teamteaching stattfinden.* *- Teamteaching bedingt denselben Unterrichtsinhalt.* *- Absprachen über gemeinsamen Unterricht sowie auch für separierten Unterricht in Kleingruppen oder Einzelunterricht findet gemeinsam statt.* *- Die FöLP beraten und unterstützen die RLP in der Unterrichtsplanung und stellen Material zur Verfügung, sodass der Unterricht integrativ stattfinden kann.*
	A7 Klärung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten	*- Schulen klären die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten sowie die Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts.*
	A8 Umgang mit Konflikten	*- Die SL trägt die Verantwortung für eine dem Unterricht dienende Zusammenarbeit sowie einen proaktiven Umgang mit Konflikten.*
B Auf der Mesoebene institutionell definierte Formen der Kooperation für die Mesoebene	B1 Ressourcen	*- Es werden zeitliche Ressourcen für Absprachen und Beratung zur Verfügung gestellt.* *- Es sind keine fixen Zeitgefässe im Stundenplan eingeplant.*
	B2 Schulstrukturen	*- Eine Reduktion der LP an den Klassen findet durch das Zusammenlegen von ISR- und IF-Ressourcen statt.* *- Die LP werden bei der Gestaltung der Stundenplanplanung miteinbezogen.* *- Es werden Integrationsklassen mit allen IF und ISR-S:S eines Jahrgangs oder der Abteilung gebildet.*
	B3 Organisationsmodelle sonderpädagogischer Angebote	*- Es wird ein Fokus auf Teamteaching und separative Fördergruppen gelegt.* *- Die SL wünschen sich Klassenteams, welche in den Schulkonzepten nicht vorgesehen sind.* *- Separierte Fördergruppen werden auf Grund mangelnder Ressourcen sowie Dispensationen geführt.* *- Teilweise werden Förderzentren anstelle separierter Fördergruppen geführt.* *- Förderzentren werden vorwiegend auf Grund von Verhaltensauffälligkeiten geführt.*

	B4 Normen zur Kooperation	- *Die LP tragen gemeinsam die Verantwortung für die (gelungene) Kooperation.* - *Der Fokus wird v.a. auf die förderprozessorientierte Kooperation und weniger auf die unterrichtsbezogene Kooperation gelegt.*
	B5 Verbindliche Instrumente	- *Es gibt verbindliche Formulare v.a. für den Stufenübertritt, Förderplanung und Zusammenarbeit.*
	B6 Weiterbildung zu Kooperation	- *Weiterbildungen zur Kooperation werden weder in den Konzepten noch in den Interviews erwähnt.*
	B7 Umgang mit Konflikten	- *Die Formulierung zum Umgang mit Konflikten der Makroebene wird übernommen und es gibt keine schulspezifischen Anpassungen.*
	B8 Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation	- *Die Rollen und Verantwortlichkeiten werden durch FöLP und RLP geklärt.*
	B9 Rollen und Verantwortlichkeiten in der Förderplanung	- *Die Rollen und Aufgaben werden zugeteilt, insbesondere für SSG, Förderplanung, Beratung, Kontakt mit Dritten und Lernstanderfassung.* - *Die Fallführung ISR wird der FöLP zugeteilt.* - *Die Hauptverantwortung für die S:S liegt bei den RLP.*
	B10 Förderprozessorientierte Kooperationseinheiten	- *Es gibt geklärte Kooperationseinheiten auf Ebene der Schule, im Speziellen für den Übertritt Primar-Sek.*
C Auf der Mesoebene festgelegte Kooperationsunterstützende Vorgaben der Vorgesetzten	C1 Förderung und Wertschätzung kooperativer Aktivitäten durch die Schulleitung	- *Die SL unterstützen RLP/ FöLP, welche kooperieren wollen.* - *Die SL räumen der Kooperation eine hohe Wichtigkeit ein.* - *Das Thema Kooperation wird in Schulentwicklungsprozesse einbezogen.*
	C2 Erwartungen und Vorgaben der Schulleitung zu kooperativen Aktivitäten	- *Die SL erwarten, dass die Zusammenarbeit geklärt wird.* - *Die SL erwarten, dass gemeinsame Ziele in der Zusammenarbeit gegeben sind.*
D Auf der Mesoebene institutionell definierte Formen der Kooperation für die Mikroebene	D1 Vorgaben zur unterrichtsbezogenen Kooperation	- *In der Hälfte der Schulen werden quantitative Vorgaben zum Anteil Teamteaching am gemeinsamen Unterricht gemacht.* - *Es gibt unterschiedlich detaillierte qualitative Vorgaben zum Teamteaching.* - *Die Beurteilung wird gemeinsam gemacht.*
	D2 Rollen und Verantwortlichkeiten im Unterricht	- *Eine Klärung der Rollen hinsichtlich unterrichtsbezogener Kooperation findet in allen Schulen statt.* - *Die FöLP sind für Beratung bei der Ausgestaltung von Unterrichtsettings und die Bereitstellung von Fördermaterialien zuständig.* - *Es gibt kaum Definitionen der Rolle der RLP, meist nur in Zusammenhang der Gesamtbeurteilung.*
	D3 Unterrichtsbezogene Kooperationseinheiten	- *Kooperationseinheiten für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit werden kaum erwähnt.* - *Es gibt keine Klärung betreffend Verbindlichkeiten oder Häufigkeit zu unterrichtsbezogenen Kooperationseinheiten.*
E Einstellung gegenüber Kooperation der personalen Ebene	E1 Entlastung	- *Eine Entlastung wird grossmehrheitlich durch Arbeitsteilung beschrieben.* - *Informeller, wenn möglich digitaler Austausch, wird als entlastend wahrgenommen.* - *Es findet eine zeitliche Entlastung durch die Delegation von Aufgaben statt.* - *Die FöLP werden als Entlastung für RLP wahrgenommen.*

	E2 Professionalisierung	- *nur Einzelnennung*
	E3 Freude an der gemeinsamen Arbeit	- *nur Einzelnennung*
	E4 Selbstwirksamkeit	- *nur Einzelnennung*
F Deprivatisierung auf der personalen Ebene	F1 Wahrnehmung Deprivatisierung	- *Die Unterrichtsvorbereitung wird als paritätisch wahrgenommen.* - *Das Vertrauens in der Zusammenarbeit wird betont.*
	F2 Umsetzung der Deprivatisierung (Kooperationsformen)	- *Austausch für Fallbesprechungen findet informell, vorwiegend mündlich und bei Gelegenheit statt.* - *Austausch über angepasste Lernziele findet meist digital mittels LehrerOffice statt.* - *Arbeitsteilung im Sinne von Unterrichtsabsprachen zur gegenseitigen Anpassung findet am häufigsten statt.* - *Teilweise gibt es institutionalisierte regelmässige Treffen für Unterrichtsabsprachen.* - *Teilweise gibt es informelle Unterrichtsabsprachen, auch über digitale Kanäle.* - *Selten werden ko-konstruktive Element der gemeinsamen Unterrichtsvorvorbereitung genannt.* - *Kooperationsmodi der Synchronisation und Reflexion werden nicht erwähnt.* - *Der Modus «gemeinsamen Weiterentwicklung der Integrativen Förderung» wird nicht erwähnt.* - *Die am häufigsten genannte Form der Deprivatisierung des Unterrichts ist die (meist digitale) Information bzw. Instruktion über Lernziele und Unterrichtsinhalte.*
G Zielbindung: Zielinterdependenz auf der personalen Ebene		- *Die Zielbindung wird meist über die Förderziele aus dem SSG definiert.* - *Vereinzelt wird die Zielbindung auch über die soziale Integration der S:S mit IF/ISR in den Klassen definiert.* - *Insgesamt gibt es kaum eine Zielinterdependenz.*

Abkürzungen: FöLP = Förderlehrperson; IF = Integrative Förderun, ISR = Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule; RLP = Regellehrpersonen; SL = Schulleitung; S:S = Schüler:innen; SSG = Schulisches Standortgespräch

6 Diskussion

Die Ergebnisse des vorangehenden Kapitels werden im Folgenden mit den theoretischen Grundlagen sowie dem Forschungsstand zur Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert. Entsprechend der Fragestellungen wird zuerst auf die Voraussetzungen und Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation eingegangen –gegliedert nach den Ebenen des Bildungssystems – und anschliessend auf die Rekontextualisierung eben dieser Vorgaben – wiederum auf den verschiedenen Ebenen. Schliesslich werden die Limitationen, die es in der vorliegenden Arbeit zu berücksichtigen gilt, erläutert und Implikationen für die Praxis gemacht.

6.1 Voraussetzungen und Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation

In der vorliegenden Arbeit wurden Voraussetzungen und Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation auf den verschiedenen Ebenen des Schulsystems differenziert und beispielhaft untersucht. Im Folgenden werden die Ergebnisse für die verschiedenen Systemebenen nochmals aufgegriffen und mit den theoretischen Grundlagen in Verbindung gesetzt.

6.1.1 Voraussetzungen und Vorgaben auf der Makroebene

Die Ergebnisse zu den Voraussetzungen und Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation, die auf der Makroebene des Schulsystems gegeben sind bzw. gemacht werden, zeigen auf, dass sehr viele Aspekte, die aus der Theorie heraus sowie aufgrund der aktuellen Forschung als relevant erachtet werden, bereits auf dieser Ebene proaktiv berücksichtigt werden. So kommt beispielsweise zum Ausdruck, dass zeitliche Ressourcen für die Zusammenarbeit zur Verfügung gestellt werden müssen und dass fixe Zeitgefässe für die Kooperation im Stundenplan eingeplant werden sollen. Dies entspricht einer wesentlichen Gelingensbedingung, wie sie auch bereits von Maag Merki et al. (2010), Arndt und Werning (2013) sowie Luder (2021) betont wurde. Allerdings bleibt offen, wie umfangreich diese Ressourcen sein sollten und wie häufig und wie lange sich die Lehrpersonen zu diesen fixen Zeitgefässen treffen sollten.

Auf der Makroebene wird vorgeschlagen, dass die Anzahl der an einem Integrationssetting beteiligten Personen klein gehalten werden sollte, so dass die Integrative Förderung gemeinsam in einem Förderteam umgesetzt werden kann. Dies bringt v.a. den Vorteil, dass die Anzahl Kooperationspartner:innen für die einzelnen Personen möglichst überschaubar

bleibt. Dadurch wird eine effiziente Kooperation ermöglicht (Maag Merki et al., 2010, S. 97), in der organisatorische Aspekte zugunsten von die Förderplanung und den Unterricht betreffende Aspekte in den Hintergrund treten. Dass die Integrative Förderung auf ein Zusammenwirken verschiedener Fachpersonen angewiesen ist, haben u.a. auch Luder (2021, S. 129) oder Maag Merki et al. (2010, S. 92ff) herausgestrichen. Aber auch zu diesen Voraussetzungen werden für die Sekundarstufe keine genaueren Angaben wie beispielsweise die maximale Anzahl der Lehrpersonen, die an einer Klasse unterrichten sollen, gemacht.

Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Rahmen der förderprozessorientierten Kooperation spielen ebenfalls bereits auf der Makroebene eine grosse Rolle. Insbesondere wird erwähnt, dass die Regellehrpersonen die Gesamtverantwortung inklusive der Beurteilung für alle Schüler:innen in der Klasse tragen. Die Förderlehrpersonen beraten und unterstützen die Regellehrpersonen in der Umsetzung eines integrativen Unterrichts und übernehmen die Koordination mit Dritten sowie mit anderen Schulstufen (z.B. Übertritt Primarstufe – Sekundarstufe). Gemeinsam sind die Regel- und die Förderlehrpersonen für die Umsetzung der Förderplanung verantwortlich. Weiter differenziert werden die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten auf der Makroebene aber nicht und es wird betont, dass die Schulen eben diese Klärung vornehmen müssen. Dass die Klärung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten in der förderprozessorientierten Zusammenarbeit essentiell ist, hat auch Luder (2021, S. 179ff) beschrieben.

Auf der Makroebene werden zudem Vorgaben gemacht, wie die Integrative Förderung auf der Unterrichtsebene (Mikroebene) umgesetzt werden sollte. In den kantonalen Dokumenten ist festgehalten, dass ein Teil des Unterrichts im Teamteaching stattfinden muss. Teamteaching wird in diesem Zusammenhang so definiert, dass am gleichen Unterrichtsinhalt gearbeitet wird, dass dies aber auch in einem separierten Einzel- oder Gruppenunterricht durchgeführt werden kann, sofern eine Absprache zu diesem gemeinsamen Unterricht stattgefunden hat. Dass Teamteaching ein Kernelement des integrativen Unterrichts und somit der Integrativen Förderung darstellt, hat Kummer Wyss (2010, S. 159) erwähnt und mit dem Ausdruck «pädagogisches Zauberwort» die Bedeutung deutlich hervorgehoben. Die eher vereinfachte Definition des Teamteachings, wie sie auf der Makroebene vorgenommen wurde, lässt sich zwar in diejenige von Kummer Wyss (2011, S. 265) einordnen, bleibt aber viel allgemeiner und weniger konkret, was die genaue Umsetzung anbelangt.

Der Schulleitung wird auf der Makroebene eine gewisse Schlüsselrolle zugeteilt, indem festgehalten ist, dass die Verantwortung für eine konstruktive Zusammenarbeit bei der

Schulleitung liegt. Diese müssen insbesondere einen proaktiven Umgang mit Konflikten pflegen. Kooperationsförderliches Schulleitungshandeln haben auch Grosche et al. (2020, S. 468) als strukturelle Rahmenbedingung für ko-konstruktive Kooperation genannt. Was die Schulleitungen konkret für eine gelingende Zusammenarbeit tun kann, bleibt an dieser Stelle aber offen.

Auf der Makroebene wird ausserdem festgehalten, dass Lehrpersonen bei der Umsetzung der Integrativen Förderung Anspruch auf fachliche Beratung bezogen auf die förderprozessorientierte und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit haben. Spezifische Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu Kooperation, wie von Maag Merki et al. (2010) empfohlen, ist allerdings nicht vorgesehen.

6.1.2 Voraussetzungen und Vorgaben auf der Mesoebene

Entsprechend der Vorgaben der Makroebene wird auch auf der Mesoebene, d.h. in den Dokumenten der einzelnen Schulen, auf die Bedeutung der zeitlichen Ressourcen, auf eine Reduktion der (Förder-)Lehrpersonen pro Klasse, auf das Teamteaching sowie die Klärung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten eingegangen. So werden teilweise zeitliche Ressourcen für Absprachen und Beratung zugeteilt. Allerdings ist in keiner der Schulen ein fixes Zeitgefäss im Stundenplan dafür vorgesehen und die Organisation, ob, wann und wie häufig sich die Lehrpersonen für die Zusammenarbeit treffen, wird auf der Schulebene offengelassen. Eine Reduktion der Anzahl der Kooperationspartner:innen, wie dies Maag Merki et al. (2010, S. 99) empfehlen, wird insbesondere dadurch umgesetzt, dass IF- und ISR-Ressourcen zusammengelegt und von der gleichen Förderlehrperson unterrichtet werden sowie dass die (Förder-)Lehrpersonen in die Stundenplanung miteinbezogen werden. In gewissen Schulen werden in diesem Zusammenhang sogenannte Integrationsklassen gebildet, in denen Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf zusammen einer Klasse zugeteilt werden. Dadurch konzentrieren sich die Unterstützungsstunden auf diese Klasse und die Ressourcen werden gebündelt.

Der integrative Unterricht wird vorwiegend mittels Teamteaching oder mittels separiertem Fördergruppenunterricht umgesetzt. Die Schulleitungen bevorzugen Klassenteams, die den Unterricht gemeinsam verantworten. Das ist allerdings so in den Konzepten nicht festgehalten. Die Hälfte der Schulen machen auf Konzeptebene quantitative Vorgaben zum Anteil des Teamteaching am gemeinsamen Gesamtunterricht. Separierte Fördergruppen werden teilweise aufgrund mangelnder Ressourcen geführt, da dadurch Lernende mit

besonderem Bildungsbedarf aus verschiedenen Klassen zusammengenommen werden können. Ausserdem werden Schüler:innen, die von gewissen Fächern dispensiert sind (z.B. Französisch), in dieser Zeit in Einzel- oder Gruppenunterricht gefördert. Anstelle von separierten Fördergruppen werden die Lernenden in drei Schulen im Förderzentrum unterrichtet. Mit dessen Einführung wollten diese Schulen vor allem den Bedürfnissen von Schüler:innen mit besonderen Verhaltensauffälligkeiten begegnen.

Dem von Luder (2021) erwähnten Aspekt der Klärung und Konkretisierung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten in der förderprozessorientierten Kooperation wird in den Schuldokumenten eine grosse Wichtigkeit beigemessen. Rollen und Aufgaben werden insbesondere für das Schulische Standortgespräch (SSG), die Förderplanung, die Lernstanderfassung, den Kontakt mit Dritten sowie die Beratung geklärt. Diese liegen in der Verantwortung der Förderlehrpersonen. Zusätzlich sind die Förderlehrpersonen dafür zuständig, spezifische Fördermaterialien für einzelne Lernende vorzubereiten und zur Verfügung zu stellen. Dies Klärung entspricht ziemlich genau den Empfehlungen zur Aufgabenklärung zwischen Förder- und Regellehrperson wie sie Luder et al. (2021, S. 21) vorschlagen. In fast allen Schulen obliegt die Fallführung bei Schüler:innen mit ISR der Förderlehrperson. Aufgaben und Rollen von Regellehrpersonen werden deutlich weniger detailliert definiert als diejenigen der Förderlehrpersonen. Falls eine Verantwortlichkeit der Regellehrperson konkret benannt wird, dann bezieht sich diese auf die Hauptverantwortung für die Förderung aller Schüler:innen sowie auf die (Gesamt-)Beurteilung aller Lernenden der Klasse, wie dies bereits auf der Makroebene geregelt ist .

Grosche et al. (2020, S. 468) betonen Normen zur Zusammenarbeit als Gelingensbedingungen für eine ko-konstruktive Kooperation. In mehr als der Hälfte der Schulkonzepte lassen sich solche Normen zur Kooperation finden, wobei dabei vor allem die gemeinsame Verantwortung für die Integrative Förderung und deren Gelingen betont wird. Diese Betonung findet sich so auch bei Luder (2021, S. 234).

In den meisten Schulen werden für verbindlich erklärte Formulare für die Förderplanung und die Zusammenarbeit genutzt. Dies kann als eine Form der Umsetzung der auf der Makroebene vorgeschlagenen Entwicklung gemeinsamer Instrumente für die Integrative Förderung betrachtet werden.

In keiner der untersuchten Schulen sind Weiterbildungen, welche die Zusammenarbeit betreffen, oder Supervisionen, Intervisionen o.ä. vorgesehen, obwohl Maag Merki et al.

(2010, S. 98) für die gezielte Förderung der Kooperation spezifische Weiterbildungen empfehlen.

Zum Umgang mit Konflikten wird in drei Schulen die Vorgabe aus der Makroebene identisch übernommen, aber nicht weiter konkretisiert.

Die Wichtigkeit der kooperationsunterstützenden Rolle der Schulleitenden wird von Vogt et al. (2016, S. 22f), Grosche et al. (2020, S. 468) sowie von Luder (2021, S. 133) beschrieben. In den untersuchten Schulen haben nur zwei Schulleitende klare Erwartungen an die Lehrpersonen und deren Kooperation geäussert. Die Förderung der Kooperation seitens der Schulleitung beschränkt sich v.a. auf die Unterstützung derjenigen Lehrpersonen, die kooperieren wollen. Allerdings wird der Kooperation von allen Schulleitenden eine hohe Bedeutung zugeschrieben und sie wird als Schulentwicklungsprozess (vgl. Maag Merki et al., 2010) betrachtet.

