



Forschung und Entwicklung – Institut für Diversität und inklusive Bildung

Kurzbericht zur Evaluation

Schulversuch «Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung an Regelschulen»

Marco Messina & Alois Buholzer

Luzern, 27. Januar 2026

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	Der Schulversuch	3
1.2	Umsetzung und Verlauf des Schulversuchs an den Standorten	4
1.3	Zielsetzung der Evaluation und Evaluationsdesign	7
1.4	Aufbau des Kurzberichts	8
2	Datenerhebung und -analyse	9
2.1	Gruppendiskussionen und Einzelinterviews	9
2.2	Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS	10
2.3	Stärken und Schwächen der Lernenden nach SDQ	11
2.4	ELFE II-Leseverständnistest	12
3	Ergebnisse	13
3.1	Förderung der Lernenden und Vorbereitung auf einer Reintegration	13
3.1.1	Ausrichtung der Sonderschulklassen auf eine Reintegration der Lernenden	14
3.1.2	Fördersetting in den Sonderschulklassen	15
3.1.3	Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsverläufe der Lernenden	17
3.2	Kooperationsmöglichkeiten zwischen Sonder- und Regelschulklassen	19
3.3	Partizipation einzelner Lernender am Regelschulbetrieb	20
3.4	Wissenstransfer	21
3.5	Synergien mit der Regelschule	21
3.6	Weitere Befunde	22
3.6.1	Vorbereitungs- und Startphase des Schulversuchs	22
3.6.2	Personelle Überlegungen	23
3.6.3	Zuständigkeiten	24
3.6.4	Begleitung und Monitoring des Schulversuchs	24
4	Einschätzung der Zielerreichung	25
4.1	Förderung der Lernenden und Vorbereitung auf eine Reintegration	25
4.2	Kooperationsmöglichkeiten zwischen Sonder- und Regelschulklassen	26
4.3	Partizipation einzelner Lernenden am Regelschulbetrieb	27
4.4	Wissenstransfer	27

4.5	Synergien mit der Regelschule	27
5	Learnings	28
6	Literaturverzeichnis	31
7	Anhang	34

1 Einleitung

Aufgrund von Kapazitätsengpässen an den Sonderschulen im Kanton Luzern, beschloss der Regierungsrat in der Sitzung vom 16. Mai 2023 die Bewilligung des örtlich und zeitlich begrenzten Schulversuchs *Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung an Regelschulen* (fortan *der Schulversuch*). Mittels Leistungsvereinbarungen (DVS, 2023b, 2023c) wurden die Stadt Luzern und die Gemeinde Schötz mit der Umsetzung des Schulversuchs beauftragt. Leitend für die Umsetzung ist das entsprechende Konzept der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern (DVS, 2023a) und die darin formulierten pädagogischen, organisatorischen und finanziellen Ziele. Um die Zielerreichung und Umsetzung des Schulversuchs zu überprüfen, hat die DVS im Dezember 2023 eine externe Evaluation in Auftrag gegeben (DVS & PH Luzern, 2023). Durchgeführt wurde diese vom Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB) der Pädagogischen Hochschule Luzern (PH Luzern) unter der Leitung von Prof. Dr. Alois Buholzer. Per 28. Februar 2025 wurde der DVS ein erster Zwischenbericht mit Erkenntnissen aus der ersten Phase der Evaluation vorgelegt (Buholzer & Messina, 2025). Im Mai 2025 kommunizierte die DVS nach internen Besprechungen, dass der Versuch nach Ablauf der drei Jahre nicht weitergeführt wird (Kanton Luzern, 2025). Die Evaluation wurde daraufhin angepasst und der finale Evaluationsbericht wurde der DVS per 31. Dezember 2025 vorgelegt (Messina & Buholzer, 2025). Beim vorliegenden Kurzbericht handelt es sich um eine gekürzte Version davon, die der Öffentlichkeit Einblick in die Hauptbefunde und Kernkenntnisse geben soll.

1.1 Der Schulversuch

Der Schulversuch startete im Schuljahr 2023/2024, wurde auf drei Jahre befristet und wird gemäss dem Entscheid der DVS per Juli 2026 auslaufen. Übergreifendes Ziel des Schulversuchs ist es, zu überprüfen, ob Sonderschulklassen für Schüler*innen mit ausgewiesenem Sonderschulbedarf im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung eine pädagogisch, finanziell und organisatorisch überzeugende Ergänzung zu den bestehenden Sonderschulen im Kanton Luzern darstellen (Regierungsrat des Kantons Luzern, 2023). Konkret formulierte die DVS im Konzept des Schulversuchs sieben Ziele, unterteilt in drei Bereiche (DVS, 2023a, S. 4):

Bereich 1: Pädagogische Ziele

- Lernende mit separativem Sonderschulbedarf werden in Sonderschulklassen mit schulischen, heil- und sozialpädagogischen Massnahmen gefördert, in ihrer Persönlichkeit gestärkt und auf eine Reintegration in die Regelschule vorbereitet.
- Zweckmässige Kooperationsmöglichkeiten zwischen Sonder- und Regelschulklassen in der gleichen Schulgemeinde sind erprobt und funktionieren.
- Einzelne Lernende partizipieren gemäss ihren Möglichkeiten an ausgewählten Aktivitäten des Regelschulbetriebs.
- In der Sonderschulklasse entwickeltes Wissen im Umgang mit schwerwiegend herausforderndem Verhalten fliesst in die Regelschule.

Bereich 2: Organisatorische Ziele

- Synergien mit der Regelschule sind eruiert und werden genutzt (Räume, Infrastruktur, spezielle Angebote, Leitung, Administration).

Bereich 3: Finanzielle Ziele

- Durch Nutzung bestehender Gebäude und Infrastruktur werden Investitionskosten für Neubauten vermieden.
- Das kostendeckend durch den Kanton und die Gemeinden (Sonderschulpool) finanzierte Angebot kann zu einem Preis realisiert werden, der nicht höher ist als der Durchschnittspreis für die Schulung in einer Sonderschule (Vergleich der kostendeckend berechneten Sonderschultarife pro Lernende/n und Kalendertag).

Der rechtliche Rahmen für die Umsetzung des Schulversuchs bilden hauptsächlich das Gesetz über die Volksschulbildung (SRL Nr. 400a) und die Verordnung über die Sonderschulung (SRL Nr. 409) sowie weitere, damit zusammenhängende Gesetze, Verordnungen, Weisungen und Konzepte (DVS, 2020a, 2020b; SRL Nr. 23; SRL Nr. 544).

1.2 Umsetzung und Verlauf des Schulversuchs an den Standorten

Die Umsetzung des Schulversuchs startete in der Gemeinde Schötz und der Stadt Luzern mit jeweils zwei Klassen à insgesamt 12 Plätzen für Lernende. Sowohl zwischen den Standorten Schötz und Luzern als auch zwischen den beiden Klassen am Standort Luzern zeigten sich von Beginn weg erhebliche Unterschiede in der Umsetzung. Seit dem Entscheid der DVS, den Versuch zu beenden, haben sich die Standorte und Klassen noch einmal unterschiedlich weiterentwickelt, so dass der Standort Schötz per Schuljahr 2025/2026 den Rahmen des Schulversuchs verliess und die Sonderschulklasse Luzern Sentihof personell komplett neu besetzt wurde. Nachfolgend erfolgt ein grober Abriss über die konkrete Umsetzung und die wichtigsten Entwicklungen an den Standorten seit Evaluationsbeginn im Sommer 2024. Der Einfachheit halber werden die direkt in die Förderung und Begleitung der Lernenden involvierten Personen dabei unabhängig ihrer Qualifikationen, Rollen- und Funktionsbeschriebe als *Lehrpersonen* bezeichnet. Zudem wird die maskuline Form, d.h. *Schüler*, verwendet, wenn von den aktuellen Lernenden der Sonderschulklassen die Rede ist, da diese sich über den gesamten Zeitraum der Evaluation ausschliesslich aus Jungen zusammensetzten.

Am **Standort Luzern** wird der Schulversuch mit zwei Klassen umgesetzt, die sich an unterschiedlichen Standorten befinden, auf unterschiedliche Schüler*innengruppen ausgerichtet sind und sich auch hinsichtlich weiterer Merkmale unterscheiden (siehe Tabelle 1). Die Sonderschulklasse im Sentihof Luzern charakterisiert sich dadurch, dass sie sich an einem isolierten Standort ohne örtliche Nähe zu einer Regelschule befindet und ausschliesslich von Kindern mit der Diagnose Autismus-Spektrum-Störung (ASS) besucht wird. Zu Beginn des Schuljahres 2024/2025 handelte es sich dabei um vier Schüler im Alter zwischen fünf und sieben Jahren, im zweiten Semester des Schuljahrs 2025/2026 wurde die Klasse um zwei Schüler in derselben Altersspanne ergänzt. In den ersten beiden Schuljahren (01.08.2023 – 31.07.2025) wurde die Klasse durch ein sechsköpfiges Team begleitet, das über vielfältige Kompetenzen und langjährige Erfahrung im Bereich

ASS verfügte. Da sich das gesamte Team entschieden hatte die Sonderschulklasse per 31.07.2025 zu verlassen, wird die Klasse im laufenden Schuljahr 2025/2026 durch ein komplett neu zusammengestelltes Team begleitet. Im Gegensatz dazu, befindet sich die Sonderschulklasse Grenzhof Luzern seit Beginn des Schulversuchs örtlich in der Nähe einer Regelschule, ist jedoch in einem eigenen Gebäude untergebracht. Besucht wurde die Sonderschulklasse im Grenzhof im Evaluationszeitraum von fünf bis sieben Schülern im Alter von sieben bis elf Jahren, die den IS-Status «Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung» erhalten haben, jedoch keine ASS-Diagnose aufweisen. Das Team dieser Sonderschulklasse kannte sich vor dem Start des Schulversuchs grösstenteils nicht. Das Einzugsgebiet der Lernenden beider Sonderschulklassen ist hauptsächlich die Stadt Luzern, ein Schüler kommt aus einem direkt an Luzern angrenzenden Nachbarort. Die Sonderschulklassen des Standorts Luzern und deren Teams sind dem Bereich Schulunterstützung der Stadt Luzern angegliedert und organisatorisch dessen Bereichsleiter unterstellt. Operativ geführt werden die Sonderschulklassen durch eine Schulleiterin, die ausschliesslich für die Sonderschulklassen zuständig ist.

Tabelle 1: Charakteristika der Sonderschulklassen am Standort Luzern während der Schuljahre 2024/2025 und 2025/2026

		Luzern Grenzhof	Luzern Sentihof
Lernende	Diagnose(n)	Verschiedene (exkl. Autismus)	Autismus-Spektrums-Störung
	Anzahl Lernende	5 – 7	4 – 6
	Alter der Lernenden	7 – 11 Jahre	5 – 7 Jahre
	Schulstufen	2. – 5. Primarstufe	1. Kindergarten – 2. Primarstufe
	Einzugsgebiet	Stadt Luzern und Nachbargemeinde	Stadt Luzern
Organisation	Anzahl Lehrpersonen	7	6
	Standort und Nähe zur Regelschule	<ul style="list-style-type: none"> Luzernerstrasse 7, 6014 Luzern Unterhalb der Regelschule, ca. 90 m Gehweg 	<ul style="list-style-type: none"> Militärstrasse 51, 6003 Luzern Isolierter Standort, kein Schulhaus in unmittelbarer Nähe
	Organisatorische Verortung	<ul style="list-style-type: none"> Angegliedert an den Bereich Schulunterstützung der Stadt Luzern Schulleitung ist ausschliesslich für die Sonderschulklassen zuständig 	
	Mit der Regelschule geteilte Angebote	<ul style="list-style-type: none"> Pausenplatz wird teilweise auch von Regelschule genutzt 	<ul style="list-style-type: none"> Keine

Am **Standort Schötz** wurden in den ersten beiden Schuljahren 2023/2024 und 2024/2025 ebenfalls zwei Sonderschulklassen geführt (siehe Tabelle 2). Per Schuljahr 2025/2026 wechselte die Trägerschaft der Sonderschulklassen von der Gemeinde Schötz zur Stiftung Villa Erica, eine durch die DVS anerkannte Sonderschule im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung (DVS, 2024). Dadurch verliess der Standort den Rahmen des Schulversuches, weshalb sich die nachfolgende Beschreibung der Umsetzung des Schulversuches in Schötz ausschliesslich auf die Schuljahre 2023/2024 und 2024/2025 bezieht. Örtlich befanden sich die Sonderschulklassen in Schötz in einem Pavillon auf dem Areal der Regelschule. Das Einzugsgebiet der Lernenden der

Sonderschulklassen umfasste drei unterschiedliche Schuldienstkreise, aufgeteilt wurden die Lernenden in Schötz nach Schulstufe. In der Klasse der Basisstufe befanden sich im Erhebungszeitraum fünf Jungen im Alter zwischen sechs und acht Jahren, welche in die 1. oder 2. Primarstufe eingeteilt waren. Die Klasse der Mittelstufe besuchten insgesamt sieben Jungen im Alter von acht bis zwölf Jahren, zugeteilt in die dritte bis sechste Primarstufe. Das Team der Basisstufe bestand aus insgesamt drei Lehrpersonen, dasjenige der Mittelstufe aus vier Lehrpersonen, die jeweils unterschiedliche Erfahrungshintergründe mitbrachten. Den beiden Klassen stand gemeinsam ein Zivildienstleistender zur Verfügung, der flexibel nach Bedarf eingeplant wurde. Zudem bot Schötz eine «Erfinderwerkstatt» im Sinne eines Time-Ins an, das von einer Lehrperson begleitet wurde und auch den Schüler*innen der Regelschule offenstand. Schliesslich war im Rahmen des Schulversuchs eine Person als Elternkontakt angestellt, die aber nicht operativ im Schulalltag involviert, sondern ausschliesslich mit der Information, Sensibilisierung und Unterstützung der Erziehungsberechtigten betraut war. Da das Einzugsgebiet der Schüler der Sonderschulklassen drei Schuldienstkreise umfasst, waren zudem zwei Busfahrer für den Transport der Lernenden eingestellt. Bis zur Übergabe der Trägerschaft, waren die Sonderschulklassen der Schulleitung der 5. und 6. Primarstufe unterstellt, der zum Erhebungszeitpunkt im Herbst 2024 zudem ad Interim auch die Sekundarstufe I leitete.

Tabelle 2: Charakteristika der Sonderschulklassen am Standort Schötz während der Schuljahre 2024/2025 und 2025/2026

		Schötz Basisstufe	Schötz Mittelstufe
Lernende	Diagnose(n)	Verschiedene	Verschiedene
	Anzahl Lernende	5	7
	Alter der Lernenden	6 – 8 Jahre	8 – 12 Jahre
	Schulstufen	1. – 2. Primarstufe	3. – 6. Primarstufe
	Einzugsgebiet	Schuldienstkreise Dagmersellen, Sursee und Willisau	
Organisation	Anzahl Lehrpersonen	3 (+1*)	4 (+1*)
	Standort und Nähe zur Regelschule	<ul style="list-style-type: none"> Luzernerstrasse 14a, 6247 Schötz Sonderschulklassen befinden sich auf demselben Areal wie die Regelschule 	
	Organisatorische Verortung	<ul style="list-style-type: none"> Angegliedert an die Regelschule der Gemeinde Schötz Schulleitung ist für die Sonderschulklassen und die Klassen der 5. – 6. Stufe zuständig 	
	Mit der Regelschule geteilte Angebote	<ul style="list-style-type: none"> Pausenareal Erfinderwerkstatt: «Auffangangebot», das sowohl den Regelschul- als auch den Sonderschulklassen offensteht. 	

* Den Sonderschulklassen stand ausserdem ein Zivildienstleistender zur Verfügung, der beide Teams nach Bedarf unterstützte.

1.3 Zielsetzung der Evaluation und Evaluationsdesign

Die in Auftrag gegebene Evaluation durch das IDB der PH Luzern zielte in der Ausgangsversion darauf ab, Rechenschaft zum Schulversuch abzulegen, Vorschläge zur Optimierung zu formulieren sowie die konkrete Umsetzung zu überprüfen. Aufgrund des Entscheids der DVS, den Versuch zu beenden (Kanton Luzern, 2025), und der Veränderungen in Schötz und am Standort Luzern Sentihof, wurde der Evaluationsauftrag für die letzte Datenerhebung im Herbst 2025 so angepasst, dass nicht mehr Vorschläge zur Optimierung des Schulversuchs sondern die Zusammenstellung grundsätzlicher Erkenntnisse für allfällige weitere Schulversuche im Zentrum stehen. Nachfolgende Ausführungen beschreiben erst die ursprünglichen Zielsetzungen und das ursprüngliche Design der Evaluation, anschliessend die Anpassungen für die Erhebung im Herbst 2025.

