



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2009

**Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur
Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe) am Institut für
Sonderpädagogik der Universität Zürich, zuhanden der Bildungsdirektion des
Kantons Zürich**

Wagner-Willi, M ; Widmer-Wolf, P

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-30603>
Monograph

Originally published at:

Wagner-Willi, M; Widmer-Wolf, P (2009). Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe) am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich, zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.



Universität Zürich
Institut für Sonderpädagogik

Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe

Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU
(Integration in die Grundstufe)

zuhanden der
Bildungsdirektion des Kantons Zürich

Monika Wagner-Willi & Patrik Widmer-Wolf

Universität Zürich
Institut für Sonderpädagogik

Juni 2009

Anschrift:

Dr. phil. Monika Wagner-Willi
Lic. phil. Patrik Widmer-Wolf
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
(ehemals Institut für Sonderpädagogik)
Hirschengraben 48
CH- 8001 Zürich

Tel. +41(0)44 634 31 29
Email: mwagner@ife.uzh.ch
patrik.widmer@fhnw.ch

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	6
1 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	8
2 Forschungsdesign.....	10
2.1 Methodologie und Begriffe.....	10
2.2 Fragestellungen.....	12
2.3 Fallgruppe	13
2.3.1 Grundstufen und ihre Teams.....	13
2.3.2 Die Kinder mit besonderem Förderbedarf	16
2.3.3 Situation in der zweiten Klasse.....	20
2.4 Erhebungen.....	23
2.4.1 Gruppendiskussionen mit den Klassenteams der Grundstufe sowie der Unterstufe nach dem Übertritt	23
2.4.2 Videogestützte Gruppendiskussionen mit den Kindern	24
2.4.3 Interviews mit den Eltern	25
2.4.4 Teilnehmende und videogestützte Beobachtungen	25
2.5 Auswertungen.....	27
2.5.1 Analyse der Gruppendiskussionen und Interviews.....	27
2.5.2 Analyse der videographischen Aufzeichnungen und Beobachtungsprotokolle.....	28
2.5.3 Zur Frage der Aussagekraft der Ergebnisse	28
2.6 Dialogische Evaluationstreffen.....	30
3 Ergebnisse zu den Integrationserfahrungen in der Grundstufe.....	31
3.1 Zusammenarbeit im Grundstufenteam	31
3.1.1 Arbeitsteilung zwischen den Grundstufenlehrpersonen	32
3.1.2 Arbeitsauftrag der Schulischen Heilpädagogik	35
3.1.3 Vernetzung der Zusammenarbeit.....	37
3.2 Förderarrangements.....	38
3.2.1 Priorisierung der Förderressourcen für die Schulische Heilpädagogik	38
3.2.2 Förderarrangement und Jahrgangsorientierung	39
3.2.3 Stigmatisierungspotenziale separierender Formen der Förderung	40
3.2.4 Modifikationen des Förderarrangements durch Reflexion der Stigmatisierungspotenziale.....	41
3.2.5 Didaktische Verknüpfungen der heilpädagogischen Förderung	42

3.3	Kompetenzentwicklung	43
3.3.1	Gesamtbeurteilung der Kompetenzentwicklung in der Grundstufe	43
3.3.2	Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen	44
3.3.3	Entwicklung von mathematischen Kompetenzen	45
3.4	Integration in die Peergemeinschaft.....	47
3.4.1	Verläufe der integrativen Prozesse.....	47
3.4.2	Einbindung in geschlechtsspezifische Peergemeinschaften	51
3.4.3	Jahrgangsgemischtes Setting als Chance.....	52
3.4.4	Problematik institutioneller Hervorhebungen des Besonderen.....	52
3.5	Zusammenarbeit zwischen Grundstufenteam und Eltern.....	54
3.5.1	Personal und Wege der Kommunikation zwischen Grundstufenteam und Elternhaus	54
3.5.2	Kommunikation und Kooperation bezüglich der Grundstufenpädagogik und Förderung	55
3.6	Empfehlungen	58
4	Ergebnisse zum Übertritt in die Primarstufe	61
4.1	Kennwerte zu den Übertritten	62
4.2	Entscheidungsprozess	63
4.2.1	Optionen	63
4.2.2	Übertrittskriterien	63
4.2.3	Bedeutung der Eltern beim Übertrittsentscheid	66
4.3	Gestaltung des Übertritts	68
4.3.1	Aktivitäten zur Vorbereitung der Kinder	68
4.3.2	Informationstransfer zwischen den Klassenteams	70
4.4	Förderarrangement in der Unterstufe	72
4.4.1	Kein Förderarrangement.....	72
4.4.2	Fokussierung der Ressourcen für Schulische Heilpädagogik in jahrgangsgemischten Klassen.....	73
4.4.3	Stigmatisierungspotenziale separierender Formen der Förderung	74
4.4.4	Individualisierende Unterrichtsgestaltung	76
4.5	Integration in die Peergemeinschaft der Unterstufe.....	77
4.5.1	Soziale Integration bei Übertritt in jahrgangsgemischte Klassen.....	77
4.5.2	Divergierende soziale Prozesse bei Übertritt in Jahrgangsklassen.....	78
4.5.3	Geschlechtsspezifische Peergemeinschaften	80
4.6	Empfehlungen.....	81

5	Anhang	83
5.1	Leitfaden für Gruppendiskussionen mit den Klassenteams	83
5.1.1	Erste Gruppendiskussion mit dem Grundstufenteam	83
5.1.2	Gruppendiskussion mit dem Grundstufenteam vor dem Übertritt	84
5.1.3	Gruppendiskussion mit dem Unterstufenteam	84
5.2	Leitfaden für Gruppendiskussionen mit Kindern	85
5.2.1	Gruppendiskussion mit Kindern in der Grundstufe	85
5.2.2	Gruppendiskussion mit Kindern in der Unterstufe.....	85
5.3	Leitfaden Elterninterview	86
5.3.1	Elterninterview Grundstufe.....	86
5.3.2	Elterninterview Unterstufe.....	87
5.4	Regeln für die Transkription	88
6	Literatur.....	89

Einleitung

Die herkömmliche Schwellenproblematik zwischen Kindergarten und Primarschule wurde in der Schulforschung im Hinblick auf Fragen der vorschulischen Bildung, der individuellen Lern- und Entwicklungsverläufe der Kinder sowie der frühen, die Schulbiographie bestimmenden Aussonderungen in Einschulungs- und Kleinklassen diskutiert. Hieran anknüpfend hat die EDK-Ost ein Konzept für die neue Schuleingangsstufe entworfen, dessen Umsetzung nun seit 2003 in mittlerweile allen deutsch- und gemischtsprachigen Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein erprobt wird.

Mit der Beteiligung am Entwicklungsprojekt „Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost“ gab die Bildungsdirektion des Kantons Zürich in Ergänzung zu den vorgesehenen Evaluationsstudien spezielle erweiterte Evaluationen des Schulversuchs Grundstufe im Kanton Zürich in Auftrag. Die vorliegende Fallstudie untersuchte in erster Linie die Entwicklung und Integration von zehn *Kindern mit besonderem Förderbedarf* im Schulversuch Grundstufe. In Ergänzung dazu wurde auch deren Übertritt in die Unterstufe beobachtet. Dabei wurden jeweils die in Interviews und Gruppendiskussionen erhobenen verschiedenen Perspektiven der beteiligten Klassenteams der Grund- und der Unterstufe der für die Kinder massgeblichen zusätzlichen heilpädagogischen Fachpersonen, der Eltern sowie der Kinder selbst miteinander in Beziehung gesetzt und mit Unterrichtsbeobachtungen ergänzt.

Die qualitativ-rekonstruktive Fallstudie mit einer Laufzeit von vier Jahren (2005-2009) berücksichtigte die Schulversuchsjahre 05/06 bis 07/08 sowie jeweils die erste Schuljahreshälfte der besuchten zweiten Klasse.

Wir hoffen, dass unser wissenschaftlicher Bericht durch Verknüpfung mit den Ergebnissen der weiteren Evaluationen dazu beiträgt, Hinweise darauf zu liefern, worin sich dieses neue Schulmodell bewährt hat und wo Modifikationen sinnvoll wären. Unser Anliegen ist es, zu einer differenzierten Sichtweise auf die neue Schuleingangsstufe, insbesondere in Bezug auf die im Zentrum dieser Studie stehende Gruppe der Kinder mit besonderem Förderbedarf, beizusteuern.

Zur Gliederung des Berichts

Der Bericht beginnt mit der Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse des Forschungsprojekts (Kap. 1). Danach wird das Forschungssetting der Studie vorgestellt (Kap. 2): Nach einer kurzen methodologischen Einführung folgen die forschungsleitenden Fragestellungen und die Darstellung des methodischen Vorgehens. Hierbei werden zunächst die verschiedenen Erhebungsverfahren erläutert: die Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen und Kindern, die Interviews mit den Eltern und die teilnehmende und videogestützte Unterrichtsbeobachtung. Im Weiteren wird die verwendete Methode der Interpretation mit Bezug auf das unterschiedliche empirische Material beschrieben. Die Ergebnisse der Studie haben wir im Hinblick auf die Integrationserfahrungen in der Grundstufenzeit gegenüber denjenigen, die mit dem Übertritt in die weiterführende Unterstufe in Verbindung stehen, unterschieden. Im ersten Ergebnisteil (Kap. 3) wird die Arbeitsteilung der Professionellen in der Grundstufe vor dem Hintergrund der Zusammenführung der verschiedenen Bildungskulturen des Kindergartens und der Schule thematisiert, gerade auch im Hinblick auf die Konsequenzen, die diese für die im Weiteren dargelegte Organisation des Förderarrangements sowie die Einbindung der Schulischen Heilpädagogik an den sechs untersuchten Schulversuchsstandorten hat. Es folgt eine Zusammenfassung der Entwicklung der sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei den in die Studie einbezogenen Kindern mit besonderem Förderbedarf. In einem weiteren Unterkapitel werden die Ergebnisse zu ihrer Integration in die kindlichen Peergemeinschaften im Verlauf der Grundstufenzeit dargelegt. Schliesslich wird auch auf die Kommunikation und Kooperation zwischen den Lehrpersonen und den Eltern an den verschiedenen Schulstandorten eingegangen. Der Ergeb-

nisteil zum Übertritt in die Primarstufe (Kap. 4) stellt zu Beginn die Entscheidungsprozesse der Grundstufenteams und der Eltern am Ende der Grundstufenzeit der fokussierten Kinder dar und systematisiert die Bedeutung unterschiedlicher Übertrittskriterien. Danach werden die Ergebnisse zur konkreten Gestaltung des Übertritts für die Kinder sowie zum Informationstransfer zwischen den Klassenteams der Grund- und der Unterstufe erörtert. Welche Förderarrangements die übergetretenen Kinder sowohl in jahrgangsgemischten als auch in jahrgangsstrukturierten Klassen erfuhren, wie ihre Integration in die Peergemeinschaften der neuen Klasse verlief: diese Befunde und ihre wechselseitige Verknüpfung miteinander schliessen diesen Ergebnisteil ab. Jeweils am Ende der beiden Ergebnisteile folgen Empfehlungen für die weitere Umsetzung des Schulmodells im Hinblick auf Fragen der Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf.

Danksagung

An dieser Stelle danken wir den Projektverantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich sowie den Projektberaterinnen für die gute Kooperation. Ganz besonderer Dank gilt allen im Rahmen der Untersuchung engagierten Grund- und Unterstufenlehrpersonen, den Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, den heilpädagogischen Fachpersonen, den Eltern der fokussierten Kinder und den Schülerinnen und Schülern selbst.

Tatkräftige Unterstützung erfuhr die Studie auch durch die Mitarbeit von Studierenden am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich. Einige konnten im Rahmen von vertiefenden Analysen ihre Lizentiatsarbeiten verfassen oder werden diese demnächst abschliessen. Den (ehemaligen) Studentinnen Sybille Brügger, Ursina Degen, Linda Korn, Anna Müller (†), Katja Niederer, Mirjam Pfister und Rebecca Schneider sei an dieser Stelle für ihre wertvollen Abschlussarbeiten gedankt. Maria Aslanyan, Leila Binelli, Stefania Calabrese, Flavia Engel, Jean-Michel Bruggmann, Patricia Garcia, Manuela Migliorini, Xavier Monn, Verena Odermatt und Anna-Katharina Ziegler haben ebenfalls Qualifikationsarbeiten aufgrund von Teilanalysen verfasst. Alle erwähnten Studentinnen und Studenten haben sich an den zum Teil zeitintensiven Aufbereitungs- und Analysetätigkeiten beteiligt. Ihnen danken wir herzlich. Weitere wertvolle Unterstützung erfuhr das Forschungsprojekt durch Aufbereitungsarbeiten von Pia Georgi, Ursi Marti und Simona Müller. Ein besonderer Dank geht an Stefania Calabrese, die, neben anderem, insbesondere umfängliche Transkriptionen vorgenommen hat. Die zeitintensive Aufbereitung der Videomaterialien erfolgte durch die beiden Studentinnen Barbara Forrer und Aleksandra Nolic unter fachkundiger Anleitung von Déjan Radivojevic der MELS-Dienste der Universität Zürich. Für die umsichtige Bearbeitung der administrativen Angelegenheiten danken wir schliesslich der Institutssekretärin Margrit Straub.

1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der vorliegende, im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich erstellte Schlussbericht zur Evaluationsstudie INTEGRU präsentiert die Ergebnisse zur Entwicklung und Integration von zehn Kindern mit besonderem Förderbedarf während ihres Besuchs der Grundstufe an sechs Schulversuchsstandorten des Kantons Zürich, einschliesslich ihres Übertritts in die Primarstufe. Die Ergebnisse basieren auf qualitativ-rekonstruktive Analysen zu Gruppendiskussionen und Interviews mit den beteiligten Akteurgruppen (Klassenteams, Kinder, Eltern) der Grund- und der Unterstufe sowie zu Beobachtungen zum Grundstufenalltag.

Positive Entwicklung der Kompetenzen: Die Mehrheit der in die Studie einbezogenen Kinder mit besonderem Förderbedarf hatte am Ende der dritten Grundstufe nach Einschätzung der Lehrpersonen die Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang in die zweite Klasse entwickelt, wobei einige der Kinder der Fallgruppe eine die Lehrpersonen in ihrer Dynamik beeindruckende Entwicklung im Bereich des Erwerbs der Kulturtechniken aufwiesen. Die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen bei den Kindern der Fallgruppe, deren Förderbedarf mit Spracherwerbsstörung begründet wurde, stuften die Lehrpersonen insgesamt als sehr positiv ein. Auch die einbezogenen Kinder mit Förderbedarf auf Grund von Fremdsprachigkeit zeigten eine positive Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Im Bereich der Mathematik erfüllte die Mehrheit der Kinder unserer Fallgruppe (sieben von zehn) ebenfalls die gesteckten Lernziele.

Herausforderung der Zusammenführung der Bildungskulturen: Wenngleich die Zusammenführung der beiden herkömmlichen Kulturen des Kindergartens und der Primarschule für alle Grundstufenlehrpersonen eine Herausforderung darstellte, zeigten sich in einigen Grundstufen gelungene Transformationen der Arbeitsteilung und Kooperation. Gleichwohl wurde in mehreren Grundstufen auch eine die Gestaltung des Grundstufenalltags dominierende Orientierung an den herkömmlichen Berufsdifferenzierungen erkennbar. Insbesondere der auf die Kindergruppe im letzten Grundstufenjahr abzielende lehrmittelgestützte Unterricht führte in diesen Grundstufen durch die Formierung von starren Kindergruppen zu einer Fortführung der jahrgangsorientierten Praxis.

Stigmatisierungspotenziale durch Jahrgangsorientierung und separierende Förderarrangements: Die mit der Jahrgangsorientierung an mehreren Grundstufen einhergehenden Erwartungsnormen der Kinder, was die Zugehörigkeit zu den Gruppen betraf (z.B. körperliche Grösse, Alter und Kompetenzen) sowie eine Betonung des Besonderen durch separierende Formen des Förderarrangements stellten für einige der in die Studie einbezogenen Kinder mit besonderem Förderbedarf Stigmatisierungspotenziale dar. Durch eine kritische Reflexion und Berücksichtigung der Perspektiven der betroffenen Kinder gelang es jedoch in einigen Grundstufen, das Förderarrangement entsprechend zu modifizieren.

Priorisierung von Förderressourcen in belasteten Grundstufen: Insbesondere Grundstufenteams, welche vor komplexen Anforderungen (grosse Klasse, hoher Anteil fremdsprachiger Schüler/innen) standen und die verfügbaren heilpädagogischen Ressourcen als knapp wahrnahmen, priorisierten diese entlang des Schweregrades des Förderbedarfs und mit Fokus auf die Kinder im letzten Grundstufenjahr.

Zusammenarbeit mit dem/der Schulischen Heilpädagogen/in: Die Zusammenarbeit mit dem/der Schulischen Heilpädagogen/in wurde in vielen Grundstufen engagiert reflektiert und angepasst. Überall konnten regelmässige Formen der Absprachen etabliert werden. Die Klärung und Spezifizierung des heilpädagogischen Arbeitsauftrages gestaltete sich hingegen an Standorten mit komplexen Anforderungen (grosse Klasse, hoher Anteil fremdsprachiger Kinder) erschwert.

Integration in die Peergemeinschaft: Fast alle Kinder mit besonderem Förderbedarf waren in ihrem letzten Grundstufenjahr in die kindlichen Peergemeinschaften ihrer Grundstufe integriert. Das jah-

gangsgemischte Setting erwies sich als förderlich für den Prozess der Integration der in die Studie einbezogenen Kinder, da es ihnen einen grösseren Spielraum an Handlungs-, Erfahrungs- und Beziehungsmöglichkeiten eröffnete. Die Verläufe der Integration in die peerkulturellen, häufig geschlechtsspezifisch geprägten Erfahrungsräume zeigten jedoch insgesamt grosse Unterschiede: Während einige Kinder früh einen Zugang zur lokalen Kinderkultur fanden, entwickelte sich in fast der Hälfte der Fälle ein solcher erst allmählich. Zudem war bei einigen Kindern der Übergang in die neue Schuleingangsstufe zunächst krisenhaft von sozialem Rückzug oder von Ausgrenzungstendenzen geprägt. Gerade die in die Studie einbezogenen beiden städtischen Grundstufen waren im Kontext ihrer spezifischen Bedingungen (hoher Anteil fremdsprachiger Kinder, personelle Instabilität) von einer Konzentration erschwerter Integrationsverläufe, sowohl hinsichtlich der Phase des Eintritts in die Grundstufe als auch hinsichtlich der Stabilisierung der sozialen Beziehungen, gekennzeichnet, wenngleich auch bei allen vier einbezogenen Fällen der positive Trend der sozialen Integration im Verlauf ihrer Grundstufenzeit erkennbar wurde.

Elternkooperation: Die Eltern der Kinder mit besonderem Förderbedarf standen dem Schulversuch überwiegend positiv gegenüber. Insbesondere der integrative Ansatz der Grundstufe wurde von ihnen geschätzt. Die Elternzusammenarbeit wurde mehrheitlich positiv erlebt, allerdings zeichneten sich in zwei Fällen erhebliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen Grundstufenlehrpersonen und fremdsprachigen Eltern ab. Dem elterlichen Stil im Umgang mit den Professionellen, insbesondere ihrer Zurückhaltung von Kritik und ihrem positiven Aufgreifen von Anregungen des Grundstufenteams, kam zudem eine wesentliche Bedeutung im Hinblick auf eine als gelungen betrachtete Elternzusammenarbeit zu. Dies implizierte in einigen Fällen tendenziell eine asymmetrische Kommunikation zwischen den Beteiligten.

Übertritt in die Unterstufe: Bis auf ein Kind konnten alle einen regulären Übertritt in die Unterstufe vollziehen. Drei der zehn Kinder durchliefen die Grundstufe in voller Ausschöpfung der maximalen Besuchsdauer. Die Übertritte erfolgten alle auf Beginn, nicht jedoch im Verlauf des Schuljahres. Einige Kinder erlebten eine personelle Kontinuität ihrer heilpädagogischen Förderung, was als stabilisierend für die Übertrittssituation beurteilt wurde. Trotz der letztlich positiv verlaufenen Übertritte war eine Fortsetzung der wohnortnahen Integration nicht bei allen Kindern selbstverständlich, konnte hingegen durch den Einsatz der Eltern und der Lehrpersonen dennoch erwirkt werden. Zudem wurde deutlich, dass die mangelnde Passung der Folgestufe bei den Erwägungen zum Übertritt eine Rolle spielte. So wurde neben der Erreichung der Lernziele auch das Potenzial des Kindes zur Erfüllung von Verhaltenserwartungen herangezogen, welche im Hinblick auf das stärker „schulisch“ ausgerichtete Setting antizipiert wurden. Der bevorstehende Übertritt wurde für fast alle Kinder im Rahmen eines Besuchsmorgens vorbereitet. Gerade die Zusammenführung neuer Kindergruppen beim Übertritt stellte für die betroffenen Kinder eine sensible Phase hinsichtlich erneuter Stigmatisierungspotenziale dar. Der Informationsaustausch zwischen den Klassenteams der Grund- und der Unterstufe zu den übertretenden Kindern wurde nur an zwei der in die Studie einbezogenen Schulversuchsstandorte systematisch vorgenommen, wobei er dort zu den von uns fokussierten Kindern auf die heilpädagogischen Fachpersonen beschränkt blieb. In der Unterstufe erlebten die Kinder unserer Fallgruppe mehrheitlich separierende Formen der Förderung, wodurch sich die damit verbundenen Stigmatisierungs- und Ausschlusspotenziale auf Kinder ausdehnten, die zuvor in der Grundstufe davon nicht betroffen waren. Das Prinzip der Jahrgangsmischung kam in fünf Fällen auch in der Unterstufe der Integration der Kinder mit besonderem Förderbedarf in die kindlichen Peergemeinschaften durch Eröffnung grösserer Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten deutlich entgegen. Bei drei Fällen der in eine jahrgangsstrukturierte zweite Klasse übergetretenen Kinder wurden hingegen prekäre, zum Teil von Ausschluss aus den kindlichen Gemeinschaften geprägte soziale Prozesse in der ersten Phase der Unterstufe, insbesondere im Kontext separativer Förderangebote, erkennbar.

2 Forschungsdesign

Im Folgenden werden wir die Methodologie mit zentralen theoretischen Kategorien der Studie (Kap. 2.1), die forschungsleitenden Fragestellungen (Kap. 2.2), die Fallgruppe (Kap. 2.3) und das methodische Vorgehen des Forschungsprojekts (Kap. 2.4 und 2.5) darlegen.

2.1 Methodologie und Begriffe

Der Forschungsauftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wurde mit dem Anspruch verknüpft, bei der Evaluation der Entwicklung und Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Schulversuch Grundstufe *qualitative* Methoden einzusetzen. Hierzu wählten wir den innerhalb der qualitativen Sozial- und Evaluationsforschung etablierten Ansatz der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2003, Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006), deren wissenssoziologische Methodologie die soziale Erfahrung und Alltagspraxis ins Zentrum ihrer Theoriebildung rückt. Mit diesem Ansatz ist eine „Verlagerung der Analyseinstellung“ verbunden, wie dies Bohnsack im Anschluss an Karl Mannheim herausgearbeitet hat: „Es ist dies der Wechsel von der Frage danach, *was* die Bedeutung einer Handlung und Äusserung *ist*, zur Frage danach, *wie* diese Bedeutung *hergestellt* wird“ (Bohnsack 2004, S. 82). Entsprechend dieser „genetischen Einstellung“ der gewählten praxeologischen Methodologie zielte unsere Studie auf die *Rekonstruktion* der Entwicklung und Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf in der alltäglichen Schulpraxis der Grundstufe sowie auf die *Rekonstruktion* der sozialen Erfahrungen der verschiedenen beteiligten Akteurgruppen (vgl. Wagner-Willi 2008) im Schulversuch. Die Studie fokussierte unter Rückgriff auf konstruktivistische bzw. differenztheoretische Ansätze (vgl. u. a. Luhmann 1990) dabei die Frage, wie Differenzen hervorgebracht und bearbeitet werden. Vor diesem theoretischen Hintergrund haben wir folgende Grundannahmen:

Besonderer Förderbedarf entsteht in Wechselwirkung zwischen Systemanforderungen und individuellen Dispositionen. Er ist ein Ergebnis von Beobachtung und Zuschreibung und gewinnt seine Bedeutsamkeit immer in einer konkreten Praxis (vgl. Widmer-Wolf 2008). Das bedeutet, dass neben dem beobachtbaren Verhalten und den Kompetenzen des Kindes auch die Lehrpersonen der Schule, mithin die Eltern, mit ihren Erwartungen an und Reaktionen auf das Kind massgeblich an der Entstehung eines besonderen Förderbedarfs beteiligt sind.

Die schulische Alltagspraxis organisiert sich nach Sinnstrukturen, die für die verschiedenen Akteure (Lehrpersonen, Heilpädagoginnen, Schüler/innen und Eltern) von Relevanz sind. Zunächst ist hierbei die explizite, *kommunikative Sinnenebene* (vgl. Mannheim 1980, 287ff.) zu nennen, wie sie durch formalisierte Rollen, Normen und Abläufe gekennzeichnet ist. Darüber hinaus und von ganz wesentlicher Bedeutung für die beobachtbare Praxis ist die Sinnenebene des *habituellen Handelns* (vgl. Bohnsack 2003, 61ff.), die durch Erfahrungswissen hervorgebracht wird. Diese Art des habituellen Wissens entstammt der Zugehörigkeit zu einem spezifischen sozialen bzw. *konjunktiven Erfahrungsraum*, der von Gemeinsamkeiten und Selbstverständlichkeiten geprägt ist und durch die gemeinsame Praxis habituelle Übereinstimmungen hervorbringt (vgl. Mannheim 1980, 211ff.). Angehörige eines gemeinsamen Erfahrungsraumes, eines spezifischen Milieus, verstehen einander unmittelbar. Sowohl die Lehrpersonen wie die Kinder sind in solche Handlungs- und Erfahrungsräume eingebunden, wie etwa in den weiblichen Erfahrungsraum einer spezifischen Generation oder in den Erfahrungsraum eines spezifischen Bildungsmilieus. Vor diesem Hintergrund gestalten sie alltäglich den Sozialraum Schule bzw. den Schulversuch Grundstufe mit. Die handlungsleitenden konjunktiven Wissensbestände, die gemeinsamen *Orientierungen*, sind dabei überwiegend implizit und vorreflexiv, d. h.

diese unterscheiden sich von den Theorien der Akteure *über* ihr Handeln, also von der expliziten Sinnebene des Kommunikativen.

Integration: Im Kanton Zürich bildet die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf einen bedeutenden Bestandteil des Schulversuchs Grundstufe. Dieser Begriff bezeichnet „die Aufnahme eines oder mehrerer Mitglieder einer Gruppe in die Gemeinschaft“. Zudem wird Integration mit dem Aspekt der Partizipation verbunden: „Der Rahmen der Grundstufe wird so gestaltet, dass alle Kinder ihre Möglichkeiten zu Aktivitäten optimal entfalten und möglichst umfassend am gemeinsamen Unterrichts- und Bildungsprozess teilhaben können (=Partizipation)“ (BID Zürich 2005, 3f.). Wir schliessen hieran an und verstehen Integration als einen *sozialen Prozess*, der zur interaktiven Teilhabe von Kindern mit „besonderem Förderbedarf“ an den konjunktiven Erfahrungsräumen der Mitschüler/innen mit ihren selbstverständlichen kulturellen Praxen einerseits, sowie an den von ihren Lehrpersonen massgeblich strukturierten Lern- und Handlungsräumen andererseits führt.

Entsprechend dem qualitativ-rekonstruktiven Ansatz fokussierten wir in unserer Studie die handlungsleitenden Orientierungen, das habituelle Alltagshandeln und die Interaktionsprozesse der Lehrpersonen, Kinder und z. T. der Eltern im Hinblick auf die im Zentrum dieser Studie stehenden Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Zur Begriffsverwendung im Hinblick auf die Akteurgruppen

Mit dem Arrangement der Teamarbeit im Rahmen des Schulversuchs der Grundstufe wurden die gängigen Berufsbezeichnungen „*Kindergärtnerin*“ und „*Lehrerin*“ in den amalgierten Begriff der „**Grundstufenlehrperson**“ (vgl. BID Zürich/PHZH 2005) überführt. Der Schlussbericht verwendet diesen Begriff, verweist jedoch bei der Darstellung der Ergebnisse zur Zusammenarbeit im Grundstufenteam (vgl. Kap. 3.1) auf die ursprüngliche Differenzierung nach Berufsrollen, wo sich diese auch für die Organisation der Zusammenarbeit des Teams und für die Förderung der in die Studie einbezogenen Kinder als bedeutsam erwiesen. Die Transkriptauszüge der Gruppendiskussionen mit den Grundstufenteams enthalten diese Differenzierung nach Berufsrollen, um die Lehrpersonen in der Analyse unterscheiden zu können: für Grundstufenlehrperson mit Kindergarten Diplom: **KG**, für Grundstufenlehrperson mit Primarlehrdiplom: **L** und für Schulische/r Heilpädagogin/in: **S1** bzw. **S2** bei zusätzlichen Therapeuten.

Zum Begriff des **Grundstufenteams**: zu diesem zählen die Grundstufenlehrpersonen, der/die Schulische Heilpädagogin/in und ggf. weitere therapeutische Fachkräfte, wie z. B. eine durch die Invalidenversicherung (IV) finanzierte Logopädin. Den Begriff des **Klassenteams** verwenden wir für die Teams der Unterstufe sowie als übergeordneten Begriff der Grundstufen- und Unterstufenteams. Hinsichtlich der Differenzierung der Grundstufe in verschiedene Gruppen bzw. Grundstufenjahre: Die hier verwendeten Begriffe der „**ersten**“, „**zweiten**“ bzw. „**dritten Grundstufe**“ beziehen sich auf die von den Grundstufenlehrpersonen vorgenommene *Zuteilung des Kindes zu einer von drei aufsteigenden Gruppen*. Wenn wir hingegen Bezug auf die *Erfahrungsjahre des Kindes in der Grundstufe* nehmen, sprechen wir von **Grundstufenjahren**, z. B. „sein erstes Grundstufenjahr“. In der Falldarstellung wird dort, wo die Zuordnung nach Erfahrungsjahren von derjenigen nach Gruppen divergiert, explizit erwähnt.

2.2 Fragestellungen

Unsere, die verschiedenen Perspektiven der Akteurguppen einbeziehende Evaluationsstudie betraf verschiedene Themenbereiche, die in den Konzepten des Schulversuchs Grundstufe des Kantons Zürich (vgl. BID Zürich/PHZH 2005, BID Zürich 2005) als relevant herausgestellt wurden. Folgende Fragestellungen hierzu waren forschungsleitend:

Kompetenzentwicklung

Wie verlaufen die kognitive und die soziale Entwicklung von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Kontext der Grundstufe aus Sicht der Grundstufenteams? Welche sprachlichen und mathematischen Kompetenzen werden ihnen am Ende der Grundstufe von den Grundstufenteams zugeschrieben und in welchem Verhältnis stehen diese Zuschreibungen zu den antizipierten Lernzielen der Grundstufe?¹

Lernarrangement/Fördersetting

Wie werden Unterrichtssituationen und Fördersettings in den jahrgangsgemischten Grundstufen von den Lehrpersonen gestaltet? Welche Formen der Zusammenarbeit insbesondere mit Bezug auf Kinder mit besonderem Förderbedarf kennzeichnen die Praxis der Grundstufenteams? Wie erleben die Kinder der Grundstufe die Fördersettings und die Zusammenarbeit ihrer Lehrpersonen?

Integration in die Peergemeinschaft

Inwiefern sind die Kinder mit besonderem Förderbedarf in die kindlichen Erfahrungsgemeinschaften der Grundstufenklasse integriert und partizipieren an den peerkulturellen Praktiken ihrer Mitschüler/innen? Inwiefern spielen Kinder mit besonderem Förderbedarf bei den Heterogenitätsdeutungen der Kinder der Grundstufe eine Rolle?

Schule – Elternhaus

Wie gestaltet sich die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Grundstufe und dem Elternhaus? Welche Personen/Pädagogen sind hier involviert? Wie wird der Schulversuch von den Eltern eingeschätzt? Inwiefern sind die Eltern an wichtigen Entscheidungen, die ihr Kind betreffen, beteiligt?

Übertritt²

Wie wird der Übertritt von der Grundstufe in die Unterstufe durch die beteiligten Akteure entschieden und gestaltet? Wie wurde das Förderarrangement für die Kinder etabliert und wie wurde dieses von den Kindern wahrgenommen? Wie gestaltete sich die Integration der Kinder in die Peergemeinschaft während der ersten Phase der Unterstufe?

¹ Im Rahmen dieser Studie wurde hinsichtlich der kognitiven Entwicklung von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Kontext des Schulversuchs keine eigene Lernstandserhebung vorgenommen.

² Die Thematik des Übertritts wurde in Rücksprache mit der Bildungsdirektion nachträglich in die Studie aufgenommen, da sie sich als bedeutsam gerade auch für die Frage erwies, inwiefern die integrativen Bemühungen in der Grundstufe auch über diese hinaus Bestand haben.

2.3 Fallgruppe

Die Auswahl der in die Fallstudie einbezogenen Grundstufen wurde mit der Bildungsplanung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich abgesprochen. Leitend war dabei einerseits die Absicht, eine grosse Bandbreite unterschiedlicher Schulstandorte des Kantons mit einzubeziehen. Andererseits sollten die in Frage kommenden Grundstufen aufgrund des mit der Forschung verbundenen Aufwandes nicht noch in weitere Evaluationsstudien eingebunden sein. Nach einer Initialveranstaltung im Juni 2005, an der interessierten Grundstufenteams die Ausrichtung und der methodische Zugang des Forschungsprojektes im Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich erläutert wurde, zeigten sich sechs der acht durch die Bildungsplanung vorgeschlagenen Grundstufenteams bereit, sich am Forschungsprojekt zu beteiligen. Ein Grundstufenteam äusserte Bedenken, dass die betroffenen Kinder mit besonderem Förderbedarf durch die Studie zusätzlich stigmatisiert würden, bei einer weiteren Grundstufe war ein zu grosser Teil der Elternschaft mit dem Vorhaben nicht einverstanden, was den Forschungsprozess erheblich erschwert hätte.

Im Folgenden werden die sechs Grundstufenstandorte und ihre jeweiligen strukturellen Bedingungen dargelegt (Kap. 2.3.1). Danach werden die in unsere Studie miteinbezogenen Kinder mit besonderem Förderbedarf vorgestellt (Kap. 2.3.2), um abschliessend die Bedingungen beim Übertritt und in der neuen zweiten Klasse aufzuzeigen (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Grundstufen und ihre Teams

Die sechs in die Studie einbezogenen Grundstufen befinden sich in sechs verschiedenen Gemeinden des Kantons Zürich. Die sechs Schulstandorte wurden anonymisiert, dabei wurden die beiden städtischen Grundstufen (E- und F-Stadt) von den vier dörflichen Grundstufen (A-, B-, C- und D-Dorf) unterschieden.

Im Rahmen des Schulversuchs Grundstufe haben die sechs Grundstufenklassen unterschiedliche Ausgangslagen. Drei Grundstufenklassen konnten beim Start des Forschungsprojektes bereits ein Jahr Erfahrung im Schulversuch ausweisen, da sie im Schuljahr 04/05 in den Schulversuch eingestiegen waren (A-Dorf, D-Dorf, E-Stadt). Bei den anderen drei Grundstufen war der Beginn des Schulversuchs zeitgleich mit unserer Fallstudie (B-Dorf, C-Dorf, F-Stadt). Damit wurde es möglich, die Situation beim Start eines Schulversuches mit zu dokumentieren.

Die *Grösse* der Grundstufenklassen lag bei fünf Standorten zwischen 17 und 24 Kindern, einzige Ausnahme bildete B-Dorf mit 31 Kindern im ersten und 29 Kindern im zweiten Erhebungsjahr (vgl. Tabelle 1, erste Spalte). Hier ist anzumerken, dass die Klassengrösse auch in dieser Schulgemeinde mit der Einrichtung einer zweiten Grundstufenklasse im dritten Erhebungsjahr später auf 16 resp. 17 Kinder pro Klasse reduziert wurde (vgl. ebd., Zeile 3).

Im Hinblick auf den *Anteil an Kindern mit fremdsprachigen Eltern* zeigten sich sehr unterschiedliche Ausgangslagen bei den sechs Grundstufenklassen. Drei Klassen hatten einen sehr geringen Prozentsatz solcher Kinder (A-, B- und D-Dorf). Bei einer Grundstufe (C-Dorf) hatten knapp die Hälfte der Kinder fremdsprachige Eltern. Demgegenüber zeichneten sich die beiden städtischen Schulen durch einen sehr hohen Anteil von über 80% Kindern mit fremdsprachigem Elternhaus aus (vgl. Tabelle 1, Spalte 2). Die drei in unsere Studie einbezogenen Kinder mit fremdsprachigen Eltern sind kroatischer, albanischer sowie tamilischer Herkunft. In diesen Elternhäusern wurde mit den Kindern in der jeweiligen Landessprache kommuniziert. Aufgrund der guten Deutschkenntnisse der Eltern von Ivan konnten die Interviews mit ihnen ohne, bei den anderen beiden Eltern (Ajatan und Jeton) jedoch nur im Beisein einer Dolmetscherin durchgeführt werden.

Das Anstellungspensum von 36 Wochenlektionen an einer Grundstufe für die beiden Grundstufenlehrpersonen wurde lediglich in F-Stadt gleichmässig aufgeteilt (*halbes Pensum*). Bei den restlichen fünf Grundstufen übernahm in vier Fällen die Grundstufenlehrperson mit Kindergarten Diplom das

grössere Pensum, in einem Fall die Grundstufenlehrperson mit Primarlehrdiplom (D-Dorf). Die Stellenpartnerin übernahm dann jeweils ein *kleineres Pensum* (beispielsweise 12 Wochenlektionen). An einer Grundstufe (E-Stadt) wurde gar dieses kleinere Pensum während der ganzen Studiendauer nochmals aufgeteilt (*Kleinstpensum*). In zwei Grundstufen (E- und F-Stadt) wurde zudem das Pensum der Grundstufenlehrpersonen durch zusätzliche Lektionen für die Förderung des Zweitspracherwerbs (DaZ) erweitert, in einer Grundstufe (B-Dorf) aufgrund der anfänglich grossen Schülerzahl (vgl. Tabelle 1, dritte und vierte Spalte).

Die *Schulische Heilpädagogik* wurde je nach Klassensituation mit zwei bis drei Lektionen dotiert, einzig in B-Dorf wurde der ausserordentlich hohen Schülerzahl wegen das Pensum auf vier Lektionen erhöht. Aus demselben Grund wurde auch das Pensum der einen Grundstufenlehrperson um zwei Lektionen aufgestockt (vgl. Tabelle 1, Spalte 5). In allen Grundstufenteams, ausser in D-Dorf, zeigten sich während der Erhebung im Verlauf der ersten drei Schuljahre personelle Veränderungen. Diese sind in der Tabelle mit einem Stern (*) hinter dem/der jeweiligen Stelleninhaber/in vermerkt. Dabei fällt die ausgesprochen hohe personelle Fluktuation in F-Stadt auf.