6.1.3 Voraussetzungen auf der Mikroebene

In den Fokusgruppeninterviews zeigte sich grundsätzlich, dass die Einstellung zur Zusammenarbeit sowohl bei den Regel-, als auch bei den Förderlehrpersonen als positiv beurteilt werden kann. Allerdings bezog sich diese positive Einstellung vor allem auf eine wahrgenommene Entlastung, die aufgrund einer Arbeitsteilung möglich ist. Dies geht soweit, dass auch Unterrichtsabsprachen möglichst effizient und wenig belastend vorgenommen werden sollten. Viele nutzen dazu digitale Tools wie den Outlook-Kalender oder das LehrerOffice. Diese digitalen Absprachen gleichen aber schon fast einer Art Delegation von Aufgaben, indem häufig nur eindimensional kommuniziert wird (z.B. Die Regellehrperson notiert im Kalender, welches Thema sie in der nächsten Woche im Unterricht behandelt. Die Förderlehrperson soll sich überlegen, was sie dazu vorbereiten kann.). Insbesondere die Förderlehrpersonen legen viel Wert darauf, zu keiner zusätzlichen Belastung für die Regellehrperson zu werden und achten daher auf eine zeitliche Entlastung, indem sie beispielsweise auch Schüler:innenbesprechungen in der 10-Uhr-Pause bei einem Kaffee vornehmen. Theoretisch kann dies bei der von Gräsel et al. (2006) beschriebenen Funktion des Austauschs zur Zeitersparnis und emotionalen Entlastung verortet werden.

Die durch Maag Merki et al. (2010) oder Luder (2021) beschriebenen Aspekte «Beitrag zur eigenen Professionalisierung», «Freude an der gemeinsamen Arbeit» oder die «Steigerung der eigenen Selbstwirksamkeit» aufgrund der Kooperation wurden kaum oder nur

sehr wenig genannt. Was damit zu tun haben könnte, dass in den untersuchten Förderteams nur wenig ko-konstruktive Zusammenarbeit ausgemacht werden konnte, welcher gemäss Gräsel et al. (2020, S. 210) eine grosse Rolle bei der Gestaltung von Professionalisierungsmassnahmen zugeschrieben wird. Ähnliches gilt für das Selbstwirksamkeitsempfinden der Lehrpersonen. Dieses korreliert nach Luder (2021) mit der Intensität der Kooperation und so haben Lehrpersonen, welche intensiver zusammenarbeiten, eine höhere Selbstwirksamkeit (Luder, 2021, S. 124).

Die Unterrichtsvorbereitung wird praktisch von allen Lehrpersonen arbeitsteilig vorgenommen, aber von den Beteiligten als paritätisch wahrgenommen. Das Vertrauen in die Zusammenarbeit und die Wertschätzung für die jeweilige Unterrichtsvorbereitung wird deutlich betont, was gemäss Spieß (2004) eine Grundvoraussetzung für Kooperation ist.

Unterrichtsabsprachen zur arbeitsteiligen Vorbereitung sowie zur gegenseitigen Anpassung des Unterrichts wurden in den Fokusgruppeninterviews am häufigsten genannt. Allerdings muss berücksichtig werden, dass in der vorliegenden Arbeit nur Lehrpersonen interviewt wurden, welche über die Integrative Förderung auch unterrichtsbezogen kooperieren müssen. Teilweise finden diese Unterrichtsabsprachen, wie von Maag Merki et. al (2010) sowie Luder (2021) empfohlen, in institutionalisierten regelmässigen Zeitgefässen statt, teilweise werden sie informell und/oder über digitale Kanäle vorgenommen. Ko-konstruktive Elemente einer gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung, wie sie von Grosche et al. (2020) gerade für die komplexe Herausforderung der schulischen Inklusion als mögliche Lösungsansätze empfohlen werden, konnten selten ausgemacht werden.

Der Austausch findet häufig informell, meist mündlich und vielfach bei Gelegenheit statt. Lernrelevante Informationen (z.B. Informationen über angepasste Lernziele) werden teilweise oder ausschliesslich über das LehrerOffice kommuniziert. Dies entspricht den Untersuchungen von Luder (2021), welcher zum Schluss kommt, dass die informellen Absprachen (z.B. in den Pausen) ein wichtiges Kooperationsgefäss darstellen und eine wichtige Funktion im Rahmen der Integrativen Förderung erfüllen (Luder, 2021, S. 102), wobei dies nicht den Empfehlungen beispielsweise von Maag Merki et al. (2010) entspricht.

Die in der Theorie erwähnten Kooperationsmodi der Synchronisation und Reflexion (Vogt et al., 2016) wurden in den Interviews nicht erwähnt. Ebenso wenig die «gemeinsame Weiterentwicklung der Integrativen Förderung» (Luder, 2021, S. 131).

Am auffälligsten ist, dass die Nutzung der neueren digitalen Möglichkeiten wie Outlook-Kalender oder LehrerOffice zu einer gewisse Deprivatisierung führten (z.B. Offenlegung der Unterrichtsplanung, Informationen zu Lernzielen von Schüler:innen). Hier könnte eingebracht werden, dass dies der Empfehlung von Maag Merki et al. (2010, S. 98) für die Nutzung von webbasierten kooperativen Förderplanungen für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf entspricht. Allerdings scheint dies in den untersuchten Schulen eher zu einer arbeitsteiligen Kooperation zu führen als zu einer ko-konstruktiven Zusammenarbeit. Ein gemeinsames Aushandeln und Weiterentwickeln erscheint so gar nicht (mehr) notwendig bzw. auch nicht möglich zu sein.

Spieß (2004) nennt «Aufgaben mit gemeinsamen Zielen» und Bonsen und Rolff (2006) nennen «Gemeinsame handlungsleitende Ziele» als Voraussetzungen für gelingende Kooperation. In den untersuchten Inklusionsteams findet Zielbindung meistens über die Förderziele der Lernenden, die im Schulischen Standortgespräch (SSG) festgelegt werden, statt. Vereinzelt liegt das gemeinsame Ziel auch in der (sozialen) Integration der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf in der Klasse. Die geringe Zielinterdependenz kann mit der vorherrschenden Zusammenarbeitsform erklärt werden. Zielinterdependenz ist eine spezifische Vorbedingung für die ko-konstruktive Kooperation (Grosche et al., 2020, S. 469) und ist bei den in der Untersuchung meist vorgefundenen Kooperationsmodi der Arbeitsteilung und des Austauschs nicht erforderlich (Gräsel et al., 2006, S. 210).

6.2 Rekontextualisierung der Vorgaben auf den verschiedenen Umsetzungsebenen

Mit der dargestellten Diskussion zu den Voraussetzungen und Vorgaben auf den verschiedenen Systemebenen zur förderprozessorientierten Kooperation wurde bereits angedeutet, dass bei gewissen Aspekten sehr wohl eine wie durch Fend (2006) beschriebene Rekontextualisierung der Vorgaben der jeweilig übergeordneten Systemebene auf die nächstfolgende Ebene für die Umsetzung in den einzelnen Schulen sowie in den Integrationsteams, angepasst an ihren Handlungskontext, vorgenommen wurde. Es wird aber auch deutlich, dass einige Aspekte nicht weiter verändert bzw. nicht auf die einzelne Schule und ihre Bedingungen hin konkretisiert wurden.

Was die Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten der an der Integrativen Förderung beteiligten Lehrpersonen angeht, so gilt festzuhalten, dass eine grundsätzliche Rollenklärung bereits auf der Makroebene vorgenommen wird. Dabei ist die Förderlehrperson

zuständig für die Beratung und Unterstützung der Regellehrperson zur Umsetzung eines integrativen Unterrichts. Sie übernimmt überdies die Koordination mit Dritten, wenn beispielsweise weitere Dienststellen (z.B. Schulpsychologischer Dienst) oder schulergänzende Angebote (z.B. Schulsozialarbeit) involviert sind. Weiter ist festgehalten, dass die Regel- und Förderlehrpersonen gemeinsam für die Umsetzung der Förderplanung verantwortlich sind. Diese auf der Makroebene vorgenommene grundsätzliche Klärung der Rollen wird auf der Mesoebene übernommen, in den Schuldokumenten aber noch weiter differenziert und schulspezifischen Gegebenheiten angepasst (Fend, 2006). Auf der Schulebene ist festgehalten, dass die Förderlehrperson – zusätzlich zur Beratung der Regellehrperson und zur Koordination mit Dritten – für das Schulische Standortgespräch, die Förderplanung, die Lernstandserfassung sowie die Bereitstellung von spezifischen Fördermaterialien für die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf zuständig ist. Auffällig ist, dass in allen untersuchten Schulen Aufgaben und Rollen von Regellehrpersonen in Zusammenhang mit der Integrativen Förderung nicht explizit aufgeführt werden. Nicht von der Makroebene vorgegeben, aber in den meisten Schulen so festgelegt, ist, dass die Förderlehrperson für die Fallführung bei Lernenden mit ISR verantwortlich ist.

Interessant ist, dass zum Umgang mit Konflikten keine Rekontextualisierung in den Schulen stattfindet. Obwohl bereits auf der Makroebene auf die Bedeutung aufmerksam gemacht wird, das Vorgehen zu klären, sollte es in der Zusammenarbeit zu Konflikten kommen, wird dieses Thema in den Schuldokumenten entweder vollständig weggelassen oder es wird die Formulierung der Makroebene identisch übernommen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass in den Schulen bei der Einführung der Integrativen Förderung und der damit verbundenen Erstellung der Sonderpädagogischen Konzepte die förderprozessorientierte und unterrichtsbezogene Kooperation nicht als eine der grossen Herausforderungen im Kontext der Integration betrachtet wurde.

Entsprechend der Vorgabe der Makroebene erhalten die meisten Lehrpersonen zeitliche Ressourcen für die Zusammenarbeit. Diese unterscheiden sich zwischen den einzelnen Schulen sowie zum Teil auch zwischen den Regel- und Förderlehrpersonen. Auf die Festlegung eines fixen Zeitgefässes, das im Stundenplan verankert ist, wird in den Schulen verzichtet. Die Rekontextualisierung dieses Aspekts findet demnach erst auf der Mikroebene bzw. der personalen Ebene statt. Einzelne Lehrpersonen haben miteinander vereinbart,

dass sie sich regelmässig zur gemeinsamen Vorbereitung bzw. Vorbesprechung sowie zum Austausch über Schüler:innen treffen.

Die Makroebene schreibt überdies vor, dass die Umsetzung eines integrativen Unterrichts mittels Teamteaching geschehen soll. Das Verständnis von Teamteaching auf dieser Ebene, wonach auch in separierten Fördergruppen – allerdings am gleichen Unterrichtsinhalt und mit vorhergehender gemeinsamer Absprache – unterrichtet werden kann, wird auf der Mesoebene übernommen. In den Schuldokumenten ist festgehalten, dass der integrative Unterricht entweder im Teamteaching oder in separierter Einzel- oder Gruppenförderung stattfindet. Auch das Förderzentrum, das in einigen Schulen geführt wird, wird bereits auf der Makroebene als Organisationsmodell für die Integrative Förderung vorgeschlagen.

Die Rekontextualisierung dieser Vorgaben für die Unterrichtsebene findet statt, indem in einzelnen Schulen quantitative Vorgaben zum Anteil des Teamteachings am gemeinsamen Unterricht, Vorgaben für die Zusammensetzung der separierten Fördergruppen oder Vorgaben zur Nutzung des Förderzentrums gemacht werden. In diesem Zusammenhang spielt die Ressourcenzuteilung an die Förderlehrpersonen bzw. an die Klassen eine grosse Rolle. Dort, wo die Förderlehrperson viele Lektionen an einer Klasse unterrichtet, findet der Unterricht häufiger im Teamteaching statt. Wenn die Förderlehrperson nur wenige Lektionen an einer Klasse unterrichtet, findet häufiger separierter Fördergruppenunterricht – zum Teil auch mit Schüler:innen aus verschiedenen Klassen – statt. Auffällig ist, dass auf der Makro- und Mesoebene dem Teamteaching eine hohe Wichtigkeit beigemessen wird und dieses auch von den Lehrpersonen erwähnt wird, es in der Praxis dann allerdings anders interpretiert und umgesetzt wird. Dies zeigt sich vor allem daran, dass kaum im Kooperationsmodus der Ko-Konstruktion zusammengearbeitet wird, für welchen aber gemäss Gräsel et. al (2006, S. 211) Teamteaching die eindeutigste Form wäre. Auch dies muss als Rekontextualisierung und Anpassung der Akteur:innen auf der Mikroeben an ihre Handlungsmöglichkeiten betrachtet werden. Grund dafür können u.a. die begrenzten zeitlichen Ressourcen bzw. die erwähnte zusätzliche Belastung durch die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sein.

Ein Organisationsmodell, das nicht auf der Makroebene vorgeschlagen wird, ist die Bildung von sogenannten Integrationsklassen. Hierbei findet eine Art Ressourcenoptimierung statt, indem möglichst viele Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in der gleichen Klasse unterrichtet werden und dadurch dieser Klasse zusätzliche Förderstunden

zugesprochen werden, die dann – wenn möglich – von einer Förderlehrperson unterrichtet werden. Oder analog dazu: Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf werden einer Klasse zugewiesen und Lernende mit Deutsch als Zweitsprache einer anderen Klasse. Auch hier findet eine Adaption der Empfehlungen auf der Makroebene hinsichtlich Organisationsmodelle der sonderpädagogischen Angebote sowie der Schulstrukturen mit möglichst kleinen Integrationsteams entsprechend den Handlungsmöglichkeiten der Schulen statt (Fend, 2006).

Die auf der Makroebene vorgeschlagene Entwicklung gemeinsamer Instrumente für die Integrative Förderung wird auf der Mesoebene insbesondere mittels Vorgaben zur Verwendung von Formularen oder digitalen Tools beispielsweise für die Dokumentation der Förderplanung gemacht. Diese Formulare bzw. digitalen Tools werden teilweise auch für die interne Kommunikation genutzt (z.B. zur Information, wer angepasste Lernziele hat).

Obwohl auf der Makroebene die gemeinsame Verantwortung für die Umsetzung der Förderplanung und des integrativen Unterrichts festgehalten ist, gibt es auf der Mesoebene keine weiteren Konkretisierungen wie diese umgesetzt werden sollten. Es bleibt auch in den Schuldokumenten nur beim Verweis auf die gemeinsame Verantwortlichkeit von Regel- und Förderlehrperson. Die Unterrichtsvorbereitung wird denn auch praktisch von allen Lehrpersonen arbeitsteilig – teilweise mit, teilweise ohne vorherige gemeinsame Absprache – vorgenommen. Die Verantwortung für die Förderplanung sowie für die Anpassung oder Bereitstellung von spezifischen Lernmaterialien für Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf liegt in der Umsetzung jeweils klar und allein bei den Förderlehrpersonen.

6.3 Limitationen

Für die Interpretation der Ergebnisse dieser Arbeit müssen einige limitierende Aspekte berücksichtigt werden. Diese beziehen sich auf die Anlage des Forschungsprojekts, auf das methodische Vorgehen bei der Datenerhebung und der Datenauswertung sowie auf die Interpretation der Ergebnisse.

Als erstes muss kritisch festgehalten werden, dass die Interviews sowohl mit den Schulleitungen wie auch mit den Integrationsteams (Fokusgruppen) nicht im Kontext der Forschungsfrage dieser Arbeit geführt wurden. Zwar wurden in den Interviews explizit Fragen

zur förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Kooperation gestellt, aber je nach Interviewverlauf wurde unterschiedlich vertieft darauf eingegangen. In diesem Zusammenhang ist es gut möglich, dass nicht alle Aspekte der förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Kooperation der Integrationsteams erfasst wurden. Dasselbe gilt auch für das kooperationsunterstützende Schulleitungshandeln sowie die Vorgaben und Erwartungen der Schulleitungen, welche aus den Schulleitungsinterviews stammen. Auch muss beachtet werden, dass es sich bei den Interviews immer um eine Momentaufnahme handelt und die Interviews mit den Schulleitungen zum Zeitpunkt t2 im Schuljahr 2019/2020 und die Fokusgruppeninterviews zum Zeitpunkt t3 im Schuljahr 2020/2021 geführt wurden. Dies kann zur Folge haben, dass in den beiden Interviews auf unterschiedliche Situationen Bezug genommen wurde. So fand unter anderem zwischen den beiden Interview-Zeitpunkten die pandemiebedingte Schulschliessung vom 16. März 2020 bis 11. Mai 2020 statt. Auch wenn zum Zeitpunkt der Fokusgruppeninterviews alle Schulen geleitet und alle Förderlehrpersonen entweder ausgebildet oder in Ausbildung waren, muss berücksichtigt werden, dass in fünf der acht Schulen die Integrationsteams auf Beginn des Schuljahres aufgrund von Lehrpersonenwechseln neu gebildet wurden. Dies bedeutet auch, dass die Mehrheit der Integrationsteams zum Zeitpunkt des Interviews weniger als ein halbes Jahr zusammengearbeitet hatten und diese dadurch erst wenig Zeit hatten, ihre förderprozessorientierte und unterrichtbezogenen Kooperation zu etablieren. Die übrigen Integrationsteams waren im Jahr davor von dem oben erwähnten pandemiebedingten Fernunterricht betroffen, welcher u.a. auch Einfluss auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit hatte.

Weiter muss beachtet werden, dass die Lehrpersonen und Schulleitungen sich nicht von sich aus und aus Eigeninitiative für eine Teilnahme am IFCH Sek-I-Projekt anmelden konnten. Die Teilnahme war an die Jugendlichen gebunden, welche sechs Jahre zuvor in der zweiten Primarklasse auf Grund ihres ausgewiesenen besonderen Bildungsbedarfs ausgewählt wurden. Es kann daher nicht davon ausgegangen werden, dass die Schulen bzw. die Schulleitungen und/oder die Integrationsteams besonders an der Teilnahme am Forschungsprojekt sowie an der Fragestellung der vorliegenden Arbeit interessiert waren und hierbei einen Schwerpunkt setzten.

Bei den Integrationsteams kam erschwerend hinzu, dass ein Grossteil der Lernenden, in deren Zusammenhang die Schulen untersucht wurden, zum Zeitpunkt der Befragung keinen besonderen Bildungsbedarf mehr aufwiesen. Aus diesem Grund konnte die förderprozessorientierte und unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Regel- und

Förderlehrpersonen nicht immer exemplarisch an deren Beispiel ausgeführt werden. Teilweise mussten die Lehrpersonen dazu im Interview die Zusammenarbeit anhand eines anderen Kindes aufzeigen. In einem Fall war es sogar so, dass die Regel- und Förderlehrperson überhaupt keine Form der Zusammenarbeit aufwiesen, da sie keine gemeinsamen Lernenden begleiteten.

Limitierend muss bei der Interviewbefragungen zur Kooperation weiter die Verzerrung durch die soziale Erwünschtheit beachtet werden (Vogt et al., 2016, S. 27), wonach Lehrpersonen eher dazu tendieren können, Aussagen zu machen, von denen sie denken, dass sie den Erwartungen der Projektleitenden entsprechen.

Die Sonderpädagogischen Konzepte stammen aus unterschiedlichen Jahren, meist sind es die ersten Konzepte, welche im Rahmen der Einführung der Integrativen Förderung ab dem Jahr 2008 im Kanton Zürich entwickelt wurden. Einige der Konzepte waren nicht auf einem aktuellen Stand bzw. gerade im Begriff überarbeitet zu werden. Daher stimmen die Konzepte teilweise nicht überall mit der gelebten Praxis überein, was auch in den Schulleitungsinterviews mehrmals zum Ausdruck gebracht wurde. So wurde zum Beispiel der neu definierte Berufsauftrag im Kanton Zürich 2017 eingeführt. Er ist somit in den meisten Schuldokumenten noch nicht berücksichtigt und auch in den Interviews oft nur wenig präsent. Das kann wiederum damit zu tun haben, dass sich die Schulen zum Zeitpunkt der Schulleitungsinterviews noch in dessen Einführungsphase befanden und das leitende Dokument der Makroebene zur Umsetzung des neu definierten Berufsauftrags erst im Jahr 2020 zur Verfügung stand. Daher wurde das Dokument auch nicht in die Dokumentenanalyse aufgenommen (vgl. Kapitel 4.3.1).

Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgte möglichst regelgeleitet und theoriebasiert. Trotzdem muss davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung durch die Einschätzung des Verfassers beeinflusst wurde, welche auf personellen Merkmalen wie beispielsweise das Vorwissen, die Anschauung oder die Erfahrungsbasis beruht (Kuckartz, 2018, S. 206), zumal sich der Verfasser bereits seit mehreren Jahren beruflich mit der Thematik auseinandersetzt.

Schliesslich bleibt die Frage offen, inwiefern die Lehrpersonenkooperation eine Wirkung auf die Lehrpersonen, auf den Unterricht und auf die Schüler:innen hat (vgl. Vogt et al., 2016).

Trotz der aufgeführten Limitationen dieser Forschungsarbeit und der kleinen Stichprobe von nur acht Schulen bzw. Integrationsteams bietet die Arbeit einen interessanten Einblick in die Vorgaben und Umsetzungen der förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Kooperation an der Sekundarstufe I im Kanton Zürich.

6.4 Praktische Implikationen

Aufgrund der dargestellten Ergebnisse und der geschilderten Diskussion ergeben sich verschiedene Implikationen für die schulische Praxis hinsichtlich der Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung sowie für die weitere wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung.

Die in dieser Arbeit dargestellten Ergebnisse zeigen zum einen, dass die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen in der Praxis noch nicht ausgeschöpft sind. Institutionalisierte Prozesse, Zeitgefässe oder Instrumente sind in den Schulen kaum vorhanden. Die Kooperation wird vorwiegend bilateral und auf der personalen Ebene verhandelt und organisiert. Um dies zu ändern, stünden insbesondere die Schulleitenden in der Pflicht, indem sie die explizit formulierten Vorgaben in den Dokumenten der Makroebene auf ihre Schulen anpassen und weiter konkretisieren. Ein aktives Leitungshandeln, das nicht nur (konkretisierte) Vorgaben erlässt, sondern auch einfordert und dadurch eine kooperationsunterstützende Rolle einnimmt sowie ein positives Kooperationsklima mit entsprechenden Normen schafft, wäre hierbei notwendig (vgl. Vogt et al., 2016; Grosche et al., 2020; Luder, 2021). Insbesondere gilt es der wahrgenommenen Belastung aufgrund einer verstärkten Zusammenarbeit zu begegnen und mit Hilfe einer Professionalisierung auch den Mehrwert der Kooperation spürbar zu machen (Luder 2021, S. 132). Dazu braucht es neben der Einrichtung von fixen Zeitgefässen und der Auseinandersetzung mit der Frage, in welchen Kooperationsgefässen wie zusammengearbeitet wird (vgl. Maag Merki, 2010; Arndt & Werning, 2013; Luder, 2021) auch eine gezielte Förderung von Kooperationsformen, die nicht nur den Austausch von Materialien oder die arbeitsteilige Bearbeitung von Aufgaben beinhalten, sondern eine systematische Reflexion und Auseinandersetzung zu spezifischen Themen ermöglichen (vgl. Grosche et al., 2020; Vogt et al., 2016). Diese Form der Kooperation ist allerdings nicht einfach umsetzbar und kann auch nicht allein in der Verantwortung der Schulleitenden liegen, so dass sich spezifische

Weiterbildungen anbieten, in denen die Zusammenarbeit explizit zum Thema gemacht wird. Als Beispiel kann hier auf das fachspezifisch-pädagogische Coaching (Staub, 2001) bzw. das Kollegiale Unterrichtscoaching (Kreis & Staub, 2009) verwiesen werden. Ergänzend zu weiterbildenden Elementen sollte ausserdem der Reflexion Raum und Zeit eingeräumt werden. Durch die gemeinsame Reflexion der Zusammenarbeit werden den Lehrpersonen ihre Handlungskompetenzen zugänglich gemacht (Bonsen & Rolff, 2006, S. 180). Entscheidend ist dabei aber, dass durch die Reflexion gemeinsam Konsequenzen für das Lernen der Schüler:innen abgeleitet werden (Bonsen u. Rolff, 2006, S. 181). Hierbei könnte das Konzept der professionellen Lerngemeinschaft von Bonsen und Rolff (2006) als Grundlage in den Schulen dienen (vgl. Kapitel 2.3.3).

Bezogen auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit bieten sich Weiterbildungen zur ko-konstruktiven Kooperation sowie zum Teamteaching an. Durch das gemeinsame Angehen von komplexen Situationen – beispielsweise der integrative Unterricht (vgl. Grosche et al., 2020) – in Verbindung mit positiven Erfahrungen kann bei den Lehrpersonen Freude an der Zusammenarbeit entstehen, die vorzugsweise zu einer (weiteren) Professionalisierung sowie zu einem selbsterlebten Mehrwert führt (Luder, 2021, S. 246).

An erster Stelle sollte aber in den Schulen die Einsicht entstehen, dass die Integrative Förderung nur in Kooperation geleistet werden kann und dass das Lernen aller Schüler:innen im Zentrum steht. Diese gemeinsame Zielinterdependenz (vgl. Grosche et al., 2020, S. 469) sollte an den Anfang jeglicher Schritte in Richtung mehr Zusammenarbeit gesetzt werden.

Schliesslich gilt es aber festzuhalten, dass für eine gelingende Kooperation zwischen den Lehrpersonen vielfältige Voraussetzungen auf der Schul- und Unterrichtsebene sowie auch auf der personalen Ebene notwendig sind (vgl. Luder, 2010) und dass dies ein langfristiger Prozess ist, der sich über Jahre erstreckt und auch immer wieder bewusst gemacht werden muss (Maag Merki et al. 2010).

Hinsichtlich der wissenschaftlichen Forschung und der (weiteren) Theoriebildung ist es wesentlich, dass dem Thema Kooperation im Kontext Schule weiterhin Beachtung geschenkt wird. Nach vielen Studien, die sowohl quantitativ als auch qualitativ versucht haben, Praktiken in der Zusammenarbeit und dahinterliegende Nomen und Wertvorstellungen zu erfassen, wäre es wünschenswert, künftig noch mehr die Wirkungen auf die Schüler:innen zu erforschen. Die wenigen Studien, die es dazu bereits gibt, zeigen keine einheitlichen Ergebnisse (Vogt et al., 2016). Dazu wird es notwendig sein, den Unterricht, wie

er von den Lehrpersonenteams gestaltet wird, näher zu untersuchen und die Umsetzung des Teamteachings genauer zu analysieren.

7 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass auf der Makroeben die Voraussetzungen für eine gelingende förderprozessorientierte Kooperation gegeben sind. Es bestehen auf dieser Ebene klare Vorgaben für die Umsetzung auf der Meso- und Mikroebene in den Schulen.

Auf der Mesoebene werden die konkreten Umsetzungen dieser Vorgaben in den Sonderpädagogischen Konzepten festgehalten und für schulspezifischen Gegebenheiten rekontextualisiert. Dabei liegt der Fokus aber vor allem auf der förderprozessorientierten Kooperation und weniger auf der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit. So werden Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten der Förderlehrpersonen ausführlich geklärt, was aber mehr eine arbeitsteilige Kooperation als eine ko-konstruktive Zusammenarbeit zur Folge hat. Dabei fehlen auf der Mesoebene vor allem verbindliche Vorgaben für institutionalisierte Kooperationsgefässe auf der Mikroebene, was als Voraussetzung für eine gelingende ko-konstruktive, unterrichtsbezogen Zusammenarbeit betrachtet werden kann. Ebenso fehlen auf der Mesoebene Unterstützungsmassnahmen in Form von Weiterbildungen zur Kooperation allgemein und zur förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit im Speziellen. Dazu kommt das nur wenig ausgeprägte kooperationsfördernden Schulleitungshandeln. Zu wenig klar sind dabei die Vorgaben der Mesoebene für die Mikroebene und zu wenig konsequent werden diese auch eingefordert. Dies obwohl auf der Mesoebene das Bewusstsein für die Bedeutung der förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Kooperation für das Gelingen der Umsetzung der schulischen Integration vorhanden ist. Meist ist die Einstellung der Lehrpersonen zu Kooperation selbst entscheiden und das Schulleitungshandeln, welches sich mehrheitlich auf die positive Verstärkung des Lehrpersonenhandelns beschränkt, orientiert sich daran. Somit ist die Umsetzung der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit auf der Mikroebene weit weniger von den Vorgaben und Voraussetzungen der Mesoebene abhängig als von der personalen Ebene. Die Lehrpersonen gestalten dabei die unterrichtsbezogene Kooperation grösstenteils arbeitsteilig, um eine zeitliche Entlastung zu erzielen. Hier könnten auf Ebene der Strukturqualitäten durch das Schulleitungshandeln entsprechende Bedingungen für wirkungsvolle Kooperation geschaffen werden (Vogt et al. 2016, 22f).

Um den komplexen Herausforderungen der Integrativen Förderung, v.a. auch auf der Mikroebene des Unterrichts gerecht zu werden, wäre einen verstärkte Zusammenarbeit in den Kooperationsmodi Ko-Konstruktion (Grosche et al. 2020), Synchronisation und

Reflexion (Vogt et al., 2016) sowie «gemeinsame Weiterentwicklung der Integrativen Förderung» (Luder, 2021) wünschenswert. Dies bedingt aber vorab die entsprechend geklärten Vorgaben sowie geschaffenen Voraussetzungen für kooperationsfördernden Rahmenbedingungen auf der Mesoebene wie sie u.a. Maag Merki et. al (2010) und Luder (2021) als Ergebnis ihrer Untersuchungen formuliert haben.

8 Reflexion des eigenen Vorgehens

Abschliessend reflektiere ich mein Vorgehen hinsichtlich des gesamten Prozesses von der Konzeptionierung, über die Datenauswertung bis zur Analyse und Verschriftlichung der vorliegenden Arbeit.

Am Anfang stand die Frage nach einer geeigneten und interessanten Forschungsfrage für meine Masterarbeit im Zentrum. Da ich bereits mein Praktikum im Rahmen des Forschungsprojekts Integrative Förderung auf der Sekundarstufe (IFCH Sek-I) an der PHZH absolviert hatte und ich mit dem Projekt vertraut war, war es naheliegend, dass ich auch meine Masterarbeit im Rahmen dieses Forschungsprojekts schreibe. Das Forschungsprojekt IFCH Sek-I ist für mich in vielerlei Hinsicht äusserst interessant. So beschäftige ich mich beruflich seit langer Zeit mit der schulischen Integration, v.a. auf der Sekundarstufe, und konnte mich im Rahmen meines Studiums, insbesondere auch im Praktikum, vertieft und aus einer neuen, wissenschaftlichen Perspektive damit auseinandersetzen. Ein weiteres Thema, welches mich beruflich umtreibt, ist die Lehrpersonenkooperation und wie man diese effektiv und effizient gestalten kann, so dass sowohl die Qualität des Unterrichts wie auch der Lernerfolg der Lernenden erhöht und die Lehrpersonen in ihrer täglichen Arbeit entlastet werden können. Diese Arbeit ermöglichte es mir beide Aspekte miteinander zu verbinden und exemplarisch am Beispiel von ausgewählten Schulen zu durchleuchten.

Das Verfassen des Theorieteils ging grundsätzlich schnell und einfach vor sich, da die Themen Integrative Förderung, Lehrepersonenkooperation sowie Zusammenarbeit im Rahmen der Integrativen Förderung breit erforscht und dokumentiert sind. Herausfordernd gestaltete sich die logische und übersichtliche Darstellung des Theorieteils. Die drei erwähnten theoretischen Grundlagen – Integrativer Unterricht, Kooperation im Kontext Schule, Förderprozessorientierte Kooperation, wurden nacheinander, in einer Reihe aufgearbeitet. In meinem Verständnis wäre eine Darstellung nebeneinander mit logischen Verknüpfungen wünschenswerter gewesen. Eine weitere Herausforderung war die Fülle der Forschungsergebnisse und die damit notwendigerweise verbundene Sortierung sowie Abgrenzung.

Besonders gelungen scheint mir die Beschreibung des empirischen Vorgehens und die qualitative Inhaltsanalyse mit Hilfe der Software MAXQDA sowie die kategorienbasierte Analyse und Darstellung der Ergebnisse. Hier war es unterstützend das Analyseraster

anhand theoretischer Grundlagen zu entwickeln, um sich immer wieder daran orientieren zu können, Sehr hilfreich waren dabei der stete Austausch und die fachliche Beratung durch André Kunz.

Erschwerend war für mich sicherlich, dass ich die vorliegende Arbeit berufsbegleitend verfasst habe und sie in eine Zeit fiel, in welcher ich durch den Aufbau der neuen Gesamtschule Oberhausen sehr stark beruflich absorbiert war. Da war es hilfreich, dass ich Dezember 2022 einen dreiwöchigen Urlaub nehmen konnte und ich mich somit während längerer Zeit ununterbrochen auf die qualitative Inhaltsanalyse konzentrieren und die Analysen durchführen und auswerten konnte.

Zusammenfassend habe ich den Eindruck, dass es mir mit der vorliegenden Arbeit gelungen ist, meine Fähigkeiten im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens zu vertiefen sowie meine Erkenntnisse zur förderprozessorientierten Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung aufzuzeigen.

Literaturverzeichnis

Die mit * gekennzeichneten Dokumente sind Teil der Dokumentenanalyse.

Annen Hochuli, L. (2011). Bildungsstandards. Der Blick von Experten auf die Entwicklung von Bildungsstandards in der Schweiz und die Folgen für die Akteurkonstellation im Schulsystem. Zugriff über: https://edudoc.ch/record/108438?ln=de [21.01.2023]

Arndt, A.-K. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften & Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (12–40). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Balestra, S., Eugster, B. & Liebert, H. (2020). Peers with special needs: Effects and policies. *Review of Economics and Statistics.* 104 (3).

Batzdorfer, V. & Kullmann, H. (2016). Neue Vielfalt im Klassenzimmer – Multiprofessionelle Kooperation als Herausforderung inklusiver Schulen. *DIAGONAL – Zeitschrift der Universität Siegen,* 37 (1), 263–279.

Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts. Kurzbericht. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008). Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiographie. *BiBB-Report* 6 (2008), 1–15.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2006). *Zehn Leitsätze für die Entwicklung des sonderpädagogischen Konzepts für den Kanton Zürich.* Zugriff über: https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/generalsekretariat-der-bildungsdirektion/bildungsrat/suche-bildungsratsbeschluesse/2006-brb-26-leitsaetze-fuer-die-sonderschulung-im-kanton-zuerich.html [21.01.2023]

*Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2007). *Zuweisungen zu sonderpädagogischen Massnahmen an der Regelschule.* Zugriff über: http://edudoc.ch/record/29161/files/ZH_merkblatt_zuweisungmassnahme.pdf [21.01.2023]

*Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2008). *Merkblatt: Das wichtigste in Kürze zum schulischen Standortgespräch.* Zugriff über: http://edudoc.ch/record/29163/files/ZH_merkblatt_schul_standortg_kuerze.pdf [21.01.2023]

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2009a). *Sonderpädagogisches Konzept für den Kanton Zürich.* Zugriff über: https://edudoc.ch/record/35864?ln=de [21.01.2023]

*Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2009b). *Reglement über die Aufsicht über die Sonderschulen.* Zugriff über: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/88BAAF1A24E56667C1257A21003A3D76/$File/412.106.1_30.9.09_77.pdf [21.01.2023]

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011a). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.* (2. Auflage). Zugriff über: https://edudoc.ch/record/29786?ln=de [21.01.2023]

Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2011b). *Handreichung Integrative und individualisierende Lernförderung*. (2. Auflage). Zugriff über: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/weiterfuehrende-infos/handreichung_integrative_und_individualisierte_lernfoerderung.pdf [21.01.2023]

*Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2011c). *Volksschule (Sonderschulkonzept).* Zugriff über: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-

bildungsbedarf/sonderschulen/anspruch-auf-sonderschulung/direktionsverfügung_sonderschulkonzept.pdf [21.01.2023]
Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich & Pädagogische Hochschule Zürich. (2015). *Organisationsmodelle für sonderpädagogische Angebote der Regelschule,* Zugriff über: http://www.pulsmesser.ch/wp-content/uploads/2016/09/20160907_Organisationsmodelle.pdf [21.01.2023]
Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2018). *Integrierte Sonderschulung im Kanton Zürich.* Zugriff über: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/sonderschulen/integrierte-sonderschulung/integrierte_sonderschulung.pdf [21.01.2023]
Bildungsdirektion Kanton Zürich. (2020). *Neu definierter Berufsauftrag. Handbuch für Schulleitungen Gültig ab Schuljahr 2020/21* Zugriff über: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/fuehrung/klassen-stellen-planen/schuljahr-planen/berufsauftrag_handbuch_sl.pdf [21.01.2023]
Bonsen, M. & von der Gathen, J. (2006). Fünf Säulen des professionellen Lernens. Das Konzept der professionellen Lerngemeinschaft in der Schulpraxis. *Journal für Schulentwicklung,* 10 (3), 23–18.
Bonsen, M., & Rolff, H. G. (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52, 167–184.
Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some Uses, Misuses and Alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687–699.
Buholzer, A. (2014). *Von der Diagnose zur Förderung.* Baar: Klett und Balmer Verlag.
Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2002 (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG). Zugriff über http://www.admin.ch/ch/d/sr/c151_3.html [21.01.2023]
Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B., Grossi, T. A., & Bolte, H. R. (2021). The relationship of special education placement and student academic outcomes. *The Journal of Special Education,* 54 (4), 217–227.
Dalin, P. & Rolff, H.-G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm.* Soest: Soester Verlagskontor.
de Boer, A., & Pijl, S. J. (2016). The acceptance and rejection of peers with ADHD and ASD in general secondary education. *The Journal of Educational Research*, 109 (3), 325–332.
Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Auflage). Berlin und Heidelberg: Springer.
Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* (6. Auflage). Marburg: Eigenverlag. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch (Datum des Downloads: 21.01.2023)
Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter.* Bern: Haupt.
Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung.* Weinheim: Juventa.
Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Lehrbuch.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Feuser, G. (2013). Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» – eine Entwicklung induzierendes Lernen. In Feuser, G. & Kutscher, J. (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (282-293). Stuttgart: Kohlhammer.

Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, *5*.

Gebhardt, M., Heine, J.–H., & Sälzer, C. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (3), 246–258.

Gräsel, C., Jäger, M. & Willke, H. (2005). *Konzeption einer übergreifenden Transferforschung unter Einbeziehung des internationalen Forschungsstandes.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

Gräsel, C., Fußangel, K & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219.

Grosche, M., Gräsel, C. & Fussangel, K. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik,* 4, 461–479.

Haeberlin, U. Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren.* Bern: Haupt.

Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. (4. Auflage). Bern: Haupt.

Halbheer, U. & Kunz, A. (2011). *Kooperation von Lehrpersonen an Gymnasien. Eine qualitative und quantitative Analyse der Wahrnehmung von Lehrpersonen aus schul- und governancetheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Halfhide, T., Frei, M. & Zingg, C. (2002). *Teamteaching – Wege zum guten Unterricht.* Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Hansen, Ch. (2016). Inklusive Schulentwicklung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (194–199). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London und New York: Routledge.

Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.* (Umfassend aktualisierte Neuausgabe). Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer.

Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Schöler, J. (1997). *Behinderte sind doch Kinder wie wir! Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland (Brandenburg).* Berlin: o.V.