In der Leistungsvereinbarung der DVS an die PH Luzern (2023, S. 3) wurden folgende beiden Fragestellungen ins Zentrum der Evaluation gestellt:

1. Wie gelingt die Umsetzung des Schulversuchs in den beiden Schulen?
2. Inwiefern werden die pädagogischen und organisatorischen Ziele des Schulversuchs erreicht?

Explizit nicht Bestandteil der Evaluation durch die PH Luzern waren die finanziellen Ziele und das Zuweisungsverfahren (DVS & PH Luzern, 2023). Vor diesem Hintergrund setzte sich die Evaluation für die Erhebungszeitpunkte im Herbst 24 und Frühling 25 aus folgenden, miteinander verschränkten Modulen zusammen:

- **Modul 1 «Rahmenbedingungen des Schulversuchs»:** Um die Rahmenbedingungen des Schulversuchs zu erfassen, wurden relevante Dokumente identifiziert, zusammengestellt und analysiert. Weiter erfolgte eine mündliche Bestandesaufnahme im Austausch mit den Verantwortlichen der jeweiligen Standorte sowie des Kantons.
- **Modul 2 «Sonderschulklasse und Förderung der Lernenden»:** Anhand von standardisierten Fragebögen, Unterrichtsbeobachtungen und Interviews mit den Schüler*innen der Sonderschulklassen und deren Erziehungsberechtigten adressierte Modul 2 die Umsetzung der Förderziele der Lernenden.
- **Modul 3 «Gemeinde- und Schulebene – Kooperationsmöglichkeiten und Durchlässigkeit»:** Das dritte Modul befasste sich im Schwerpunkt mit der Kooperation zwischen Sonder- und Regelschulklassen und der Partizipation von einzelnen Lernenden am Regelschulbetrieb. Die Datenerhebung erfolgte als Teil der Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen der Sonder- und Regelschulklassen sowie den Einzelinterviews mit den Schulleitungspersonen.
- **Modul 4 «Gemeinde- und Schulebene – Wissenstransfer»:** Durch den Einzug einer Sonderschulklasse «Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung» in einem Regelschulhaus wurde ein Wissenstransfer auf Lehrpersonenebene erwartet. Inwiefern ein solcher Wissenstransfer stattfand oder vermehrt gewünscht wurde, wurde ebenfalls in den Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen der Sonder- und Regelschulschulklassen sowie den Einzelinterviews mit den Schulleitungspersonen erfasst.

- **Modul 5 «Schule und Sonderschulklasse – Synergien auf organisatorischer Ebene»:** Im Zentrum des letzten Moduls stand das organisatorische Ziel des Schulversuchs. Auch hier erfolgte die Datenerhebung im Rahmen der leitfadengestützten Gruppendiskussionen und Einzelinterviews.

Die Modulbeschreibungen lassen erkennen, dass die Interviews mit den Schüler*innen, den Erziehungsberechtigten, den Lehrpersonen der Sonder- und Regelschulklassen und den Schulleitungspersonen das Kernelement der Evaluationsmethodik darstellten. Ergänzt wurden die Interviews durch drei standardisierte Instrumente, die deutsche Version des *Strengths- and Difficulties Questionnaire* (Fragebogen zu Stärken und Schwächen; SDQ-deu; Goodman, 1997, 1999, 2005b), der Leseverständnistest *ELFE II* (Lenhard et al., 2017) und das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Teachstone, 2023) zur Beobachtung der Unterrichtsqualität. Eine erweiterte Beschreibung der Instrumente sowie des Vorgehens zur Auswertung finden sich in Kapitel 0.

Mit dem Wechsel der Trägerschaft am Standort Schötz und dem damit verbundenen Austritt aus dem Rahmen des Schulversuchs sowie mit der personellen Neubesetzung der Sonderschulklasse Luzern Sentihof veränderte sich die Ausgangslage aufs Schuljahr 2025/2026 hin wesentlich, weshalb das weitere Vorgehen in der Evaluation und die für den Herbst 25 vorgesehene letzte Datenerhebung angepasst werden mussten (DVS, 2025). Die Veränderungen an den Standorten Schötz und Luzern Sentihof hatten nämlich zur Folge, dass sich auch die Strukturen der jeweiligen Klassen massgeblich veränderten. Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse über die vorgesehenen drei Messzeitpunkte hinweg sowie zwischen den Standorten wäre nicht mehr gewährleistet gewesen. Aus diesem Grund wurde die Evaluation hinsichtlich der Datenerhebung im Herbst 25 und die Ausrichtung des Schlussberichts wie folgt angepasst (DVS, 2025):

- Auf die letzte gemäss Modul 2 geplante Datenerhebung wurde verzichtet. Im Herbst 2025 wurden deshalb weder Befragungen der Lernenden und Erziehungsberechtigten noch Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS, ELFE II-Leseverständnistests und Erhebungen mit dem SQD-Deu durchgeführt. Die Situation der Lernenden wird lediglich qualitativ im Gespräch mit dem Team des Standorts Luzern Grenzhof und den Schulleitungspersonen erfasst.
- Die für Module 2, 3 und 4 vorgesehenen Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen wurden auf das Team des Standorts Luzern Grenzhof eingegrenzt, da das Personal dort relativ konstant geblieben ist.
- Anstelle der Formulierung von Vorschlägen zur Optimierung, soll der Endbericht zentrale Erkenntnisse zusammenfassen, die für die potenzielle Durchführung weiterer Schulversuche relevant scheinen.

Entsprechend dieser Anpassungen erfolgte im Herbst 2025 lediglich eine Befragung des Teams des Standorts Grenzhof sowie der drei Leitungspersonen.

1.4 Aufbau des Kurzberichts

Der vorliegende Kurzbericht gliedert sich in fünf Hauptkapitel. Nach diesem einleitenden Kapitel werden in Kapitel 2 die Datenerhebung und -analyse dargestellt. Dieses Kapitel erläutert kurz die eingesetzten Erhebungsinstrumente, die jeweiligen Stichproben sowie das Vorgehen bei der Auswertung der Daten. In Kapitel 3 werden die Ergebnisse der Evaluation dargestellt. Die

Ergebnisdarstellung orientiert sich an den pädagogischen und organisatorischen Zielsetzungen des Schulversuchs und bündelt die zentralen Befunde aus den unterschiedlichen Erhebungsmodulen. Dabei werden sowohl standortübergreifende als auch standortspezifische Erkenntnisse berücksichtigt. Darauf aufbauend folgt in Kapitel 4 eine Einschätzung der Zielerreichung. In diesem Kapitel werden die im Konzept des Schulversuchs formulierten Zielsetzungen systematisch aufgegriffen und vor dem Hintergrund der dargestellten Ergebnisse eingeordnet. Kapitel 5 fasst schliesslich zentrale «Learnings» zusammen, die sich aus dem Verlauf und der Umsetzung des Schulversuchs ableiten lassen. Im Fokus stehen dabei übergeordnete Schlussfolgerungen, die für die Konzeption und Durchführung allfälliger weiterer Schulversuche von Relevanz sind.

2 Datenerhebung und -analyse

Im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes wurden für die Datenerhebungen im Herbst 2024 (H24) und Frühling 2025 (F25) qualitative und quantitative Methoden der Datenerhebung gewählt (Hagenauer et al., 2023), um verschiedene Aspekte der konkreten Umsetzung des Schulversuchs erfassen zu können. Die Datenerhebung im Herbst 2025 (H25) beschränkte sich auf die Erhebung qualitativer Daten durch die Befragung des Teams am Standort Luzern Grenzhof sowie der Leitungspersonen. Um den Datenerhebungsprozess besser nachvollziehen und die Daten entsprechend interpretieren zu können, beschreiben die nachfolgenden Unterkapitel kurz die einzelnen Erhebungsinstrumente, die Stichproben und die Auswertungsmethoden.

2.1 Gruppendiskussionen und Einzelinterviews

Für die Datenerhebung im H24 wurden Gruppendiskussionen mit den Lehrpersonen der Sonderschulklassen und mit Lehrpersonen der Regelschule geführt (Kühn & Koschel, 2011), mit den Schulleitungspersonen, den Schülern und den Erziehungsberechtigten fanden Einzelinterviews statt (Trautmann, 2010). Zur Strukturierung der Gruppendiskussionen und der Einzelinterviews wurde im Voraus ein Leitfaden entwickelt, der an die jeweilige Zielgruppe und den jeweiligen Erhebungszeitpunkt angepasst war. Für die Befragung der Kinder wurde ausserdem eine Zeichenaufgabe integriert, in der die Kinder aufgefordert wurden, auf einer Skala von 1 bis 10 einzutragen, wie gerne sie zur Schule gehen.

Tabelle 3 fasst zusammen, wie viele Personen pro Gruppe an den Befragungen teilnehmen konnten. Sie zeigt, dass im H24 auf Ebene der Lernenden mit insgesamt 16 von 21 Kindern Interviews durchgeführt werden konnten. Mit den vier Schülern des Standorts Sentihof und einem Schüler der Basisstufe in Schötz konnten keine Interviews durchgeführt werden. Für die Erfassung der Perspektive der Erziehungsberechtigten konnten zum selben Erhebungszeitpunkt lediglich zwei Elternteile von Schülern der Mittelstufe des Standorts Schötz für ein Interview gewonnen werden. Die Tabelle zeigt ausserdem, dass im H24 alle involvierten Schulleitungspersonen befragt werden konnten. Am Standort Luzern wurde neben der Schulleitung der Sonderschulklassen auch noch der Bereichsleiter Schulunterstützung befragt, dem der Schulversuch organisatorisch unterstellt ist. Von den Lehrpersonen der Sonderschulklassen konnten im H24 17 der 20 direkt involvierten Lehrpersonen befragt werden. Im H24 wurden zudem auch Regelschullehrpersonen befragt. Diese

Stichprobe setzt sich ausschliesslich aus Lehrpersonen aus Schötz zusammen, die bereits mindestens einmal in irgendeiner Form mit den Sonderschulklassen in Berührung kamen.

Im H25 konnten erneut sämtliche Schulleitungspersonen befragt werden, wiederum einschliesslich des Leiters Schulunterstützung der Stadt Luzern. Die Schulleitung des Standorts Luzern wurde für diesen Erhebungszeitpunkt gemeinsam mit dem Team der Sonderschulklasse Luzern Grenzhof befragt. Von diesem konnten sechs der sieben Lehrpersonen befragt werden. Lehrpersonen der anderen Teams der Sonderschulklassen wurden im H25 aufgrund der in Kapitel 1.3 beschriebenen Entwicklungen nicht befragt.

Tabelle 3: Übersicht über die Anzahl Interviewteilnehmende nach Befragtengruppe, Klasse und Erhebungszeitpunkt

		Luzern		Schötz		Versuch
Befragtengruppe		Grenzhof	Sentihof	Basisstufe	Mittelstufe	Total
H24	Lernende	n = 5	n = 0	n = 4	n = 7	n = 16
	Erziehungsberechtigte	n = 0	n = 0	n = 0	n = 2	
	Schulleitung	n = 2		n = 1		n = 3
	Lehrpersonen der Sonderschulklasse	n = 6	n = 5	n = 3	n = 3	n = 17
	Lehrpersonen der Regelschule	n = 0	n = 0	n = 3		n = 3
H25	Schulleitung	n = 2		n = 1		n = 3
	Lehrpersonen der Sonderschulklasse	n = 6	n = 0	n = 0	n = 0	n = 6

Die Gruppendiskussionen und Einzelinterviews wurden in einem ersten Schritt transkribiert und anschliessend in Anlehnung an die Methode der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Dazu wurden vorgängig Kategorien definiert, die aus den Zielen des Schulentwicklungsprojekts sowie den zugehörigen Fragestellungen abgeleitet wurden. Die Aussagen aus den Interviews wurden erst diesen Kategorien zugeordnet. Danach wurde das Material jeweils innerhalb der Kategorien auf wiederkehrende Themen hin untersucht und wenn möglich in entsprechende Unterkategorien gruppiert.

2.2 Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS

Als weiteres Instrument kam CLASS (Teachstone, 2023) zur Anwendung. Dabei handelt es sich um ein Beobachtungsinstrument zur Beurteilung der Unterrichtsqualität, das die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in den Fokus rückt. Im Zentrum stehen dabei drei Bereiche (*Domains*): Emotionale Unterstützung (*Emotional Support*), Organisation der Lernsituationen (*Classroom Organization*) und Anregungsqualität (*Instructional support*). Jede dieser *Domains*

setzt sich aus mehreren Dimensionen (*Dimensions*) zusammen, die mit Indikatoren beschrieben werden und sich klar voneinander abgrenzen lassen (siehe Anhang 1).

Für die Durchführung der Unterrichtsbeobachtungen wurde pro Klasse je ein Erhebungszeitpunkt im H24 und im F25 festgelegt, an dem mindestens vier Beobachtungszyklen à je 15 bis 20 Minuten durchgeführt werden konnten und an dem möglichst viele der Lernenden anwesend waren. Durchgeführt wurden die Beobachtungen durch ein als CLASS-Beobachter zertifiziertes Mitglied des Evaluationsteams. Während der einzelnen Beobachtungszyklen waren nicht immer alle Kinder und Lehrpersonen zum selben Zeitpunkt im selben Raum, wodurch die Anzahl Lehrpersonen und Lernende schwankte (siehe Tabelle 4).

Die Auswertung der einzelnen Beobachtungszyklen ist durch Teachstone (2023) klar vorgegeben und erfolgt direkt im Anschluss an den jeweiligen Beobachtungszyklus. Dabei wird jeder der Dimensionen ein Wert zwischen 1 und 7 zugeordnet. Nach der Durchführung aller Zyklen, werden für jede Dimension und Domain die Mittelwerte berechnet. Werte im Bereich von 1,00 bis 2,99 deuten sowohl in den einzelnen Dimensionen als auch in den Domains darauf hin, dass die Qualität der jeweiligen Interaktionen als tief einzustufen ist. Werte zwischen 3,00 und 5,99 lassen auf eine mittlere Qualität und Werte zwischen 6,00 und 7,00 auf eine hohe Qualität der jeweiligen Indikatoren schliessen. Die Auswertung im Rahmen des Schulversuchs erfolgte nach Klassen.

Tabelle 4: Übersicht über die Stichproben der Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS im H24 und F25

Standort	Lehrpersonen		Lernende		Beobachtungszyklen	
	H24	F25	H24	F25	H24	F25
Luzern Grenzhof	n = 2 - 4	n = 2 - 4	n = 4 - 6	n = 3 - 6	5	5
Luzern Sentihof	n = 1 - 3	n = 1 - 3	n = 1 - 4	n = 2 - 6	4	4
Schötz Basisstufe	n = 2	n = 3	n = 2 - 5	n = 4 - 5	5	4
Schötz Mittelstufe	n = 2 - 3	n = 1 - 2	n = 5 - 7	n = 4 - 5	5	5

2.3 Stärken und Schwächen der Lernenden nach SDQ

Beim SDQ-Deu (Goodman, 1997, 1999, 2005b, 2005a, 2015) handelt es sich um ein Instrument zur Erfassung von Verhaltensstärken und -auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 16 Jahren. Der Kern des SDQ-Deu umfasst insgesamt 25 Items, wovon jeweils fünf Items zusammen eine Skala bilden. Die Skalen ermöglichen Aussagen über die Bereiche «Emotionale Probleme», «Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten», «Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsprobleme», «Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen» sowie «Prosoziales Verhalten» ermöglichen (Goodman, 2005a, 2005a; Klasen et al., 2003).

Der SDQ-Deu wurde digital aufbereitet und jeweils durch diejenige Lehrperson einer Klasse ausgefüllt, die am meisten Kontaktzeit mit den Lernenden hatte. Im H24 wurde für alle Lernenden eine Antwort erfasst. Die Klassenlehrperson des Standorts Sentihof nahm jedoch keine Einschätzung der Items vor, da sie die Items als nicht passend für die Beschreibung ihrer Schüler

einschätzte. Stattdessen nahm die entsprechende Lehrperson eine schriftliche Beschreibung der jeweiligen Punkte vor. Im H25 wurde der Fragebogen lediglich durch die Lehrpersonen der Klassen Luzern Grenzhof und Schötz Basisstufe ausgefüllt. Die Einschätzung der Schüler der Klasse Luzern Sentihof wurde mündlich kommuniziert.

Die Auswertung des SDQ-Deu erfolgte gemäss den Vorgaben des Urhebers (Goodman, 2005a). In einem ersten Schritt wurden fünf Items mit umgekehrter Skalierung umgepolt, damit sie in einem nächsten Schritt mit den anderen Items des jeweiligen Bereichs zur Berechnung des Summenscores pro Bereich aufsummiert werden konnten. Die Beurteilung der einzelnen Bereiche als «Normal», «Grenzwertig» oder «Auffällig» erfolgte anschliessend gemäss der vorgegebenen Interpretationshilfe (Goodman, 2005a).

2.4 ELFE II-Leseverständnistest

Der *ELFE II* (Lenhard et al., 2017) ist ein diagnostisches Instrument zur Erfassung der Lesekompetenz von Schüler*innen in der Primar- und Sekundarstufe I. Er besteht aus drei Subtests zum Wort-, Satz- und Textverständnis und ermöglicht Aussagen zur Lesegeschwindigkeit, zur Lesegenauigkeit und zum Leseverständnis. Der Test ist standardisiert und normiert. Die Durchführung des Tests erfolgt gemäss klarer Instruktionvorgaben (Renner & Scholz, 2020). Im Rahmen des Schulversuchs wurde der ELFE II-Leseverständnistest mit der Absicht durchgeführt, die fachliche Entwicklung der Lernenden im Fach Deutsch zu erheben.

Da sich der Test nicht für Lernende eignet, die sich noch nicht im zweiten Semester des ersten Schuljahres befinden, mussten für diesen Teil der Datenerhebung alle Schüler der Sonderschulklasse Luzern Sentihof sowie drei der Schüler der Sonderschulklasse Schötz Basisstufe von vornherein ausgeschlossen werden. Aufgrund von Wechseln in der Zusammensetzung der Klassen sowie längeren Abwesenheiten liegen zudem für einzelne Schüler zum Teil lediglich für einen Erhebungszeitpunkt Daten vor. Tabelle 5 zeigt, für wie viele Schüler pro Testbereich und Erhebungszeitpunkt jeweils Daten vorliegen.

Tabelle 5: Übersicht über die Stichproben der ELFE II-Leseverständnistests im H24 und F25 nach Testbereich

Klasse \ Subtest	Herbst 2024				Frühling 2025			
	Wort	Satz	Text	Gesamt	Wort	Satz	Text	Gesamt
Luzern Grenzhof	n = 6	n = 6	n = 3	n = 6	n = 6	n = 5	n = 3	n = 5
Luzern Sentihof	n = 0	n = 0	n = 0	n = 0	n = 0	n = 0	n = 0	n = 0
Schötz Basisstufe	n = 2	n = 2	n = 0	n = 2	n = 2	n = 2	n = 0	n = 2
Schötz Mittelstufe	n = 7	n = 7	n = 7	n = 7	n = 7	n = 7	n = 7	n = 7

Die Auswertung der Leseverständnistests erfolgte gemäss dem Testmanual der Urheber (Lenhard et al., 2017). In einem ersten Schritt wurden die Tests manuell ausgewertet und die

Ergebnisse wurden in sogenannte T-Werte umgerechnet. Dabei handelt es sich um standardisierte Testwerte, mit denen individuelle Leistungen mit einer Normstichprobe verglichen werden. Ein T-Wert über 50 zeigt eine überdurchschnittliche, ein T-Wert unter 50 eine unterdurchschnittliche Leistung im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern an. Die Standardabweichung eingerechnet liegen T-Werte zwischen 40 und 60 im Normbereich.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Datenerhebungen werden entlang der in Kapitel 1.1 formulierten Schulversuchszielen ausgeführt. Das erste Unterkapitel befasst sich daher mit der Förderung der Lernenden und ihrer Vorbereitung auf eine Reintegration. Darauf folgen in Kapitel 3.2 die Ergebnisse zu Kooperationsmöglichkeiten zwischen Sonderschulklassen und Regelschule sowie in Kapitel 3.3 die Ergebnisse zur Partizipation einzelner Lernender der Sonderschulklassen am Regelschulbetrieb. Kapitel 3.4 beleuchtet anschliessend den Wissenstransfer von Sonderschulklassen in die Regelschule bevor Kapitel 3.5 Synergien zwischen Sonderschulklassen und Regelschule thematisiert. Das letzte Kapitel 3.6 fasst schliesslich weitere Befunde zusammen, die zwar nicht direkt mit den Zielsetzungen des Schulversuchs in Verbindung gebracht werden können, die jedoch für den Verlauf des Schulversuchs und die Formulierung von «Learnings» für allfällige weitere Schulversuche relevant erscheinen. Die Ergebnisse der Standorte Luzern und Schötz werden in den jeweiligen Unterkapiteln jeweils getrennt behandelt, da standortspezifische Faktoren Einfluss auf die Ergebnisse haben. Für den Standort Luzern ist teilweise eine weitere Differenzierung der beiden Sonderschulklassen Grenzhof und Sentihof notwendig, da sich deren Ausrichtung erheblich unterscheidet. Die beiden Klassen in Schötz werden hingegen grösstenteils zusammengefasst bearbeitet.

3.1 Förderung der Lernenden und Vorbereitung auf einer Reintegration

Aufschluss über die Förderung der Lernenden und deren Vorbereitung auf eine Reintegration geben Aussagen aus den Interviews sowie Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS, dem SDQ-Deu und dem ELFE II-Leseverständnistest. Aus den Aussagen der Lehrpersonen der Sonderschulklasse und der Schulleitungspersonen kann zunächst auf die Ausrichtung der jeweiligen Sonderschulklasse auf eine Reintegration der jeweiligen Schüler geschlossen werden. In den Gesprächen zeigt sich, dass die Sonderschulklassen diesbezüglich zum Teil erheblich unterscheiden, was sich auf die konkrete Ausgestaltung des jeweiligen Settings auswirkte. Die Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS geben wiederum Aufschluss über konkrete Aspekte der Qualität der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden sowie des Fördersettings. Ergänzend dazu ermöglichen die Werte aus dem SDQ-Deu und dem ELFE II-Leseverständnistest Rückschlüsse über die Voraussetzungen und die Entwicklung der einzelnen Lernenden im Verhalten und in einer spezifischen Kompetenz des Fachbereichs Deutsch. Beide Bereiche können wiederum zusätzlich mit Aussagen aus den Interviews mit den Lernenden, den

Erziehungsberechtigten, den Lehrpersonen der Sonderschulklassen und den Schulleitungspersonen angereichert werden.

3.1.1 Ausrichtung der Sonderschulklassen auf eine Reintegration der Lernenden

Die Aussagen aus den Interviews im Herbst 24 und im H25 zeigen auf, dass sich die Sonderschulklassen teils stark in ihrer Ausrichtung unterschieden. Während die Sonderschulklasse Luzern Grenzhof konsequent auf die Reintegration ihrer Schüler in deren Herkunftsschulen ausgerichtet war, deklarierte das Team der Sonderschulklasse Luzern Sentihof im H24 klar, dass sie für ihre Lernenden den Transfer in separative Institutionen anstrebten. Demensprechend standen in der Sonderschulklasse Luzern Grenzhof die Schaffung regelschulähnlicher Strukturen und die Ermöglichung von Einblicken in den Regelschulbetrieb im Fokus. Konkret wurden in dieser Sonderschulklasse zum Beispiel «Lernzeiten» mit einem spezifischen Fachfokus geführt, deren Umfang individuell auf die Möglichkeiten der Lernenden angepasst und sukzessive ausgebaut wurde. Zudem hatten bereits zum Zeitpunkt der ersten Gespräche im H24 erste Reintegrationsvorhaben erfolgreich stattgefunden und bis zu den Interviews im H25 waren weitere initiiert worden und standen kurz vor dem Abschluss. Ergänzend muss auch festgehalten werden, dass während des Evaluationszeitraums auch drei Lernende in separative Institutionen wechselten.

Im Gegensatz dazu fanden an der Sonderschulklasse Luzern Sentihof zu keinem Zeitpunkt der Datenerhebung Reintegrationsvorhaben statt. Das Team der ersten beiden Schuljahre betont in den Aussagen aus den Interviews im H24, dass solche auch nicht angestrebt werden und sie für ihre Lernenden einen Transfer in separative Einrichtungen anstreben. Diese Ausrichtung begründet das Team hauptsächlich mit der Diagnose ASS und dem Fakt, dass der Grossteil der Kinder der Sonderschulklasse Luzern Sentihof noch nie in Regelschulstrukturen integriert war. Aufgrund dessen, dass sämtliche Lernende im Sentihof die Diagnose ASS aufwiesen und das damalige Team bereits über Fachexpertise verfügte, baute die Förderung der Lernenden auf der Diagnostik der Emotionalen Entwicklung mit SEED (Sappok et al., 2018) auf. Ebenso war das Setting konsequent nach dem TEACCH-Ansatz (Mesibov et al., 2004) ausgerichtet.

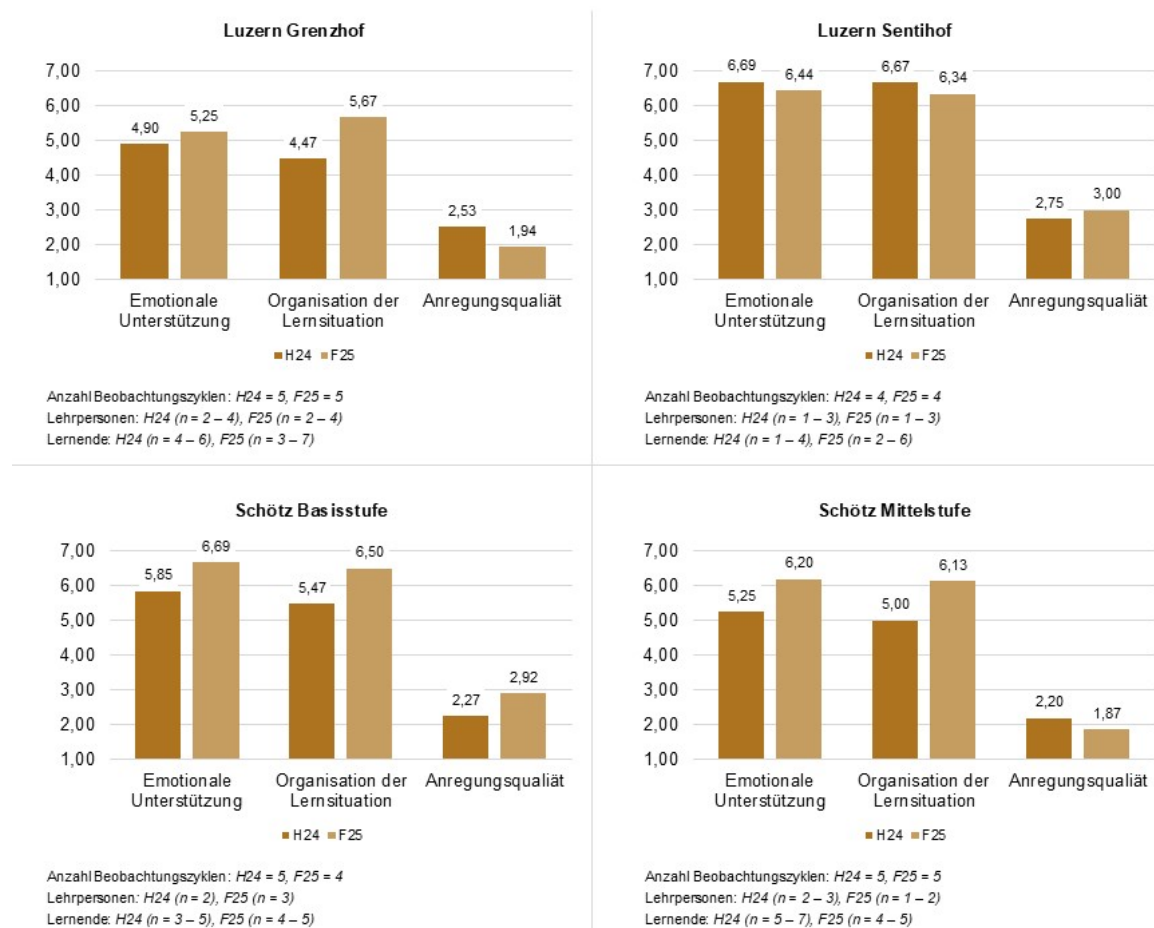
In Schötz wurde zwar in beiden Klassen eine Reintegration der Lernenden grundsätzlich angestrebt, der Fokus lag jedoch zum Zeitpunkt der Datenerhebung stärker auf der Förderung der Lernenden am Versuchsstandort. In den Gesprächen im H24 kommt in beiden Teams zum Ausdruck, dass eine Reintegration als wünschenswert erachtet wird. Zugleich wird aber ersichtlich, dass die örtliche Distanz zu den ursprünglichen Schulen der Lernenden konkrete Reintegrationsvorhaben erschwert. Integrationen in Regelschulstrukturen konnten lediglich an der Regelschule des Versuchsstandorts erprobt werden. Daher lag der Fokus am Standort Schötz während der Datenerhebungen im H24 und F25 darauf, möglichst regelschulnahe Strukturen innerhalb der Sonderschulklassen zu schaffen. Die Unterrichts- und Förderplanung orientierte sich entsprechend konsequent am *Lehrplan 21* und die Tagesplanung enthielt ähnlich der Klasse Luzern Grenzhof konkrete Lernzeiten mit einem entsprechenden Fachfokus.

3.1.2 Fördersetting in den Sonderschulklassen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS für die untersuchten Sonderschulklassen dargestellt und vergleichend eingeordnet. Der Fokus liegt dabei auf den Mittelwerten der drei Domains «Emotionale Unterstützung», «Organisation der Lernsituation» und «Anregungsqualität», wobei die detaillierten Auswertungen zur Vertiefung in den Anhängen 2 bis 5 angefügt sind. Die Auswertung erlaubt Rückschlüsse darauf, inwiefern es den Lehrpersonen gelang, herausforderndes Verhalten zu regulieren und lernförderliche Strukturen zu etablieren. Ergänzend werden die Beobachtungsdaten durch Aussagen der Lehrpersonen und die Schülerperspektiven kontextualisiert, um ein differenziertes Bild der Lern- und Förderbedingungen zu zeichnen.

Als grosse Herausforderung in der Gestaltung eines lernförderlichen Settings wurden von den Lehrpersonen des Grenzhofs Luzern im H24 regelmässig wiederkehrende, physische und verbale Aggressionen der Schüler gegenüber den Lehrpersonen oder den Mitschülern beschrieben. Diese führten dazu, dass die Lehrpersonen in der Gestaltung des Alltags sehr flexibel sein mussten und einen grossen Teil der Zeit mit Verhaltensmanagement verbrachten. Gemäss den Aussagen im H25 hat sich die Situation jedoch mit der Zeit beruhigt. Lernzeiten konnten ausgebaut und herausforderndes Verhalten reduziert werden. Diese Tendenz zeigt sich auch in den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS. Die Auswertung der Mittelwerte der Domains (siehe Abbildung 1) zeigt, dass während der Unterrichtsbeobachtungen im F25 höhere Mittelwerte in der «Emotionalen Unterstützung» und «Organisation der Lernsituation» erzielt wurden als noch im H24. Eine detaillierte Betrachtung der Ergebnisse zeigt, dass insbesondere in den Dimensionen «Lehrpersonen-Sensitivität», «Verhaltensmanagement» und «Produktivität» höhere Werte erzielt wurden (siehe Anhang 2). In diese fallen Indikatoren wie die Omnipräsenz der Lehrpersonen, der Umgang mit störendem Verhalten und feste Routinen im Unterrichtsalltag. Zu beiden Erhebungszeitpunkten am tiefsten ausgeprägt waren die drei Dimensionen der «Anregungsqualität». In den beobachteten Sequenzen liessen sich im H24 und im F25 nur wenige Momente beobachten, in welchen den Schülern offene Fragen gestellt wurden, sie aufgefordert wurden, ihre Aussagen zu begründen, die Lehrpersonen Feedbackschlaufen aufrechterhielten oder einen expliziten sprachlichen Fokus setzten. Dies wäre zentral, um möglichst hohe Lern- und Fördereffekte erzielen zu können. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass auch in Regelschulklassen die Werte in diesen Dimensionen tendenziell am tiefsten ausfallen.

Im Gegensatz zur anderen Sonderschulklasse des Standorts Luzern, beschreiben die Lehrpersonen des Sentihofs in den Interviews keine Aggressionen oder grössere Konflikte seitens der Schüler. Das zeigte sich so auch während den Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS (siehe **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**), welche hohe Werte in den Domains «Emotionale Unterstützung» und «Organisation der Lernsituation» ergaben. Das deutet darauf hin, dass es den Lehrpersonen im Evaluationszeitraum gelang, ein positives Lernklima zu schaffen, Eskalationen präventiv zu vermeiden und die Lernsituation so zu arrangieren, dass sie wirksam und produktiv genutzt werden konnten. Ebenfalls eine im Vergleich zu den anderen Sonderschulklassen höhere Ausprägung hat die Dimension «Sprachbildung» (siehe Anhang 3), was sich vor allem durch die konsequente Umsetzung des TEACCH-Ansatzes erklären lässt. Die sprachlichen Äusserungen wurden konsequent mit Piktogrammen und Gesten unterstützt. Tief ausgeprägt waren auch in der Sonderschulklasse Sentihof die Dimensionen Konzeptentwicklung und Feedbackqualität. Dies ist aber wenig verwunderlich, da die Förderung der kommunikativen und lautsprachlichen Fähigkeiten einer der Förderschwerpunkte war und Feedbackschlaufen und offene Fragen für den Entwicklungsstand der Schüler zu komplexe sprachliche Strukturen erfordert



hätten.

Abbildung 1: Mittelwerte der Domains nach CLASS an den Versuchsstandorten im H24 und F25

Interpretation der Ausprägungen: tief (1,00 – 2,99), mittel (3,00 – 5,99), hoch (6,00 – 7,00)

Auch für den Standort Schötz lässt sich aus der Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen nach CLASS darauf schliessen, dass es in beiden Sonderschulklassen grundsätzlich gelang, ein positives Lernklima zu schaffen und die Lernsituation so zu organisieren, dass sie dem Lernen der Schüler dienlich war. In Abbildung 1 wird ersichtlich, dass sowohl in der «Emotionalen Unterstützung» als auch hinsichtlich «Organisation der Lernsituation» in der Erhebung im F25 höhere Werte erzielt wurden als im H24. Aus den Ausführungen des Schulleiters kann geschlossen werden, dass diese Veränderung ähnlich der Sonderschulklasse Grenzhof Luzern damit zusammenhängen könnte, dass bestimmte Strukturen und Prozesse etabliert wurden, die zu einer Beruhigung der Situation führten. Dafür sprechen würden auch die deutlich höheren Mittelwerte der Dimensionen «Berücksichtigung der Lernendenperspektive», «Verhaltensmanagement» und «Lernumgebung» in der Basisstufe (siehe Anhang 4) und die Veränderungen hinsichtlich der Dimensionen «Negatives Klima», «Berücksichtigung der Lernendenperspektive», «Produktivität» und «Lernumgebung» der Mittelstufe (siehe Anhang 5). Im Vergleich der beiden Sonderschulklassen fällt auf, dass der Wert für «Negatives Klima» für die Mittelstufe zu beiden Erhebungszeitpunkten höher ausfällt als für die Basisstufe. Das liegt unter anderem daran, dass während der Unterrichtsbeobachtung despektierliche Äusserungen der Schüler untereinander und gegenüber den Lehrpersonen sowie physische Aggression beobachtet wurden. Gemäss den Aussagen der Lehrpersonen der Mittelstufe im H25 kam es besonders am Nachmittag zu aggressivem Verhalten oder unkontrollierten Wutausbrüchen. Ähnlich der Sonderschulklasse Grenzhof Luzern, wurden zum Gesprächszeitpunkt im H24 auch in der Mittelstufe in Schötz Verhaltensausbrüche der Schüler als Herausforderung in der Gestaltung des Schulalltags erachtet. Ebenfalls ähnlich den CLASS-Ergebnissen vom Grenzhof sind die Werte der Dimensionen Konzeptentwicklung, Feedbackqualität und Sprachbildung auch in Schötz eher tief ausgefallen. Grund dafür ist, dass während den Beobachtungszyklen oft geschlossene Fragen gestellt und Äusserungen von Schülern nicht weiter vertieft wurden. Insgesamt wurde in den beobachteten Lektionen nur wenig explizite Sprachbildung betrieben.

3.1.3 Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsverläufe der Lernenden

Aufschlüsse über Voraussetzungen und Entwicklungsverläufe der Lernenden im Bereich Verhalten sowie in der Lesekompetenz ermöglichen die Ergebnisse aus dem Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu) sowie aus dem ELFE II-Leseverständnistest. Abbildung 2 fasst die Ergebnisse für den SDQ-Deu zusammen und zeigt, wie viele Lernende zu den beiden Erhebungszeitpunkten im H24 und im F25 pro Klasse in den jeweiligen Bereichen und im Gesamtwert einen «auffälligen» Wert erreichten. Einzelne Schüler können dabei Auffälligkeiten in mehreren Bereichen aufweisen (siehe Anhang 6). Grob zusammengefasst zeigt sich, dass in den Sonderschulklasse Luzern Grenzhof, Schötz Mittelstufe und Schötz Basisstufe im H24 Auffälligkeiten in mindestens vier Bereichen auftraten. In der Sonderschulklasse Luzern Grenzhof erreichten zu diesem Zeitpunkt fünf von fünf, in der Sonderschulklasse Schötz Basisstufe drei von fünf und in der Sonderschulklasse Schötz Mittelstufe fünf von sieben Schülern auch einen auffälligen Gesamtwert. Im Vergleich dazu, schätzten die Lehrpersonen der Sonderschulklasse Luzern Grenzhof und Schötz Basisstufe im F25 das Verhalten der Schüler insgesamt als weniger auffällig ein. In der

Sonderschulklasse Schötz Basisstufe erreichten nur noch zwei der fünf, in der Sonderschulklasse Luzern Grenzhof vier von sieben Schülern einen auffälligen Gesamtwert. Kausale Schlussfolgerungen über die Ursachen dafür sind auf Grundlage der vorliegenden Daten kaum möglich. Zum einen lassen die Aussagen aus den Interviews mit dem Team der Sonderschulklasse Luzern Grenzhof sowie mit den Schulleitungspersonen beider Versuchsstandorte im H25 darauf schließen, dass die Etablierung gewisser Strukturen und Prozesse in den jeweiligen Sonderschulklassen externalisierenden, d.h. nach aussen gerichtete, Verhaltensauffälligkeiten der Schüler präventiv entgegenwirkten. Aus dem Gespräch mit dem Team der Sonderschulklasse Luzern Grenzhof im H25 wurde beispielsweise erkennbar, dass die Räumlichkeiten anders genutzt wurden und das Team schneller auf nicht erwünschte Verhaltensweisen der Schüler reagierte als noch im H24. Welche anderen Faktoren einen Einfluss auf die Veränderung der Werte einzelner Schüler haben, konnte jedoch auf der vorliegenden Datengrundlage nicht eruiert werden.

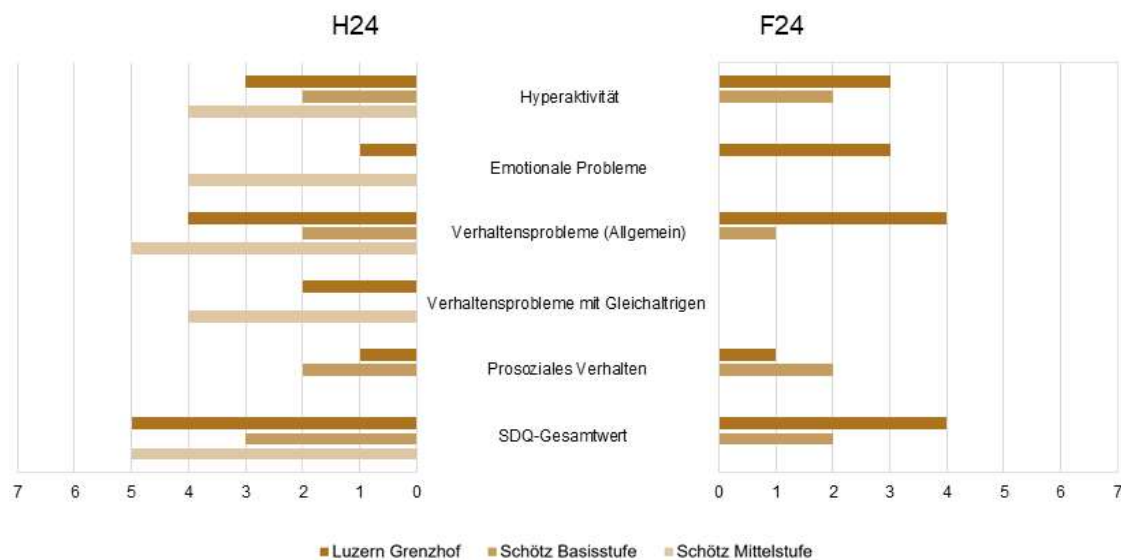


Abbildung 2: Anzahl Lernende mit auffälligen Werten aufgeschlüsselt nach Bereich und Klasse.

Anzahl Lernende H24: Luzern Grenzhof ($n = 5$); Schötz Basisstufe ($n = 5$); Schötz Mittelstufe ($n = 7$)

Anzahl Lernende F25: Luzern Grenzhof ($n = 7$); Schötz Basisstufe ($n = 5$); Schötz Mittelstufe ($n = 0$)

Ähnlich verhält es sich mit den Ergebnissen des ELFE II-Leseverständnistests. Sie zeigen über beide Messzeitpunkte hinweg grundsätzlich ein heterogenes Leistungsbild innerhalb der Stichprobe von 15 Schülerinnen und Schülern (siehe Abbildung 3 sowie Anhang 7). Lediglich 6 Lernende erreichten zu mindestens einem der beiden Messzeitpunkte einen T-Wert im Normbereich ($T = 40-60$). Damit liegt die Mehrheit der getesteten Schülerinnen und Schüler ausserhalb des altersentsprechenden Normbereichs. Im Vergleich der individuellen T-Werte zwischen den Erhebungszeitpunkte H24 und F25 ergaben sich unterschiedliche Entwicklungsverläufe: Drei Schülerinnen und Schüler erzielten im F25 einen höheren T-Wert als im H24, während bei ebenfalls drei Schülerinnen und Schülern keine Veränderung der T-Werte festzustellen war. Demgegenüber zeigten acht Schülerinnen und Schüler im F25 tiefere T-Werte als im H24. Acht der 15 Schülerinnen und Schüler wiesen über beide Messzeitpunkte hinweg T-Werte unterhalb von 33 auf, was auf

deutlich unterdurchschnittliche Leistungen im Leseverständnis hindeutet. Auf Grundlage der erhobenen Daten ist es auch in Bezug auf den Leseverständnistest kaum möglich, die beobachteten Leistungsentwicklungen mit bestimmten Ursachen in Verbindung zu bringen. Insbesondere bleibt unklar, in welchem Ausmass die erzielten T-Werte die tatsächliche Leseleistung der Schülerinnen und Schüler abbilden oder ob sie durch weitere Faktoren wie Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeitssteuerung oder eine eingeschränkte Aufrechterhaltung der Konzentration während der Testdurchführung beeinflusst wurden.

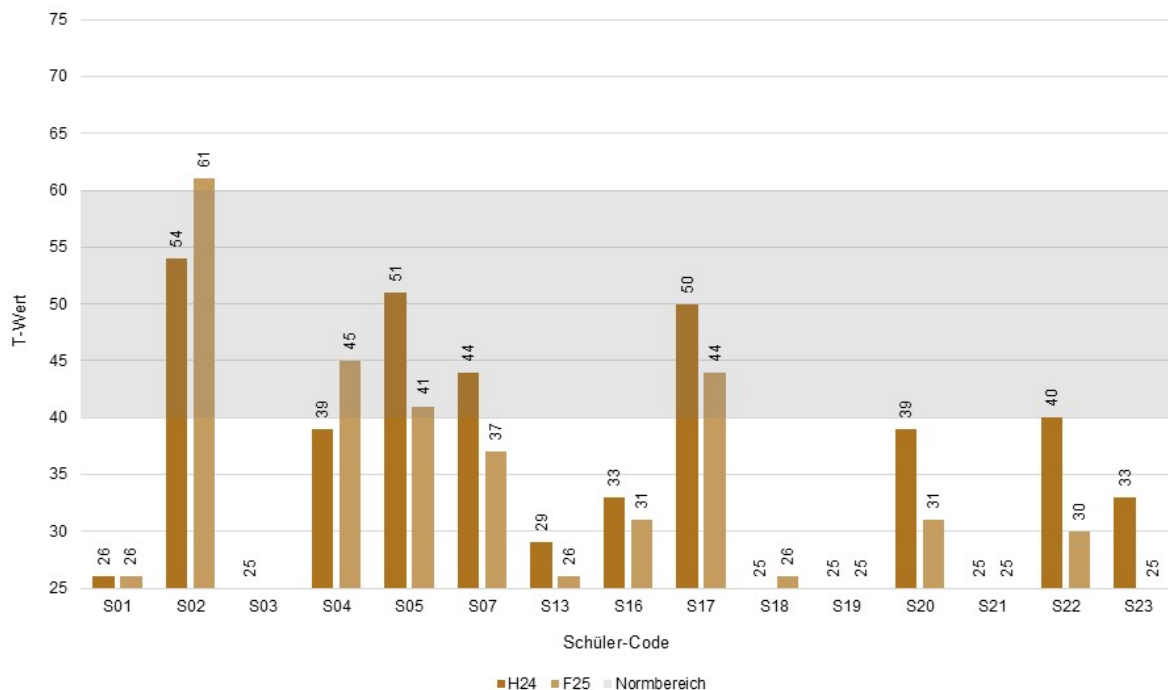


Abbildung 3: T-Werte der Gesamtergebnisse im H24 und F25 nach Schüler

T-Werte: *Tiefstmöglicher T-Wert = 25; Höchstmöglicher T-Wert = 75*

Anzahl Schüler: *H24: n = 15; F25: n = 14*

3.2 Kooperationsmöglichkeiten zwischen Sonder- und Regelschul- klassen

Die Interviews mit Lehrpersonen der Sonderschulklassen, den Schulleitungen beider Versuchsstandorte sowie mit Regelschullehrpersonen in Schötz zeigen deutliche Unterschiede hinsichtlich der Kooperationsmöglichkeiten. Während am Standort **Luzern Sentihof** aufgrund struktureller und räumlicher Gegebenheiten keine Kooperationen mit Regelschulklassen realisiert werden konnten, waren die Kooperationen der Sonderschulklasse **Luzern Grenzhof** primär auf die Vorbereitung einzelner Schüler auf eine Reintegration ausgerichtet. Diese umfassten punktuelle Teilnahmen an ausgewählten Lektionen der angrenzenden Regelschule sowie Kooperationen mit weiter entfernten Schulstandorten im Hinblick auf eine Rückführung in die Quartier- oder Gemeindeschule. Eine vertiefte und dauerhafte Zusammenarbeit mit der benachbarten Regelschule Grenzhof konnte jedoch nicht etabliert werden. Die Kooperation beschränkte sich auf einzelne Unterrichtseinblicke, war jeweils durch die Lehrpersonen der Sonderschulklasse initiiert worden und blieb trotz

grundsätzlich vorhandener Offenheit begrenzt. Am Standort **Schötz** kam es in den ersten beiden Versuchsjahren vereinzelt zu zeitlich begrenzten und unterschiedlich intensiven Kooperationen zwischen Sonder- und Regelschulklassen, die jeweils von Lehrpersonen der Sonderschulklassen initiiert wurden. Diese umfassten unter anderem gegenseitige Unterstützungs- und Vorleseprojekte sowie projektbezogene Aktivitäten einzelner Klassen wie beispielsweise die Organisation eines Fussballtrainings durch Lernende der Sekundarstufe I für die Lernenden der Mittelstufe. Ergänzend wurden informelle Massnahmen ergriffen, um die Distanz zwischen den Lehrpersonen beider Schulformen zu reduzieren. Zwar wurden die erwähnten Kooperationen sowohl von den Lehrpersonen der Sonderschulklassen als auch von den interviewten Regelschullehrpersonen positiv beurteilt, jedoch wurde in den Gesprächen auch deutlich, dass die Sonderschulklassen trotz der örtlichen Nähe im Bewusstsein der Regelschullehrpersonen wenig präsent waren und dass die Kooperationen stark von der Initiative der Lehrpersonen der Sonderschulklassen abhängig waren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in den vier Sonderschulklassen der beiden Standorte zwar punktuelle und von den Beteiligten als positiv bewertete Kooperationen zwischen Sonder- und Regelschulklassen zustande gekommen waren, diese jedoch insgesamt weder systematisch verankert noch nachhaltig ausgestaltet worden waren. Die Kooperationen in Schötz zeichneten sich durch eine geringe zeitliche Dauer, eine begrenzte Reichweite sowie eine starke Abhängigkeit von der individuellen Initiative einzelner Lehrpersonen der Sonderschulklassen aus. Letzteres trifft auch auf die Kooperationen am Standort Luzern Grenzhof zu. Die Kooperationen in Zusammenhang mit Reintegrationsvorhaben sind jedoch längerfristig angelegt. Trotz räumlicher Nähe in Schötz und am Standort Grenzhof Luzern blieb die institutionelle Präsenz der Sonderschulklassen im schulischen Alltag der Regelschulen gering. Damit zeigen die Ergebnisse, dass Kooperationen während des Evaluationszeitraums primär auf informeller Ebene stattfanden und nicht strukturell abgestützt waren.

3.3 Partizipation einzelner Lernender am Regelschulbetrieb

In den Aussagen der Schulleitungen und Lehrpersonen finden sich für die Sonderschulklasse Luzern Grenzhof sowie für die beiden Sonderschulklassen in Schötz mehrere Beispiele der Partizipation einzelner Lernender am Regelschulbetrieb. Am Standort Luzern Grenzhof dienten diese Massnahmen primär der Vorbereitung auf eine Reintegration und umfassten punktuelle Teilnahmen an einzelnen Lektionen oder grösseren Unterrichtsblöcken in der angrenzenden Regelschule beziehungsweise an den ursprünglichen Schulstandorten der Lernenden. In Schötz nahmen vereinzelt Schüler der Mittelstufe an einzelnen Lektionen der Regelschule teil. Für einen Schüler der Basisstufe wurde zudem eine Partizipationsmöglichkeit während der Pause geschaffen. Am Standort Luzern Sentihof fand hingegen keine Partizipation am Regelschulbetrieb statt.

Die Partizipation am Standort **Luzern Grenzhof** war jeweils eng begleitet und schrittweise aufgebaut. Einzelnen Lernenden wurde ermöglicht, am Unterricht im benachbarten Schulhaus Grenzhof teilzunehmen, zwei Lernende konnten zudem den Unterricht in der Schule ihres Wohnquartiers respektive ihrer Wohngemeinde besuchen. Dabei wurden Lernende zunächst durchgehend von einer Lehrperson der Sonderschulklasse unterstützt, bevor die Begleitung sukzessive reduziert und die selbstständige Teilnahme ausgebaut wurde. Ziel war es, Überforderung zu

vermeiden und positive Erfahrungen zu ermöglichen. Dieses Vorgehen wurde sowohl bei punktuellen Teilnahmen als auch bei konkreten Reintegrationsvorhaben angewendet und von den Lehrpersonen sowie der Schulleitung als zentrale Gelingensbedingung beschrieben.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass die Partizipation von Lernenden der Sonderschulklassen am Regelschulbetrieb standortabhängig und in ihrer Ausgestaltung unterschiedlich war. Ähnlich den Kooperationsmöglichkeiten machen auch die Ergebnisse hinsichtlich Partizipation deutlich, dass diese bislang überwiegend punktuell geblieben und weniger in Form kontinuierlicher oder strukturell verankerter Übergänge in den Regelschulalltag erfolgt war.

3.4 Wissenstransfer

Ein weiteres Ziel des Schulversuchs bestand im Wissenstransfer von den Sonderschulklassen in die Regelschule. Die Auswertung der Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen zeigt jedoch, dass an keinem der Standorte ein solcher Transfer stattfand. Mit Ausnahme der Sonderschulklasse Luzern Sentihof, die über eine hohe Expertise im Bereich ASS verfügte, befanden sich die Teams der Sonderschulklassen zum Erhebungszeitpunkt primär selbst noch in einer Phase des Wissens- und Kompetenzaufbaus. Entsprechend lag der Fokus auf internen Weiterbildungen, fachlichem Austausch sowie der Etablierung tragfähiger Strukturen. Am Standort **Luzern Grenzhof** wurde der fehlende Wissenstransfer zusätzlich durch geringe alltagsnahe Berührungspunkte mit der Regelschule sowie durch das Fehlen formeller Austauschgefässe begünstigt. Zudem wurde nach dem Entscheid, den Schulversuch auslaufen zu lassen, kein Wissenstransfer mehr angestrebt. Das damalige Team der Sonderschulklasse **Luzern Sentihof** zeigte im Gespräch im H24 zwar grosses Interesse daran, die Fachexpertise im Bereich ASS in die Regelschule einfliessen zu lassen, sah aber aufgrund der örtlichen Distanz zu Regelschulstrukturen keine Möglichkeit zur konkreten Umsetzung. Schliesslich hatte auch am Standort Schötz bis zur Erhebung im H24 kein Wissenstransfer stattgefunden. Neben dem laufenden Kompetenzaufbau waren dort insbesondere strukturelle Klärungsprozesse, organisatorische Herausforderungen, personelle Fluktuation sowie unterschiedliche Haltungen innerhalb der Teams hemmend.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass ein Wissenstransfer im Rahmen des Schulversuchs nicht als prioritäres Handlungsfeld etabliert war. Vielmehr trat er gegenüber der internen Konsolidierung der Sonderschulklassen, dem Aufbau von Fachkompetenz sowie der Klärung von Rollen und Zusammenarbeit in den Hintergrund. Standortspezifische Faktoren wie räumliche Distanz, personelle Fluktuation sowie unterschiedliche Haltungen innerhalb der Teams wirkten hemmend für einen Wissenstransfer.

3.5 Synergien mit der Regelschule

Hinsichtlich der Synergien mit der Regelschule zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Standorten Schötz und Luzern. Während sich die Synergien am Standort Luzern weitgehend auf strukturelle Aspekte beschränkten, bestanden in Schötz auch geteilte Angebote zwischen Sonder- und Regelschulklassen. Am **Standort Luzern** waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung nur wenige Synergien vorhanden. Die Sonderschulklassen nutzten zwar Räumlichkeiten der Stadt Luzern sowie die digitale Infrastruktur der Regelschule (wie beispielsweise *KLAPP* oder *MS Office*), es

bestanden jedoch weder gemeinsame schulische Angebote noch geteilte Leitungs- oder Administrationsstrukturen. Die Sonderschulklassen waren organisatorisch klar von der Regelschule getrennt und dem Bereich Schulunterstützung zugeordnet. Am **Standort Schötz** bestanden hingegen vielfältige Synergien. Neben der gemeinsamen Nutzung der digitalen Infrastruktur und schulischer Räumlichkeiten hatten die Sonderschulklassen Zugang zu zusätzlichen Angeboten der Regelschule, darunter gemeinsame pädagogische Projekte wie zum Beispiel das Projekt «Tools to Joyfulness» des Künstlers Bheki Ndlovu und Unterstützungsangebote wie die Schulsozialarbeit. Zudem bestanden Überschneidungen auf Leitungsebene sowie punktuelle Synergien im Bereich der Verpflegung. Zusammenfassend zeigt sich, dass am Standort Luzern Synergien primär infrastruktureller Natur blieben, während in Schötz vielfältige, teilweise institutionell verankerte Synergien bestanden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass insbesondere gemeinsame Angebote und personelle Verflechtungen zentrale Voraussetzungen für die Entstehung tragfähiger Synergien darstellen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Synergien nicht allein durch räumliche Nähe entstehen, sondern zudem einer bewussten strukturellen und organisatorischen Gestaltung bedürfen.

3.6 Weitere Befunde

Das folgende Unterkapitel widmet sich weiteren Befunden aus den Gesprächen mit den Teams und den Schulleitungen der Sonderschulklasse, die sich nicht direkt den Versuchszielen zuordnen lassen, sich aber im Verlauf des Schulversuchs als bedeutsam für dessen Umsetzung und Entwicklung erwiesen haben. Dabei werden insbesondere Aspekte der Vorbereitungs- und Startphase, personelle Faktoren, Zuständigkeitsfragen sowie die Begleitung und das Monitoring des Schulversuchs in den Blick genommen. Ziel ist es, jene strukturellen und organisatorischen Bedingungen herauszuarbeiten, die den schulischen Alltag an den Versuchsstandorten prägten und den Handlungsspielraum der Beteiligten beeinflussten.

3.6.1 Vorbereitungs- und Startphase des Schulversuchs

Die Vorbereitungs- und Startphase des Schulversuchs wurde bereits im H24 von sämtlichen beteiligten Teams sowie den Schulleitungen thematisiert und im H25 in den Gesprächen mit den Schulleitungspersonen und dem Team der Sonderschulklasse Grenzhof erneut aufgegriffen. Übereinstimmend wird diese Phase als äusserst intensiv beschrieben. Als zentrale Ursache hierfür gilt insbesondere die sehr kurze Vorbereitungszeit, die sich auf mehreren Ebenen als herausfordernd erwies. Die Schulleitungen hatten im Zeitraum zwischen Mai 2023 und Ende Juli 2023 die Aufgabe, geeignetes Personal zu rekrutieren. Dies gestaltete sich insofern als anspruchsvoll, als der offizielle Kündigungstermin für Lehrpersonal im Kanton Luzern jeweils Ende März liegt, bereits verstrichen war und der Pool an (noch) nicht angestelltem Fachpersonal somit als eher klein empfunden wurde. Dementsprechend erfolgte die Rekrutierung häufig über persönliche Kontakte und wenig systematisch, was durch einen grundsätzlichen Mangel an qualifizierten Fachpersonen zusätzlich erschwert wurde. In einzelnen Fällen, wie beispielsweise am Standort Schötz, konnten Mitarbeitende erst nach dem Schulstart im September 2023 gewonnen werden.

Auch auf Teamebene zeigte sich der Zeitdruck deutlich. Den Teams blieb nur sehr wenig Zeit, um grundlegende Konzeptions- und Teambildungsprozesse zu initiieren. Am Standort Luzern

Grenzhof standen dem Team lediglich zwei Tage zur Verfügung, um neben inhaltlichen Absprachen auch die räumliche Einrichtung sowie die Beschaffung von Materialien zu organisieren. Vergleichsweise ruhig gestaltete sich der Start am Standort Sonderschulklasse Luzern Sentihof, was darauf zurückgeführt wird, dass sich das Team bereits kannte und zuvor Erfahrungen im Umgang mit ASS gewonnen hatte. Sowohl der TEACCH-Ansatz als auch bestehende Fördermöglichkeiten waren bekannt. Dennoch traten auch dort Herausforderungen auf, insbesondere aufgrund ungeklärter Zuständigkeiten im Bereich Infrastruktur und Materialanschaffungen.

In den Gesprächen wurden wiederholt Vorschläge zur Verbesserung der Rahmenbedingungen formuliert. Genannt wurden unter anderem die Finanzierung von mindestens drei Monaten Vorleistungen oder alternativ eine Vorbereitungszeit von mindestens einem halben Jahr. Aus Sicht der Schulleitung Schötz führte die starke Belastung durch operative Fragestellungen zudem dazu, dass zentrale Entwicklungsprozesse, insbesondere die Haltungsarbeit, nicht systematisch vorangetrieben werden konnten. Weder für die Schulleitung selbst noch für die Teams habe ausreichend zeitlicher und organisatorischer Raum bestanden, sich vertieft und strukturiert mit diesem Prozess auseinanderzusetzen.

3.6.2 Personelle Überlegungen

Auf personeller Ebene standen in den Gesprächen insbesondere die Rolle der Schulleitung sowie die hohe Personalfuktuation im Fokus. Beide Aspekte erwiesen sich als zentrale Einflussfaktoren für die Stabilität und Entwicklung des Schulversuchs. Am Standort Luzern kam es während des ersten Schulversuchsjahres zu mehreren Wechseln in der Schulleitung, was wiederholt zu ungeklärten Zuständigkeiten und zu Unsicherheiten im operativen Tagesgeschäft führte. In den Gesprächen mit den Teams und den Schulleitungspersonen zeigte sich deutlich, dass der Schulleitung im Rahmen des Schulversuchs eine Schlüsselrolle zukommt.

Von den Teams wurde die Schulleitung insbesondere dann als unterstützend wahrgenommen, wenn sie Klarheit in organisatorischen und administrativen Fragen schaffen konnte und zugleich sichtbar präsent war. Am Standort Grenzhof wird dies exemplarisch deutlich: Beide Teams beschrieben den Amtsantritt der aktuellen Schulleitung als deutlich beruhigend, da sie in einem grösseren Pensum als die Vorgänger angestellt ist und sich auch operativ aktiv in den Schulversuch einbrachte. Diese Einschätzung wird durch die Aussagen der Schulleitung des Standorts Schötz gestützt. Sie beschrieb es als grosse Herausforderung, den Schulversuch parallel zur Leitung einer und zeitweise zweier Einheiten der Regelschule zu führen. Insbesondere die Vielzahl operativer Fragestellungen habe dazu geführt, dass kaum zeitliche und inhaltliche Ressourcen verblieben, um sich systematisch mit Fragen der pädagogischen Ausrichtung und der Haltungsarbeit auseinanderzusetzen oder diese aktiv zu gestalten.

Auf Teamebene wurde zudem die relativ hohe Personalfuktuation als belastend beschrieben. An der Sonderschulklasse Luzern Grenzhof kam es insbesondere im ersten Schulversuchsjahr zu mehreren personellen Wechseln. In der Sonderschulklasse Luzern Sentihof kündigte nach dem zweiten Schulversuchsjahr das gesamte Team, sodass eine vollständige Neubesetzung erforderlich wurde. Auch am Standort Schötz kam es über die ersten beiden Schulversuchsjahre

hinweg wiederholt zu Wechseln. Dadurch entstanden Unsicherheiten, weil Zuständigkeiten neu geklärt werden mussten und Angebote zumindest temporär wegfielen. Diese Fluktuation ist weiter problematisch, als der Aufbau tragfähiger Strukturen, verlässlicher Prozesse und gemeinsamer pädagogischer Haltungen Zeit, Kontinuität und personelle Stabilität voraussetzt. Personelle Wechsel stellen jeweils Brüche dar, die entsprechende Entwicklungsprozesse unterbrechen oder zumindest verzögern. Dies lässt sich exemplarisch am Standort Luzern aufzeigen: Das Team Sentihof, das sich bereits vor Beginn des Schulversuchs kannte, erlebte einen deutlich ruhigeren Einstieg als die anderen Standorte. Das Team Grenzhof wiederum beschreibt im H25 eine spürbare Beruhigung der Situation, die seit den Gesprächen im H24 eingesetzt habe.

3.6.3 Zuständigkeiten

In den Gesprächen mit den Schulleitungspersonen wurde auch die Wichtigkeit geklärt Zuständigkeiten hervorgehoben. Unklarheiten ergaben sich einerseits aus der Positionierung der Sonderschulklassen zwischen Sonder- und Regelschule und andererseits aufgrund des Einzugsgebiets der Schüler. Der erste Punkt betrifft den Umstand, dass die Sonderschulklassen zwar an Regelschulen angegliedert sind, jedoch unter die Abteilung Sonderschulung fallen und nach Sonderschulverordnung betrieben werden. In Schötz ergab das gemäss Aussage der Schulleitung beispielsweise, dass die Fachstelle Autismus nicht zur Unterstützung der Lehrpersonen der Sonderschulklassen zur Verfügung stand, weil diese nur für die Unterstützung der Regelschulen vorgesehen ist. Der zweite Punkt hängt damit zusammen, dass die Schüler der Sonderschulklassen auf verschiedene zusätzliche Unterstützungsangebote wie beispielsweise Ergotherapie oder Psychotherapie angewiesen waren. In Schötz kamen die Schüler zum Beispiel aus drei verschiedenen Schuldienstkreisen. Anfänglich war deshalb unklar, welche Stellen für die weitere Begleitung der Schüler und allfällige Therapieangebote zuständig waren, die Gemeinde Schötz oder die Ursprungsstandorte. Dieselbe Herausforderung zeigte sich in Luzern, wenngleich in einem kleineren Rahmen. Dort versuchte der Bereichsleiter Schulunterstützung den Schülern der Sonderschulklassen möglichst rasch Zugang zu den Angeboten der Stadt zu ermöglichen. Insgesamt erschwerte diese Ausgangslage jedoch die Organisation des Schulalltags.

3.6.4 Begleitung und Monitoring des Schulversuchs

In sämtlichen Gesprächen mit den Teams der Sonderschulklassen sowie mit den Schulleitungspersonen wurde die Begleitung des Schulversuchs thematisiert. Dabei lassen sich zwei Formen der Begleitung unterscheiden: eine strukturelle und eine inhaltliche Begleitung. Den einzelnen Versuchsstandorten wurde eine vergleichsweise hohe Autonomie in der konkreten Ausgestaltung des Schulversuchs eingeräumt. Diese Autonomie eröffnete einerseits die Möglichkeit, die Umsetzung flexibel an die jeweiligen situativen Gegebenheiten anzupassen. Gleichzeitig kam jedoch zum Ausdruck, dass diese Freiheit von den Beteiligten teilweise auch als mangelnde Unterstützung wahrgenommen wurde. Diese Wahrnehmung kam in den Gesprächen mit den Teams und den Schulleitungen zu beiden Erhebungszeitpunkten besonders dann zum Ausdruck, wenn auch die Zuweisung von Schülern, die als besonders herausfordernd empfunden wurden, durch die

Zuweisungsstelle der DVS oder die Einschränkung konkreter Umsetzungsideen angesprochen wurde. Bezüglich Zuweisung wurde beispielsweise wiederholt geäußert, dass den Versuchsklassen Schüler zugewiesen wurden, die aufgrund der Voraussetzungen gar nie für eine Reintegration in Frage gekommen seien. Hinsichtlich Einschränkungen konkreter Umsetzungsideen wurde zum Beispiel erwähnt, dass der Besuch in Lektionen der Ursprungsklassen anfänglich kritisch betrachtet wurde und die zuständigen Fachpersonen der DVS die Versuchsstandorte aufgefordert hätten, derartige Vorhaben einzustellen. Auf struktureller Ebene könnte die zu wenig ausgeprägte Begleitung durch die DVS zudem mit ein Grund dafür gewesen sein, dass sich eine der vier Sonderschulklassen in ihrer Entwicklung deutlich von den formulierten Versuchszielen entfernte und ihre Arbeit konsequent auf eine Separation der Lernenden ausrichtete. Vor diesem Hintergrund äusserten sowohl die Schulleitungen als auch die Teams der Sonderschulklasse den Wunsch nach einer stärkeren Präsenz und einer aktiveren Rolle der DVS im Verlauf des Schulversuchs.

Insbesondere auf inhaltlicher Ebene wurde von den Schulleitungspersonen und der Mehrheit der Teams eine engere Begleitung im Aufbau von Expertise, tragfähigen Strukturen und klaren Prozessen für den Umgang mit herausforderndem Verhalten eingefordert. Die Gespräche zeigen, dass sowohl am Standort Luzern als auch am Standort Schötz eigenständig Kontakte zu Fachstellen und anderen Sonderschulen aufgenommen wurden, um entsprechendes Wissen und Unterstützung zu erhalten. Dieses Vorgehen erwies sich jedoch als anspruchsvoll, da jeweils geklärt werden musste, wer die Finanzierung der externen Unterstützung übernimmt. Die Schulleitung des Standorts Schötz brachte in diesem Zusammenhang die Idee ein, Schulversuche von Beginn an durch eine spezialisierte Fachperson begleiten zu lassen, die das Team systematisch beim Aufbau von Expertise, Kompetenzen sowie von Strukturen und Prozessen unterstützt.

4 Einschätzung der Zielerreichung

Dieses Kapitel dient der Beurteilung der Zielerreichung. Während die vorangehenden Unterkapitel die Ergebnisse aus den Datenerhebungen dargestellt haben, bezieht sie dieses Unterkapitel auf die konkrete Zielformulierungen des Schulversuchs und nimmt eine Einschätzung der Erreichung vor. Zuerst wird jeweils das Ziel, wie es im Konzept der DVS (2023a, S. 14) formuliert ist, aufgeführt. Danach erfolgt eine Zusammenfassung der zentralsten Ergebnisse aus den Datenerhebungen und eine Einschätzung des Ziels als «erreicht», «teilweise erreicht» oder «nicht erreicht». Zu beachten ist, dass die Zielerreichung für den Versuch als Ganzes und nicht für einzelne Standorte oder Sonderschulklassen erfolgt.

4.1 Förderung der Lernenden und Vorbereitung auf eine Reintegration

Zielformulierung: Lernende mit separativem Sonderschulbedarf werden in Sonderschulklassen mit schulischen, heil- und sozialpädagogischen Massnahmen gefördert, in ihrer Persönlichkeit gestärkt und auf eine Reintegration in die Regelschule vorbereitet.

Die Umsetzung der Förderung gestaltete sich gemäss unseren punktuellen Einblicken während des Evaluationszeitraumes in den vier Sonderschulklassen unterschiedlich. In der

Sonderschulklasse Grenzhof Luzern wurden individuelle Schwerpunkte gesetzt und gemeinsame Sequenzen mit solchen im Eins-zu-eins oder in Kleinstgruppen kombiniert. Die Sonderschulklasse Sentihof Luzern war umfassend auf die Förderung von Kindern mit ASS ausgerichtet und setzte konsequent den TEACCH-Ansatz um. In Schötz diente hauptsächlich der *Lehrplan 21* als Orientierung für die Förderung der Lernenden. Alle Teams schafften es grundsätzlich ein lernförderliches Klima zu schaffen und die Lernsituationen so zu gestalten, dass sie effizient genutzt werden konnten. In den Sonderschulklassen Luzern Grenzhof und Schötz Mittelstufe fielen die Werte der Unterrichtsbeobachtung nach CLASS im Vergleich zu den anderen beiden Klassen zu beiden Erhebungszeitpunkten im H24 und F25 etwas tiefer aus, was sich durch das im Vergleich zu den anderen Klassen häufigere Auftreten von physischen und verbalen Aggressionen erklären lässt, die die Gestaltung eines angemessenen Fördersettings erschwerten. Über alle Standorte hinweg wurde die Anregungsqualität, spezifisch der Konzeptentwicklung und des Feedbacks, als eher tief eingeschätzt. Während die Teams der Sonderschulklassen im Grenzhof Luzern und in Schötz eine Reintegration ihrer Schüler in die Regelschule anstrebten, konkrete Massnahmen zur Vorbereitung der Lernenden dafür trafen und am Standort Grenzhof bereits mehrere Reintegrationsprozesse erfolgreich initiiert und in einem Fall abgeschlossen werden konnten, arbeitete das Team der Sonderschulklasse Sentihof Luzern auf eine Übergabe ihrer Schüler an eine Heilpädagogische Schule hin. Über den ganzen Schulversuch hinweg betrachtet, wird das erste pädagogische Ziel daher nur **teilweise erreicht**. An den Standorten Luzern Grenzhof und Schötz waren Ansätze erkennbar, die längerfristig in einer Erreichung des Ziels hätten münden können, am Standort Sentihof Luzern war eine Zielerreichung nicht absehbar, da die Separation das designierte Ziel blieb.

4.2 Kooperationsmöglichkeiten zwischen Sonder- und Regelschul- klassen

Zielformulierung: Zweckmässige Kooperationsmöglichkeiten zwischen Sonder- und Regelschul-
klassen in der gleichen Schulgemeinde sind erprobt und funktionieren.

Bis zum Abschluss der Datenerhebungen im H25 hatten lediglich in Schötz vereinzelte Kooperationen zwischen Sonder- und Regelschulklassen stattgefunden. Diese waren jeweils zeitlich begrenzt und variierten in der Intensität. Zudem ging die Initiative immer von den Lehrpersonen der Sonderschulklasse aus. Während die Mittelstufe zum Zeitpunkt der Erhebung im H24 noch keine Kooperationen für das Schuljahr 2024/2025 geplant hatte, bemühten sich die Lehrpersonen der Basisstufe aktiv, um Kooperationen initiieren zu können. Am Standort Luzern Grenzhof fanden bis zum Abschluss der Datenerhebungen im H25 keine Kooperationen zwischen den Sonderschulklassen und der Regelschule statt, die über die Begleitung von Lernenden, die am Unterricht der Regelschule teilnehmen, hinausgehen. Zwar wurden im ersten Schulversuchsjahr Ideen für mögliche Kooperationen gesammelt, jedoch anschliessend nicht weiterverfolgt. Am Standort Sentihof bestanden keine Kooperationen mit der Regelschule, was sich hauptsächlich mit der isolierten Lage der Sonderschulklasse erklären lässt. Insgesamt muss daher festgehalten werden, dass an keinem der Standorte von erprobten und funktionierenden Kooperationen gesprochen werden kann und das zweite pädagogische Ziel daher **nicht erreicht** wurde.

4.3 Partizipation einzelner Lernenden am Regelschulbetrieb

Zielformulierung: Einzelne Lernende partizipieren gemäss ihren Möglichkeiten an ausgewählten Aktivitäten des Regelschulbetriebs.

Sowohl in Schötz als auch am Standort Grenzhof Luzern haben seit dem Start des Schulversuchs einzelne Lernende an ausgewählten Aktivitäten des Regelschulbetriebs teilgenommen. Zum einen haben einzelne Schüler des Grenzhofs und der Mittelstufe Schötz befristet einzelne Unterrichtslektionen in den angrenzenden Regelschulen besuchen können. Am Standort Grenzhof Luzern wurde zudem seit Beginn des Schulversuchs drei Schülern zur Vorbereitung einer Reintegration ermöglicht, damit sie den Unterricht in ihrer Ursprungsschule besuchen und die Anzahl Lektionen sukzessiv ausbauen konnten. Ein Schüler der Basisstufe Schötz nahm im Schuljahr 2024/2025 ausserdem einmal pro Woche eine aktive Rolle in der Herausgabe von Spielsachen und -geräten während der Pause der Regelschule ein. Am Standort Sentihof Luzern fand keine Partizipation von Lernenden am Regelschulbetrieb statt, was sich wiederum mit der Lage der Sonderschulklasse erklären lässt. Wiederum über den gesamten Versuch betrachtet, ist das dritte pädagogische Ziel **teilweise erreicht**.

4.4 Wissenstransfer

Zielformulierung: In der Sonderschulklasse entwickeltes Wissen im Umgang mit schwerwiegend herausforderndem Verhalten fliesst in die Regelschule.

Bis zum Ende der Datenerhebung im H25 fand an keinem der Standorte ein Wissenstransfer statt. An den Standorten Grenzhof und Schötz lässt sich das damit erklären, dass die Teams selbst noch im Wissens- und Kompetenzaufbau waren. Gleichzeitig bestanden aber auch keine Strukturen, in welchen ein Wissenstransfer hätte stattfinden können. Am Standort Sentihof spielte wiederum die Lage eine zentrale Rolle, da für einen Wissenstransfer die Nähe zu einem Regelschulsetting bestehen müsste. Das vierte pädagogische Ziel ist demnach **nicht erreicht**.

4.5 Synergien mit der Regelschule

Zielformulierung: Synergien mit der Regelschule sind eruiert und werden genutzt (Räume, Infrastruktur, spezielle Angebote, Leitung, Administration).

Die Synergien mit der Regelschule sind insofern eruiert und genutzt, als dass die räumliche und digitale Infrastruktur der Regelschulen grundsätzlich an allen Standorten auch den Sonderschulklassen zur Verfügung stand. Am Standort Schötz umfassten die Synergien zusätzlich gemeinsam mit der Regelschule genutzte Angebote. Insofern kann das organisatorische Ziel grundsätzlich als **erreicht** betrachtet werden. Zugleich stellt sich jedoch die Frage, ob es nicht auch in Luzern noch weitere Synergien hätte geben können, die über die Nutzung von räumlicher und digitaler Infrastruktur hinausgehen.

5 Learnings

Das nachfolgende Kapitel fasst zentrale Erkenntnisse aus der Evaluation des Schulversuchs zusammen, die über die Beurteilung der Zielerreichung hinausgehen. Im Fokus stehen übergeordnete Learnings, die sich aus dem Verlauf, den unterschiedlichen Umsetzungsformen an den Standorten sowie den identifizierten Gelingensbedingungen und Herausforderungen ableiten lassen. Die dargestellten Learnings zielen darauf ab, Orientierung für die Konzeption, Planung und Durchführung allfälliger weiterer Schulversuche in vergleichbaren Kontexten zu bieten.

(1) Ausreichende Vorbereitungszeit ist eine zentrale Gelingensbedingung.

Die Erfahrungen aus dem Schulversuch zeigen, dass der zeitliche Vorlauf bis zum Start der Sonderschulklassen zu knapp bemessen war, um die mit dem Versuch verbundenen pädagogischen, organisatorischen und personellen Anforderungen angemessen vorzubereiten. Insbesondere die Rekrutierung qualifizierten Personals, die Konkretisierung des kantonalen Konzepts auf Standortebene sowie der Aufbau tragfähiger Teams erwiesen sich mit der zur Verfügung stehenden Zeit als unrealistisch. Die Teams hatten nur limitiert während der Sommerferien vor dem Start des Schulversuchs Zeit, sich letzteren beiden Aspekten zu widmen. Nach Start mit den Kindern war die Auslastung dann zu hoch, um noch Konzeptarbeit zu betreiben oder sich der Teambildung zu widmen.

Learning: Künftige Schulversuche sollten mit einer deutlich verlängerten Vorbereitungsphase geplant und umgesetzt werden. Diese sollte explizit genutzt werden für die frühzeitige Rekrutierung geeigneter Fachpersonen, die präzisierende Übersetzung des kantonalen Konzepts in ein standortspezifisches Konzept sowie gezielte Team-Building- und Konzeptionsphasen, um gemeinsame pädagogische Haltungen, Rollenverständnisse und Arbeitsweisen zu etablieren. Eine solche Vorlaufphase erhöht die Kohärenz der Umsetzung und reduziert den Bedarf nach strukturellen Anpassungen während des laufenden Betriebs.

(2) Enge fachliche und strukturelle Begleitung ist notwendig, um Qualität und Nachhaltigkeit zu sichern

Der Schulversuch machte deutlich, dass innovative und hochkomplexe Settings wie Sonderschulklassen an Regelschulen eine kontinuierliche und mehrdimensionale Begleitung erfordern. Diese betrifft einerseits ein regelmässiges Monitoring der Umsetzung, um frühzeitig zu erkennen, wenn sich Standorte vom ursprünglichen Konzept entfernen oder Zielverschiebungen auftreten. Andererseits zeigte sich ein ausgeprägter Bedarf an fachlicher und entlastender Unterstützung der Teams, insbesondere in Phasen hoher Belastung, personeller Veränderungen oder konzeptioneller Unsicherheit. Wo eine solche Begleitung fehlte oder als zu wenig verbindlich wahrgenommen wurde, bestand die Gefahr von Überforderung einzelner Teams, von informellen Problemlösungen

ausserhalb des Konzepts oder von resignativen Haltungen gegenüber den formulierten Zielen des Schulversuchs.

Learning: Künftige Schulversuche sollten von Beginn an mit einer klar definierten, systematischen Begleitstruktur ausgestattet werden. Diese sollte ein verbindliches Monitoring der Umsetzung im Sinne einer lernorientierten Qualitätssicherung beinhalten, den Teams niederschwellige fachliche Unterstützung (z. B. Coaching, Supervision, konzeptbezogene Beratung) anbieten und als gemeinsame Reflexionsinstanz zwischen DVS, Trägerschaften und Teams fungieren.

(3) Klare Zuständigkeitsregelungen sind Voraussetzung für Handlungsfähigkeit

Der Schulversuch bewegte sich in mehrfacher Hinsicht an der Schnittstelle zwischen Sonder- und Regelschule – sowohl rechtlich, organisatorisch als auch fachlich. Diese hybride Verortung führte in der Praxis wiederholt zu Unklarheiten hinsichtlich Zuständigkeiten, insbesondere in Bereichen wie therapeutische Angebote, diagnostische Abklärungen, Koordination externer Fachstellen oder Entscheidungsbefugnisse bei spezifischen Fragestellungen. Die fehlende eindeutige Zuordnung von Verantwortlichkeiten hatte zur Folge, dass Prozesse teilweise verzögert, informell oder nicht gelöst wurden. Dies erforderte Ressourcen, erzeugte Unsicherheit bei den Beteiligten und wirkte sich hemmend auf eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Schulversuchs aus.

Learning: Für künftige Schulversuche ist es zentral, Zuständigkeiten von Beginn an klar, verbindlich und transparent zu regeln. Dies betrifft insbesondere die Verantwortung für Abklärungen und Diagnostik, die Organisation, Finanzierung und Koordination therapeutischer Angebote, Schnittstellen zu externen Fachstellen sowie Entscheidungs- und Eskalationswege zwischen DVS, Trägerschaften, Schulleitungen und Teams. Gerade bei Schulversuchen, die sich strukturell und rechtlich zwischen bestehenden Systemen bewegen, braucht es explizite Klärungen und schriftlich festgehaltene Zuständigkeitsmodelle, um Handlungsfähigkeit, Planungssicherheit und Entwicklungsspielräume sicherzustellen.

(4) Klare Zielhierarchien und realistische Erwartungshaltungen sind zentral.

Der Schulversuch verfolgte gleichzeitig pädagogische, organisatorische und finanzielle Zielsetzungen (Förderung, Reintegration, Kooperation, Wissenstransfer, Synergien). Die Evaluation zeigt, dass diese Ziele nicht gleichermassen gleichzeitig realisierbar sind. Insbesondere Reintegration, Wissenstransfer und institutionalisierte Kooperation erweisen sich als hoch voraussetzungsreich.

Learning: Künftige Schulversuche sollten mit einer klaren Priorisierung der Zielsetzungen starten und sekundäre Ziele explizit als Entwicklungsoptionen deklarieren. Dies reduziert Überfrachtung, erhöht Kohärenz und erlaubt den Standorten eine klare Priorisierung ihrer Aktivitäten.

(5) Standortnähe allein erzeugt noch keine Kooperation

Die Gegenüberstellung der Standorte zeigt, dass räumliche Nähe zur Regelschule zwar eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Kooperation, Partizipation oder Wissenstransfer ist. Entscheidend scheinen vielmehr gemeinsame Zeitfenster, verbindliche Austauschgefässe und eine aktive Steuerung durch die Schulleitung.

Learning: Wird Kooperation zwischen Institutionen erwartet, braucht es verbindlich eingeplante Kooperationsstrukturen (Zeitgefässe, definierte Schnittstellen, gemeinsame Verantwortlichkeiten). Kooperation darf nicht dem individuellen Engagement einzelner Lehrpersonen überlassen bleiben.

(6) Personelle Kontinuität ist ein Schlüsselfaktor für Qualität und Vergleichbarkeit

Die Evaluation verdeutlicht, dass Teamstabilität eine zentrale Voraussetzung für pädagogische Qualität, gemeinsame Haltung und Entwicklungsfähigkeit darstellt. Brüche durch vollständige Teamwechsel und Einzelpersonen führten teilweise zu erheblichen Strukturveränderungen, welche die Vergleichbarkeit und Wirkungsmessung einschränkten.

Learning: Künftige Schulversuche sollten personelle Kontinuität explizit absichern (z. B. Mindestverweildauer, Übergabekonzepte) und bei unvermeidbaren Wechseln Übergänge und Übergaben systematisch begleiten.

6 Literaturverzeichnis

- Aspalter, C., Lenhard, W., Jörgl, S. & von Spinn, A. (2020). ELFE II: Praktikable Lesediagnostik "Made in Germany" für österreichische Schüler*innen? *Erziehung & Unterricht*, 140, 832-841.
- Bildungs- und Kulturdepartement Kanton Luzern. (2016). *Lehrplan 21. Lehrplan für die Volksschule des Kantons Luzern*. BKD. <https://lu.lehrplan.ch/>
- Buholzer, A. & Messina, M. (2025). *Zwischenbericht. Schulversuch «Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung an Regelschulen»*. PH Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2020a). *Kantonales Konzept für die Sonderschulung 2020. Vom Regierungsrat am 30. Juni 2020 erlassen*. DVS Luzern. https://volksschulbildung.lu.ch/unterricht_organisation/uo_sonderschulung/uo_ss_umsetzung/uo_ss_grundlegendokumente
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2020b). *Weisung. Transporte von Lernenden der separativen externen Sonderschulung*. DVS Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2023a). *Schulversuch: Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung in Regelschulen. Teilprojekt im Rahmen des Projekts Verhalten*. DVS Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2023b, Mai 22). *Leistungsvereinbarung zwischen der Dienststelle Volksschulbildung und der Gemeinde Schötz für den Schulversuch «Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung»*. DVS Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2023c, Mai 22). *Leistungsvereinbarung zwischen der Dienststelle Volksschulbildung und der Stadt Luzern für den Schulversuch „Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung“*. DVS Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2024, 1. August). *Sonderschulangebote im Kanton Luzern für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung*. DVS Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. (2025). *Anpassung im Evaluationsverfahren - Anpassung im Evaluationsverfahren. Gestützt auf die Leistungsvereinbarung zwischen der DVS und der PH Luzern betreffend Evaluation «Schulversuch: Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung an Regelschulen (2023-2026), Punkt 8 Änderungen [Internes Dokument]*. DVS Luzern.
- Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern & Pädagogische Hochschule Luzern. (2023). *Leistungsvereinbarung zwischen der DVS und der PH Luzern betreffend Evaluation*

- Schulversuch: Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung an Regelschulen (2023-2026)*. PH Luzern.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
- Goodman, R. (1999). The Extended Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a Guide to Child Psychiatric Caseness and Consequent Burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), 791–799.
- Goodman, R. (2005a). *Auswertung der Fremdbeurteilungsbögen des SDQ-D*. <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>
- Goodman, R. (2005b). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu). Lehrer 4-17. Zweiseitige Version mit Fragen zu den Auswirkungen des Verhaltens [Fragebogen]*. <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>
- Goodman, R. (2015, September 12). *Downloadable SDQs and related items*. youthinmind. <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/b0.py>
- Hagenauer, G., Gegenfurtner, A., & Gläser-Zikuda, M. (2023). *Grundlagen und Anwendung von Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31148-3>
- Kanton Luzern. (2025, 22. Mai). *Mitteilung. Sonderschulklassen an Regelschulen: Schulversuch läuft aus. Staatskanzlei Luzern*. Zugriff am 20.11.2025 unter https://news.lu.ch/html_mail.jsp?params=w%2BMz4ekwhGDTzbUjoQnjxmvN0%2Bozj2pLS3fvje28o%2BCIRncBcYYDpKHmJLA%2B1v09b2IVEDPJmA8a%2F%2BhdQbm1Coc5rT7L%2F9dKUWH8xDZDdMc%3D
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A., & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu). Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52(7), 491–502. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.11726>
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2011). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93243-9>
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2017). *ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler—Version II. Manual*. Hogrefe.
- Mayring, P. A. E. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12., überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Mesibov, I., Shea, G. B. & Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. Springer.

- Messina, M. & Buholzer, A. (2025). *Evaluationsbericht. Schulversuch «Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung an Regelschulen»*. PH Luzern.
- Regierungsrat des Kantons Luzern. (2023, Mai 16). *Volksschulen: Bewilligung eines Schulversuchs, Sonderschulklassen im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung an Regelschulen [Beschluss 498]*.
- Renner, G. & Scholz, M. (2020). *Testinformation ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II* [Dia-Inform Verfahrensinformationen 006-01]. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Sappok, T., Zepperitz, S., Fergus, B. & Došen, A. (2018). *Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik*. SEED. Hogrefe.
- SRL Nr. 23 – Haftungsgesetz (HG) vom 13.09.1988 (Stand 01.01.2021).
https://srl.lu.ch/app/de/texts_of_law/23
- SRL Nr. 400a – Gesetz über die Volksschulbildung (VBG) vom 22.03.1999 (Stand 01.01.2024).
https://srl.lu.ch/app/de/texts_of_law/400a
- SRL Nr. 409 – Verordnung über die Sonderschulung vom 11.12.2007 (Stand 01.08.2022).
https://srl.lu.ch/app/de/texts_of_law/409
- SRL Nr. 544 – Verordnung über die Schul- und Studiengelder sowie die Gebühren an kantonalen Schulen, privaten Berufsfachschulen und den Hochschulen des Kantons Luzern (Schulgeldverordnung) vom 03.03.2014 (Stand 11.02.2025). https://srl.lu.ch/app/de/texts_of_law/544
- Teachstone. (2023). *Pre-K-3RD Reference Manual. Classroom Assessment Scoring System. 2nd Edition*. Teachstone.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

7 Anhang

Anhang 1: CLASS Dimensionen und Indikatoren	35
Anhang 2: CLASS-Auswertung Luzern Grenzhof	37
Anhang 3: CLASS-Auswertung Luzern Sentihof	38
Anhang 4: CLASS-Auswertung Schötz Basisstufe	39
Anhang 5: CLASS-Auswertung Schötz Mittelstufe	40
Anhang 6: Auswertung des SDQ-Deu	
Anhang 7: Auswertung der ELFE II-Subtests	43

Anhang 1: CLASS Dimensionen und Indikatoren

1A | Dimensionen und Indikatoren der Domain «Emotionale Unterstützung»

Emotionale Unterstützung (<i>Emotional Support</i>) Wie stellen Pädagog*innen emotional sichere und unterstützende Interaktionen sicher?	
Positives Klima	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen • Freude • Positive Kommunikation • Respekt
Negatives Klima	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgedrückte Negativität • Bestrafende Kontrolle • Respektlosigkeit • Schwerwiegende Negativität
Lehrpersonen-Sensitivität	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein und Omnipräsenz • Reaktivität • Problemlösung • Wohlbefinden der Kinder
Berücksichtigung der Lernendenperspektive	<ul style="list-style-type: none"> • Lernendenzentrierung • Unterstützung von Autonomie und Verantwortungsübernahme • Ausdrucks- und Mitteilungsmöglichkeiten • Bewegungsmöglichkeiten

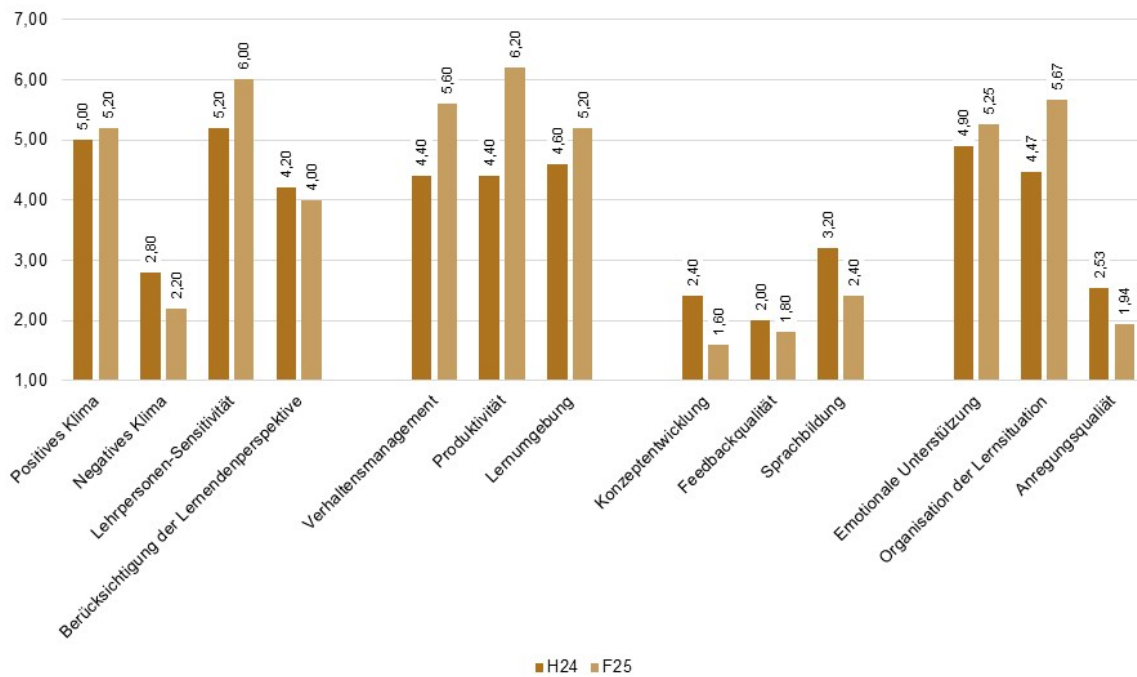
1B | Dimensionen und Indikatoren der Domain «Organisation der Lernsituation»

Organisation der Lernsituation (<i>Classroom Organisation</i>) Wie unterstützen Pädagog*innen die Lernenden im Verhalten, in der wirksamen Nutzung der Zeit und im Engagement mit den Lerninhalten?	
Verhaltensmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Verhaltenserwartungen • Proaktiv • Verhaltensumlenkung • Verhalten der Lernenden
Produktivität	<ul style="list-style-type: none"> • Lerngelegenheiten • Routinen • Übergänge • Vorbereitung
Lernumgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Effektive Unterrichtsführung • Gezielte Methodenvielfalt • Interesse der Lernenden • Klarheit der Lernziele

1C | Dimensionen und Indikatoren der Domain «Anregungsqualität»

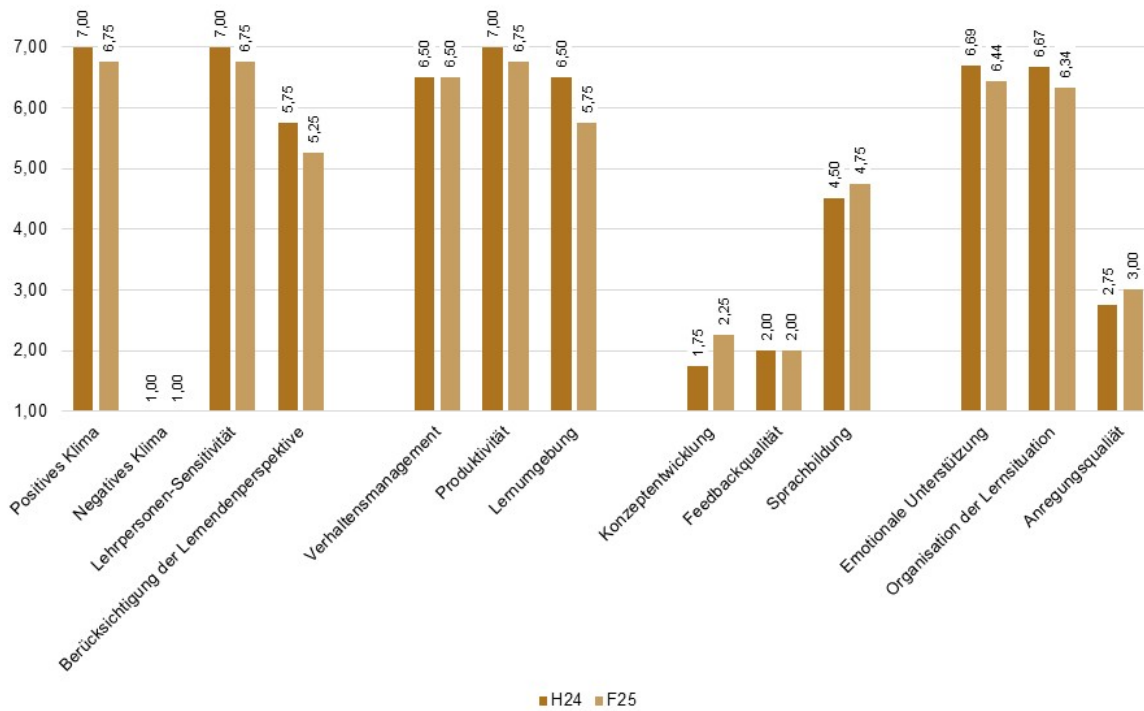
Anregungsqualität (<i>Instructional Support</i>)	
Wie fördern die Pädagog*innen die kognitive und sprachliche Entwicklung der Lernenden?	
Konzeptentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse und Begründung • Kreativität • Integration / Vorwissen • Alltagsbezug
Feedbackqualität	<ul style="list-style-type: none"> • Scaffolding • Feedbackschlaufen • Anregung von Denkprozessen • Bereitstellung von Informationen • Ermutigung und Bestärkung
Sprachbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Regelmässige Kommunikationsmöglichkeiten • Offene Fragen und Aufforderungen • Kommunikationserweiterung • Verbalisierung • Fortgeschrittene Sprache

Anhang 2: CLASS-Auswertung Luzern Grenzhof



Interpretation der Ausprägungen: *tief* (1,00 – 2,99), *mittel* (3,00 – 5,99), *hoch* (6,00 – 7,00)
 Anzahl Beobachtungszyklen: H24 = 5, F25 = 5
 Lehrpersonen: H24 (n = 2 – 4), F25 (n = 2 – 4)
 Lernende: H24 (n = 4 – 6), F25 (n = 3 – 7)

Anhang 3: CLASS-Auswertung Luzern Sentihof



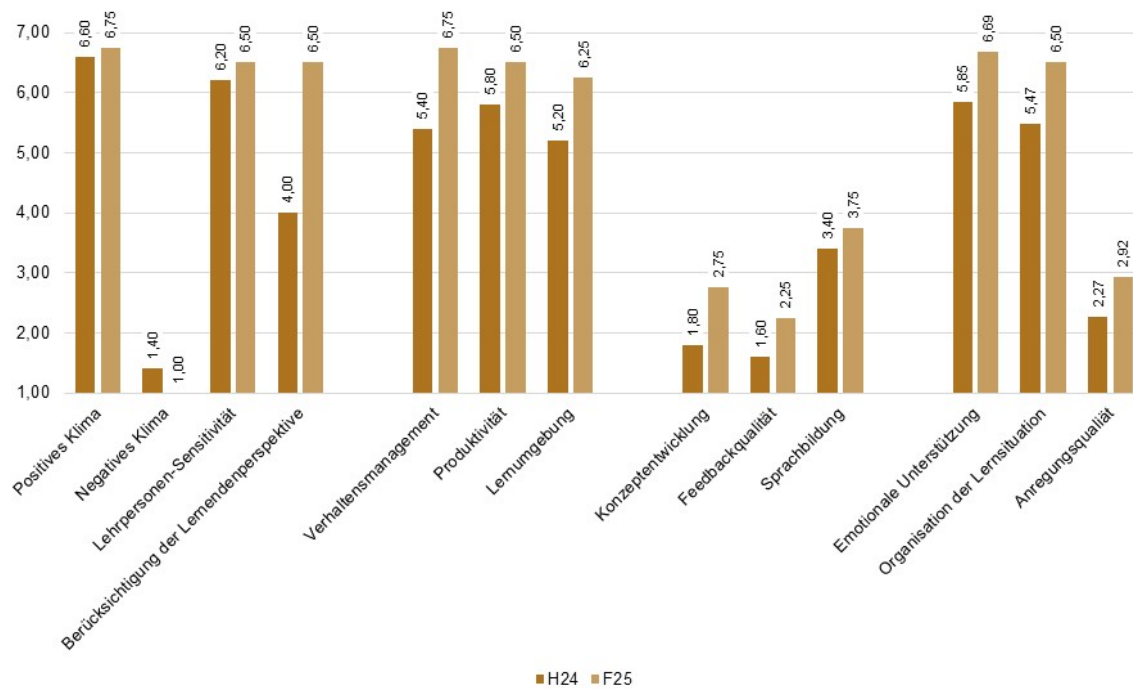
Interpretation der Ausprägungen: *tief* (1,00 – 2,99), *mittel* (3,00 – 5,99), *hoch* (6,00 – 7,00)

Anzahl Beobachtungszyklen: H24 = 4, F25 = 4

Lehrpersonen: H24 (n = 1 – 3), F25 (n = 1 – 3)

Lernende: H24 (n = 1 – 4), F25 (n = 2 – 6)

Anhang 4: CLASS-Auswertung Schötz Basisstufe



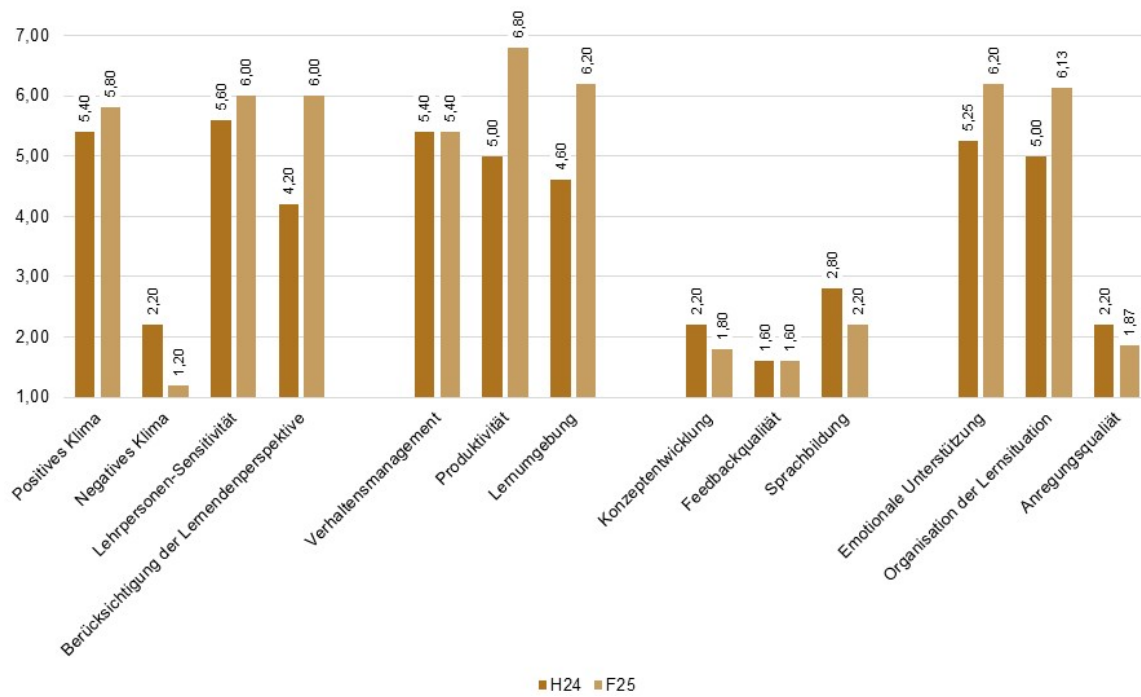
Interpretation der Ausprägungen: *tief* (1,00 – 2,99), *mittel* (3,00 – 5,99), *hoch* (6,00 – 7,00)

Anzahl Beobachtungszyklen: H24 = 5, F25 = 4

Lehrpersonen: H24 (n = 2), F25 (n = 3)

Lernende: H24 (n = 3 – 5), F25 (n = 4 – 5)

Anhang 5: CLASS-Auswertung Schötz Mittelstufe



Interpretation der Ausprägungen: *tief* (1,00 – 2,99), *mittel* (3,00 – 5,99), *hoch* (6,00 – 7,00)

Anzahl Beobachtungszyklen: H24 = 5, F25 = 5

Lehrpersonen: H24 (n = 2 – 3), F25 (n = 1 – 2)

Lernende: H24 (n = 5 – 7), F25 (n = 4 – 5)

Anhang 6: Auswertung des SDQ-Deu

6A | Auswertung Herbst 2024

Hinweis: Die Klassifizierungen als «auffällig» oder «grenzwertig» erfolgen gemäss den definierten Werten durch den Urheber des SDQ-Deu (Goodman, 2005a). Ein «-» verweist darauf, dass das Ergebnis im entsprechenden Bereich keine Auffälligkeit anzeigt. Der Hinweis «kein Wert» bedeutet, dass für den betreffenden Schüler für den betreffenden Erhebungszeitpunkt keine Rückmeldung eingegangen ist.

Schüler	Bereich					SDQ-Gesamtwert
	Hyperaktivität	Emotionale Probleme	Allgemeine Verhaltensprobleme	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Prosoziales Verhalten	
S01	auffällig	--	auffällig	-	-	auffällig
S02	-	-	-	auffällig	-	auffällig
S03	auffällig	-	auffällig	-	-	auffällig
S04	auffällig	grenzwertig	auffällig	auffällig	auffällig	auffällig
S05	-	auffällig	auffällig	-	-	auffällig
S07	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert
S12	-	-	-	grenzwertig	auffällig	-
S13	-	grenzwertig	grenzwertig	grenzwertig	grenzwertig	auffällig
S14	grenzwertig	-	-	auffällig	auffällig	grenzwertig
S15	auffällig	-	auffällig	auffällig	-	auffällig
S16	auffällig	-	auffällig	-	-	auffällig
S17	-	auffällig	grenzwertig	auffällig	-	auffällig
S18	auffällig	auffällig	auffällig	auffällig	grenzwertig	auffällig
S19	auffällig	auffällig	auffällig	auffällig	-	auffällig
S20	-	-	auffällig	-	-	-
S21	-	-	-	-	grenzwertig	-
S22	auffällig	grenzwertig	auffällig	-	-	auffällig
S23	auffällig	auffällig	auffällig	auffällig	grenzwertig	auffällig

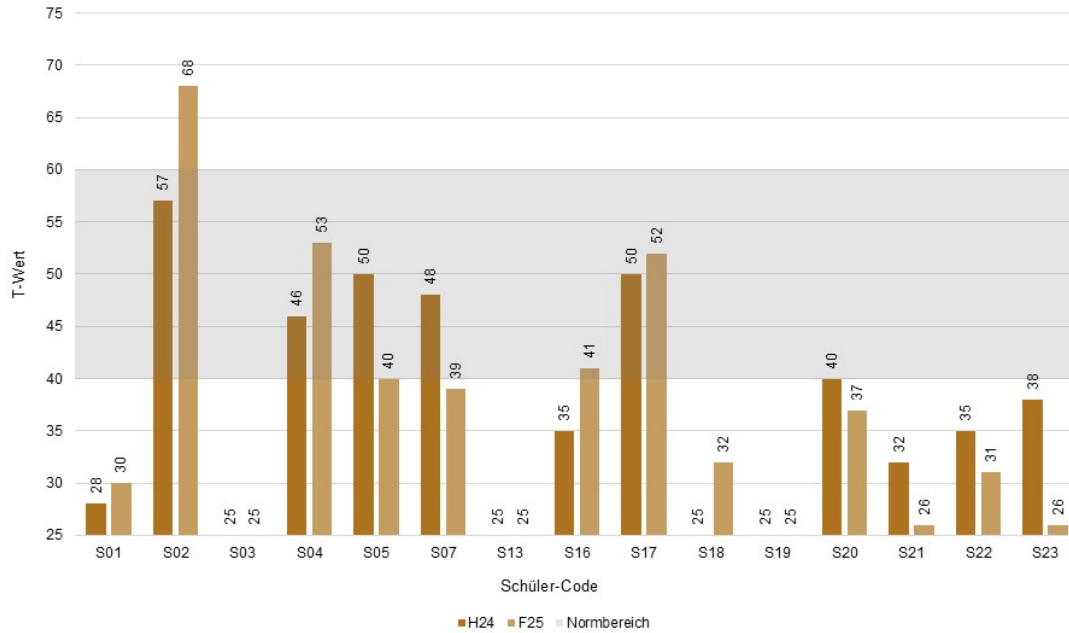
6B | Auswertung Frühling 2025

Hinweis: Die Klassifizierungen als «auffällig» oder «grenzwertig» erfolgen gemäss den definierten Werten durch den Urheber des SDQ-Deu (Goodman, 2005a). Ein «-» verweist darauf, dass das Ergebnis im entsprechenden Bereich keine Auffälligkeit anzeigt. Der Hinweis «kein Wert» bedeutet, dass für den betreffenden Schüler für den betreffenden Erhebungszeitpunkt keine Rückmeldung eingegangen ist.

Schüler	Bereich					SDQ-Gesamtwert
	Hyperaktivität	Emotionale Probleme	Allgemeine Verhaltensprobleme	Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen	Prosoziales Verhalten	
S01	grenzwertig	--	auffällig	-	-	grenzwertig
S02	-	-	-	-	-	-
S03	auffällig	auffällig	auffällig	-	-	auffällig
S04	auffällig	-	auffällig	-	auffällig	auffällig
S05	-	auffällig	-	-	-	grenzwertig
S07	-	-	auffällig	-	-	grenzwertig
S12	-	-	-	-	auffällig	-
S13	-	-	grenzwertig	-	-	-
S14	-	-	-	-	auffällig	-
S15	auffällig	-	auffällig	auffällig	-	auffällig
S16	auffällig	grenzwertig	grenzwertig	-	grenzwertig	auffällig
S17	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert
S18	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert
S19	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert
S20	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert
S21	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert
S22	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert
S23	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert	kein Wert

Anhang 7: Auswertung der ELFE II-Subtests

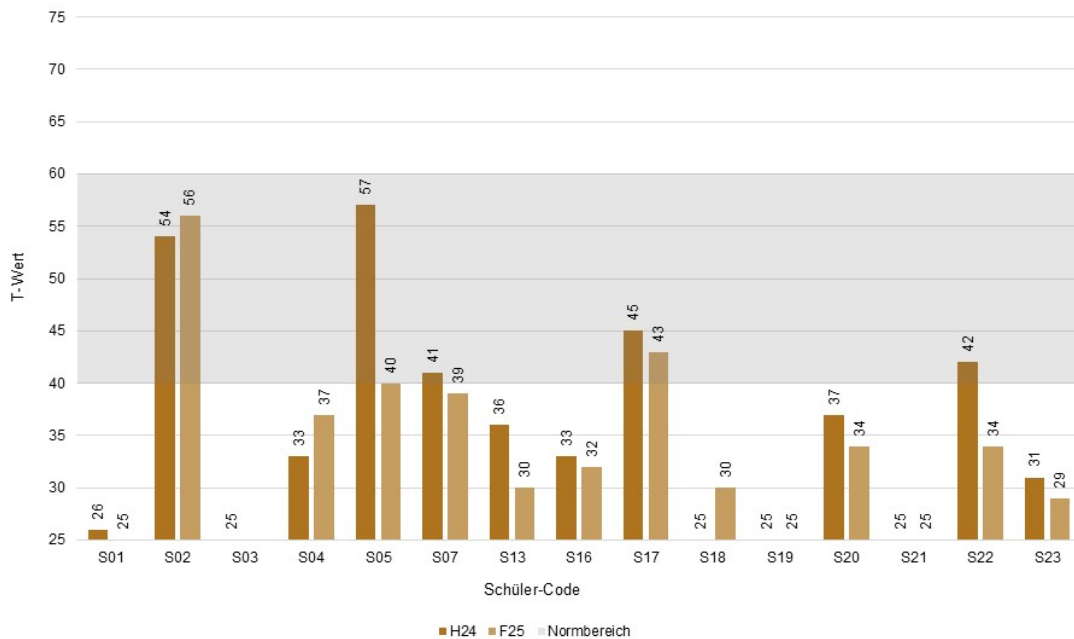
7A | Subtest zum Wortverständnis



T-Werte: *Tiefstmöglicher T-Wert = 25; Höchstmöglicher T-Wert = 75*

Anzahl Schüler: H24: n = 15; F25: n = 15

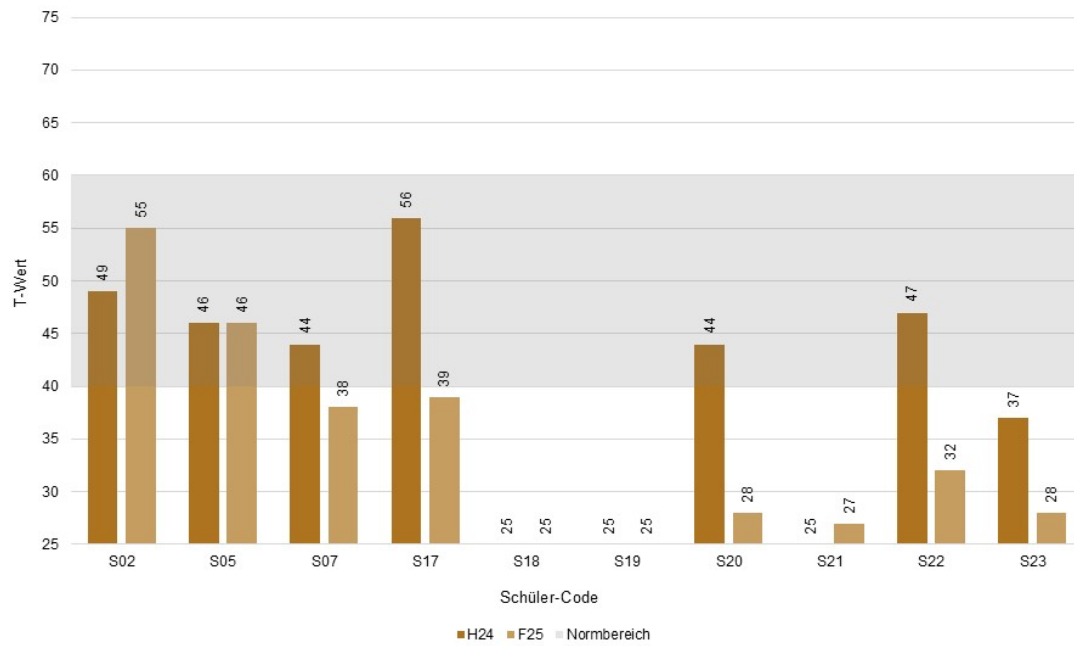
7B | Subtest zum Satzverständnis



T-Werte: *Tiefstmöglicher T-Wert = 25; Höchstmöglicher T-Wert = 75*

Anzahl Schüler: H24: n = 15; F25: n = 14

7C | Subtest zum Textverständnis



T-Werte: *Tiefstmöglicher T-Wert = 25; Höchstmöglicher T-Wert = 75*

Anzahl Schüler: H24: $n = 10$; F25: $n = 10$