Tabelle 1: Grundstufenstandorte mit Klassengrösse, Anteil Kinder mit fremdsprachigen Eltern (gerundete Prozentangaben) sowie Verteilung des Anstellungspensums zwischen den Grundstufenlehrpersonen und Ressourcenlage für die Schulische Heilpädagogik

Grundstufe und Klassen-grösse	Kinder mit fremd-sprachigen Eltern	Lehrperson mit Kindergarten-diplom	Lehrperson mit Primarlehrdiplom		Schulische Heilpädagogik
A-Dorf 21-24 Kinder	5-13%	Grösseres Pensum	Kleineres Pensum *		3 Lektionen
B-Dorf 29-31; später 17 Kinder	3-14%	Grösseres Pensum später: Kleineres Pensum	Kleineres Pensum (zusätzliche Lektionen) später: Grösseres Pensum		4 Lektionen * später: 2 Lektionen
C-Dorf 23 Kinder	45%	Grösseres Pensum *	Kleineres Pensum		2 Lektionen
D-Dorf 21 Kinder	14%	Kleineres Pensum	Grösseres Pensum		3 Lektionen
E-Stadt 22-23 Kinder	87%	Grösseres Pensum (zusätzliche Lektionen für DaZ)	Kleinst- pensum	Kleinst- pensum *	3 Lektionen
F-Stadt 17-22 Kinder	80%	Halbes Pensum * (zusätzliche Lektionen für DaZ)	Halbes Pensum * (zusätzliche Lektionen für DaZ)		3 Lektionen *

2.3.2 Die Kinder mit besonderem Förderbedarf

Nur bei einigen der in die Studie aufgenommenen Grundstufen war bereits im Voraus bekannt, dass sich darin Kinder mit ausgewiesenem besonderem Förderbedarf befanden. Es war also eine unserer ersten Aufgaben, gemeinsam mit den Grundstufenteams geeignete Kinder mit besonderem Förderbedarf für die Aufnahme in die Fallstudie zu bestimmen. Das Auswahlverfahren lief in enger Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, die uns eine Liste mit in Frage kommenden Kindern zustellten. Die Lehrpersonen klärten im Vorfeld jeweils die Bereitschaft der Eltern ab. Dieses Einverständnis war entweder nicht immer gegeben oder wurde durch die Einschätzung der Lehrpersonen bereits aufgrund ihrer Erfahrungen mit den Eltern antizipiert. Es war zudem unser Anliegen, dass der Förderbedarf der in die Fallstudie aufgenommenen Kinder entweder durch das Verfahren einer schulpsychologischen Abklärung oder durch ein gemeinsames Standortgespräch bestimmt wurde. Wir führten also von unserer Seite *keine* testdiagnostischen Verfahren durch, sondern konstruierten die Fallgruppe vor dem Hintergrund der realen Entscheidungsprozesse im Praxisfeld.

Die anfängliche Absicht, möglichst Kinder bei deren Eintritt in die Grundstufe in unsere Studie aufzunehmen, konnte durch die vorgefundenen Feldbedingungen nicht realisiert werden. Wir hätten uns dabei auf bereits durch die Frühförderung erfasste Kinder, welche bei Beginn der Studie in die Grundstufe eintraten, beschränken müssen. Damit hätten wir wiederum der Vorgabe der Auftraggeberin der Studie, möglichst ein breites Spektrum hinsichtlich des besonderen Förderbedarfs abzudecken, nicht angemessen nachkommen können. Aus diesem Grund wurden auch Kinder in die Fallgruppe aufgenommen, welche bereits die zweite oder dritte Grundstufe besuchten. Mit der Erweiterung der Fallgruppe um weitere drei Kinder (Damian, Jean, Jeton) innerhalb der sechs Grundstufenklassen konnte die Entwicklung und Integration von insgesamt zehn Kindern mit besonderem Förderbedarf beobachtet werden, darunter eines, zu dem wir von Beginn der ersten Grundstufe an Erhebungen durchführen konnten (Thomas). In drei Grundstufenklassen konnte zu Beginn des Schuljahres 06/07 je ein zweites Kind in die Fallgruppe aufgenommen werden. Bei sechs der zehn Schüler/innen wurden über eine Abklärung durch die (IV) zusätzliche Ressourcen in Form von therapeutischen Massnahmen geltend gemacht.

Im Folgenden werden die in die Studie einbezogenen Kinder mit besonderem Förderbedarf kurz vorgestellt. Die tabellarische Übersicht (vgl. Tabelle 2) visualisiert die für die Grundstufenzeit relevanten Informationen nochmals in verknappter Form.

Thomas wurde aufgrund eines auffälligen Verhaltens, welches sich in Form von Angst, Wutausbrüchen sowie Stottern äusserte, von einer heilpädagogischen Früherzieherin begleitet. Im Alter von drei Jahren bis zum Eintritt in die Grundstufe ging Thomas in eine Spielgruppe. Bereits kurz vor Eintritt in die Grundstufe besuchte Thomas wegen seines Stotterns logopädischen Förderunterricht ausserhalb des Schulhauses. Thomas trat im Schuljahr 05/06 im Alter von fünf Jahren (5;3) in die erste Grundstufe ein. Das Grundstufenteam wurde von der Mutter über ein bei ihm diagnostiziertes Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom beim ersten Elternabend informiert. Thomas wurde insbesondere in seinem letzten Grundstufenjahr teilweise von der Schulischen Heilpädagogin im Unterricht begleitet.

Diana besuchte aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern im Alter von dreieinhalb Jahren den Kinderhort. Später ging sie mehrere Nachmittage pro Woche in eine Spielgruppe. Diana trat mit vier Jahren im Schuljahr 05/06 in die erste Grundstufe ein. Bei Beginn der Studie besuchte sie im Schuljahr 06/07 im Alter von fünf Jahren (5;4) die zweite Grundstufe. Sie fiel im Unterricht durch grobmotorische Schwierigkeiten sowie Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeiten auf. Durch eine schulärztliche Abklärung konnte eine Hörfunktionsstörung festgestellt und danach operativ behoben werden. Diana erhielt in ihrem zweiten Grundstufenjahr zwei Lektionen, im dritten Grundstufenjahr (07/08) eine Lektion pro Woche logopädischen Unterricht ausserhalb der Grundstufe. Zusätzlich besuchte sie extern eine Lektion wöchentlich Ergotherapie.

Ivan wurde aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern vorwiegend von seiner Grossmutter betreut. Die Eltern sowie die Grossmutter sprachen mit Ivan zu Hause in serbischer Sprache – deren kyrillisches Alphabet er bald beherrschte. Beim Eintritt in die Grundstufe sprach Ivan kein Deutsch. Ein Besuch in der Spielgruppe wurde von den Eltern wieder abgebrochen, da er dort „gehänselt“ wurde. Bereits vor dem Eintritt in die Grundstufe interessierte sich Ivan sehr für Zahlen sowie lateinische Buchstaben und zeigte ein für die Eltern auffälliges Interesse an Sachfragen. Ivan trat mit viereinhalb Jahren im Schuljahr 04/05 in die Grundstufe ein, in der er sich am Anfang kaum wohl fühlte, viel weinte und oft nach seiner Mutter fragte. Bei Beginn der Studie im Schuljahr 05/06 besuchte Ivan im Alter von fünf Jahren (5;7) die zweite Grundstufe. Aufgrund einer vom Grundstufenteam vermuteten Hochbegabung und nach schulpsychologischen Abklärungen im Schuljahr 06/07 konnte er während zweier Quartale parallel zum Grundstufenunterricht zwei Lektionen pro Woche einen Kurs zur „Begabtenförderung“ besuchen.

Ajatan musste sich aufgrund eines diagnostizierten Herzfehlers zwei Operationen unterziehen, deren Verlauf die Ärzte als erfolgreich bezeichneten. Er pflegte zu Hause mit seinen Eltern, die selber beide die deutsche Sprache nicht beherrschten, ausschliesslich die tamilische Sprache. Nach dem Besuch einer Spielgruppe trat Ajatan auf Empfehlung des Kinderspitals in einen Sprachheilkindergarten ein. Dort wurde ebenfalls sein hinkender Gang bemerkt, was nach einer Abklärung des Hausarztes zum Besuch einer Ergo- und Physiotherapie führte. Mit Beginn der Fallstudie und der zeitgleichen Einführung des Schulversuchs Grundstufe im Schuljahr 05/06 trat Ajatan im Alter von fünf Jahren (5;7) in die zweite Grundstufe ein. Aufgrund seiner Fremdsprachigkeit sowie seiner leichten körperlichen Gehbehinderung ergab sich für ihn ein besonderer Förderbedarf. Zusätzlich zum Grundstufenunterricht besuchte Ajatan eine Lektion Ergo- und Physiotherapie sowie eine Lektion Logopädie.

Jean fiel den Eltern anfänglich nicht besonders auf und besuchte keine vorschulischen Institutionen. Er war bei Aufnahme in die Fallstudie im Schuljahr 06/07 knapp sechs Jahre alt (5;11) und besuchte die zweite Grundstufe. Durch eine vom Grundstufenteam angeregte Abklärung beim Kinderarzt wurden eine Entwicklungsverzögerung, Wahrnehmungsschwierigkeiten sowie eine psychomotorische Beeinträchtigung diagnostiziert. Jean wurde in der Grundstufe von der Schulischen Heilpädagogin in Kleingruppen und zu Hause von einer externen Heilpädagogin im Sinne einer Frühförderung während zwei Lektionen pro Woche gefördert. Im letzten Grundstufenjahr wurde aufgrund von Beobachtungen des Grundstufenteams sowie der Eltern wiederum über eine ärztliche Abklärung zudem eine leichte Form von Epilepsie festgestellt.

Jeton erlebte die ersten Lebensmonate unter erschwerten Bedingungen, da ihn seine Mutter aufgrund von Komplikationen bei der Geburt nicht pflegen konnte. Aufgrund der Berufstätigkeit beider Eltern wurde er vorwiegend von seiner Grossmutter betreut. Er besuchte keine vorschulischen Institutionen. Jeton sprach mit seinen Eltern und der Grossmutter ausschliesslich Albanisch und konnte bei seinem Eintritt in die Grundstufe mit fünf Jahren kein Deutsch sprechen. Er besuchte bei Aufnahme in die Fallstudie im Schuljahr 06/07 die zweite Grundstufe im Alter von sechs Jahren (6;0). Er fiel den Lehrpersonen im Unterricht durch Wahrnehmungs- und Orientierungsschwierigkeiten sowie aufgrund seines Umgangs mit anderen Kindern auf. Jeton wurde von der Schulischen Heilpädagogin begleitet und besuchte Logopädieunterricht im Rahmen von einer Lektion. Über eine vom Grundstufenteam angeregte schulärztliche und psychologische Abklärung wurden eine Teilleistungsstörung im sprachlichen Bereich, Wahrnehmungsschwierigkeiten sowie Hyperaktivität diagnostiziert, wonach eine regelmässige Medikation mit Ritalin einsetzte. Jeton trat im Verlauf der Fallstudie als einziges Kind noch nicht in die zweite Klasse über, sondern besuchte ein viertes Jahr die Grundstufe.

Barbara wurde aufgrund einer durch die Eltern beobachteten verzögerten Sprachentwicklung beim Kinderarzt für eine Abklärung angemeldet, welcher bei der Tochter eine Spracherwerbsstörung diagnostizierte. Vor dem Eintritt in die Grundstufe besuchte sie eine Spielgruppe sowie später zwei Jahre lang einen integrativ ausgerichteten Sprachheilkindergarten in einer anderen Gemeinde. Dem Alter gemäss hätte Barbara in die dritte Grundstufe eintreten können, im Hinblick auf ihre Spracherwerbs-

und Artikulationsschwierigkeiten entschied sich das Grundstufenteam gemeinsam mit den überweisenden Lehrpersonen des Sprachheilkindergartens jedoch für eine Zuteilung in die Kindergruppe der zweiten Grundstufe. Diese besuchte sie bei Beginn der Fallstudie und der zeitgleichen Einführung des Schulversuchs Grundstufe im Schuljahr 05/06 im Alter von sechs Jahren (6;10). Ihr wurde aufgrund von Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeiten innerhalb der Grundstufe eine bis zwei Lektionen pro Woche Einzel- resp. Gruppenunterricht von der Schulischen Heilpädagogin erteilt. Zusätzlich bekam sie eine Lektion pro Woche ausserschulischen logopädischen Unterricht.

Orlandos Sprachschwierigkeiten wurden erstmals im Rahmen einer Routineuntersuchung beim Kinderarzt festgestellt. Über eine logopädische Abklärung wurde eine frühe logopädische Förderung für Orlando ermöglicht. Trotz seiner Artikulationsschwierigkeiten pflegte Orlando stabile Kontakte mit Gleichaltrigen im Dorf, besuchte allerdings keine vorschulische Institution. Er ging ein Jahr in den Kindergarten in derselben Schulgemeinde und trat mit sieben Jahren (7;1) in die dritte Grundstufe über. Aufgrund massiver *Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeiten* erhielt er zunächst zwei Lektionen, später eineinhalb Lektionen pro Woche logopädischen Unterricht. Im Rahmen einer Abklärung durch das Universitätsspital gegen Ende seines ersten Grundstufenjahres (zweite Grundstufe) wurden Orlandos Sprachschwierigkeiten als sehr gravierend bezeichnet und die Option einer Sprachheilschule erwogen.

Damian erfuhr vor Aufnahme in seine neue Familie frühkindliche Traumatisierungen durch Vernachlässigung seitens seiner leiblichen Eltern sowie diskontinuierliche Sozialisationsbedingungen. Er fiel in seiner frühen Kindheit durch eine verzögerte Sprachentwicklung und Wutausbrüche auf. Damian besuchte zwei Jahre den regulären Kindergarten im Dorf. Mit Beginn der Fallstudie und der zeitgleichen Einführung des Schulversuchs Grundstufe im Schuljahr 05/06 trat er im Alter von sieben Jahren (7;9) in die dritte Grundstufe über. Damian zeigte nach Einschätzung des Grundstufenteams Verhaltensauffälligkeiten und wurde während zwei Lektionen pro Woche von der Schulischen Heilpädagogin unterrichtet. Nebst der Förderung in der Grundstufe besuchte Damian eine Ergotherapie und wurde psychologisch betreut. In seinem letzten Grundstufenjahr erhielt er eine regelmässige Medikation von Ritalin. Für Damian bestand während seiner Grundstufenzeit die Option einer Heimeinweisung.

Nathan wurde nach mehrfach wechselnden Betreuungsverhältnissen in seine heutige Familie aufgenommen. Mit dreieinhalb Jahren besuchte er die Spielgruppe im Wohnort und danach für zwei Jahre den regulären Kindergarten. Nathan erfuhr bis zum Eintritt in den Kindergarten eine heilpädagogische Frühförderung. Im Alter von siebeneinhalb Jahren trat Nathan mit Beginn des Schulversuches vor Ort in die zweite Grundstufe ein. Die Eltern schätzten diesen Übergang für ihn als unproblematisch ein, da er die dort tätige Kindergärtnerin bereits kannte. Bei Aufnahme von Nathan in die Fallstudie im Schuljahr 05/06 besuchte dieser bereits die dritte Grundstufe im Alter von acht Jahren (8;8). Aufgrund seiner geistigen Behinderung wurde er im Rahmen einer „Integrierten Sonderschulung“ (vgl. BID Zürich 2007, 4) vier Tage die Woche je zwei Lektionen von einem Sonderschullehrer begleitet, der als spezialisierter Heilpädagoge für Menschen mit einer geistigen Behinderung für die Integration Nathans hinzugezogen worden war. Für Nathan wurde während seiner Grundstufenzeit ein Platz in einer Sonderschule für Menschen mit einer geistigen Behinderung frei gehalten.

Tabelle 2: Fokussierte Kinder mit Gruppenzuteilung, Alter bei Beginn der Erhebungen, Begründung ihres besonderen Förderbedarfs sowie den erfahrenen zusätzlichen Fördermassnahmen (nach Alter gruppiert):

Pseudonym (IV-Status)	Grundstufen-gruppe	Alter (Jahr; Monat) bei Beginn Schul-jahr 2005/06 resp. 06/07	Begründung des besonderen Förderbedarfs	Zusätzliche Fördermassnahmen
THOMAS	1.	5;3	Aufmerksamkeitsdefizit-syndrom (ADS)	keine
DIANA (IV)	2.	5;4	Beeinträchtigung der Hörfunktion Spracherwerbs- und Artikulations-schwierigkeit	Logopädie Ergotherapie
IVAN	2.	5;5	Hochbegabung	Besuch von Begabtenförderkursen
AJATAN (IV)	2.	5;7	Leichte körperliche Gehbehinderung Fremdsprachigkeit	Ergotherapie Physiotherapie Logopädie
JEAN	2.	5;11	Entwicklungsverzögerung Epilepsie	Heilpädagogische Förderung im Elternhaus
JETON	2.	6;0	Verhaltensauffälligkeit Hyperaktivität Teilleistungsstörung Fremdsprachigkeit	Logopädie
BARBARA (IV)	2.	6;10	Spracherwerbs- und Artikulations-schwierigkeit	Logopädie
ORLANDO (IV)	3.	7;1	Spracherwerbs- und Artikulations-schwierigkeit	Logopädie
DAMIAN (IV)	3.	7;9	Frühkindliche Traumatisierung Verhaltensauffälligkeit	Ergotherapie Psychotherapie
NATHAN (IV)	3.	8;8	Geistige Behinderung	Integrierte Sonderschulung

2.3.3 Situation in der zweiten Klasse

Im Folgenden werden die kontextuellen Bedingungen des Übertritts sowie der Fördersituation in der zweiten Klasse der neun während der Studiendauer übergetretenen Kinder dargelegt. Einige Kennwerte zum Übertritt finden sich zusammengefasst auch im Kapitel 4.1. Die tabellarische Übersicht (vgl. Tabelle 3) visualisiert die Informationen nochmals in verknappter Form.

Thomas trat im Schuljahr 08/09 mit zwei Mädchen seiner Grundstufenklassen in die jahrgangsgemischte Primarklasse (zweite bis vierte Klasse) mit 24 Kindern über. In dieser Klasse befand sich lediglich ein Kind, dessen Eltern fremdsprachig waren. In seiner neuen Klasse wurde Thomas von zwei Lehrerinnen unterrichtet, wobei die eine ein grösseres und die andere ein kleineres Pensum übernahm. Der Schulischen Heilpädagogin wurden für die jahrgangsgemischte Klasse fünf Lektionen zugesprochen, welche Thomas mehrheitlich besuchte.

Diana trat im Schuljahr 08/09 mit einem weiteren Mädchen und drei Knaben ihrer Grundstufenklasse in eine bereits seit einem Jahr bestehende zweite Klasse mit 22 Kindern über. Der Anteil von Kindern mit fremdsprachigen Eltern war mit ca. 80% relativ hoch. Die Lehrerin unterrichtete die Klasse alleine. Der Schulischen Heilpädagogin wurden für die Klasse vier Lektionen zugesprochen, welche jeweils für den Mathematikunterricht im Halbklassenunterricht zum Einsatz kamen. Diana besuchte im gleichen Schulhaus eine Psychomotoriktherapie im Umfang von einer Lektion. Der Logopädieunterricht wurde in der ersten Hälfte der zweiten Klasse sistiert, hingegen für das zweite Semester in Aussicht gestellt.

Ivan trat im Schuljahr 07/08 mit fünf weiteren Kindern der Grundstufenklasse in eine zweite Klasse mit 24 Kindern über, deren Anteil von Kindern mit fremdsprachigen Eltern ca. 88% betrug. Die zweite Klasse von Ivan setzte sich aus Kindergruppen aus drei verschiedenen Grundstufenklassen zusammen. Von den beiden Klassenlehrerinnen übernahm die eine das grössere Pensum. Eine Schulische Heilpädagogin unterrichtete im Rahmen von vier Lektionen einen Teil der Klasse. Ihren Unterricht sowie den Begabtenförderunterricht besuchte Ivan in der ersten Hälfte des zweiten Schuljahres nicht.

Ajatan wurde im Schuljahr 07/08 einer zweiten Klasse zugeteilt, deren Schülerschaft sich aus sieben verschiedenen Grundstufen zusammensetzte. Ajatan trat dabei aus seiner Grundstufe alleine, ohne Begleitung anderer Mitschüler/innen in diese Klasse mit 16 Kindern über. Der Anteil der Kinder mit fremdsprachigen Eltern von ca. 88% war dabei sehr hoch. Aufgrund dieser Klassenzusammensetzung wurden der Klasse zusätzliche DaZ-Lektionen zugesprochen. Von den beiden Klassenlehrerinnen übernahm die eine ein grösseres Pensum. Die bereits in der Grundstufenzeit besuchten Ergo- und Physiotherapie wurden bewusst aufrechterhalten, um eine gewisse Kontinuität während der Übertrittssituation zu gewährleisten. Den Logopädieunterricht besuchte Ajatan bei einem neuen Logopäden im gleichen Schulareal im Umfang von einer Lektion pro Woche.

Jean trat im Schuljahr 08/09 mit sechs weiteren Kindern der dritten Grundstufe in die jahrgangsgemischte Primarklasse (zweite und dritte Klasse) mit 23 Kindern über. In der Klasse befand sich lediglich ein Kind mit fremdsprachigen Eltern. Jean wurde von zwei Lehrerinnen unterrichtet, von denen die eine den grösseren Anteil des Anstellungspensums übernahm. Der Schulischen Heilpädagogin wurden für die zweiklassige Abteilung drei Lektionen zugesprochen. Da Jeans zusätzlicher Besuch einer externen Logopädie-Therapie während des Unterrichts dabei zeitgleich mit einer Förderlektion der Schulischen Heilpädagogin einherging und die beiden restlichen Lektionen im Halbklassenunterricht durchgeführt wurden, arbeitete die Schulische Heilpädagogin eine Lektion pro Woche mit Jean.

Barbara trat im Schuljahr 07/08 mit sechs weiteren Kindern der dritten Grundstufe in eine zweite Klasse mit 24 Kindern über. Der Anteil von Kindern mit fremdsprachigen Eltern betrug ca. 38%. Die Klasse wurde von einer Primarlehrerin mit einer Kollegin, die sie während eines Halbtages entlastete (Kleinstpensum), unterrichtet. Barbara besuchte jeden Tag für je zwei Lektionen den IF-Unterricht (Integrative Förderung) bei zwei Lehrerinnen gemeinsam mit vier Knaben der „Stammklasse“. Die

beiden IF-Lehrerinnen teilten sich die zehn Förderlektionen pro Woche im Verhältnis von sechs zu vier Lektionen auf.

Orlando trat im Schuljahr 06/07 mit drei weiteren Kindern der Grundstufe in eine jahrgangsgemischte Klasse (zweite bis vierte Klasse) mit 22 Kindern über, in der sich lediglich ein Kind fremdsprachiger Eltern befand. Seine beiden Lehrerinnen unterrichteten die Klasse mit je einem halben Pensum. Die Schulische Heilpädagogin der Grundstufenzeit arbeitete ebenfalls drei Lektionen im Team-teaching, allerdings kaum mit Orlando. Die logopädische Therapie im Umfang von einer Lektion konnte Orlando bei der gleichen heilpädagogischen Fachperson besuchen wie in seiner Grundstufenzeit.

Damian trat im Schuljahr 06/07 mit elf weiteren Kindern seiner Grundstufenklasse in eine jahrgangsgemischte Primarklasse (zweite und dritte Klasse) mit 24 Kindern über. In der Klasse befand sich lediglich ein Kind mit fremdsprachigen Eltern. Zwei der drei Lehrerinnen unterrichteten die Klasse mit einem annähernd gleichwertigen Pensumanteil, die dritte übernahm ein Kleinstpensum. Damian wurde in den Schulfächern Mathematik und Sprache anfänglich sieben, später neun Lektionen von der Schulischen Heilpädagogin begleitet. Nebst der Schule besuchte Damian regelmässig einmal die Woche eine Ergo- sowie eine Psychotherapie.

Nathan trat im Schuljahr 06/07 mit drei weiteren Kindern seiner Grundstufenklasse in eine jahrgangsgemischte Primarklasse (zweite bis vierte Klasse) mit 22 Kindern über, deren Anteil von Kindern mit fremdsprachigen Eltern ca. 9% betrug. In seiner neuen Klasse wurde Nathan von zwei Lehrerinnen unterrichtet, wovon die eine den grösseren Teil des Anstellungspensums übernahm. Zusätzlich zu den acht, auch in der Unterstufe bewilligten Förderlektionen desselben Sonderschullehrers der Grundstufenklasse wurde Nathan in weiteren acht Lektionen von einer durch die Gemeinde finanzierten „pädagogischen Mitarbeiterin“ im Sinne einer pädagogischen Assistentin begleitet. Damit wurde Nathan während zwei Drittel seiner Unterrichtszeit durch eine zusätzliche Lehrperson unterstützt.

Tabelle 3: Situation der fokussierten Kinder mit besonderem Förderbedarf in der ersten Hälfte der zweiten Klasse: Fall/Klasse, Klassengrösse, Anteil Kinder mit fremdsprachigen Eltern (gerundete Prozentangaben), Aufteilung des Anstellungspensums der Regelschullehrpersonen bei Stellenteilung, Anzahl besuchter Lektionen im IF-Unterricht sowie Angaben über zusätzliche Fördermassnahmen:

Pseudonym Klasse	Klassengrösse Anteil Kinder mit fremdsprachigen Eltern	Aufteilung des Anstellungspensums der Regelschullehrpersonen bei Stellenteilung	Lektionen IF- Unterricht	Zusätzliche Fördermassnahmen
THOMAS 2.- 4. Klasse	24 Kinder ca. 4%	Grösseres und kleineres Pensum	5 Lektionen	keine
DIANA 2. Klasse	22 Kinder ca. 80%	Keine Stellenteilung	4 Lektionen	Psychomotorik
IVAN 2. Klasse	24 Kinder ca. 88%	Grösseres und kleineres Pensum	keinen	keine
AJATAN 2. Klasse	16 Kinder ca. 88%	Grösseres und kleineres Pensum	keinen	Ergotherapie Physiotherapie Logopädie
JEAN 2./3. Klasse	23 Kinder ca. 4%	Grösseres und kleineres Pensum	1 Lektion	Logopädie
BARBARA 2. Klasse	24 Kinder ca. 38%	Grosses Pensum und Kleinstpensum	10 Lektionen	Logopädie
ORLANDO 2.- 4. Klasse	22 Kinder ca. 5 %	Je ein halbes Pensum	keinen	Logopädie
DAMIAN 2./3. Klasse	24 Kinder ca. 4%	Je ein annähernd halbes Pensum und Kleinstpensum	9 Lektionen	Ergotherapie Psychotherapie
NATHAN 2.- 4. Klasse	22 Kinder ca. 9%	Grösseres und kleineres Pensum	Integrierte Sonderschulung 8 Lektionen	Pädagogische Mitarbeiterin 8 Lektionen

2.4 Erhebungen

Unsere intensivsten Kooperationspartnerinnen in diesem Forschungsprojekt stellten die Grundstufenteams der in die Studie einbezogenen sechs Schulversuchsstandorte dar. Mit ihnen wurden unsere Erhebungen koordiniert, unser Vorgehen abgesprochen und Gespräche geführt. Alle Eltern der Grundstufenkinder wurden durch einen, in sieben Sprachen übersetzten Informationsbrief über das Vorhaben des Forschungsprojektes INTEGRU informiert. Die Eltern der fokussierten Kinder mit besonderem Förderbedarf wurden vorgängig durch die Lehrpersonen angesprochen. Danach übermittelten die Lehrpersonen der Projektleitung die Bereitschaft der Eltern zur Aufnahme ihres Kindes in die Fallgruppe der Studie sowie zur Teilnahme an einem Interview. Sämtliche Klassenteams sowie Eltern der in die Studie einbezogenen Grund- und Unterstufenkinder waren unter Zusicherung der Anonymisierung der Daten mit den Erhebungen einverstanden.

Unser empirisches Material generierten wir aufgrund des mehrperspektivischen Anspruchs der Studie über folgende Erhebungsmethoden: Gruppendiskussionen mit den Klassenteams (Kap. 2.4.1), videogestützte Gruppendiskussionen mit den Kindern (Kap. 2.4.2), Interviews mit den Eltern (Kap. 2.4.3), teilnehmende und videogestützte Beobachtungen zu Unterrichts- und Freispielaktivitäten (Kap. 2.4.4).

2.4.1 Gruppendiskussionen mit den Klassenteams der Grundstufe sowie der Unterstufe nach dem Übertritt

Die Perspektive der Klassenteams der Grund- und der Unterstufe sowohl auf das Kind mit besonderem Förderbedarf als auch auf die Herausforderungen, welche sich bei der Förderung in der Teamarbeit ergaben, wurden durch das methodische Verfahren der Gruppendiskussion erhoben, ein Verfahren, das von Ralf Bohnsack (2003) im Rahmen der von Karl Mannheim (1964, 1980) begründeten Dokumentarischen Methode entwickelt wurde. Da die Lehrpersonen letztlich als Team ihre arbeitsteilige resp. kooperative pädagogische und sonderpädagogische Arbeit hervorbrachten, und damit auch die Frage einer gemeinsamen, aufeinander abgestimmten Handlungspraxis verbunden war, erschien das Gruppendiskussionsverfahren geeigneter als das Einzelinterview. Letztlich interessierte uns, wie sich das Grundstufenteam im Zusammenhang mit der Förderung des fokussierten Kindes intern organisierte, welche Lernarrangements es hervorbrachte und wie die Professionellen die Zusammenarbeit und die Förderung deuteten, d. h. welche Relevanzsetzungen sie hier vornahmen.

Das Gruppendiskussionsverfahren nimmt Bezug auf die gemeinsamen Erfahrungen und Handlungsorientierungen, indem dort die Gruppe dazu aufgefordert wird, von ihrer gemeinsamen Alltagspraxis zu erzählen. Ziel der offenen Fragen ist es, der Gruppe selbst die thematische Bearbeitung der interessierenden Praxis zu überlassen und detaillierte *Erzählungen* und *Beschreibungen* zu Ereignissen, interaktiven Prozessen und Handlungsverläufen zu ermöglichen (Bohnsack 2003, 207 ff.). Solche häufig metaphorischen Erzählungen bieten Einblick in die konjunktiven Erfahrungen bzw. in „vorreflexive“ Wissensbestände, die in Form von Orientierungen das Handeln wesentlich strukturieren.

Bei der Gestaltung des Gesprächsleitfadens sowie bei der Durchführung der Gruppendiskussionen orientierten wir uns an den reflexiven Prinzipien des Verfahrens (vgl. a.a.O.). Die Fragen waren auf unsere Forschungsthemen ausgerichtet (vgl. Anhang Kap. 5.1). Die Gruppendiskussionen wurden jeweils mit den beiden Grundstufenlehrpersonen, mit der/dem Schulischen Heilpädagogin/en und der/dem Therapeutin/en des fokussierten Kindes erhoben.

Die Gruppendiskussionen mit den Teams der in die Studie einbezogenen Grundstufen wurden jeweils zu folgenden Zeitpunkten durchgeführt:

- a) *bei Aufnahme der Kinder in die Fallstudie* (in der ersten Hälfte des Schuljahres),
- b) *vor dem Übertritt in die Unterstufe* (im vierten Quartal des Schuljahres).

Zudem wurde eine Gruppendiskussion mit dem *Klassenteam der zweiten Klasse/der jahrgangsgemischten Unterstufe* jeweils

- c) *nach dem Übertritt des fokussierten Kindes* (im zweiten Quartal des Schuljahres)

durchgeführt, mit gleichen thematischen Schwerpunkten wie die Gruppendiskussionen mit den Grundstufenteams. Sowohl die zweite Gruppendiskussion mit den Grundstufenteams als auch die Gruppendiskussion mit den Unterstufenteams hatten als zusätzlichen Themenbereich die Übertrittsentscheidung und Übertrittsgestaltung.

Der Kontakt mit den Grundstufenteams gestaltete sich insgesamt sehr kooperativ und angenehm. Einzelne Lehrpersonen bekundeten denn auch, dass unsere Besuche – entgegen anfänglichen Befürchtungen – für ihre Unterrichtsgestaltung kaum störend waren. Im Zusammenhang mit den Gruppendiskussionen erlebten die Klassenteams der Grund- und Unterstufe die Gespräche nicht selten als anregenden Anlass, ihre Situation in Bezug auf das fokussierte Kind darzustellen.

2.4.2 Videogestützte Gruppendiskussionen mit den Kindern

Ein wesentliches Desiderat der Kindheits- und Schulforschung stellt die Berücksichtigung der Perspektive der Kinder dar. Das Gruppendiskussionsverfahren mit Kindern wird in der qualitativen Kindheitsforschung diskutiert und gewinnt je nach Forschungsabsicht eine andere Gewichtung (Heinzel 2000; Vogl 2005). Analog den Gruppendiskussionen mit Erwachsenen ging es uns bei den Gruppendiskussionen mit den Kindern darum, ihre kollektive Erfahrungs- und Orientierungszusammenhänge in der Grundstufe rekonstruieren zu können. Wir orientierten uns dabei an dem von Iris Nentwig-Gesemann im Rahmen der Dokumentarischen Methode entwickelten Verfahren der *videogestützten* Gruppendiskussion (vgl. Nentwig-Gesemann 2006), da bei Kindern im Alter der Grundstufe zu erwarten war, dass sie ihre Beiträge nicht nur verbal, sondern auch mimetisch-inszenierend zum Ausdruck bringen würden. Die Gruppendiskussionen, deren Tonaufnahmen durch die Aufnahme mit einer digitalen Videokamera ergänzt wurden, folgten hinsichtlich der vom Diskursleiter gestellten Fragen sowie der Durchführung des Diskurses dem weiter oben beschriebenen methodischen Vorgehen.

Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Gruppendiskussionen stellte die Gruppenzusammensetzung der Kinder dar. Deshalb liessen wir die Kinder im Vorfeld der Gesprächsdurchführung die Gruppen nach ihren Peerbeziehungen selbst bilden, indem wir sie aufforderten, sich in ausgelegten Seilkreisen im Zimmer gemeinsam mit ihren Freundinnen und Freunden oder guten Spielpartner/innen zusammen zu finden. Wir entschieden uns, die Gruppendiskussionen mit *mindestens zwei* Kindergruppen der Grundstufenklassen, das fokussierte Kind mit besonderem Förderbedarf eingeschlossen, durchzuführen, wobei die Gruppen mit den fokussierten Kindern für die Analyse von besonderem Interesse waren. Es wurde darauf geachtet, die Gespräche mit den Kindern in ihren Grundstufen- resp. Unterstufenzimmern selbst durchzuführen, damit eine thematische Fokussierung auf das alltägliche Geschehen im Klassenraum für sie gut erinner- und demonstrierbar wurde. Inhaltlich fokussierten die Gespräche auf die Erfahrungen der Kinder im Grundstufenalltag: insbesondere ihre gemeinsamen Aktivitäten, ihre Perspektiven auf die Zusammenarbeit des Grundstufenteams und ihre Heterogenitätswahrnehmungen; in der Unterstufe ging es zudem um die Erfahrungen mit dem Übertritt (vgl. Anhang Kap. 5.2). Mit den Kindern führten wir zu folgenden Zeitpunkten die Gruppendiskussionen durch:

- a) *bei Aufnahme der Kinder in die Fallstudie* (im zweiten oder dritten Quartal des Schuljahres),
- b) *nach dem Übertritt in die Unterstufe* (im zweiten Quartal des neuen Schuljahres).

2.4.3 Interviews mit den Eltern

Mit den Eltern der in die Studie einbezogenen Kinder mit besonderem Förderbedarf wurden narrative Interviews durchgeführt, die im Wesentlichen dem offenen Verfahren der Gruppendiskussion entsprachen. Dabei interessierten wir uns einerseits für die Entwicklung der Kinder *vor* der Einschulung in die Grundstufe resp. den Kindergarten und andererseits für die Perspektive der Eltern auf die Situation des Kindes in der Grundstufe. Inhaltlich waren die Fragen betreffend der Grundstufe so konzipiert, dass thematische Vergleiche mit den Gruppendiskussionen der Grundstufenteams und Teilen der Gruppendiskussionen mit den Kindern möglich wurden (vgl. Anhang Kap. 5.3).

Die Elterninterviews wurden zu folgenden Erhebungszeitpunkten durchgeführt:

- a) *bei Aufnahme der Kinder in die Fallstudie* (in der ersten Hälfte des Schuljahres)
- b) *nach dem Übertritt der Kinder in die Unterstufe* (im zweiten Quartal des neuen Schuljahres).

Die Eltern der fokussierten Kinder zeigten sich alle kooperativ und gaben zur Lebensgeschichte und ihren Einschätzungen der Situation in der Grund- und der Unterstufe Auskunft. Einzelne Eltern erklärten, dass sie die Idee des Forschungsprojektes schätzten, da damit die spezifische Situation von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Rahmen des Schulversuchs thematisiert würde.

2.4.4 Teilnehmende und videogestützte Beobachtungen

Die fokussierten Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf wurden zu Beginn der ersten Erhebungsphase in ihren Aktivitäten und Interaktionen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, mit den verschiedenen Lehrpersonen im Unterricht, in der Garderobe sowie in der Pause teilnehmend beobachtet.

Die Beobachtungen wurden durch zwei Personen durchgeführt. So entstanden vergleichsweise detaillierte *Beobachtungsprotokolle* (vgl. Hildenbrand 1984, 10ff.) zu den Interaktionen des fokussierten Kindes während eines halben Schulmorgens im Klassenzimmer und während der Pausensituationen. Die zweite Hälfte des Schulmorgens wurde ein etwas weniger detailgenaues *Verlaufsprotokoll* erstellt. Zudem ergänzte die teilnehmende Beobachtung die videogestützte Beobachtung während der verschiedenen Erhebungsphasen.

Der zweite Beobachtungsmorgen der ersten Erhebungsphase (vgl. Abb. 1) wurde mit zwei digitalen Videokameras aufgezeichnet. Dabei fixierten wir die Kameras, um die Interaktionen der Kinder nicht zu beeinträchtigen. Zudem ergänzten wir eine Kamera mit einem per Funk mit dem Videogerät verbundenen Grenzflächenmikrophon, das die Tonqualität der Aufnahme erheblich verbesserte. Die Kameras wurden nach einer Anfangsphase von den Kindern kaum beachtet. Die erstellten Digitalaufnahmen wurden technisch aufbereitet, so dass sie für die Analyse zugänglich wurden.

Videoaufzeichnungen zu den Kindern mit besonderem Förderbedarf wurden zu folgenden Erhebungszeitpunkten durchgeführt:

- a) *bei Aufnahme der Kinder in die Fallstudie* (erstes oder drittes Quartal des Schuljahres)
- b) *in ihrem letzten Grundstufenjahr* (Jeton: vorletztes Grundstufenjahr;³ im dritten oder vierten Quartal des Schuljahres).

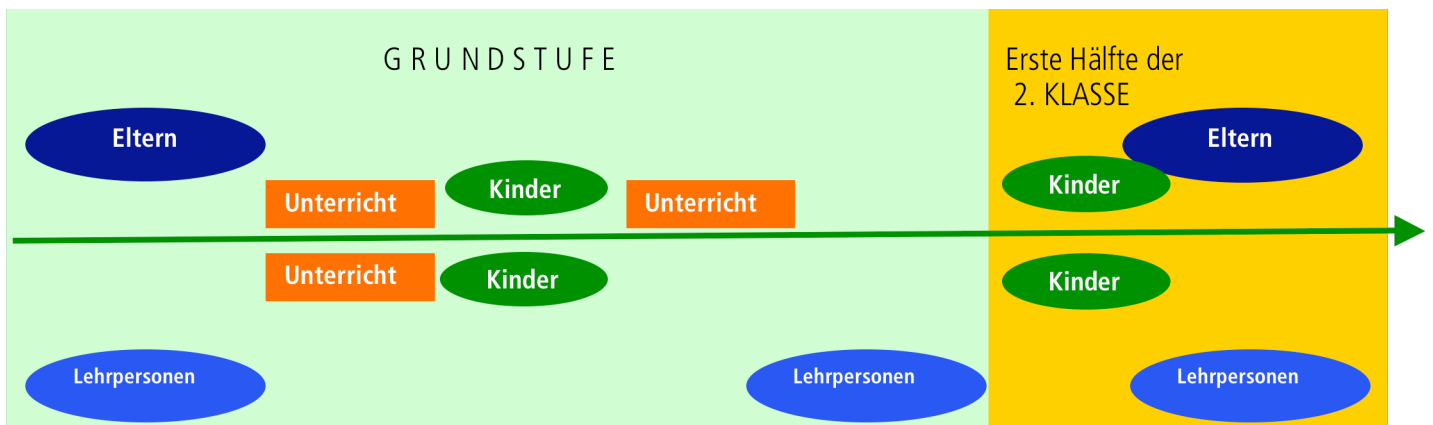
Alle Schüler/innen der Grundstufe wurden jeweils bei unseren Besuchen vorgängig im Kreis über unser Vorhaben informiert. Allerdings wurde unser Interesse an den Interaktionen der Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht eigens expliziert, um einer potenziellen Stigmatisierung durch die Forschungssituation vorzubeugen. So suchten wir bei unseren Besuchen auch stets den direkten

³ Mit Ausnahme von drei Kindern (Damian, Nathan, Orlando), die sich bei Aufnahme in die Studie bereits in ihrem letzten Grundstufenjahr befanden.