Idel, T.-S., Ullrich, H & Baum, E. (2012). Kollegialität und Kooperation in der Schule – Zur Einleitung in diesem Band. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (9–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

*Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH). (2019). *Regulatorische Rahmenbedingungen Kanton Zürich.* Zugriff über: https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/5_59_Factsheet-Zu__rich.pdf [21.01.2023]

*Kantonsrat Kanton Zürich. (1999). *Gesetz über das Arbeitsverhältnis der Lehrpersonen an der Volksschule (Lehrpersonalgesetz).* Zugriff über: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E599A288B2CB6660C12571B00042524B/$File/412.31_10.5.99_54.pdf [21.01.2023]

*Kantonsrat Kanton Zürich. (2005). *Volksschulgesetz (VSG).* Zugriff über: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/10E8DB424CAA722FC125843C00234505/$File/412.100_7.2.05_106.pdf [21.01.2023]

*Kantonsrat Kanton Zürich. (2011). *Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG).* Zugriff über: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/BE006CD38DB1C945C12585A60021E924/$File/852.1_14.3.11_110.pdf [21.01.2023]

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *education sciences,* 11 (1), 16. MDPI AG

Kiel, E. & Weiss, S. (2016). Sekundarbereich. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (277–287). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klafki, W. & Stöcker, H. (1991). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (2., erweiterte Auflage) (173–208). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Klassen, R. N. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly,* 33, 19–30.

Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen – Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (97–139). Stuttgart: Kohlammer.

Kreis, A. (2015). Professionsforschung in inklusiven Settings – Einblick in die Studie KosH. In H. Redlich, L. Schäfer, G. Wachtel, K. Zehbe & V. Moser (Hrsg.), *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung* (25–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kronenberg, B. (2015). Das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik SZH*, 21 (2), 6–11.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflag). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. & Rädiker. S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kummer Wyss, A. (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (151–161). Zug: Klett und Balmer Verlag.

Kummer Wyss, A. (2011). Teamteaching – Anspruch, Wirklichkeit und Praxis. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Kuntz, E. M., & Carter, E. W. (2019). Review of interventions supporting secondary students with intellectual disability in general education classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44 (2), 103-121.

Kunz Heim, D., Arnold, C., Eschelmüller, M. & Achermann, E. (2013). Einschätzung von Prozess- und Output-Qualität durch Leitungspersonen von neu gebildeten Unterrichtsteams. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität* (9–29). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Labhart, D., Pool Maag, S., & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem: Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen in der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung*, 63 (1), 71–87.

Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2015). Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. (2. Auflage) Bern: Haupt Verlag.

Lorger, T., Schmidt, M., & Vukman Bakracevic, K. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5 (2), 177–194.
Lortie, D. C. (1972). Team Teaching, Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In H.-W. Dechert (Hrsg.), *Team Teaching in der Schule* (37–76). München: R. Piper & Co.
Luder, R. (2017). Integration oder Inklusion? *Inklusion konkret*, 9 – 14. Pädagogische Hochschule Oberösterreich: Schriftenreihe des BZIB, Band 1.
Luder, R., Ideli, M. & Kunz, A. (2020). Massnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete,* 89 (3), *165–181*
Luder, R. & Kunz, A. (2021). Multiprofessionelle Zusammenarbeit für gemeinsame Förderplanung. In A. Kunz, R. Luder & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (57–76). Bern: hep Verlag.
Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen*. Freiburg: o.V.
Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielfelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLeF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule* 110 (2), 109–123.
Maag Merki, K., Kunz, A., Werner, S. & Luder, R. (2010). *Professionelle Zusammenarbeit in Schule. Schlussbericht.* Zugriff über: https://syneval.ch/database/pdf/Maag_et_al_2010_Zusammenarbeit_Schulen.pdf [21.01.2023]
MAXQDA (2022). *Manual.* Zugriff über: https://www.maxqda.com/de/download/manuals/MAX2022-Online-Manual-Complete-DE.pdf [21.01.2023]
Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse.* Weinheim: Beltz.
Meijer, C. W. (Hrsg.) (2005). *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich.* European Agency for Development in Special Needs Education. Midelfart/Brüssel: o.V.
Merz-Atalik, K. (2013). Inklusion/ Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In T. Bohl, T. & S. Meissner (Hrsg.), *Expertise Gemeinschaftsschule. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg* (61–76). Weinheim: Beltz.
Meyer, A., Rose, D. H. & Gordon, D. (2014). *Universal design of learning. Theory and practice.* Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M., & Garrote, A. (2021). Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von Co-Teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, 49 (3), 443–466.
Müller, C. M. (2013). Negativen Peereinfluss auf Verhaltensprobleme vermeiden. Was kann die Schule tun. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 452–460.
Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *Britisch Journal of Special* Education, 33 (2), 76–81.
*Regierungsrat Kanton Zürich. (2000). *Lehrerpersonalverordnung (LPVO).* Zugriff über: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/C1256C610039641BC125697D0040B4F5/$File/412.311.pdf [21.01.2023]
*Regierungsrat Kanton Zürich. (2006). *Volksschulverordnung (VSV)*. Zugriff über: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/58F3AFCF48D29CA5C125843C00236376/$File/412.101_28.6.06_106.pdf [21.01.2023]
*Regierungsrat Kanton Zürich. (2011). *Kinder- und Jugendhilfeverordnung (KJHV)*. Zugriff über:

http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/F7C2540CE9E78347C12579650038CA4F/$File/852.11.pdf [21.01.2023]
*Regierungsrat Kanton Zürich. (2007a). *Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (VSM)*. Zugriff über: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/E76BCEDE44F256BFC125856700207181/$File/412.103_11.7.07_109.pdf [21.01.2023]
*Regierungsrat Kanton Zürich. (2007b). *Verordnung über die Finanzierung der Sonderschulung.* Zugriff über: http://www2.zhlex.zh.ch/appl/zhlex_r.nsf/WebView/6CF2D9547502BA9DC12573B4004CA134/$File/412.106_5.12.07_59.pdf [21.01.2023]
*Regierungsrat Kanton Zürich. (2014). *Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen im Vor- und Nachschulbereich (SPMV)*. Zugriff über: https://www.szh.ch/bausteine.net/f/50506/852.12.pdf?fd=3 [21.01.2023]
Rolff, H.-G. (1980). *Soziologie der Schulreform.* Weinheim und Basel: Beltz.
Roos, M. & Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich. Schlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation.* Baar: spectrum3.
Schümer, G. (2004). *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. Forum: Qualitative Sozialforschung Social Research, 15 (1).
Schwab, S. (2015). Einflussfaktoren auf die Einstellung von Schülerinnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*47, 177–187.
Schwab, S. (2019). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studies*, 45 (3), 390–401.
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik.* O.O.: o.V.
Spieß, E. (1996). *Kooperatives Handeln in Organisationen. Theorieströnge und empirische Studien.* München: Hampp.
Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (193–247). Göttingen: Hogrefe.
Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik,* 52 (2), 185–204.
Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change,* 7 (4), 221–258.
Sturny-Bossart, G. (2010). Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf und Behinderung. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht.* Zug: Klett und Balmer Verlag.
United Nations. (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention):* Artikel 24 Bildung. Zugriff über: https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html [21.01.2023]
UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse* angenommen von der Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität». Salamanca: o.V. Zugriff über: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [21.01.2023]

Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN,* 83 (4), 283–294.

Vogt, F., Kunz Heim, D. & Zumstein, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation m Kontext schulischer Heterogenität* (15–32). Münster: Waxmann Verlag GmbH

Werning, R. (2006). Lerngruppenintegration. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (351–359). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Werning, R. & Lütje–Klose, B. (2006) *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen.* München, Basel: UTB.

Wettstein, A. (2012). Integration von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (119-135). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Widmer-Wolf, P. (2016). Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation m Kontext schulischer Heterogenität* (171–184). Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference*? Learning Disabilities Research & Practice*, 19 (1), 20–32.

Wilbert, J. & Börnert, M. (2016). Unterricht. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (346–358). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (199–274). Hamburg: Curio.

Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrmann & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (86–106). Essen: o.V.

Wocken, H. (2010). Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. *Aus Politik und Zeitgeschichte.* 23, 25–31.

Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A.-D. Stein, I. Niediek, St.Krach (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (204–234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Informationen von Websites

https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium/sonderpaedagogik [Zugriff: 21.01.2023]

https://www.maxqda.com [Zugriff: 21.01.2023]

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Kreislauf der Förderplanung - ein zielbezogener Prozess (Kunz & Luder, 2021, S. 59) 15
Abbildung 2: Provisorisches theoretisches Modell für Lehrpersonenkooperation (Vogt et al., 2016, S. 17) 25
Abbildung 3: Aufgabenklärung für die Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und Förderlehrpersonen (Luder et al., 2021, S. 21) 34
Abbildung 4: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132) 47

Tabelle 1: Übersicht zu Systemebenen, Akteur:innen und Handlungen im schulischen Mehrebenensystem (eigene Zusammenfassung in Anlehnung an Annen, 2011, S. 50ff sowie unter Einbezug von Luder, 2021) 28
Tabelle 2: Gelingensbedingungen und Handlungsempfehlungen für lernwirksame und effiziente Kooperation (eigene zusammenfassende Darstellung basierend auf Maag Merki et al., 2010 sowie Luder, 2021) 32
Tabelle 3: Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Brennan und Prediger (1981) für die Intercoder-Reliabilitäts-Überprüfung (MAXQDA, 2022) 52
Tabelle 4: Fallzusammenfassung «Case Summary» der untersuchten acht Schulen 55
Tabelle 5: Kategoriensystem zu den Vorgaben und Umsetzung hinsichtlich der förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Kooperation von Regel- und Förderlehrpersonen (eigene Entwicklung basierend auf den theoretischen Grundlagen sowie des Forschungstandes) 58
Tabelle 6: Zusammenstellung untersuchte Dokumente auf der Makroebene 59
Tabelle 7: Zusammenfassung der Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse 76

Anhang

Anhang 1: Leitfaden «Interview Schulleitung» aus dem Projekt IFCH Sek-I

Anhang 2: Leitfaden «Fokusgruppeninterview Förderteam» aus dem Projekt IFCH Sek-I

Anhang 3: Codebuch Qualitative Inhaltsanalyse – Dokumentation des Kategoriensystems

Anhang 4**:** Fallbezogenen thematischen Zusammenfassung

Anhang 5: Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung

Anhang 1: Leitfaden «Interview Schulleitung» aus dem Projekt IFCH Sek-I (4 Seiten)

Projekt IFCH – SEK I

Leitfaden Interview Schulleitung t1

Dezember 2019 bis Februar 2020

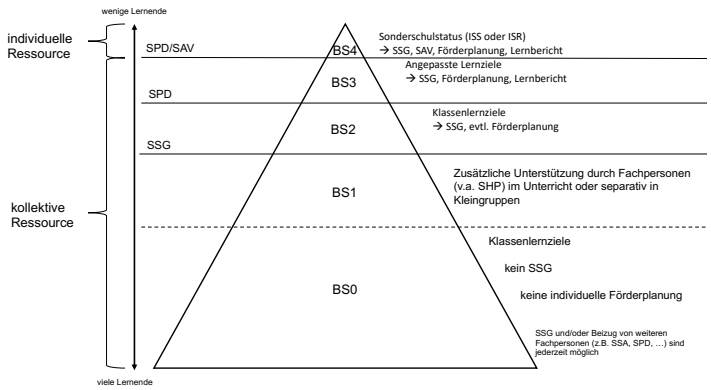
Warm-Up: Informationen / Instruktionen an die Teilnehmenden (Das Interview kann in CH-Dialekt geführt werden)

- Dank für die Teilnahme und die wertvolle Zeit im oft hektischen Schulalltag / Tagesgeschäft
- Einverständnis für Tonbandaufnahme. Die Tonaufnahmen werden nach dem Ende des Projekts gelöscht.
- Wir möchten gerne wissen, wie das Sonderpädagogische Konzept (oder die Unterstützung von Kindern mit besonderem Förderbedarf, falls es kein Konzept gibt) gemeint ist. Aus diesem Grund stellen wir Fragen zum Konzept (spezifisch) und dann auch noch allgemeine Fragen.
- Die Frage nach den Ressourcen erfassen wir gerne mit einem separaten Fragebogen, der jemand aus der Schulverwaltung/Sekretariat unter Ihrer Anleitung ausfüllen kann.
- Im Frühling werden wir ein Gruppeninterview organisieren an Ihrer Schule, an welcher Sie als SL, die KLP, die SHP und ev. weitere relevante Fach-LP für die Förderung dieser Klasse/des Kindes in der Studie (mit)verantwortlich sind. Da wird es auch um die „gelebte“ Form des sonder-päd. Konzeptes gehen.

Leitfaden (write-up)

Datum:
Schule:
Fall-Nummer:
Interviewpartner (Name, Funktion):
Interviewleitung:

Nr.	Thema	Frage (und ev. Subfragen)
1. Block: Sonderpäd. Konzept der eigenen Schule		
1	Rückfragen zum Konzept der Schule	**Präzisierungen, Verständnisfragen erstellen – je individuell auf Basis der Lektüre der vorliegenden Konzepte** • **Rückfrage 1** • **Rückfrage 2** • **Etc.** **Falls kein Konzept vorliegt:** **Wie wird die sonderpäd. Förderung an der Schule organisiert?** - Welches Angebot gibt es? - Wie wird das Angebot finanziert? - Welche Prozessablaufe existieren? - Welche externen Dienste, Fachstellen, Partner sind mit involviert? - Gibt es Pflichtenhefte für sonderpäd. Fachpersonal? Welche Anstellungskriterien bezüglich Ausbildung gelten?
2	Verknüpfungen mit dem vorherrschenden kantonalen Konzept	**Inwiefern sind die kantonalen Vorgaben bezüglich sonderpäd. Förderung im Schulkonzept aufgenommen, wo zusätzlich ergänzt?** - Ev. welche kantonalen Vorgaben sind anspruchsvoll umszusetzen? Weshalb? Welche kantonalen Vorgaben sind hilfreiche Unterstützung für die Realisierung eines schuleigenen sonderpäd. Konzeptes auf der Sek-I?
3	Organisationsmodelle (vgl. Brochure Kt ZH)	**Welche Modelle der Umsetzung des sonderpäd. Konzeptes werden an der Schule realisiert?** - **Teamteaching** - **Klassenteam RKLP und SHP** - Förderzentrum - Separierte Fördergruppe - Kleinklassen - Auszeit-Modelle / Schulinsel / ev. Kombinationen mit Förderzentren - andere

2. Block: Indikation und Ressourcenallokation		
4	Indikation für sonder-päd. Förderung	**<u>Welche</u> Kinder werden in die sopä. Förderung mit einbezogen?** - Indikationen: welche Art von Indikationen werden wie häufig und in welchem Umfang mit sonderpäd. Förderung beantwortet - Eintrittsschwelle: welche Indikationskriterien haben Schwellenwerte, die für die Zuweisung von sonderpäd. Förderung relevant sind  Abkürzungen: BS: Bedarfsstufe ISR: Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule ISS: Integrierte Sonderschulung in der Verantwortung der Sonderschule SAV: Standardisiertes Abklärungsverfahren SPD: Schulpsychologischer Dienst SSA: Schulsozialarbeit SSG: Schulisches Standortgespräch
5	Ressourcenallokation	**<u>Wie</u> werden Kinder/Jugendliche zu „sonderpäd. Fällen (mit Status)“?** - Indiaktion (s.o,)? - Ressourcenzuweisung? - Wie wird dies beim Übertritt Primar-Sek-I organisiert: Übergabe von „Status“? Übergabe von Informationen? - Wer bestimmt über welche Teile des Pensum der SHP’s. (vgl. Förderstufenmodell)

3. Block: Rollen und Verantwortlichkeiten der Schulleitung		
6	SL-Rollen	**Wie sieht Ihre Rolle als SL in Bezug auf die Planung, Organisation und Umsetzung der sonderpäd. Förderung aus?** - Gibt es bei SL, bestehend aus mehreren Personen, klar zugewiesene Verantwortlichkeiten? Wenn ja welche und wie (Kompetenzen)? - Werden Verantwortlichkeiten ev. delegiert? Wenn ja: an wen und wie (Kompetenzen)?
4. Block: Weiteres Vorgehen, nächste Termine		
7	Hinweis auf schriftlichen Fragebogen	Wir würden Sie bitten, noch einen kurzen schriftlichen Fragebogen auszufüllen, bzw. ausfüllen zu lassen von jemandem aus der Schulverwaltung/Sekretariat, den ich Ihnen gleich maile / den sie bereits erhalten haben *Es ist ein Excel-Dokument, welches Kenndaten Ihrer Schule für die Sonderpäd. Förderung erfassen wird:* - ***Anzahl SuS,*** - *Anzahl SuS in externer Schulungsform (Privatschule, Sonderschule),* - *Anzahl SuS im IF (falls bezifferbar)* - *Anzahl SuS mit IS/ISR* - *Anzahl Wechsel von Regelklasse Sek-I in Sonderschulung/andere Schulungsformen 2019* - ***Sozialindex*** *(oder ähnlich) in der Gemeinde (verantwortlich für die Zuweisung der Vollzeiteinheiten auf der Basis der SuS)* - *Anzahl VZE (Vollzeiteinheiten für die Klassenbildung und Schulorganisation)* - *Davon Anteil VZE im IF (inkl. Feinverteilung auf IF-LP mit und ohne Ausbildung, Assistenz, …)* - *Anzahl Ressourcen in Therapie* - *Anzahl Ressourcen in Klassenassistenzen* - *Anzahl ev. zusätzlicher Ressourcen im Bereich IS/ISR (integrierte Sonderschulung, hochschwellige Massnahmen)* - *Durchschnittliche Ressource pro Kind im IS/ISR*
8	Weiteres Vorgehen	- Wir melden uns im März für die Datenorganisation der Datenerhebung zu t2 im (Mai)/Juni - Datenerhebung an der Klasse, wie T1 - Interview Kind, wie T1 Fokusgruppeninterview Förderteam (KLP, SHP, SL, ev. THP, ev. Fach.LP)
Schlussfrage und Bedankung		
9	Schluss Bedankung	**Gibt es noch etwas Wichtiges zu sagen, das du bisher nicht genannt werden konnte?** **Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, uns das Sonderpäd. Konzept zu erläutern.** **Die Schulen werden anonymisiert.**

Anhang 2: Leitfaden «Fokusgruppeninterview Förderteam» aus dem Projekt IFCH Sek-I (5 Seiten)

Projekt IFCH – SEK I (t2)

Leitfaden Interview: Fokusgruppe KLP, SHP, ev. Fach-LP

November 2020 bis Februar 2021 – im 1. Semester

- **Thema (s. Info im Flyer):** Umsetzung der Förderung, Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung allg. an der Schule, Kooperation zwischen den LP und SHP und Fachpersonen;
- **Dauer (gemäss Flyer):** ca. 30'

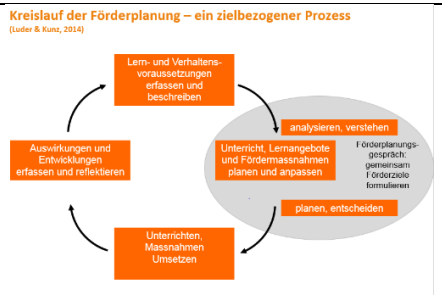
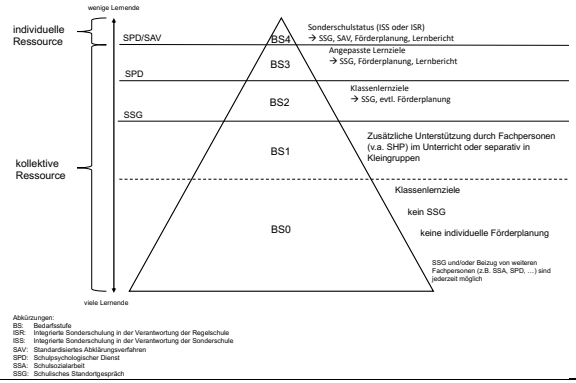
Warm-Up: Informationen / Instruktionen an die Teilnehmenden (Das Interview kann in CH-Dialekt geführt werden)

- Dank für die Teilnahme und die wertvolle Zeit im oft hektischen Schulalltag / Tagesgeschäft
- Einverständnis für Tonbandaufnahme. Die Tonaufnahmen werden nach dem Ende des Projekts gelöscht.
- Wir möchten gerne wissen, wie das Sonderpädagogische Konzept, d.h. die „gelebte" Form des sonderpäd. Konzeptes, an Ihrer Schule umgesetzt wird. Aus diesem Grund stellen wir Fragen zur Umsetzung der Förderung an der Schule für das Kind der IFCH-Stichprobe (oder falls dieses Kind keine sonderpäd. Förderung mehr hat, zu einem oder zwei anderen Kindern mit IF/ISR/ISS in der Klasse/an der Schule), zur Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung allg. an der Schule, zur Kooperation zwischen den beteiligten Personen: KLP und SHP und weitere Fachpersonen sowie Fach-LP.

Leitfaden (write-up)

Datum:
Schule:
Fall-Nummer:
Interviewpartner (Name, Funktion):
Interviewleitung:

Nr.	Thema	Frage (und ev. Subfragen)
1. Block: Fördermodell		
	Fördermodell aus Konzept und Interview SL	Aus den bisherigen Informationen (Dokumente der Schule, Interview mit SL) haben wir folgendes Fördermodell erhalten (Fördermodell zeigen). → *Fördermodell: Kurzbeschreibung vorlesen oder ev. zeigen, Einschätzungen mündlich kommunizieren*
1		**Entspricht dies der aktuellen Umsetzung der sonderpäd. Förderung an Ihrer Schule?** Gibt es wichtige Ergänzungen? Welche? Weshalb? Gibt es wichtige Berichtigungen? Welche? Weshalb?
2. Block: Fallbeispiel: (jeweils mit Fokus 1 und/oder ev. mit Fokus 2, falls das IFCH-Kind keine spezifische Förderung erfährt) **1. Kind IFCH → primar!** **2. Falls ein IFCH-Kind keine Förderung mehr hat: Ein „selbstgewähltes Kind" aus der Sek-Stufe, an dessen Situation die Förderung an der Sekundarschule exemplarisch aufgezeigt und diskutiert werden kann → möglichst typische Situation**		
2	***Schilderung der Fördersituation (Fokus 1 oder Fokus 2)***	***Bitten schildern Sie kurz diese Fördersituation eines Kindes*** *(typische Situation, typische Fragestellung, …)* ***Welcher Förderstufe ordnen Sie diese Situation zu?***
3	**Fördermodell**	**Wie realisiert sich das Fördermodell der Schule am Beispiel von IFCH-Kind / oder ev. anderes Kind mit IF/ISR?**
4	**Fördermodell: Organisation über die Zeit**	**Wie zeigt sich das Fördermodell organisatorisch verteilt über die drei Jahrgänge (1./2./3. Sek)?**
5	**Förderprozessablauf**	**Wo stand die Fördersituation für das IFCH-Kind in der 1. Sek und wo wird es in der 2. Sek in Bezug auf den Förderprozess sein?** 1. Lern- und Verhaltensvoraussetzungen Erfassen und beschreiben (Diagnostik, LSE, Situationsanalysen, …) 2. Unterricht, Lernangebote und Fördermassnahmen planen und anpassen (SSG, Förderziele, Partizipation aller Beteiligten, Absprachen für Kooperation) 3. Unterricht und Massnahmen umsetzen (Differenzierung und Individualisierung, Fördermassnahmen: Prävention, Intervention) 4. Auswirkungen und Entwicklungen erfassen und reflektieren (Beurteilung, Berichterstattung und Dokumentation)

		 **Was ist Ihnen diesbezüglich noch wichtig zu sagen?**
6	**Förderplanung**	**Liegen Förderpläne und individuelle Lernvereinbarungen dokumentiert vor?** • Wenn ja, in welcher Form? • In welcher Intensität (zeitlich und inhaltlich) werden diese nachgeführt? • Wer hat Zugang zu diesen Informationen? • Wer ist fallführende Person (Case Management)
	Unterschiede, Ergänzungen	**Was vom Gesagten zeigt sich im Unterschied zu anderen Fördersituationen an der Schule anders?** • **Förderung auf BS0/BS1 vs. BS2ff**: Question des mesures de pédagogie spécialisée et des mesures de « prévention » => limites, frontières, besoins, etc. • **Ev. NTA ansprechen:** Question de la compensation des désavantages (aménagements) et de son « statut » (pédagogie spécialisée ou non) aux yeux des enseignant-e-s => compensation avec ou sans soutien de type IF ? etc. 

3. Block: Zusammenarbeit in der Situation des Fokus 1 oder Fokus 2		
7	**Vernetzung**	**Ist die Förderarbeit schulintern und schulextern vernetzt? Und wenn ja, wie?** • Welche Berufsgruppen sind Teil dieser Vernetzung? • Wie sieht die Vernetzung aus? • Gibt es einen Unterschied zwischen IF und IS/ISR? Falls ja, wie sieht dieser aus? • Wie geht es der SHP in der Zusammenarbeit mit mehreren Fachpersonen? Wie lässt sich das zeitlich organisieren in dieser Fördersituation? Nur Romandie ? : Ist die SHP an der Schule angestellt oder «gehört» sie zu einem anderen Dienst/Team? Inwieweit hat dies einen Einfluss auf die Zusammenarbeit im Schulteam?
8	**Rollen**	**Welche Rollenaufteilungen werden in dieser Fördersituation an der Schule gelebt?**

9	**Kommunikation und Kooperation im Kollegium**	• **Wie werden vorhandenes Wissen und Erfahrungen weitergegeben?**
		  ○ Austausch von Wissen und Erfahrungen
		  ○ Austausch von Planungen und Materialien
		  ○ Wie werden Informationen über die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler dokumentiert und weitergegeben?
		  ○ Wie wird den Fortschritt eines Kindes beurteilt (und kommuniziert?)?
		(Anhand welchen Kriterien?)

	Unterschied	**Was vom Gesagten zeigt sich im Unterschied zu anderen Fördersituationen an der Schule anders?**
4. Block: Klassenklima & Beziehungsqualität		
10	**Klassenklima**	**Welche Bedeutung hat aus Ihrer Sicht das Klassenklima für das schulische Lernen des hier besprochenen Jugendlichen (IFCH-Kind oder ein zweites Kind, s.o.)?** • Machen Sie bitte Beispiele • Begründen Sie Ihre Meinung Was ist ihr Anteil an der Gestaltung des Klassenklimas?

11	**Beziehungsgestaltung**	**Welche Bedeutung hat aus Ihrer Sicht die Gestaltung der Beziehung zu dem in diesem Interview fokussierten Kind (IFCH-Kind, ev. 2. Kind, s.o.) für das schulische Lernen?** • Machen Sie bitte Beispiele • Begründen Sie Ihre Meinung • Was ist ihr Anteil an der Gestaltung der Beziehung?
5. Block: Homeschooling		
12	**Unterschied homeschooling – live Schule**	**Was - im Unterschied zu dem bisher Gesagten - hat sich während dem Lockdown anders ereignet?** • Wie schätzen Sie für das Kind 1 oder 2 seine Lernfortschritte ein? • Wie konnte das Kind erreicht erreicht und wie konnte ihm geholfen werden? • Welche Rolle spielten dabei die Eltern
Schlussfrage und Bedankung		
13	**Kurz-FB für SHP und ev. weitere LP**	**Wir werden noch einen Kurzfragebogen zugänglich machen (über einen Link)** **Kurze Erläuterung zum Fragebogen**
14	**Weiteres Vorgehen**	- Wir melden uns im März/April für die Datenorganisation der Datenerhebung zu t3 im (Mai)/Juni - Datenerhebung an der Klasse, wie t1 und t2 - Interview Kind, wie t1 und t2
15	**Schluss** **Bedankung**	**Gibt es noch etwas Wichtiges zu sagen, das hier bisher nicht genannt werden konnte?** **Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview.** **Die Schulen sowie die Personen an den Schulen werden anonymisiert.**

Anhang 3: Codebuch Qualitative Inhaltsanalyse – Dokumentation des Kategoriensystems (11 Seiten)

Codebuch mit Haupt- und Subkategorien

Förderprozessorientierte Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf auf der Sekundarstufe

Allgemeine Codierregeln

- Es werden, wenn möglich ganz Sätze oder Satzfragmente codiert.
- Die codierte Stelle soll die gesamte sinntragende Einheit beinhalten, jedoch so kurz wie möglich gehalten werden.
- Mehrfachcodierung der gleichen Kategorie im gleichen Absatz oder sogar im gleichen Satz sind möglich, sofern es um zwei differente sinntragende Einheiten handelt
- Wiederholungen innerhalb eines Textes werden nicht mehrfach codiert.
- Fragen der Interviewenden sollen nur dann mitcodiert werden, wenn sie zum allgemeinen Verständnis der Antwort notwendig sind.

Allgemeine Abgrenzungen

- Nicht codiert werden Aussagen und Textstellen zur förderprozessorientierte sowie unterrichtsbezogene Kooperation im Zusammenhang mit DaZ, Begabtenförderung, Integrierte Sonderschulung ISS, separative Sonderschulungen, Therapien, Einzelunterricht
- Nicht codiert werden Aussagen und Textstellen zur förderprozessorientierten und interprofessionellen Zusammenarbeit mit Therapiepersonen, Fachpersonen der unterstützenden Dienste sowie Schulleitungen und Schulassistenzen.

Hauptkategorie	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
A: Auf der Makroebene institutionell definierte Formen der Kooperation (Vogt et al., 2016)	In den kantonalen Dokumenten aufgeführte Vorgaben der Makroeben für die förderprozessorientierte sowie die unterrichtsbezogene Kooperation von Regel- und Förderlehrperson im Bereich der integrativen Förderung IF sowie integrierten Sonderschulung ISR.	Ankerbeispiele werden in den Subkategorien aufgeführt	vgl. allgemeine Abgrenzungen
Subkategorie mit Quelle	Definition für die Codierung	Ankerbeispiel	Abgrenzung

A1 Ressourcen (Luder, 2021; Maag Merki et al., 2010)	Es existieren Vorgaben zu Ressourcen für die förderprozessorientierte sowie die unterrichtsbezogene Kooperation (z.B. zeitlich, personell, räumlich)	*«Es ist sinnvoll, die Zusammenarbeitsgefässe im Stundenplan zu fixieren. So bekommen Absprachen, gemeinsame Vorbereitungen und Entwicklungsarbeiten ein verbindliches Gefäss.» (ZH_K_Grundlagen_ISS-ISR, S.14)* *«Es ist Aufgaben der Schulleitung, der Förderlehrperson auf der Grundlage von §18b LPG entsprechend der Situation und den Bedürfnissen der Schule eine angemessene Arbeitszeit für die Koordination sowie für die Beratung und Unterstützung der Regelklassenlehrperson im Tätigkeitsbereich «Zusammenarbeit» zur Verfügung zu stellen. […] Regellehrpersonen können bei mehreren integrierten Sonderschülerinnen und Sonderschülern in ihrer Klasse und bei Bedarf ebenfalls zusätzliche Arbeitszeit im Tätigkeitsbereich "Zusammenarbeit» erhalten. (ZH_K_Grundlagen_ISS-ISR, S.14)*	Nicht codiert werden Angaben zu Ressourcen für Kooperation, die nicht den Förderprozess oder den gemeinsamen Unterricht betreffen (z.B. Teilnahme an der SK). Nicht codiert werden Angaben zu Ressourcen, welche die Förderung, aber nicht die Kooperation betreffen (z.B. Vorhandensein eines Gruppenraums).
A2 Schulstrukturen (Maag Merki et al., 2010)	Es existieren Vorgaben zu Schulstrukturen, welche auf die förderprozessorientierte oder die unterrichtsbezogene Kooperation fokussieren (z.B. Grösse der Schuleinheit Anzahl LP in Kooperationseinheit).	*«Die Festlegung des Integrationssettings einschliesslich der Ressourcenplanung ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Sie hat immer das Ziel zu verfolgen, mit möglichst wenigen Beteiligten dir grösstmöglich Wirkung zu erzielen. […] Wenn möglich werden die Ressourcen für bereits an der Klasse tätige (Lehr-)Personen ihrem Mehraufwand entsprechend eingesetzt.» (ZH_K_Grundlagen_ISS-ISR, S.14)*	Nicht codiert werden Vorgaben zu Strukturen, welche sich nicht im Speziellen auf die förderprozessorientierte Kooperation, sondern die schulische Zusammenarbeit allgemein beziehen.
A3 Einbindung aller Lehrpersonen (Maag Merki et al., 2010)	Es existieren Vorgaben zur Einbindung aller Lehrpersonen in die förderprozessorientierte und unterrichtsbezogene Kooperation.	*«Die an der Integration beteiligten Lehr- und Fachpersonen (Integrationsteam) setzen die Förderplanung um und tragen gemeinsam die Verantwortung für die Integration.» (ZH_K_Grundlagen_ISS-ISR, S.6)*	Nicht codiert werden Vorgaben zur Einbindung und Zusammenarbeit aller Lehrpersonen, welche sich auf die schulische Zusammenarbeit allgemein, ohne expliziten Verweis auf die förderprozessorientierte Zusammenarbeit beziehen.
A4 Aus- und Weiterbildung (Maag Merki et al., 2010)	Es existieren Vorgaben zu Vermittlung von Kompetenzen für die förderprozessorientierte und unterrichtsbezogene Kooperation.	*«Mitglieder der Integrationsteams haben bei Bedarf Anspruch auf fachliche Beratung…. Je nach Beratungsform können Fragen bezüglich […] der Zusammenarbeit im Team thematisiert werden.» (ZH_K_Grundlagen_ISS-ISR, S.20)*	Nicht codiert werden Angaben zu Aus- und Weiterbildung, die auf die Förderung der SuS abzielen und nicht in erster Linie auf die Kooperation zwischen den an der Förderung beteiligten Fachpersonen.

A5 Förderprozessorientierte Kooperation Induktiver Code	Es existieren Vorgaben zur konkreten Umsetzung der förderprozessorientierten Kooperation.	*«Wo die IF eine Zusammenarbeit mit dritten erfordert, liegt die Verantwortung dafür bei der SHP.» (Erg_ZH_K_Angebot für SuS mit besonderen päd. Bedürfnissen, S. 9)* *«Die Gesamtverantwortung für die schulische Situation sowie die längerfristige und gesamthafte Beurteilung der Schülerinnen und Schüler liegen bei der Klassenlehrperson. Sie behält die Übersicht über die im schulischen Standortgespräch vereinbarten Massanahmen und Förderziele». (Erg_ZH_K_Angebot für SuS mit besonderen päd. Bedürfnissen, S. 9)*	Vorgaben zum Einbezug aller involvierten Lehrpersonen und derer Zusammenarbeit (→A3) werden nicht hier codiert. Vorgaben zur Umsetzung in der unterrichtsbezogenen Kooperation (→A6) werden nicht hier codiert. Vorgaben zur Klärung der förderprozessorientierten und unterrichtsbezogenen Kooperation (→A7) werden nicht hier codiert.
A6 Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit Induktiver Code	Es existieren Vorgaben zur konkreten Umsetzung der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit.	*«Dem Teamteaching ist eine besondere Bedeutung zuzumessen: Die schulische Heilpädagogin setzt in Absprache mit der Regellehrperson einen Teil ihres Pensums für den gemeinsamen Unterricht ein.» (Erg_ZH_K_Angebot für SuS mit besonderen päd. Bedürfnissen, S. 2)*	Nicht codiert werden Vorgaben, welche nicht auf die Zusammenarbeit im gemeinsamen Unterricht bzw. nicht auf die förderprozessorientierte Zusammenarbeit im Unterricht abzielen.
A7 Klärung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten Induktiver Code	Es existieren Vorgaben, dass eine Klärung der Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten in der förderprozessorientierten Zusammenarbeit vorgenommen werden soll.	*«Eine gut funktionierende Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrperson und der SHP ist zentral. Insbesondere die Organisation der Absprachen und Verantwortlichkeiten müssen geklärt sein.» (Erg_ZH_K_Angebot für SuS mit besonderen päd. Bedürfnissen, S. 2)* *«Aufgrund der Vorgaben des Gesetzes und der Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen erstellt die Koordinationsgruppe ein Konzept für die sonderpädagogischen Angebote der Gemeinde. Insbesondere geklärte werden müssen darin. […] Organisation der […] Zusammenarbeit , Funktion und Aufgaben der […] schulischen Heilpädagogik…» (ZH_K_integrative_lernfoerderung, S.19)*	Bereits auf der Makroebene geklärte Aufgaben und Verantwortlichkeiten in der förderprozessorientierten Kooperation (→A5) oder unterrichtsbezogen Zusammenarbeit (→A6) werden nicht hier codiert.
A8 Umgang mit Konflikten Induktiver Code	Es existieren Vorgaben, dass der Umgang mit Konflikten in der förderprozessorientierten Zusammenarbeit geregelt werden soll.	*«Es ist wichtig, beim Einrichten des Settings zu planen, wie in Krisensituationen (auch bei Konflikten unter den beteiligten Mitarbeitenden) vorzugehen ist. Eine solche Planung gibt Sicherheit und wirkt präventiv. Insbesondere sollen die Beteiligten wissen, an wen sie sich innerhalb und ausserhalb der Schule wenden können.» (ZH_K_Grundlagen_ISR-ISS, S. 20)*	Präventive Massnahmen wie Weiterbildung oder Supervision zur Zusammenarbeit im Förderteam (→A4) werden nicht hier codiert.