Kontakt zu *allen* Kindern und erklärten unser Vorgehen sowie die technische Apparaturen wie Kameras und das Grenzflächenmikrofon. Trotz unserer Fremdheit erlangten wir dadurch eine gewisse Vertrautheit im Feld.

Die folgende Abbildung 1 visualisiert die Erhebung pro Fall⁴. Dabei wurden jeweils drei Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen (zwei in der Grundstufe, eine in der Unterstufe, blaue Elipse) sowie mindestens mit zwei Kindergruppen der Grund- und der Unterstufe (grüne Elipse) durchgeführt. Zu zwei Zeitpunkten in der Grundstufe wurden videogestützte Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen (orangenes Rechteck). Am Beginn und zum Abschluss der auf das Kind bezogenen Erhebung wurde jeweils ein Interview mit den Eltern geführt (dunkelblaue Elipse).

Abbildung 1: Erhebung pro Fall



⁴ Einzig bei drei Kindern (Nathan, Damian und Orlando) reduzierte sich das Erhebungssetting bei den Unterrichtsbeobachtungen, da diese bereits nach dem ersten Jahr der Studie einen Übertritt in die Unterstufe vornahmen.

2.5 Auswertungen

Entsprechend dem Verfahren der Dokumentarischen Methode der Interpretation erfolgte eine mehrschrittige prozessrekonstruktive Analyse des empirischen Materials. Von besonderer Bedeutung waren hierbei die Gruppendiskussionen und Interviews mit den verschiedenen Akteurguppen:

2.5.1 Analyse der Gruppendiskussionen und Interviews

Zu dem in Form von Tonaufnahmen vorliegenden empirischen Material der Gruppendiskussionen und Interviews wurde im ersten Arbeitsschritt, der *formulierenden Interpretation* (vgl. Bohnsack 2003, 134ff.), zunächst ein *thematischer Verlauf* erstellt, in dem sowohl die bearbeiteten Themen in der zeitlichen Abfolge des Diskurses als auch die besonders selbstläufigen Passagen schriftlich festgehalten wurden, um sich einen ersten Überblick über den Diskursverlauf zu verschaffen. Dann wurden diejenigen Passagen ausgewählt und transkribiert, die für die sequenzanalytische Textinterpretation in Frage kamen: zum einen die sogenannte „Fokussierungsmetapher“ (ebd. 33), d. h. die Passage im Diskurs, die sich durch eine vergleichsweise hohe Selbstläufigkeit, hohe interaktive und metaphorische Dichte sowie einen hohen Detaillierungsgrad auszeichnete, zum andern die uns thematisch entsprechend unserer Forschungsfragen besonders interessierenden Diskursabschnitte. Die Transkription folgte der gesprochenen Sprache, beim Schweizerdeutschen entlang den Richtlinien von Dieth (1986), war an die Regeln nach Bohnsack (2003, 235) angelehnt und sah die Anonymisierung von sämtlichen Personen- sowie anderer Eigennamen (z. B. Orte) vor (vgl. Anhang 5.4). Die in Transkripten vorliegenden Passagen wurden dann im sequenzanalytischen Arbeitsschritt der *detaillierten formulierenden Interpretation* erschlossen: Hierbei wird allen Facetten der Themenbearbeitung durch die Gruppe in ihrer prozessualen Abfolge nachgegangen und so die thematisch-inhaltliche Gliederung der Passage, ihre thematische Struktur, rekonstruiert. Wie bereits angesprochen, ist für die Dokumentarische Methode die „genetische Einstellung“ (Mannheim 1980, 85ff.) prägend, also die Hinwendung von der Frage nach dem *Was* zu derjenigen nach dem *Wie* (vgl. Mannheim 1964, 134) der Herstellung von kulturellen und sozialen Äusserungen und Handlungen. Dieser Wechsel der AnalyseEinstellung entspricht der von Luhmann dargelegten Differenz der Beobachtung erster Ordnung gegenüber derjenigen der zweiten Ordnung (vgl. Luhmann 1990, 86f.). Diesen Wechsel vollzieht die Dokumentarische Methode, wenn sie von dem Arbeitsschritt der formulierenden Interpretation auf denjenigen der *reflektierenden Interpretation* übergeht. Der Arbeitsschritt der *reflektierenden Interpretation* (vgl. Bohnsack 2003, 135ff.) stellt die eigentliche dokumentarische Interpretation dar, die auf die Rekonstruktion und theoretisch-reflexive Explikation des Orientierungsrahmens zielt, innerhalb dessen die Gruppe das jeweilige Thema abhandelt und ihre Erfahrungen darlegt. Der Prozesscharakter der kollektiven Bearbeitung eines Themas wird berücksichtigt, indem besonderes Augenmerk auf die Dramaturgie sowie die interaktive Bezugnahme der Beteiligten aufeinander gelegt wird. Ziel der ebenfalls sequenziell verfahrenen Analyse ist es, die für die gemeinsame Praxis relevanten Orientierungen, den *Orientierungsrahmen* der Gruppe, herauszuarbeiten (vgl. a.a.O.). Solche handlungsleitenden Orientierungen sind in Beschreibungen und Erzählungen eingelagert. Der Orientierungsrahmen ist zunächst durch die „Gegenhorizonte“ identifizierbar, d. h. durch positive und negative Vergleichshorizonte, die die Gruppe selbst heranzieht und in deren Spannungsverhältnis sich die Orientierungsfiguren bewegen. Ein negativer Gegenhorizont lässt sich z. B. an einer Abgrenzung der Gruppe von bestimmten Verhaltensmustern erkennen. In Bezug auf die Orientierungen interessieren zudem die „Enaktierungspotentiale“, d. h. die Möglichkeiten ihrer Umsetzung in die eigene Praxis. Die zentralen Orientierungen einer Gruppe treten in der Fokussierungsmetapher am deutlichsten hervor, dokumentieren sich jedoch ebenfalls in anderen Passagen, d. h. sie durchziehen den gesamten Diskurs, in Bearbeitung auch unterschiedlicher Themen. Diese Homologie wird in der Analyse unterschiedlicher Passagen einer Gruppe herausgearbeitet. Wesentliches Prinzip der dokumentarischen Interpretation ist die *komparative Analyse*, die schon bei der reflektierenden

reflektierenden Interpretation ansetzt. Ihre wichtigsten Bezugspunkte sind die Rahmenkomponenten, die sich nur dann erfassen lassen, wenn man Vergleichshorizonte heranzieht, die *ausserhalb* des Orientierungsrahmens der Gruppe liegen. Bedeutend ist dabei die Komparation mit empirischen Vergleichshorizonten, d. h. mit Gegenhorizonten anderer, vergleichbarer Gruppen. Der systematische Vergleich wird auf unterschiedlichen Ebenen vorgenommen: a) (atheoretisch) seitens der Gruppe, die in ihren Beschreibungen selbst Vergleiche heranzieht, b) (reflexiv) seitens der Interpreten, die Vergleiche zwischen einzelnen Passagen des Diskurses bzw. zwischen einer Passage und dem Gesamtdiskurs anstellen, sowie c) (reflexiv) seitens der Interpreten, die rahmenübergreifende, möglichst empirisch fundierte Vergleiche vornehmen (vgl. Nohl 2007).

2.5.2 Analyse der videographischen Aufzeichnungen und Beobachtungsprotokolle

Im Hinblick auf die Analyse der Beobachtungsprotokolle aus teilnehmender Beobachtung sowie der Videoaufzeichnungen folgten wir ebenfalls der Logik der Dokumentarischen Interpretation. Die Eigenart des audiovisuellen Materials im Falle der *Videointerpretation* erforderte jedoch im Procedere der Rekonstruktion ein von der Textinterpretation abgewandeltes Verfahren (vgl. Wagner-Willi 2004), da es hier galt, auch die visuell-körperliche Seite der beobachteten sozialen interaktiven Prozesse zu erfassen. Während die Protokolle aus teilnehmender Beobachtung sich bereits auf Ebene der formulierenden Interpretation bewegen, muss eine solche bei der videogestützten Beobachtung erst noch geleistet werden. Der Vorteil der videogestützten gegenüber der teilnehmenden Beobachtung liegt jedoch insbesondere darin, dass hier ein weitaus höherer Detaillierungsgrad hinsichtlich der sequenziellen Abfolge von beobachteten Handlungen und Interaktionen als auch hinsichtlich der simultanen Geschehnisse erreicht werden kann (vgl. ebd.). Zur formulierenden und reflektierenden Videointerpretation zogen wir auf der Basis von Verlaufsprotokollen Lehr-Lern-Situationen des Unterrichts heran, bei denen das von uns fokussierte Kind mit besonderem Förderbedarf in Interaktionen mit Lehrpersonen und Kindern involviert war, sowie Szenen während Freispielsituationen, bei dem das Kind in (spielerische) Interaktionen mit anderen Kindern einbezogen war (vgl. zum genauen Vorgehen der dokumentarischen Videointerpretation: ebd.).

Ausgewählte Protokolle aus *teilnehmender Beobachtung* wurden in der Studie ebenfalls – soweit ihr notwendig begrenzter Detaillierungsgrad dies ermöglichte – reflektierend interpretiert. Auch bei der Analyse der *videogestützten Gruppendiskussionen* nahmen wir bei solchen Diskursabschnitten, in denen die Kinder ihre sprachlichen Äusserungen durch ausgeprägte nonverbale Aktivitäten begleiteten, visuelle Beobachtungselemente in die Transkription auf, um sie der reflektierenden Interpretation zugänglich zu machen (insbesondere bei den Abschnitten zu Heterogenitätsdeutungen von Kindern).

Über diese Interpretationen der videogestützten und teilnehmenden Beobachtungen erhielten wir Aufschlüsse über die Einbindung der fokussierten Kinder in die kindlichen Erfahrungs- und Handlungsräume der Grundstufe sowie über ihre sozialen Beziehungen zu Lehrpersonen und Kindern im Unterricht und im Freispiel.

2.5.3 Zur Frage der Aussagekraft der Ergebnisse

Im Forschungsprojekt INTEGRU ging es zunächst darum, die auf Kinder mit besonderem Förderbedarf bezogene *Praxis* des Schulversuchs Grundstufe an sechs Standorten in ihren wesentlichen Aspekten zu erfassen. Unsere Analysen von *Erzählungen zur Handlungspraxis* seitens der verschiedenen Akteurgruppen sowie von *Beobachtungen im Feld* waren darauf angelegt, die der Praxis zugrunde liegenden Sinnstrukturen herauszuarbeiten: Wir *re-konstruierten*, wie an den einbezogenen Schulstandorten die Integration und Entwicklung der von uns fokussierten Kinder mit besonderem Förderbedarf durch die beteiligten Akteure (Klassenteams, Mitschüler/innen, Eltern) vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Bedingungen und Herausforderungen *konstruiert* wurden. Aufgrund

des qualitativen Ansatzes konnten diese Sinnstrukturen in ihren sozialen Kontexten und in ihren Handlungskontexten rekonstruiert werden. Dabei erwiesen sich einige der Ergebnisse als fallübergreifend, wie z. B. hinsichtlich der Arbeitsteilung; andere Ergebnisse repräsentieren eher spezifische Problemlagen und Handlungsstrategien an spezifischen Schulversuchsstandorten, wie z. B. betreffend der Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit fremdsprachigen Eltern. In dieser Einbeziehung des Kontextes der jeweils untersuchten Äusserungen, in dieser Ausrichtung auf die Orientierungen und Bedeutungsmuster, die die Praxis der Akteure im Feld strukturieren, liegen die wesentlichen Unterschiede zu hypothesenprüfenden quantitativen Verfahren, die ihren Anspruch der Repräsentativität ihrer Ergebnisse aus hohen Fallzahlen schöpfen (vgl. Bohnsack 2005, S. 76). Das heisst, wir können zwar keine generalisierenden Aussagen über empirische Häufigkeiten der von uns erarbeiteten Ergebnisse machen. Wohl aber repräsentieren unsere, durch den Vergleich der zehn Fälle bzw. der sechs Schulversuchsstandorte hervorgebrachten Rekonstruktionen grundlegende Fragestellungen und Herausforderungen, Orientierungen und Sinnstrukturen, welche für die Alltagspraxis der Akteure an den in die Studie einbezogenen Grundstufen *relevant* waren.

2.6 Dialogische Evaluationstreffen

Im Zeitraum von November 2006 bis Januar 2007 wurde mit jedem einzelnen Grundstufenteam ein „Dialogisches Evaluationstreffen“ durchgeführt, zu dem auch die Projektberaterinnen eingeladen waren. Während des dreistündigen Treffens wurden die Teammitglieder in einem ersten Schritt angehalten, eine individuelle Einschätzung in einem Fragebogen entlang der Themenbereiche „Schulische Rahmenbedingungen“, „Unterrichtsgestaltung und Klassenmanagement“, „Zusammenarbeit“, „Soziale Prozesse zwischen den Kindern“ und „Entwicklung der fokussierten Kinder“ vorzunehmen. Dabei konnte die quantifizierende Einschätzung auf einer Skala zwischen 1-10 mit qualitativen Antworten ergänzt werden. Auf der Grundlage dieser Vorbereitung präsentierten die Teammitglieder ihre Einschätzungen, die bereits erste Übereinstimmungen resp. Divergenzen hinsichtlich der Deutungen der Erfahrungen zeigten. In einem zweiten Schritt legte die Projektleitung dem Grundstufenteam auf der Grundlage einer ersten Sichtung des empirischen Materials Thesen entlang derselben Themenschwerpunkte dar. Nach dieser Präsentation konnten die Teammitglieder den Grad ihrer Zustimmung zu den einzelnen Aussagen in einem zweiten Fragebogen Ausdruck verleihen sowie mit inhaltlichen Kommentaren ergänzen. In einem weiteren Schritt wurden die Einschätzungen der Grundstufenteams und der Projektleitung zusammengefasst und gemeinsam erste Lösungsansätze für die weitere Schul- und Unterrichtsentwicklung entwickelt.

Eine weitere Rückmeldung an die Grundstufenteams fand zu Beginn des Schuljahres 08/09 in einem gemeinsamen Treffen aller Grundstufenteams statt, zu dem ebenfalls die Projektberaterinnen eingeladen waren. Im Unterschied zum ersten dialogischen Evaluationstreffen wurden von der Projektleitung nicht mehr Thesen zu den Einzelfällen, sondern fallübergreifende Zwischenergebnisse der Studie präsentiert. Die Grundstufenteams erhielten dann wieder die Gelegenheit, mittels eines Fragebogens den Grad ihrer Zustimmung zu den insgesamt zehn Thesen anzugeben und dies inhaltlich zu kommentieren. Zudem konnten sie diejenigen Thesen auswählen, die ihnen als besonders bedeutsam erschienen. Dies bildete die Grundlage der Diskussion zwischen Projektleitung und Grundstufenteams zu den ausgewählten Thesen im Plenum.

Eine letzte Rückmeldung ist für den Beginn des Schuljahres 09/10 geplant, an dem den Grundstufen- und Unterstufenteams die wichtigsten Ergebnisse aus dem Schlussbericht, insbesondere zum Übertritt, zurückgespiegelt werden sollen.

Die Dialogischen Evaluationstreffen mit den Professionellen im Feld zeigten aufgrund der aufwändigen qualitativen Auswertungen jeweils zeitliche Verzögerungen, welche einzelne Grundstufenteams im Hinblick auf ihre dringlichen Fragen insbesondere bei Schulversuchsbeginn bedauerten. Dennoch waren die Diskussionen für die Projektleitung aufschlussreich und schienen bestehenden Gesprächs- und Rückmeldungsbedarf zur Grundstufenarbeit abgedeckt zu haben.

3 Ergebnisse zu den Integrationserfahrungen in der Grundstufe

Der Ergebnisteil zu den Integrationserfahrungen in der Grundstufe stellt die Thematik der Zusammenarbeit der Grundstufenteams an den sechs Schulversuchstandorten voran (Kap. 3.1), da diese den Kontext für das in der jeweiligen Grundstufe etablierte Förderarrangement (Kap. 3.2) bildete. Vor diesem Hintergrund werden dann die Ergebnisse der Entwicklung der Kompetenzen der Kinder mit besonderem Förderbedarf in den Fächern Mathematik und Sprache zusammenfassend präsentiert (Kap. 3.3), gefolgt von den Ergebnissen zu den sozialen Prozessen der Integration der von uns fokussierten Kinder in die Erfahrungsräume der kindlichen Peergemeinschaften im Verlauf ihrer Grundstufenzeit (Kap. 3.4). Der erste Ergebnisteil wird von der Darstellung der Zusammenarbeit zwischen den Grundstufenteams und den Eltern abgeschlossen. Vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel präsentierten Ergebnisse folgen die Empfehlungen für die Umsetzung dieses Schulmodells.

3.1 Zusammenarbeit im Grundstufenteam

Ein zentrales strukturelles Moment des Schulversuchs Grundstufe besteht in der Jahrgangsmischung. Ziel ist hierbei, mittels Individualisierung und Binnendifferenzierung die „unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände aller anwesenden Kinder“ (BID Zürich 2005, 4) angemessen zu berücksichtigen. Dem Umgang mit Alters- und Leistungsheterogenität kommt daher auch in der konzeptionellen Grundlage besondere Bedeutung zu.

Mit der Zusammenführung der zwei Jahre Kindergarten und der ersten Klasse der Primarstufe steht der Schulversuch Grundstufe vor der Herausforderung eines grundlegenden strukturellen Wandels. Denn die beiden Bildungsinstitutionen unterliegen höchst differierenden Strukturierungen: So hat der Kindergarten als sozialpädagogisches Handlungsfeld im Bildungssystem bisher eine eigenständige Funktion erhalten, die auf das *Soziale Lernen* abstellt, was konzeptionell mit heterogenen altersgemischten Gruppen einhergeht. Demgegenüber setzt die Primarstufe mit ihrer grundlegenden Leistungsorientierung auf das Prinzip der Homogenisierung ihrer Lerngruppen durch Herstellung einer weitmöglichen Altersgleichheit – auf Grund der „Fiktion von Entwicklungsgleichheit“ (Diehm 2002, 173). Die Funktion dieser Homogenisierungsbestrebungen liegt letztlich in der *Selektion nach Leistung* (vgl. ebd., 162ff.).

Die Zusammenführung von Kindergartenstufe und erster Primarklasse zu einer jahrgangsgemischten Schuleingangsstufe führt somit zwei unterschiedliche pädagogische Systeme zusammen, folgt konzeptionell jedoch nicht mehr der machtvollen, herkömmlichen Fiktion von Alters- und Entwicklungsgleichheit. Entsprechend dieser Verschmelzung der beiden Systeme ist die personelle Besetzung im Schulversuch stets durch eine ehemalige Kindergärtnerin und eine ehemalige Primarschullehrerin vorgesehen (vgl. BID Zürich 2004b, 1). Durch die Nutzung unterschiedlicher Stärken und Fähigkeiten sollen mit der Zusammenführung der verschiedenen sozialisierten Berufsgruppen Synergien für die Arbeit in der Grundstufe entstehen. Gerahmt durch den gemeinsamen Auftrag definieren die Professionellen „Schwerpunkte und Spezialisierungen ihrer Arbeit“ (BID Zürich/PHZH 2005, 8), womit auch die Aufteilung der 150 Stellenprozenten pro Klasse verbunden ist.

Die Fallanalysen unserer Untersuchung weisen darauf hin, dass die Gestaltung des Förderarrangements für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Rahmen des Schulversuchs Grundstufe unter Bezug der/des Schulischen Heilpädagogin/en oder therapeutischer Fachlehrpersonen massgeblich durch die Gestaltung der Arbeitsteilung zwischen den beiden Grundstufenlehrpersonen strukturiert

wurde. Aus diesem Grund soll im Folgenden (Kap. 3.1.1) die Arbeitsteilung zwischen den Grundstufenlehrpersonen thematisiert werden, welche gemäss konzeptioneller Vorgabe regelmässig in der Kombination von ehemals als Kindergärtnerin und ehemals als Primarlehrer/in tätigen Lehrpersonen auftrat. Danach verweisen wir auf eine Herausforderung bei der Gestaltung der Zusammenarbeit mit der/dem Schulischen Heilpädagogin/en: die Klärung von dessen Arbeitsauftrag bei Schulversuchsbeginn (Kap. 3.1.2). Abschliessend zeigen wir auf, wie die Koordination und Vernetzung der Zusammenarbeit im Grundstufenteam in den untersuchten Grundstufen vorgenommen wurde (Kap. 3.1.3).

3.1.1 Arbeitsteilung zwischen den Grundstufenlehrpersonen

Bei den Analysen der Gruppendiskussionen mit den Grundstufenteams und den Kindern der Grundstufe, zeigte sich hinsichtlich der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den beiden Grundstufenlehrpersonen eine *Jahrgangsorientierung* als dominantes Orientierungsmuster. Als experimentelle Bearbeitung hiervon, mit der Absicht, die Jahrgangsorientierung zu durchbrechen, wurden zudem Variationen der Arbeitsteilung erkennbar.

Jahrgangsorientierung

Bei diesem dominanten Orientierungsmuster strukturierten die Grundstufenlehrpersonen ihr Arbeitsbündnis massgeblich vor dem Hintergrund ihrer herkömmlichen Berufsselbstverständnisse. Die Akteure verstanden sich als Vertreter/innen entweder der „Kindergarten-“ oder „Schulkultur“ und organisierten ihre Zusammenarbeit entlang dieser Differenz. Die Herausforderung der Arbeitsteilung bestand darin, die bestehenden Kulturen im Rahmen des Grundstufenalltages zusammenzubringen resp. diese im Rahmen des Schulversuchs zu re-etablieren.

L: Ich dank beidi simmer vorher gwöhnt gsi, dass mer quasi so chlini Königinne i eusem Riich sind, dass mir müend d' Idea zämäbringe und eusi Ziel, wo mer händ, zämäbringe, und das isch nöd eifach. Und d' Schuel und Chindergarte si händ vorher seer en unterschiedlich Kultur gha, und das jetzt wie, ZÄMÄZFÜERE das find ich d Schwirigkeit.

(Damian, GDGs I, Professionswandel, 21ff.)

Im Rahmen dieses Orientierungsmusters etablierte sich ein tendenziell *streng arbeitsteiliges Arbeitsbündnis*. So sah die Grundstufenlehrperson mit Primarlehrdiplom ihre Aufgabe in der Planung und Anleitung eines lehrmittelgestützten Unterrichts in den Fächern Sprache und Mathematik zur Erreichung der Lernziele der ersten Klasse. Die Grundstufenlehrperson mit Kindergartendiplom sah sich hingegen als „Hüterin“ einer mehr auf sinnlich-musische Zugänge ausgerichteten Didaktik beim Erlernen der Kulturtechniken und begleitete insbesondere das Freispiel.

Mit der Orientierung an den unterschiedlichen Kulturen ging auch deren ungleiche Bedeutung für die neue Schuleingangsstufe einher: Demnach wurde die Grundstufe in der Tendenz als stellvertretendes Modell verstanden, welches letztlich *zwei* Jahre Kindergarten und *ein* Jahr Primarschule repräsentieren:

KG: (...) wil d' Grundstufe bestaat eigentlich us zwei Jahr Chindergarte und eim Jahr Schuel, wenn mer das mal so döf säge.

(Jeton, GDGs IX, Stellensituation, 11ff.)

Vor dem Hintergrund einer Orientierung an den beiden herkömmlichen Kulturen führte die Gestaltung der Zusammenarbeit insbesondere durch den lernzielorientierten Unterricht, der tendenziell auf die Gruppe der Kinder im letzten Grundstufenjahr fokussiert wurde, zur eher *starr* Formierung von *Schülergruppen*. Damit etablierte sich im Rahmen dieses Orientierungsmusters mehrheitlich ein *an Jahrgangsgruppen ausgerichteter Unterricht*. In solchen Grundstufen fanden sich in den Darstellungen der Kindergespräche entsprechende Zuordnungen von entsprechenden Aufgabenbereichen zu

Lehrpersonen sowie deren Zuständigkeit für bestimmte Kindergruppen. Damit steht dieses Orientierungsmuster in Kontrast mit den konzeptionellen Vorgaben des Schulversuchs, welche einen Verzicht auf „starre Leistungs- und Jahrgangsguppen mit Einheitsprogramm“ vorsehen (BID Zürich 2005, 4).

Überdies zeigten unsere Analysen, dass die Ausrichtung der Grundstufenlehrpersonen an einen jahrgangsorientierten Unterricht den Blick der Kinder auf bestehende *Jahrgangsnormen* lenkte und dabei insbesondere *Abweichungen* davon Beachtung fanden und zur potenziellen *Stigmatisierung von Kindern mit besonderem Förderbedarf* führten. In den Differenzkonstruktionen der Kinder wurde beispielsweise *Barbara* neben der positiv konnotierten Körpergrösse vor allem hinsichtlich ihrer hierzu kontrastierenden Zuordnung zur zweiten Grundstufe im Sinne einer „Abstufung“ wahrgenommen.

Felix: jo aso eigetlech wär eini jetzt id de drette Grundstufe aber
si esch i de zwäite jo well si ebe wel si e Sprochfehler hät.

(Barbara, GDkind IIa, Abstufung 4ff.)

Die Dominanz der Einteilung der Grundstufe nach Jahrgangsguppen strukturierte hier das kollektive Wissen der Kinder mit. Sie differenzierten die Mitschüler/innen der Grundstufe über die Nicht-/ Zugehörigkeit zur entsprechenden, Kompetenzzuwachs markierenden Jahrgangsguppe. Entsprechend erklärten die Kinder die „Abstufung“ Barbaras, ähnlich den beteiligten Professionellen, mit ihren sprachlichen Schwierigkeiten.

Ivan wurde in seinem dritten Grundstufenjahr aufgrund seiner ausserordentlichen Kompetenzen durch seine „Aufstufung“ in die „vierte Grundstufe“ eine informelle Statusdifferenz gegenüber den anderen Kindern zuteil. Dies, verbunden mit dem Privileg der Wahlmöglichkeit bei Aufgabenstellungen, verlieh *Ivan* in der Selbst- und *Fremdwahrnehmung der Peergroup* die höchste Rangposition in der Klasse: Trotz seiner physischen Kleinheit wurde er zum „grössten Grundstüfeler“ und in dieser Position im Rahmen seiner Peergroup auch anerkannt:

Ivan: Ich bin de Grösste hie in dee Guppe

Amin: Ich bin hier der Grösste *zeigt mit der Hand über den Kopf*
von Ivan

Ivan: Nein i bi de gösste Gundstüfeler

Amin: Ah ja das

(Ivan, GDkind III, schlau, 55ff.)

Im weiteren Diskurs bestätigte die Gruppe Ivans Selbstverständnis als „grösster Grundstüfeler“ und grenzte dieses auch gegen das Kriterium der Körpergrösse ab. Der besondere Status, das wurde im Verlauf des Diskurses ebenfalls deutlich, war in der Klasse lediglich auf *Ivan* bezogen.

Die Orientierung an Jahrgangsguppen trat in den von uns untersuchten Grundstufen überdies stets dort auf, wo die Grundstufenlehrperson mit Primarlehrdiplom den kleineren Anteil des gesamten Anstellungspensums übernahm. Mit ihrer im Vergleich mit der anderen Grundstufenlehrperson geringeren Präsenz in der Grundstufe ging offenbar eine inhaltliche Begrenzung ihres Auftrages auf einen lehrmittelgestützten und an den Lernzielen der ersten Klasse orientierten Unterricht einher.

Eine Arbeitsteilung, die sich entlang der Jahrgangsorientierung strukturierte, fand sich in den von uns untersuchten Grundstufen durchgehend in A- und B-Dorf, in E-Stadt während der ersten drei Jahre des Schulversuchs und vorübergehend in F-Stadt.

Gegenüber dieser Jahrgangsorientierung, die durch die Differenz der ehemaligen „Kindergarten-“ und „Schulkultur“ mitbestimmt wurde, zeigten einige Grundstufenteams auch *experimentelle Formen*, um die herkömmliche Praxis zu durchbrechen bzw. zu transformieren und ihre Zusammenarbeit neu zu gestalten:

Transformationen der Jahrgangorientierung

Eine neue Form, die die Gestaltung der Arbeitsteilung betraf, bildete diejenige entlang der beiden Fächer *Sprache* und *Mathematik*, wobei je eine der beiden Grundstufenlehrpersonen die Verantwortung für die Planung und Realisierung des Unterrichts in einem dieser beiden Bereiche übernahm. Im Rahmen dieses Arbeitsbündnisses zeichnete sich auch die Grundstufenlehrperson mit Kindergartendiplom verantwortlich für die Erreichung von Lernzielen in einem der beiden Lernbereiche. Dabei blieb, wie das folgende Zitat verdeutlicht, trotz Bemühung um eine Abkehr von der herkömmlichen Arbeitsteilung die Orientierung an den bisherigen Berufsfeldern bzw. an einer Differenz der Bildungsinhalte entlang Kindergarten und Schule nach wie vor bedeutsam:

L: Ich dank mir händ's jetzt würkli füzg zimlich hälfti hälfti ufteilt. Aso ich ha Chindergarte-Element wie au du [gemeint ist die Stellenpartnerin] genauso d' Schuelelement hesch und si het das au unbedingt wöle. Aso si het zum Bispil wöle ganz bewusst Spraach übernee Spraachlehrmittel mit de Chind so schaffe und ich ha nüt degäge. Ich find das isch irgendwo au s Reizvolle a de Grundstufe und ich versuech mich da au no mee ebe so chli i die Materie vo de Chlichind izläbe.

(Jeton, GDgs IX, Stellensituation, 95ff.)

Die Gestaltung des Arbeitsbündnisses entlang der inhaltlichen Orientierung an Fächern fand sich in unserer Untersuchung in den beiden städtischen Grundstufen E⁵- und F-Stadt.

Auch bei dieser Form der Arbeitsteilung gibt es im empirischen Material jedoch Hinweise darauf, dass der Grad der Verantwortung für eine der beiden Fächer mit der Aufteilung des Anstellungspensums in einem Zusammenhang gestanden haben könnte: Wurde der arbeitsteilige Fächerunterricht in F-Stadt bei gleichwertiger Aufteilung des Anstellungspensums konsequent auf alle Lernniveaus angewandt, beschränkte sich diese Arbeitsteilung in E-Stadt im vierten Schulversuchsjahr bei ungleicher Aufteilung des Anstellungspensums zwischen den Grundstufenlehrpersonen auf die Gruppe der Kinder, die vor dem Übertritt standen. In den Kindergesprächen fanden sich denn auch in E-Stadt nach wie vor starre Zuordnungen von Lehrpersonen zu Kindergruppen: Die Grundstufenlehrperson mit Kindergartendiplom wurde dabei mehr als für die „kleinen“ und „mittleren“ Kinder, die weiteren Lehrpersonen für die Gruppe der „Grossen“ zuständig erwähnt.

Gemäss unseren Analysen stellte zudem die neue Gestaltung der Arbeitsteilung die Grundstufenteams vor eigene Herausforderungen: Obwohl zwar die gleichwertige Verteilung des Anstellungspensums zwischen den Grundstufenlehrpersonen in F-Stadt eine konsequente Aufgliederung der Verantwortung nach Fächern zu begünstigen schien, wurde diese Arbeitsteilung später wegen gefährdeter Lernzielerreichung in einem der beiden Fächer vom Team wieder aufgehoben und anschliessend der alleinigen Verantwortung der Grundstufenlehrperson mit Primarlehrdiplom übertragen. Die kurzfristige Praxis gemäss der oben dargelegten Jahrgangorientierung wurde aber im dritten Schulversuchsjahr im Rahmen einer neuen Teamzusammensetzung wieder aufgehoben.

Ein weiterer Versuch, die herkömmlichen Berufsfelder im Rahmen des Schulversuchs zu durchbrechen resp. die Aufteilung der Arbeitsbereiche nach herkömmlichen pädagogischen Kulturen oder nach Unterrichtsfächern umzugestalten, zeigte sich in C- und D-Dorf. In beiden Grundstufen liessen sich im empirischen Material keine Hinweise auf eine eindeutige Aufteilung, weder nach Fächern noch nach den herkömmlichen Berufskulturen, erkennen. In den Kindergesprächen fanden sich bei diesen beiden Grundstufen denn auch keine eindeutigen Zuordnungen von Aufgaben zu Lehrpersonen. Hingegen deutete sich auch hier an, dass die Aufteilung des Anstellungspensums eine mitstrukturierende Bedeutung für die zeitliche und inhaltliche Taktung des Grundstufenalltags hatte: So führte

⁵ In E-Stadt erst im vierten Schulversuchsjahr.

beispielsweise das spätere Eintreffen der einen Grundstufenlehrperson in der zweiten Morgenhälfte zum Abbruch laufender Aktivitäten, die durch ihre Kollegin initiiert wurden, damit die geplanten Aktivitäten der eintreffenden Lehrperson umgesetzt werden konnten.

Die konzeptionelle Vorgabe einer Vermeidung von „starrten Leistungs- und Jahrganggruppen mit Einheitsprogramm“ (BID Zürich 2005, 4) konnte damit – insbesondere im Hinblick auf die Organisation des Unterrichts der Gruppe im letzten Grundstufenjahr – in den von uns untersuchten Grundstufen nur zum Teil realisiert werden.

Überdies prägten offenbar strukturelle Bedingungen wie die Aufteilung des Anstellungspensums auf die Grundstufenlehrpersonen den institutionalisierten Handlungsrahmen und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten für die Akteure mit (vgl. hierzu auch Helsper et al. 2001; Fend 2006, 157ff.). Eine ungleiche Aufteilung des Anstellungspensums, bei welcher die Grundstufenlehrerin mit Kindergartendiplom in der Grundstufe mehr und ihre Stellenpartnerin weniger Präsenz zeigten, kam einer Arbeitsteilung entlang der herkömmlichen Kulturen insofern eher entgegen, als dies dem herkömmlichen Verhältnis von zwei (zwei Kindergartenjahre) zu eins (erste Klasse) eher entsprach. Eine ungleiche Aufteilung des Anstellungspensums schien durch die damit verbundene zeitliche Taktung eine konsequente Umsetzung einer Aufteilung nach Fächern oder Versuche, anstehende Aufgaben gleichmässig zu verteilen, zu erschweren.

3.1.2 Arbeitsauftrag der Schulischen Heilpädagogik

Die Grundstufenteams sind im Schulversuch Grundstufe angehalten, Schwerpunkte und Spezialisierungen ihrer Arbeit auch hinsichtlich des Auftrags der Schulischen Heilpädagogik gemeinsam zu definieren (vgl. BID Zürich/PHZH 2005, 8).

Die Koordination und Spezifizierung der Arbeit des/der Schulischen Heilpädagogen/in wurde von allen Grundstufenteams in engagierter Weise reflektiert und den sich wandelnden Bedingungen im Verlauf des Schulversuchs angepasst. Dennoch stellte die Klärung des Arbeitsauftrages der Schulischen Heilpädagogik auch im Schulversuch Grundstufe eine komplexe Aufgabe der Unterrichtsentwicklung dar, wie dies aus Untersuchungen zu Integrationsversuchen hinlänglich bekannt ist (vgl. u.a. Köbberling/Schley 2000; Thommen et al. 2008).

Im Folgenden verweisen wir auf zwei Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der Kooperation im Grundstufenteam im Hinblick auf die Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf an einzelnen Grundstufen standen: Einerseits die Verantwortlichkeit für die Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf sowie andererseits die Spezifizierung des Auftrags des/der Schulischen Heilpädagogen/in.

Rollenkonflikt zwischen Schulischen Heilpädagogen/innen und Grundstufenlehrpersonen

Im Zusammenhang mit der Klärung von Zuständigkeiten lehnten es einzelne Schulische Heilpädagogen/innen ab, für Diagnostik und Förderplanung alleine zuständig zu sein und verteidigten ein kooperatives Verständnis, welches eine Mitverantwortung auch der Grundstufenlehrpersonen für die Fördersituation vorsah.

Die Schulische Heilpädagogin in B-Dorf beispielsweise forderte eine *Beauftragung* durch die beiden Grundstufenlehrerinnen ein, um ihre Arbeit fokussieren zu können. *Gegen eine einseitige Beauftragung* durch ihre beiden Teamkolleginnen wehrte sich hingegen die Schulische Heilpädagogin in F-Stadt bei Beginn des Schulversuchs und setzte diesbezüglich eine egalitäre Entwicklung durch, indem sie die beiden Grundstufenlehrerinnen als für die Diagnostik und Förderung der Kinder mit besonderem Förderbedarf mit verantwortlich erklärte. Ein ähnlicher Konflikt fand sich in einem weiteren Grundstufenteam (D-Dorf), bei welchem die Grundstufenlehrpersonen die Erwartung äusserten, die

Schulische Heilpädagogin dann beiziehen zu können, wenn sie sich in ihrer didaktischen Handlungskompetenz ohnmächtig erlebten. Von der Heilpädagogin wurden „zusätzliche“ Wissensbestände für solche Notfälle erwartet, die sie beratend einbringen sollte. Die Heilpädagogin hingegen wehrte einen diesbezüglichen Expertenstatus ab und betonte die Prozesshaftigkeit und Vernetzung der gemeinsamen Arbeit in solch krisenhaften Situationen.

Erschwerte Klärung des Auftrages der Schulischen Heilpädagogik bei Schulversuchsbeginn

Von den drei Grundstufen, bei denen der Schulversuchsbeginn mit der wissenschaftlichen Begleitung zeitlich zusammenfiel, artikulierten zwei Grundstufenteams die Schwierigkeit, den Auftrag des/der Schulischen Heilpädagogen/in im Hinblick auf ihre spezifischen Aufgabenstellungen (vgl. BID Zürich 2005, 9) zu etablieren.

So beschränkte sich die Schulische Heilpädagogin von B-Dorf damit, die beiden Grundstufenlehrpersonen im ersten Quartal im Management der grossen Klasse (30 Kinder) zu unterstützen.

S1: Ich übernehm dann ebe wie au mee än Teil vo de SCHUEL, aso dass ich dann wie d Hälfti vo de Chind han.

(Damian, GDgs I, Präsenz, 44f.)

Eine individuelle Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf rückte damit zunächst in den Hintergrund, konnte sich hingegen im Verlaufe des ersten Schulversuchsjahres etablieren. Dieselbe Problematik zeigte sich bei Beginn des zweiten Schulversuchsjahres jedoch mit einer neu angestellten Schulischen Heilpädagogin erneut. Vor dem Hintergrund der nach wie vor grossen Klasse orientierte sich das Grundstufenteam auch mit Beginn des zweiten Schulversuchsjahres hauptsächlich daran, einen geordneten Unterricht aufrechtzuerhalten und zu garantieren. Dabei schilderte die Schulische Heilpädagogin ihre Tätigkeit als wenig spezifische:

S1: Bi mir isch es ener d' Frog, ja was mach ich jetzt? Tuen ich jetzt eher fürs Ganze wirke und das dank ich, das han ich jetzt versuecht, indem ich cho bi und indem ich d' Gruppe überno ha do und oft bestimmti Ufgabe überno han wo mir d' Kollegine gseit händ: (imitierend) *du söttsch dene das und das mache oder du begleitisch hüt s Freispiel und so.*

(Jean, GDgs III, Zusammenarbeit, 18ff.)