Hauptkategorie	Definition für die Codierung	Ankerbeispiel	Abgrenzung
B Auf der Mesoebene institutionell definierte Formen der Kooperation für die Mesoebene (Vogt et al., 2016)	Auf der Mesoebene definierte Vorgaben für die Umsetzung der förderprozessorientierten Kooperation.	Ankerbeispiele werden in den Subkategorien aufgeführt	vgl. allgemeine Abgrenzungen Nicht codiert werden Vorgaben, welche sich ausschliesslich auf die Zyklen 1 & 2 beziehen
Subkategorie mit Quelle	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
B1 Ressourcen (Luder, 2021; Maag Merki et al., 2010)	Es existieren schulspezifische Regelungen zu zeitlichen, personellen und/oder räumlichen Ressourcen, welche auf die Förderung der förderprozessorientierten bzw. unterrichtsbezogenen Kooperation Bezug nehmen.	*«Die zur Verfügung stehende Arbeitszeit muss im Rahmen des neuen Berufsauftrages (nBa) mit der Schulleitung ausgehandelt werden. Dabei wird grundsätzlich von 100 Lektionen für eine Vollstelle ausgegangen (Klassenlehreransatz) und stützt sich, falls vorhanden, auf Erfahrungswerte der vorangegangenen Schuljahre. Wird während des laufenden Schuljahres festgestellt, dass die vereinbarten Arbeitsstunden nicht mit der aktuellen Situation übereinstimmen, kann mit der Schulleitung nachverhandelt werden und es können Anpassungen vorgenommen werden.» (ZH_S10_sopäd_Konzept, S.6)* *«Was es sonst noch gibt, es gibt individuelle Beratungsstunden, die man bei mir kann, also die auch von meiner Arbeitszeit aufschreiben kann.» (KLP ZH_S01_FG-Interview_t2, Pos.89)*	Nicht codiert werden Angaben zu Ressourcen für Kooperation, die nicht den Förderprozess oder den gemeinsamen Unterricht betreffen. Nicht codiert werden Angaben zu Ressourcen, welche die Integrative Förderung, aber nicht die damit verbundene Kooperation betreffen (z.B. Verteilung der Förderlektionen).
B2 Schulstrukturen (Maag Merki et al., 2010)	Es existieren schulspezifische Regelungen zu schulischen Strukturen, welche auf die Förderung der förderprozessorientierten bzw. unterrichtsbezogenen Kooperation Bezug nehmen (z.B. kleine stabile Kooperationseinheiten mit wenigen Kooperationspartner:innen, Stundenplanung).	*«Schulleitungen und Lehrpersonen wünschen sich für sonderpädagogische Fragen möglichst wenig verschiedene Bezugspersonen und klar geregelte Zuständigkeiten. Das IF-Pensum einer Schuleinheit wird deshalb auf möglichst wenige Personen verteilt.»(ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 27)* *«Normalerweise, seit Jahren bin ich eigentlich mit diesem Parallellehrer zusammen, und es hat immer von uns, wie Sie gesagt haben vorher, gebündelt. Also jetzt habe ich alle, die IF haben oder sonst irgendwie einen Status. Und er hat die DaZ-Schüler.» Und in den letzten Jahren haben wir es umgekehrt gemacht.» (KLP ZH_S13_FG-Interview_t2, Pos. 8)*	Strukturen, welche auf die Organisation der Integrativen Förderung Bezug nehmen (→B3) werden nicht hier codiert. Angaben zu Ressourcen (→B1) werden nicht hier codiert.
B3 Organisationsmodelle sonderpädagogischer Angebote	Klärung des schulspezifischen Modells bzw. der schulspezifischen Modelle	*«Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen arbeiten auf drei Ebenen:*	Strukturen, die auf die Zusammenarbeit oder personelle

(Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich Pädagogische Hochschule Zürich, 2015)	für die Umsetzung und Ausgestaltung der integrativen Förderung (z.B. Teamteaching, Binnendifferenzierung, Förderzentrum, separierte Fördergruppe, Kleinklasse, Fokus Starke Lernbeziehungen, Supportteam, Schulinsel).	*• Ebene Lehrpersonen: Sie unterstützen und beraten Klassenlehrpersonen beim Beobachten des Lernstands der Kinder, beim Bereitstellen von geeigneten Unterrichtsmaterialien und der Wahl geeigneter Unterrichtsformen.* *• Ebene Klasse: Je nach Förderzielen unterrichten sie zusammen mit der Klassenlehrperson in der Klasse, mit Halbklassen oder Gruppen.* *• Ebene Kind: Sie arbeiten in oder ausserhalb der Klasse gezielt mit Kindern und Jugendlichen mit speziellem Förderbedarf, stellen deren Lernstand fest und verfügen über dies-bezüglich diagnostische Kompetenzen.» (ZH_S10_sopäd_Konzept, S. 4)*	Organisation Bezug nehmen (→B2) werden nicht hier codiert. Organisationsformen, welche ausschliessliche auf die Unterrichtsebene Bezug nehmen (→D) werden nicht hier codiert. Teamteaching wird nur im Kontext eines Organisationsmodells für das sonderpädagogischen Angebot der Schule codiert, Im Zusammenhang mit dem Unterricht selbst (→D) wird es nicht hier codiert.
B4 Normen zur Kooperation (Grosche et al., 2020)	Es existieren schulspezifische Werte förderprozessorientieren bzw. unterrichtsbezogenen Kooperation oder die Betonung deren Wichtigkeit (z.B. Kodex, Leitsätze)	*«Kooperation statt Delegation lautet die übergeordnete Prämisse.» (ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 13)* *«Grundlage einer professionellen Zusammenarbeit unserer Lehr- und Fachpersonen ist das gemeinsame Verständnis von Unterricht und Förderung.» (ZH_S01_sopäd_Konzept, S. 5)*	Leitlinien der SL für die Planung und Zusammenstellung der Kooperationsteams (→C) werden nicht hier codiert. Erwartungen der SL an die förderprozessorientierte Kooperation (→C) werden nicht hier codiert. Aus Normen abgeleitete Vorgaben zur Zusammenarbeit (→B8) werden nicht hier codiert.
B5 Verbindliche Instrumente Induktiver Code	Es existieren schulspezifische Vorgaben zur Verwendung von Instrumenten für die förderprozessorientierte bzw. unterrichtsbezogene Kooperation (z.B. Dokumentationen im LO, gemeinsamer Ablageort für SSG-Dokumente).	*«Die Art der Zusammenarbeit und die Ziele werden festgelegt zu Beginn der Lerngruppenphase. Die SHP und die Lehrperson füllen dazu das Formular aus (Zusammenarbeit Lehrperson SHP).» (ZH_S11_SHP_Konzept, S. 7)*	Nicht codiert werden Instrumente zur Kooperation, welche zur Verfügung stehen, aber nicht von der Mesoebene als Verbindliche erklärt werden. Nicht codiert werden Instrumente welche primär auf die Integrative Förderung und nicht auf die förderprozessorientierte Kooperation abzielen (z.B. Protokollformular SSG).

B6 Weiterbildung zu Kooperation (Maag Merki et al., 2010)	Es existieren schulspezifische Massnahmen zur Förderung der Kompetenzen in der förderprozessorientierten bzw. unterrichtsbezogenen Kooperation (z.B. Weiterbildungstage zum Thema Kooperation, Supervision).	Der deduktive Code wurde nicht vergeben.	Verordnete Coachings bei Konflikten in der Zusammenarbeit (→B8) werden nicht hier codiert.
B7 Umgang mit Konflikten Induktiver Code	Es existieren schulspezifische Vorgaben, wie bei Konflikten in der förderprozessorientierten bzw. unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit vorgegangen wird.	*«Treten in der Zusammenarbeit zwischen LP und SHP Konflikte auf, so regelt die Schulleitung das weitere Vorgehen. Sie ist verantwortlich dafür, dass eine dem Unterricht dienliche Zusammenarbeit stattfindet.» (ZH_S01_Berufsauftrag, S. 5, ZH_S10_sopäd_Konzept, S. 8, Erg_ZH_K_Angebot für SuS mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, S. 9)*	Präventive Massnahmen wie Weiterbildung oder Supervision zur Zusammenarbeit im Förderteam (→B7) werden nicht hier codiert.
B8 Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation Induktiver Code	Es existieren schulspezifische Vorgaben für die förderprozessorientierte Kooperation.	*«Die gesetzlich geforderte integrative Ausrichtung bedeutet, dass Möglichkeiten geschaffen werden müssen, um diesen besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Rahmen der Regelklassen gerecht zu werden, dass auch neue Modelle der Zusammenarbeit im Unterricht und in der Klassenführung etabliert werden müssen. Die Zuständigkeiten und die Form der Zusammenarbeit werden ausgehandelt. Lehrpersonen bringen auf den Tisch, welche Form von Unterstützung und Zusammenarbeit ihnen ganz konkrete Hilfe und Entlastung bringt. Und umgekehrt legen die sonderpädagogischen Fachpersonen offen, welche Unterstützungsleistungen sie anbieten.» (ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 13)* *«Für das Gelingen der integrierten Sonderschulung sind alle Beteiligten verantwortlich.» (ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 18)*	Vorgaben zum gemeinsamen Unterricht (→D1) werden nicht hier codiert. Rollen, Aufgaben oder Verantwortlichkeiten (→B9) werden nicht hier codiert. Die Betonung der Wichtigkeit der Kooperation (→ B4) wird nicht hier codiert. Vorgaben zu Kooperationsgefässen (→B10) werden nicht hier codiert.
B9 Rollen und Verantwortlichkeiten bezüglich der Förderplanung (Luder et al., 2021)	Es existieren schulspezifische Regelungen zu Aufgaben und Zuständigkeiten von Förder- und Regellehrpersonen in der förderprozessorientierten Zusammenarbeit (z.B. geklärte Rollen am SSG,	*«Die Verantwortung über die Durchführung der Standortgespräche und die Rückmeldung an die SL liegt bei den SHP.» (ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 32)* *«Für die Triage, welche Kinder eines Unterrichtsteams eine individuelle Förderung brauchen, ist die SHP verantwortlich.» (ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 29)*	Nicht codiert werden Aufgaben und Rollen, welche nicht eindeutig der Förderlehrperson oder der Regellehrperson zugewiesen werden. Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten, welche ausschliesslich auf den Unterricht

	Zuständigkeiten für Lernstandserhebungen).	*«Die Klassenlehrpersonen (KLP) tragen die Hauptverantwortung für die Schulung und Förderung aller Kinder ihrer Klassen.» (ZH_S01_sopäd_Konzept, S. 5)*	(→D2) abzielen werden nicht hier codiert.
B10 Förderprozessorientierte Kooperationseinheiten (Vogt et al., 2016)	Es werden schulspezifische Kooperationseinheiten für die förderprozessorientierte Zusammenarbeit geklärt bzw. vorgegeben.	*«Die Lehrperson wertet mit der SHP ihre Zusammenarbeit aus. Evaluationsgespräche finden monatlich statt oder nach Beendigung der Zusammenarbeitsphase.» (ZH_S11_SHP_Konzept, S. 7)* *«Zur Erhebung der IF Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Sekundarstufe und in der Zeit danach, lädt die Schulleitung Sekundar die aktuellen 6.-Klass-Lehrpersonen sowie die zukünftigen 1. Sek.-Klassenlehrpersonen sowie weitere beteiligte Fachpersonen zu einer Koordinationssitzung auf Ende Juni ein. (ZH_S12_sopäd_Konzept, S. 16)»*	Nicht codiert werden generelle Kooperationseinheiten, welche nicht primär auf die förderprozessorientierte Kooperation abzielen. Kooperationseinheiten, welche ausschliesslich auf den Unterricht abzielen (→D3) werden nicht hier codiert.
Hauptkategorie	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
C Auf der Mesoebene definierte kooperationsunterstützende Vorgaben der Vorgesetzten: Proaktives Handeln der Schulleitung (Vogt et al., 2016 ; Grosche et al., 2020 ; Maag Merki et al., 2010 ; Luder, 2021)	Vorgaben der Schulleitung zur förderprozessorientierten Kooperation sowie ihr proaktive Handeln diesbezüglich.	Ankerbeispiele werden in den Subkategorien aufgeführt	vgl. allgemeine Abgrenzungen Vorgaben, welche in den kommunalen Konzepten aufgeführt sind (→B) werden in nicht hier codiert.
Subkategorie mit Quelle	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
C1 Förderung und Wertschätzung kooperativer Aktivitäten durch die Schulleitung (Vogt et al., 2016)	Es existieren Anregungen, Wertschätzung und Betonung der förderprozessorientierten bzw. unterrichtsbezogenen Kooperation durch die Schulleitung (z.B. als Fokusthema im MAG).	*«Und dort haben wir bis jetzt Glück gehabt, auch diese Partner etwas auswählen zu dürfen. Also wir haben geschaut, wo ist Unterricht, dass zum Beispiel so eine integrative Klasse auch wirklich gebildet werden kann.» (SHP ZH_S02_FG-Interview_t2, Pos. 52)*	Wird auf Konzeptebene nicht codiert, sondern nur wenn es im Interview durch die Schulleitung und/oder die Lehrpersonen erwähnt wurde.
C2 Erwartungen und Vorgaben der Schulleitung zu kooperativen Aktivitäten Induktiver Code	Es existieren Erwartungen und Vorgaben zur förderprozessorientierten bzw. unterrichtsbezogenen	*«Also wir haben von der Schulleitung eine Auflage, dass wir die Zusammenarbeit dokumentieren müssen. Das ist anhand eines Fragekataloges wird das definiert, was Pflichten, was Aufgaben sind, was Verantwortungen sind.» (KLP ZH_S03_FG-Interview_t2, Pos. 71)*	Wird auf Konzeptebene nicht codiert, sondern nur wenn es im Interview durch die

	Kooperation durch die Schulleitung (z.B. Vorgabe zur Dokumentation, Erwartung an Teamteaching).	*«Zusammenarbeit ist zentral: zwischen SL, SHP, KLP und Eltern, alle müssen am gleichen Strick ziehen» (ZH_S12_SL-Interview_t1, Pos. 61)*	Schulleitung und/oder die Lehrpersonen erwähnt wurde.
Hauptkategorie	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
D Auf der Mesoebene institutionell definierte Formen der Kooperation für die Mikroebene (Vogt et al., 2016)	Vorgaben auf der Meseoeben für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit auf der Mikroeben.	Ankerbeispiele werden in den Subkategorien aufgeführt	vgl. allgemeine Abgrenzungen Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation (→B) werden nicht hier codiert.
Subkategorie mit Quelle	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
D1 Vorgaben zur unterrichtsbezogenen Kooperation Induktiver Code	Es existieren schulspezifische Vorgaben die unterrichtsbezogene Kooperation Unterricht (z.B. Vorgaben zum Anteil Teamteaching).	*«Es sind unterschiedliche Formen von Teamteaching möglich. So kann sich die SHP beispielsweise nach einer gemeinsamen Einführungsphase einer Gruppe Schülerinnen und Schüler an-nehmen, welche in einer spezifischen Lernphase oder bezogen auf einen Unterrichtsgegenstand besondere Unterstützung benötigen. Die Zusammensetzung dieser Gruppe kann sich verändern und ist abhängig von den zu erreichenden Unterrichtszielen. Wichtig ist, dass die SHP im Teamteaching an denselben Unterrichtsinhalten arbeitet wie die LP» (ZH_S10_sopäd_Konzept, S. 5)*	Vorgaben zur Zusammenarbeit im Rahmen der Förderplanung (→B8) werden nicht hier codiert.
D2 Rollen und Verantwortlichkeiten bezüglich des Unterrichts (Kreis, 2015; Kummer Wyss, 2011; Widmer-Wolf, 2018; Kunz & Luder, 2021)	Die Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten betreffend des Unterrichts ist innerhalb des Förderteams geklärt (z.B. Aufteilung der Verantwortlichkeiten in der Planung des Unterrichts).	*«Die SHP berät und unterstützt die LP in der Planung, Durchführung und Nachbearbeitung eines Unterrichts, der den Prinzipien einer integrativen Didaktik folgt sowie in Fragen zur spezifischen Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler.* *Dazu gehören insbesondere:* *Auswahl geeigneter Unterrichtsmethoden* *Auswahl und bereitstellen geeigneter Fördermaterialien.»* *(ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 45)* *«Die SHP stellt geeignetes Fördermaterial zuhanden der Klassenlehrpersonen zusammen, das bei Abwesenheit der SHP eingesetzt werden kann.» (ZH_S01_Berufsauftrag, S. 2)*	Nicht codiert werden Aufgaben und Rollen, welche nicht eindeutig der Förderlehrperson oder der Regellehrperson zugewiesen werden. Klärung von Rollen und Verantwortlichkeiten, welche auf die Förderplanung allgemein abzielen (→B9) werden nicht hier codiert.
D3 unterrichtsbezogene Kooperationseinheiten (Vogt et al., 2016)	Es werden schulspezifische Kooperationseinheiten für die unterrichtsbezogene	*«Klassen- und Förderlehrpersonen führen regelmässige, fachspezifische Austauschgespräche für die Vor- und Nachbereitung der*	Kooperationseinheiten, welche allgemein auf die Förderplanung

	Zusammenarbeit geklärt bzw. vorgegeben (z.B. Unterrichtsteams).	*Unterrichtslektionen (Auswertung TT-Lektionen).» (ZH_S13_sopäd_Konzept, S. 30)*	abzielen (→B10) werden nicht hier codiert.
Hauptkategorie	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
E Einstellung gegenüber Kooperation und wahrgenommener Mehrwert auf der personalen Ebene (Vogt et al., 2016)	Aussagen zur Einstellung der Lehrpersonen gegenüber Kooperation und der für sie selbst wahrgenommene Mehrwert aus der förderprozessorientierten Kooperation.	Ankerbeispiele werden in den Subkategorien aufgeführt	vgl. allgemeine Abgrenzungen .
Subkategorie mit Quelle	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
E1 Entlastung (Luder, 2021; Maag Merki et al., 2010)	Die förderprozessorientierte bzw. unterrichtsbezogene Kooperation wird von der LP als entlastend beschrieben.	*«Jetzt ist das aber alles ein bisschen eingespielt bei allen, die irgendwie so etwas Spezielles haben. Und jetzt ist es für mich eigentlich, ja, es läuft. Man muss eigentlich nichts mehr speziell machen als Klassenlehrer. Das, also jetzt läuft es wirklich alles über den Heilpädagogen.» (KLP ZH_S13_FG-Interview_t2, Pos. 47)* *«Ja diese hochformellen Wege haben wir nicht wirklich. Es ist ganz viel bilateral. Zum einen wird das dann halt oft nicht dokumentiert und niedergeschrieben. Das ist halt die eine Seite. Auf der anderen Seite ist es halt sehr schnell und es belastet nicht mehr Personen als nötig.» (SHP, ZH_S13_FG-Interview_t2, Pos. 65)*	Nicht codiert werden Belastungen.
E2 Professionalisierung (Maag Merki et al., 2010)	Die förderprozessorientierte bzw. unterrichtsbezogene Kooperation wird als Erweiterung der eigenen professionellen Kompetenz bzw. als eine Erhöhung der Unterrichtsqualität beschrieben.	*«Und ich meine, die Schüler merken auch, dass wir zwei gut miteinander funktionieren. Gut absprechen miteinander, was wir an die Schüler herantragen und das schafft auch Sicherheit bei den Schülern und Vertrauen. Eben, dass ich bin absolut gleicher Meinung. Und so kann eben der Lernprozess auch optimal begleitet werden, von den einzelnen Schülern wie auch von der Klasse.» (SHP ZH_S03_Transkript_FG-Interview_t2, Pos.)*	Wird nur auf der Mikroebene des Unterrichts codiert. Nicht codiert werden institutionelle Beratungsangebote wie z.B. IDT.
E3 Freude an der gemeinsamen Arbeit (Maag Merki et al., 2010)	Die Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regellehrperson wird als lustvolle Bereicherung der	*«Also Beziehung finde ich jetzt, also es ist natürlich schon lässig, wenn man sich gut versteht.» (SHP ZH_S02_FG-Interview_t2, Pos. 52)*	Entlastung durch Kooperation (→E1) wird nicht hier codiert.

	Arbeitssituation oder als Stärkung des beruflichen Wohlbefindens beschrieben.		
E4 Selbstwirksamkeit (Luder, 2021; Maag Merki et al., 2010)	Durch die förderprozessorientierte bzw. unterrichtsbezogene Kooperation wird von einem erhöhten Kompetenzerleben berichtet und die eigene Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Umsetzung eines gelungenen Unterrichts wird als höher beschrieben.	*«Und dann finde, habe ich als SHP einen extrem hohen Gestaltungs- oder Mitgestaltungsraum. Und das finde ich total lässig.» (SHP ZH_S02_Transkript_FG-Interview_t2, Pos. 52)*	Entlastung durch Kooperation (→E1) wird nicht hier codiert.
Hauptkategorie	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
F Deprivatisierung auf der personalen Ebene (Vogt et al., 2016; Bonsen & Rolff, 2006; Grosche et al., 2020)	Aussagen zur Wahrnehmung und zur Ausgestaltung der Deprivatisierung des Unterrichts auf Grund der unterrichtsbezogenen Kooperation von Regel- und Förderlehrpersonen.	Ankerbeispiele werden in den Subkategorien aufgeführt	vgl. allgemeine Abgrenzungen. Aussagen zur persönlichen Einstellung zu Kooperation sowie zum Mehrwert aus der Kooperation (→E) werden nicht hier codiert.
Subkategorie mit Quelle	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
F1 Wahrnehmung der Deprivatisierung (Spieß, 2004; Grosche et al., 2020; Vogt et al., 2016)	Die LP beschreiben die individuell wahrgenommenen Auswirkungen der förderprozessorientierte bzw. unterrichtsbezogenen Kooperation (z.B. zur Autonomie, Vertrauen, Egalität, Reziprozität).	*«Ich kann vielleicht noch ergänzen. Im Teamteaching ist es eigentlich, mal bin ich im Lead, mal ist die SHP im Lead. Also vor allem so Grammatikthemen, die er entsprechend mit verschiedenen Niveaus vorbereitet, zum eben auch, nicht nur die zwei oder die Schwächen der IF abzudecken, sondern auch anderen ja, die auch Schwierigkeiten haben, gerade im B, entsprechend zu genügen oder eben (unv.)»(KLP ZH_S03_FG-Interview_t2, Pos. 67)* *«Also intern ist es natürlich etwas einfacher. Weil wir alle wie wissen, wir können alle Fehler machen,» (SHP ZH_S11_FG-Interview_t2, Pos. 62*	Wertungen zur Kooperation oder Erwartungen an Kooperationspartner (→E) werden nicht hier codiert.

F2 Umsetzung der Deprivatisierung (Kooperationsformen) (Gräsel et al., 2006 ; Vogt et al., 2016)	Die LP beschreiben die Umsetzung bzw. Ausgestaltung der förderprozessorientierten bzw. unterrichtsbezogenen Kooperation.	*«Es ist einfach ein Outlook-Kalender, in den ich die Lektionen eintrage, was ich dort gedenke zu machen, plus eigentlich dort die Vorgabe ist oder eben die SHP, die individuellen Förderungen für die entsprechenden Bereiche, […] Er definiert, was er dort macht, dass wir es einfach so verschriftlicht haben und dass wir eigentlich möglichst ohne grosse Absprachen vom Gleichen reden. Wir haben zudem einmal pro Woche eine halbe Stunde, um abzugleichen oder eben zu besprechen, was wir machen, was geplant ist, was gut gegangen ist, was der Stand ist.» (KLP ZH_S03_FG-Interview_t2, Pos. 62)* *«Und dort treffen wir uns einfach jeden Mittwochnachmittag zwei Stunden. Und besprechen zuerst einmal, was es gibt. Und dann bereiten wir die Stunden, die wir miteinander haben, vor, was etwa fünf oder sechs sind pro Woche. Mit der 2. B das gleiche, einfach am Donnerstag treffen wir uns jeweils eine Stunde und bereiten vor. […] Oder das ist dann die Feinabstimmung. Das Grobe machen wir grundsätzlich einmal pro Quintal in den Ferien, wo wir zusammen sind einen halben Tag." (SHP ZH_S12_FG-Interview_t2, Pos. 48)* *«Und mit dem anderen Heilpädagogen mache ich sehr viel jetzt seit dem Lockdown über Teams. Ich schreibe ihm einfach, ich habe das und das geplant, du kannst dir schon mal überlegen, welche, ja mit welchen Schülern möchtest du gerne arbeiten.» (ZH_S10_Transkript_FG-Interview_t2 > Zeile 95)*	Nicht codiert werden Beispiele für die Umsetzung der Zusammenarbeit ausserhalb des Unterrichtsteams (z.B. Fachgruppe SHP)
Hauptkategorie	**Definition für die Codierung**	**Ankerbeispiel**	**Abgrenzung**
G Zielbindung: Zielinterdependenz auf der personalen Ebene (Vogt et al. 2016; Bonsen & Rolff, 2006; Grosche et al., 2020)	Aussagen zur gemeinsamen Zielbindung von Regel- und Förderlehrperson in ihrer förderprozessorientierten Zusammenarbeit.	*«Also ihr habt sie schon auch. Die Förderziele weisst du im Sek C-Grüppli, also die Förderziel, also die Hauptförderziel, jetzt nicht die im Detail, weil die fachlichen Ziele, die mach ich dann für unser Fach dann. Aber die Förderziele, die aus dem SSG herauskommen. Wir haben zwei Mal im Jahr eine Fachgruppe Sek C, bei der alle Lehrpersonen, die an dieser Klasse zusammenkommen. Und dort werden diese Förderziele von allen ISR-Kindern erstens besprochen, also geschaut, was haben sie erreicht, die neue Förderziele bekannt gegeben, die aus dem SSG herauskommen und dann habe ich ein Couvert, in dem diese jederzeit für alle ersichtlich drin sind, wo jeder Lehrer diese immer wieder einsehen kann. Diese liegen im Fächli bei mir parad.» (KLP_ZH_S01_FG-Interview_t2, Pos. 73)*	Nicht codiert werden individuelle Ziele, welche nur durch eine Lehrperson verfolgt werden bzw. zum Ausdruck gebracht werden.

Anhang 4: Fallbezogenen thematischen Zusammenfassung (11 Seiten)

Kategorie	Kantonal
A1 **Ressourcen**	Zeitliche Ressourcen: Aufgabe der SL der FöLP angemessene Arbeitszeit für Kooperation mit RLK im Tätigkeitsbereich Zusammenarbeit zur Verfügung zu stellen, ebenso der RLK. Diese Zeit variiert je nach Setting und Anzahl integrierter Sonderschüler. Empfehlung für fixe Zusammenarbeitsgefässe im Stundenplan für Absprachen, Austausch, gemeinsames Vor-und Nachbereiten sowie Entwicklungsarbeiten. Kompetenzen und Wissen aller Beteiligter, welche in die förderprozessorientierte Kooperation einfliessen soll.
A2 **Schulstrukturen**	Zahl der beteiligten Personen im Integrationssetting klein halten und für zusätzliche Ressourcen bereits beteiligte Personen einsetzen.
A3 **Einbindung aller Lehrpersonen**	Integrierte Sonderschulung ist Teamaufgabe und alle beteiligten Lehr- und Fachpersonen arbeiten systematisch, partnerschaftlich, interdisziplinär kindbezogen zusammen. Im Team sollen Instrumente, Methoden und Unterrichtsmaterialien für das Führen von Klassen mit integrierter Sonderschulung entwickelt werden. Alle an der Integration beteiligten LP tragen gemeinsam die Verantwortung für die Integration und setzen die Förderplanung um.
A4 **Aus- und Weiterbildung**	Integrationsteams haben Anspruch auf fachliche Beratung, auch zur Zusammenarbeit im Team. Bei der Einführung der Integrativen Förderung fanden obligatorische schulinterne Weiterbildungen wahlweise auch zur Zusammenarbeit statt.
A5 **Förderprozessorientierten Kooperation**	Verbindliche Gestaltung der interdisziplinären Zusammenarbeit, wobei die Schulen die Voraussetzungen dafür schaffen müssen. Gemeinsames Verständnis von Unterricht und Förderung. Gemeinsame Umsetzung der Förderplanung Aufgaben von KLP: Gesamtverantwortung für schulische Situation, Übersicht über Massnahmen aus SSG SHP: Beratung und Unterstützung spezifischen Problematiken und schwierigen Schulsituationen, Förderprogramme erarbeiten sowie in Zusammenarbeit mit KLP die Förderplanung erarbeiten, Unterstützung bei der Elternarbeit, Koordination der Kooperation mit weiteren Personen, auch im Übertritt.
A6 **Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit**	KLP und SHP sprechen sich über gemeinsam erteilten Unterricht, Lernziele und Beurteilung ab und führen einen Teil des Unterrichts verbindliche in Teamteaching(formen) an denselben Unterrichtsinhalten. Aufgaben KLP: Gesamtbeurteilung unter Einbezug der SHP Aufgaben SHP: mithelfen, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten, Beratung und Unterstützung bei der (gemeinsamen) Unterrichtsplanung und -durchführung mittels Methoden, Bereitstellen von Fördermaterialien, Gruppen- oder Einzelförderung mit gemeinsamer wechselwirkender Unterrichtsvorbereitung, Verfassen des Lernbericht mit KLP zusammen.
A7 **Klärung von Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten**	Klärung von Anteil gemeinsamem Unterricht, Organisation der Absprachen, Verantwortlichkeiten, Zuständigkeiten (insbesondere für Koordination und Kommunikation von Massnahmen) sowie Festhalten der geklärten Zusammenarbeit, Funktionen und Aufgaben im kommunalen sonderpädagogischen Konzept.
A8 **Umgang mit Konflikten**	Die SL ist für eine dem Unterricht dienende Zusammenarbeit verantwortlich und regelt Konflikte in der Zusammenarbeit von SHP und KLP. Bereits beim Einrichten des Settings soll das Vorgehen bei Konflikten geplant werden.

Kategorie	ZH_S01	ZH_S02	ZH_S03	ZH_S06	ZH_S10	ZH_S11	ZH_S12	ZH_S13
B1 Ressourcen	"Beratungsstunden" durch SHP im nBa geregelt, im Konzept Koordination der SHP noch über WL geregelt.	0	0	0	Beratung und Koordination der SHP wird mit der SL im nBa geregelt. Grundsatz von 100h/Jahr. Kann unter dem Jahr mit SL der Situation entsprechend angepasst werden.	SHP hat ein eigenes Zimmer für Einzel- und Gruppenförderung. IF in der Klasse findet im Klassenzimmer oder Gruppenraum statt.	Im Konzept Koordination der SHP noch über WL geregelt.	RLP und SHP erhalten für ihre Mitwirkung im IDT je 1/4 WL.
B2 Schulstrukturen	0	Konzentration von IF/ISR-SuS auf einzelne Klassen, in welchen die SHP arbeitet.	Kleine Schule, Besetzung von IF- und ISR-Ressourcen durch eine SHP.	0	Bildung von Integrationsklassen mit mehreren ISR/ISS-SuS.	0	IF-Pensum soll auf möglichst wenige SHP aufteilt werden, um Zahl der Bezugspersonen klein zu halten. RLP und SHP werden in die Stundenplanung involviert.	Reduktion der Bezugspersonen an einer Klasse durch Bündelung der Förderressourcen (DaZ, IF, ISR) auf eine Förderperson (Konzept) oder Bündelung der SuS in DaZ- oder IF-Klassen (Interview). Zuweisung der SHP auf einen Jahrgang, bei der Stundenplanung berücksichtigen.
B3 Organisationsmodelle	Teamteaching, Halbklassenunterricht, Förderung in Kleingruppen, Einzelförderung.	Inklusive Förderung im Unterricht und Kleingruppenförderung.	Möglichst hoher Teil im Teamteaching, ergänzend Lerngruppen und	Teamteaching, Fördergruppen, Einzelförderung SL: separative Kleingruppenförderung in der Sek	IF in Teamteaching, Fördergruppen mit klar definierten Förderzielen, Einzelförderung.	IF in Teamteaching, Fördergruppen, Einzelförderung. SL: KLP-SHP-Modell.	TT und Kleingruppen SL: Mischung aus Klassenteam (RLP & SHP), separierte	Gemeinsam in Regelklassen und daher Verzicht auf besondere Klassen, wenn möglich im TT,

sonderpädagogischer Angebote	Keine Klein- oder Aufnahmeklassen. SL: KLP und SHP zu Klasse zugewiesen. Sek C personenabhängiges Spezialmodell KLP = SHP SHP: Lernatelier von SHP für dispensierte SuS im Französisch.	Ca. 2/3 innerhalb der Klasse und falls begründet und notwendig ca.1/3 oder eher weniger in Kleingruppen, dies v.a. bei Dispensation in Französisch. Idee eines Kompetenzzentrums	Einzelunterricht in Ausnahmefällen. Ziel SL: integrative Settings. SHP und RLP: wenn SuS den Stand der Klasse noch nicht erreicht haben, findet die Förderung separativ statt.	B und Modell KLP-SHP in der Sek C. Konzept und Praxis sind different, da RLP teilweise nicht im TT arbeiten wollen. Förderzentrum hat auf Grund der Ressourcenalimentierung der Sek C-Klassen weniger Ressourcen.	Ergänzend zur IF gibt es aus kommunalen Ressourcen ein Förderzentrum für alle SuS mit Lernschwierigkeiten, Hochbegabungen, ausserordentliche Schulaufträge, Verhaltensauffälligkeiten, Hausaufgaben, Dispensationen, Prüfungsvorbereitungen. SL: Förderzentrum auf Grund verhaltensauffälliger SuS gegründet.	LP: TT und Kleingruppensetting (bei Dispensationen oder nach Bedarf der SuS).	Fördergruppen und Kleingruppen im Förderzentrum. Seit 2 Jahren Förderzentrum. Aufgrund von Disziplinarmassnahmen gegründet. Nutzung von SuS mit Dispensationen in einzelnen Fächern. SHP: wenn möglich vermehrt integrative Settings anstellen Förderzentrum.	bei Bedarf in Fördergruppen- oder Einzelförderung SL: Ten.denz integrativ mit Modell RLP-SHP.
B4 Normen zur Kooperation	Betonung der Wichtigkeit einer gut funktionierenden Zusammenarbeit. Durch Anpassungen in der Zusammenarbeit Schwierigkeiten Lernen und Verhalten von SuS begegnen. Probleme werden nicht nach aussen delegiert, sondern gemeinsam	0	Betonung der Wichtigkeit einer gut funktionierenden Zusammenarbeit, speziell auf methodisch-didaktischer und organisatorischer Ebene. SL stellt dem Unterricht dienliche Zusammenarbeit sicher.	Integrative Sonderschulung bedingt eine gute Zusammenarbeit.	0	0	Kooperation statt Delegation als übergeordnete Prämisse.	Bewältigung von Problemen erfolgt im Team und wird nicht an Spezialist:innen delegiert.

	gelöst. Gemeinsames Verständnis von Unterricht und Förderung als Grundlage für die professionelle Zusammenarbeit.							
B5 Verbindliche Instrumente	0	0	Formular für Austausch und Weitergabe bei Stufenübertritt.	LO zur Ablage der Förderplanungen.	0	Formular für Festlegung der Zusammenarbeit und Ziele.	Förderzielvereinbarung als gemeinsames Instrument aller Beteiligten.	Formular Förderplanung für gemeinsame Absprachen.
B6 Weiterbildung zu Kooperation	0	0	0	0	0	0	0	0
B7 Umgang mit Konflikten	Die SL ist für eine dem Unterricht dienende Zusammenarbeit verantwortlich und regelt Konflikte in der Zusammenarbeit von SHP und KLP.	0	Konfliktmanagement unter Mitarbeitenden in Zuständigkeit der SL.	0	Die SL ist für eine dem Unterricht dienende Zusammenarbeit verantwortlich und regelt Konflikte in der Zusammenarbeit von SHP und KLP.	0	0	0
B8 Vorgaben zur förderprozessorientierten Kooperation	Gemeinsame Klärung der Organisation der Absprachen und Verantwortlichkeiten, Planung der individuellen Förderung.	0	Gemeinsame Klärung der Organisation der Absprachen und Verantwortlichkeiten, Erarbeitung sowie periodische Über-	Gemeinsame Klärung der Organisation der Absprachen und Verantwortlichkeiten, Vertreten des NTA, Festlegung und Über-	Regelmässiger Austausch der SHP und RLP. Einbezug von SHP bei der Beratung von Eltern, sonderpädagogischen Fragestellungen.	Art der Zusammenarbeit und Ziele festlegen. Auswertung der Zusammenarbeit. Gemeinsame Klärung der Verantwortlichkeiten für die	Aushandeln der Zuständigkeit und Form der Zusammenarbeit. Gemeinsame Vereinbarung der Förderziele und Massnahmen.	Klärung der Verantwortlichkeiten, Absprechen der spezifischen und gemeinsamen Aufgaben, zielgerichtete Kommunikation.

	Zusammenarbeit mit allen Beteiligten bei der Erstellung der Förderplanung.		prüfung der Fördermassnahmen. Zusammenarbeit in der Erarbeitung der Förderplanung sowie bei Elternarbeit.	prüfung der Fördermassnahmen. Zusammenarbeit bei Festlegung der IF/ISR-SuS. SL betont die klaren Verantwortlichkeiten der SHP und RLP.		Umsetzung der Förderplanung, Klärung der Fallführung SSG. Gemeinsam über Gruppenzusammensetzung entscheiden.	Zusammenarbeit bei der IF.	Gemeinsame Umsetzung und Überprüfung der Förderplanung, Festlegen der Förderziele, Verantwortung für das Gelingen der integrierten Sonderschulung.
B9 Rollen und Verantwortlichkeiten bezüglich der Förderplanung	SHP: Unterstützung und Beratung bei der Förderung, schwierigen Schulsituationen, Elternarbeit, Berufswahlprozess. Erstellen der Lernstanderfassung, erstellen und Überprüfen der Förderplanungen, Ausarbeitung von Fördermassnahmen. Koordination & Information mit Diensten sowie im Übertritt. Verantwortung für ISR (SSG, Erstellen, Umsetzung und Anpassung der Förderplanung, Setting, Beratung bei IV-Anmeldung).	SHP: Organisation & Planung IF, Absprachen mit Schnittstellen, Durchführung SSG, Erstellen der Förderplanung, Planung & Koordination ISR-Settings, Koordination der Bedürftigkeit von SuS. RLP: ZH_S02 beschreibt keine Aufgaben und Rollen der RLP.	SHP: Beratung bei Schwierigkeiten, Elternarbeit. Anregung zu fachspezifischen Weiterbildungen, Dossier mit förderdiagnostischen und förderplanerischen Informationen führen. ISR: Hauptverantwortung (Förderplanung, Beratung KLP). RLP: Gesamtverantwortung für die schulische Situation, Beantragung von sonderpädagogischen Massnahmen bei SL, Kontaktaufnahme mit SHP.	SHP: Leiten oder protokollieren des SSG (je nach Zeitpunkt oder IF/ISR), Informationsfluss bei Übertritt, Beratung der RLP. Umsetzung und Überprüfung IF. Schreiben der Förderplanung. ISR: Fall- & Dossierführung im LO, SSG, Unterstützung bei Anschlusslösung & IV-Anmeldung, Informationsfluss zu FLP. RLP: Förderbedarf feststellen und SL melden, Leiten oder protokollieren des	SHP: Unterstützen & Beraten der KLP & Assistenzen, Erfassen des Lernstands, Bestimmen der Fördergruppenzusammensetzung, Erstellen & Auswerten, der Förderpläne bei ILZ, Koordination der sopäd. Massnahmen, Koordination der Zusammenarbeit mit Fachpersonen, Fallführung ISR (Förderplanung, SSG). RLP: ZH_S10 beschreibt keine Rollen und Aufgaben auf Ebene	SHP: Durchführen der Lernstanderfassung, sowie Sichtung allfälliger SPD-Berichte, Erstellen der Förderplanung, zwingende Teilnahme am ersten SSG, Teilnahme an komplexen Übergabegesprächen beim Übertritt, Durchführen von Lerncoachings, Beratungsgespräche für RLP. ISR: Fallführung für sonderpädagogische Massnahmen. RLP:	SHP: Koordination der Zusammenarbeit mit übrigen Beteiligten (inkl. Eltern & SL), Erstellen des Förderplans, Beratung der RLP, Lernstanddiagnostik, Überprüfen der Förderziele, Förderbedarf feststellen, RLP: Gesamtverantwortung für schulische Situation, Information der Eltern.	SHP: Erstellen der Förderplanung, Durchführung von SSG, Beratung bei schwierigem Verhalten oder Unterrichtssituationen, Beratung und Unterstützung im Kontakt mit Diensten, Unterstützung in der Elternarbeit. ISR: Förderung, IV-Anmeldung. RLP: Verantwortung gegenüber der Klasse. ISR: übliche KLP-Funktion.