Eine ähnliche Situation zeigte sich in F-Stadt. Ebenfalls wurde hier die Rhythmisierung und Organisation des Gesamtunterrichts als zentrale Herausforderung vom Grundstufenteam betrachtet, in die die Schulische Heilpädagogin umfänglich eingebunden wurde. Wenngleich hier die Klassengrösse den konzeptionellen Vorgaben entsprach, zeichnete sich die Situation der Klasse mit einem Anteil von über 80% Kindern mit fremdsprachigem Hintergrund für die Lehrpersonen durch eine grosse Belastung aus.

Unsere Analysen liessen erkennen, dass sich die Klärung des heilpädagogischen Arbeitsauftrages insbesondere dort als krisenhaft gestaltete, wo die Rahmenbedingungen bei Schulversuchsbeginn eine erhöhte Komplexität aufwiesen, wie z.B. eine hohe Schülerzahl oder ein sehr hoher Anteil fremdsprachiger Schüler/innen. Wenngleich die Spezifizierung heilpädagogischer Aufgaben auch an diesen Schulstandorten später gelang, verweisen diese Erfahrungen auf die Notwendigkeit, die Etablierung einer frühen Diagnostik und individualisierten Förderung im Schulentwicklungsprozess insbesondere an belasteten Grundstufenstandorten gezielt zu begleiten.

3.1.3 Vernetzung der Zusammenarbeit

Die meisten Grundstufenteams erlebten ihre neue Zusammenarbeit als eine komplexe Aufgabe und Herausforderung (vgl. auch Haerberlin et al. 1992). Hierzu wurden in allen Teams allmählich verbindliche regelmässige Formen der Absprache und Koordination ihrer gemeinsamen Grundstufenarbeit etabliert, so etwa die meist wöchentlichen Planungssitzungen, in denen thematisch-inhaltliche Ausrichtungen auch mit Bezug auf die Kinder mit besonderem Förderbedarf vorgenommen wurden.

Die *spontanen Absprachen* während des Schulalltags wurden von allen Grundstufenteams als zentrales Element betrachtet. Bei ungleicher Verteilung des Anstellungspensums unter den Grundstufenlehrpersonen wurde in der Hälfte der von uns untersuchten Grundstufen die Schwierigkeit erwähnt, dass die Kommunikation mit dem/der Schulischen Heilpädagogen/in oder den therapeutischen Fachpersonen stark auf die Grundstufenlehrperson mit dem grösseren Pensum fokussiert war und dabei Lücken in der Informationsweitergabe entstanden (B-Dorf, D-Dorf, E-Stadt). Eine gezielte Beschränkung der spontanen Absprachen mit der Schulischen Heilpädagogin auf die eine der beiden Grundstufenlehrerinnen wurde in F-Stadt vorgenommen. Die personelle Fixierung wurde mit der Begrenzung der komplexen Kommunikationswege begründet. Die Komplexität des Informationsflusses stellte das Grundstufenteam in E-Stadt aufgrund der Teamgrösse (drei Grundstufenlehrerinnen und eine Schulische Heilpädagogin) vor die Schwierigkeit, die vielen Beobachtungen und Informationen zu koordinieren und zu systematisieren. Ein nach Kindern organisiertes Journal, in welchem alle Teammitglieder angehalten waren, ihre Beobachtungen festzuhalten, sollte hier Abhilfe schaffen.

Die Bedeutung *systematisch-regelmässiger Absprachen mit dem/der Schulischen Heilpädagogen/in* wurde als Ergänzung zu den spontanen Absprachen von allen Grundstufenteams betont. Die drei Grundstufen, bei denen der Beginn der wissenschaftlichen Begleitung mit dem Schulversuchsbeginn zusammenfiel, bekundeten anfänglich Mühe, die Absprachen mit dem/der Schulischen Heilpädagogen/in terminlich zu koordinieren. In F-Stadt gelang die Etablierung einer regelmässigen Absprache erst im zweiten, in B-Dorf im dritten Schulversuchsjahr. Der zeitliche Rhythmus variierte dabei je nach Grundstufenteam von wöchentlichen bis zu monatlichen Absprachen.

3.2 Förderarrangements

Im Konzept zum Sonderpädagogischen Angebot in der Grundstufe wird „den integrierten Formen von Förderung und Therapie Vorrang gegeben“ (BID Zürich 2005, S. 5). Zudem wird die Vermeidung einer äusseren Differenzierung betont: „Eine besondere und separierte Form soll erst dann zum Einsatz kommen, wenn integrierte Formen als ungenügend beurteilt werden können“ (a.a.O.).

Der Gestaltungsraum für die Organisation eines Förderarrangements ist damit für die Professionellen vor Ort offen gehalten. Besondere Situationen der Kinder, der Klassenzusammensetzung oder strukturelle Rahmenbedingungen müssen dabei berücksichtigt werden. Im Folgenden werden wir darlegen, welche Handlungsstrategien sich im Hinblick auf die Etablierung eines Förderarrangements bei den von uns untersuchten Grundstufen zeigten. Als erstes verweisen wir auf zwei Themenbereiche, die sich gemäss den Analysen im Zusammenhang mit als begrenzt wahrgenommenen heilpädagogischen Förderressourcen ergaben. Es handelte sich dabei um den spezifischen Umgang von belasteten Grundstufen mit als knapp wahrgenommenen *Ressourcen für die Schulische Heilpädagogik* (Kap. 3.2.1). Inwiefern die Orientierung an Jahrganggruppen den Möglichkeitsraum der Fördersituation einengte und welche *Stigmatisierungspotenziale* mit separierenden Förderarrangements einhergehen konnten, soll dann an Fallbeispielen illustriert werden (Kap. 3.2.2 und Kap. 3.2.3.). Dass sich durch eine offen-kritische Haltung von Grundstufenteams gegenüber den kindlichen Perspektiven und Anregungen die Reflexion von Stigmatisierungspotenzialen einer besonderen Förderung als relevante Thematik abzeichnete und sich daraus Modifikationen des Förderarrangements oder didaktische Verknüpfungen der Einzelförderung mit dem Gesamtunterricht entwickeln liessen, soll abschliessend gezeigt werden (Kap. 3.2.4 und Kap. 3.2.5).

3.2.1 Priorisierung der Förderressourcen für die Schulische Heilpädagogik

Die Förderressourcen für die Schulische Heilpädagogik wurden insbesondere in denjenigen Grundstufen als zu knapp eingeschätzt, bei denen die Schülerschaft einen hohen Anteil von Kindern fremdsprachiger Herkunft (E- und F-Stadt), eine Häufung von Kindern mit besonderem Förderbedarf (A-Dorf) aufwies oder mit Schulversuchsbeginn die Anzahl der Kinder pro Klasse überdurchschnittlich hoch war (B-Dorf). Es handelte sich dabei also vorwiegend um Grundstufen, die sich durch eine belastete Situation auszeichneten. Im Folgenden werden wir eine Handlungsstrategie im Umgang mit den als begrenzt wahrgenommenen Ressourcen darlegen, welche sich bei unseren Analysen zu den erwähnten Grundstufen zeigten. Es handelt sich dabei um die Strategie einer *Priorisierung* der verfügbaren Förderressourcen im Hinblick auf die in Frage kommenden Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Bei dieser Priorisierungsstrategie ergaben sich drei Begründungszusammenhänge:

- Erstens wurden diejenigen Kinder bevorzugt, deren *besonderer Förderbedarf* im Vergleich mit den von uns fokussierten Kindern (Thomas in A-Dorf, Jean in B-Dorf, Ivan in E-Stadt und Ajatan in F-Stadt) als *schwerwiegender* eingeschätzt. Die Priorisierungsstrategie zeichnete sich dabei durch die Denkfigur aus, dass ein begrenztes Mass an Förderlektionen folglich auch nur einer begrenzten Anzahl von Kindern zukommen sollte.
- Zweitens ging die Priorisierungsstrategie überdies bei einem Fall (Thomas in A-Dorf)⁶ mit der Begründung eines *Eintrittsmoratoriums* einher, wonach die erste Phase der Grundstufe für

⁶ Thomas ist das einzige Grundstufenkind, das wir mit seinem Eintritt in die Grundstufe wissenschaftlich begleiten konnten.

Thomas als sensible bezeichnet wurde, in welcher ein Zugriff durch eine heilpädagogische Förderung als unangebracht bezeichnet wurde.

- Drittens wurden explizit die *Kinder des letzten Grundstufenjahres* hinsichtlich der Förderlektionen priorisiert. Als Begründung wurde angeführt, dass diese mit der Einführung des Schulversuchs vom altersgemischtem Lernen nur beschränkt profitieren konnten.

Der folgende Diskursauszug illustriert die Verknüpfung aller drei Begründungsmuster im Fall *Thomas*. Die Grundstufenlehrerin mit Primarlehrdiplom erklärte dabei, weshalb dem Grundstufenteam eine Förderung in dessen erstem Grundstufenjahr als verfrüht erschien:

L: S hät ja vill Chind, wo Förderbedarf händ, wo aber scho, zum Biispiel zwei Jahr älter sind, wo mir findet, dete isch s jez no grad so wichtig, dass DIE jez grad die Unterstützig überchömed, WELL, die händ nöme e so lang Ziit i dä Grundstufe und es Chind, wo noi i d' Grundstufe CHUNNT, das bliibt ja sicher wahrschiinli öpe drüü Jahr und dänn findet mir, dass mer dete nöd grad am Aafang, dem Chind grad, ussert mier hettet jez käs anders Chind.

(Thomas, GDgs I, Zusammenarbeit, 53ff.).

Im Fall *Thomas* führte die beschriebene Form der Priorisierung von heilpädagogischen Förderressourcen zu einer späten Erkennung seiner schulischen Defizite im zweiten Quartal seines dritten Grundstufenjahres und setzte alle Beteiligten unter enormen Handlungsdruck. Eine Verlagerung der heilpädagogischen Förderung auf die Kinder im letzten Grundstufenjahr steht überdies im *Widerspruch mit dem frühdiagnostischen und präventiven Anspruch* der in der konzeptionellen Ausrichtung der Grundstufe im Kanton Zürich in Verbindung mit der Schulischen Heilpädagogik formuliert wird. So soll ein „sich abzeichnender besonderer Förderbedarf einzelner Kinder früh erkannt werden“ (BID 2005, 4), oder der/die Schulische Heilpädagoge/in von Anfang an „mit allen Kindern aller Alters- und Entwicklungsgruppen“ arbeiten und präventive Massnahmen sollten „frühzeitig eingeleitet und umgesetzt“ werden (BID Zürich/PHZH 2005, 8f.).

Wenngleich mit dieser Strategie der Priorisierung entlang der gravierendsten Förderbedürfnisse versucht wurde, Ressourcen möglichst gezielt zu verwenden, so ging damit zugleich die potenzielle *Benachteiligung anderer Kinder mit besonderem Förderbedarf* einher. Die Handlungsstrategie, begrenzte Förderressourcen einer beschränkten Anzahl an Kindern zukommen zu lassen, akzentuierte die strukturellen Ungleichheiten der verschiedenen Schulstandorte hinsichtlich des Verhältnisses der Klassenzusammensetzung und verfügbarer Förderressourcen zusätzlich.

3.2.2 Förderarrangement und Jahrgangsorientierung

Inwiefern die herkömmliche Orientierung mit ihrer Differenzierung der Kindergarten- und Schulkulturen und die damit einhergehende Strukturierung des Unterrichts nach Jahrgangsklassen (vgl. Kap. 3.1.1) den Möglichkeitsraum der Fördersituation strukturierten, soll im Folgenden am Beispiel von *Nathan*, einem Jungen mit einer geistigen Behinderung verdeutlicht werden:

Die arbeitsteilige Organisation der beiden Grundstufenlehrerinnen führte zur Etablierung eines „Schulteils“, welcher von der einen Grundstufenlehrerin mit Primardiplom mit dem kleineren Pensum vorwiegend auf die Gruppe der Kinder im dritten Grundstufenjahr bezogen war. Nathan wurde aufgrund seiner Verweildauer in der Grundstufe und wohl auch aufgrund seines fortgeschrittenen Alters der Gruppe der dritten Grundstufe zugeteilt, die – der Aussage der Lehrerin folgend – eine Lektion pro Tag verpflichtend⁷ an einem lernzielorientierten Unterricht mit vorgegebenem Leistungsniveau teilnehmen sollte.

⁷ Im Dialogischen Evaluationstreffen wurde diese Verpflichtung als eine vom Grundstufenteam entwickelte Vorgabe ausgewiesen.

L: Und mir händ jetzt gfunde, will ER jetzt das Jahr au bi de Roote [Gruppe der dritten Grundstufe] isch müss er das AU mache. S Problem isch äfacht, ICH muss met dene s Lernziel erreiche.

(Nathan GDgs I, Zusammenarbeit, 34ff.)

Der durch die Arbeitsteilung der beiden Grundstufenlehrerinnen bedingte, an Jahrgangsguppen orientierte Unterricht führte zur Auseinandersetzung, wie Nathan *beim Erlernen der Kulturtechniken im Rahmen dieser Kindergruppe* eingebunden werden konnte. Die eingeschränkte Integration Nathans in die Gruppe der dritten Grundstufe wurde dabei mit seiner Schwierigkeit begründet, dem lernzielorientierten Unterricht der Lehrerin folgen zu können, akzentuierte sich aber zusätzlich durch das stark *arbeitsteilige Verständnis* sowohl der Lehrerin als auch des Sonderschullehrers, wonach die Lehrerin die Unterrichtsgestaltung für Nathan an ihren Kollegen delegierte und sich dieser für die Umsetzung der durch die Lehrerin vermittelten Lerninhalte verantwortlich zeichnete:

L: Ich plaan eifach min Stoff und dänk amel zwenig was chönnt jez er [Nathan] oder, (...) das machsch ja DU [Sonderschullehrer] und ich nimm eigentlich bi minere Planig nöd RÜCKSICHT was jetzt ER [Nathan] au no uf sim Nivo chönnt mache, wil da isch ja de Marco [Sonderschullehrer] zueständig oder für sis Nivo.

(Nathan GDgs I, Zusammenarbeit, 278ff.)

Die Doppelpräsenz der Lehrerin und des Sonderschullehrers führte zu Beginn der dritten Grundstufe zu Versuchen, Nathan als „Zuhörer“ – flankiert durch den Sonderschullehrer – dem Unterricht der Lehrerin und der Gruppe der dritten Grundstufe beiwohnen zu lassen. In einer zeitlich nachgeschobenen Lernphase vertiefte der Sonderpädagoge die vermittelten Inhalte mit Nathan. In diesem Zusammenhang brachte die Lehrerin dann eine grundsätzliche Überlegung zum Charakter dieser Integrationsform zum Ausdruck:

L: (...) und denn hend mir eus au scho überleit isch das jetzt en INTEGRATION, wänn er äfach ganz aneme andere Ort staat obwoll s än Tisch näbed dra isch.

(Nathan GDgs I, Zusammenarbeit, 46ff.)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass die arbeitsteilige Organisation der beiden Grundstufenlehrerinnen und die damit einhergehende Jahrgangorientierung den Möglichkeitsraum der heilpädagogischen Fördersituation massgeblich auf die Einbindung in die Aktivitäten der Gruppe der dritten Grundstufe einschränkten. Das zusätzliche strikt arbeitsteilige Verständnis zwischen der Grundstufenlehrerin und dem Sonderschullehrer akzentuierte die desintegrative Situation zusätzlich.

3.2.3 Stigmatisierungspotenziale separierender Formen der Förderung

Trotz Bemühungen in einzelnen Grundstufenteams, der Diskriminierung des Einzelförderunterrichts durch didaktische Massnahmen entgegenzuwirken, finden sich im ausgewerteten Material Hinweise, dass einige der von uns fokussierten Kinder von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in engem Zusammenhang mit der heilpädagogischen Begleitung wahrgenommen wurden. Das Arrangement des Fördersettings strukturierte dabei massgeblich die Differenzwahrnehmungen der Kinder mit (vgl. Widmer-Wolf 2008).

Damian wurde beispielsweise in allen Gruppengesprächen von den Kindern stets *im Zusammenhang mit den Beschreibungen der Tätigkeiten der Schulischen Heilpädagogin* erwähnt. Ihre Fokussierung auf seine Einzelförderung resp. seine kontinuierliche Präsenz in einer Fördergruppe waren bei den Kindern repräsentiert und wurden in Zusammenhang mit mangelnden schulischen Kompetenzen begründet. Als Lernorte hierfür wurden die Bibliothek oder ein weiteres, als „Kindergarten“ bezeichnetes Grundstufenzimmer genannt. Eine Auffälligkeit Damians wurde in den Deutungen der Kinder massgeblich durch die separierende Form der heilpädagogischen Förderung mitstrukturiert.

Auch in den Gruppendiskussionen mit den Kindern in A-Dorf wurde *Nathan* in enger *Verknüpfung mit gemeinsamen Aktivitäten mit dem Sonderschullehrer* erwähnt. Nathan wurde also analog Damian in enger Koppelung mit einem separierten Förderarrangement wahrgenommen, obwohl der Sonderschullehrer Nathan innerhalb des Grundstufenzimmers in seinen Lernaktivitäten begleitete. Die mit der exklusiven Zuwendung des Sonderschullehrers einhergehende desintegrative Situation Nathans akzentuierte sich dabei zusätzlich durch eine von den Kindern als zu ihrer Schulpraxis different wahrgenommene Didaktik. Mit dem Einsatz exklusiver sinnlicher Materialien sowie stimulierender körperbetonter Aktivitäten gerieten Nathan und der Sonderschullehrer stets in den Aufmerksamkeitsfokus der anderen Kinder.

Unsere Analysen lassen also deutlich erkennen, dass die Gestaltung des Förderarrangements die Differenzwahrnehmungen von Kindern massgeblich mitstrukturierte und damit eine Hervorhebung des Besonderen von institutioneller Seite her begünstigt wurde.

3.2.4 Modifikationen des Förderarrangements durch Reflexion der Stigmatisierungspotenziale

Die Auseinandersetzung zur Frage, wie integrativ oder separativ das Förderarrangement zu gestalten sei, wurde in zwei von uns untersuchten Grundstufen selbstkritisch reflektiert und führte dort zu einer Modifikation des Fördersettings. Ausgangspunkt beider Grundstufenteams waren Beobachtungen zur Gefahr der *Stigmatisierung* der betroffenen Kinder – beide mit Spracherwerbs- und Artikulationsschwierigkeiten – durch das exklusiv auf sie bezogene Fördersetting.

So weitete die Schulische Heilpädagogin ihre Aktivitäten fortan stets auch auf weitere Kinder aus, nachdem Kinder sie auf ihre ausschliesslich auf *Barbara* (C-Dorf) bezogene Tätigkeit im Gesamtunterricht angesprochen hatten:

S1: Di Barbara is sich ihrer Sprachproblematik bewusst, das kann sie auch formulieren, und es gibt Momente da hab ich de Eindruck, sie fühlt sich ned so wohl wenn dann Kinder kommen und sagen (imitierend) *warum musst du immer mit der Barbara allein arbeiten (...)* ich denk von da her ist es auch ganz gut, wenn die anderen Kinder eigentlich sehe, wi auch ANDRE Kinder mit denen ich arbeite und das wechselt und das ist nicht nur die Barbara.

(Barbara, GDgs I, Zusammenarbeit, 42ff.)

Versuche, den Logopädieunterricht von *Orlando* in D-Dorf *räumlich-integrativ* durchzuführen, scheiterten daran, dass sich dieser den therapeutischen Bemühungen entzog und von den anderen Kindern ablenken liess. Einstimmig wurde der *räumlich-separative* Einzelunterricht gegenüber einem integrierten Gruppenförderunterricht als effizienter betrachtet und mit dem Argument des *Schutzraumes* begründet, worin Orlando hemmungsfreier sprechen und auch Fehler zulassen könne, ohne durch seine Mitschüler/innen dafür stigmatisiert zu werden. Auch ein Versuch, logopädische Übungen aus dem Einzelunterricht im Gesamtunterricht mit Orlando weiterzuführen, wurde von ihm aufgrund stigmatisierender Erfahrungen mit den andern Kindern verweigert, was das Team in seiner Überzeugung von einer separativen Lösung bestärkte. In der Möglichkeit einer teilweisen Partizipation einzelner Kinder an ihrem Förderunterricht ausserhalb des Schulzimmers sahen die beiden Grundstufenlehrpersonen die positive Konnotation des logopädischen Unterrichts bei den Kindern begründet.

Trotz partieller Aufrechterhaltung der Einzelförderung modifizierten die beiden Grundstufenteams die Fördersituation der beiden Kinder, um das Stigmatisierungspotenzial für sie zu reduzieren. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass in beiden Fällen auch die *Berücksichtigung der Anregungen und Bedürfnisäusserungen der betroffenen Kinder* sowie die *kritisch-sensible Beobachtung der Gesamtsituation seitens der Pädagoginnen* dazu führten, mit dem Fördersetting zu experimentieren.

Dies lässt erkennen, dass mit der Etablierung eines dem Kind und der Klasse *angemessenen* Fördersettings ein Lern- und Entwicklungsprozess vor Ort verbunden ist.

3.2.5 Didaktische Verknüpfungen der heilpädagogischen Förderung

Gemäss unseren Analysen gab es in drei von uns untersuchten Grundstufen Bestrebungen – insbesondere auf Anregung entweder des Sonderschullehrers (Nathan) oder der Logopädinnen (Orlando, Ajatan) –, die heilpädagogische Einzelförderung mit dem Gesamtunterricht zu verknüpfen resp. die Arbeitsinhalte der Kleingruppe oder der Einzelfördersituation im Sinne einer Bereicherung den weiteren Kindern zugänglich zu machen⁸.

Wurde vorgängig die Integration Nathans im Hinblick auf dessen fehlender Beteiligung am Unterricht der dritten Grundstufe problematisiert (vgl. Kap. 3.2.2), so dokumentiert sich in den Unterrichtsbeobachtungen beispielsweise eine gelungene Überführung eines im Einzelunterricht mit dem Sonderschullehrer erarbeiteten Lernproduktes in den Gesamtunterricht. Die Präsentation eines Lernproduktes im Kreis der ganzen Klasse war dabei Auftrag an alle Kinder. Nathan wurde durch die assistierende und ihn für die Situation ermächtigende Rolle des Sonderschullehrers ein gleichwertiger Auftritt im Kreis seiner Mitschüler/innen ermöglicht, und damit seine Partizipation am Unterrichtsgeschehen.

Dem mit der logopädischen Förderung während der Unterrichtszeit einhergehenden Ausschluss aus dem Gesamtunterricht begegneten zwei Logopädinnen in zwei Grundstufen damit, dass den beiden Kindern (Ajatan in F-Stadt; Orlando in D-Dorf) jeweils im Rahmen des Kreisgesprächs ermöglicht wurde, ihre Erlebnisse oder Lernprodukte in den gemeinsamen Unterricht einzubringen. Damit konnte eine soziale Brücke zwischen dem Einzel- und dem Gesamtunterricht geschaffen werden.

Damit die Nachhaltigkeit der logopädischen Förderung für *Orlando* auch im Gesamtunterricht gewährleistet war, wurde durch Anraten der Logopädin ein spezifisches didaktisches Arrangement etabliert: Aufgrund der erleichterten Artikulation Orlandos in hochdeutscher Sprache wurde ein für alle verbindliches Handzeichen vereinbart, mittels dessen die Unterrichtssprache einklagbar wurde. Dieses didaktische Arrangement – das auch den eigentlichen Vorgaben des Kantons entspricht⁹ – unterstützte Orlando im mündlichen Unterricht. Das Grundstufenteam sah hier einen entscheidenden Grund für die Verbesserung seiner mündlichen Beiträge sowie seiner Schreibprodukte. An diesem Fall dokumentiert sich eine bisher wenig thematisierte *Bedeutung der Verwendung des Hochdeutschen im Schulunterricht*, die über die Problematik der Fremdsprachigkeit hinausgeht.

Die Beispiele einer engagierten Auseinandersetzung der Grundstufenteams mit den Stigmatisierungspotenzialen von Förderarrangements, aber auch deren Bemühen, didaktische Verknüpfungen mit dem Gesamtunterricht vorzunehmen, dokumentieren die mit separierenden Förderarrangements einhergehenden Stigmatisierungspotenziale und die Relevanz, je an die spezifische Klassensituation angepasste Formen sozialer Ausbalancierung im Unterricht zu erproben.

⁸ Im Fall Jean (B-Dorf), Diana (E-Stadt) und Jeton (F-Stadt) wurde die logopädische Förderung ebenfalls räumlich resp. örtlich separiert vom Gesamtunterricht durchgeführt. Formen didaktischer Verknüpfungen zeigten sich bei diesen Arrangements nicht. In B- und E-Stadt konnte im Untersuchungszeitraum die Empfehlung, einen „geeigneten Raum in unmittelbarer Nähe des Klassenzimmers“ (BID Zürich 2005, 6) zu nutzen, nicht umgesetzt werden. Psychomotoriktherapien wurden von den in die Studie einbezogenen Kindern während der Erhebung in der Grundstufe nicht besucht.

⁹ Die Verwendung des Hochdeutschen als Unterrichtssprache entspricht den Anweisungen der Bildungsdirektion des Kantons (vgl. BID Zürich 2004a).

3.3 Kompetenzentwicklung

Gemäss dem Konzept zur Grundstufe orientieren sich die Bildungsinhalte „an denjenigen Kompetenzen, die zu einem erfolgreichen Übergang in die 2. Klasse führen. Der Aufbau dieser Kompetenzen verläuft individuell und bedingt, dass ein Kind die Grundstufe in zwei, drei oder vier Jahren durchlaufen kann“ (vgl. BID Zürich/PHZH 2005, 4).

Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der in die Studie einbezogenen Kinder mit besonderem Förderbedarf wurden die Grundstufenteams befragt. Dieses Kapitel fasst deren Einschätzungen systematisiert zusammen und konzentriert sich auf die Kompetenzentwicklung der Kinder der Fallgruppe im Bereich der Kulturtechniken der Sprache sowie der Mathematik. Die Frage der Entwicklung im Bereich der Sozialkompetenz hat hingegen Eingang gefunden in Kapitel 3.4 zur Integration in die Peerkultur sowie in Kapitel 4.2.2 zu den Übertrittskriterien.

3.3.1 Gesamtbeurteilung der Kompetenzentwicklung in der Grundstufe

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Kinder mit besonderem Förderbedarf unserer Fallgruppe am Ende der dritten Grundstufe nach Einschätzung der Lehrpersonen die Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang in die zweite Klasse entwickelt hatte: Thomas, A-Dorf; Jean, B-Dorf; Barbara, C-Dorf; Orlando, D-Dorf; Ivan, E-Stadt; Ajatan, F-Stadt. Dieses positive Ergebnis bestätigt zum einen Ergebnisse der Integrationsforschung, wonach ein integriertes Lernsetting positive Lernresultate aufweist (vgl. Haeberlin et al. 1990), und zum anderen Zwischenergebnisse zur Lernentwicklung von Kindern der Grund- und Basisstufe (vgl. Moser et al. 2008, 64f.). In dieser Gruppe der Kinder, die den Lernstandserwartungen zur Bewältigung des Übertritts in die zweite Klasse am Ende ihrer Grundstufenzeit entsprachen, befindet sich ein Mädchen (Barbara), das die Lehrpersonen auf Grund ihrer Sprachentwicklung um ein Jahr zurückstufte, und zwar bereits zu Grundstufenbeginn (Einstufung in die zweite statt dritte Grundstufengruppe). Begründet wurde dies mit dem Verweis darauf, in ihrem Fall die gesamte Zeit des möglichen Grundstufenbesuchs auszuschöpfen, um ihrer Kompetenzentwicklung mehr Zeit zu geben.

Einige der Kinder der Fallgruppe zeigten während ihrer Grundstufenzeit eine die Lehrpersonen in ihrer Dynamik *beeindruckende kognitive Entwicklung*, so z. B. *Ivan*, der zunächst kein Deutsch sprach und bereits in seinem ersten Grundstufenjahr als hochbegabt insbesondere im sprachlichen Bereich eingeschätzt wurde. Ein weiteres Beispiel hierfür bietet *Jean*, ein Junge, bei dem lange der altersgerechte Übertritt in die zweite Klasse in Frage gestellt wurde. Nach der für alle Beteiligten unerwarteten Diagnose einer Epilepsie und entsprechender medikamentöser Einstellung während der dritten Grundstufe konstatierte das Grundstufenteam grosse Entwicklungsschritte, so dass Jeans Übertritt doch ins Auge gefasst und vollzogen wurde.

In drei der zehn Fälle (Nathan, A-Dorf; Damian, B-Dorf sowie Jeton, F-Stadt) wurden nach Einschätzung der Lehrpersonen die Lernziele der dritten Grundstufe nicht erreicht. Hierzu zählen zwei Kinder, die bereits bei ihrem Eintritt in die Grundstufe eine nicht altersgerechte Einstufung erfuhren: *Nathan* teilten die Lehrpersonen in die zweite Grundstufe ein, womit er das durchschnittliche Alter um zwei Jahre überschritt. *Damian* wurde der dritten Grundstufe zugeteilt, obwohl die seinem Jahrgang entsprechende Zuordnung bereits die zweite Klasse gewesen wäre. Den erwarteten Lernstand nicht erreicht zu haben, war allerdings selbstredend nicht gleichbedeutend mit ausbleibender Kompetenzentwicklung. Vielmehr zeigte z. B. *Nathan* Fortschritte in Sprache und Mathematik, allerdings in einem geringeren Tempo als seine Mitschüler/innen. Um eine Vergrößerung der bereits bestehenden Altersdifferenz zu den anderen Kindern der Unterstufe zu vermeiden, konnten sowohl *Nathan* als auch *Damian* trotz wahrgenommener Defizite des Lernstandes in die Unterstufe übertreten (vgl. Kap. 4.2.2).

Bei Jeton unterschieden sich in bemerkenswerter Weise die Beurteilungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Frage, ob er die für den Übertritt nötigen Kompetenzen entwickelt hatte. So schätzte eine der beiden Grundstufenlehrpersonen Jetons Fähigkeiten in dem in Frage stehenden Bereich der Mathematik als für den Übertritt ausreichend ein. Gleichwohl entschied sich das Grundstufenteam gegen einen Übertritt in die zweite Klasse (vgl. Kap. 4.2.2).

3.3.2 Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen

In der Fallgruppe dieser Studie befinden sich insgesamt drei Kinder, deren besonderer Förderbedarf mit einer diagnostizierten *Spracherwerbs- und Artikulationsstörung* begründet wurde (Barbara, C-Dorf; Orlando, D-Dorf sowie Diana, E-Stadt). Die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen dieser, gerade im Bereich der Sprache beeinträchtigten Kinder im Rahmen des Schulversuchs Grundstufe kann dabei insgesamt als sehr positiv eingestuft werden. Ein eindrückliches Beispiel für diese Kinder der Fallgruppe bietet *Orlando*, bei dem zunächst gravierende *Artikulationsschwierigkeiten* die Lehrpersonen vor massive Verständnisschwierigkeiten stellten. Im Unterricht partizipierte Orlando zwar inhaltlich am Geschehen, beteiligte sich allerdings nie mündlich. Orlandos sprachliche Kompetenzentwicklung wurde zum einen durch den *Logopädieunterricht* unterstützt, der allerdings in seinem Setting unter Berücksichtigung von Orlandos widerständigen Reaktionen und artikulierten Präferenzen *reflektiert* und verändert wurde (vgl. Kap. 3.2.4). Die Logopädin stellte fest, dass Orlando über einen *grossen Wortschatz* sowie über einen mehrheitlich *korrekten Satzbau* verfügte und ortete seine Schwierigkeit bei der *Lautbildung*. Seine *Lesekompetenz* wurde vom Grundstufenteam positiv beurteilt. Im weiteren Verlauf der dritten Grundstufe wurde *Hochdeutsch* als verbindliche Standardsprache im Unterricht eingeführt. Daraufhin zeigte Orlando eine *häufigere mündliche Beteiligung* im gemeinsamen Unterricht, das *Stottern* trat deutlich *seltener* auf und die *schriftlichen Produkte* wurden *umfanglicher*, so dass Orlando die Lernziele der ersten Klasse am Ende der Grundstufe erreichte. An dem positiven Verlauf von Orlandos sprachlicher Kompetenzentwicklung wirkten ganz offensichtlich die o. g. Komponenten des Fördersettings: ein reflektierter Logopädieunterricht sowie Hochdeutsch im Klassenunterricht mit.

Bei zwei der in die Studie einbezogenen Kinder wurde der Förderbedarf unter anderem mit deren *Fremdsprachigkeit* begründet (Ajatan und Jeton, F-Stadt). Diesen stand ein fremdsprachiger Junge, Ivan, gegenüber, dessen überragende, sprachliche Kompetenzentwicklung gerade in den Kulturtechniken Lesen und Schreiben den Förderbedarf im Sinne einer „Hochbegabung“ begründete. Alle drei fremdsprachigen Kinder nahmen eine positive Entwicklung hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen, nicht nur im mündlichen Ausdruck, sondern auch hinsichtlich der Kulturtechnik des Lesens und des Schreibens: So sprach z. B. *Jeton*, dessen Muttersprache Albanisch war, noch kein Deutsch, als er in die Grundstufe eintrat. Im Laufe seines zweiten Grundstufenjahres erweiterte sich jedoch sein Wortschatz enorm, wenn er allerdings auch weiterhin Artikulationsschwierigkeiten zeigte. Jetons Schreib- und Lesefähigkeiten wurden im dritten Grundstufenjahr schliesslich als gut eingeschätzt. Er konnte sich zudem gut ausdrücken und gut erzählen.

Bei zwei Kindern der Fallgruppe (Thomas, A-Dorf; Jean, B-Dorf) sahen die jeweiligen Grundstufenteams insbesondere in der dritten Grundstufe grosse Fortschritte beim Erwerb der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens, nachdem sie in den ersten beiden Grundstufenjahren die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen eher skeptisch eingeschätzt hatten. Entsprechend relativierten sich bei den Lehrpersonen in der Beurteilung der Kompetenzentwicklung spezifische Schwächen, wie z. B. ein langsames Lesetempo (Thomas) oder Schwierigkeiten der Aussprache einzelner Laute (Jean).

Sowohl bei *Nathan* (A-Dorf) als auch bei *Damian* (B-Dorf) sah das jeweilige Grundstufenteam die Lernziele im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen am Ende der Grundstufe als nicht erreicht an. Gleichwohl beobachtete der Sonderschullehrer am Ende der Grundstufe bei Nathan, dessen Förderbedarf mit einer geistigen Behinderung begründet wurde, eine höhere Kompetenz z. B. des freien Erzählens sowie die mehrheitliche Kenntnis der Buchstaben. Bei Damian hingegen wurde die Ent-

wicklung seiner schulischen Kompetenzen generell als schwankend auch hinsichtlich seiner Motivation eingeschätzt. Gleichwohl machte auch er Fortschritte, so lernte er z. B. im Hinblick auf die Kulturtechnik des Lesens kurze und geläufige Worte lesen.

3.3.3 Entwicklung von mathematischen Kompetenzen

Die Darlegungen der Lehrpersonen zu den mathematischen Kompetenzentwicklungen ihrer Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf waren weniger ausführlich als diejenigen zu deren Erwerb der Kulturtechniken im Bereich der Sprache. Im Einzelnen ergibt sich folgendes Bild:

Die überwiegende Mehrheit der Kinder unserer Fallgruppe (Thomas, A-Dorf; Jean, B-Dorf; Barbara, C-Dorf; Orlando, D-Dorf; Ivan und Diana, E-Stadt; Ajatan, F-Stadt) erfüllte die Lernziele, welche die Lehrpersonen für den Übertritt in die zweite Klasse als Massstab anlegten. Orlando und Ivan, mit Einschränkung auch Ajatan, wurden in ihren mathematischen Leistungen sogar als gut bis sehr gut eingeschätzt. Bei *Orlando* wurde vom Grundstufenteam früh ein grosses Interesse an Zahlen und mathematische Zusammenhänge beobachtet, er zeigte zudem ein grosses Arbeitstempo bei der Bewältigung von Rechenaufgaben. Im Fall von *Ivan* blieb sich demgegenüber das Grundstufenteam darüber uneinig, inwiefern seine mathematischen Kompetenzen entsprechend seiner sprachlichen Kompetenzen als „hochbegabt“ einzustufen seien. Während die Grundstufenlehrpersonen Ivans Kompetenzen als nicht herausragend einschätzten und seinen Widerstand gegenüber repetitiven Aufgaben geltend machten, verwies die Schulische Heilpädagogin auf Grenzen der schulpädagogischen Vermittlung der Mathematik, die mit dessen Hochbegabung kollidierte.

Am Beispiel von *Thomas* wurde die mitunter unerwartet einsetzende Dynamik der Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Kulturtechniken erkennbar: So wurden seine Voraussetzungen für das Fach Mathematik zu Beginn der dritten Grundstufe noch negativ bewertet. Im zweiten halben Jahr der dritten Grundstufe machte Thomas jedoch sehr grosse Fortschritte im Bereich des Zählens. Am Ende der Grundstufe dann erreichte er die in Mathematik gesteckten Lernziele, wenngleich aus Sicht der Lehrpersonen die mathematischen Kompetenzen noch gefestigt werden müssten.

Des Weiteren gab es Fälle, bei denen die mathematische Kompetenzentwicklung als ausreichend eingeschätzt, jedoch *in einzelnen Bereichen Entwicklungsbedarf* gesehen wurde: So sah z. B. das Grundstufenteam in E-Stadt bei *Diana*, dass ihr das Minusrechnen im Zahlenbereich über zehn noch Mühe bereitete. Das Grundstufenteam in C-Dorf sah bei *Barbara* Schwierigkeiten, Aufgaben, die kombinatorische Strategien erforderten, zu bewältigen oder neue Rechenoperationen zu erlernen. Demgegenüber verfolgte sie verstandene Verfahren ausdauernd und sorgfältig.

Schliesslich seien noch die Kinder genannt, bei denen die mathematischen Kompetenzen für einen erfolgreichen Übertritt in die zweite Klasse als noch *unzureichend* entwickelt eingestuft wurden: Nathan (A-Dorf), Damian (B-Dorf) sowie Jeton (F-Stadt). So zeigte sich z. B. für *Nathan* am Ende der dritten Grundstufe nach wie vor die Schwierigkeit, die Zahlen von eins bis fünf eindeutig zu erfassen, wobei der Sonderschullehrer gerade im Zusammenhang mit den Grundoperationen der Addition und Subtraktion die Notwendigkeit einer erfahrungsorientierten Didaktik betonte. Auch sah das Grundstufenteam hinsichtlich der selbstständigen Bearbeitung einer Aufgabe bei Nathan noch Entwicklungsbedarf. Bei *Jeton* sah das Grundstufenteam zwar mathematische Kompetenzen entwickelt, wie etwa eine gewisse Vertrautheit im Zahlenraum bis 20 und die Durchführung von Additionen. Allerdings hatte Jeton noch Schwierigkeiten mit Subtraktion und Zahlenrechnungen. Seine Rechenoperationen wurden als zu wenig automatisiert erachtet. Jeton konnte wegen seiner vom Grundstufenteam als nicht ausreichend entwickelten mathematischen Kompetenzen nicht in die zweite Klasse übertreten – wobei die eine der beiden Grundstufenlehrpersonen gleichwohl einen Übertritt befürwortete. Vergleicht man die unterschiedlichen Einschätzungen der verschiedenen Grundstufenteams zu den mathematischen Kompetenzen der übergetretenen Kinder, so wird erkennbar, dass in anderen Fällen noch nicht entwickelte Fertigkeiten der mathematischen Kompetenzen in kein so grosses Gewicht fielen wie bei Jeton: Auch bei Thomas wurden die neu erworbenen Rechenoperationen als

noch wenig gefestigt erachtet und Diana bereitete die Subtraktion über zehn noch Mühe. Wenn auch die Entscheidung gegen einen Übertritt auch durch Jetons Konzentrationsschwierigkeiten und Unterstützungsbedarf bei den Lehrpersonen mitbegründet wurde, so bezeichnete das Grundstufenteam dessen Schwierigkeiten in der Mathematik als ausschlaggebend.

3.4 Integration in die Peergemeinschaft

Das *Konzept zum Sonderpädagogischen Angebot des Schulversuchs Grundstufe* beschreibt die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf als Zielsetzung. Der Begriff der Integration meint dabei „die Aufnahme eines oder mehrerer Mitglieder einer Gruppe in die Gemeinschaft.“ Zudem wird der Aspekt der Partizipation hervorgehoben: „Der Rahmen der Grundstufe wird so gestaltet, dass alle Kinder ihre Möglichkeiten zu Aktivitäten optimal entfalten und möglichst umfassend am gemeinsamen Unterrichts- und Bildungsprozess teilhaben können (=Partizipation)“ (BID Zürich 2005, 3f.).

Die konzeptionellen Ausführungen zum Schulversuch fokussieren zwar den Aspekt der Integration in die soziale Peerkultur der Grundstufenkinder nicht eigens; dieser Aspekt deutet sich jedoch über die verwendeten Begrifflichkeiten: „Gemeinschaft“ und „gemeinsamer Bildungsprozess“, „Aktivitäten“ und „Partizipation“ implizit an. In einer neueren Publikation des Kantons Zürich zum Thema der Integration ist u. a. von der Bedeutsamkeit der Integration für die soziale und emotionale Entwicklung der Kinder selbst die Rede (vgl. BID Zürich 2007, 3). Daran anknüpfend und in Anbetracht des wissenschaftlichen Diskurses zur Kindheitsforschung, erscheint die Frage der Einbindung der Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Peergemeinschaft für deren gesamte Entwicklung in der Grundstufe und nach dem Übertritt von hoher Relevanz. So wird zum einen verschiedentlich die kindliche Fokussierung von Peerbeziehungen mit ihrer Orientierung an gemeinsamen kinderkulturellen Praktiken auch in Bildungseinrichtungen betont (vgl. z. B. Krappmann/Oswald 1995; Weissköppl 2002; Wagner-Willi 2005); zum anderen werden zunehmend auch die Peerinteraktionen als bedeutsame Faktoren schulischer Lernprozesse eingestuft (vgl. Krummheuer 2007; Wulf et al. 2007). Hinsichtlich der Integration in die kinderkulturelle Peergemeinschaft kann vor dem Hintergrund der Forschungsliteratur gefragt werden, inwiefern die Erfahrungsdimensionen des Geschlechts, der kindlichen Entwicklung sowie der kulturellen Herkunft in diese sozialen Prozesse der Integration in die Grundstufe hineinspielen. Im Folgenden werden zunächst die divergierenden Verläufe der sozialen Integration der in die Studie einbezogenen Kinder in die Grundstufe dargelegt (Kap. 3.4.1), um dann die in unserem empirischen Material deutlich aufscheinende Thematik der geschlechtsspezifischen Einbindung in die Peerkultur (Kap. 3.4.2) einzugehen. Weiter wird ein zentrales Merkmal des Schulversuchs: die Jahrgangsmischung, als peerkulturelle Heterogenitätsdimension beleuchtet (Kap. 3.4.3); abschliessend wird die Frage thematisiert (3.4.4), inwiefern institutionelle Arrangements mit desintegrativen Momenten einhergehen.

3.4.1 Verläufe der integrativen Prozesse

Genereller Trend: Anschluss an die Peerkultur der Mitschüler/innen

Insgesamt zeichnete sich ein positives Bild hinsichtlich der sozialen Integration der in die Untersuchung einbezogenen Kinder mit besonderem Förderbedarf in die kindlichen Gemeinschaften ab. So waren fast alle Kinder in ihrem letzten Grundstufenjahr in die peerkulturellen Praktiken ihrer Mitschüler/innen aktiv eingebunden und die Mehrzahl hatte freundschaftliche Beziehungen geknüpft. Die Verläufe der sozialen Integration in die Kindergruppen der Grundstufen, die Bezugsgruppen und die Art und Weise der Einbindung des betreffenden Kindes in die kindlichen Erfahrungsräume zeigten insgesamt grosse Unterschiede:

Früher Zugang zur kindlichen Gemeinschaft

Einige der fokussierten Kinder (Thomas, A-Dorf; Orlando, D-Dorf) fanden früh nach Eintritt in die Grundstufe einen Anschluss an die Peergemeinschaft und gestalteten deren alltagskulturellen Aktivitäten deutlich mit. So knüpfte beispielsweise Thomas früh freundschaftliche Beziehungen zu einem Jungen (Jerome), mit dem er zu Beginn seiner Grundstufenzeit (Zuordnung: erstes Grundstufenjahr) spielerisch-kämpferischen Aktivitäten nachging:

Jerome: Weisch, mer händ so Burgspiil gspilt und häts ebe immer
!vil Chrieg! gee
Thomas: Und ich bi en böse Ritter gsi und ich han alli Meitli mösse
fange
Jerome: Und ich bi au en böse Ritter gsi
Thomas: De Simon au
Simon: Nei ich ha mösse DICH [zeigt auf Thomas] fange gäll.
(Thomas GDkind IIa, Burgspiel, 9ff.)

Die *Gruppendiskussion mit den Kindern* in der zweiten Hälfte seines ersten Grundstufenjahres dokumentiert Thomas' soziale Einbindung in seine Peergroup, deren Angehörige alle zur Gruppe der zweiten Grundstufe zählten. Dabei gelang es ihm, als jüngster Schüler der Gesprächsrunde, Themen zu initiieren, die von der Gruppe im Diskurs weiterbearbeitet wurden. Zugleich zeigten sich in dieser Gruppendiskussion auch *Zärtlichkeitsbekundungen* seitens eines älteren Mitschülers gegenüber dem offensichtlich als klein wahrgenommenen Jungen.

Gemäss unseren Beobachtungen initiierte Thomas auch häufig selbst die gemeinsamen Spiele mit den Peers, wenngleich er zur Umsetzung seiner phantasievollen Spielideen nicht auf die anderen Kinder angewiesen war, d. h. sie bei fehlender sozialer Resonanz mitunter auch eigenständig verfolgte.

Bei Thomas, der zeitweilig Ritalin verabreicht bekam, wurde allerdings eine negative Auswirkung des Medikaments auf die soziale Integration deutlich: Dieser Junge, der nach Einschätzung der Lehrpersonen leicht Zugang zu verschiedenen Kindern auch ausserhalb seiner Peergroup (zu Mädchen, Jüngeren etc.) fand, war in der Phase, in der er regelmässig Ritalin verabreicht bekam, emotional verschlossen und spielte z. B. auf dem Pausenplatz nur für sich. Demgegenüber suchte er nach Absetzung des Medikaments wieder deutlich stärker den Kontakt zu anderen Kindern.

Problemfelder: Krisenhafter Eintritt in die Grundstufe und Fragilität der sozialen Beziehungen

Im Kontrast zu Kindern, die schnell Zugang zu den kindlichen Gemeinschaften fanden, standen diejenigen, deren Beginn der Grundstufenzeit – nach Darlegung der Lehrpersonen und der Eltern¹⁰ – sich zunächst krisenhaft gestaltete (Jean, B-Dorf; Ivan und Diana, E-Stadt; Jeton, F-Stadt).

So war z. B. bei *Diana* der Beginn ihrer Grundstufenzeit durch Verständigungsschwierigkeiten, Aggressionshandlungen und zugleich sensible Reaktionen auf ihre Mitschüler/innen sowie durch Diana betreffende Ausgrenzungspraktiken gekennzeichnet, was die Mitschüler von Diana in der Gruppendiskussion in gebrochenem Deutsch zum Ausdruck brachten:

Doran: Immer nöd Diana geben, nur allein, nöd Kollego nöd nöd
und Diana so macht (imitierend mit weinerlicher Stimme:) hä=hä=hö= Frau Benve- er nöd mier gebe das
Y : Wer ist das?

¹⁰ Die Erhebungen setzten in diesen Fällen erst ab dem zweiten Grundstufenjahr des Kindes ein, weshalb hier auf die Schilderungen der genannten Personen zurückgegriffen wurde.

Talha: Di- Diana tut immer weine, (imitierend:) hä=hä=ouou
 Y : |A de Diana |
 Markus: | (imitierend:) Hä=hä=hä

(Ivan GDkind II, Diana, 11ff.)

Dieser krisenhafte soziale Prozess stand nicht nur in Zusammenhang mit ihrer beeinträchtigten Hörfunktion, sondern auch im Kontext einer erschwerten sprachlichen Kommunikation innerhalb dieser Grundstufe, die einen überaus hohen Anteil an fremdsprachigen Kindern aufwies.

Videoaufzeichnungen aus dem zweiten und dem dritten Grundstufenjahr liessen jedoch selbstverständliche Formen des Zusammenspiels zwischen Diana und weiteren Mädchen, z. B. im Rollenspiel in der Puppenecke, erkennen. Allerdings dokumentieren sich auch zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten entschiedene Differenzmarkierungen Dianas gegenüber anderen Kindern. Gegen Ende der Grundstufenzeit beobachteten die Lehrpersonen häufiger Aggressionshandlungen seitens Diana gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern, die sie zum einen in den Kontext einer Verunsicherung auf Grund einer erneuten Verschlechterung ihres Hörsinns und zum andern in den Kontext des mit dem Übertrittsentscheid verbundenen Druckerlebens stellten.

Auch *Jeton*, ein Junge kosovarischer Herkunft, hatte einen überaus krisenhaften Eintritt in die Grundstufe. So weinte er morgens häufig in den ersten Wochen und spielte lange alleine für sich, so dass er sein erstes Grundstufenjahr in sozialer Isolation durchlebte. Auch hier spielten sprachliche Verständigungsschwierigkeiten eine Rolle: Jeton konnte zu Beginn seiner Grundstufenzeit noch kein Deutsch sprechen und auch dieser Schulversuchsstandort war durch eine hohe Quote fremdsprachiger Kinder gekennzeichnet. Jeton holte sprachlich jedoch schnell auf und orientierte sich in der zweiten Grundstufe zunehmend an älteren Mitschülern, wenngleich er auch im Freispiel mit jüngeren Kindern spielte. Allerdings wurde in der Fallanalyse auf der Grundlage von Beobachtungen und Gruppendiskussionen deutlich, dass seine Peerbeziehungen auch in seinem dritten Grundstufenjahr durch eine gewisse Fragilität geprägt waren.

Eine ähnliche Instabilität der Peerbeziehungen war auch bei *Ajatan*, einem tamilischen Jungen, zu beobachten, der dieselbe Grundstufe (F-Stadt) wie Jeton besuchte. Ajatan fand im Unterschied zu Jeton bereits früh einen Anschluss an die peerkulturellen Praktiken: So zeigte er sich in seinem ersten Grundstufenjahr (Zuteilung: zweite Grundstufe) bei verschiedenen beobachteten gemeinschaftlichen Spielen – z. B. in Form eines Piraterie-Rollenspiels – überaus aktiv und initiativ. Die Aktivitäten mit den Peers blieben jedoch insgesamt eher episodenhaft, so dass bis zum Ende seiner Grundstufenzeit bei Ajatan keine engen freundschaftlichen Beziehungen mit einem anderen Kind erkennbar wurden. Dies dokumentierten auch die Gruppenbildungsprozesse zur Durchführung von Kindergesprächen: Nachdem das Kindergespräch mit Ajatan in seinem ersten Grundstufenjahr in einer multikulturell zusammengesetzten Gruppe von sechs Jungen geführt wurde, fand er sich ein Jahr später zur Führung von Kindergesprächen in einer gänzlich anderen Gruppe wieder: mit einem tamilischen Jungen und – gegen den Trend der geschlechtsspezifischen Gruppenbildung und seiner eigenen peerkulturellen Aktivitäten – einem tamilischen Mädchen. Einen Hintergrund hierzu bildete das vom Grundstufenteam in F-Stadt zur sozialen Integration forcierte Patenschaftssystem („Götti-System“), welches die kulturelle Herkunft fokussierte. Gemäss den Angaben der Lehrpersonen war eine Zielsetzung des kulturspezifischen Patenschaftssystems, dass die älteren Kinder gegenüber den jüngeren bei Sprachschwierigkeiten eine anfängliche Dolmetscherfunktion übernehmen sollten. Insofern enthielt diese Form des „Götti-Systems“ ein integratives Potenzial. Wenn die Zuordnung nach kultureller Herkunft bzw. Nationalität jedoch eine quasi institutionalisierte Fortschreibung erfährt, kann damit jedoch eine offenere Einbindung in die multikulturellen kindlichen Erfahrungsräume der Grundstufenklasse tendenziell erschwert werden, wie das Beispiel Ajatans nahelegt.

Betrachtet man die sozialen Verläufe der Kinder mit besonderem Förderbedarf, die die Grundstufe an diesen städtischen Standorten besuchten, so wird eine gewisse Konzentration erschwerter Prozesse der Integration in die peerkulturellen Gemeinschaften deutlich. Auch der in maximalem Kontrast zum

insgesamt positiven Trend der sozialen Integration innerhalb der Studie stehende Fall: *Ivan*, ein Junge serbischer Herkunft, befand sich an einem dieser beiden städtischen Standorte (E-Stadt) – die nicht nur durch eine sehr hohe Quote an Kindern fremdsprachiger Eltern gekennzeichnet waren, sondern auch durch eine vergleichsweise schwierige personelle Entwicklung (personelle Fluktuation und Problematik der Arbeitsteilung). Ivan erwarb zwar schnell die deutsche Sprache, nachdem er sich zu Anfang seiner Grundstufenzeit, wie *Jeton*, nicht auf Deutsch verständigen konnte; er zeigte jedoch eine Fixierung auf die erwachsenen Bezugspersonen sowie eine primäre Orientierung auf schulische Sachthemen und schulische Regeln in der Grundstufe und war wenig an gemeinsamen Spielen und Pausenaktivitäten mit den Kindern interessiert. Dies wiederum wurde vom Grundstufenteam in den Kontext seines auf Grund vermuteter Hochbegabung gewährten Förderbedarfs gestellt.

Aus dem vielfältigen Beobachtungsmaterial wurde allerdings auch deutlich, dass die Lehrpersonen Anstrengungen unternahmen, Ivan in Aktivitäten der Peergroup einzubinden:

Die Grundstufenlehrperson zeigt Ivan einen Spielplan und fragt ihn, ob er mit ihr dieses Spiel spielen möchte. Sie fügt an: „Mal schauen, ob noch jemand mitspielen möchte“.

(Ivan VID Ib, Clip 10-11, 1:06:20ff.)

Wenngleich Ivan, wie erwähnt, den maximalen Kontrast zum insgesamt positiven Trend der sozialen Integration in die kindlichen Erfahrungsräume darstellte, so zeigten sich auch bei ihm insbesondere im Verlauf des letzten Grundstufenjahres Tendenzen der Hinwendung zur Peergroup der Jungen.

Damit lässt sich für die in die Studie einbezogenen Kinder einerseits festhalten, dass die beiden städtischen Schulversuchsstandorte im Kontext ihrer spezifischen Bedingungen (Fremdsprachigkeit, personelle Instabilität) von einer Konzentration erschwerter Integrationsverläufe sowohl hinsichtlich der Phase des Eintritts der Kinder in die Grundstufe als auch hinsichtlich der Stabilisierung der sozialen Beziehungen gekennzeichnet waren. Andererseits wurden auch hier positive Tendenzen im Hinblick auf die sozialen Prozesse der Integration bei allen vier einbezogenen Fällen erkennbar.

Allmähliche Integration

Eine aktive und konstante Teilhabe an den kinderkulturellen Praktiken entwickelte sich bei den anderen Fällen der Studie (*Barbara*, *Jean*, *Damian*, *Nathan*) erst allmählich im Laufe der Grundstufenjahre, dabei jedoch zunehmend stabil.

So blieb z. B. *Barbara* (C-Dorf) anfangs in der Grundstufe (Zuteilung: zweites Grundstufenjahr) sozial eher zurückhaltend und tauchte erst sukzessive in das Interaktionsgeschehen unter den Kindern ein: In Freispielsituationen entschied sie sich zunächst überwiegend für individuelle Aktivitäten. Gleichwohl zeigte sie auch Interesse am gemeinsamen Spiel, das sie z. T. erst nach Vermittlung der Lehrperson geltend machen konnte:

L: Mir chunnt äfach so in Bou-egge usse e Situation in Sinn, wo si ebe hät welä mitspile und dänn d' Chind gseit (imitierend:) *du döfsch nöd*, und dänn isch si völlig aso isch wükli verunsicheret gsi, (...) und dä bin ich dänn mit ihre mit und bi eigentlich so, als Ruggedekig bi ihre gstande dass si sich wee- aso ich han ere gseit (imitierend) *lug jez seisch du, was du wotsch und ich bin äfach da*, und dänn isch s gange.

(Barbara, GDgs I, Interaktionsgeschehen, 45ff.)

Während sich die beobachteten Spielgemeinschaften, in die *Barbara* involviert war, zu Beginn ihrer Grundstufenzeit als flüchtig darstellten, konnte in ihrem letzten Grundstufenjahr beobachtet werden, dass sie dauerhafte Spiele unter den Peers initiierte und auch z. T. die Spielführung übernahm. Sie

knüpfte im Laufe ihrer Grundstufenzeit freundschaftliche Beziehungen insbesondere zu einem jüngeren Mädchen und zu einem später hinzugetretenen Jungen ihres Grundstufenjahrgangs.

Der Integrationsprozess, der bei *Jean* (B-Dorf) beobachtbar wurde, demonstriert eindrücklich, dass sich bei einem krisenhaften Beginn auch eine stabile Einbindung in die Peergemeinschaft entwickeln kann: So spielte er zunächst überwiegend alleine und nahm im ersten Jahr eine deutliche Aussenseiterposition ein. Im Laufe der Grundstufenzeit ging er vermehrt auf andere Kinder zu und schloss Freundschaft mit einem Mitschüler. Die Videobeobachtungen aus dem dritten Grundstufenjahr liessen Kooperation und Spielinitiative auf Seiten Jeans sowie das wechselseitig aufeinander abgestimmte Spiel mit zwei befreundeten Jungen erkennen, mit denen er – auch gemäss eigenem Wunsch – den altersgerechten Übertritt in die zweite Klasse vollzog.

3.4.2 Einbindung in geschlechtsspezifische Peergemeinschaften

Kindliche Erfahrungsräume, die in pädagogischen (Bildungs-) Einrichtungen anzutreffen sind, entfalten sich häufig – mitunter forciert durch pädagogisch angeleitete Formen der Gruppenbildung – entlang geschlechtsspezifischer Differenzierungen (vgl. Breidenstein/Kelle 1998). Dies konnte auch im Rahmen dieser Studie für die verschiedenen Grundstufenstandorte festgestellt werden. Sowohl in den beobachteten Freispielsituationen als auch an den für die Kindergespräche organisierten Gruppenbildungen durch Selbstwahl nach Freundschaftsbeziehungen liess sich die Priorisierung der *freundschaftlichen Beziehungen entlang des eigenen Geschlechts* deutlich erkennen: So bestand die überwältigende Mehrzahl der Gruppen ausschliesslich aus weiblichen Teilnehmerinnen resp. männlichen Teilnehmern. Dies galt für die Mehrzahl der Kinder, einschliesslich derjenigen, die im Fokus dieser Studie lagen. Die Bildung geschlechtsspezifischer Peergemeinschaften mit ihren geschlechtsspezifischen Spielorientierungen dokumentierte sich vor allem in den beobachteten Freispielsituationen. So zeigte z. B. *Damian* (B-Dorf) in seiner aus Jungen bestehenden Peergroup, ähnlich Thomas (s. o.), eine deutliche Orientierung an spielerisch-kämpferischen Rollenspielen:

Damian: Geschter hät de Eli und IICH, und de Lionel geschter so=s
TEATER gmacht und, d' Elena und d' Lara und d' Marisa händ
öis so zueglueget und mi- de Eli und de Lionel und ich händ
so gestritte aber weisch nöd ÄCHT (i glaub) si händ immer
grüefft: (imitierend:) *schleegi schleegi!*

(Damian, GDkind IIb 1, Spiel Schlegi, 1ff.)

Auch *Diana* beispielsweise konnte wiederholt in der Puppenecke mit anderen Mädchen im gemeinsamen Mutter-Kind-Rollenspiel beobachtet werden. Solche geschlechtsspezifischen Spielpraktiken schlossen jedoch Spiele mit Kindern des anderen Geschlechts nicht aus. Diese hatten in den beobachteten Szenen allerdings eher den Charakter des gegnerischen Spiels, wie etwa eine „Kissenschlacht“ zwischen Diana, zwei weiteren Mädchen gegen einen Jungen, oder auch Fangspiele zwischen einer Mädchen- und einer Jungengruppe (z. B. bei Thomas).

Einen Kontrast zu dieser überwiegend geschlechtsspezifischen Orientierung der fokussierten Kinder in der Bildung von Spielgemeinschaften bildete *Nathan* (A-Dorf). Gemäss der Fallanalyse ging er seinen Freispielaktivitäten in einer Mädchengruppe nach – wo er jedoch z. T. auch geschlechtsstereotypisch männliche Rollen einnahm, wie etwa diejenige des Fängers der davon laufenden Mädchen. Auch die mit ihm durchgeführte Gruppendiskussion bestand, neben ihm, lediglich aus Mädchen, die ihm gegenüber sowohl ein die Kommunikation unterstützendes Verhalten zeigten, als auch bevormundende Tendenzen, indem sie Nathan sprachlich korrigierten oder entlang ihrer eigenen Normativitätsvorstellungen umdeuteten. Allerdings zeichnete sich hier im Laufe der dritten Grundstufe eine vergleichsweise Normalisierung (vgl. Nirje 1994) ab: So orientierte sich Nathan vermehrt an gleichaltrigen Jungen der Unterstufe, mit denen er die gemeinsame Pause durch Fussballspielen verbrachte. Von seinen körperbetonten Kontaktaufnahmen lernten sich die Peers zudem bei Bedarf abzugrenzen, während Nathan zunehmend auch verbal kommunizierte.

3.4.3 Jahrgangsgemischtes Setting als Chance

Die verschiedenen Fallanalysen zeigen, dass sich für die meisten der von uns fokussierten Kinder das *jahrgangsgemischte Setting als förderlich* für deren soziale Entwicklung bzw. für den Integrationsprozess erwies, da es einen grösseren Spielraum an Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten für die Kinder im wechselseitigen interaktiven Deutungsprozess eröffnete. Zum einen betraf dies die sozialen Beziehungen zu *Jüngeren*: So konnte *Barbara* beispielsweise ihre anfänglich flüchtigen Kontakte insbesondere durch ihre sozialen Beziehungen zu jüngeren Kindern weitgehend stabilisieren. *Damian* wurde in seiner dritten Grundstufe, die er als ältester Schüler besuchte, unter den jüngeren Kindern mit seinen Ideen für Rollenspiele als attraktiver Spielpartner anerkannt und zeigte Fürsorglichkeit gegenüber einem Schüler der zweiten Grundstufe, dem er als Pate („Götti“) zugeteilt war. Auch *Jean* wurde in seinem dritten Grundstufenjahr von seinen Lehrerinnen als gegenüber jüngeren Kindern hilfsbereit eingeschätzt:

L: Und denn hämmer bim Soziale natürlich scho au en sehr en positive Punkt: er isch er isch ähm er hilft de Jüngere gärn, er isch hilfsbereit, er isch au gegenöber eus sehr hilfsbereit, wenn mer ihm irgend en Uftrag git.

(Jean GDgs IX, Soziale Integration, 1ff.)

Zum anderen ermöglichte das jahrgangsgemischte Setting auch Beziehungen von Kindern mit besonderem Förderbedarf zu *älteren* Kindern der Grundstufe, die für ihren Integrationsprozess in die kindliche Gemeinschaft bedeutsam waren. *Thomas* knüpfte z. B. bereits in der ersten Grundstufe freundschaftliche Beziehungen zu älteren Jungen der Grundstufe. Auch *Ajatan* fand in seinem ersten Grundstufenjahr (Zuteilung: zweite Grundstufe) Zugang zu den älteren Jungen der dritten Grundstufe, mit denen er sich z. B. die Rollen eines kämpferischen Spieles aufteilte. Und auch *Jeton* fand nach dem durch soziale Isolation geprägten ersten Grundstufenjahr einen gewissen Anschluss an die peerkulturellen Aktivitäten der älteren Jungen der Grundstufe, mit denen er – wie Ajatan und Thomas – auch das jeweils erhobene Kindergespräch bestritt. Wenngleich der jeweilige Integrationsprozess bei Jeton sowie bei Ajatan durch eine Beziehungsinstabilität gekennzeichnet war, kam das Setting der Jahrgangsmischung ihren sozialen Orientierungen deutlich entgegen.

Von Seiten der Eltern der fokussierten Kinder mit besonderem Förderbedarf wurde ein Vorteil der Jahrgangsmischung darin gesehen, dass die im Altersvergleich geringer ausfallenden Kompetenzen ihrer Kinder im Lernarrangement mit jüngeren Kindern weniger auffielen und daher weniger der Gefahr der Diskriminierung ausgesetzt würden.

3.4.4 Problematik institutioneller Hervorhebungen des Besonderen

Was bereits im Zusammenhang mit der diskriminierenden Wirkung der Einzelförderung und der Strukturierung entlang alters- und leistungshomogener Gruppen angesprochen wurde (vgl. Kap. 3.2), soll an dieser Stelle auch im Hinblick auf die soziale Integration in die kindlichen Peergemeinschaften problematisiert werden. Insbesondere aus den Analysen der Gruppendiskussionen mit den Kindern geht hervor, dass mit institutionellen Arrangements wie die in Form von äusserer Differenzierung vorgenommene Einzelförderung oder die allen Kindern bekannte „Auf- und Abstufung“ Einzelner (*Ivan* und *Barbara*) diskriminierende Effekte einhergingen, die die soziale Integration erschweren.

Dies traf auch auf alltägliche Arrangements wie den Behindertentransport zu, den z. B. *Nathan* erfuhr. Zwar liegt die Frage der Organisation des Schulweges durch einen durch die IV finanzierten Behindertentransport nicht im Verantwortungsbereich des Schulversuchs Grundstufe. Allerdings können mit solchen Organisationsformen auch Deutungen auf Seiten der an der Schulversuchspraxis Beteiligten einhergehen, die die Aufnahme des Kindes mit besonderem Förderbedarf in die Gemeinschaft der Grundstufe, und damit eine Zielvorgabe des Schulversuchs, durchaus beeinträchtigen

können. So ging gemäss unserer Beobachtung mit der institutionellen Inszenierung seines besonderen Eintreffens auf dem Schulareal eine stigmatisierende Wirkung einher, die eine Etikettierung von Nathan als „Behinderter“ seitens der umstehenden Kinder forcierte. Dass Nathan nach seinem Übertritt in die zweite Klasse sich eine Zeit lang dem Transport mit dem Schulbus verweigerte und den Wunsch äusserte, wie alle anderen Kinder mit dem Fahrrad zur Schule kommen zu können, kann als Plädoyer für eine Normalisierung (vgl. Nirje 1994) auch hinsichtlich der Organisation des Schulwegs gedeutet werden.

3.5 Zusammenarbeit zwischen Grundstufenteam und Eltern

Im Rahmen des Schulversuchs werden die Zusammenarbeit mit den Eltern und „der regelmässige und transparente Informationsaustausch“ als „festgelegte Elemente der Arbeit in der Grundstufe“ bezeichnet. Die Grundstufenlehrpersonen sollen die Elternzusammenarbeit auf folgenden Ebenen gestalten: Elterninformation, -gespräch, -beratung und -mitarbeit. Die Elternzusammenarbeit in der Grundstufe schliesst ausserdem konzeptionell ein, „dass Eltern neben Informationen zur Entwicklung ihres Kindes, die Charakteristiken der Grundstufenpädagogik verstehen und für ihr Kind auch in andern Bereichen proaktiv umsetzen lernen“ (BID Zürich/PHZH 2005, 11).

Zudem wird die Mitwirkung der Eltern auch bei der Frage der *Förderung* als bedeutsam herausgestellt:

„Förderung ist dann erfolgsversprechend, wenn zwischen Eltern und Schule eine möglichst grosse Übereinkunft bezüglich Zielen und der Werthaltung erreicht wird und sich Eltern auch aktiv an der Förderung beteiligen. Alle Eltern werden darum an der Grundstufe in geeigneter Form mit den Aufgaben der Schulischen Heilpädagogin/des Schulischen Heilpädagogen und den besonderen Angeboten bekannt gemacht. Ausserdem wird Wert auf verschiedenste Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern und der Elternmitwirkung gelegt“ (BID Zürich 2005, 7).

Die im Folgenden dargelegten Ergebnisse basieren auf den Analysen zu den Gruppendiskussionen mit den Grundstufenteams und den Interviews mit den Eltern. Zunächst thematisieren wir die Frage, über welche Personen und Wege sich die Kommunikation zwischen Grundstufenteam und Eltern gestaltete (Kap. 3.5.1), um dann auf die Kommunikation und Kooperation der Beteiligten bezüglich der Grundstufenpädagogik und der Förderarbeit einzugehen (Kap. 3.5.2).

3.5.1 Personal und Wege der Kommunikation zwischen Grundstufenteam und Elternhaus

In der Mehrzahl der Fälle wurde der Kontakt zwischen Grundstufe und Elternhaus durch *eine* Grundstufenlehrperson hergestellt und aufrechterhalten. Damit war also bei den von uns einbezogenen Fällen überwiegend gewährleistet, dass für die Elternzusammenarbeit eine „Hauptansprechperson“ zuständig war, wie es das Konzept zum Schulversuch vorsieht (vgl. BID Zürich/PHZH 2005, 11). Dabei wurde der Elternkontakt entweder auf der Basis der dem Schulversuch vorausgehenden Beziehung zwischen Eltern und Lehrperson (bei Damian auch über die Schulische Heilpädagogin) gestaltet und/oder durch die Grundstufenlehrperson mit dem grösseren Pensum, meist also durch die Lehrperson mit Kindergartendiplom. Dies wurde in drei Fällen (A-Dorf, E-Stadt) allerdings auch dann aufrechterhalten, als das betreffende Kind der dritten Grundstufe angehörte und vor dem Hintergrund der arbeitsteiligen Lösung des Grundstufenteams entlang der Jahrgangsorientierung (vgl. Kap. 3.2.2) einen Grossteil des Unterrichts bei der Lehrperson mit Primarlehrdiplom verbrachte. Das heisst, die für das Kind relevante Grundstufenlehrperson nahm dort hinsichtlich der Elternzusammenarbeit eine marginale Stellung ein. Es stellt sich dabei die Frage, ob eine solche personelle Zuweisung von Zuständigkeiten in Anbetracht der beschriebenen Funktion eine günstige Lösung ist, soll die Lehrperson doch Hauptansprechperson sein „für Fragen, die sich auf das Lernen und die Entwicklung des jeweiligen Kindes beziehen“ (BID Zürich/PHZH 2005, 11).

Auf *Seiten der Eltern* waren es in der Mehrzahl unserer Fälle die *Mütter*, über die der alltägliche Kontakt zur Schule gepflegt wurde, wobei an Eltern- und Standortgesprächen häufig auch die Väter teilnahmen. In einzelnen Fällen lief der Kontakt zum Elternhaus über andere Familienangehörige: so z. B. bei *Jeton* (F-Stadt) über den Vater oder bei *Ajatan* (F-Stadt) über die Schwester. In beiden Fällen sprachen diese Ansprechpersonen im Unterschied zur Mutter Deutsch. Bei Ajatan verschob sich zu Beginn seiner Grundstufenzeit wegen eines fehlenden Dolmetschers das erste Elterngespräch auf

einen späteren Zeitpunkt, allerdings berichtete die Grundstufenlehrerin in der Gruppendiskussion dennoch von einem „ersten Gespräch“, an welchem die 15jährige Schwester die Übersetzung leistete. Im Zuge ihrer besseren Deutschkenntnisse erhielt die ältere Schwester dann nicht nur die Dolmetscherfunktion im Kontakt zwischen Schule und Elternhaus, wie die Ausführung der Lehrerin implizit deutlich macht:

L: Die grooss Schwöschter isch ganz ganz e Sympathischi, Sälbständigi, wo mer au chan au über de Brüeder sehr guet au no cha redä.

(Ajatan GDgs I, Sprachbarriere, 45ff.).

Das bedeutete in diesem Fall – einzig in unserer Fallgruppe –, dass der Schwester tendenziell von Seiten der Lehrpersonen die Rolle einer Erziehungsberechtigten übertragen wurde und die mühsame Kommunikation mit den Eltern Gefahr lief, durch den unkomplizierten sprachlichen Austausch mit der Schwester ersetzt zu werden. Dies verweist auf ein potenzielles Problemfeld bei der Elternzusammenarbeit bei Kindern fremdsprachiger Herkunft.

Von beiden Seiten wurden mehrere Wege des kommunikativen Austauschs berichtet: zunächst die mit dem alltäglichen Bringen und Abholen des Kindes verbundene flüchtige und spontan-situativ sich ergebende Form des Informationsaustauschs, dann der schriftliche Kommunikationsweg mittels eines „Kontakthefts“ sowie der telefonische Austausch. Schliesslich fand der erste Elternabend Erwähnung, der z. B. bei *Thomas* von der Mutter genutzt wurde, die Lehrpersonen über dessen besonderen Förderbedarf zu informieren. Neben Besuchstagen, die den Eltern einen Einblick in den schulischen Alltag geben sollten, wurden insbesondere die Elterngespräche bzw. die Standortgespräche genannt, die Fragen der Förderung des jeweiligen Kindes und dessen Übertritt zum Thema hatten.

3.5.2 Kommunikation und Kooperation bezüglich der Grundstufenpädagogik und Förderung

Perspektive der Eltern auf den Schulversuch

Aus den Analysen geht hervor, dass die Eltern in sieben der zehn in die Studie einbezogenen Fälle (Barbara, Damian, Diana, Ivan, Nathan, Orlando und Thomas) dem Schulversuch Grundstufe positiv gegenüber standen. So wurde auch gerade der integrative Ansatz der Grundstufe geschätzt, wie dies z. B. der Vater von *Orlando* im Folgenden darlegt:

V: Also da muss me würklich säge, dass es also, das mi das SEHR schetzed, wi das ganze organisiert isch da bi eus, i eusem Schuelsystem. Dass das möglich isch das es Chind, wo halt e chli andersch isch als anderi, dass das cha da bliiben oder.

(Orlando ELTI, Bemühungen Lehrer, 13ff.)

Diese positive Resonanz bei der Mehrheit der Eltern der Kinder mit besonderem Förderbedarf unserer Studie kann als gute Ausgangsbasis für eine Elternzusammenarbeit im konzeptionell angestrebten Sinne gelten.

Demgegenüber hatten die Eltern in einem Fall (Jean) Vorbehalte gegenüber dem Schulversuch. So waren sie kritisch insbesondere hinsichtlich der Frage, ob ihr Kind in der Grundstufe genügend „schulische“ Inhalte, allen voran in den Fächern Sprache und Mathematik vermittelt bekäme.

Erschwerte Kommunikation bei fremdsprachigen Eltern

In zwei der drei Fällen *fremdsprachiger Eltern* (Ajatan, Jeton) wurde eine ausgesprochene *Unkenntnis* über den Schulversuch Grundstufe im ersten erhobenen Interview erkennbar: bei Ajatan ein Monat nach Eintritt in die Grundstufe, bei Jeton mehr als ein Jahr nach dessen Grundstufeneintritt. So nutzte *Jetons* Vater denn auch die Forschungssituation, durch Fragen an den Interviewer grundlegende Informationen zur Grundstufe in Abgrenzung gegenüber dem Kindergarten einzuholen. Die Eltern hatten offenbar einen bisher nicht gedeckten Informationsbedarf zum Schulversuch. Im Fall von *Ajatan* meinte das Grundstufenteam in der mit ihm geführten Gruppendiskussion, eine positive Einstellung der Eltern zum Schulversuch zu erkennen. Demgegenüber wurde in dem mit den Eltern geführten Interview deutlich, dass sie nur ein äusserst spärliches Wissen zum Schulversuch hatten und zudem gar nicht wussten, dass *drei* Pädagoginnen den Grundstufenunterricht durchführten.

In umgekehrter Richtung wurden ebenfalls Informationslücken ersichtlich. So beklagten die Grundstufenlehrerinnen von Ajatan die Unannehmlichkeit, über den Gesundheitszustand und eine erfolgte Herzoperation des Jungen nicht ausreichend informiert worden zu sein, was im Zusammenhang mit dessen eingeschränktem Leistungsvermögen bei Schulausflügen als problematisch erlebt wurde.

Die beiden Fälle verweisen auf *erhebliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen Grundstufenlehrpersonen und fremdsprachigen Eltern* im Kontext mangelnder elterlicher Deutschkenntnisse sowie eines nicht, erst spät oder unzureichend erfolgten Einsatzes eines Dolmetschers/einer Kulturvermittlerin.

Bedeutsamkeit des elterlichen Stils für die Elternzusammenarbeit

Eine positiv erlebte Zusammenarbeit zeichnete sich bei fünf Fällen (Damian, Diana, Nathan, Orlando, Thomas) dieser Studie zunächst dadurch aus, dass sich die Eltern und das Grundstufenteam wechselseitig in ihrer pädagogischen resp. erzieherischen Kompetenz anerkannten. In einigen dieser Fälle war damit jedoch auch verbunden, dass die Eltern ihre allfälligen Ansprüche an die Förderung ihres Kindes oder Kritik gegenüber dem Grundstufenteam relativierten resp. in Anerkennung deren pädagogischen Leistungen zurückhielten. So schätzte das Grundstufenteam bei den Eltern von *Nathan* beispielsweise, dass ihre Ansprüche an die Integration ihres Sohnes mit geistiger Behinderung im Anschluss an die Grundstufe nicht ‚überzogen‘ waren:

KG: Si tünd jetz nöd äfach beschlüsse und und tünd e Sonderschuel überhaupt niä usschlüsse. NATÜRLICH isch es ihre Wunsch, dass de Nathan chan jez rein ä vom Geografische her, wär jetz de Wunsch, dass de Nathan da chönnti wiiterhin integriert werden, aber ebe.

(Nathan, GDgs I, Coole Eltern, 48ff.)

Orlandos und *Damians* Eltern standen der in der Anfangsphase beobachteten Umsetzung des Schulversuchs zwar skeptisch gegenüber, stellten ihre diesbezügliche Kritik jedoch nicht zur Diskussion.

Umgekehrt konnte in einigen Fällen (Ivan, teils auch bei Jeton) eine grundsätzlich kritische Einschätzung des Elternhauses durch das Grundstufenteam in eine konstruktive Zusammenarbeit münden, wenn die Eltern sich bereit zeigten, Anregungen der Professionellen zur Förderung ihrer Kinder auch im Elternhaus aufzunehmen, wie dies im Fall *Ivan* deutlich wurde: So machte das Grundstufenteam gegenüber den Eltern seine Erwartungen geltend, wie diese Ivan in der Freizeit fördern sollten. Dabei wurden den Eltern konkrete Formen ausserschulischer Aktivitäten mit Ivan kommuniziert. Offenbar zeigten sich die Eltern hier überaus kooperativ und wurden entsprechend durch das Grundstufenteam als unterstützend für die Arbeit mit und die Entwicklung von Ivan bewertet.

Kontrastiv stehen dieser kooperativen Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus die Erfahrungen anderer Eltern unserer Fallgruppe gegenüber. So konfrontierten diese Eltern das Grundstufenteam mit ihrer kritischen Deutung von deren pädagogischen Entscheidungen oder stellten normative Verhaltenserwartungen von Lehrpersonen an ihr Kind sowie vorgeschlagene Abklärungsmassnahmen in Frage, was die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule erschwerte.

Dem *elterlichen Stil im Umgang mit den Professionellen*, insbesondere ihrer Zurückhaltung von Kritik und ihrem positiven Aufgreifen von Anregungen des Grundstufenteams, kam also eine wesentliche Bedeutung im Hinblick auf eine als gelungen betrachtete Elternzusammenarbeit zu. Dies implizierte in einigen Fällen tendenziell eine asymmetrische Kommunikation, bei der hinsichtlich der Förderung des Kindes „eine möglichst grosse Übereinkunft bezüglich Zielen und der Werthaltung“ (BID Zürich 2005, 7) insofern nicht erreicht werden konnte, als die Unterschiedlichkeit der Werte gar nicht thematisiert und bearbeitet wurde.

3.6 Empfehlungen

Stigmatisierungen durch Flexibilisierung der Gruppenbildung vermeiden

In einem Teil der von uns untersuchten Grundstufen waren Kinder mit besonderem Förderbedarf Stigmatisierungen ausgesetzt, welche durch institutionelle Arrangements mitbedingt waren. Insbesondere der auf die Gruppe der Kinder im letzten Grundstufenjahr ausgerichtete lernzielorientierte Unterricht, gestützt durch eine strenge Arbeitsteilung der Grundstufenlehrpersonen, beförderte eine inhaltliche und didaktische Ausrichtung des Unterrichts entlang formierter Jahrgangsguppen. Die mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jahrgangsguppe einhergehenden Erwartungsnormen, wie etwa hinsichtlich des Alters, der Grösse oder der Kompetenzen, führten in einigen Fällen zur Deutung von „Auf- und Abstufungen“ innerhalb der sozial etablierten Gruppierungslogik. Damit stellte insbesondere dieses institutionelle Arrangement der starren Gruppenbildung gerade für einige der von uns fokussierten Kinder, welche aufgrund ihrer Entwicklung oder ihres besonderen Förderbedarfs in Abweichungen zur Erwartung standen, ein Stigmatisierungspotenzial dar (vgl. Kap. 3.1.1). Wie wir darlegten, stand in einigen Grundstufen die Formierung von Kindergruppen in enger Koppelung mit der Gestaltung der Arbeitsteilung des Grundstufenteams. Um daher einer solchen, mit der Jahrgangsorientierung einhergehenden Tendenz von Stigmatisierungspotenzialen für Kinder mit besonderem Förderbedarf entgegenzuwirken, sollten arbeitsteilige Formen der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen favorisiert werden, welche die Gruppenzugehörigkeit von Kindern *flexibilisieren*. Das jahrgangsgemischte Setting hat sich überdies gerade hinsichtlich der sozialen Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf in die kindlichen Peergroups bewährt. Zur Stabilisierung dieses Settings schlagen wir vor, die *alltäglichen Lernarrangements der Grundstufe* regelmässig in den Teamsitzungen im Hinblick auf Tendenzen, sie jahrgangsbezogen zu strukturieren, pädagogisch zu reflektieren und zu überprüfen. Ebenso sind *Massnahmen zur Unterrichtsentwicklung* wie *Coaching*, *Beratung* und *Weiterbildung* in Betracht zu ziehen, welche alternative Formen der Arbeitsteilung anregen könnten. Eine allfällige Aufteilung entlang der Kulturtechniken im Bereich der *Sprache* und der *Mathematik* wäre zu prüfen, wobei sich beide Grundstufenlehrpersonen für den Aufbau der je spezifischen Kulturtechniken vom Eintritt des betreffenden Kindes bis zum Übertritt verantwortlich zeichnen und damit für Kontinuität sorgen könnten. „Fächer“-übergreifenden Aktivitäten sollten dabei aber nach wie vor einen hohen Stellenwert eingeräumt werden.

Integrative Förderarrangements etablieren

Für einige Fälle unserer Studie stellte ein vom Gesamtunterricht separierendes Förderarrangement durch den/die Schulische/n Heilpädagogen/in oder durch eine therapeutische Fachperson Stigmatisierungspotenziale dar. So wurde erkennbar, dass die Differenzwahrnehmungen der Mitschüler/innen gegenüber den Kindern mit besonderem Förderbedarf massgeblich über die Gestaltung eines separierenden Förderarrangements strukturiert waren. Die Relevanz der Thematik zeigte sich auch in den selbstkritischen Reflexionen einzelner Grundstufenteams, die aufgrund sensibler Beobachtungen und der Berücksichtigung der Perspektiven der Kinder zu Modifikationen des Förderarrangements führten (vgl. Kap. 3.2.4). Auch wenn integrative therapeutische Settings innerhalb des Gesamtunterrichts anzustreben sind und sich damit auch – wie wir aufzeigen konnten (vgl. Kap. 3.2.5) – Potenziale für die Unterrichtsentwicklung verbinden können, sollte die konkrete Praxis gerade bei therapeutisch intensiven Massnahmen stets aufs Neue hinsichtlich ihrer Ein- und Ausschlussprozesse in der Grundstufenklasse hin reflektiert werden. Daher wäre für die *Aus- und Weiterbildung* von Grundstufenlehrpersonen empfehlenswert, bei der *Suche nach und Erprobung von Förderarrangements* insbesondere deren *sozialen Effekte* zu reflektieren. Einen besonderen Stellenwert bei der Reflexion darüber, welche institutionelle Arrangements welche sozialen Effekte unter

den Kindern hervorrufen, sollte den *kindlichen Perspektiven* auf ihren Alltag und die Grundstufensozialität eingeräumt werden. Diese lassen sich beispielsweise in Kreisgesprächen regelmässig eruieren und bilden nach unserer Einschätzung eine gute Grundlage für die *pädagogische Reflexion* über soziale *Ausschliessungs- und Stigmatisierungseffekte* von institutionellen Arrangements.

Den präventiven Anspruch der heilpädagogischen Förderung aufrechterhalten

Wir konnten in unserer Studie aufzeigen, dass sich in einigen Grundstufen, welche sich durch eine hohe Schülerzahl oder einen hohen Anteil von fremdsprachigen Kindern auswiesen, der Klärungsprozess zur Aufgabe des/der Schulischen Heilpädagogen/in bei Beginn des Schulversuchs durch Involvierung in das Gesamtmanagement des Unterrichts erschwerte (vgl. Kap. 3.1.2). Überdies zeigte sich die Tendenz, die als knapp wahrgenommenen heilpädagogischen Ressourcen insbesondere auf Kinder mit erhöhtem Schweregrad des Förderbedarfs im letzten Grundstufenjahr zu konzentrieren (vgl. Kap. 3.2.1). Vor dem Hintergrund einer solchen Praxis muss mit einer Ungleichbehandlung von Kindern mit besonderem Förderbedarf je nach Schulstandort gerechnet werden, womit latent im Bildungssystem vorhandene strukturelle Ungleichheiten hinsichtlich der Bildungschancen zusätzlich akzentuiert werden. Überdies stehen diese Priorisierungstendenzen auch mit dem Prinzip einer präventiven frühen Förderung im Widerspruch. Um den präventiven Anspruch der heilpädagogischen Förderung in der Grundstufe nicht zu gefährden, ist zu empfehlen, insbesondere Grundstufen mit erhöhten Anforderungen bei Schulversuchsbeginn eine *externe Beratung* zur Seite zu stellen, welche die *Ressourcenlage* und den *Einsatz der Schulischen Heilpädagogik* gemeinsam mit dem Grundstufenteam reflektiert.

Soziale Integrationsprozesse beim Übergang in die Grundstufe fördern

Die sozialen Prozesse der Integration in die peerkulturellen Erfahrungsräume der Kinder mit besonderem Förderbedarf unserer Studie differierten in ausgesprochenem Masse. Zwar erreichten die sozialen Beziehungen in der Mehrzahl der Fälle eine Stabilität, und zwar entweder bereits früh nach Eintritt in die Grundstufe oder erst allmählich; jedoch gestaltete sich bei einigen Fällen der Übergang in die neue Schuleingangsstufe zunächst krisenhaft, so dass bei ihnen die Anfangsphase mithin das gesamte erste Grundstufenjahr von sozialem Rückzug oder von Ausgrenzungstendenzen geprägt war. Die Phase des Übergangs der Kinder in die schulische Institution barg gemäss unseren Analysen für einen Teil der Kinder also ein erhöhtes Krisenpotenzial hinsichtlich der sozialen Einbindung in die kindlichen Gemeinschaften, aber auch in den Grundstufenalltag, und zwar für Kinder, die wegen Fremdsprachigkeit oder Spracherwerbsstörungen sich nicht oder nur kaum verständigen konnten sowie für Kinder mit Entwicklungsverzögerung und solche, die zuvor keine ausserfamiliäre pädagogische Institution besuchten (vgl. Kap. 3.4.1). Um die Integration solcher Kinder in die Grundstufe frühzeitig zu unterstützen, schlagen wir vor, der genannten *Problematik eines spezifischen Krisenpotenzials* in der *Phase des Übergangs* in die Grundstufe im sonderpädagogischen Konzept der Grundstufe eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Zudem sollten die Grundstufenlehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung auf die Problematik eines *erschwert sozialen Anschlusses* von, in ihren *sprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten beeinträchtigten*, Kindern vorbereitet werden.

Professionelle in Grundstufen mit hohem Anteil fremdsprachiger Kinder unterstützen

Gerade die beiden städtischen Grundstufen wiesen im Kontext ihrer spezifischen Bedingungen (hoher Anteil fremdsprachiger Kinder, personelle Instabilität) eine Konzentration erschwerter Integrationsverläufe der fokussierten Kinder auf, sowohl hinsichtlich der Phase des Grundstufeneintritts als auch hinsichtlich der Stabilität ihrer sozialen Beziehungen (vgl. Kap. 3.4.1). Für solche, durch eine kulturell und sprachlich heterogene Schülerschaft gekennzeichneten Schulstandorte empfehlen wir, dem pädagogischen Personal eine besondere Unterstützung nicht nur bezüglich der Ressourcen (die für solche Standorte bereits aufgestockt werden) zukommen zu lassen, sondern auch in Form einer *regelmässigen Beratung*, die sie bei der *Bewältigung ihrer spezifischen Anforderungen* im Umgang mit ihren Schülerinnen und Schülern unterstützt. Ein weiterer Vorschlag betrifft die an Schulen mit hoher Quote fremdsprachiger Kinder häufig anzutreffende *Kulturdivergenz* der Lehrpersonen gegenüber den von ihnen unterrichteten Kindern, die bereits Stadler (1999) problematisiert hat. Wir schliessen uns seinem Vorschlag an, nämlich an solchen Standorten gezielt *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund* einzustellen (vgl. ebd., 294). Wir meinen, dass mit einer solchen Grundstufenlehrperson vor Ort die Chance einer *erhöhten Sensibilität des Grundstufenteams* für die *spezifischen Problemlagen fremdsprachiger Kinder* verbunden ist und dass dies positive Effekte auf die *soziale Integration von fremdsprachigen Kindern* mit besonderem Förderbedarf nicht nur im Hinblick auf die Peergemeinschaften, sondern auch hinsichtlich ihrer Einbindung in den Unterricht der Grundstufe haben kann.

Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern stärken

Bei zwei der drei in unsere Studie einbezogenen fremdsprachigen Kinder zeichneten sich erhebliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Grundstufenlehrpersonen und den fremdsprachigen Eltern ab. Zudem waren diese Eltern am Entscheidungsprozess hinsichtlich der mit dem Übertritt verbundenen Fragen kaum beteiligt (vgl. Kap. 4.2.3). Um die Zusammenarbeit zwischen Grundstufenlehrpersonen und fremdsprachigen Eltern, die die deutsche Sprache nicht oder nur kaum beherrschen, zu stärken, empfehlen wir, ihnen bereits bei Eintritt des Kindes in die Grundstufe entsprechende Kulturvermittler/innen obligatorisch und unbürokratisch zur Seite zu stellen. Diese hätten die Aufgabe, bei allen Situationen der Elternzusammenarbeit (Elterngespräche, Schulanlässe), die auch alltägliche Situationen einschliessen können, sprachliche und kulturelle Übersetzungen zu leisten. Dies könnte zum einen eine angemessene Vermittlung der Grundstufenpädagogik, einschliesslich der Förderung des Kindes mit besonderem Förderbedarf, begünstigen. Zum andern würde dies den Informationsfluss von Seiten der Eltern und ihre Mitsprachemöglichkeiten unterstützen. Die Bedeutung dieser Massnahme, die auf der untersten Bildungsstufe angesiedelt ist, liegt auch in ihrer weichenstellenden stärkenden Funktion für die Elternzusammenarbeit und damit für die Integration des betroffenen Kindes in das Schulsystem.

4 Ergebnisse zum Übertritt in die Primarstufe

Eine zentrale Ausgangslage zur Schaffung der neuen Schuleingangsstufe bildete in der bildungspolitischen Diskussion der Umstand, dass der herkömmliche Schuleintritt aus dem Kindergarten den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsverläufen von Kindern nicht gerecht wurde und überdies bereits durch Aussonderung von Kindern in Einschulungs- oder Kleinklassen zu Brüchen in deren Schulbiographie führte (vgl. Grossenbacher 2008, 2). Durch die strukturelle Reform und der damit intendierten Ermöglichung eines fließenden Übergangs vom „spielerischen zum systematischen Lernen“ (ebd., 3) und einer Flexibilisierung der Durchlaufzeit der Schuleingangsstufe sollte das herkömmliche Schwellenproblem zwischen Kindergarten und Schule und der damit einhergehende Rollenwechsel vom Kindergarten- zum Schulkind abgedeckt werden (vgl. Faust/Roszbach 2004, 96ff.; Grotz 2005, 22). Galten bislang Zulassungskriterien wie „Schulreife“ oder „Schulfähigkeit“ beim Übertritt vom Kindergarten in die erste Klasse (vgl. Nickel 1990, 220), muss für den Übertritt von der Grundstufe in die zweite Klasse eine Neu-Aushandlung der Zugangskriterien erfolgen. Überdies stellt sich die Frage einer Neu-Rahmung des zeitlich verlagerten Übertritts im Sinne eines ko-konstruktiven Prozesses aller Beteiligten (vgl. Griebel et al. 2004, 120). Darunter sind beispielsweise die Projektionen der Eltern und Grundstufenlehrpersonen auf die folgende Stufe zu verstehen. Die Pädagogen/innen konstruieren dabei ihr Selbstverständnis der eigenen Stufe in Abgrenzung zur Vor- oder Folgestufe: Grundstufe wird dann als *Vorstufe* zur Unterstufe gedeutet (vgl. Wagner-Willi/Widmer-Wolf 2008, 19). Dass mit der Formulierung von Mindestzielen am Ende der neuen Schuleingangsstufe Entscheidungen zur Schullaufbahn anstehen und sich dadurch alte Fragen zum Übertritt neu stellen, darauf verweist auch das Arbeitspapier der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost (vgl. Birri et al. 2007, 15).

Im Folgenden werden einige *Kennwerte zu den Übertritten* vorgestellt (Kap. 4.1). Die mit dem *Entscheidungsprozess* einhergehenden Optionen, die angeführten Kriterien bei der Erwägung des Übertritts sowie die Bedeutung der Eltern beim Übertrittsentscheid werden im Kapitel 4.2 dargelegt. Wie die *Gestaltung des Übertritts* als Vorbereitung für die Kinder sowie im Hinblick auf stufenübergreifende Formen des Informationstransfers vorgenommen wurde, soll im Kapitel 4.3 erörtert werden. Anschliessend werden die etablierten *Förderarrangements* für die von uns untersuchten Kinder (Kap. 4.4) sowie deren *Integration in die Peergemeinschaft* nach dem Übertritt in die zweite Klasse (Kap. 4.5) dargelegt. Abgeschlossen wird dieser Ergebnisteil mit Empfehlungen (Kap. 4.6).

4.1 Kennwerte zu den Übertritten

Bis auf ein Kind, welches im Zeitraum unserer Studie noch ein viertes Grundstufenjahr besuchte, haben alle Kinder einen *regulären Übertritt in die Unterstufe* vollziehen können, wenngleich in vier Fällen die Fortsetzung der wohnortnahen Beschulung beim Entscheidungsprozess vorübergehend in Frage gestellt wurde (vgl. Kap. 4.2.1). Damit findet sich die in der ersten Bilanzierung der EDK-Ost-Zwischenergebnisse konstatierte geringere Aussonderung in separierende Angebote (vgl. Vogt et al. 2008, 89) auch in unserer Studie bestätigt. Allerdings durchliefen insgesamt drei der zehn Kinder die Grundstufe in voller Ausschöpfung der Besuchsdauer von vier Jahren und bei einem Kind wurde der Übertrittsentscheid nachträglich von den Lehrpersonen der Unterstufe in Frage gestellt und eine Klassenwiederholung erwogen.

Fünf der Kinder unserer Fallgruppe traten in eine jahrgangsgemischte, vier in eine Jahrgangsklasse ein. Die Übertritte erfolgten alle auf Beginn des neuen Schuljahres, wenngleich ein Übergang von der Grundstufe in die zweite Klasse auch innerhalb desselben möglich gewesen wäre (vgl. Volksschulamt 2007, 2). Damit bestätigt unsere Untersuchung die auch im Zwischenbericht der formativen Evaluation zur Grund- und Basisstufe der EDK-Ost konstatierte Praxis der Lehrpersonen (vgl. Vogt et al. 2008, 72).

Den Übertritt in die neue Klasse konnten vier Kinder gemeinsam mit der ganzen Gruppe der Kinder im letzten Grundstufenjahr vornehmen (Damian und Jean in B-Dorf, Barbara in C-Dorf, Ivan in E-Stadt). Eine Aufteilung der Kindergruppe erlebten vier Kinder (Nathan und Thomas in A-Dorf ; Orlando in D-Dorf; Diana in E-Stadt). Ein Kind konnte hingegen nicht in Begleitung anderer Kinder seiner Grundstufe in die zweite Klasse eintreten (Ajatan, F-Stadt).

In ihrer Übertrittssituation erlebten vier der neun Kinder eine personelle Kontinuität ihrer heilpädagogischen Förderung. So begleitete der Sonderschullehrer von Nathan diesen auch weiterhin in seiner neuen Klasse. Bei Orlando und Jean traf dies auf die Schulischen Heilpädagoginnen zu. Zudem konnte in zwei Fällen (Barbara und Orlando) die logopädische Therapie nach dem Übertritt bei der gleichen heilpädagogischen Fachperson besucht werden. Die jeweilige personelle Kontinuität wurde von den Eltern, den Grundstufenteams sowie den Therapeuten/innen stets als die Situation des Übergangs stabilisierendes Moment thematisiert.

4.2 Entscheidungsprozess

Gemäss den Analysen der Gruppendiskussionen mit den Grundstufenteams sowie der Gespräche mit den Eltern waren die Entscheidungsprozesse für die von uns einbezogenen Kinder in den meisten Fällen durch weitere Optionen (4.2.1) und durchwegs von Ambivalenzen im Hinblick auf verschiedene Kriterien (4.2.2) begleitet. Die Eltern nahmen im Prozess der Entscheidung für den Übertritt in einzelnen Fällen eine nicht unbedeutende Rolle ein (4.2.3).

4.2.1 Optionen

Der Übertritt war für fünf der neun in die Unterstufe übergetretenen Kinder keine Selbstverständlichkeit und wurde während des Entscheidungsprozesses von weiteren Übertrittsoptionen begleitet. So wurde die *wohnnortnahe Integration* bei drei Kindern *in Frage gestellt*, wie z. B. bei *Nathan*, für den im Vorfeld des Übertritts parallel ein Platz in einer Sonderschule frei gehalten wurde. Aufgrund der allgemeinen Integrationsbemühungen schätzten die Eltern hingegen das soziale Umfeld der Volksschule für Nathans Entwicklung als förderlicher ein als dasjenige der Sonderschule, da sich dort zunehmend Kinder mit erhöhtem Förderbedarf befinden würden. Im Falle *Damian*, bei dem auch die Option einer externen Aufnahme in einer Heimschule offen stand, setzten sich die Eltern aufgrund seiner sozialen Beziehungen in der Schule für eine Fortführung der wohnortnahen Integration ein, da ihm diese eine gewisse Stabilität gewährleistete. Der Übertritt von *Orlando* in die Primarstufe war insbesondere durch ein logopädisches Gutachten des Universitätsspitals in Frage gestellt, in welchem der Wechsel in eine Sprachheilschule vorgeschlagen wurde. Die Eltern setzten sich hingegen vehement für eine weitere wohnortnahe Integration ihres Sohnes in der Schulgemeinde ein. Ihre grundsätzliche Anfrage bei der Schulbehörde wurde von derselben positiv beantwortet.

Die Option *eines vierten Grundstufenjahres* wurde bei drei Kindern (Orlando, Jean, Diana) und eine *Rückstufung in die Grundstufe bei misslingendem Übertritt* in die Unterstufe bei zwei Kindern (Orlando und Jean) geprüft oder in Aussicht gestellt. Auch Damians Übertritt erfolgte auf Probe.

4.2.2 Übertrittskriterien

Im Folgenden werden die Kriterien dargestellt, welche bei den Erwägungen und Begründungen zum Übertritt in die Unterstufe seitens der Grundstufenteams und der Eltern im Entscheidungsprozess angeführt wurden.

Antizipation der Folgestufe im Entscheidungsprozess

Wie die Analysen der Gruppendiskussionen mit den Grundstufenteams zeigten, gingen Abwägungen zum Übertrittsentscheid in unseren Fällen oft mit Projektionen zur Folgestufe einher. Dabei wurde insbesondere die *Differenz der Unterrichtsettings* zwischen der Grund- und der Unterstufe geltend gemacht. So wurde gerade das individualisierende Setting der Grundstufe in Abgrenzung zur Unterstufe für die Leistungsentwicklung von *Diana* als förderlich beurteilt. Möglichkeiten wie die Anpassung, der Erlass oder die Reduktion von Lerninhalten für sie wurden für die Folgestufe als wenig wahrscheinlich beurteilt. Auch bei den Ausführungen des Grundstufenteams zu *Ivans* Übertritt wurde die Differenz der Lehr- und Lernkultur der Folgestufe im Hinblick auf die Entwicklung Ivans problematisiert:

KG: Mir händ i de Grundstufe e sonen anderi Art vo Lerne, und si münd dänn wider ganz fescht i das Greglete ine, und dänn no e Masse vo Chind oder, und det han ich e chli Bedänke bi ihm, öb er da chan würllich, ähm funktioniere.

(Ivan GDgs VI, Übertritt Systemwechsel, 87ff.)

Bei den Erwägungen zum Übertritt von *Damian* problematisierten seine Pädagoginnen die geringeren Möglichkeiten für Freispielaktivitäten in der Unterstufe im Hinblick auf seine Motivation im Unterricht. Im Grundstufenteam von *Ajatan* wurde die Folgestufe gegenüber der eigenen Praxis als „strukturiertes“ Setting thematisiert, was im Hinblick auf den Übertritt von Ajatan jedoch – im Kontrast zu den anderen Fällen – als für seine Entwicklung förderlich gedeutet wurde.

Die Schulische Heilpädagogin von *Thomas* brachte ihre Befürchtung zum Ausdruck, dass die individualisierende und enge Betreuung, welche im letzten Grundstufenjahr möglich war, in der zweiten Klasse nicht mehr gewährleistet sein werde:

S1: Vo dem her mach ich mir scho chli Sorge, will das isch eigetlech sehr e guets Setting jetzt do gsii, wo die Drittgrundstüfler ghahend. Ich denk, er wird vill weniger Betreuig übercho vill weniger individuell gstützt, also das macht mir no bi villne Chind Sorge.

(Thomas, GDgs IX, Übertritt, Mehrklassigkeit, 73ff.)

An diesen Beispielen ist erkennbar, dass die Unterstufe bei Erwägungen zum Übertritt von den Grundstufenteams durch ihren grösseren Strukturierungsgrad, ihre geringeren Selbstbestimmungsfreiräume für die Kinder sowie ihre geringeren Individualisierungs- und Betreuungsmöglichkeiten charakterisiert und in Widerspruch zur eigenen Praxis konstruiert wurde. Dabei wurden diese Aspekte im Hinblick auf die Kinder mit besonderem Förderbedarf – ausser bei Ajatan – stets im Zusammenhang mit Befürchtungen zum Übertritt artikuliert. Es fällt dabei auf, dass die Befürchtungen sich sowohl auf Jahrgangsklassen als auch auf jahrgangsgemischte Unterstufen bezogen. Insgesamt wird deutlich, dass einige der von uns untersuchten Grundstufenteams bei ihren Übertrittserwägungen die Problematik der *mangelnden Passung zwischen den Stufen* (vgl. auch Moser et al. 2008, 66) mit einbezogen und im Hinblick auf die Fähigkeiten der Kinder prüften, diese Differenz zu bearbeiten.

Lernzielerreichung

Im Hinblick auf die in der Grundstufe gelehrteten Kulturtechniken stellte bei den Erwägungen zum Übertritt das Erreichen oder Nicht-Erreichen der Lernziele der ersten Klasse ein bedeutendes Kriterium dar. Obwohl *Ajatans* Verhalten beispielsweise bezüglich seiner Selbstständigkeit vom Grundstufenteam noch als „kleinkindlich“ beurteilt wurde, war für den definitiven Übertrittsentscheid das Erreichen der Lernziele ausschlaggebend. Auch bei *Barbara* wurde das Erreichen der Lernziele als zentrales Kriterium für ihren Übertritt geltend gemacht.

Der Entscheid *gegen* einen Übertritt in die zweite Klasse erfolgte bei *Jeton* massgeblich durch seine vom Grundstufenteam konstatierten Defizite in grundlegenden Rechenkompetenzen.

Trotz ebenfalls nicht erreichter Lernziele wurde hingegen bei *Nathan* und *Damian* ein Übertritt in die Unterstufe ermöglicht – unter Einbezug der zukünftigen Lehrpersonen und der therapeutischen Fachpersonen im Entscheidungsprozess. Ausschlaggebend waren in beiden Fällen zwei Argumente: die Aufrechterhaltung der sozialen Beziehungen sowie das fortgeschrittene Alter.

Verhaltenserwartungen im Bereich der Selbst- und der Sozialkompetenzen

Bei den Erwägungen zum Übertritt spielten auch Einschätzungen zur Selbst- und Sozialkompetenz der Kinder eine Rolle. Obwohl beispielsweise *Ivan* die Lernziele der ersten Klasse bereits am Ende der zweiten Grundstufe aus Sicht des Grundstufenteams erreicht hatte, sahen insbesondere die Eltern von einem frühzeitigen Übertritt ab, da sie bei ihm noch Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation und beim Umgang mit ritualisierten Schulabläufen wie beispielsweise das Einhalten eines Arbeitsplanes sowie das Erledigen von Schulaufgaben wahrnahmen.

Anders bei *Ajatan*: Aufgrund der vom Grundstufenteam als defizitär eingeschätzten Selbstständigkeit, Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme stand es Ajatans Übertritt anfänglich skeptisch gegenüber, befand dann jedoch, dass die im letzten Grundstufenjahr einsetzende positive Entwicklung sich durch den Übertritt beschleunigen würde. So wurden beispielsweise seine zunehmende Ausdauer sowie seine Fähigkeit, unangenehme Aufgaben fertig zu stellen, als wesentliche Voraussetzung für die Folgestufe, welche zugleich als „Schule“ bezeichnet wurde, beurteilt:

S2: Er chan au mal öppis fertig mache won er villicht nöd so lässig find und das bruucht's ja irgend ä für d'Schuel, s' ÜEBE chöne.

(Ajatan, GDgs VI, Übertritt klein, 162f.)

Die Option eines vierten Grundstufenjahres wurde für *Jean* vom Grundstufenteam insbesondere aufgrund eines von ihm als sehr gering eingeschätzten Selbstvertrauens in Erwägung gezogen. Dieses zeigte sich vor allem in Situationen, in denen Jean selbst feststellen musste, mit den Lernfortschritten seiner Mitschüler/innen nicht mithalten zu können. Im Vergleich dazu wurde die Erreichung der Lernziele der ersten Klasse durch *Orlando* nicht in Frage gestellt. Dennoch antizipierten die Pädagoginnen während des Entscheidungsprozesses eine Verschlechterung seiner Artikulation durch die eintretende Verunsicherung beim Übertritt, Schwierigkeiten im Fach Englisch sowie Stigmatisierungserfahrungen durch Kinder, welche ihn noch nicht aus der Grundstufe kannten. Vor dem Hintergrund dieser Befürchtungen schlug das Grundstufenteam anfänglich – entgegen der Absicht der Eltern – ein weiteres viertes Jahr in der Grundstufe vor. Eine ähnlich skeptische Beurteilung begleiteten die Erwägungen des Grundstufenteams von *Barbara*. Ihre Schwierigkeit im Umgang mit Neuerungen, welche mit den neuen Bezugspersonen beim Wechsel in die zweite Klasse aus Sicht der Pädagoginnen verbunden waren, wurden im Hinblick auf Barbaras Reaktionen der Verunsicherung und Angespanntheit problematisiert. Demgegenüber wurden hingegen ihre „Arbeitshaltung“, ihre „Ausdauer“, Motivation sowie ihr „Anstand“ als positive Persönlichkeitsmerkmale erwähnt, welche ihr den Übertritt erleichtern würden.

Damit ist erkennbar, dass Kriterien der Selbst- und Sozialkompetenzen resp. die Frage der Passung des Verhaltens der Kinder mit besonderem Förderbedarf mit den antizipierten „schulischen“ Anforderungen den Entscheidungsprozess massgeblich begleiteten.

Strukturelle Bedingungen der Unterstufe

Bei einigen Kindern wurde die Möglichkeit des *altersgemischten Lernens* in der Unterstufe im Hinblick auf den Übertritt thematisiert. So wurde die jahrgangsgemischte Unterstufenklasse zwar für *Thomas'* Konzentrationsfähigkeit problematisiert, hingegen aber auch als ideales Lernumfeld betrachtet, in welchem dieser am Vorbild der älteren Schüler den Umgang mit Fehlern lernen könne. Aufgrund seines fortgeschrittenen Alters und seiner Orientierung an älteren Schülern wurde der Übertritt von *Nathan* in eine jahrgangsgemischte Klasse ebenfalls positiv beurteilt. Der Übertritt *Orlandos* in die zweite Klasse dokumentiert eindrücklich, wie die individuelle Lage eines Kindes mit besonderem Förderbedarf bzw. ihre Berücksichtigung auch lokale schulstrukturelle Entwicklungen mit zu beeinflussen vermochte: Das Anliegen einer weiterhin wohnortnahen Integration *Orlandos* und eines weiteren Knaben derselben Grundstufenklasse gab u. a. zunächst für Diskussionen zur Schulentwicklung in D-Dorf Anlass. Die Einführung des jahrgangsgemischten Klassensystems wurde dabei gerade vom Grundstufenteam mit pädagogischen Argumenten forciert, wenngleich die erfolgte Einführung auch vor dem Hintergrund schrumpfender Schülerzahlen und der damit einhergehenden Reduktion von Lehrerpensen vorgenommen wurde. *Orlandos* Übertritt stand damit also auch im Begründungshorizont einer Schulentwicklung in Richtung eines dem Grundstufenmodell entsprechenden altersgemischten Lernens. Unter diesen neuen Bedingungen der weiterführenden Primarstufe sowie der konstatierten positiven Lernentwicklung *Orlandos* im vierten Quartal der dritten

Grundstufe wurde der Entscheid für den definitiven Übertritt im Beisein der Logopädin, der Lehrerin und der Eltern kurzfristig vier Wochen vor Schuljahresende gefällt.

Für eine weitere integrative Beschulung wurden auch massgeblich *die Förderbedingungen* in der Unterstufe geltend gemacht. So wurde aufgrund des Wunsches der Eltern von *Nathan* im Beisein einer Integrationsbeauftragten die Bedürfnis- und Belastungslage ihres Sohnes und der zukünftigen Lehrerinnen eruiert. Trotz der Leistungsdefizite im Vergleich mit den anderen Kindern der dritten Grundstufe stand für die Eltern das Aufrechterhalten der sozialen Kontakte beim Übertritt im Vordergrund. Das Grundstufenteam unterstützte einen Antrag für – neben den durch den Sonderschullehrer erteilten acht Förderlektionen – weitere acht Lektionen pro Woche. Die örtlichen Schulbehörden stellten die Finanzierung einer „pädagogischen Mitarbeiterin“ im Sinne einer pädagogischen Assistentin in Aussicht. Die signalisierte Bereitschaft der im Vorfeld erfragten Lehrpersonen und der Schulleitung sowie die kooperative Haltung der Schulpflege und der Gemeinde unterstützten das elterliche Anliegen auf Integration Nathans in die Unterstufe der Regelschule.

Auch bei *Damian* war die in Aussicht gestellte intensivere Förderung von neun Lektionen durch eine Schulische Heilpädagogin in den Schulfächern Mathematik und Deutsch für den Übertrittsentscheid eine wichtige Bedingung. Das gleiche galt für *Diana*, bei der der Entscheid, sie für den IF-Unterricht anzumelden, ein wesentliches Kriterium für den Übertritt bildete. Für zwei Kinder (*Damian* und *Jean*; beide B-Dorf) erachteten überdies die Eltern die Rahmenbedingungen der Grundstufe im Vergleich mit der Unterstufe als weniger optimal, weshalb sie ihren Übertritt forcierten.

4.2.3 Bedeutung der Eltern beim Übertrittsentscheid

Bei den meisten Grundstufenteams konnte eine engagierte Kommunikation zum Elternhaus beobachtet werden. Insbesondere im Zusammenhang mit den Übertritten von drei Kindern in die zweite Klasse (*Nathan*, *Damian*, *Orlando*), bei denen eine separierende Option wie die Heilpädagogische Schule bei *Nathan*, die Heimeinweisung bei *Damian* sowie die Sprachheilschule bei *Orlando* in Erwägung gezogen wurde, erwiesen sich die kooperativen Beziehungen als förderlich für eine Fortsetzung des Besuchs der Regelschule. Dabei ist zu betonen, dass in allen drei Fällen die Eltern auf eine integrative wohnortnahe Beschulung ihres Kindes insistierten. Diese Fälle repräsentieren also eine deutliche Einbindung der Eltern in den Entscheidungsprozess zum Übertritt des Kindes. Auch bei *Ivan*, *Jean* und *Diana* wurden die Eltern aktiv einbezogen, wobei hier im Zuge einer Ambivalenz im Entscheidungsprozess die Tendenz bestand, die Last der Verantwortung für den Übertrittsentscheid auf die Eltern zu übertragen. So delegierte z. B. im Falle von *Diana* das Grundstufenteam die Entscheidung an die Eltern, indem es sowohl den Übertritt als auch den Verbleib in der Grundstufe empfahl:

KG: Mir händ ihne das übergä dass sie das – ASO bi öis isch es e so, dass zimli früeh muesch säge, wo ane die Chind chömet, und denn häni gseit (immitierend:) *jo mir müend wenigstens adüte aso, was sie s Gfühl händ; was sie im Sinn händ sie wiiter s gä; öisere Empfehlig isch die und die; für öis chund beides i Frag, hämmer empfohle.*

(Diana GDgs IX, Hören, 68ff.)

Die hier weitgehend auf die Eltern übertragene Verantwortung für den Übertrittsentscheid wurde vom Grundstufenteam zudem – wie im weiteren Diskursverlauf deutlich wurde – an deren Bereitschaft gekoppelt, für die Unterstufe einen „grossen Einsatz“ bei der häuslichen Förderung ihrer Tochter zu gewährleisten.

In einem starken Kontrast hierzu stehen die Fälle von *Ajatan* und *Jeton*, bei denen weiter oben bereits erhebliche Verständigungsschwierigkeiten zwischen Grundstufenteam und Eltern dargelegt wurden. Bei diesen Fällen tauchten die Eltern als Partner im Prozess des Übertrittsentscheids überhaupt gar nicht auf. Vielmehr wurden sie über den Entscheid des Grundstufenteams lediglich in

Kenntnis gesetzt. Im Fall von *Jeton* wurde dann auch der weitere Verbleib in der Grundstufe für die Eltern und insbesondere das Kind *völlig unerwartet* kommuniziert, wie aus der Formulierung der Grundstufenlehrperson hervorgeht:

KG: Und ich ha gewusst, um was es goot, dass mir das münd mitteile, dass mir öis entschiede händ zum de Jeton nöd lo überträte; und ich has am Jeton aber nöt chöne säge bevor mir das de Eltere gseit händ; und das isch für mich rächt schwierig gsi; und won ich dänn Elteregespröch gha han, hani das au em Jeton gseit und er hät, ich ha gwusst er hät EXTREM enttäuscht reagiert, EXTREM also.

(Jeton GDgs IX, Häusliche Strukturen, 88ff.)

Sowohl der die *Eltern ausklammernde Entscheidungsprozess* als auch die von der Lehrperson (im weiteren Gesprächsverlauf) retrospektiv negativ bewertete *Kommunikation der Entscheidung des Grundstufenteams* zum Nicht-Übertritt des Jungen, verweisen auf eine offensichtliche Differenz gegenüber der Mehrheit der Fälle der Studie. Das bedeutet, dass sich die weiter oben aufgezeigte Problematik der Verständigungsschwierigkeiten zwischen Grundstufenteams und fremdsprachigen Eltern im Kontext mangelnder elterlicher Deutschkenntnisse sowie eines unzureichenden Einsatzes eines Dolmetschers/einer Kulturvermittlerin (vgl. Kap. 3.5.2) in unseren Fällen im Themenfeld der *Übertrittsentscheidung* reproduzierte. Damit wurde „das Recht auf Anhörung und zur Mitsprache, so in den Schulischen Standortbestimmungen“ (BID Zürich 2005, 7) kaum eingeräumt – mit potenzieller Wirkung auf den Bildungsverlauf des Kindes (vgl. Kronig 2003).

Abschliessend soll noch ein Aspekt der Kommunikation in der Phase des Übertritts thematisiert werden, der einen Fall betrifft, bei dem offensichtliche Differenzen der Werte und Ziele der Förderung bereits die Elternzusammenarbeit in der Grundstufenzeit erschwerten (vgl. Kap. 3.5.2) So waren sich in einem Fall die Eltern zwar mit den Lehrpersonen einig, dass ihr Kind in die Unterstufe übertreten sollte, standen jedoch dem vorgesehenen IF-Unterricht im hohen Umfang von zehn Lektionen skeptisch gegenüber. Anders als in den Fällen Damian, Nathan und Orlando gelang es diesen Eltern nicht, auf die Bedingungen des Übertritts in die Unterstufe hinsichtlich der zukünftigen Förderung Einfluss zu nehmen.

4.3 Gestaltung des Übertritts

Im Folgenden wird auf der Grundlage der Analysen zu den Gruppendiskussionen mit den Klassenteams der Grund- und der Unterstufe sowie mit den Kindern dargelegt, wie der Übertritt gestaltet wurde. Zunächst werden Aktivitäten zur Vorbereitung der Kinder ausgeführt (Kap. 4.3.1) und dann auf die Absprachen zwischen den Klassenteams (Kap. 4.3.2) eingegangen.

4.3.1 Aktivitäten zur Vorbereitung der Kinder

Die Bedeutung unterstützender Begleitung durch die institutionellen Akteure für die Bewältigung von Übergängen im Bildungssystem von Kindern wurde in der Literatur ausführlich thematisiert (vgl. u.a. Denner/Schuhmacher 2004; Griebel/Niesel 2002a, 2002b, 2003; Grotz 2005; Hacker 1998). Gerade im Hinblick auf den Übertritt von Kindern mit besonderem Förderbedarf betonen auch die konzeptionellen Vorgaben des Schulversuchs die Wichtigkeit einer sorgfältigen Planung und Gestaltung desselben (vgl. BID Zürich 2005, 7).

Kontakt mit den Lehrpersonen der Unterstufe

Zwei von uns fokussierte Kinder (Nathan, A-Dorf; Orlando, D-Dorf) erlebten *keine besonderen Klassenaktivitäten* im Vorfeld ihres Übertritts. Die zukünftige Klassenlehrperson von *Nathan* nahm jedoch in den letzten Wochen vor den Sommerferien in der Pause mit ihm gezielt Kontakt auf.

Aus den Analysen der Gruppendiskussionen mit den Klassenteams der Grund- und der Unterstufe sowie mit den Kindern geht hervor, dass der *Besuchsmorgen* bei der/den zukünftigen Lehrperson/en der Unterstufe die dominante Form einer ersten Kontaktgestaltung am Ende der Grundstufe darstellte. In den beiden städtischen Grundstufen wurden von den Klassenteams Koordinations-schwierigkeiten geltend gemacht, wenn sich die Gruppe der dritten Grundstufe auf mehrere Klassen aufteilte, wie bei *Diana* (E-Stadt) oder wenn sich die zweite Klasse durch Kindergruppen aus verschiedenen Grundstufen zusammensetzte, wie beispielsweise bei *Ajatan* (F-Stadt), wo die neue Unterstufenklasse mit Kindern aus sieben verschiedenen Grundstufen zusammengestellt wurde. Der Unterrichtsbesuch wurde in den Klassen von *Thomas* (A-Dorf) und *Jean* (B-Dorf) dafür genutzt, eine gestalterische Aufgabe vorzunehmen, welche bei definitiver Ankunft der Kinder nach den Sommerferien thematisch weitergeführt werden sollte. Damit griffen die Unterstufenlehrpersonen konstruktiv bestehende Gestaltungskompetenzen der Kinder auf. Dem stehen zwei Formen der Übertrittsgestaltung gegenüber, welche eher die *Differenz zwischen den Stufen* betonen. So besuchten beispielsweise die zukünftigen Lehrerinnen von *Ivan* (E-Stadt) die Grundstufenklasse und präsentierten ihnen das mit ihren aktuellen Schüler/innen einstudierte Liedergut. Die Grundstufenkinder ihrerseits sangen ihrer neuen Lehrerin ihre Lieder vor. Die Unterstufenlehrerin von *Barbara* (C-Dorf) gestaltete den Besuchsmorgen explizit in Abgrenzung zur Grundstufe, indem sie die Besonderheit der für die Unterstufe reservierten Lerninhalte wie den Englischunterricht oder die verbundene Schulschrift ins Zentrum ihrer Kontaktgestaltung stellte:

L: Für sie isch ja Schuel eigentlich nüd me neus wie früener für d' Chindergärtner, wo Schriibe und Läse und alles und Rächne neu gsi isch, oder das händ's jetzt alles gha. Drum han ich dänn e Englischstund gmacht mit ne und es englischs Lied glernt und en Schnüerlischrift-Name sueche e so öppis Speziells isch nöd äfach wiiterhin Grundstufe Läse Rächne wo mer eh scho kännt.

(Barbara, GDut VII, Übertritt, 118ff.)

Berücksichtigung der Gruppenzusammensetzung

Bei vier von uns fokussierten Kindern wurde im Hinblick auf den Übertritt die Zusammensetzung der Kindergruppe vom Grundstufenteam gezielt gesteuert. So wurde beispielsweise *Thomas* (A-Dorf) auf Wunsch der Eltern bei der Aufteilung der Kindergruppe des letzten Grundstufenjahres auf zwei Unterstufenklassen von einem anderen Jungen getrennt, unter dessen „Hänseleien“ dieser zunehmend gelitten haben soll. Bei *Nathan* (A-Dorf) und *Orlando* (D-Dorf) wurde die Zusammensetzung der über tretenden Kindergruppe vom Grundstufenteam gezielt zur Unterstützung und Stabilisierung der Übertrittssituation durch enge Freundschaftsbeziehungen beeinflusst. Am Beispiel von *Orlando*, der gemeinsam mit drei weiteren Kindern in eine jahrgangsgemischte Klasse (zweite bis vierte Klasse) übertrat, liess sich überdies die Bedeutung des Schutzfaktors von Freundschaftsbeziehungen (vgl. Griebel et al. 2004, 127) erkennen. In der folgenden Sequenz einer Gruppendiskussion mit drei Mädchen, die mit Orlando den zweiten Jahrgang der jahrgangsgemischten Klasse besuchten, wurde Orlandos Stottern thematisiert. Von den drei Mädchen kannte ihn lediglich Seraina aus ihrer Grundstufenzeit:

Seraina: De Orlando de hät mit de Sproch öppis
Stefanie: Er redet irgendwie aber bevor er redet, macht er emmer er-
gondwie *atmet zwei Mal | mit offenem Mund theatralisch ein*
und aus
Marissa: |er stotteret
Stefanie: de chan fascht ned rede de muess zerscht *öffnet wieder den*
Mund und atmet einige Male kräftig ein und aus, hält den
Atem an und lacht
Alle: *lachen kurz*
(...)
Stefanie: *lehnt sich, den Kopf mit den Händen haltend, auf die Tisch-*
fläche De verstoot me de verstoot me halt need
Seraina: Doch ich verstand en.
Stefanie: Doch ich verstand en scho.

(Orlando GDkind IV, Stottern, 1ff.)

Die durch Stefanies theatralische Nachahmung sich anbahnende *Stigmatisierung* Orlandos auf Grund seiner Artikulationsschwierigkeiten wurde von Seraina abgewehrt, indem sie der Darstellung ihrer Kollegin entschieden entgegenhielt, ihn doch zu verstehen. Daraufhin nahm das andere Mädchen ihre Aussage zurück und stimmte ihr zu. Bemerkenswert ist hier der Umstand, dass genau das Mädchen, welches für Orlando Partei ergriff, zuvor mit ihm die gleiche Grundstufenklasse besuchte. Dies macht deutlich, wie entscheidend die positiven gemeinsamen Erfahrungen in der Grundstufenzeit hinsichtlich einer Immunisierung gegenüber Stigmatisierungstendenzen sein können.

Erlangte die Beeinträchtigung bei einigen der von uns fokussierten Kinder durch die gemeinsamen Erfahrungen mit anderen Kindern in der Grundstufenzeit kaum mehr Beachtung, wurde gemäss unserem empirischen Material in anderen Fällen nach dem Übertritt die Beeinträchtigung von neuen Mitschülerinnen und Mitschülern neu verhandelt. So gelangte *Nathans* Lern- und Entwicklungsrückstand insbesondere bei den älteren Kindern der jahrgangsgemischten Klasse in den Aufmerksamkeitsfokus. Das auf seine besondere Kompetenzlage fokussierte Interesse seiner Mitschüler/innen führte zunächst zu Abwehr und Rückzug seinerseits (vgl. Kap. 4.4.3).

In der Gruppendiskussion mit der Peergroup von *Ajatan* wurde dessen Gehbehinderung, welche in der Grundstufe in keinem der Gespräche oder Beobachtungen der Grundstufenzeit als Thematik aufschien, bearbeitet, indem sie seinen hinkenden Gang imitierend vor ihm aufführten (vgl. Kap. 4.5.2). Die Beispiele machen deutlich, dass für Kinder mit besonderem Förderbedarf die Zusammensetzung der Kindergruppe beim Übertritt insbesondere im Hinblick auf potenzielle Stigmatisierungsprozesse von Bedeutung sein können, was von einigen Grundstufenteams auch antizipiert und in ihre Übertrittsgestaltung einbezogen wurde.

„Verhaltenstraining“

Als besondere Vorbereitung auf den Übertritt soll im Folgenden die Grundstufe von F-Stadt (Ajatan) erwähnt werden. Kritische Rückmeldungen seitens verschiedener Unterstufenlehrerinnen zum Grad der Selbstbestimmung der Kinder in der Grundstufe und den damit verbundenen Schwierigkeiten im Schulalltag in der zweiten Klasse bewogen das Grundstufenteam mit den Kindern im letzten Grundstufenjahr eine Art „Verhaltenstraining“ durchzuführen. Dabei wurden die Kinder angehalten, den Erklärungen im Unterricht gut zuzuhören oder Verständnisfragen an die Lehrpersonen zu richten. Damit antizipierten die Grundstufenlehrpersonen die Folgestufe und verstanden ihre Arbeit als Vorbereitung auf eine weniger selbstbestimmte Lernkultur der Primarstufe. Allerdings wurde für *Ajatan* die Bedeutung des „Verhaltenstrainings“ aufgrund seiner herkunftskulturellen Zugehörigkeit zur Gruppe der Tamilen, welchen das Grundstufenteam ein regelkonformes, angepasstes Verhalten zuschrieb, relativiert.

Abschiedsrituale

Der Übergang von der einen Schulstufe in die andere kann als Ablösung von einer alten Welt in eine neue offene Zukunft begriffen werden, deren Nachvollzug und Orientierung im Wandel durch Inszenierungen mit rituellem Charakter unterstützt werden (vgl. Zirfas 2004, zit. nach Liebers 2008, 102f.).

Aus zwei Grundstufen finden sich in unserem empirischen Material Dokumente zu Abschiedsritualen am Ende der Grundstufenzeit. In den Kindergesprächen im Fall *Damian* wurde von einem Ritual berichtet, wonach die Kinder der dritten Grundstufe zwischen ihren Spalier stehenden Mitschülerinnen und Mitschülern hindurchgehen mussten und mit einem Lied verabschiedet wurden. Eindrücklich wurde dabei von den Kindern auch die durch das Arrangement ausgelöste emotionale Betroffenheit in der Erzählung zum Ausdruck gebracht.

Der Abschied in der Grundstufe von *Thomas* wurde ebenfalls durch ein spezifisches Ritual gestaltet. Nach einem Spaghettessen mit den Kindern im letzten Grundstufenjahr wurden diese in der letzten Schulstunde von ihren Pädagoginnen in einem Sportkinderwagen im Beisein aller anderen Grundstufenkinder durch das Zimmer gestossen. Mittels eines lässigen Handschlages („Give me five“) beim Vorbeifahren wurde der Abschied von den Mitschülerinnen und Mitschülern rituell inszeniert. Die Belustigung der Inszenierung vor der Klassenöffentlichkeit lag in der Unangemessenheit zwischen Körpergrösse und dem Gefährt, womit die Differenz zwischen persönlicher Entwicklung und der verfügbaren Möglichkeit, diese zu (be)fördern, metaphorisch zum Ausdruck gebracht wurde. Nach dem Vollzug des Rituals war es den Kindern nur noch erlaubt, das Grundstufenzimmer als Besucher aufzusuchen.

4.3.2 Informationstransfer zwischen den Klassenteams

Die konzeptionellen Vorgaben des Schulversuchs betonen die Wichtigkeit einer Kooperation zwischen den Klassenteams der Grund- und der Unterstufe im Hinblick auf einen auch didaktischen Austausch: „Der Übertritt wird erleichtert, wenn die Grundstufe gut mit der nachfolgenden Stufe kooperiert und die Methoden und Lehrmittel aufeinander abgestimmt sind“ (BID Zürich 2005, 7).

In unserem empirischen Material finden sich zum Übertritt von fünf Kindern Hinweise auf Formen des Austauschs zwischen Grundstufen- und Unterstufenteams. *Systematische Formen des Informationstransfers* bezüglich des Kindes mit besonderem Förderbedarf wurden zum Übertritt von *Thomas* (A-Dorf) und *Barbara* (C-Dorf) erwähnt. So trafen sich Teammitglieder der Grund- und der Unterstufe (je eine Lehrperson), um Fallbesprechungen der einzelnen Kinder vorzunehmen, allerdings wurden davon die Kinder mit IF-Status ausgeklammert. Im Fall von *Thomas* wurde ein *spezieller Informationsaustausch* zu den Kindern mit IF-Status zwischen den ehemaligen und zukünftigen Schuli-

schen Heilpädagoginnen vorgenommen. Ein ähnlicher Austausch zwischen den heilpädagogischen Fachpersonen unter Ausschluss der Grundstufen- resp. Unterstufenlehrpersonen zeigte sich auch beim Übertritt von *Barbara*. Hier fand ein Austausch zwischen der extern arbeitenden Logopädin und der einen der beiden IF-Lehrpersonen statt. Obwohl das Klassenteam der Unterstufe von *Barbara* die geringe Information durch das Grundstufenteam bemängelte, brachten die Lehrerinnen gleichzeitig ihre grundsätzliche Ambivalenz gegenüber Vorinformationen durch die vorangehende Stufe zum Ausdruck:

L1: Mir sind nöd wüerklich usfüerlich informiert worde und uf die eint Siite muen ich säge (...) bin ich froh wänn ich d' Chind ä-fach mal chan nee wie's chömed und nöd scho irgendwie vorbelaschtet bin vo irgendwelche Infos, dass ich scho es Vorurteil han.

(Barbara, GDut, Übertritt Informationen, 30ff.)

Ein weiterer Aspekt zur Frage des Informationsaustauschs zwischen den Klassenteams wurde von einer Schulischen Heilpädagogin der Grundstufe thematisiert. So machte sie die *Problematik eines verfrühten Informationsaustausches* noch vor Ende Schuljahr geltend, da die Lehrpersonen zu diesem Zeitpunkt durch ihren Unterricht mit ihrer aktuellen Klasse oft gar nicht an den zukünftigen Kindern orientiert waren resp. die Vorinformationen nicht an eigene Erfahrungen und Beobachtungen anknüpfen konnten. Für die Unterstufenlehrpersonen würde vor diesem Hintergrund ein Austausch mit dem Grundstufenteam vor allem nach Ablauf des ersten Quartals des Schuljahrs bedeutsam.

Ein ausgebliebener Austausch zwischen den beiden Klassenteams wurde nach dem Übertritt von *Diana* (E-Stadt) und *Ajatan* (F-Stadt) von den jeweiligen Unterstufenlehrerinnen als die pädagogische Arbeit erschwerend erlebt. So wurde sich das Klassenteam aufgrund der eigenen Erfahrungen mit *Diana* im Unterricht ihres geringen Wissens über den Stand der verschiedenen therapeutischen Arbeiten sowie über die Förderangebote in der Grundstufe gewahr, was sie zu einer intensivierten Informationsbeschaffung veranlasste. Das Unterstufenteam von F-Stadt beklagte den ausgebliebenen Informationstransfer im Zusammenhang mit einem Schulausflug, bei welchem *Ajatan* körperliche Erschöpfungszustände zeigte, was das Klassenteam als sehr verunsichernd erlebte.

4.4 Förderarrangement in der Unterstufe

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse zu den Fördersituationen der von uns fokussierten Kinder im ersten Schulhalbjahr in der Unterstufe auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit den Klassenteams der Unterstufe dargelegt. Bei den Fallanalysen zeigte sich, dass für drei der übergetretenen neun Kinder in der Unterstufe kein auf sie bezogenes Förderarrangement mehr etabliert wurde. Hierfür wurden insbesondere erschwerende Bedingungen wie die Klassengrösse oder Klassenzusammensetzung geltend gemacht (Kap. 4.4.1.). Jahrgangsgemischte Klassen der Unterstufe weisen vergleichsweise ähnlich heterogene Verhältnisse wie die Grundstufe auf. Dass heilpädagogische Ressourcen in einzelnen solcher Klassen fast ausschliesslich auf die Gruppe der Zweitklässler fokussiert wurden, soll im Kapitel 4.4.2 dargelegt werden. Als die Förderarrangements dominierende Form erwies sich im ersten halben Jahr der Unterstufe die separierte Förderung. Die damit verbundenen Stigmatisierungs- und Ausschlusspotenziale waren dabei für die von uns untersuchten Kinder ausgeprägter als in der Grundstufe (Kap. 4.4.3). Am Beispiel einer jahrgangsgemischten Unterstufe wird abschliessend dargelegt, wie Altersmischung und individualisierendes Lernen vom Klassenteam als geeignetes Förderarrangement betrachtet wurden (Kap.4.4.4).

4.4.1 Kein Förderarrangement

In drei Unterstufenklassen wurde entweder kein besonderes Förderarrangement für die von uns fokussierten Kinder etabliert oder eine Individualisierung vor dem Hintergrund der herausfordernden Situation der Klasse als nicht realisierbar beurteilt. Es handelte sich dabei ausschliesslich um die städtischen Unterstufenklassen, bei denen ein Anteil von 80 – 88% fremdsprachigen Kindern zu verzeichnen war.

So waren aufgrund der Arbeitsteilung mit der Lehrerin die der Klasse von *Diana* zugesprochenen sonderpädagogischen Ressourcen von vier Lektionen ausschliesslich auf das Fach Mathematik bezogen. Dabei unterrichtete sie – parallel zum Unterricht der Lehrerin – die gleichen Inhalte je einer der beiden Halbklassen. Den von den beiden Pädagoginnen konstatierten Schwierigkeiten beim Schreiben von Wörtern sowie ihren nach wie vor präsenten Artikulationsschwierigkeiten wurde damit nicht Rechnung getragen, zumal auch die logopädische Förderung vorübergehend abgesetzt wurde. Am Material dokumentiert sich denn auch das Bewusstsein des Klassenteams, dass die Verwendung der IF-Ressourcen zur Aufstockung des Halbklassenunterrichts ohne Teamteaching mit der konzeptionellen Vorgabe, mindestens ein Drittel der zugestandenen Ressourcen für Schulische Heilpädagogik im Teamteaching zu unterrichten (vgl. BID Zürich 2007, 10), im Widerspruch stand. Aufgrund der elterlichen Forderung einer gezielteren Unterstützung ihrer Tochter im Mathematikunterricht wurde eine Änderung in Richtung einer Kombination zwischen der Weiterführung des Halbklassenunterrichts und einer mehr auf einzelne Kinder abzielenden Fördertätigkeit in Erwägung gezogen, wenngleich hierfür wiederum die verfügbaren Ressourcen als zu knapp beurteilt wurden.

Bedingt durch disziplinarische Schwierigkeiten und die als gering betrachtete sprachliche Kompetenzlage der Gesamtklasse sowie aufgrund der Einschätzung einer mangelnden Informations- und Kooperationsbereitschaft der Eltern zeichnete sich für *Ajatan* die Fördersituation der zweiten Klasse durch eine fehlende Koordination der verschiedenen Therapien (Logopädie, Psychomotorik, Ergotherapie) aus. Dies wurde von den Professionellen auch selbstkritisch als wenig wirksam beurteilt. *Ajatan*s Situation wurde im Vergleich mit anderen Kindern als „nicht besorgniserregend“ eingestuft. Ein an ihm orientiertes Förderarrangement wurde nicht genannt.

Im Klassenunterricht stellte *Ivans* kommunikative Orientierung auf die beiden Klassenlehrerinnen vor dem Hintergrund der Klassengrösse eine Herausforderung dar. Insbesondere im mündlichen Unterricht konnte laut Einschätzungen der Klassenlehrerinnen auf die differenzierten Aussagen *Ivans* kaum ausreichend eingegangen werden. Aufgrund seines auch mit Perfektionismus in Zusammenhang

gebrachten geringen Arbeitstempus und seiner geringen Selbstständigkeit konnte Ivan die von den beiden Lehrerinnen für ihn vorgesehenen Zusatzaufgaben nicht vornehmen. Die der Klasse zugesprochenen vier Lektionen der Schulischen Heilpädagogin wurden vom Klassenteam ausschliesslich Kindern mit „Lernschwierigkeiten“ zuteil.

Damit dokumentiert sich in unseren Analysen in den drei städtischen Unterstufenklassen eine erschwerte Etablierung eines Unterrichtsarrangements, welches den besonderen Förderbedarf der fokussierten Kinder zu berücksichtigen vermochte. Insbesondere die erschwerenden Bedingungen der Klassengrösse und/oder der Klassenzusammensetzung wurden von den Lehrpersonen als Begründung hierfür angeführt.

4.4.2 Fokussierung der Ressourcen für Schulische Heilpädagogik in jahrgangsgemischten Klassen

Die Ressourcenlage für die Schulische Heilpädagogik zeigte an den von uns untersuchten Unterstufen eine Variation von drei bis zehn Lektionen pro Woche und Klasse. So war beispielsweise in der Schuleinheit von B-Dorf bei annähernd gleich grosser Klassengrösse in einem Jahr (Damian) eine Ressourcenlage von zehn gegenüber einer solchen von drei Lektionen ein Jahr später bei Jean zu verzeichnen. Damit reagierten die Schulleitungen im Rahmen ihrer Ressourcenverwaltungskompetenz auf die unterschiedlichen Situationen in den Klassen (vgl. BID Zürich 2007, 3).

Mit der Einrichtung altersgemischten Lernens auch auf der Primarstufe weisen jahrgangsgemischte Klassen der Grundstufe vergleichbare heterogene Verhältnisse auf. Wie in Kapitel 3.2.1 dargelegt wurde, zeigten sich in Grundstufen, welche ihre Ressourcenlage für die Schulische Heilpädagogik als zu knapp beurteilten, Strategien der Priorisierung. Vor diesem Hintergrund liegt ein Vergleich mit jahrgangsgemischten Klassen nahe, welche ihre Ressourcenlage ebenfalls als knapp beurteilten. Im Zusammenhang mit der oben dargelegten Ressourcenverwaltung in den Schuleinheiten wurden in zwei jahrgangsgemischten Unterstufen (A- und B-Dorf) die Anzahl der Lektionen für Schulische Heilpädagogik als unzureichend beurteilt.

Entgegen dem Eintrittsmoratorium für *Thomas* in der Grundstufe (vgl. Kap. 3.2.1), womit von einer *frühen* heilpädagogischen Förderung zugunsten einer Intensivierung der Förderung am Ende der Grundstufenzeit abgesehen wurde, zeigte sich in seiner jahrgangsgemischten Unterstufe eine gegenläufige Orientierung: Die ebenfalls als knapp wahrgenommenen heilpädagogischen Ressourcen wurden hier zu Beginn des Schuljahres fast *ausschliesslich auf die Gruppe der „Zweitklässler“* bezogen. Insbesondere die Gruppe der sieben neu übergetretenen „Zweitklässler“ wurde vom Klassenteam der Unterstufe als „spezielle Gruppe“ bezeichnet, da diese vier Kinder mit IF-Status umfasste – darunter auch *Thomas* – und die übrigen Kinder dieser Gruppe überdies als eher leistungsschwach eingeschätzt wurden. Die Schulische Heilpädagogin unterrichtete die *ganze Gruppe* der Zweitklässler während zweier Lektionen pro Woche in den Fächern Mathematik und Sprache.

Die Junglehrerin von *Jean* (B-Dorf) schätzte ihre Kompetenz, die schulische Entwicklung der Kinder zu prognostizieren sowie ihr didaktisches Repertoire im Umgang mit Lernschwierigkeiten im Vergleich mit der erfahrenen Schulischen Heilpädagogin als geringer ein. Die drei Lektionen für die Schulische Heilpädagogik, die der zwei Jahrgänge umfassenden Klasse (zweiter/dritter Jahrgang) zugesprochen wurden, beurteilte das Klassenteam deshalb als unzureichend. Das Klassenteam der Unterstufe fokussierte die verfügbaren sonderpädagogischen Förderressourcen ebenfalls auf eine Gruppe von Kindern der zweiten Klasse, worin sich auch *Jean* befand. Den Einschätzungen des Klassenteams folgend, hatten diese Schüler/innen die Lernziele der ersten Klasse noch nicht erreicht und dem fortschreitenden Unterricht der zweiten Klasse nicht ausreichend folgen können, was die Lehrerin unter Druck setzte:

L: Do wird's mir wie chli eng, will irgendwie muess ich ja WITER mache, merk aber, das hät nonig so vill Sinn, wänn zwölf minus vier eifach nonig chunnt.

(Jean GDut X, Zusammenarbeit, 52ff.)

An den beiden Beispielen lässt sich erkennen, dass als knapp wahrgenommene Förderressourcen für die Schulische Heilpädagogik in den jahrgangsgemischten Unterstufen unserer Fallgruppe – entgegen der Priorisierungsstrategie der Grundstufe – im ersten Schulhalbjahr gerade auf die *jüngsten Kinder* fokussiert wurden. Aufgrund der Einschätzung eines Lernstand-Defizits bei der Gruppe der jüngsten Kinder kam dabei der heilpädagogischen Förderung die kompensatorische Funktion zu, diese Rückstände „aufzuholen“, um die Nachfolgemöglichkeit der Kinder mit besonderem Förderbedarf am Regelschulunterricht zu gewährleisten.

4.4.3 Stigmatisierungspotenziale separierender Formen der Förderung

Analog zu den Analysen zur Grundstufe (vgl. Kap. 3.2.3) zeigten sich auch in der Unterstufe Stigmatisierungspotenziale für Kinder mit besonderem Förderbedarf, welche durch das Arrangement der Fördersituation bedingt waren. Fünf der neun in die Unterstufe übergetretenen Kinder erlebten in der Tendenz separate Förderformen.

So besuchte beispielsweise *Barbara* gemeinsam mit vier weiteren Kindern der Klasse jeden Tag für zwei Lektionen in den Schulfächern Mathematik und Sprache den IF-Unterricht bei einer dafür zuständigen Lehrerin in einem anderen Schulzimmer. Somit wurde sie pro Woche zehn Lektionen separiert von der „Stammklasse“ unterrichtet. Die Lehrerin der „IF-Gruppe“ sah die integrative Leistung ihrer Arbeit in ihrer Bemühung, den Kindern die schulischen Inhalte des von der Klassenlehrerin in der „Stammklasse“ durchgeführten Unterrichts näher zu bringen und somit die *Erreichung der Lernziele zu garantieren*. Die intensive Arbeit im Rahmen der „IF-Gruppe“ führte ab und an auch zu einem Vorsprung gegenüber dem stofflichen Fortschreiten der „Stammklasse“. Gemäss den Interviews mit den Eltern sowie den Aussagen der Logopädin äusserte Barbara offenbar den Wunsch, häufiger den Unterricht bei ihrer Klassenlehrerin besuchen zu können. Der für fast die Hälfte des wöchentlichen Schulunterrichts von der übrigen Klasse getrennte Unterricht zeigte denn auch soziale Konsequenzen: Barbara gelang es kaum, Kontakte zu den Kindern der „Stammklasse“ zu knüpfen (vgl. Kap. 4.5.2). Die Eltern standen dem separativen IF-Setting überdies kritisch gegenüber und hofften, dass Barbara durch zusätzliche Förderung bald wieder in die „Stammklasse“ zurückkehren könnte. Dies erhöhte den Druck, ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Überdies war selbst die Klassenlehrerin mit der aktuellen Situation unzufrieden, da sie „den Anschluss“ an die Kinder der „IF-Gruppe“ durch diese separate Gestaltung verlor.

In ähnlicher Intensität wurde *Damian* während bis zu neun Lektionen pro Woche von der Schulischen Heilpädagogin in den Schulfächern Mathematik und Sprache unterstützt. Wenngleich das Klassenteam aufgrund der grossen Leistungsheterogenität individualisierende Unterrichtsformen im Schulalltag erwähnte und eine grundsätzliche Heterogenitätstoleranz geltend machte, erwies sich diese Orientierung bei Anwesenheit der Schulischen Heilpädagogin im Hinblick auf die Förderung der beiden Jungen als instabil. Aufgrund ihrer Beobachtungen im Gesamtunterricht entschied die Schulische Heilpädagogin, jeweils die von ihr speziell geförderten beiden Jungen bei unkonzentriertem Verhalten aus dem Gesamtunterricht zu nehmen und mit ihnen in einem dem Klassenzimmer angegliederten Nebenraum weiterzuarbeiten. Laut Aussagen des Klassenteams übernahm die Schulische Heilpädagogin überdies auch die vollumfängliche Verantwortung für die Lernprozesse in den beiden Schulfächern und erteilte den beiden auch die Hausaufgaben. Der fast ausschliesslich auf die beiden Jungen abzielende Unterricht der Schulischen Heilpädagogin spiegelte sich auch in den Äusserungen der Kinder in den Gruppendiskussionen wider. So wurde die Arbeit der Schulischen Heilpädagogin stets in Verbindung mit dem „Nachhilfeunterricht“ für Damian und einen anderen Jungen genannt. Wenngleich sich – im Unterschied zu Barbara – im Material Damians Integration in die

kindliche Peergemeinschaft der Jungen dokumentierte (vgl. Kap. 4.5.1), barg sein durch das Förderarrangement bedingter Status eines „Nachhilfeschülers“ in den Wahrnehmungen der Mitschüler dennoch Potenzial für Stigmatisierungen.

Eine analoge Situation zeichnete sich bei *Thomas* ab. Auch er gewann im jahrgangsgemischtem Setting der Unterstufe Anschluss an die peerkulturellen Aktivitäten seiner auch älteren Mitschüler (vgl. Kap. 4.5.1). Mit seiner Zugehörigkeit zu einer von den Mitschüler/innen als „IF-Kinder“ bezeichneten Gruppe, welche in der Klasse einen besonderen Status genoss, bestand bei Thomas jedoch ebenfalls das Potenzial, dadurch stigmatisiert zu werden. Der auf die ganze Gruppe der zweiten Klasse abzielende Unterricht von fünf Lektionen der Schulischen Heilpädagogin in Mathematik und Sprache in einem separaten Raum wurde vom Klassenteam mit dem Förderbedarf dieser Kindergruppe begründet. In den Kindergesprächen dokumentierten sich hierzu ambivalente Orientierungen. Wurde einerseits dessen Nutzen im Hinblick auf den eigenen Schulerfolg erwähnt, liessen die Äusserungen der Kindern andererseits auch deutlich negative Beurteilungen der schulischen Kompetenzen und eine emotionale Abwehr gegenüber „IF-Kindern“ erkennen. In einem Kindergespräch wurde zudem das Ausgelacht- und Gemiedenwerden einiger der betroffenen Kinder, wenn auch nicht auf Thomas bezogen, erwähnt.

Auch in den Kindergesprächen im Fall *Jean*, der eine Lektion heilpädagogische Förderung erhielt, wurde die geringe Attraktivität dieses Unterrichts, der auf ihn und drei weitere Kinder bezogen war, erwähnt. Die Einbusse an Attraktivität lag einerseits in der zeitgleichen Durchführung des Förderunterrichts mit dem Besuch von bei den Kindern beliebten anderweitigen Schulangeboten sowie andererseits in dem negativen Status, zur Schülergruppe mit Lernschwierigkeiten zu gehören, begründet.

Schliesslich wies auch das äusserst intensive Förderarrangement für *Nathan*, welcher im Rahmen einer „integrierten Sonderschulung“ (BID Zürich 2007, 4) während zwei Drittel seiner Schulzeit in der Unterstufe durch einen Sonderschullehrer und durch eine von der Gemeinde finanzierte „pädagogische Assistentin“ begleitet wurde, desintegrative stigmatisierende Momente auf. Zwar stabilisierten sich Nathans sozialen Beziehungen zu seinen Altersgenossen dank der Jahrgangsmischung innerhalb der Klasse, so dass sich hinsichtlich der Integration in die Peergemeinschaft eine positive Entwicklung anbahnte (vgl. Kap. 4.5.1). Allerdings geriet analog den Erfahrungen in der Grundstufe (vgl. Kap. 3.2.3) Nathan durch die für ihn vorgesehenen besonderen Lernmaterialien auch noch im zweiten Quartal des neuen Schuljahres in den Aufmerksamkeitsfokus der anderen Kinder der Unterstufenklasse. Ebenso zeigten diese Interesse an Nathans ausserordentlichem Lernstand, insbesondere an seinen geringeren mathematischen Kompetenzen sowie an seinen kleinkindlich anmutenden Zeichnungen. Der Rückzug Nathans vom Gruppentisch in seine eigens für ihn eingerichtete Arbeitsnische wurde vom Klassenteam gerade auch mit diesem ausgesprochenen Interesse der Mitschüler/innen begründet, gegen das sich dieser nicht selten lautstark auflehnte. Die Option einer Weiterarbeit in einem *separaten Nebenraum* ging sowohl auf Nathans Wunsch sowie auf die beiden heilpädagogischen Fachpersonen zurück. Somit wurde die örtlich separierte Förderung einerseits mit seiner geringen Konzentrationsfähigkeit im Kontext des Klassengeschehens als auch mit dem Schutz vor der Aufmerksamkeit der anderen Kinder begründet.

Waren in der Grundstufe bereits Nathan und Damian durch ein separativ gestaltetes Förderarrangement Stigmatisierungspotenzialen ausgesetzt (vgl. Kap. 3.2.3), waren davon nach dem Übertritt in die Unterstufe weitere Kinder betroffen: Thomas, Jean und Barbara.

4.4.4 Individualisierende Unterrichtsgestaltung

Abschliessend möchten wir auf ein mit den dominierenden separativen Förderarrangements kontrastierendes Setting verweisen, welches sich in der jahrgangsgemischten Unterstufe von Orlando realisieren liess. Nebst dem nach wie vor separativ gestalteten Logopädieunterricht beurteilte das Klassenteam den individualisierenden Wochenplanunterricht als ideales Lernarrangement für Orlando. Im Gegensatz zu einem homogenisierenden Jahrgangunterricht würden – so das Klassenteam – die sprachlichen Beeinträchtigungen sozial weniger zum Tragen kommen:

L2: Mir mached ja nüüt Speziells mit ihm

L1: [Nei mier mached nüt Speziells mit em und es gaat, aso so wie mir s chönd beurteil- win ICH s chan beurteile, gaat's em guet debii. Ich glaub er WOTT gar nöd, ufgrund vo siim Stottere megamässig, speziell behandelt werde. Ich glaub, das würd ihn STÖÖRE, er wott wie alli anderi eifach.

(Orlando, GDut, IV, Förderung, 80ff.)

Die Klassenlehrerinnen beurteilten – ähnlich dem Grundstufenteam zuvor (vgl. Kap. 3.2.4) – eine das Stottern betreffende Förderung im Unterricht im Hinblick auf das Stigmatisierungspotenzial als für Orlando problematisch, konnten aber mittlerweile aufgrund der als gut beurteilten Integration die ursprüngliche Option des Besuchs einer Sprachheilschule nicht mehr nachvollziehen. Einzig die anstehende Notensetzung im ersten Semesterzeugnis zur Leseleistung stellte für das Klassenteam eine offene Frage dar.

4.5 Integration in die Peergemeinschaft der Unterstufe

Für den Themenbereich des Übertritts der von uns fokussierten Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Primarstufe erscheint, analog zu Kapitel 3.4, auch hier die Frage relevant, inwiefern sich soziale Prozesse der Integration in die kindlichen Gemeinschaften ihrer neuen Klasse abzeichneten. Im Folgenden werden wir die Ergebnisse auf der Basis der Analyse der von uns jeweils im zweiten Quartal des Schuljahres erhobenen Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen und den Kindern sowie der Interviews mit den Eltern darstellen. Zunächst werden die integrativen Prozesse derjenigen Kinder zusammengefasst, die in eine jahrgangsgemischte Klasse übertraten, die also eine strukturelle Kontinuität hinsichtlich der Altersmischung erfuhren (Kap. 4.5.1). Es folgt die zusammenfassende Darstellung jener Fälle, bei denen diese Kontinuität nicht bestand, wo also der Übertritt in eine Jahrgangsklasse vollzogen wurde (Kap. 4.5.2). Abschliessend werden die Ergebnisse zur Heterogenitätsdimension des Geschlechts vorgestellt, die sich erneut im empirischen Material zur Frage der Integration in die Peergemeinschaften als bedeutsam erwies (Kap. 4.5.3).

4.5.1 Soziale Integration bei Übertritt in jahrgangsgemischte Klassen

Gemäss unseren Analysen nahm in den fünf der in die Studie einbezogenen Fällen, bei denen ein Übertritt in eine *jahrgangsgemischte* Unterstufe stattfand (Thomas, A-Dorf; Jean und Damian, B-Dorf; Orlando, D-Dorf), die soziale Integration in die *kindlichen Peergemeinschaften* tendenziell einen positiven Verlauf. Diese Tendenz lief allerdings Gefahr, durch die Förderarrangements, die in einigen dieser Klassen teilweise separativ gestaltet wurden, aufgrund der damit potenziell verbundenen stigmatisierenden Effekte (vgl. Kap. 4.4.3) wieder gebrochen zu werden.

Thomas beispielsweise fühlte sich nach Einschätzung der Lehrpersonen wie auch der Mutter bald in der neuen Klasse wohl; er würde von den Kindern der Klasse geschätzt und arbeitete bei Gruppenarbeiten mit allen gut zusammen. Zudem zeigte sich deutlich, dass die Jahrgangsmischung seinen Orientierungen entgegenkam. So fand er früh Zugang zu einer Peergroup, die aus mehreren Jungen bestand, die dem vierten Jahrgang zugeordnet wurden. Unterstützend dabei war, dass hier eine vorgängige Bekanntschaft der Jungen aus der Nachbarschaft sowie aus der ehemaligen Grundstufe bestand, wie das erhobene Gruppengespräch mit Thomas und seinen Freunden deutlich machte. Thomas war daher offenbar geradezu willkommen:

Robert: Wo er i eusi Klass cho isch, hä- hät's mi gfreut.

(Thomas, GDkind 1 X, Pause, 9f.)

In diesem Gruppengespräch unterstrichen die Jungen zudem die Bedeutsamkeit ihrer gemeinsamen, peerkulturellen Aktivitäten (Fussballspiel) auf dem Pausenplatz. Allerdings wurde das auf Thomas ausgerichtete Förderarrangement des IF-Unterrichts separativ gestaltet und war in der Klasse mit deutlich negativen Attributen belegt. Das heisst, bei Thomas zeichnete sich einerseits eine positive Einbindung in die lokale Peerkultur ab, allerdings wurde diese Entwicklung durch die zugleich in der Klasse bestehenden Stigmatisierungspotenziale zumindest gefährdet (vgl. Kap. 4.4.3).

Ein anderes Beispiel hierfür bot *Nathan*, der als ältester Schüler (plus zwei Jahre gegenüber dem durchschnittlichen Übertrittsalter) in die Unterstufe übertrat. So stabilisierten sich seine bereits gegen Ende der Grundstufenzeit im gemeinsamen Fussballspiel geknüpften sozialen Beziehungen zu älteren Jungen der Unterstufe, die – im Unterschied zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Grundstufe – seinem Alter entsprachen. Das bedeutet, dass die Altersdiskrepanz, die mit Nathans spätem Übertritt verbunden war, durch die Jahrgangsmischung als potenzielles Problem hinsichtlich der Integration in die kindliche Gemeinschaft entschärft wurde. Allerdings geriet er durch das Fördersetting und die auf ihn bezogenen spezifischen Lernmaterialien in einen besonderen Aufmerksamkeitsfokus der Mitschüler/innen, von denen er sich in einer ersten Phase deutlich abgrenzte (vgl.

Kap. 4.4.3). Auch kann Nathans hohes Alter als ein hinsichtlich seiner (späten) Stufenzuordnung zu reflektierender Grenzfall betrachtet werden.

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass das *Prinzip der Jahrgangsmischung*, welches die Grundstufe konstitutiv prägte, auch auf Ebene der Unterstufe für die Integration der Kinder mit besonderem Förderbedarf in die kindlichen Erfahrungsräume durch Eröffnung grösserer Handlungsspielräume *förderlich* wirkte.

4.5.2 Divergierende soziale Prozesse bei Übertritt in Jahrgangsklassen

Bei den in die Studie einbezogenen Fällen, in denen die Kinder in eine Jahrgangsklasse übertraten, zeigte sich ein ebenfalls differenziertes Bild:

So kann hier unterschieden werden zwischen einem Fall (Ajatan, F-Stadt), bei dem der Tendenz nach eine ähnliche Integration in das soziale Beziehungsnetz der neuen Klasse zu beobachten war wie bei den oben genannten Kindern, und solchen Fällen (Barbara, C-Dorf; Ivan und Diana, beide: E-Stadt), bei denen das Kind innerhalb der Klasse während des Erhebungszeitraums eine Randposition einnahm.

Im erstgenannten Fall, bei *Ajatan*, verlief der Prozess der Integration im Kontext einer von den Lehrpersonen als, wegen Verhaltensauffälligkeiten und Sprachschwierigkeiten, problematisch wahrgenommenen Gesamtklasse gleichwohl positiv. Obwohl Ajatan mit keinem Kind seiner Grundstufe übertreten konnte, fand er dennoch schnell Zugang zu gemeinschaftlichen Spielen unter den Kindern der neuen Klasse und knüpfte bald freundschaftliche Beziehungen zu einem ebenfalls tamilischen Jungen, der sich ihm gegenüber fürsorglich zeigte. Die Mutter betonte die positiven Erzählungen Ajatans über die neue Klasse und bestätigte aus ihrer häuslichen Perspektive den positiven Verlauf seines Eintritts in die neue Klasse.

Allerdings erhielt dieser feingliedrige Junge mit vergleichsweise geringer Körpergrösse gemäss den Beobachtungen der Lehrpersonen – ähnlich der Erfahrungen in der Grundstufe – unter den Kindern auch die Rolle des beschützenswerten „Kleinen“: So wurde er beispielsweise von anderen Jungen der Klasse vor einem als aggressiv wahrgenommenen Mitschüler geschützt. In der Gruppendiskussion mit Ajatan in seiner neuen Jungen-Peergroup zeigte sich hinsichtlich der sozialen Bedeutung seiner Gehbehinderung eine Ambivalenz: So geriet sein hinkender Gang – anders als in der Grundstufe – in den Fokus der Diskursteilnehmer, die ihn auf unterschiedliche Weise nachahmten (vgl. Kap. 4.3.1). Ajatan begegnete diesem sich andeutenden situativen Stigmatisierungsprozess offensiv mit einer Gegeninszenierung des eigenen Ganges, woraufhin seine für die Jungen schwer nachahmbare Gangart mit derjenigen eines Breakdancers verglichen wurde, für die er sich als kompetenter Experte darstellte. Insgesamt verwies der Diskurs auf Ajatans Akzeptanz in der Peergroup, der allerdings tendenziell etwas Fragiles anhaftete.

Bei den anderen Fällen der in eine jahrgangsstrukturierte zweite Klasse übergetretenen Kinder dokumentieren sich hingegen deutlich prekäre, zum Teil von Stigmatisierung und Ausschluss geprägte soziale Prozesse in der ersten Phase der Primarstufe, wie z. B. im Falle von *Diana*. Dieses Mädchen trat mit einem weiteren Mädchen und drei Jungen der dritten Grundstufe in eine zweite Klasse über, die, ähnlich der Klasse von Ajatan, einen hohen Anteil mit fremdsprachigen Eltern von ca. 80% hatte. Nach Darlegung der Lehrerin versuchte Diana häufiger als früher Konflikte auch über das Gespräch zu lösen, wenngleich es jedoch noch vorkam, dass sie andere Kinder schlug. Insbesondere Mädchen der Klasse zeigten sich darüber nach Dianas Eintritt in die zweite Klasse „schockiert“. Allerdings wurde dieses Verhalten von Seiten der Schulischen Heilpädagogin, die Diana in der Halbkasse unterrichtete, nicht beobachtet, vielmehr bezeichnete sie sie als die schulischen Regeln ernst nehmende „Musterschülerin“. In der Gruppendiskussion, die mit Diana und den mit ihr aus der Grundstufe stammenden Kindern (ein Mädchen und drei Jungen, Zusammensetzung durch Selbstwahl der

Kinder) geführt wurde, geriet allerdings ihr Handeln in negativer Weise in den Fokus der Jungen. So äusserten sie sich ihr gegenüber wie folgt:

Muhamet: Ja du schlagst du immer
Diyar: Ja gäll jede Tag EIMAL
Fabio: [J-, jede eigene Kind JEDE Kind

(Diana, GDkind1 X, Schlagen, 8ff.)

Solche generalisierenden Zuschreibungen, die sich im Diskurs wiederholten, verweisen auf eine verfestigte Form einer sozialen Diskreditierung Dianas. Im weiteren Diskursverlauf entfalteten sich zudem Witzeleien über Dianas Gefühle gegenüber Jungen, gegen die sie sich erfolglos zu wehren suchte. Zwar zeigte das anwesende Mädchen gegenüber Diana nicht diese ausgrenzende Haltung. Jedoch auch in einer anderen Gruppendiskussion von Mädchen ihrer neuen Klasse (ohne Diana) geriet Diana selbst in negativ etikettierende Perspektive. Die prekäre soziale Situation Dianas in der neuen Klasse entging offenbar auch den Eltern nicht: So legten sie dar, dass Diana dort zu keinem Kind Kontakt habe und sich in der Pause mit einer Freundin aus einer anderen Klasse treffe oder zu ihrem Bruder gehe.

Neben den genannten Rahmenbedingungen dieser Klasse, dürfte diese Entwicklung auch von der Tatsache mit geprägt worden sein, dass die Klasse bereits vor Dianas Übertritt seit einem Jahr bestand, weshalb auch die Klassenlehrerin es nach eigener Darlegung als eine grosse Herausforderung ansah, die fünf hinzutretenden ehemaligen Grundstufenkinder zu integrieren.

Des Weiteren soll hier noch ein Fall Erwähnung finden, bei dem nach dem Übertritt mit dem Fördersetting (vgl. Kap. 4.4.3) für das betreffende Kind desintegrierende Effekte einhergingen, die sich nicht nur auf den Klassenunterricht selbst erstreckten, sondern in ausgeprägtem Masse auch die Einbindung in die peerkulturellen Aktivitäten betrafen:

Desintegrative Wirkungen eines umfänglich separierenden IF-Unterrichts

So wurde *Barbara* unmittelbar nach dem Übertritt im Klassenverband von den Lehrpersonen zunächst als offen und erzählfreudig erlebt – Verhaltensweisen, die sie seit dem fast die Hälfte der Lektionen umfassenden IF-Unterricht ausserhalb der Gesamtklasse wieder ablegte. Die Eltern bestätigten diese Beobachtung zur Verhaltensänderung mit der Erzählung von Barbaras Weinen aufgrund der Separierung von der Gesamtklasse und von der Klassenlehrerin. Aus Sicht der Eltern fand Barbara den Zugang zu den neuen Mitschülerinnen und Mitschülern nicht, sie hatte nur zu zwei Mädchen etwas Kontakt. Die Lehrpersonen nahmen Barbara im Kontext des Klassenverbandes als zurückhaltend und scheu wahr; sie beschrieben sie z. B. in den Turnlektionen als „verloren“ und unsicher, da sie nicht wisse, wie sie auf die anderen zugehen sollte. Demgegenüber hatte Barbara zu den fünf Jungen der IF-Gruppe einen guten Kontakt bzw. stabile soziale Beziehungen.

Die geringe Einbindung in den Klassenverband wurde auch an der Gruppendiskussion erkennbar, die mit Barbara und weiteren Kindern der Unterstufe geführt wurde. So nahmen daran noch drei Jungen, davon zwei der IF-Gruppe, sowie ein weiteres Mädchen teil, das Barbara ebenfalls aus einem separativ gestalteten Förderunterricht, der Logopädie, kannte. Diese Gruppenbildung war im Vergleich zu anderen, in der Regel *geschlechtsspezifisch* strukturierten Gruppendiskussionen mit Kindern im Schulversuch Grundstufe und nach dem Übertritt in die Primarstufe untypisch.

Die Gruppendiskussion liess zudem erkennen, dass dieses in der Grundstufe „abgestufte“ Mädchen Barbara auf Grund ihres Alters und ihrer Körpergrösse den Kindern in ihrer Zuordnung zur zweiten statt zur dritten Jahrgangsstufe auffiel. Barbara agierte im Diskurs defensiv, bekam allerdings Unterstützung im Sinne einer Entproblematisierung der Auffälligkeit durch einen der IF-Mitschüler, der mit ihr bereits die Grundstufe besuchte, sowie durch das o. g. Mädchen, das hinsichtlich der Jahrgangszugehörigkeit in derselben Situation wie Barbara war. Damit bestätigte sich, dass Barbara zwar ten-

denziell in die IF-Schülergruppe, nicht aber im Klassenverband integriert war. Zudem wurde hierbei deutlich, dass an die Strukturierung der Klassen nach Jahrgängen eine engere Normerwartung hinsichtlich des Alters und der Entwicklung gekoppelt war, die bei den Kindern und ihren sozialen Konstruktionen als Abweichung bzw. als Frage der Zugehörigkeit auftauchte und einen Legitimierungsdruck erzeugte.

Selbst wenn Barbara – wie in der Grundstufe, u. a. auf Grund ihrer sprachlichen Schwierigkeiten – eine längere Anlaufzeit zur Anbahnung freundschaftlicher Beziehungen mit anderen Kindern brauchte als andere, in die Studie einbezogene Kinder, so können doch die genannten institutionellen Strukturierungsformen, wie der stark separativ gestaltete IF-Unterricht, aber auch die Jahrgangsklasse, als erschwerende Bedingungen für Integrationsprozesse festgehalten werden.

4.5.3 Geschlechtsspezifische Peergemeinschaften

Ähnlich den Beobachtungen zu den peerkulturellen Praktiken in der Grundstufe dominierte auch bei denjenigen der Anfangsphase der Unterstufe eine geschlechtsspezifische Formierung. Dies kam in den Gruppenbildungen für die Kindergespräche zum Ausdruck, die nur in einigen Fällen von dieser Geschlechterorientierung abwichen – und zwar gerade dort, wo desintegrative Prozesse den Schulalltag in der neuen Klasse deutlich begleiteten (z. B., wie erwähnt, bei Barbara).

Die Dominanz einer geschlechtsspezifischen Formierung peerkultureller Praktiken schlug sich insbesondere aber auch in den Erzählungen der Kinder nieder. So beschrieb die Jungenpeergroup um *Damian* auf eine Frage nach ihren gemeinsamen Aktivitäten seitens des Diskursleiters zunächst, dass sie während der Pause, aber auch vor und nach der Schule dem gemeinsamen Fussballspiel nachgingen, wobei verschiedene Jahrgänge beteiligt waren. Hinsichtlich der Beteiligung von Mädchen an dieser Praxis erklärten die Jungen folgendes:

Damian: Und d' Buebe chönd sch- scharf schüsse und Mäitli nöd e so. Isch bubig zum ufhebe wämer im Gool isch, wänn Mäitli dänn schüssed, si chönd nöd so scharf schüsse.

Lionel: Wänn niemert im Gool isch, dänn schüssed si eifach denäbet

Elias: (lacht) Immer wänn s Chance händ schüssed s denäbet.

(Damian, GDKind IV, Pause, 54ff.)

Die nahezu stereotype Darstellung der Jungen, die sich des dramaturgischen Mittels der Übertreibung bedient, bringt deutlich eine Differenzmarkierung der Jungen gegenüber den Mädchen im Hinblick auf spielerische Peeraktivitäten und Kompetenzen zum Ausdruck. Solche Formen geschlechtstypischer Differenzmarkierung prägen die jeweils lokalen Peergroupkulturen entscheidend mit (vgl. Breidenstein/Kelle 1998; Wagner-Willi 2005). Bei den in unsere Studie einbezogenen Fällen dokumentierten sich die sozialen Prozesse der Integration in die Peerzusammenhänge einer Klasse auch und gerade entlang der Dimension geschlechtsspezifischer Erfahrungsräume.

4.6 Empfehlungen

Beratung durch externe Grundstufenteams bei strittigen Übertrittsentscheiden

Die unterschiedliche Einschätzung der Übertrittsrelevanz von Kompetenzen am Ende der Grundstufe birgt Folgen für die Bildungsbiographie eines Kindes, wie der Fall des nicht übergetretenen Kindes, das im Bereich der Sprachkompetenzen eine positive Entwicklung durchlief, eindrücklich aufzeigte. Zudem liess das empirische Material innerhalb desselben Grundstufenteams, aber auch grundstufenübergreifend eine unterschiedliche Einschätzung von Kompetenzen der Kinder erkennen (vgl. Kap. 3.3). Zur Minimierung solcher Differenzen sollte in Fällen, bei denen in einer der genannten Kulturtechniken die individuelle Entwicklung als nicht den formulierten Lernzielen genügend eingeschätzt werden und/oder bei denen der Übertritt innerhalb des Grundstufenteams strittig ist, die Möglichkeit geschaffen werden, ein externes Grundstufenteam (oder Vertreter desselben) am Standortgespräch beratend teilnehmen zu lassen. Neben dem Standpunkt der Eltern wäre es für die Entscheidungsfindung von Vorteil, wenn die Wünsche des Kindes explizit eruiert sowie die antizipierten Wirkungen auf seine sozialen Beziehungen in das Standortgespräch einbezogen werden.

Die Stufendifferenz hinsichtlich der Lehr- und Lernkultur ausgleichen

Wenngleich die bisherige Übertrittsproblematik zwischen den beiden unterschiedlichen Bildungsstufen des Kindergartens und der Primarstufe im Rahmen des Schulversuchs entschärft wurde, haben wir im Rahmen unserer Studie aufgezeigt, wie einige Grundstufenteams bei ihren Erwägungen zum bevorstehenden Übertritt die Problematik einer mangelnden Passung zwischen den beiden Stufen geltend machten. Dadurch wurden nicht selten nebst der Frage der Lernzielerreichung in den Kulturtechniken der Mathematik und der Sprache die Potenziale der Kinder im Umgang mit den auf sie zukommenden Verhaltenserwartungen eines „schulischen“ Settings erwogen. Letzteres wurde mit weniger Freiräumen für Selbstbestimmung, Individualisierung und persönlicher Betreuung in Verbindung gebracht (vgl. Kap. 4.2.2). Die für einige der in die Studie einbezogenen Kinder mit besonderem Förderbedarf entstandene Fraglichkeit eines selbstverständlichen Übertritts (vgl. Kap. 4.2.1) verweist somit auch auf die Bedeutung der Anschlussfähigkeit der beiden Bildungsstufen. Die in den konzeptionellen Vorgaben vorgesehenen Vereinbarungen zwischen den Stufen im Hinblick auf Lehrmittel und Inhalte (vgl. BID Zürich/PHZH 2005, 9) erhalten im Lichte dieses Befundes ein besonderes Gewicht. Für mehrere der von uns fokussierten Kinder mit besonderem Förderbedarf erwies sich überdies die Struktur der Jahrgangsmischung als ihrer sozialen Integration in die neue Klassengemeinschaft und Peergroupkultur der Unterstufe förderlich (vgl. Kap. 4.5.1). Unsere Empfehlung geht dahin, die der Grundstufe folgende Primarstufe hinsichtlich ihrer Anschlussmöglichkeiten zu überdenken und Potenziale der Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Primarschulebene bezüglich der Jahrgangsmischung, der Individualisierung der Lehr- und Lernkultur sowie der Integration der Fördermassnahmen in den laufenden Gesamtunterricht auszuloten (vgl. dazu auch die Befunde zur Praxis der Differenzierung und Individualisierung in der Volksschule im aktuellen Jahresbericht 2007/2008 der Bildungsdirektion Zürich; BID Zürich 2009, 9). Die vorwiegend separativ ausgerichteten Förderarrangements bei den von uns beobachteten Kindern mit besonderem Förderbedarf in der Unterstufe und die damit verbundenen Stigmatisierungs- und Ausschlusspotenziale (Kap. 4.4.3) unterstreichen die vorangehende Empfehlung zusätzlich.

Berücksichtigung der Gruppenzusammensetzung beim Übertritt

Wir haben in unserer Untersuchung auf das Potenzial zur Stigmatisierung und Etikettierung von Kindern mit besonderem Förderbedarf hingewiesen, die mit der Neugruppierung der übertretenden Kinder einhergingen. Neue Mitschüler/innen konnten dabei nicht auf Erfahrungen mit den betroffenen Kindern mit besonderem Förderbedarf zurückgreifen und verhandelten spezifische Beeinträchtigungen neu. Dem stand die in einigen Fällen nachgewiesene integrative Wirkung von Freundschaftsbeziehungen aus der Grundstufenzeit (vgl. Kap. 4.3.1) gegenüber. Um die Prozesse einer sozialen Integration in die neue Schulstufe zu unterstützen, sollte daher sowohl auf Kontinuität der gewachsenen sozialen Beziehungen gesetzt werden als auch den übertretenden Kindern ein institutionell abstützendes Mitspracherecht vor und nach dem Übertritt (etwa in Form eines zu dokumentierenden Gesprächs mit dem Kind) eingeräumt werden, das sowohl die Frage betrifft, mit wem sie übertreten möchten, als auch die Frage, wie sie das Setting in der neuen Klasse erleben.

Systematische Fallbesprechungen zwischen Grund- und Unterstufenteam etablieren

Bei den von uns befragten Klassenteams der Grund- und der Unterstufe zeigten sich mehrheitlich Schwierigkeiten, ihren Informationstransfer bezüglich der Kinder der Grundstufe, insbesondere der Kinder mit besonderem Förderbedarf, befriedigend zu gestalten. Eine systematische Informationsweitergabe war lediglich in zwei Fällen erkennbar, wobei sich dort der Austausch zu den Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die heilpädagogischen Fachpersonen unter Ausschluss der Grund- und der Unterstufenlehrpersonen beschränkte. Ein ausgebliebener oder mangelhafter Informationstransfer zwischen Grund- und Unterstufe wurde überdies in einigen Fällen für die weitere Förderung der von uns fokussierten Kinder problematisiert (vgl. Kap. 4.3.2). Vor diesem Hintergrund ist der Stellenwert einer gezielten obligatorischen Fallbesprechung, bei der die Grund- und die Unterstufenlehrpersonen teilnehmen, für einen gelingenden Übertritt nur zu betonen. Denkbar wäre dabei eine Staffelung des Informationsaustauschs. So könnte bei Schuljahresende ein erster kurzer Austausch stattfinden, welcher nach ersten Erfahrungen und Beobachtungen der Unterstufenlehrpersonen in der ersten Hälfte des ersten Schulquartals durch ein zweites ausführlicheres Gespräch zu ergänzen wäre, wobei dort insbesondere Fragen der didaktischen Gestaltung des Unterrichts resp. des Förderarrangements ins Zentrum gestellt werden könnten. Von einer Beschränkung eines Informationstransfers zwischen den heilpädagogischen Fachpersonen bei Kindern mit besonderem Förderbedarf – wie dies in unserer Studie beobachtet werden konnte – sollte dabei abgesehen werden, da dadurch die separierende Stellung der Arbeit der heilpädagogischen Fachpersonen organisatorisch unterstützt würde.

5 Anhang

5.1 Leitfaden für Gruppendiskussionen mit den Klassenteams

Im Folgenden wird die *Grundstruktur* der Leitfäden für die Gruppendiskussionen in der Grundstufe vorgestellt. Dabei wird zu den thematischen Bereichen jeweils die Eingangsfrage präsentiert sowie aus Platzgründen lediglich die Themen von Nachfragemöglichkeiten, die dann gestellt werden, wenn das Grundstufenteam das Thema nicht bereits von selbst anspricht.

5.1.1 Erste Gruppendiskussion mit dem Grundstufenteam

Professionswandel	Könnt Ihr einmal erzählen und beschreiben, was Ihr seit Beginn der Grundstufe in Eurer Arbeit erlebt und erfahren habt und wie das so für Euch ist, gemeinsam in der Grundstufe zu arbeiten?
Zusammenarbeit	Wie müssen wir uns Eure Zusammenarbeit vorstellen, also ganz konkret, jetzt einmal auf X (fokussiertes Kind) bezogen, könnt Ihr uns dies einmal beschreiben? <ul style="list-style-type: none">• Situationen erschwelter Zusammenarbeit• Beurteilung der Arbeitsbedingungen im Zusammenhang mit der Förderung• Beziehungsverhältnis des fokussierten Kindes zu den unterschiedlichen Lehrpersonen
Besonderer Förderbedarf	Könnt Ihr Euch erinnern, wie das war, als Euch X das erste Mal aufgefallen war?
Interaktionsgeschehen zwischen den Kindern	Wie ist das eigentlich so mit X und den anderen Kindern? Wie reagieren die anderen Kinder eigentlich so auf X? <ul style="list-style-type: none">• Interaktionsgeschehen in der Pause• Erleben der speziellen Förderung durch Kinder• Umgang des fokussierten Kindes mit Fördersituation
Beurteilung der Integration	Könnt Ihr eigentlich irgendwie erkennen, wie es X in der Grundstufe geht und wie es der ganzen Grundstufenklasse mit X geht? <ul style="list-style-type: none">• Einschätzung der Grundstufe als Schulform für das fokussierte Kind
Schule und Elternhaus	Wie ist das, wisst Ihr in etwa, wie das so bei X zu Hause läuft? <ul style="list-style-type: none">• Einstellungen der Eltern zur Grundstufe• Unterschiede Elternhaus-Grundstufe
Zone der nächsten Entwicklung	Wenn Ihr einen Blick in die Zukunft werft, was denkt Ihr, wie geht das mit X so weiter? Seht Ihr da irgendwelche speziellen Herausforderungen in der Arbeit mit X auf Euch zukommen?
Weitere Themen	Gibt es aus Eurer Sicht noch Themen oder Aspekte, die Euch wichtig sind und welche wir im Rahmen unseres Gespräches nicht ansprechen konnten oder die Ihr nochmals betonen möchtet?

5.1.2 Gruppendiskussion mit dem Grundstufenteam vor dem Übertritt

Rückblick Entwicklung fokussiertes Kind	<p>Könnt Ihr einmal davon berichten, wie das so ging mit X in diesem Schuljahr, wie er sich im Verlauf der letzten Zeit so verändert hat?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung in den Fächern Mathematik und Sprache • Entwicklung im sozialen Bereich • Bedeutsamkeit der Beeinträchtigung im Schulalltag
Zusammenarbeit	Wie bei Leitfaden 5.1.1
Übertritt	<p>Könnt Ihr einmal erzählen, wie das mit dem Entscheid zum Übertritt bei Euch war, was Euch da so beschäftigt hat, wie der Entscheid entstanden ist und was ihr da konkret so gemacht habt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Andere Übertritts-Optionen • Einbindung der Eltern beim Übertrittsentscheid • Einbindungen anderer • Vorbereitungen Übertritt
Ausblick 2. Klasse	<p>Wie denkt Ihr, dass das so weitergehen wird mit X in der 2. Klasse, wie seht Ihr den Übertritt von X nach den Sommerferien?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsprognose in den Fächern Mathematik und Sprache • Entwicklungsprognose im sozialen Bereich • Fördersituation in der zweiten Klasse • Veränderungen in der Grundstufe durch den Übertritt des fokussierten Kindes
Weitere Themen	Gibt es aus Eurer Sicht noch Themen oder Aspekte, die Euch wichtig sind und welche wir im Rahmen unseres Gespräches nicht ansprechen konnten oder die Ihr nochmals betonen möchtet?

5.1.3 Gruppendiskussion mit dem Unterstufenteam

Rückblick Entwicklung fokussiertes Kind	<p>Könnt Ihr einmal davon berichten, wie das so ging seit X in Eurer Klasse ist?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung in den Fächern Mathematik und Sprache • Entwicklung im sozialen Bereich • Bedeutsamkeit der Beeinträchtigung im Schulalltag
Zusammenarbeit	Wie bei Leitfaden 5.1.1
Übertritt	Wie bei Leitfaden 5.1.2
Schule und Elternhaus	Wie bei Leitfaden 5.1.1
Zone der nächsten Entwicklung	<p>Wie denkt Ihr, dass das so weitergehen wird mit X in der 2. Klasse?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsprognose in den Fächern Mathematik und Sprache • Entwicklungsprognose im sozialen Bereich • Fördersituation in der zweiten Klasse
Weitere Themen	Wie bei Leitfaden 5.1.1

5.2 Leitfaden für Gruppendiskussionen mit Kindern

5.2.1 Gruppendiskussion mit Kindern in der Grundstufe

Freundschaftsbeziehungen	Könnt Ihr Euch mal vorstellen und mal erzählen, mit wem Ihr hier in der Grundstufe befreundet seid?
Aktivitäten Grundstufe	Was könnt Ihr hier denn sonst noch so machen in der Grundstufe? Könnt Ihr mir mal davon erzählen, was Ihr hier in der Grundstufe so Verschiedenes machen könnt? <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen an verschiedenen Örtlichkeiten • Beliebte/unbeliebte Orte/Ecken • Erfahrungen mit parallelen Tätigkeiten
Gruppen	Gibt es denn eigentlich so Gruppen in der Grundstufe? <ul style="list-style-type: none"> • Zugangsrechte zu verschiedenen Örtlichkeiten • Prozess der Gruppenbildung • Kriterien für Gruppenzuteilung • Flexibilität/Fixierung der Gruppen
Zusammenarbeit des Grundstufenteams	Was machen denn die verschiedenen Lehrer/innen in der Grundstufe mit Euch? Könnt Ihr uns einmal erzählen, was die da so machen? <ul style="list-style-type: none"> • Ähnlichkeit/Unterschiedlichkeit der Aufgabenbereiche • Wahrnehmung Zusammenhalt Grundstufenteam • Art der Zusammenarbeit
Umgang mit Heterogenität	Wie ist das denn eigentlich so in der Grundstufe bei Euch, sind da irgendwie alle Kinder gleich, oder gibt es solche, die etwas anders sind oder ein wenig auffallen? <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung unterschiedlicher Kompetenzen von Mitschüler/innen • Umgang der Kinder mit Heterogenität • Umgang der Lehrerinnen mit Heterogenität

5.2.2 Gruppendiskussion mit Kindern in der Unterstufe

Freundschaftsbeziehungen	Könnt Ihr Euch mal vorstellen und mal erzählen, mit wem Ihr hier in der Grundstufe befreundet seid?
Rückblick Übertritt	Könnt Ihr Euch noch erinnern, wie das war, als Ihr nach den Sommerferien hier in die zweite Klasse gekommen seid? <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitungen Übertritt
Aktivitäten 2. Klasse	Wie bei Leitfaden 5.2.1
Gruppen	Wie bei Leitfaden 5.2.1
Zusammenarbeit des Unterstufenteams	Wie bei Leitfaden 5.2.1
Umgang mit Heterogenität	Wie bei Leitfaden 5.2.1

5.3 Leitfaden Elterninterview

5.3.1 Elterninterview Grundstufe

Lebensgeschichte (narrativer Teil)	<p>Von der Geburt bis zum heutigen Tag haben Sie vermutlich schon eine Menge an Ereignissen mit X erlebt. Können Sie uns einmal die Geschichte, welche Sie mit X von der Geburt an bis heute schon erlebt haben, einmal zu erzählen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erinnerung Geburt • Selbstständige erste Tätigkeiten • Kontextveränderungen (Wohnortwechsel/Krankenhausaufenthalt) • Kontakte zu anderen Kindern • Wichtige Menschen im Leben des Kindes
Eintritt Grundstufe	<p>Nun befindet sich X ja seit ein paar Wochen (bereits ein Jahr) in der Grundstufe. Wie war das für Sie und X?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Befinden der Eltern beim ersten Schultag
Erste Erfahrungen in der Grundstufe	<p>Wenn Kinder jeweils von der Grundstufe nach Hause kommen, dann gibt es solche, die zu Hause von ihren Erlebnissen in der Schule erzählen. Manche erzählen vielleicht auch gar nicht unmittelbar nach dem Nachhausekommen, sondern vielleicht auch viel später. Was waren so wichtige Ereignisse oder Geschehnisse in der Grundstufe, von denen X berichtete?</p>
Besonderer Förderbedarf	<p>Können Sie sich noch daran erinnern, wie es dazu gekommen ist, dass X irgendwie aufgefallen ist und entschieden wurde, dass X speziell gefördert werden sollte?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wünsche an die Förderung
Fördersituation	<p>Die Lehrerinnen gestalten für X ja manchmal auch spezielle Fördersituationen. Wissen Sie, wie die Lehrerinnen mit X arbeiten?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berichte des Kindes über Fördersituationen • Berichte des Kindes zu unterschiedlichen Pädagogen/innen
Interaktionsgeschehen mit anderen Kindern	<p>Wie ist das eigentlich so mit X und den anderen Kindern?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freundschaftsbeziehungen • Berichte von Ereignissen mit anderen Kindern • Orientierungen an anderen Kindern • Umgang des Kindes mit Beeinträchtigung
Beurteilung der Integration	<p>Was denken Sie, ist X in der Welt der Grundstufe mit den Lehrerinnen und den anderen Kindern aufgehoben und wie geht es ihm darin?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung Partizipationsverhalten in der Grundstufe • Einschätzung Umgang des Kindes mit Heterogenität
Kontaktgestaltung zum Grundstufenteam	<p>Wie erleben Sie den Kontakt zu den unterschiedlichen Lehrerinnen. Gibt es hier schon (erste) Erfahrungen oder Ereignisse, welche Sie mit den Lehrerinnen erlebt haben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grund und Anlässe von Kontaktnahmen • Verständnis von Seiten der Lehrpersonen • Unterschiedliche berufliche Hintergründe der Lehrpersonen
Zone der nächsten Entwicklung	<p>Was denken Sie, wie geht das mit X so weiter in der Grundstufe?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hoffnungen und Befürchtungen
Weitere Themen	<p>Wie bei Leitfaden 5.1.1</p>

5.3.2 Elterninterview Unterstufe

Rückblick Entwicklung fokussiertes Kind	Wie bei Leitfaden 5.1.3
Erste Erfahrungen in der zweiten Klasse	Wie denken Sie erlebt X die neue Klasse, von welchen Erfahrungen berichtet er Ihnen zu Hause? <ul style="list-style-type: none">• Vergleich mit Grundstufe
Übertritt	Wie bei Leitfaden 5.1.2
Fördersituation	Wie bei Leitfaden 5.3.1
Beurteilung der Integration	Wie bei Leitfaden 5.3.1 (zusätzliche Vergleich mit Grundstufe)
Kontaktgestaltung zum Unterstufenteam	Wie bei Leitfaden 5.3.1 (zusätzlich Vergleich mit Grundstufe)
Zone der nächsten Entwicklung	Wie bei Leitfaden 5.3.1
Weitere Themen	Wie bei Leitfaden 5.1.1

5.4 Regeln für die Transkription

Allgemeine Regeln

- Die Transkription orientiert sich am gesprochenen Wort.
- keine Abkürzungen vornehmen (u.s.w.)
- Versprecher werden alle notiert (allgerisch)
- Die Transkription orientiert sich an der Schweizer Mundart, wenn die Gespräche in Mundart geführt wurden (vgl. Dieth 1986)
- Zahlen immer ausschreiben ausser bei Jahreszahlen
- Bei Sprecherwechsel wird jeweils eine neue Zeile begonnen (ausser bei Überlappungen)

Überlappung von Gesprächsbeiträgen

- [Beginn einer Überlappung oder schnelle Anschlüsse
- | Überlappungen über mehrere Zeilen (nicht durch laufenden Text hindurchziehen)
- //mhm// Hörersignal des Interviewers während der Rede der Befragten

Sprechpausen

- (.) Pause bis zu einer Sekunde
- (....) längere Pause (ein Punkt pro Sekunde)
- () unverständliche Äusserung (Abstand der Klammern als Dauer der unverständlichen Äusserung)
- (doch) Unsicherheit bei der Transkription
- [] Interpretation einer unverständlichen verbalen Äusserung durch die transkribierende Person

Intonation

- ; schwach sinkende Intonation
- . stark sinkende Intonation
- , kurzes Zögern
- ? stark steigende Intonation
- [?] Aus dem Gesprächskontext erkennbare Funktion der Fragestellung trotz grammatikalisch inkorrekt-er Satzstellung und sinkender Intonation.
- (imitierend) Bei Gesprächssequenzen, in denen durch das Verändern der Sprachintonation jemand imitiert wird. Die imitierte Stelle wird dabei kursiv gehalten.
- ((lachen::)) nonverbale Äusserungen werden in Doppelklammer gesetzt.

Lautstärke/Betonung

- NEIN betontes Sprechen
- ° nee° leises Sprechen
- ! wirklich ! lautes Sprechen (In Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/in)

Wortgestaltungen (Dehnung und Verschleifung)

- oh=nee Wortverschleifungen
- neiiii Dehnungen (Häufigkeit der wiederholten Buchstaben entspricht der Länge der Dehnung)
- viellei- Abbruch des Wortes

6 Literatur

- Birri, T.; Tuggener Lienhard, D.; Walter, C. ; Wiederkehr Steiger, B. & Winiger X. (2007). *Arbeitspapier der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone. Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe*. Erarbeitet im Rahmen des Entwicklungsprojektes „Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost. St. Gallen: EDK-Ost.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (BID Zürich) (2004a): *Merkblatt Unterrichtssprache Hochdeutsch* vom 2. September 2004.
www.volksschulamt.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_232_Grundstufe/k_342_Rahmenbedingungen/2104_0_merkblatt_unterrichtssprachehochdeutsch.pdf (16.06.2009)
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (BID Zürich) (2004b): *Schulversuch Grundstufe. Rahmenkonzept vom 15. März 2004*. http://www.vsa.zh.ch/site/index_gast-d-134-23-134.html (05.06.2009)
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (BID Zürich) (2005): *Unterricht und Förderung für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Schulversuch „Grundstufe des Kantons Zürich“ (Sonderpädagogisches Angebot)*. Konzept vom 24.10.2005. www.volksschulamt.ch/site/index_gast-d-86-23-86-urlvars-.html (16.01.2007).
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (BID Zürich) & Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) (2005): *Grundannahmen zur Arbeit in der Grundstufe*. Arbeitspapier zum Schulversuch Grundstufe im Kanton Zürich. (2. Überarbeitung vom 17. Februar 2005).
http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_232_Grundstufe/k_342_Rahmenbedingungen/4242_0_060301_grundannahmen_fn.pdf (30.06.09)
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (BID Zürich) (2007): *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Von der Separation zur Integration. Umsetzung Volksschulgesetz*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (BID Zürich), Fachstelle für Schulbeurteilung (2009): *Jahresbericht 2007/2008*. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
www.sk.zh.ch/internet/sk/de/mm/2009/145.ContentList.0004.Document.pdf (30.06.09)
- Bohnsack, R. (2003): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2004): Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. In: Ch. Wulf; J. Zirfas (Hrsg.): *Innovation und Rituale. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Beiheft, 7. Jg., S. 81-90*.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 4, 8. Jg., S. 63-81*.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen. In: R. Bohnsack; A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. (S. 267-283). Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Denner, L. & Schumacher, E. (Hrsg.) (2004): *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Diehm, I. (2002): Zur Konstruktion von Problemkindern: Ethnische Unterscheidungen in ihrer Bedeutung für Sozial- und Schulpädagogik. In: H. M. Griese; E. Kür at-Ahlers; R. Schulte; M. Vahedi, & H.-P. Waldhoff (Hrsg.): *Was ist eigentlich das Problem am „Ausländerproblem“?* (S. 153-181). Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Dieth, E. (1986): *Schwyzerdütschi Dialäktschrift. Dieth-Schreibung* (2. Aufl.). Aarau: Sauerländer.
- Faust, G. & Roßbach, H.-G. (2004): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: L. Denner & E. Schumacher (Hrsg.), *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten. Beiträge zu einer grundlegenden Bildung* (S. 91-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002a): *Abschied vom Kindergarten – Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern*. München: Don Bosco.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002b): Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. In: H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years* (pp. 64-75). London and New York: RoutledgeFalmer.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003): Successful transition: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. In: *European Early childhood education and research Journal, Journal 1*, S. 25-33.
- Griebel, W.; Niesel, R.; Wörz, T. & Meiser, U. (2004): *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim: Beltz.
- Grossenbacher, S. (2008): *Das Projekt „EDK-Ost 4bis8“ im nationalen und internationalen Kontext. Eine erste Bilanz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. [www.edk-ost.ch/News.84.0.html?&tx_ttnews\[tt_news\]=14&tx_ttnews\[backPid\]=2&cHash=8c90229910](http://www.edk-ost.ch/News.84.0.html?&tx_ttnews[tt_news]=14&tx_ttnews[backPid]=2&cHash=8c90229910)* (19.06.2009).
- Grotz, T. (2005): *Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule: Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Riskofaktoren im Übergangsprozess*. Hamburg: Kova .
- Hacker, H. (1998): *Vom Kindergarten zur Grundschule: Theorie und Praxis eines kindgerechten Übergangs*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U. & Klaghofer, R. (1990): *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 9. Beiheft zur Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*. Bern: Haupt.
- 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.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung: ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa.
- Helsper, W.; Böhme, J.; Kramer, R.-T. & Lingkost, A. (2001): *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske+Budrich.
- Hildenbrand, B. (1984): *Methodik der Einzelfallstudie. Theoretische Grundlagen, Erhebungs- und Auswertungsverfahren, vorgeführt an Fallbeispielen. Kurseinheit 3*. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität Hagen.

- Köbberling, A. & Schley, W. (2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim: Juventa.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim: Juventa.
- Kronig, W. (2003): Kinder von Zuwanderern – die Stiefkinder integrationspädagogischer Fortschritte? In: G. Feuser (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 135-142). Frankfurt: Peter Lang.
- Krummheuer, G. (2007): Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In: K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.): *Kooperatives Lernen und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Beiträge empirisch-rekonstruktiver Unterrichtsforschung* (S. 61-86). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebers, K. (2008): *Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase: Perspektiven für einen gelingenden Schulstart*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1964): *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Moser, U.; Bayer, N. & Berweger, S. (2008): *Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-OST*.
www.ibe.uzh.ch/projekte/Zwischenbericht_EDKOst_Juni_2008.pdf
- Nentwig-Gesemann, I. (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25-44). Opladen: Budrich.
- Nickel, H. (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37. Jg. (1), S. 217-227.
- Nirje, B. (1994). Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63. Jg. (1), S. 12-32.
- Nohl, A.-M. (2007): Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack; I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (S. 255-276). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stadler, P. (1999): Multikulturelle Schule und monokulturelle Lehrerschaft: ethnozentrische Selektion statt pluralistische Öffnung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 17. Jg. (3), S. 285-296.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz, M. (2008): *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit. Förderung von Kindern im gemeinsam verantworteten Unterricht von ambulant tätigen Heilpädagoginnen/Heilpädagogen und Regellehrpersonen. Projektbericht*.
www.phbern.ch/fileadmin/Bilder_und_Dokumente/08_IHP/PDF/Projektbericht.pdf (08.07.08)
- Vogl, S. (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. In: *Zentralarchiv für empirische Sozialforschung*, 57. Jg. (2), S. 28-60.
- Vogt, F.; Zumwald, B.; Urech, Ch.; Abt, N.; Bischoff, S.; Buccheri, G. & Lehner, M. (2008): *Formative Evaluation Grund- und Basisstufe. Zwischenbericht März 2008*. St. Gallen: Kompetenzzentrum Forschung, Entwicklung und Beratung der Pädagogischen Hochschule St. Gallen.
www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/Kommunikation/Zwischenbericht_Basisstufe_PHSG_Juni08.pdf (28.6.09)

- Volksschulamt des Kantons Zürich (VSA) (2007): *FaQ Grundstufe*.
http://www.vsa.zh.ch/site/index_gast-d-134-23-134.html (19.06.2009)
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5. Jg. (1), S. 182-193.
- Wagner-Willi, M. (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner-Willi, M. (2008): Die Erforschung von Handlungspraxis in der Sonder- und Integrationspädagogik. Zum Potential der Dokumentarischen Methode. In: W. Schley (Hrsg.): *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv-kritische Perspektiven* (S. 157-188). Bern: Haupt.
- Wagner-Willi, M. & Widmer-Wolf, P. (2008): Integration in der neuen Schuleingangsstufe - eine qualitative Fallstudie im Kanton Zürich. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 14. Jg. (10), S. 13-20.
- Weissköppel, C. (2002): Doing Ethnicity. Zur situativen Verwendung ethnischer Schimpfworte unter Schülern. In: H. Kelle & H. Hengst (Hrsg.): *Kinder, Körper, Identitäten. Theoretische, diskursanalytische und ethnographische Untersuchungen* (S. 225-244). Weinheim: Juventa.
- Widmer-Wolf, P. (2008): „Besonderer Förderbedarf“ aus methodologischer Sicht. In: W. Schley (Hrsg.): *Empirische Beiträge zur systemischen Sonderpädagogik* (S. 59-94). Chur: Haupt.
- Wulf, Ch.; Althans, B.; Blaschke, G.; Ferrin, N.; Göhlich, M.; Jörissen, B.; Mattig, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Schinkel, S.; Tervooren, A.; Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend, Medien und Familie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.