	RLP: Hauptverantwortung für Schulung und Förderung aller SuS SSG bei nicht ISR-SuS.		ISR: übliche KLP-Aufgaben, Mitarbeit bei der Förderplanung.	SSG (je nach Zeitpunkt oder IF/ISR, allerdings in der Sek C nur SSG bei ISR), Austausch mit SHP, Informieren der SHP, Informieren der FLP bei IF-SuS.	der Förderplanung.	Fallführung bei förderpädagogischen Massnahmen (IF).		
B10 Förderprozessorientierte Kooperationseinheiten	Monatliche FaBe-Sitzung, wird im November für anstehenden Übertritt genutzt. SL, KLP; SHP beider Stufen nehmen teil und klären die Weiterführung der sonderpädagogischen Massnahmen.	Keine Regelung auf Konzeptebene. SL: Teilnahme der SHP an Sitzungen.	SHP und RLP legen gemeinsame Zeitfenster für Absprachen der Förderplanungen sowie für Reflexion der Zusammenarbeit fest. 3 SOP-Sitzungen für den interdisziplinären Austausch unter SL, FöLP, Therapeutinnen. Austauschsitzung für Übertritt.	Im Januar Planungssitzung zur Überprüfung der ISR mit SL, SHP, RLP, SPD und Behördenmitglied.	Austauschtreffen vor Frühfe für Übertritt --> im Austausch der SHP werden die SuS mit IF/ISR besprochen und zusammengetragen --> auf dieser Basis erfolgt nachher der SHP-Einsatz in der Sek. Regelmässige Austauschsitzung im sonderpädagogischen Team mit SSA, SHP, FöZ und nach Bedarf SL, RLP.	Förderpädagogikkommission aus SL, SHP, RLP, Mitglied der SP und bei Bedarf SPD trifft sich einmal pro Quintal zum fachlichen Austausch zu förderpädagogischen Massnahmen und Fragen, Ressourcenplanung- und management. Unterrichtsbesuch der SHP und RLP Sek in der Primar im Rahmen des Übertritts im 5. Quintal. Evaluationsgespräche für Zusammenarbeit zwischen SHP & RLP finden monatlich statt bzw.	Koordinationssitzung zur Erhebung der sonderpädagogischen Bedürfnisse der SuS im Übertritt mit SL Sek sowie SHP und RLP beider Stufen SoFa-Team für interdisziplinären Austausch, und Beratung sowie für sonderpädagogische Fragestellungen mit SL, SHP, SSA und SPD. (Gibt es gemäss Konzept auf Sek nicht, gemäss SL-Interview findet es aber doch statt, einmal pro Jahr mit Primar zusammen.)	Monatliche IDT-Sitzung mit SL, SHP, RLP, SSA, SPD für Fallbesprechungen, komplexe SuS-Situationen, Informationsfluss, Unterstützung bei Anträgen für Fördermassnahmen sowie SPD-Abklärungen, Planung von SSG. Krisenteam mit SL, SSA, SHP, RLP trifft sich bei Bedarf um bei auffälligem SuS-Verhalten die notwendigen Schritte zu planen und zu koordinieren. 2 JGT-Sitzung im Jahresplan für Info-Austausch mit SHP, KLP

						bei Beendigung der Zusammenarbeit.		und FLP zu laufenden sonderpädagogischen Massnahmen. Übertritts-Austauschsitzung im September mit SHP Primar & Sek für Austausch zu Fördermassnahmen der IF/ISR-SuS. Kollegiale Hospitation oder kollegiales Teamcoaching können bei Bedarf genutzt werden.
C1 Förderung und Wertschätzung kooperativer Aktivitäten durch die Schulleitung	0	SL: SHP arbeitet in den Klassen, wo Zusammenarbeit funktioniert. LP: SHP und RLP dürfen sich Kooperationspartner aussuchen und zusammen integrative Klassen bilden.	SL: Wenn ältere RLP keine SHP im Zimmer haben wollen, wird dies in der Praxis toleriert, SHP erhalten viel Freiheit in der Ausgestaltung ihrer Arbeit.	0	0	0	SL: Neues pädagogisches Konzept geplant, von welchem sonderpädagogisches Konzept Bestandteil sein soll. Ein Ziel dabei ist es die Zusammenarbeit zu stärken.	SL: KLP & SLP entscheiden selbst, ob sie integrativ oder separativ arbeiten möchten und SL schreibt dies nicht vor. Zusammenarbeit wurde über 8 Jahre aufgebaut, hat sich entwickelt, wurde zum Bedürfnis und ist zur Kultur geworden.
C2 Erwartungen und Vorgaben	0	0	LP: Auflage der SL die Aufgaben und Verantwortlichkeiten zu	0	0	0	SL: Zusammenarbeit als zentrales Element und Erwartung, dass	0

der Schulleitung zu kooperativen Aktivitäten durch SL			klären und die Zusammenarbeit zu dokumentieren.				alle gemeinsam Zusammenarbeiten.	
D1 Vorgaben zur unterrichtsbezogenen Kooperation	Gemeinsames Besprechen und unterzeichnen des Lernberichts. SHP erstellt in Zusammenarbeit mit allen den Lernbericht. SHP und KLP entscheiden gemeinsam über das Fördersetting (Organisationsmodell), es soll so viel wie möglich im Klassenverband unterrichtet werden.	SHP unterstützt die RLP bei der Ausarbeitung von geeigneten Aufträgen in offenen Lernformen. 2/3 der SHP-Ressourcen sollen im Klassenverband eingesetzt werden.	Möglichst hoher Teil im Teamteaching. Definition TT = Unterricht wird von SHP & RLP gemeinsam vorbereitet, durchgeführt, ausgewertet und weitergeführt. SHP unterstützt RLP bei Beurteilung von SuS mit ILZ. SHP erstellt in Zusammenarbeit mit RLP den Förderbericht.	SHP helfen mit, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten Gemeinsames Besprechen und unterzeichnen des Lernberichts	Möglichst hoher Anteil Unterricht im KV, mindestens 1/3 des Pensums. Definition TT= verschiedene Formen, zwingend an denselben Unterrichtsinhalten. Beizug der SHP für Beurteilung von SuS mit IF/ISR. Gemeinsames verfassen und unterschreiben des Lernberichts.	Gemeinsame Absprache über die fachlichen Inhalte der Lektionen sowie Evaluation des gemeinsamen Unterrichts.	In jeder Klasse ist eine SHP am Unterricht beteiligt. Gemeinsame Planung und Vorbereitung des Unterrichts.	SHP helfen mit, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten. Gemeinsames inhaltich-methodisches Vorbereiten sowie Durchführen des Unterrichts.
D2 Rollen und Verantwortlichkeiten bezüglich des Unterrichts	SHP: IF: Fördermaterialien bereitstellen, Strategien für SuS mit IF/ISR vermitteln, Verfassen des Lernberichts bei ILZ. ISR: Beraten der RLP beim Unterrichtssetting, Unterrichtsplanung	SHP: Verfassen des Lernberichts bei ILZ, Beratung bei der Planung und Durchführung offener Lernformen. RLP: ZH_S02 beschreibt keine Rollen und	SHP: Verfassen des Lernberichts bei ILZ. ISR Beurteilung, Bereitstellen von Fördermaterialien für ISR-SuS, auch während ihrer Abwesenheit. RLP:	SHP: Unterstützung bei der Ausgestaltung integrativer Unterrichtsformen, zur Verfügung stellen von Fördermaterial. Verantwortung für die Beurteilung bei ILZ. RLP:	SHP: Unterstützung beim Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien und der Wahl von Unterrichtsformen. Entscheid wo und wann TT stattfindet. ISR: Lernbericht.	SHP: Informiert sich über Lerninhalte der RLP. Arbeitet projektbezogen mit der Lerngruppe. RLP: ZH_S11 beschreibt keine Rollen und	SHP: Unterstützung bei der Bereitstellung von Fördermaterialien. Verfassen des Lernberichts bei ILZ. RLP: ZH_S12 beschreibt keine Rollen und	SHP: Unterstützung beim Bereitstellen von Unterrichtsmaterialien und der Auswahl von Unterrichtsmethoden. IF: Verfassen eines Entwurfs des Lernberichts. ISR: Verfassen der Lernberichte.

	und -durchführung, Bereitstellen von Fördermaterialien für ISR-SuS, auch während ihrer Abwesenheit. RLP: Verantwortung für Gesamtbeurteilung.	Verantwortlichkeiten der RLP	Ermöglicht individualisierendes Lernen durch den Einsatz entsprechender Unterrichtsformen, Verantwortung für Gesamtbeurteilung. ISR: Förderung im Rahmen des Klassenunterrichts.	ISR: Förderung im Rahmen des Klassenunterrichts.	RLP: Verantwortung für Gesamtbeurteilung.	Verantwortlichkeiten der RLP.	Verantwortlichkeiten der RLP.	RLP: Verantwortung für Gesamtbeurteilung (unter Einbezug der SHP). Integration der SuS mit IF/ISR durch differenzierende Unterrichtsformen.
D3 Unterrichtsbezogene Kooperationseinheiten	0	0	0	0	0	0	0	Regelmässige Austauschgespräche für die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtslektionen.
E1 Entlastung	0	RLP: Verlassen auf Lead der SHP bei SuS mit bes. Bildungsbedarf, um selbst auf Rest der Klasse fokussieren können.	SHP: Entlastung der RLP durch Aufarbeitung von Unterrichtsthemen für die ganze Klasse. KLP: Zusammenarbeit zu Beginn unbefriedigend, da Effizienz nicht gegeben war → Lösung effizienter Austausch über Outlook.	SHP: Effiziente und unkomplizierte Zusammenarbeit ohne institutionalisierte Gefässe.	SHP: Gemeinsames Dokument und Sprache für das Verfassen der Förderplanung, informeller Austausch anstelle von regelmässigem, formellen Austauschsitzungen. KLP: SuS ins Förderzentrum schicken bei fachlichen und überfachlichen Schwierigkeiten,	SHP: Verantwortung für LC bei RLP und nur Beizug der SHP bei Bedarf. RLP: SuS im Unterricht der SHP übergeben können, um Lerninhalt zu repetieren oder zu vertiefen.	SHP: Auswertungsgespräch mit SPD, teilweise ohne KLP.	SHP: Bilateraler und informeller Austausch ohne Dokumentation. KLP: Zuständigkeit für mit IF/ISR bei SHP.

					Verantwortung für aLZ bei SHP.			
E2 Professionalisierung	0	SHP: Gemeinsame pädagogische Haltung und Unterrichtsverständnis.	SHP: Gut funktionierende Zusammenarbeit hat positive Auswirkungen auf das Lernen aller Lernenden.	SHP: Einholen einer professionellen Zweitmeinung.	0	0	0	0
E3 Freude an der gemeinsamen Arbeit	0	SHP: Gute Beziehung, Arbeit macht Freude, wenn man sich gut versteht.	0	0	0	0	0	0
E4 Selbstwirksamkeit	0	SHP: Möglichkeit zur Mitgestaltung im Klassenunterricht.	0	0	0	0	0	0
F1 Wahrnehmung der Deprivatisierung	0	SHP: Paritätische Vorbereitung	KLP: Abwechselnder Lead für die Unterrichtsvorbereitung im Teamteaching.	0	KLP: Erwartung, an höheren Beitrag der SHP.	SHP: Interne Fehlerkultur vereinfacht die Zusammenarbeit.	0	0
F2 Umsetzung der Deprivatisierung	SHP: Absprachen über den geplanten Unterricht. FLP: Permanenter, informeller mündlicher Austausch, Informationsfluss. an alle LP	SHP: Guter Austausch und Informationsfluss dank kurzer Kommunikationswege. Informationsfluss zu aLZ über LO. Gemeinsame übergeordnete Quintalsplanung	SHP: Informationsfluss zu aLZ über LO. KLP: Austausch über Zielerreichung von aLZ. Dokumentation der Unterrichtsvorbereitung im	SHP: Informationsfluss zu aLZ über LO. KLP: Informeller Austausch zu SuS mit IF/ISR in der 10h-Pause.	KLP: Informelle Besprechung der Unterrichtsplanung beim Kaffee oder über WhatsApp. Veröffentlichung der Unterrichtsplanung über Teams, sodass	SHP: Informationsfluss zu aLZ über LO. Information über Ziele aus dem Lerncoaching, sodass dies in die eigene Förderung aufgenommen werden kann.	SHP: Wöchentliche Sitzung für Austausch, Unterrichtsabsprachen und Vorbereitung des gemeinsamen Unterrichts. Gemeinsame Qunitalsplanung.	SHP: Informationsfluss zu aLZ über LO. KLP: Mündlicher Austausch über Mittag oder in der 10Uhr-Pause.

	des Unterrichtsteams.	um Verantwortlichkeiten in der Unterrichtsvorbereitung festzulegen, wöchentliche Absprachen zum Deutschunterricht. Gemeinsame Planung der Förderung auf der Basis der Grobziele aus dem SSG. Wöchentliche Koordinationssitzung mit gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung. KLP: Wöchentliche Fallbesprechungen von SuS.	gemeinsamen Outlook-Kalender und wöchentliche 30-Minuten-Sitzung zur Absprache und zum Austausch des Unterrichts.	Informeller Austausch über Unterrichtsinhalte.	SHP ihren Unterricht planen kann.	Erhält Informationen der KLP zu Unterrichtsinhalten, sodass Anpassungen für SuS mit IF/ISR vorgenommen werden können.		
G Zielbindung: Zielinterdependenz auf der personalen Ebene	KLP: Festlegung der Förderziele am SSG und Bekanntgabe an alle LP.	SHP: Lernziele im LO. Fixierung der Ziele im SSG durch RLP und SHP.	SHP: Förderpläne mit aLZ im LO. Gemeinsames Ziel, das SuS mit IF/ISR möglichst viel im Klassenunterricht teilnehmen kann.	KLP: Ziele für ISR-SuS im LO.	KLP: Festlegen der Lernziele durch SHP.	SHP: Abgesprochene Ziele/ gemeinsamer Fokus das SuS mit IF/ISR die Klassenlernziele erreichen. Vereinbarung von Förderzielen im SSG.	0	0

Anhang 5: Berechnung der Intercoder-Übereinstimmung (3 Seiten)

Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Brennan & Prediger (1981) für die Intercoder-Reliabilitäts-Überprüfung (MAXQDA, 2022)

Makroebene: Berechnung von Kappa für die-Überprüfung der kantonalen Dokumente
Es wurden bei sechs Dokumenten der Hauptcode A verteilt und zwei davon der Intercoder-Reliabilitäts-Überprüfung unterzogen, was 33 % des codierten Materials entspricht. Dabei ergab sich ein Kappa-Koeffizienten nach Brennan und Prediger (1981) von 0.84.

		Person 1		
		1	**0**	
Person 2	**1**	a = 82	b = 7	89
	0	c = 7	0	7
		89	7	96

P(observed) = Po = a/(a + b + c) = 0.85
P(chance) = Pc = 1/Anzahl der Codes = 1/8 = 0.13
Kappa = (Po - Pc)/(1 - Pc) = 0.83

Mesoebene: Berechnung von Kappa für die Überprüfung der kommunalen Dokumente
Es wurden bei zwölf Dokumenten die Hauptcodes B oder D verteilt und drei davon der Intercoder-Reliabilitäts-Überprüfung unterzogen, was 25 % des codierten Materials entspricht. Dabei ergab sich ein Kappa-Koeffizienten nach Brennan und Prediger (1981) von 0.83.

		Person 1		
		1	**0**	
Person 2	**1**	a = 175	b = 17	192
	0	c = 16	0	16
		191	17	208

P(observed) = Po = a/(a + b + c) = 0.84
P(chance) = Pc = 1/Anzahl der Codes = 1/12 = 0.08
Kappa = (Po - Pc)/(1 - Pc) = 0.83

Mesoebene: Berechnung von Kappa für die-Überprüfung der Schulleitungs-Interviews
Es wurden bei acht Dokumenten die Hauptcodes B, C oder D verteilt. Auf Grund der relativ kurzen Dokumente und wenigen Hauptcodes, welche darin verteilt werden konnten, wurden vier der Dokumente der Intercoder-Reliabilitäts-Überprüfung unterzogen, was 33 codierten Segmenten bzw. 50 % des codierten Materials entspricht
Dabei ergab sich ein Kappa-Koeffizienten nach Brennan und Prediger (1981) von 0.93.

		Person 1		
		1	**0**	
Person 2	**1**	a = 62	b = 2	64
	0	c = 2	0	2
		64	2	66

P(observed) = Po = a (a + b + c) = 0.94
P(chance) = Pc = 1/Anzahl der Codes = 1/10 = 0.10
Kappa = (Po - Pc)(1 - Pc) = 0.93

Mikroebene: Berechnung von Kappa für die-Überprüfung der Fokusgruppeninterviews
Es wurden bei acht Dokumenten die Hauptcodes B bis G verteilt. Auf Grund der erneut kleinen Zahl von Codes, welche in den einzelnen Dokumenten verteilt werden konnte, wurden wieder vier Dokumente der Intercoder-Reliabilitäts-Überprüfung unterzogen, was 39 codierten Segmenten bzw. 50 % des codierten Materials entspricht.
Dabei ergab sich ein Kappa-Koeffizienten nach Brennan und Prediger (1981) von 0.86.

		Person 1		
		1	**0**	
Person 2	**1**	a = 68	b = 5	73
	0	c = 5	0	5
		73	5	78

P(observed) = Po = a/(a + b + c) = 0.87
P(chance) = Pc = 1/Anzahl der Codes = 1/10 = 0.10
Kappa = (Po - Pc)/(1 - Pc) = 0.86

Fallbeispiele: Berechnung von Kappa die-Überprüfung aller Dokumente einzelner Schulen
Die Intercoder-Reliabilitäts-Überprüfung wurde für drei der acht Schulen vorgenommen (kommunale Dokumente, Schulleitungs-Interviews, Fokusgruppeninterviews). Die Prüfung ergab folgende Kappa-Koeffizienten: ZH_S10 = 0.85, ZH_S12 = 0.86 und ZH_S13 = 0.88

Schule ZH_S10

		Person 1		
		1	**0**	
Person 2	**1**	a = 72	b = 6	78
	0	c = 6	0	6
		78	6	84

P(observed) = Po = a/(a + b + c) = 0.86
P(chance) = Pc = 1/Anzahl der Codes = 1/13 = 0.08
Kappa = (Po - Pc)/(1 - Pc) = 0.85

Schule ZH_S12

		Person 1		
		1	**0**	
Person 2	**1**	a = 81	b = 6	87
	0	c = 6	0	6
		87	6	93

P(observed) = Po = a/(a + b + c) = 0.87
P(chance) = Pc = 1/Anzahl der Codes = 1/16 = 0.06
Kappa = (Po - Pc)/(1 - Pc) = 0.86

Schule ZH_S13

		Person 1		
		1	**0**	
Person 2	**1**	a = 120	b = 8	128
	0	c = 7	0	7
		127	8	135

P(observed) = Po = a/(a + b + c) = 0.89
P(chance) = Pc = 1/Anzahl der Codes = 1/15 = 0.07
Kappa = (Po - Pc)/(1 - Pc) = 0.88

Selbständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel **«Förderprozessorientierte Kooperation im Rahmen der Integrativen Förderung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf auf der Sekundarstufe»** selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und alle wörtlich oder sinngemäß übernommenen Textstellen als solche kenntlich gemacht habe. Außerdem versichere ich, dass die vorliegende Arbeit noch nicht anderweitig zur Gänze oder in Teilen als Masterarbeit oder sonstige Prüfungsleistung eingereicht wurde. Die Prüfungsleistung kann mittels geeigneter Plagiatserkennungssoftware auf möglicherweise nicht kenntlich gemachte übernommene Textpassagen oder sonstige Quellen hin überprüft werden.

Mit meiner Unterschrift bestätige ich die Richtigkeit dieser Angaben:

Name: Schneiter Vorname: Marco
Matrikelnummer: 7153720

Datum: 1. März 2023 Unterschrift: