



**Universität
Zürich** UZH

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH



Bildungs- und Kulturdepartement
Dienststelle Volksschulbildung
Kellerstrasse 10
6002 Luzern

Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz

Lehrstuhl Sonderpädagogik, Bildung und
Integration
Freiestrasse 36
8032 Zürich
emoser@ife.uzh.ch
Sekretariat: 044 634 31 21

Prof. Dr. Silvia Pool Maag

Professur Inklusion und Diversität
Pädagogische Hochschule Zürich
Prorektorat Ausbildung
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
silvia.poolmaag@phzh.ch
043 305 62 24

Schlussbericht zur Evaluation der integrativen Förderung und integrativen Sonderschulung im Kanton Luzern (EVAIFIS)

Elisabeth Moser Opitz, Silvia Pool Maag, Meret Stöckli, Maria Wehren-Müller

Zürich, 30. November 2019

Inhaltsverzeichnis

Teil A – Einleitung und Untersuchungsdesign und Erhebungsmethoden	5
1. Einleitung	6
2. Design der Evaluation	7
Teil B – Schriftliche Befragungen Schulleitungen, Klassenlehrpersonen, IF- und IS-Lehrpersonen, Fachlehrpersonen, Gesamtschulleitungen, Präsidien Bildungskommissionen und Eltern von Lernenden mit IS.....	8
3. Methodische Hinweise zu den schriftlichen Befragungen	9
3.1 Erhebungsmethoden	9
3.2 Rücklaufquote.....	11
3.3 Auswertungsmethoden.....	11
4. Online-Befragung Schulleitungen	13
4.1 Stichprobe	13
4.2 Ergebnisse.....	13
5. Online-Befragung Klassen- und Fachlehrpersonen sowie IF- und IS-Lehrpersonen.....	22
5.1 Stichprobe	22
5.2 Ergebnisse.....	23
6. Online-Befragung Präsidien Bildungskommissionen/Schulpflege.....	57
6.1 Stichprobe	57
6.2 Ergebnisse.....	57
7. Online-Befragung Rektorate und Gesamtschulleitungen	61
7.1 Stichprobe	61
7.2 Ergebnisse.....	61
8. Schriftliche Befragung der Eltern von IS-Schülerinnen und Schülern	68
8.1 Stichprobe	68
8.2 Ergebnisse.....	68
Teil C – Fokusgruppengespräche	71
9. Methodische Hinweise zu den Fokusgruppengesprächen	72
10. Verantwortliche der Dienststelle Volksschulbildung (DVS)	73
10.1 Stichprobe	73
10.2 Ergebnisse.....	73
11. Leitungen der kantonalen und privaten Sonderschulen (Leitungen IS)	75
11.1 Stichprobe	75
11.2 Ergebnisse.....	75
12. Leitungen der regionalen Schuldienste	78
12.1 Stichprobe	78
12.2 Ergebnisse.....	78



Teil D – Fallstudien	81
13. Methodische Hinweise zu den Fallstudien	82
13.1 Dokumentenanalyse.....	82
13.2 Unterrichtsbeobachtungen	82
13.3 Leitfadeninterviews.....	82
14. Dokumentenanalyse	83
14.1 Ergebnisse Lokale Förderkonzepte	83
14.2 Ergebnisse Förderpläne	83
15. Unterrichtsbeobachtungen.....	85
15.1 Stichprobe	85
15.2 Ergebnisse.....	86
16. Leitfadeninterviews	88
16.1 Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen	88
16.2 Ergebnisse Sekundarschule.....	88
16.3 Ergebnisse Primarschule	91
Teil E – Zusammenfassung und Gesamtfazit zur Evaluation	94
17. Zusammenfassung	95
17.1 Grundsätzliche Einschätzung.....	95
17.2 Wie werden die kantonalen Vorgaben an den Schulen umgesetzt?	95
17.3 In welcher Qualität findet die IF und die IS an den Schulen und im Unterricht statt und wie haben sich die Schule und der Unterricht durch die Integration entwickelt?	97
17.4 Wie wird die Arbeitssituation durch die Beteiligten eingeschätzt?	99
17.5 Wie sind die Nahtstellen zwischen den Angeboten, den Schulstufen und den einzelnen Funktionen ausgestaltet?.....	101
17.6 Wie gut funktioniert die Personalführung und -entwicklung sowie die pädagogische Führung im Bereich der IF und der IS?	102
17.7 Inwieweit bewähren sich der Ressourcenumfang und das Ressourcenmanagement?	103
17.8 Wie sind die Akzeptanz und die Zufriedenheit mit dem „Konzept der Integration“?	103
18. Diskussion und Empfehlungen	106
18.1 Gesamteinschätzung.....	106
18.2 Empfehlungen auf Ebene Kanton	107
18.3 Empfehlungen auf Ebene Region	112
18.4 Empfehlungen auf Ebene Schulleitung	113
18.5 Unterrichtsentwicklung	114
Literatur	116
Tabellenverzeichnis	117
Abbildungsverzeichnis.....	121
Anhang	124



1.	Fragebogen Online-Befragung	124
1.1	Fragebogen Schulleitungen	124
1.2	Fragebogen Fachlehrpersonen	133
1.3	Fragebogen Klassenlehrpersonen	144
1.4	Fragebogen IF-Lehrperson	156
1.5	Fragebogen IS-Lehrpersonen	164
1.6	Fragebogen Präsidien Bildungskommission/Schulpflege	172
1.7	Fragebogen Rektorate	176
1.8	Fragebogen Eltern.....	182
2.	Tabellen zur Lehrpersonenbefragung	184
3.	Interviewleitfäden Fokusgruppengespräche und Beobachtungsbogen Fallstudien	199
3.1	Leitfaden Fokusgruppengespräch: Verantwortliche DVS	199
3.2	Leitfaden Fokusgruppengespräch: Leitungen kantonale und private Sonderschulen	200
3.3	Leitfaden Fokusgruppengespräch: Leitungen regionale Schuldienste	201
3.4	Beobachtungsbogen zur Einschätzung zum Umgang mit Heterogenität	202
3.5	Leitfadeninterview KLP und SHP (Fallstudien)	203
3.6	Leitfadeninterview SL (Fallstudien)	204



Teil A – Einleitung und Untersuchungsdesign und Erhebungsmethoden

1. Einleitung

Die Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern hat Prof. Dr. Moser Opitz vom Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich und Prof. Dr. Pool Maag von der PHZH den Auftrag zur Evaluation der integrativen Förderung und der integrativen Sonderschulung (EVAIFIS) im Kanton Luzern im Schuljahr 2018/2019 erteilt. Mit der Evaluation wird das Ziel verfolgt, den aktuellen Stand der integrativen Schulung im Kanton Luzern aufzuzeigen und darzulegen, wie die kantonalen und lokalen Vorgaben hinsichtlich integrativer Förderung (IF) und integrativer Sonderschulung (IS) an den Schulen umgesetzt werden. Dabei sollen Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken untersucht werden. Hierfür wurden mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden bei verschiedenen Personengruppen Daten erhoben.

Einleitend werden im vorliegenden Schlussbericht das Untersuchungsdesign und die Erhebungsmethoden erläutert (Teil A). Danach folgt die Präsentation der Evaluationsergebnisse in drei Teilen. In Teil B, C und D werden die Ergebnisse geordnet nach den drei eingesetzten Erhebungsmethoden präsentiert und im abschliessenden Teil E wird eine zusammenfassende Darstellung der Evaluationsergebnisse vorgenommen sowie ein Gesamtfazit zur Evaluation gezogen.

2. Design der Evaluation

Die Evaluation fand zwischen Oktober 2018 und Juni 2019 statt und umfasste Befragungen und Fokusgruppengespräche bei verschiedenen Personengruppen (Lehrpersonen, Schulleitungen und Rektorate Regelschulen, Leitungen kantonaler und privater Sonderschulen, Leitungen Schuldienste, Verantwortliche DVS, Eltern von Lernenden mit IS, Präsidien Bildungskommission) sowie Fallstudien (vgl. Tabelle 1). Die zu beantwortenden Fragestellungen wurden in Absprache mit der Dienststelle für Volksschulbildung (DVS) des Kantons Luzern festgelegt. Die eingesetzten Erhebungsinstrumente wurden der DVS zur Prüfung vorgelegt. Vereinzelt wurde zudem in Absprache mit der DVS vom in der Offerte festgelegten Vorgehen abgewichen. So wurden zusätzlich auch die Rektorate und Gesamtschulleitungen der Regelschulen schriftlich befragt und mit den Schulleitungen aus den für die Fallstudien ausgewählten Schulen wurden Interviews geführt. Weggelassen wurde hingegen das Fokusgruppengespräch mit den Rektorinnen und Rektoren der Heilpädagogischen Schulen (HPS) und der Heilpädagogischen Zentren (HPZ). Zudem kam es zu geringfügigen Anpassungen beim zeitlichen Ablauf der Erhebungen (z.B. bei der Befragung der Eltern von Lernenden mit IS). Die einzelnen Erhebungsinstrumente und das konkrete Vorgehen für die Datenauswertung werden jeweils zu Beginn der Schlussberichtsteile B, C und D detailliert beschrieben.

Tabelle 1: Design der Evaluation

		2018			2019					
		10	11	12	1	2	3	4	5	6
Teil B	Schriftliche Befragung Schulleitungen, Lehr- und Fachlehrpersonen, IF- und IS-Lehrpersonen					Schriftliche Befragung Eltern IS Kinder, Rektorate und Gesamtschulleitungen, Präsidien Bildungskommissionen				
Teil C						Fokusgruppengespräche Verantwortliche DVS, Leitungen Sonderschulen, Leitungen Schuldienste				
Teil D										Fallstudien



Teil B – Schriftliche Befragungen Schulleitungen, Klassenlehrpersonen, IF- und IS-Lehrpersonen, Fachlehrpersonen, Gesamtschulleitungen, Präsidien Bildungskommissionen und Eltern von Lernenden mit IS

3. Methodische Hinweise zu den schriftlichen Befragungen

3.1 Erhebungsmethoden

Die Klassenlehrpersonen (KLP), Fachlehrpersonen (FLP), IF-Lehrpersonen (IF-LP) und IS-Lehrpersonen (IS-LP) wurden mit Online-Fragebögen befragt. Die konkreten Fragen können dem Anhang 1 entnommen werden. Bei den Schulleitungen (SL), den Rektoraten und Gesamtschulleitungen sowie bei den Präsidien der Bildungskommission (BIKO) und den Schulpflegern fand ebenfalls eine Onlinebefragung statt (Fragen siehe Anhang 1).

Die Eltern von Schülerinnen und Schülern mit IS, deren Kinder eine Regelklasse besuchen, wurden mit Paper-Pencil-Fragebögen befragt. Der Versand dieser Fragebögen erfolgte durch die DVS, die ausgefüllten Fragebögen wurden von den Eltern direkt an das Evaluationsteam geschickt. Dabei wurde nicht wie in der Offerte vorgesehen, eine Teilstichprobe gewählt, sondern alle Eltern von Lernenden mit IS, die in einer Regelklasse im Kanton Luzern unterrichtet werden, angeschrieben. In dieser Befragung ging es darum zu klären, ob sich das Kind aus Sicht der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten in der Klasse wohlfühlt, und ob das Kind durch die beteiligten Lehrpersonen gut gefördert wird (Fragen siehe Anhang 1).

Bei der Befragung der Lehrpersonen bestand die Herausforderung darin, dass einige Personen in unterschiedlichen Funktionen an den Schulen tätig sind. So sind z.B. IF-LP häufig auch als KLP angestellt. Damit solche Doppelfunktionen nicht dazu führten, dass eine Person mehrere Fragebögen ausfüllen musste, wurde in Absprache mit der DVS ein Ablaufschema für die Auswahl des auszufüllenden Fragebogens entwickelt. Dieses sah z.B. für Personen, die als Klassenlehrperson angestellt sind, vor, dass sie den Fragebogen für Klassenlehrpersonen ausfüllen, unabhängig davon, ob sie zusätzlich als IF-, IS- oder FLP arbeiten (Abbildung 1).

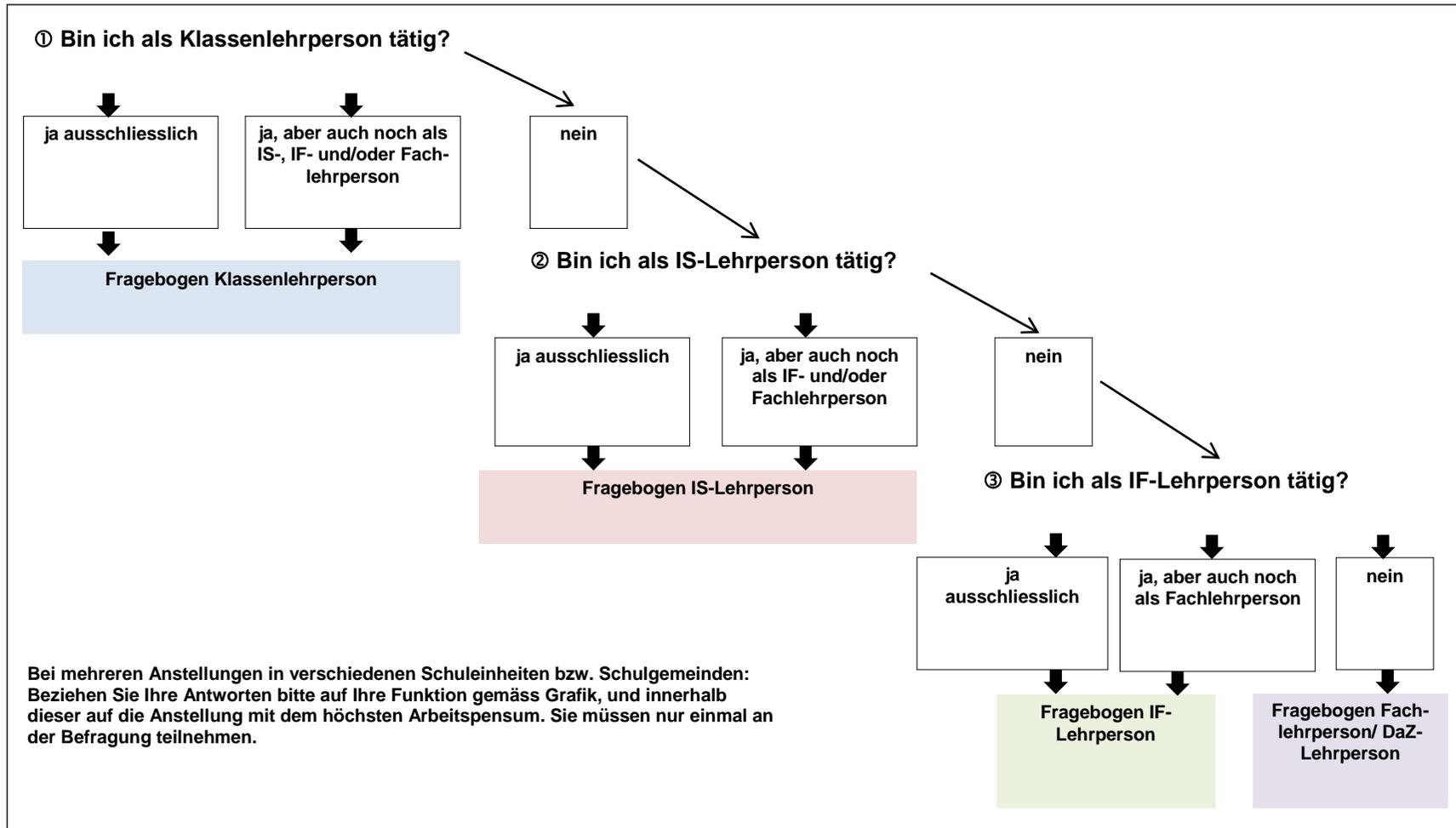


Abbildung 1. Auswahlverfahren Fragebogen für Lehrpersonen

3.2 Rücklaufquote

Die Rücklaufquote für die schriftlichen Befragungen ist je nach Personengruppe unterschiedlich (Tabelle 2). Bei der Interpretation der Ergebnisse muss dies berücksichtigt werden. Am höchsten war sie in den Gruppen, die eine Leitungsfunktion innehaben: Rektorate und Gesamtschulleitung (85%), Präsidentinnen und Präsidenten der BIKO (62.2%) sowie SL (57.6%). Bei den IS-LP lag der Rücklauf bei 53.9%, bei den KLP bei 49.9%, bei den IF-LP bei 39.5% und bei den FLP bei 14.8%. Zudem haben 51.9% der angeschriebenen Eltern von Lernenden mit IS den Fragebogen ausgefüllt.

Ein Rücklauf von gut 50% ist für Schulbefragungen nicht unbedingt niedrig. Wichtig ist die Frage, ob angenommen werden kann, dass diejenigen Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, eine repräsentative Auswahl der jeweiligen Grundgesamtheit darstellen (bei den SL z.B. Primar- und Sekundarschule oder Geschlecht und bei den IS-LP die Ausbildung oder das Geschlecht). Da viele Lehrpersonen in mehreren Funktionen arbeiten (z.B. KLP und IF, IF und IS), diese aber nur einen Fragebogen ausgefüllt haben (siehe Abbildung 1) ist eine Einschätzung der Repräsentativität bezogen auf die Grundgesamtheit jedoch nicht möglich. Insbesondere bei der Interpretation der Befragungsergebnisse der Fachlehrpersonen und der IF-LP muss deshalb berücksichtigt werden, dass sich die Ergebnisse nur auf einen (kleinen) Teil dieser Personengruppe beziehen und beispielsweise nicht bekannt ist, ob vor allem die kritischen oder vor allem die positiv eingestellten Personen geantwortet haben. Diesen Limitationen wurde mit einem Untersuchungsdesign begegnet, das die Ergebnisse aus den Onlinebefragungen mit Erkenntnissen aus den Fokusgruppengesprächen und den Fallstudien ergänzt. Die Analyse zeigt, dass die Ergebnisse dieser Erhebungen in hohem Mass übereinstimmen.

Tabelle 2: Anzahl Personen und Rücklaufquote für die verschiedenen Personengruppen

	Anzahl Fragebögen versendet	Anzahl Fragebögen beantwortet	Rücklaufquote (%)
Rektorate & Gesamtschulleitungen	20	17	85.0
Präsidiien BIKO	82	51	62.2
SL	224	129	57.6
IS-LP	271	146	53.9
KLP	2236	1116	49.9
IF-LP	1199	474	39.5
FLP	2603	384	14.8
Eltern von SuS mit IS	513	266	51.9

3.3 Auswertungsmethoden

Deskriptive Auswertung

Die Daten der schriftlichen Befragungen werden für den vorliegenden Bericht in erster Linie beschreibend (deskriptiv) ausgewertet. Die Ergebnisse werden in Form von Mittelwerten (Durchschnitt aller Antworten) angegeben und durch Standardabweichungen (Streuung der Antworten um den Stichprobenmittelwert) ergänzt. Wenn die Standardabweichung hoch ist, d.h. gleich oder grösser als 1.2, wird diese kommentiert (sofern sie nicht durch einzelne Extremwerte bedingt ist) und in ausgewählten Fällen durch relative Häufigkeiten (%-Angaben) für die einzelnen Antwortkategorien ergänzt.

In der Regel war das folgende Antwortformat vorgegeben: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu. Zur Darstellung der Ergebnisse der Befragungen wurden folgende Formulierungen gewählt: Lag der Mittelwert unter .25 oder über .75, dann wurde in der Formulierung das entsprechende Antwortformat gemäss Rundungs-

regel genommen (z.B. bei 4.24 „es trifft eher zu, dass ...“). Wenn die Mittelwerte zwischen zwei Antwortkategorien lagen (zwischen .25 und .75), dann wurde dies mit einem in Klammer gesetzten (eher) formuliert (z.B. bei 4.63 „Die Befragten gaben an, dass es (eher) zutrifft“). In Abweichung dazu wurde für die Darstellung der Ergebnisse der Befragung der KLP, FLP, IF- und IS-LP immer auf ganze Zahlen gerundet (d.h. bei 4.51 „trifft zu“). Entsprechend ist die sprachliche Beschreibung dort etwas weniger differenziert, ermöglicht dafür das Vergleichen der Bewertung der Fragen durch die verschiedenen Lehrpersonengruppen.

Bei allen Fragen wird angegeben, wie viele Personen geantwortet haben. Diese Anzahl kann aus folgenden Gründen von der Anzahl insgesamt befragter Personen abweichen: Erstens stand bei einigen Fragen „keine Antwort möglich“ als Antwortkategorie zur Verfügung. Zweitens konnten einige Fragen nur von einem Teil der angeschriebenen Personen beantwortet werden. Beispielsweise wurden Fragen zur integrativen Sonderschulung nur Personen gestellt, die diese Lernenden aktuell unterrichten.

Unterschiedsberechnungen

Aufgrund der unterschiedlichen Rücklaufquoten musste auf die Berechnung von Gruppenunterschieden (z.B. zwischen IF- und IS-LP oder zwischen KLP und FLP) verzichtet werden. Zeigten sich jedoch innerhalb einer Stichprobe grosse Unterschiede bezüglich einzelner Fragen, wurden die Daten hinsichtlich statistisch bedeutsamer Unterschiede untersucht. Da die erhobenen Daten auf Item-Ebene ausgewertet wurden und ordinal-skaliert sind, wurden für die statistischen Analysen nichtparametrische Tests durchgeführt. Dabei kamen drei unterschiedliche Testverfahren zum Einsatz: Bei der Frage, ob sich die Verteilung der Daten zwischen zwei Items (z.B. Unterschiede im Antwortverhalten bezüglich der Items „IF ist an unserer Schule etabliert“ und „IS ist an unserer Schule etabliert“) signifikant unterscheidet, wurde der Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Wurde die Verteilung der Daten von drei und mehr Items verglichen (z.B. ob die Zuweisungsverfahren zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Schulsozialarbeit (SSA), Logopädie, etc. transparent und klar geregelt sind) wurde der Friedman-Test für abhängige Stichproben eingesetzt. Zusätzlich wurde bei der Befragung der SL mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben untersucht, ob signifikante Unterschiede bestehen zwischen SL, die einer Sekundarschule vorstehen und solchen, die eine Primarschule leiten. Fälle, in denen beide Schulstufen vorkamen, wurden weggelassen.

Bei diesen Tests zur Signifikanzprüfung wird die Zufallswahrscheinlichkeit p berechnet. Liegt der p -Wert unter fünf Prozent, gilt ein Ergebnis als statistisch signifikant. Dies bedeutet, dass ein vorgefundener Unterschied mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < .05$ nicht zufällig zustande gekommen ist und verallgemeinert werden kann. Wichtiger als die Signifikanz ist jedoch die Frage, ob ein Unterschied statistisch bedeutsam ist. Dies wird mit der Berechnung der Effektstärke überprüft. Dabei wird die Problematik berücksichtigt, dass sich bei einer grossen Anzahl befragter Personen bereits nominell kleine Unterschiede als statistisch signifikant ergeben können. Berichtet wird das Effektstärkemaass Cohens d . Cohen (1992) schlägt vor, eine Effektstärke von $d = 0.2$ als klein, $d = 0.5$ als mittel und $d = 0.8$ als gross zu bewerten. Die Interpretation, ob ein Effekt stark oder schwach ist, hängt jedoch auch vom Kontext der Untersuchung und vom Forschungsgebiet ab (vgl. Field, 2015, S. 80). Für diesen Bericht werden jeweils mittlere Effekte von $d = 0.5$ und höher dokumentiert.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung jeweils getrennt nach den einzelnen Personengruppen berichtet. Einzig bei den Lehrpersonen wird von diesem Vorgehen abgewichen, da bestimmte Fragen verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen gestellt wurden (KLP, FLP, IF- und/oder IS-LP) und die Ergebnisse daher gemeinsam präsentiert werden. Bei allen befragten Personengruppen wurden zudem auch die Kommentare, die am Schluss noch individuell angefügt werden konnten, ausgewertet. Des Weiteren werden die Ergebnisse der Online-Befragung der SL ergänzt durch Erkenntnisse aus den Interviews, die im Rahmen der Fallstudien durchgeführt wurden. Bei der Verwendung von Zitaten wird die Stelle aus dem Interview mit dem entsprechenden Code (z.B. GES_37) angegeben.

4. Online-Befragung Schulleitungen

4.1 Stichprobe

Insgesamt haben 129 SL den Fragebogen ausgefüllt (47 Männer, 82 Frauen). Die Rücklaufquote liegt bei 57.6%. In 92 Fällen gibt es an der jeweiligen Schuleinheit eine Mittelstufe (71.3%), in 80 Fällen eine Unterstufe (62.0%), in 77 Fällen einen Kindergarten (59.9%), in 51 Fällen eine Sekundarstufe (39.5%) und in 23 Fällen eine Basisstufe (17.8%, Mehrfachnennungen möglich). Von den 51 SL, an deren Schuleinheiten es eine Sekundarschule gibt, wird 22 Mal ein integriertes Sekundarschulmodell (43.1%), 17 Mal ein getrenntes Modell (33.3%) und 12 Mal ein kooperatives Modell (23.5%) umgesetzt. Durchschnittlich werden an den Schulen 15 Klassen unterrichtet, wobei pro Schule im Schnitt vier Schülerinnen und Schüler mit IS den Unterricht besuchen, dabei sind jedoch grosse Unterschiede zwischen den Schulen festzustellen (Tabelle 3).

Tabelle 3: Durchschnittliche Anzahl Klassen und Anzahl Schülerinnen und Schüler mit IS in den Schuleinheiten

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Anzahl Klassen	124	15.03	10.06	2	60
Anzahl Schülerinnen und Schüler mit IS	105	4.33	3.23	1	15

23 SL haben angegeben, dass derzeit keine Lernenden mit IS an ihrer Schuleinheit unterrichtet werden, davon haben 6 SL noch nie eine Schule geleitet, die von Schülerinnen und Schülern mit IS besucht wurden. Fragen zur konkreten Umsetzung von IS wurden daher nur von denjenigen SL beantwortet, die derzeit Lernende mit IS an ihrer Schuleinheit haben ($n = 106$). Weitere Angaben zur Stichprobe können Tabelle 4 entnommen werden.

Tabelle 4: Alter, Pensum und Erfahrung als SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Alter (in Jahren)	129	49.12	9.17	27	65
Pensum als SL (in Stellenprozent)	129	71.93	23.03	12	100
Erfahrung als SL (in Jahren)	129	9.54	6.87	0	27

Im Folgenden werden die Fragen, die den Schulleitenden gestellt wurden, sowie die Ergebnisse dargestellt. Ergänzt wird diese Darstellung mit Ergebnissen aus den Interviews aus den Fallstudien. Items, bei denen bedeutsame statistische Unterschiede zwischen Schulleitungen der Primar- und der Sekundarschule bestehen, werden mit * bezeichnet.

4.2 Ergebnisse

Inwieweit sind die kantonalen Vorgaben bekannt und verstanden?

Die hohen Mittelwerte in Tabelle 5 zeigen, dass die SL die kantonalen Vorgaben zum Lektionspool (Item 1), die Vorgaben für Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen (ILZ; Item 2) sowie die Vorgaben zum Vorgehen bei IS (Item 5) (sehr) gut kennen. Bezüglich der Kenntnisse des Lektionspools (Item 1) zeigt sich ein signifikanter Unterschied bei einer mittleren Effektstärke ($d = 0.56$) zwischen SL, die einer Primarschule vorstehen ($M = 5.68$, $SD = 0.57$, $n = 76$) und SL, die einer Sekundarschule vorstehen ($M = 5.29$, $SD = 0.64$, $n = 31$). Das weist auf höhere Kenntnisse der SL der Primarschulen hin. Auch bezüglich der Kenntnisse zu Koordination und Förderentscheiden (Item 3

und 4) ist die Zustimmung (sehr) hoch. Die Zusammenarbeit zwischen den SL und den IS-Leitungen der Sonderschulen (Item 6) wird als (eher) eng bewertet.

Tabelle 5: Kennen von kantonalen Vorgaben durch die SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) SL kennt kantonale Vorgaben zum Lektionenpool*	129	5.57	0.62
2) SL kennt kantonale Vorgaben für SuS mit ILZ	129	5.17	0.83
3) Koordination der Förderangebote und des IF-Pools erfolgt durch SL	129	5.40	0.90
4) Entscheidungen zur Förderung von SuS mit ILZ erfolgt bei Uneinigkeit durch SL	129	5.30	0.70
5) SL kennt kantonale Vorgaben bei IS	129	5.47	0.69
6) Bei IS erfolgt enge Zusammenarbeit zwischen SL und IS-Leitung Sonderschule	106	4.49	0.96

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung
 *signifikanter Unterschied zwischen Primar- und Sekundarstufe

Wie ist der Stand zur Umsetzung von IF an den Schulen?

Insgesamt zeigt sich in der quantitativen Befragung zum Stand der Umsetzung von IF ein positives Bild mit Mittelwerten, die zum grossen Teil deutlich über 5 liegen (Tabelle 6). IF ist (sehr) gut etabliert (Item 1). Diese hohe Akzeptanz der Integration wird in den Interviews mit den Leitungen der Primarschulen bestätigt. Auch an den Sekundarschulen funktioniert IF einigermaßen, obwohl dort nach wie vor Entwicklungsbedarf bestehe. Die integrative Schulung sei akzeptiert, wobei es Unterschiede gebe zwischen den Lehrpersonen.

Auch die Zusammenarbeit der Lehrpersonen funktioniert an den Schulen gut und die Vorgaben können (sehr) gut umgesetzt werden bzw. bewähren sich. Auf die kantonalen Vorgaben beim Festlegen von individuellen Lernzielen (Item 4) trifft dies mit einem Mittelwert von 4.50 allerdings nur teilweise zu. Weiter zeigen sich bei Item 6 signifikante Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschulen. An der Primarschule wird gemäss den Aussagen der SL häufiger auch in Klassen ohne Lernende mit ILZ integrative Förderung angeboten ($M = 5.72$, $SD = 0.60$, $n = 76$) als in Sekundarklassen ($M = 4.26$, $SD = 1.46$, $n = 31$). Es handelt sich dabei um einen starken Effekt ($d = 1.26$).

Eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied ergibt sich aus den Interviews, denn IF-Lektionen werden in Sekundarschulen anders zugewiesen als an der Primarschule: In getrennten und kooperativen Sekundarschulmodellen dem Niveau C und in Ausnahmefällen (z.B. bei Lernenden mit LRS) dem Niveau B in Form von Einzellektionen.

Auffallend ist zudem die hohe Standardabweichung (1.21) bei der Frage, ob es feste Zeitfenster für die Absprachen zwischen den Lehrpersonen gibt (Item 5). Das weist auf Unterschiede zwischen den Schulen hin.

Tabelle 6: Stand der Umsetzung IF nach Einschätzung der SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) IF ist an Schuleinheit etabliert	129	5.43	0.66
2) Zusammenarbeit zwischen KLP und IF-LP funktioniert gut	129	5.03	0.72
3) Kantonale Vorgaben für Lektionenpool IF können umgesetzt werden	129	5.32	0.83
4) Kantonale Vorgaben für Vorgehen bei SuS mit ILZ bewähren sich	129	4.50	0.95
5) Feste Zeitfenster für Absprachen zwischen KLP und IF-LP vorhanden	129	4.89	1.21
6) IF wird auch in Klassen angeboten ohne SuS mit ILZ*	129	5.29	1.14
7) Elterngespräche werden regelmässig durchgeführt	129	5.33	0.74

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung
 *signifikanter Unterschied zwischen Primar- und Sekundarstufe

Die vielen Kommentare (17 Nennungen, NE) im Fragebogen zu den zur Verfügung stehenden IF-Ressourcen zeigt trotz dieses positiven Bildes auch Unzufriedenheit auf. Je nach Situation an der Schule werden diese generell als zu knapp bewertet, spezifisch für die Mittelstufe, für das Niveau C in der Sekundarschule, für Lernende mit ILZ oder für Lernende mit einem IQ zwischen 75 und 85. Bemängelt wird weiter, dass IF-Ressourcen nicht abhängig vom Bedarf gesprochen würden, bzw. dass zu wenig flexibel auf herausfordernde Situationen reagiert werden könne. Beanstandet wird auch, dass die Begabtenförderung angesichts der knappen IF-Ressourcen zu kurz komme (3 NE). Zudem wird der Fremdsprachenunterricht thematisiert (3 NE), hier müssten bessere Lösungen bezüglich der Dispens und Unterstützung gefunden werden. Ebenso wurde angemerkt, dass bei einem Wegfall des Status IS geistige Behinderung während ein bis zwei Jahren zusätzliche Ressourcen gesprochen werden müssten, da die regulär zur Verfügung stehenden IF-Ressourcen hierfür ungenügend seien.

Diese Kritikpunkte zeigen sich auch in den Interviews aus den Fallstudien. Zum Umgang mit der Ressourcenthematik zeichnen sich zwei unterschiedliche Argumentationslinien ab, die stark von den jeweils vorherrschenden lokalen Verhältnissen geprägt sind. Die eine Argumentationslinie fordert mehr Flexibilität. Es brauche nicht unbedingt "mehr Ressourcen, aber vielleicht mehr Freiheiten, wie die Ressourcen eingesetzt werden können" (RAP_184-185). Die zweite Stossrichtung fordert einen "Systemwechsel" mit einer bedarfsgerechteren Verteilung der Ressourcen durch den Kanton.

Wie ist der Stand zur Umsetzung von IS an den Schulen?

Auch IS ist an den Schulen gut etabliert (Item 1, Tabelle 7) und die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen funktioniert ebenfalls gut (Item 2). Die Etablierung von IS ($M = 5.02$) wird im Vergleich zu IF ($M = 5.43$) jedoch weniger positiv bewertet, wobei es sich bei diesem Unterschied um einen grossen Effekt handelt ($d = 1.07$). Die individuellen personellen Ressourcen für Schülerinnen und Schüler mit IS bewähren sich (eher) (Item 3) und die kantonalen Vorgaben zu Klassengrösse und Entlastung können (eher) eingehalten werden (Item 4).

Trotz dieses (eher) positiven Bildes in der quantitativen Befragung, zeigen sich in den teilweise sehr ausführlichen Kommentaren, dass insbesondere im Bereich IS Verhalten die aktuelle Situation der schulischen Integration auch (sehr) kritisch gesehen wird (10 NE). Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten würden die Lehrpersonen und die Klassen stark belasten (5 NE) und es wird auch von Situationen berichtet, die eskalieren. Die SL äussern, dass es bei IS Verhalten mehr Ressourcen bräuchte (5 NE) und dass es wichtig sei, in schwierigen Situationen rasch Lösungen zu finden (4 NE).

Diese Einschätzungen werden in den Interviews von allen SL bestätigt und von den SL der Sekundarschulen mit einer abnehmenden Akzeptanz von IS in Verbindung gebracht. Es gäbe eine Zunahme von IS-Fällen, die aufgrund ihres Verhaltens schwer zu integrieren seien (GES_37). Bei IS Verhalten wird auch explizit von Grenzen der Integration gesprochen, da ganze Klassen unter der Situation leiden würden.

Tabelle 7: Stand der Umsetzung IS nach Einschätzung der SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) IS ist an Schuleinheit etabliert	106	5.02	0.91
2) Zusammenarbeit zwischen KLP und IS-LP funktioniert gut	106	5.16	0.65
3) Kantonale Vorgaben für individuelle personelle Ressourcen bei IS bewähren sich	106	4.39	1.08
4) Kantonale Vorgaben zu Klassengrösse und Entlastung bei IS können eingehalten werden	106	4.61	1.13
5) Feste Zeitfenster für Absprachen zwischen KLP und IS-LP vorhanden	106	4.88	1.12

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Inwiefern sind das Vorgehen und die Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen klar?

Gemäss den Aussagen der SL sind verschiedene Aspekte bezüglich der Abklärung für Sonderschulbedarf (sehr) klar (Item 1 bis 5, Tabelle 8). Die kantonalen Vorgaben für die Anmeldung von Jugendlichen mit IS bei der IV-Berufsberatung sind hingegen (eher) bekannt (Item 6).

Vier Personen haben sich zu dieser Thematik in den Bemerkungen zum Fragebogen aus unterschiedlichen Gründen deutlich negativ geäußert. Die Abklärungen würden zu spät erfolgen (Pensenplanung, Kündigungsfristen) und unterschiedliche Formulare für die unterschiedlichen Abklärungsanträge seien verwirrend. Abklärungen von Schülerinnen und Schülern im Bereich IS-Verhalten seien zu langwierig und der KJPD würde nicht mit der Schule zusammenarbeiten bzw. hätte sich über mehrere Jahre gesträubt, einen IS Status zu erteilen. Schwierig sei auch, dass die Ressourcen nach einer Abklärung im Herbst erst im neuen Schuljahr zur Verfügung stünden. Schliesslich würden bei den immer häufiger vorkommenden mehrfachen Behinderungen keine bedarfsgerechten Ressourcen gesprochen, da diese Schülerinnen und Schüler einem IS-Typ zugeordnet werden müssten.

Tabelle 8: Verfahren und Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen beurteilt durch die SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Vorgehen für Abklärung Sonderschulbedarf ist klar	129	5.31	0.74
2) SL initiiert periodische Überprüfung von IS	106	5.08	1.05
3) SL weiss, welche Dokumente für Sonderschulantrag einzureichen sind	129	5.16	0.93
4) SL kennt Rechte der Erziehungsberechtigten bei Abklärung und Sonderschulantrag	129	5.06	0.80
5) SL kennt kantonale Vorgaben für Anmeldung von SuS mit IS bei IV-Berufsberatung	51	4.41	1.19

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Hinsichtlich der Abklärungen für IS (Primarschule) wird in den Interviews die Schwierigkeit geäußert, dass die Abklärungen sehr lange dauern würden, aber der Handlungsdruck für die Schule und die Lehrpersonen gerade bei IS Verhalten sehr gross sei (AEP_76). Sowohl von SL der Primar- als auch der Sekundarschule werden zudem Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern geäußert: Erstens wird der aufwändige und anspruchsvolle Sensibilisierungsprozess bis zur Anmeldung und Abklärung beschrieben, den die SL zusammen mit der Lehrperson zu begleiten habe (MMP_35-37). Zweitens sei es eine Herausforderung, Eltern für Sonderschulmassnahmen zu gewinnen, wenn die sprachlichen Hürden trotz Dolmetschenden gross blieben und Eltern das Schulsystem nur unzureichend kennen würden (GES_43-44).

Wie wird Integration in den Schulentwicklungsprozess eingebunden?

Das Thema der schulischen Integration wird von den SL (eher) als eine zentrale Aufgabe im Schulentwicklungsprozess bezeichnet ($M = 4.57$, $SD = 0.96$, $n = 129$). Tabelle 9 veranschaulicht dies und zeigt, dass an den Schulen regelmässig über Lernende mit auffälligem Verhalten (Item 2) diskutiert wird. Für die anderen Gruppen von Lernenden (Item 1 und Item 3 bis 6) erfolgt dies ab und zu.

Diskussionen über Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (Item 2) erfolgen in der Sekundarschule ($M = 3.97$, $SD = 0.18$, $n = 31$) zudem signifikant häufiger als in der Primarschule ($M = 3.64$, $SD = 0.51$, $n = 76$). Es handelt sich dabei um einen mittleren Effekt ($d = 0.50$). Das umgekehrte Bild wird bezüglich der Lernenden mit besonderen Begabungen (Item 4) sichtbar. Über diese wird in der Primarschule signifikant häufiger diskutiert ($M = 3.07$, $SD = 0.57$, $n = 76$) als in der Sekundarschule ($M = 2.48$, $SD = 0.63$, $n = 31$), auch hier bei einer mittleren Effektstärke ($d = 0.76$). Dieser Unterschied könnte darauf zurückzuführen sein, dass der Unterricht in der Sekundarschule in nach Leistung zusammengesetzten Klassen oder Gruppen stattfindet und die Leistungsheterogenität in den Klassen insgesamt kleiner ist als in der Primarschule.

Tabelle 9: Häufigkeit, mit der an der Schuleinheit über optimalen Unterricht und Förderung für bestimmte Gruppen von Lernenden diskutiert wird, beurteilt durch die SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Lernenden mit Lernschwierigkeiten (LRS, RS)	129	3.33	0.56
2) Lernende mit auffälligem Verhalten*	129	3.74	0.46
3) Lernende mit IS	129	3.17	0.80
4) Lernende mit besonderer Begabung*	129	2.91	0.65
5) Lernende mit Deutsch als Zweitsprache	129	3.29	0.69
6) Lernende mit anderem kulturellem Hintergrund	129	2.94	0.79

Antwortformat: 1=nie, 2=selten, 3=ab und zu, 4=regelmässig

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

*signifikanter Unterschied zwischen Primar- und Sekundarstufe

Das lokale Förderkonzept wird in den Interviews von allen SL als wichtiges Instrument für die Umsetzung der integrativen Förderung/Sonderschulung bezeichnet. Gerade für neue Lehrpersonen kläre das Konzept Aufgaben und verdeutliche Abgrenzungen (MMP_74). Im Alltag komme das Konzept wenig vor, aber es wirke in die Kultur der Schule hinein (RWP_177). Gemeindebezogene Konzepte würden sich bewähren, gerade auch bezogen auf die Gestaltung des Übertritts in die Oberstufe. Es brauche jedoch immer wieder Anpassungen und Weiterentwicklungen. Die IF-LP seien hier massgeblich involviert.

Wie können die Vorgaben bezüglich Ressourcenverteilung, Pensengrößen der IF-Lehrpersonen, Anstellung von ausgebildeten IF- und IS-Lehrpersonen und die Personalplanung umgesetzt werden?

Bei der Frage nach den Ressourcen und der Anstellung von ausgebildetem Personal fällt auf, dass die Mittelwerte unterhalb von 5 (trifft zu) liegen (Tabelle 10). Die Zuteilung der Förderlektionen kann bedarfsgerecht erfolgen (Item 1) und es wird auch versucht, die Fördermassnahmen pro Klasse durch eine Person abzudecken (Item 3).

IF- und IS-LP mit einer anerkannten Ausbildung werden eher nicht gefunden (Item 4 und 6), wobei die Situation für IS (Item 6) positiver eingeschätzt wird. Hier zeigen jedoch die Standardabweichungen, dass es deutliche Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Es gibt Schulen, an denen das kaum ein Problem zu sein scheint, während die Rekrutierung von Fachpersonal andernorts sehr schwierig ist. In solchen Situationen werden akzeptable Lösungen (eher) gefunden (Item 5 und 7).

Tabelle 10: Umsetzung von Vorgaben (Ressourcenverteilung, Anstellungen) gemäss Einschätzung der SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Es erfolgt eine bedarfsgerechte Zuteilung der Förderlektionen auf Klassen	129	4.89	0.85
2) Bei unmittelbarer Belastung ist eine flexible Handhabung des IF-Pools möglich	129	4.60	1.04
3) Es wird versucht alle Fördermassnahmen pro Klasse durch eine Fachperson abzudecken	129	4.81	0.94
4) Bei Stellenbesetzung werden IF-LPs mit anerkannter Ausbildung gefunden	129	3.09	1.24
5) Wenn keine IF-LP mit Ausbildung: Es werden akzeptable Lösungen gefunden	129	4.40	0.90
6) Bei Stellenbesetzung werden IS-LPs mit anerkannter Ausbildung gefunden	107	3.52	1.31
7) Wenn keine IS-LP mit Ausbildung: Vorgaben DVS werden eingehalten (z.B. Mentorat)	94	4.73	0.88

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Der Prozess der Zuweisung der Ressourcen wird von den SL in allen Interviews genau beschrieben, was auf eine etablierte Praxis verweist und die Ergebnisse der quantitativen Ergebnisse bestätigt.

Wie gut werden die Kompetenzen und das Fachwissen der IF- und IS-Lehrpersonen an den Schulen genutzt?

Das Fachwissen der IF-LP bezüglich der Förderung von Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen wird von den SL als genügend bis eher genügend eingeschätzt (Item 1 bis 3, Tabelle 11). Die SL der Primarschule schätzen dabei das Wissen der IF-LP hinsichtlich der Förderung von Lernenden mit auffälligem Verhalten (Item 2) als signifikant niedriger ein ($M = 4.07$, $SD = 0.93$, $n = 76$) als SL an Sekundarschulen ($M = 4.71$, $SD = 0.78$, $n = 31$, mittlere Effektstärke $d = 0.69$).

Zudem geben die SL an, dass das Fachwissen von den Lehrpersonen genutzt wird (Item 4). Auch hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied bei einer mittleren Effektstärke ($d = 0.72$) zwischen Primar- und Sekundarschule. So wird das Fachwissen der IF-LP an der Primarschule häufiger genutzt ($M = 4.93$, $SD = 0.81$, $n = 76$) als an der Sekundarschule ($M = 4.19$, $SD = 0.91$, $n = 31$).

Tabelle 11: Fachwissen der IF-Lehrpersonen beurteilt durch SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) IF-LPs verfügen über genügend Fachwissen für Förderung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf	129	4.69	0.76
2) IF-LPs verfügen über genügend Fachwissen für Förderung von Lernenden mit auffälligem Verhalten*	129	4.22	0.92
3) IF-LPs verfügen über genügend Fachwissen für Förderung von Lernenden mit besonderer Begabung	129	4.26	0.93
4) Fachwissen der IF-LPs wird von den meisten Lehrpersonen genutzt*	129	4.74	0.88

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung
 *signifikanter Unterschied zwischen Primar- und Sekundarstufe

Das Fachwissen der IS-LP wird als genügend eingeschätzt ($M = 4.75$, $SD = 0.88$, $n = 106$) und wird von den Lehrpersonen auch (eher) genutzt ($M = 4.64$, $SD = 0.91$, $n = 106$; keine Tabelle). SL, die nur Primarklassen vorstehen, geben signifikant häufiger an, dass das Fachwissen der IS-LP von den meisten Lehrpersonen genutzt wird ($M = 4.75$, $SD = 0.80$, $n = 64$) als SL, die nur Sekundarklassen vorstehen ($M = 4.14$, $SD = 0.94$, $n = 22$). Dabei handelt es sich um einen mittleren Effekt ($d = 0.56$).

In den Kommentaren (4 NE) wird darauf hingewiesen, dass Fachwissen dringend nötig ist für die integrative Unterrichtsentwicklung. Dies könne nicht gewährleistet werden, wenn keine ausgebildeten Personen gefunden würden, was insbesondere in Randregionen häufiger ein Problem sei.

Wie wird die Ressourcenzuteilung bei der IS bezüglich Quantität und Qualität eingeschätzt?

Hinsichtlich der IS-Ressourcen zeigt sich eine eher kritische Einschätzung. Die befragten SL geben an, dass sich die personellen Ressourcen für IS eher bewähren ($M = 3.91$, $SD = 1.10$, $n = 106$; keine Tabelle). Mehr Zustimmung hat die Aussage erhalten, dass die kantonalen Vorgaben bezüglich Klassengrösse bei IS sinnvoll sind ($M = 4.70$, $SD = 1.04$, $n = 122$; keine Tabelle).

Wie ausgeprägt ist die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Angeboten (flexibler Umgang mit Ressourcen)?

Die Mittelwerte zwischen 3.67 und 4.34 zu den Fragen zur Durchlässigkeit (Item 1 bis 4) zeigen, dass mit den Ressourcen eher wenig flexibel umgegangen werden kann (Tabelle 12).

Tabelle 12: Flexibler Umgang mit Ressourcen nach Einschätzung der SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Bei Bedarf nach kurzfristiger individueller Unterstützung, können IF-Ressourcen zur Verfügung gestellt werden	129	3.85	1.17
2) Nicht mehr benötigte IF-Ressourcen eines Kindes können in nützlicher Frist für andere Situationen genutzt werden	129	4.34	1.09
3) Wenn IF-Ressourcen für ein Kind nicht ausreichen, können in nützlicher Frist zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden	129	3.67	1.12
4) In schwierigen Situationen mit Lernenden mit IS kann mit IS-Leitung zeitnah eine Lösung gefunden werden	106	4.14	0.95

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wie sind die Schulleitungen zur Führung des sonderpädagogischen Personals organisiert?

Insgesamt fühlen sich die SL in der Lage, die Umsetzung von IF zu steuern (Item 1, Tabelle 13) und schätzen sich als (eher) kompetent ein, eine qualitativ hoch stehende Umsetzung von IF und IS zu gewährleisten (Item 2 und 3).

Tabelle 13: Personalführung durch SL hinsichtlich IF und IS

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) SL fühlt sich in der Lage, Umsetzung von IF bedarfsgerecht zu steuern	129	4.79	0.73
2) SL fühlt sich fachlich kompetent, um qualitativ hochstehende Umsetzung von IF zu gewährleisten	129	4.74	0.76
3) SL fühlt sich fachlich kompetent, um qualitativ hochstehende Umsetzung von IS zu gewährleisten	129	4.53	0.90

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wie sind die Nahtstellen zwischen den Angeboten (integrativ/separativ), den Schulstufen und den einzelnen Funktionen ausgestaltet?

Bezüglich der Nahtstellen zwischen den Angeboten und Schulstufen zeigen sich je nach Bereich deutliche Unterschiede (Tabelle 14). Die Zuweisungsverfahren zu DaZ, SSA, Logopädie, Psychomotorik und ILZ (Item 3 bis 7) werden – mit geringen Unterschieden – als klar geregelt und transparent eingeschätzt. Am wenigsten transparent scheint das Verfahren bei der SSA (Item 4) zu sein, zudem zeigt die Standardabweichung von 1.20, dass es hier deutliche Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Der Wechsel zwischen DaZ, SSA, Logopädie und ILZ (Item 2) wird zudem regelmässig überprüft. Was eher nicht möglich ist, ist ein kurzfristiger Wechsel zwischen IF und IS (Item 1).

Tabelle 14: Nahtstellen zwischen Angeboten nach Einschätzung der SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Wechsel zwischen IF und IS sind innert nützlicher Frist möglich	106	3.15	1.19
2) Anspruch auf DaZ, SSA, Logopädie und ILZ wird regelmässig überprüft	129	4.99	0.67
3) Zuweisungsverfahren zu DaZ sind klar geregelt und transparent	129	5.17	0.64
4) Zuweisungsverfahren zu SSA sind klar geregelt und transparent	129	4.79	1.20
5) Zuweisungsverfahren zu Logopädie sind klar geregelt und transparent	129	4.98	0.91
6) Zuweisungsverfahren zu Psychomotorik sind klar geregelt und transparent	129	4.87	0.99
7) Zuweisungsverfahren zu ILZ sind klar geregelt und transparent	129	5.19	0.57

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Die Übergänge vom Kindergarten bzw. der Basisstufe in die Primarschule für Lernende mit ILZ oder IS wird von den SL als gut funktionierend eingeschätzt (Item 1 und 2, Tabelle 15). Bezüglich des Übergangs von der Primar- in die Sekundarschule (Item 4 und 5) liegen die Mittelwerte etwas unter 5, diese funktionieren somit (eher) gut bis gut (Tabelle 15).

Tabelle 15: Schulstufenübergänge beurteilt durch die SL

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Der Stufenübergang vom Kindergarten/Basisstufe in die Primarschule funktioniert für Lernende mit ILZ gut	84	5.14	0.58
2) Der Stufenübergang vom Kindergarten/Basisstufe in die Primarschule funktioniert für Lernende mit IS gut	81	5.31	0.54
3) Der Stufenübergang von der Primarschule in die Sekundarschule funktioniert für Lernende mit ILZ gut	114	4.73	0.82
4) Der Stufenübergang von der Primarschule in die Sekundarschule funktioniert für Lernende mit IS gut	93	4.86	0.83

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Die SL der Sekundarschulen und eine SL der Primarschule problematisieren zwei Aspekte in Bezug auf IS-Lernende beim Übertritt: Erstens den Wegfall von IS-Lektionen, was eine kontinuierliche Förderung nicht gewährleiste, zweitens die Notwendigkeit der Neuabklärung von IS-Lernenden nach dem Übertritt. Diese Praxis verunmögliche eine bedarfsorientierte Förderung der Lernenden bis das Ergebnis der Abklärung vorliege. Aufgrund der Beobachtung, dass es in der Sekundarschule weniger Fälle mit IS-Verhalten gibt als in der Primarschule, wird von den Interviewten zudem die Frage aufgeworfen, ob der Status IS Verhalten beim Übertritt in die Sekundarschule jeweils aufgehoben würde.

5. Online-Befragung Klassen- und Fachlehrpersonen sowie IF- und IS-Lehrpersonen

5.1 Stichprobe

An der Befragung haben 1116 KLP teilgenommen, das entspricht einer Rücklaufquote von 49.9%. Am höchsten ist die Rücklaufquote bei den IS-LP (146 Personen, 53.9%). Bei den IF-LP haben 474 Personen (39.5%) und bei den FLP 384 (14.8%) Personen den Fragebogen beantwortet. 116 IS-LP sind im Bereich geistige Behinderung tätig, 34 im Bereich Verhalten, 26 im Bereich Körperbehinderung und 10 im Bereich Sprachbehinderung (siehe Tabelle 63 im Anhang). Dabei muss berücksichtigt werden, dass hier Mehrfachantworten möglich waren. Tabelle 16 gibt einen Überblick über die Verteilung der Geschlechter, Tabelle 17 über die Ausbildungen der IF- und IS-LP und Tabelle 18 über die Verteilung der befragten Personen auf die verschiedenen Schulstufen.

Tabelle 16: Anzahl Personen nach Geschlecht und Funktionen

	KLP		FLP		IF-LP		IS-LP		Total	
	<i>n</i>	%								
weiblich	884	79.2	323	84.1	434	91.6	131	89.7	1772	83.6
männlich	232	20.8	61	15.9	40	8.4	15	10.3	348	16.4
Total	1116		384		474		146		2120	

Tabelle 17: Anzahl IF- und IS-LP nach Ausbildung

	IF-LP		IS-LP		Total	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Keine Ausbildung	227	47.9	36	24.7	263	42.4
Ausbildung MAS IF angefangen	62	13.1	8	5.5	70	11.3
Ausbildung MA SHP angefangen	36	7.6	11	7.5	47	7.6
Ausbildung MAS IF abgeschlossen	43	9.1	8	5.5	51	8.2
Ausbildung MA SHP abgeschlossen	106	22.4	83	56.8	189	30.5
Total	474		146		620	

Tabelle 18: Anzahl Personen nach Schulstufen und Funktionen

	KLP		FLP		IF-LP		IS-LP		Total	
	<i>n</i>	%								
Kindergarten und Primarstufe	868	77.8	235	61.2	407	85.9	106	72.6	1616	76.2
Sekundarstufe	246	22.0	124	32.3	60	12.7	25	17.1	455	21.5
Stufenübergreifend*	2	0.2	25	6.5	7	1.5	15	10.3	49	2.3
Total	1116		384		474		146		2120	

* Primarstufe und Sekundarstufe oder Kindergarten, Primarstufe und Sekundarstufe

Bei den Ergebnissen der Lehrpersonen, die im Folgenden präsentiert werden, ist zu beachten, dass einige Fragen allen befragten Lehrpersonen gestellt wurden. In diesen Fällen werden die Ergebnisse für die Lehrpersonen in einer Tabelle dargestellt. Andere Fragen wurden jedoch nur ausgewählten Gruppen von Lehrpersonen bzw. in unterschiedlicher Formulierung gestellt. Dort erfolgt jeweils eine Ergebnispräsentation nach Gruppen. Auch für die KLP, FLP, IF-LP und IS-LP werden im Folgenden

pro Frage die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen angegeben. Vereinzelt wurde aus inhaltlichen Gründen eine andere Darstellungsform gewählt (z.B. Häufigkeitsverteilungen, Verteilung der Mittelwerte in den verschiedenen Lehrpersonengruppen verteilt auf verschiedene Skalenwerte). In diesen Fällen werden Tabellen mit Angaben zu Mittelwerten und Standardabweichungen im Anhang 2 zur Verfügung gestellt. Aufgrund der unterschiedlichen Rücklaufquoten wurden keine statistischen Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen berechnet (vgl. Kapitel 3). Vergleiche zwischen den Mittelwerten verschiedener Personengruppen sind daher rein deskriptiv und gehen nicht zwingend mit statistisch bedeutsamen Unterschieden einher.

5.2 Ergebnisse

Inwiefern gibt es eine gemeinsame Haltung zur schulischen Integration (IF und IS) an den Schulen?

In Tabelle 19 sind die Antworten der verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen zu den Fragen zur gemeinsamen Haltung zur schulischen Integration dargestellt (siehe Tabelle 64 bis Tabelle 67 im Anhang 2). Für die Interpretation der Tabelle 19 ist zu beachten, dass der theoretische Mittelwert für die verwendete Skala 3.5 beträgt und in der Tabelle nur Antwortkategorien abgebildet sind, in denen die berechneten Mittelwerte für die verschiedenen Lehrpersonengruppen liegen.

Es zeigt sich, dass die Mittelwerte der verschiedenen Gruppen mit wenigen Ausnahmen nahe beim theoretischen Mittelwert liegen. Das bedeutet, dass es an den Schulen (eher) eine gemeinsame Haltung zur Schulischen Integration gibt. Die Ergebnisse der einzelnen Items zeigen, dass die Lehrpersonen der Meinung sind, dass es im Schulhausteam eher unterschiedliche Meinungen zum Thema Integration (Item 1) gibt, dass eher Einigkeit besteht beim Austausch über die schulische Integration (Item 3) und dass an der Schule auch eher Einigkeit herrscht bezüglich der positiven Einschätzung der Heterogenität für die Schulgemeinschaft (Item 6). Bezüglich der Verantwortung für das Gelingen der Integration (Item 2) fühlt sich nach Einschätzung der KLP und der FLP das Schulhausteam verantwortlich, nach der Einschätzung der IF- und IS-LP ist dies eher der Fall. Mit Ausnahme der IS-LP sind die Befragten zudem der Meinung, dass die schulische Integration eher nicht ein Thema ist, das nur die IF- und IS-LP etwas angeht (Item 4). Fragen zur schulischen Integration werden zudem eher nicht regelmässig an Gesamteamsitzungen diskutiert (Item 5).

Tabelle 19: Einschätzung der Haltung zur schulischen Integration (IF und IS) durch die KLP, IF-LP, IS-LP und FLP (Angabe von Mittelwerten)

	3 trifft eher nicht zu				4 trifft eher zu				5 trifft zu			
	KLP	IF-LP	IS-LP	FLP	KLP	IF-LP	IS-LP	FLP	KLP	IF-LP	IS-LP	FLP
1) Sehr unterschiedliche Meinungen zur schulischen Integration im Schulhausteam		3.48			3.57		3.76	3.58				
2) Schulhausteam fühlt sich für das Gelingen der Integration verantwortlich						4.44	4.20		4.58			4.62
3) Einigkeit beim Austausch über schulische Integration					4.06	3.99	3.87	3.99				
4) Vor allem IF- und IS-LP befassen sich mit der Integration	2.93	3.48		3.14			3.82					
5) Fragen zur schulischen Integration werden an Gesamtsitzungen regelmässig diskutiert	3.15	3.12	3.03	3.43								
6) Einigkeit im Schulhausteam, dass eine grosse Heterogenität wichtig ist für lebendige Schulgemeinschaft					3.96	3.84	3.82	3.85				

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

Wie ist die Akzeptanz der verschiedenen Beteiligten und Betroffenen mit der Idee der schulischen Integration (IF und IS)?

In Tabelle 20 sind die Antworten der verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen zu Fragen zur Akzeptanz der schulischen Integration dargestellt (siehe Tabelle 68 bis Tabelle 71 im Anhang 2). Der theoretische Mittelwert für die verwendete Skala liegt hier bei 4.0. Antworten, die einen Mittelwert von 4 oder höher haben, weisen bezüglich der erfragten Thematik auf Akzeptanz hin. Bei den Fragen, ob alle Kinder unabhängig von ihren Fähigkeiten in Regelklassen unterrichtet werden sollen (Item 1) und ob alle Lernenden leistungsmässig von der schulischen Integration profitieren (Item 3) sind die Einschätzungen der IF- und IS-LP positiver als diejenigen der KLP und der FLP. Die Mittelwerte für die KLP und die FLP liegen dabei deutlich unter dem theoretischen Mittelwert, die für die IF- und IS-LP leicht darüber. Das weist darauf hin, dass die KLP und die FLP bezüglich dieser Fragen eher skeptisch sind bzw. dass die Idee, dass alle Kinder integriert werden sollen, eher nicht akzeptiert ist. Bezüglich der Einschätzung des positiven Nutzens für das Sozialverhalten (Item 2) reicht die Spannweite der Einschätzungen von "unentschieden" bei den FLP bis "stimme zu" bei den IS-LP.

Bei der Frage, ob alle Kinder und Jugendlichen in integrativen Klassen lernen können, wenn die Lehrpersonen bereit sind, die Lernziele anzupassen (Item 4) sind die Lehrpersonen unentschieden (KLP und FLP) bzw. eher zustimmend (IF- und IS-LP). Alle befragten Lehrpersonen sind der Meinung, dass Lernende mit schweren Behinderungen am besten in einer Sonderschule geschult werden (Item 5). Bezüglich der integrativen Schulung von Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten (Item 6) wird eine separative Sonderschulung von den KLP und den FLP eher als passend angesehen, die IF- und die IS-LP sind unentschieden.

Dies zeigt sich auch sehr deutlich in den Kommentaren. 31 KLP, 12 FLP und 6 IF-LP beschreiben zum Teil sehr ausführlich grosse Probleme mit der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Lehrpersonen fühlen sich überfordert und zum Teil auch wenig unterstützt. 10 KLP, 10 FLP und 6 IF-LP wünschen sich explizit die Kleinklassen zurück bzw. sind der Meinung, dass Kinder mit Förderbedarf besser an Sonderschulen gefördert werden könnten oder äussern sich grundsätzlich negativ zur integrativen Schulung. In diesem Kontext weisen 3 KLP und 7 FLP darauf hin, dass die Lernenden ohne Schwierigkeiten zu kurz kommen würden bzw. beklagen das sinkende Leistungsniveau. Insbesondere von den KLP äussern 9 grosse Sorgen, dass sie nicht allen Kindern gerecht werden können, 6 KLP fühlen sich mit der grossen Heterogenität überfordert, häufig im Zusammenhang mit fehlender Unterstützung. 13 KLP sprechen explizit eine sehr hohe Belastung an, die sich durch die integrative Schulung ergibt. In 4 Kommentaren von KLP wird die schwierige Situation der integrativen Schulung in der Sekundarschule angesprochen. Die Sekundarklassen C seien hier besonders belastet.

Trotz diesen Äusserungen von eher negativen Erfahrungen stimmen alle befragten Lehrpersonen-gruppen der Aussage eher oder ganz zu, dass sie Lernende mit unterschiedlichen Fähigkeiten (Item 8) und auch Lernende mit niedrigen schulischen Fähigkeiten (Item 7) gerne unterrichten. Etwas weniger überzeugt sind sie davon, dass sie durch das Unterrichten von heterogenen Gruppen zu einer besseren Lehrperson werden (Item 9), hier sind die KLP und die FLP unentschieden.

Tabelle 20: Stellungnahme zur Akzeptanz mit der Idee der schulischen Integration (IF und IS) durch die KLP, IF-LP, IS-LP und FLP (Angabe von Mittelwerten)

	3 stimme eher nicht zu				4 bin unentschieden				5 stimme eher zu				6 stimme zu			
	KLP	IF-LP	IS-LP	FLP	KLP	IF-LP	IS-LP	FLP	KLP	IF-LP	IS-KP	FLP	KLP	IF-LP	IS-LP	FLP
1) Alle Lernenden sollen unabhängig von ihren Fähigkeiten in Regelklassen unterrichtet werden	3.45			3.34		4.18					4.53					
2) Die schulische Integration wirkt sich positiv auf das Sozialverhalten aller Lernenden aus								4.29	4.57	5.13					5.64	
3) Alle Lernenden profitieren leistungsmässig von der schulischen Integration	3.43			3.32		4.14					4.60					
4) Alle Kinder bzw. Jugendlichen können in integrativen Klassen lernen, wenn die LP bereit sind, die Lernziele anzupassen					4.31			4.14		4.83	5.23					
5) Für Lernende mit schweren Behinderungen ist eine Sonderschule der beste Unterrichtsort										5.28	5.19		5.55			5.57
6) Lernende mit auffälligem Verhalten sollen in speziellen Klassen/Schulen unterrichtet werden						3.98	3.72		4.61			4.85				
7) Die Möglichkeit, auch Lernende mit niedrigeren schulischen Fähigkeiten zu unterrichten, gefällt mir									4.83			4.59		5.83	6.15	
8) Ich unterrichte sehr gerne Lernende mit unterschiedlichen Fähigkeiten in meiner Klasse									5.27			5.03		6.21	6.40	
9) Die schulische Integration von Lernenden mit unterschiedlichen Fähigkeiten macht mich zu einer besseren Lehrperson					4.24			3.92		4.79	5.29					

Antwortformat: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 2 = stimme nicht zu, 3 = stimme eher nicht zu, 4 = bin unentschieden 5 = stimme eher zu, 6 = stimme zu, 7 = stimme ganz genau zu

Welche Rollen und Aufgaben sind geklärt, welche bedürfen einer Klärung?

Die KLP und die FLP, die aktuell mit einer IF-LP zusammenarbeiten, wurden nach der Aufgaben- und Rollenverteilung gefragt (Tabelle 21). Die Lehrpersonen geben bei allen drei Fragen zur Verantwortungsübernahme (Items 1 bis 3) an, dass diese eher zutreffen. Das heisst die KLP und FLP stimmen den Aussagen eher zu, dass sie für den Klassenunterricht und die IF-LP für Lernende mit Förderbedarf zuständig sind (Item 1), dass die KLP bzw. die FLP und IF-LP die Verantwortung für alle Lernenden teilen (Item 2), und dass die KLP bzw. die FLP für den Klassenunterricht zuständig ist und die KLP bzw. die FLP und die IF-LP die Verantwortung für die Lernenden mit Förderbedarf flexibel teilen (Item 3). Allerdings ist die Standardabweichung bei Item 2 bei den KLP ($SD = 1.25$) und den FLP ($SD = 1.26$) sowie bezüglich des Items 1 bei den FLP ($SD = 1.21$) hoch. Das heisst, dass es hier grosse Unterschiede zwischen den befragten Personen gibt. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Verteilung der Antworten der KLP bei Item 2 und zeigt, dass fast 70% der Aussage zumindest eher zugestimmt haben. Die KLP und die FLP sind zudem der Meinung, dass die Rollen- und Aufgabenverteilung eher geregelt ist (Item 4).

Tabelle 21: Einschätzung der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP und FLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) KLP/FLP ist schwerpunktmässig für den Klassenunterricht zuständig, IF-LP für die Lernenden mit Förderbedarf	1041	4.18	1.10	118	4.19	1.21
2) KLP/FLP und IF-LP teilen die Verantwortung für alle Lernenden	1041	4.01	1.25	118	3.97	1.26
3) KLP/FLP ist für den Klassenunterricht zuständig; KLP/FLP und IF-LP teilen Verantwortung für Lernende mit Förderbedarf flexibel	1041	4.40	1.02	118	4.31	1.11
4) Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP/FLP und IF-LP ist klar geregelt	1041	4.34	1.09	118	4.36	1.07

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

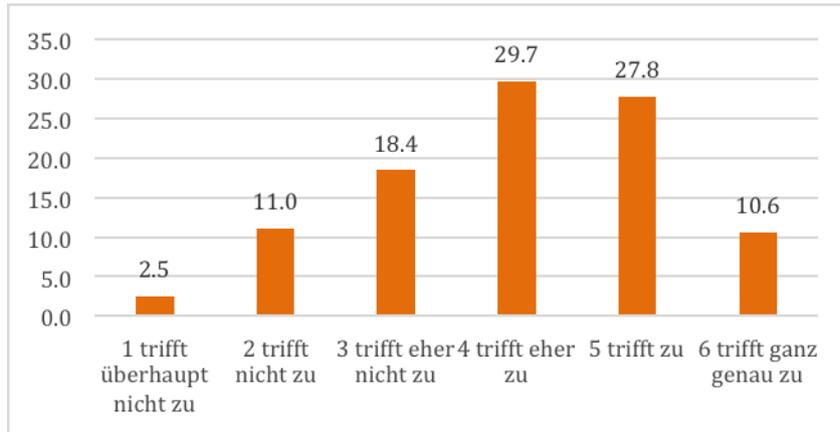


Abbildung 2. Einschätzung der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP und IF-LP durch die KLP bzgl. dem Teilen von Verantwortung für alle Lernenden (Item 2, in Prozenten)

Auch die IF-LP wurden nach ihrer Einschätzung bezüglich der Verantwortungsübernahme gefragt (Tabelle 22). Hier muss beachtet werden, dass die IF-LP mit verschiedenen KLP zusammenarbeiten und sich die Einschätzung von Klasse zu Klasse unterscheiden kann. Deshalb wurde nach der Verantwortungsübernahme bezüglich der Arbeitssituation insgesamt im vergangenen Quartal gefragt. In etwas mehr als der Hälfte der Arbeitssituationen ist die IF-LP für die Lernenden mit Förderbedarf zuständig (Item 1), die Lehrpersonen teilen sich die Verantwortung für alle Lernenden (Item 2) bzw. die Verantwortung für die Lernenden mit Förderbedarf wird geteilt (Item 3). Zu beachten sind hier auch die hohen Standardabweichungen bei Item 2 (Verantwortung für alle Lernenden teilen, $SD = 1.33$) und Item 3 (flexibler Umgang bezüglich der Verantwortung für Lernende mit Förderbedarf, $SD = 1.27$). Diese weisen auf grosse Unterschiede zwischen den befragten IF-LP hin.

Tabelle 22: Einschätzung der Häufigkeit der Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen KLP und IF-LP durch die IF-LP

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) KLP sind schwerpunktmässig für den Klassenunterricht zuständig, IF-LP für die Lernenden mit Förderbedarf	473	4.34	0.96
2) KLP und IF-LP teilen die Verantwortung für alle Lernenden	473	4.02	1.33
3) KLP sind für den Klassenunterricht zuständig; KLP und IF-LP teilen Verantwortung für Lernende mit Förderbedarf flexibel	473	3.91	1.27

Antwortformat: 1 = gar nie, 2 = selten, 3 = in knapp der Hälfte der Arbeitssituationen, 4 = in etwas mehr als der Hälfte der Arbeitssituationen, 5 = häufig, 6 = immer

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Bezüglich IS zeigt sich ein etwas anderes Bild (Tabelle 23). Hier geben die KLP und die FLP an, dass die IS-LP eher die Verantwortung für die Lernenden mit IS übernimmt (Item 1). Das flexible Teilen der Verantwortung kommt eher vor (Item 2). Zwischen Item 1 und Item 2 zeigt sich bei den KLP ein signifikanter Unterschied mit einem mittleren Effekt ($d = 0.56$). In der Sichtweise der KLP ist somit vor allem die IS-LP für die Kinder der IS zuständig. Die Befragten sind zudem der Meinung, dass es zutrifft, dass die Rollen- und Aufgabenteilung klar geregelt ist (Item 3).

Tabelle 23: Einschätzung der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP und FLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) KLP/FLP ist schwerpunktmässig für den Klassenunterricht zuständig, IS-LP für die Lernenden der IS	332	4.54	1.12	58	4.57	0.86
2) KLP/FLP für den Klassenunterricht zuständig, KLP/FLP und IS-LP teilen Verantwortung für Lernende der IS flexibel	332	4.10	1.11	58	3.98	1.13
3) Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen der KLP/FLP und IS-LP ist klar geregelt	332	4.65	1.02	58	4.64	0.97

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Auch den IS-LP wurde die Frage gestellt, wie häufig eine bestimmte Form der Verantwortungsübernahme im vergangenen Quartal vorkam (Tabelle 24). Häufig sind die IS-LP für die Lernenden mit IS zuständig (Item 1) und das flexible Teilen der Verantwortung für die Lernenden mit IS (Item 2) kommt in etwa der Hälfte der Arbeitssituationen vor. Auch hier zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Items mit einem sehr starken Effekt ($d = 1.30$), der darauf hinweist, dass vor allem die IS-LP für die Lernenden mit IS zuständig sind.

Tabelle 24: Einschätzung der Häufigkeit der Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen KLP und IS-LP durch die IS-LP

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) KLP sind schwerpunktmässig für den Klassenunterricht zuständig, IS-LP für die Lernenden der IS	146	4.76	0.94
2) KLP sind für den Klassenunterricht zuständig; KLP und IS-LP teilen Verantwortung für Lernenden der IS flexibel	146	3.68	1.41

Antwortformat: 1 = gar nie, 2 = selten, 3 = in knapp der Hälfte der Arbeitssituationen, 4 = in etwas mehr als der Hälfte der Arbeitssituationen, 5 = häufig, 6 = immer
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Weiter wurden die KLP, FLP und IF-LP gefragt, wie zufrieden sie mit der aktuellen Rollen- und Aufgabenverteilung bezüglich IF sind (Abbildung 3, siehe Tabelle 72 im Anhang 2). Rund 57% der Lehrpersonen haben die Antwortkategorien 9 bis 11 gewählt. Das heisst, dass die Zufriedenheit hoch ist. Sehr unzufrieden sind nur durchschnittlich 6% der Lehrpersonen (Antwortkategorien 1 bis 3).



Abbildung 3. Einschätzung der Zufriedenheit mit der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP, FLP und IF-LP

Auch bezüglich IS wurden die KLP, FLP und IS-LP gefragt, wie zufrieden sie mit der Aufgaben- und Rollenverteilung sind (Abbildung 4, siehe Tabelle 73 im Anhang 2). Durchschnittlich 63% der Lehrpersonen haben die Antwortkategorien 9 bis 11 gewählt. Das weist auf eine hohe Zufriedenheit hin. Lediglich rund 6% sind sehr unzufrieden (Antwortkategorien 1 bis 3).

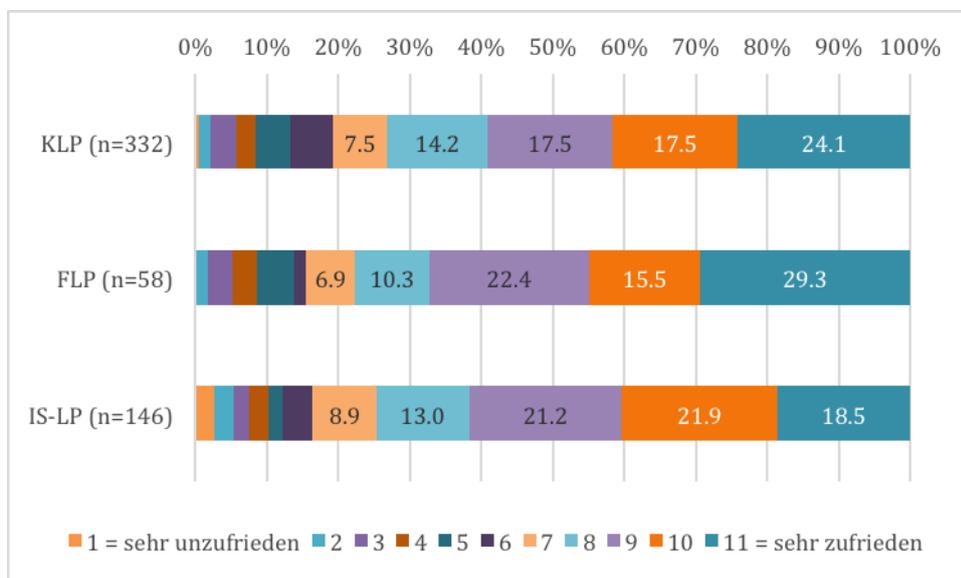


Abbildung 4. Einschätzung der Zufriedenheit mit der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP, FLP und IS-LP

Wie werden die Zusammenarbeit und die Kooperation zwischen verschiedenen LP und Fachpersonen wahrgenommen?

Die Angaben der FLP und der KLP weisen auf eine gute Zusammenarbeit mit den IF-LP hin (Tabelle 25). Die FLP und KLP lehnen die Aussage ab, dass die Zusammenarbeit mit der IF-LP wenig koordiniert sei (Item 1). Allerdings ist die Standardabweichung bei den FLP hoch ($SD = 1.25$), was auf Unterschiede zwischen den befragten Personen hinweist.

Zudem sind die FLP und KLP der Meinung, dass die Informationen rechtzeitig ausgetauscht werden (Item 2), dass es keine Konkurrenzsituationen gibt (Item 3), dass die beteiligten Lehrpersonen beider Berufsgruppen (KLP/FLP und IF-LP) Verantwortung übernehmen (Item 5) und dass es nicht zu Unstimmigkeiten kommt (Item 6).

Für die KLP trifft die Frage, ob sich beide Berufsgruppen in gleichem Masse in die Zusammenarbeit einbringen zu, für die FLP trifft dies eher zu (Item 4). Bei den KLP ist die Standardabweichung hoch, was auf eine unterschiedliche Beurteilung durch die befragten Personen hinweist ($SD = 1.20$). Abbildung 5 zeigt jedoch, dass über 80% diese Frage mit mindestens "trifft eher zu" beantwortet haben.

Tabelle 25: Einschätzung der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP und FLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die Arbeit von KLP/FLP und IF-LP ist wenig koordiniert	1041	2.20	1.11	208	2.55	1.25
2) Informationen werden rechtzeitig ausgetauscht	1041	4.96	0.82	208	4.73	0.95
3) Es gibt Konkurrenzsituationen zwischen KLP/FLP und IF-LP	1041	1.57	0.90	208	1.64	0.92
4) KLP/FLP und IF-LP bringen sich in gleichem Masse in die Zusammenarbeit ein	1041	4.52	1.20	208	4.33	1.18
5) Eine/Einer vermeidet es, Verantwortung für die Zusammenarbeit zu übernehmen	1041	1.82	1.08	208	1.91	1.00
6) Es kommt immer wieder zu Unstimmigkeiten zwischen KLP/FLP und IF-LP	1041	1.70	0.91	208	1.69	0.89

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

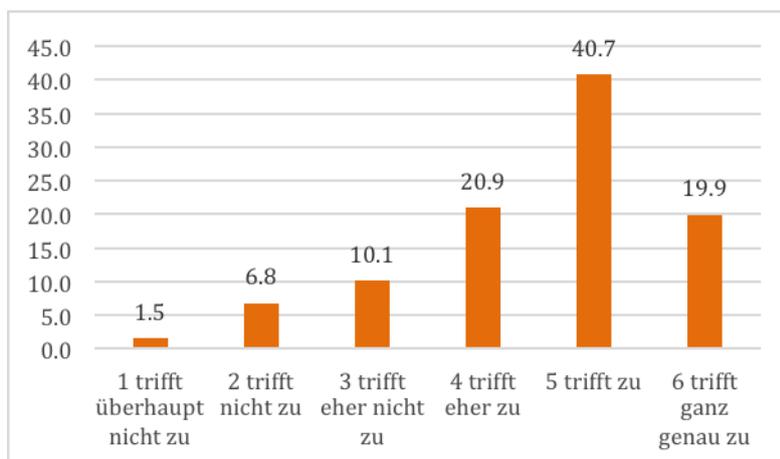


Abbildung 5. Einschätzung durch die KLP zur Frage, ob sich KLP und IF-LP in gleichem Masse in die Zusammenarbeit einbringen (Item 4, in Prozenten)

Bezüglich der Zusammenarbeit der KLP und FLP mit den IS-LP zeigt sich ein vergleichbares Bild (Tabelle 26). Hohe Standardabweichungen weisen jedoch auf grössere Unterschiede zwischen den

befragten KLP sowie den befragten FLP bezüglich Item 1 (KLP $SD = 1.26$, FLP $SD = 1.35$) und Item 4 hin (KLP $SD = 1.24$, FLP $SD = 1.22$). Abbildung 6 zeigt, dass 71% der KLP der Aussage, dass die Arbeit von KLP und IS-LP wenig koordiniert sei, dennoch überhaupt nicht oder nicht zustimmen. In Abbildung 7 wird zudem deutlich, dass 82% der KLP der Meinung sind, dass sich KLP und IS-LP in gleichem Masse in die Zusammenarbeit einbringen (“trifft eher zu” bis “trifft ganz genau zu”).

Tabelle 26: Einschätzung der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP und FLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die Arbeit von KLP/FLP und IS-LP ist wenig koordiniert	332	2.25	1.26	118	2.71	1.35
2) Informationen werden rechtzeitig ausgetauscht	332	4.78	0.98	118	4.69	1.03
3) Es gibt Konkurrenzsituationen zwischen KLP/FLP und IS-LP	332	1.60	0.92	118	1.58	0.81
4) KLP/FLP und IS-LP bringen sich in gleichem Masse in die Zusammenarbeit ein	332	4.50	1.24	118	4.33	1.22
5) Eine/Einer vermeidet es, Verantwortung für die Zusammenarbeit zu übernehmen	332	1.86	1.16	118	1.82	1.01
6) Es kommt immer wieder zu Unstimmigkeiten zwischen KLP/FLP und IS-LP	332	1.75	1.07	118	1.63	0.81

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

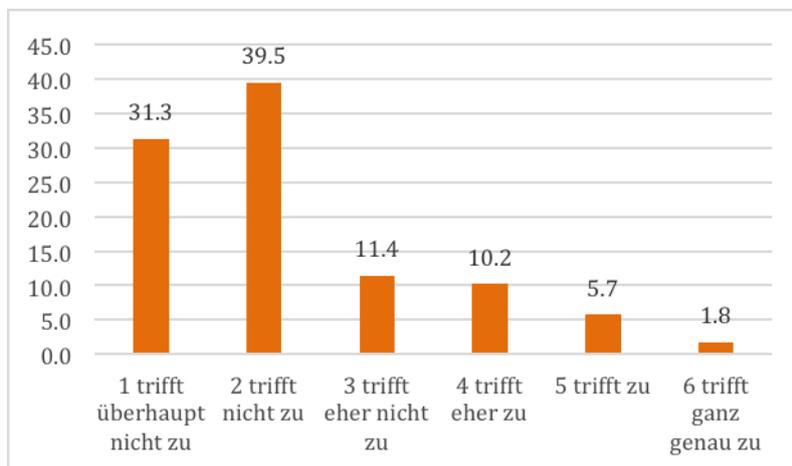


Abbildung 6. Einschätzung durch die KLP zur Frage, ob die Arbeit von KLP und IS-LP wenig koordiniert ist (Item 1, in Prozenten)

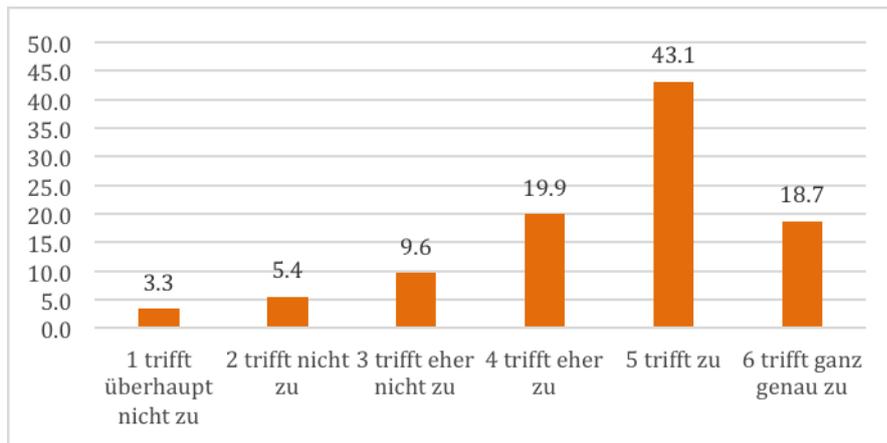


Abbildung 7. Einschätzung der Frage durch die KLP, ob sich KLP und IS-LP in gleichem Masse in die Zusammenarbeit einbringen (Item 4, in Prozenten)

Die IF-LP haben die Zusammenarbeit mit den KLP ebenfalls eingeschätzt. Auch hier wird ein positives Bild gezeichnet (Tabelle 27). Die Aussage, dass die Arbeit der IF-LP wenig mit dem Klassenunterricht koordiniert sei (Item 1) wird abgelehnt. Die IF-LP erhalten die Informationen von den KLP rechtzeitig (Item 2), es kommt nicht zu Konkurrenzsituationen (Item 3), die KLP bringen sich aktiv in die Zusammenarbeit ein (Item 4) und übernehmen Verantwortung für die Zusammenarbeit (Item 5). Zudem kommt es nicht zu Unstimmigkeiten (Item 6).

Tabelle 27: Einschätzung der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen KLP und IF-LP durch die IF-LP

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die Arbeit der IF-LP in den Klassen ist wenig mit dem Klassenunterricht koordiniert	474	1.97	1.08
2) Wichtige Informationen erhält die IF-LP von den KLP rechtzeitig	474	5.01	0.86
3) Zwischen KLP und IF-LP kommt es immer wieder zu Konkurrenzsituationen	474	1.60	0.79
4) Die KLP bringen sich insgesamt aktiv in die Zusammenarbeit ein	474	4.95	0.93
5) Viele KLP vermeiden es, Verantwortung für die Zusammenarbeit zu übernehmen	474	2.11	1.02
6) Zwischen KLP und IF-LP kommt es immer wieder zu Unstimmigkeiten	474	1.81	0.87

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Bezüglich der Zusammenarbeit der IS-LP mit den KLP, eingeschätzt durch die IS-LP, zeigt sich dasselbe Bild wie bei den IF-LP (Tabelle 28). Einzig bei der Frage nach dem sich Einbringen in die Zusammenarbeit (Item 4) weist die hohe Standardabweichung ($SD = 1.24$) auf grössere Unterschiede zwischen den befragten Personen hin. Abbildung 8 zeigt, dass 85% der IS-LP dennoch der Meinung sind, dass sich die KLP aktiv in die Zusammenarbeit einbringen (“trifft eher zu” bis “trifft ganz genau zu”).

Tabelle 28: Einschätzung der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen KLP und IS-LP durch die IS-LP

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die Arbeit der IS-LP in den Klassen ist wenig mit dem Klassenunterricht koordiniert	146	2.16	1.13
2) Wichtige Informationen erhält die IS-LP von den KLP rechtzeitig	146	4.86	1.09
3) Zwischen KLP und der IS-LP kommt es immer wieder zu Konkurrenzsituationen	146	1.50	0.78
4) Die KLP bringen sich insgesamt aktiv in die Zusammenarbeit ein	146	4.63	1.24
5) Viele KLP vermeiden es, Verantwortung für die Zusammenarbeit zu übernehmen	146	2.20	0.99
6) Zwischen KLP und SF-LP kommt es immer wieder zu Unstimmigkeiten	146	1.71	0.93

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

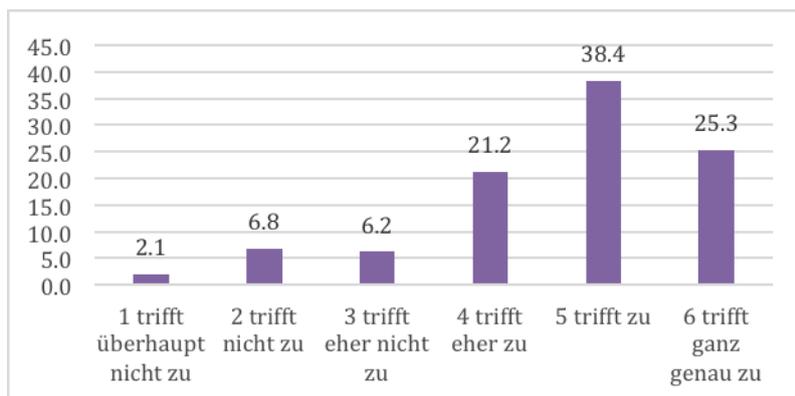


Abbildung 8. Einschätzung durch die IS-LP zur Frage, ob die KLP sich insgesamt aktiv in die Zusammenarbeit einbringen (Item 4, in Prozenten)

Die KLP und die FLP wurden gebeten, die Zufriedenheit hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der IF-LP einzuschätzen (Abbildung 9, siehe Tabelle 74 im Anhang). Die IF-LP hat im Gegenzug die Zufriedenheit bezüglich der Zusammenarbeit mit den KLP eingeschätzt. 66% der KLP und der IF-LP haben eine Bewertung zwischen 9 und 11 gewählt. Das heisst, dass sie mit der Zusammenarbeit sehr zufrieden sind. Bei den FLP sind es 58%. Die Bewertung 1 bis 3, die auf eine grosse Unzufriedenheit hinweist, wurde im Mittel von 5% der Lehrpersonen gewählt.

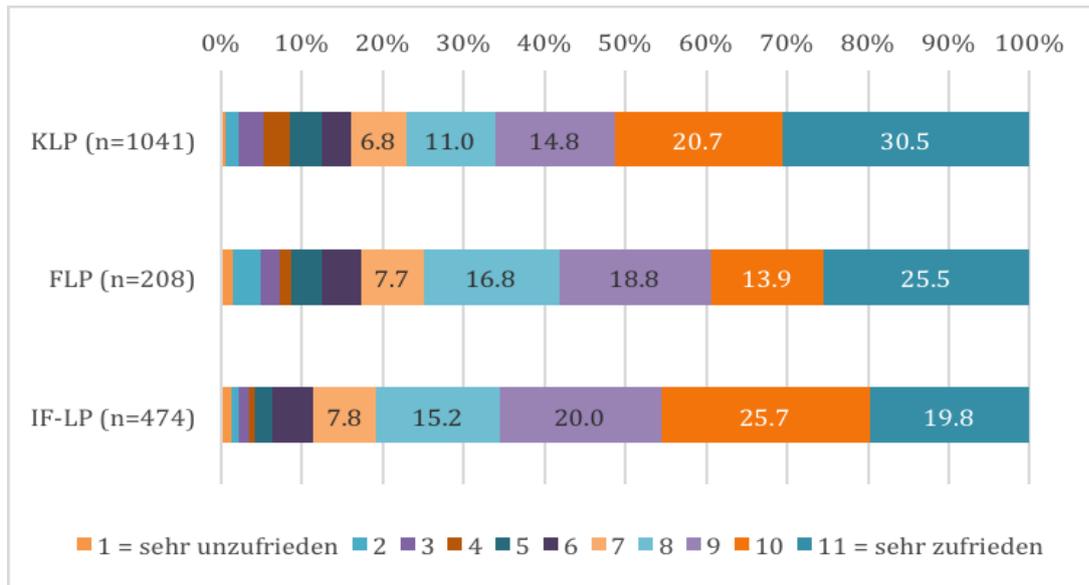


Abbildung 9. Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit hinsichtlich IF durch die KLP, FLP und die IF-LP

Auch im Bereich IS schätzten die KLP und die FLP die Zusammenarbeit mit der IS-LP ein (Abbildung 10 siehe Tabelle 75 im Anhang). Die IS-LP hat wiederum die Zufriedenheit bezüglich der Zusammenarbeit mit den KLP eingeschätzt. Durchschnittlich 60% der befragten Lehrpersonen haben eine Bewertung zwischen 9 und 11 gewählt, was auf eine hohe Zufriedenheit hinweist, wobei auch hier die FLP eine leicht negativere Bewertung vornehmen. Lediglich rund 6% haben die Antwortkategorien 1 bis 3 gewählt, die eine grosse Unzufriedenheit bedeuten.

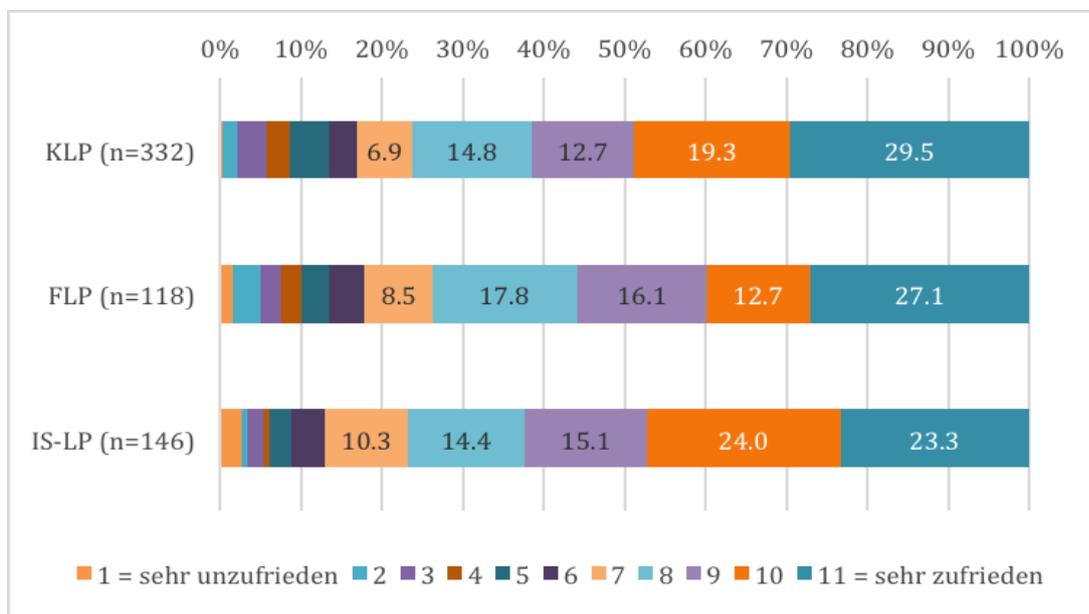


Abbildung 10. Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit hinsichtlich IS durch die KLP, FLP und die IS-LP

Die KLP, IF-LP und IS-LP haben auch die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Schuldiensten eingeschätzt (Item 1 bis 4, Tabelle 29). Personen, für die diese Zusammenarbeit zum Zeitpunkt der Befragung nicht relevant war, konnten dies mit der Kategorie "keine Antwort möglich" angeben. Die

Mittelwerte liegen zwischen 4.63 und 4.96. Das bedeutet, dass die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Schuldiensten gut funktioniert.

Tabelle 29: Einschätzung der Zusammenarbeit mit verschiedenen Schuldiensten durch die KLP, IF-LP und IS-LP

	KLP			IF-LP			IS-LP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Zusammenarbeit mit Logopädinnen und Logopäden funktioniert gut	711	4.76	0.95	362	4.65	1.03	100	4.81	1.13
2) Zusammenarbeit mit Fachpersonen der Psychomotoriktherapie funktioniert gut	632	4.81	0.89	322	4.63	1.08	88	4.91	1.00
3) Zusammenarbeit mit SchulsozialarbeiterInnen funktioniert gut	1002	4.82	1.02	420	4.83	1.15	111	4.96	0.98
4) Zusammenarbeit mit Schulpsychologischem Dienst funktioniert gut	968	4.71	0.98	451	4.96	0.91	134	4.93	1.05

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wie institutionalisiert findet die Zusammenarbeit statt?

Die Lehrpersonen wurden gefragt, in welchen Formen in einer durchschnittlichen Woche ein Austausch zwischen KLP oder FLP und IF-LP stattfindet (siehe Tabelle 76 und Tabelle 77 im Anhang 2). Die Mittelwerte in Abbildung 11 zeigen, dass Telefongespräche die seltenste Austauschform darstellen. Etwas häufiger, aber insgesamt auch selten finden kurze Gespräche zwischen Tür und Angel, Pausengespräche und ein schriftlicher Austausch statt. Die häufigsten Austauschformen sind Gespräche während oder nach dem Unterricht sowie während den festgelegten Zeitgefässen für die Zusammenarbeit. Hinsichtlich der Austauschformen bezüglich IS zeigt sich dasselbe Bild (Abbildung 12, siehe Tabelle 78 und Tabelle 79 im Anhang 2).

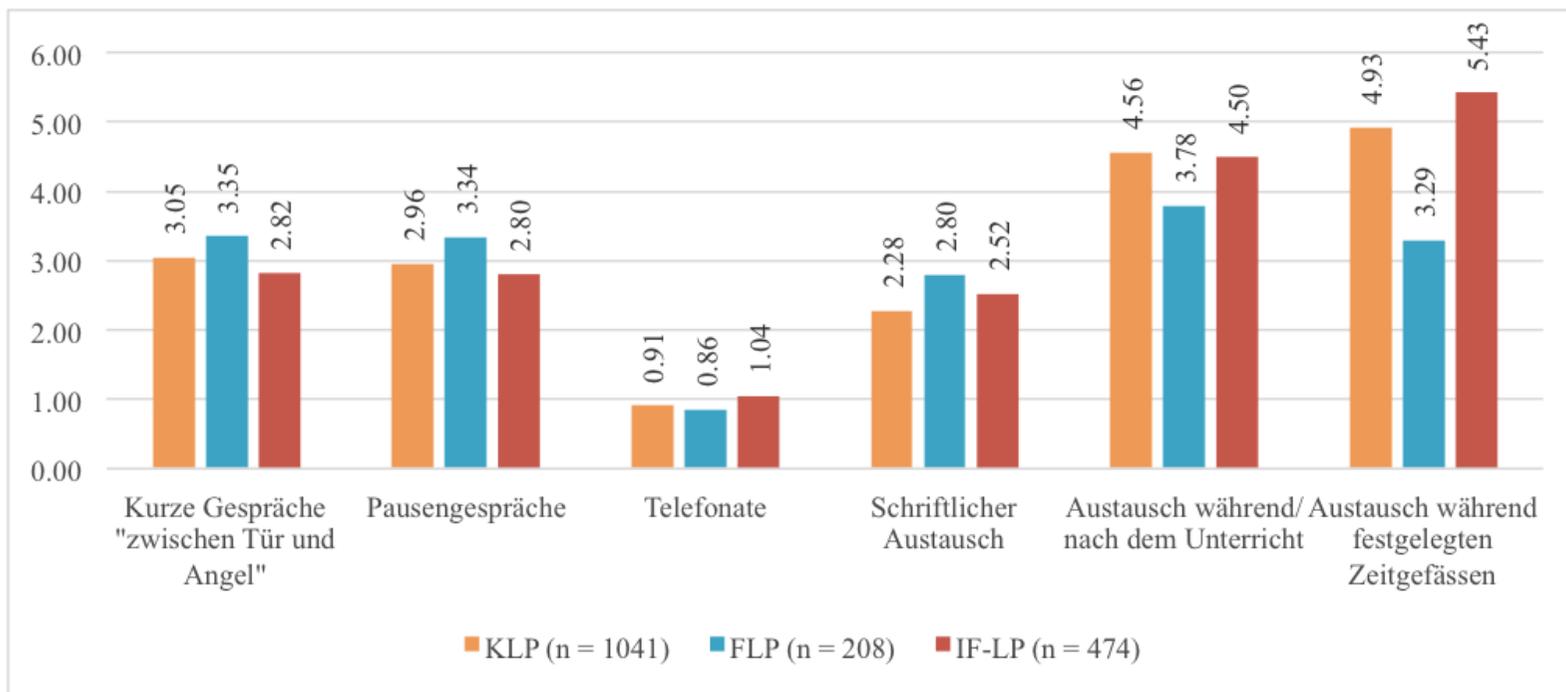


Abbildung 11. Einschätzung der Häufigkeit des Austauschs zwischen KLP oder FLP und IF-LP mit Angabe von Mittelwerten

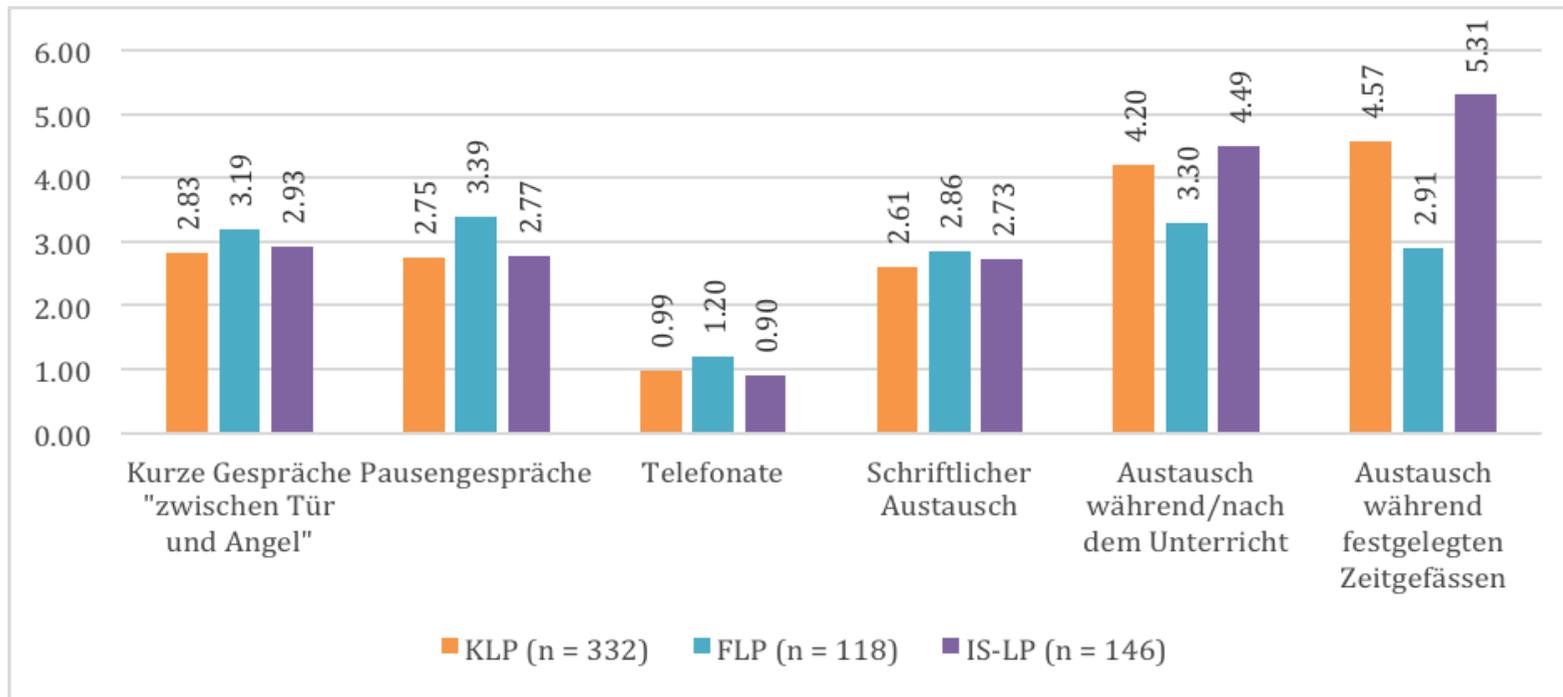


Abbildung 12. Einschätzung der Häufigkeit des Austauschs zwischen KLP oder FLP und IS-LP mit Angabe von Mittelwerten

Wie häufig werden in der schulischen Integration (IF und IS) verschiedene Sozial- bzw. Arbeitsformen eingesetzt (z.B. Klassen- und Kleingruppenunterricht, Einzelförderung)?

Die KLP, FLP und die IF-LP haben angegeben, wie häufig bestimmte Fördersettings bei IF stattfinden (Details siehe Tabelle 80 und Tabelle 81 im Anhang 2). Die befragten Personen mussten verschiedene Sozial- bzw. Arbeitsformen in eine Rangfolge bringen. In Abbildung 13 wird aus Gründen der Übersichtlichkeit pro Sozial- bzw. Arbeitsformen der Mittelwert der jeweiligen Ränge berichtet. Die Ergebnisse zeigen, dass ein breites Spektrum von Sozialformen angewendet wird. Am wenigsten wird Einzelförderung eingesetzt. Als häufigste Form wird von allen Personengruppen die Kleingruppenförderung ausserhalb des Klassenzimmers genannt. Unterschiede zwischen den Lehrpersonengruppen sind vermutlich auf die individuelle Arbeitssituation zurückzuführen. Die KLP haben die Frage bezogen auf ihre persönliche Situation (die eigene Klasse) beantwortet, die IF-LP bezogen auf die Sozial- bzw. Arbeitsformen in mehreren Klassen. Auch bei den FLP kann angenommen werden, dass sich die Aussagen eher auf Einzelsituationen, in denen sie mit einer IF-LP zusammenarbeiten, beziehen.

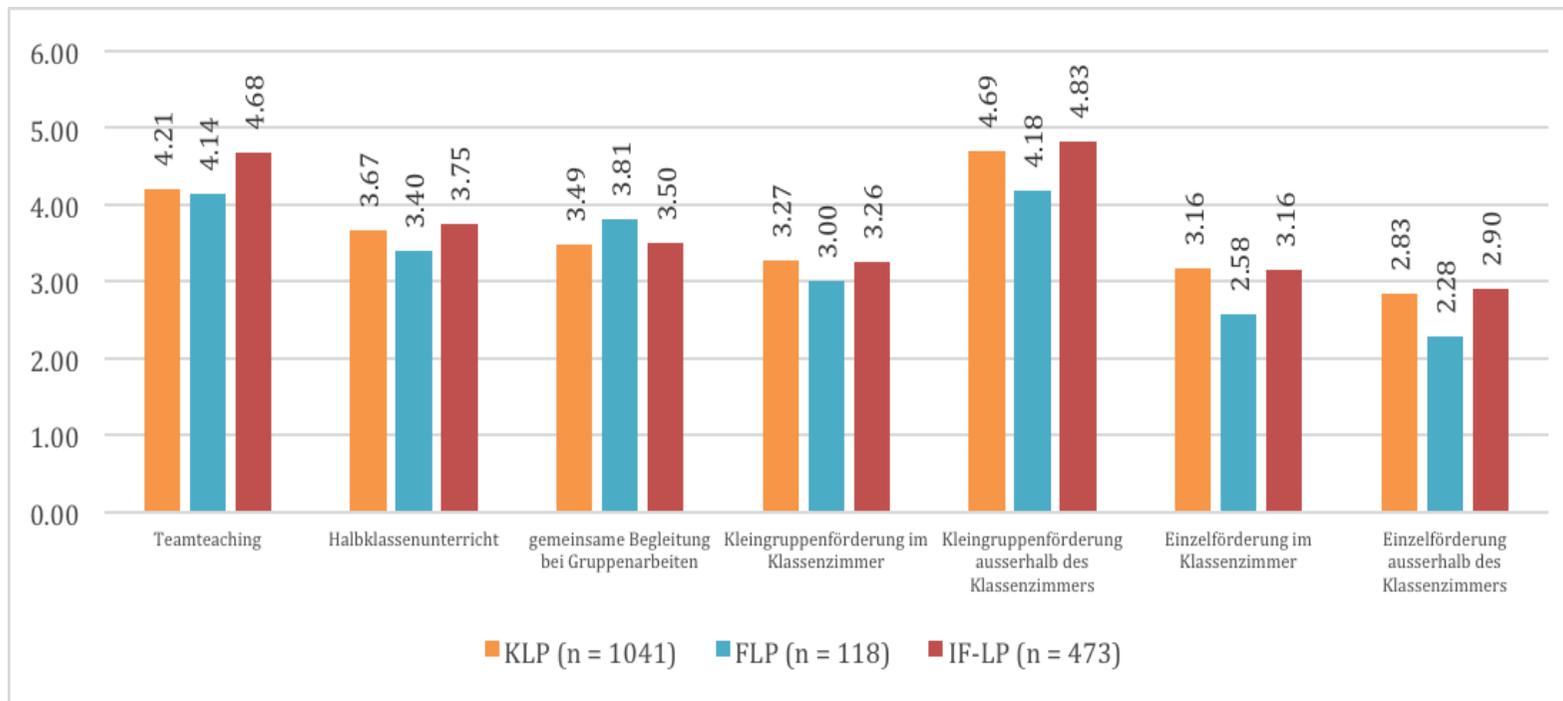


Abbildung 13. Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Sozial- bzw. Arbeitsformen während IF-Lektionen mit Angabe von Mittelwerten

Auch bei IS zeigt sich in der

Abbildung 14, dass die befragten Lehrpersonen verschiedene Sozial- bzw. Arbeitsformen einsetzen (siehe Tabelle 82 und Tabelle 83 im Anhang 2). Von allen Personengruppen wird hier die Einzelförderung im Klassenzimmer als häufigste Form genannt. Einzelförderung ausserhalb des Klassenzimmers kommt zudem häufiger vor als bei IF, Kleingruppenförderung und Teamteaching dagegen seltener. Die Unterschiede zwischen den Personengruppen können wie bei IF durch die unterschiedlichen Arbeitssituationen beeinflusst sein.

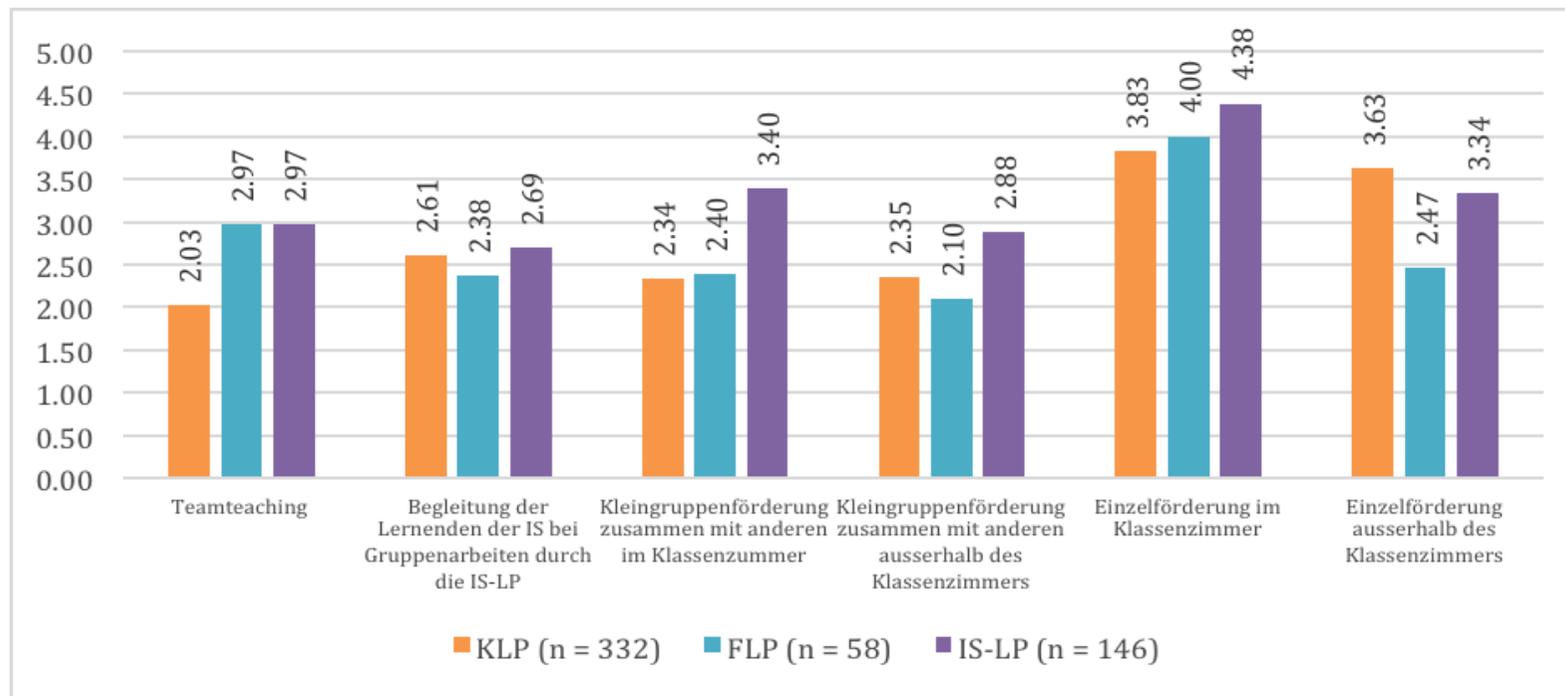


Abbildung 14. Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Sozial- bzw. Arbeitsformen während IS-Lektionen mit Angabe von Mittelwerten

Wie wird am “gemeinsamen Gegenstand” gelernt?

Es interessiert auch, wie häufig es vorkommt, dass in den Klassen am gleichen Thema, jedoch auf unterschiedlichen Niveaus gelernt wird. Die KLP wurden bezogen auf ihre eigene Klasse gefragt, die IF-LP bezogen sich auf die von ihnen betreuten Klassen. Dabei weisen die Mittelwerte auf eine ähnliche Einschätzung der beiden Personengruppen hin (Tabelle 30). Im Fach Deutsch trifft es zu, dass die Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Niveaus, aber am gleichen Thema arbeiten (Item 1). Im Fach Mathematik dagegen ist dies eher der Fall (Item 2). Hier sind die Standardabweichungen für die KLP und IF-LP sehr hoch (KLP $SD = 1.41$, IF-LP $SD = 1.39$). Die Abbildung 15 und Abbildung 16 zeigen sowohl für die KLP als auch die IF-LP, dass knapp 50% der Befragten der Aussage zustimmen, dass es zutrifft, dass am selben Gegenstand gelernt wird (“trifft zu” bis “trifft ganz genau zu”). Auch bezüglich Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte geben die KLP und die IF-LP an, dass es zutrifft, dass die Lernenden am gemeinsamen Gegenstand arbeiten (Item 3). Hier fällt die hohe Standardabweichung bei den IF-LP auf ($SD = 1.24$). Die Abbildung 17 zeigt, dass nur knapp 20% der IF-LP angibt, dass dies nicht bzw. eher nicht der Fall sei (“trifft überhaupt nicht zu” bis “trifft eher nicht zu”).

Allerdings zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Fächern, es handelt sich dabei um mittlere Effekte. Nach Einschätzung der KLP und der IF-LP wird im Fach Deutsch signifikant häufiger am selben Gegenstand gearbeitet als im Fach Mathematik (KLP $d = 0.56$, IF-LP $d = 0.55$). Auch im Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte ist dies signifikant häufiger der Fall als im Fach Mathematik (KLP $d = 0.71$, IF-LP $d = 0.59$).

Tabelle 30: Einschätzung des Lernens am “gemeinsamen Gegenstand” durch die KLP und IF-LP

	KLP			IF-LP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Deutsch: Alle Lernenden arbeiten häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema.	950	4.61	1.14	432	4.54	1.17
2) Mathematik: Alle Lernenden arbeiten häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema.	961	3.97	1.41	432	3.99	1.39
3) Natur, Mensch und Gesellschaft (Zyklus 1 und 2) bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte (Zyklus 3): Alle Lernenden arbeiten häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema.	987	4.69	1.14	373	4.51	1.24

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

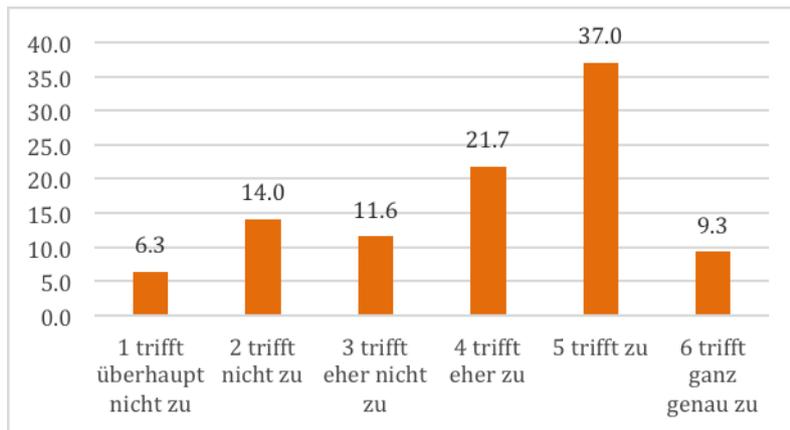


Abbildung 15. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die KLP zur Frage, ob in Mathematik alle Lernenden häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 2, in Prozenten)

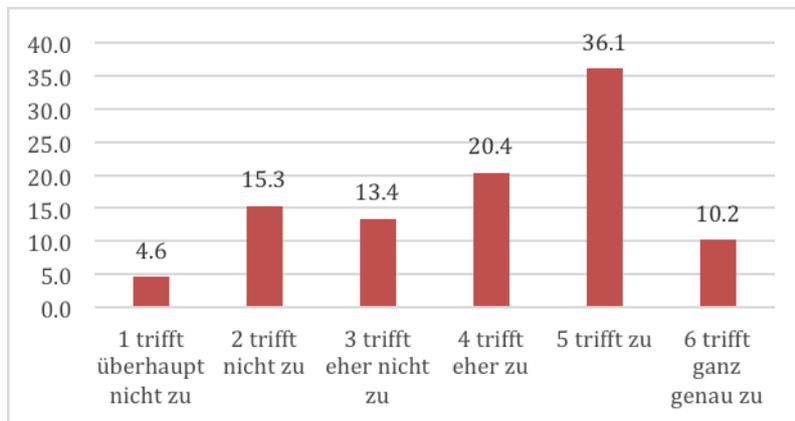


Abbildung 16. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die IF-LP zur Frage, ob in Mathematik alle Lernenden häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 2, in Prozenten)

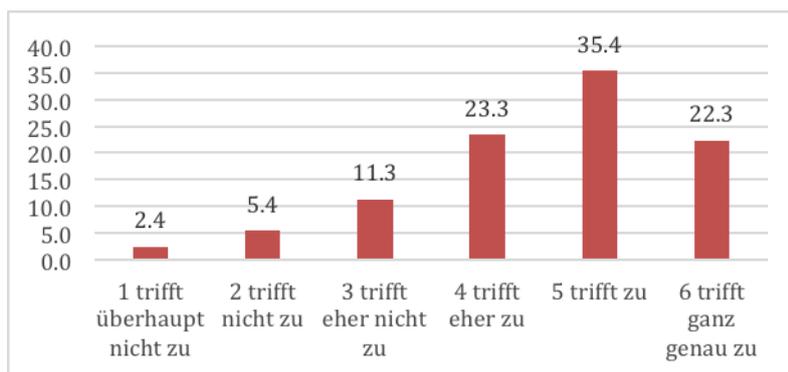


Abbildung 17. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die IF-LP zur Frage, ob in Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte alle Lernenden häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 3, in Prozenten)

Bezüglich IS geben sowohl die KLP als auch die IS-LP an, dass das Lernen am gemeinsamen Gegenstand im Deutsch eher der Fall ist (Item 1, Tabelle 31). Allerdings gibt es hier für beide Gruppen von Lehrpersonen grosse Unterschiede zwischen den befragten Personen (KLP $SD = 1.45$, IS-LP $SD = 1.28$). Der Abbildung 18 und der Abbildung 19 kann entnommen werden, dass 76% der KLP und 79% der IS-LP der Aussage bezüglich Item 1 zustimmen ("trifft eher zu" bis "trifft ganz genau zu").

Bezüglich Mathematik (Item 2) ist dies gemäss den KLP eher Fall ($SD = 1.66$), gemäss den IS-LP jedoch eher nicht ($SD = 1.59$). Hier müssen grosse Unterschiede zwischen den befragten Personen berücksichtigt werden. Knapp 40% der KLP und 57% der IS-LP geben an, dass es nicht bzw. eher nicht zutrifft, dass Lernende mit IS in Mathematik auf ihrem Niveau am gleichen Thema wie die Klasse arbeiten (Abbildung 20 und Abbildung 21). Mehr als die Hälfte der IS-LP sind somit der Meinung, dass das Lernen am gemeinsamen Gegenstand in Mathematik eher nicht möglich sei. Im Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte wird sowohl von den KLP als auch von den IS-LP angegeben, dass das Lernen auf unterschiedlichen Niveaus am selben Thema stattfindet (Item 3).

Auch hier zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Fächern. Für Lernende mit IS findet das Lernen am gemeinsamen Gegenstand nach Aussagen der KLP häufiger im Fach Deutsch statt als im Fach Mathematik (mittlerer Effekt, $d = 0.49$). Auch im Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte ist dies signifikant häufiger der Fall als im Fach Mathematik, und zwar mit einem sehr starken Effekt ($d = 1.12$). Schliesslich zeigt sich ein signifikanter mittlerer Effekt ($d = 0.51$) zwischen dem Fach Deutsch und dem Fachbereich Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte. Bei Letzterem findet das Lernen am gemeinsamen Gegenstand häufiger statt als im Fach Deutsch.

Nach Angaben der IS-LP findet das Lernen am gemeinsamen Gegenstand im Fach Deutsch häufiger statt als im Fach Mathematik ($d = 1.09$, starker Effekt). Noch grösser ist der Unterschied zwischen Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte, hier wird ein sehr starker Effekt von $d = 2.70$ sichtbar. Das zeigt, dass im Fach Mathematik Lernen am gemeinsamen Gegenstand viel seltener stattfindet. Im naturwissenschaftlichen Fach wird zudem auch signifikant häufiger als im Fach Deutsch am gemeinsamen Gegenstand gelernt ($d = 0.68$, mittlerer Effekt).

Tabelle 31: Einschätzung des Lernens am "gemeinsamen Gegenstand" durch die KLP und IS-LP

	KLP			IS-LP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Deutsch: Lernende IS arbeiten häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema wie die Klasse.	285	4.27	1.45	135	4.35	1.28
2) Mathematik: Lernende IS arbeiten häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema wie die Klasse.	273	3.68	1.66	133	3.16	1.59
3) Natur, Mensch und Gesellschaft (Zyklus 1 und 2) bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte (Zyklus 3): Lernende IS arbeiten häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema wie die Klasse.	284	4.76	1.13	136	5.07	1.06

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

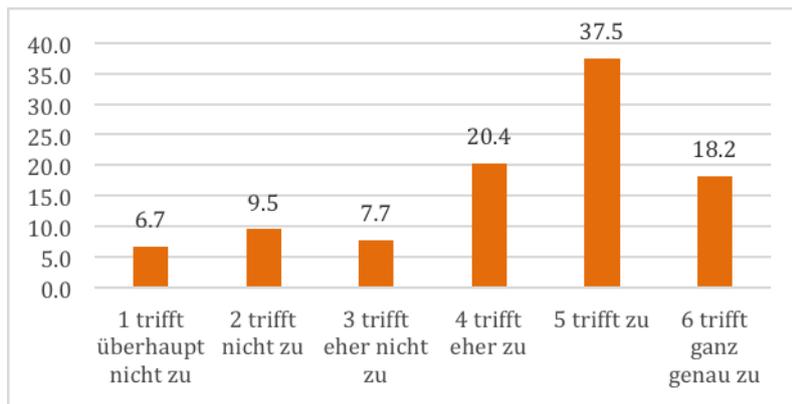


Abbildung 18. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die KLP zur Frage, ob in Deutsch Lernende IS häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 1, in Prozenten)

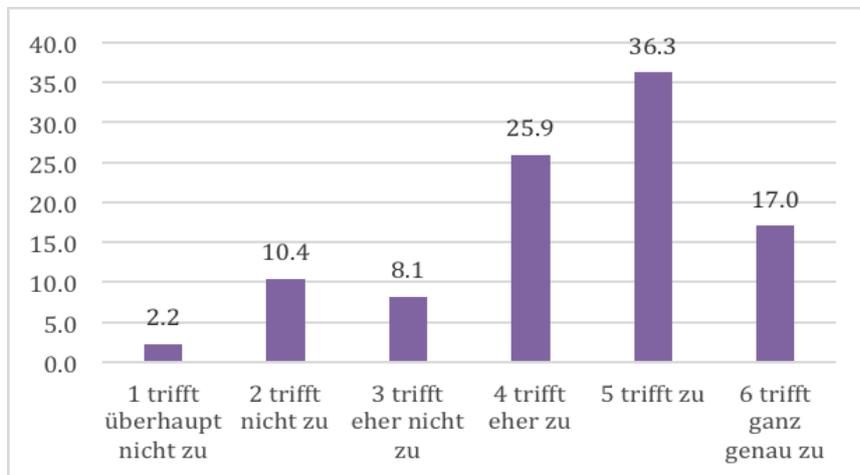


Abbildung 19. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die IS-LP zur Frage, ob in Deutsch Lernende IS häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 1, in Prozenten)

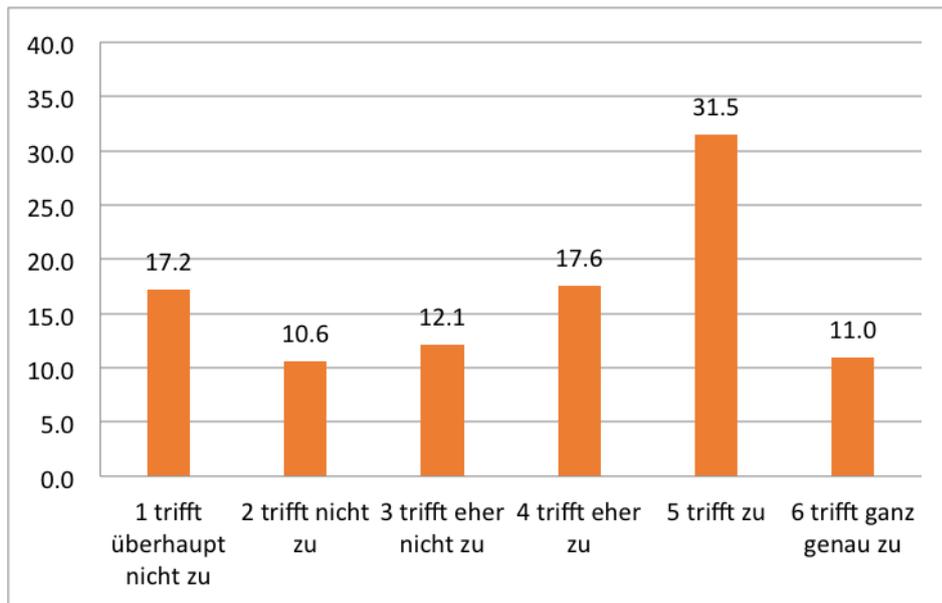


Abbildung 20. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die KLP zur Frage, ob in Mathematik Lernende IS häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 2, in Prozenten)

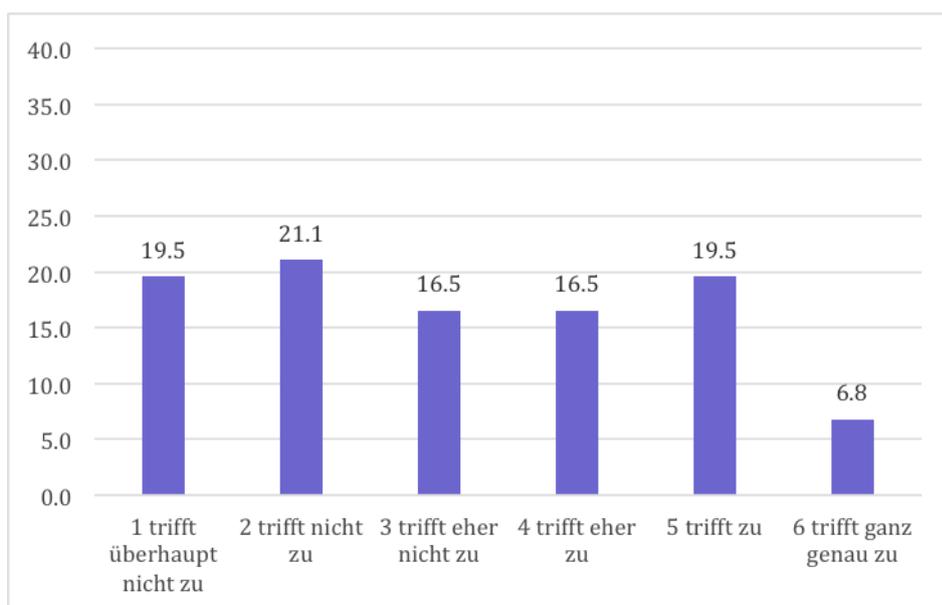


Abbildung 21. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die IS-LP zur Frage, ob in Mathematik Lernende IS häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 2, in Prozenten)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Lernen am gemeinsamen Gegenstand sowohl bei IF als auch bei IS im Fach Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte am häufigsten und im Fach Mathematik am wenigsten realisiert wird.

Aus Sicht der FLP zeigt sich zudem, dass es eher zu trifft, dass alle Lernenden – auch die Lernenden mit IS – häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Tabelle 32).

Tabelle 32: Einschätzung des Lernens am „gemeinsamen Gegenstand“ durch die FLP

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Es kommt häufig vor, dass alle Lernenden auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten.	384	4.33	0.99
2) Es kommt häufig vor, dass Lernende der IS auf ihrem Niveau am gleichen Thema wie die jeweilige Klasse arbeiten.	118	4.15	1.20

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wie kompetent fühlen sich die Lehrpersonen im Umgang mit den Lernenden im Rahmen der schulischen Integration (IF und IS)?

Die KLP und die FLP haben Auskunft darüber gegeben, wie kompetent sie sich im Umgang mit verschiedenen Lernenden fühlen (Tabelle 33). Bezüglich Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten beim Lernen (Item 1), mit auffälligem Verhalten (Item 2) und mit besonderen Begabungen (Item 3) stimmen die KLP und FLP eher zu, dass sie sich kompetent fühlen. Für den Umgang mit Lernenden mit IS fühlen sie sich eher nicht kompetent (Item 4). Das könnte ein Grund sein, weshalb bei den Lernenden mit IS vor allem die IS-LP die Verantwortung trägt (vgl. Tabelle 23).

Bezüglich der Kompetenz im Umgang mit Verhaltensauffälligkeit muss beachtet werden, dass es viele Kommentare gab, in denen die Lehrpersonen zum Ausdruck brachten, dass sich durch die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten überfordert fühlten bzw. dass dies belastend sei (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 33: Einschätzung der Kompetenz im Umgang mit Lernenden mit Förderbedarf durch die KLP und FLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Ich fühle mich kompetent im Umgang mit Lernenden mit Lernschwierigkeiten.	1116	4.30	0.80	384	4.22	0.87
2) Ich fühle mich kompetent im Umgang mit Lernenden mit auffälligem Verhalten.	1116	4.12	0.90	384	3.89	0.89
3) Ich fühle mich kompetent im Umgang mit Lernenden mit besonderen Begabungen.	1116	4.12	0.87	384	4.29	0.90
4) Ich fühle mich kompetent im Umgang mit Lernenden der IS.	1116	3.36	1.14	384	3.25	1.11

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wo ergeben sich durch IF- und IS-Lehrpersonen Entlastungen/Belastungen?

Die KLP und die FLP haben Auskunft über Entlastungen und Belastungen im Zusammenhang mit IF gegeben (Tabelle 34). Bezüglich der Zusammenarbeit wird angegeben, dass diese eher nicht belastet (Item 1). Die KLP und die FLP sind zudem der Meinung, dass sie in schwierigen Situationen Unterstützung durch die IF-LP erhalten. Der Aussage, dass die Anforderungen im Lehrberuf durch die Zusammenarbeit mit der IF-LP besser bewältigt werden können (Item 3), stimmen die KLP zu und die FLP stimmen eher zu.

Tabelle 34: Einschätzung der Entlastung bzw. Belastung durch die Zusammenarbeit mit der IF-LP durch die KLP und FLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die Zusammenarbeit mit der IF-LP belastet zeitlich stark.	1041	2.63	1.19	208	2.59	1.09
2) In schwierigen Situationen mit Lernenden oder Erziehungsberechtigten erhalte ich Unterstützung durch die IF-LP.	1041	4.92	1.06	208	4.63	1.02
3) Die Anforderungen im Lehrberuf können durch die Zusammenarbeit mit der IF-LP besser bewältigt werden.	1041	4.57	1.17	208	4.32	1.15

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

15 KLP bringen in den offenen Kommentaren zu dieser Thematik zum Ausdruck, dass sie sich durch die IF-LP nicht unterstützt fühlen. So beklagen sich KLP, dass sie der IF-LP sagen müssten, was zu tun sei; diese würde sich nicht einbringen oder habe eher die Rolle einer Klassenassistentin bzw. eines Klassenassistenten. In diesem Zusammenhang finden es 5 KLP ungerecht, dass IF-LP mit Ausbildung mehr verdienen würden, obwohl die KLP die Verantwortung für die ganze Klasse zu tragen hätten. Bezüglich Unterstützung durch die IS-LP werden keine solchen Aussagen gemacht.

7 FLP haben zudem in ihrem Kommentar bemängelt, dass sie keine Unterstützung durch die IF-LP erhalten würden, diese aber brauchen würden. Weitere 3 FLP weisen explizit darauf hin, dass die Unterstützung personenabhängig sei.

Zudem haben sehr viele Lehrpersonen (15 KLP, 4 FLP) auf das Problem von zu wenigen IF-LP mit einer SHP-Ausbildung hingewiesen. Wenn keine qualifizierten Fachpersonen an der Schule seien, würde auch eine kompetente Unterstützung fehlen und eine erfolgreiche integrative Schulung sei in Frage gestellt. Hierzu gibt es aber auch andere Sichtweisen. 5 IF-LP in Ausbildung weisen auf die hohe Belastung durch die Ausbildung hin und die Kommentare machen deutlich, dass deren Nutzen in Frage gestellt wird. 14 IF-LP merken des Weiteren an, dass die Zusammenarbeit mit vielen verschiedenen Personen sehr belastend sei. Sie kritisieren, dass diese aufwändige Kooperation bei den Personen nicht berücksichtigt werde.

Bezüglich IS zeigt sich hinsichtlich Entlastung und Belastung ein ähnliches Bild wie bei IF (Tabelle 35). Die KLP und die FLP sind der Meinung, dass es eher nicht zutrifft, dass die Zusammenarbeit mit der IS-LP zeitlich belastet (Item 1), bei den KLP allerdings mit einer hohen Standardabweichung ($SD = 1.36$), die auf grosse Unterschiede hinweist. Abbildung 22. Einschätzung hinsichtlich zeitlicher Belas-

tung durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP durch die KLP (Item 1, in Prozenten) in *Abbildung 22* zeigt, dass 30% die Zusammenarbeit als belastend beurteilen („trifft eher zu“ bis „trifft zu“).

FLP und KLP fühlen sich zudem in schwierigen Situationen durch die IS-LP eher unterstützt (Item 2) und können durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP die Anforderungen im Lehrberuf eher bewältigen (Item 3), wobei hier aufgrund der hohen Standardabweichungen (KLP $SD = 1.25$, FLP $SD = 1.23$) von Unterschieden zwischen den befragten Personen ausgegangen werden muss. Wie *Abbildung 23* zeigt, sind 19% der KLP der Ansicht, dass sie durch die Zusammenarbeit mit den IS-LP die Anforderungen nicht besser bewältigen können („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft eher nicht zu“).

4 IS-LP weisen in den offenen Kommentaren darauf hin, dass die Unterstützung durch die Sonderschule und die für die Integration verantwortliche Person sehr wichtig sei. Sie kritisieren, dass die Anstellung nicht mehr über die Sonderschule erfolgt. Zudem wird von 4 Personen bemängelt, dass Lehrpersonen mit einem MA IF weniger Lohn erhalten als ausgebildete IS-LP. Weitere 6 IS-LP weisen darauf hin, dass es nicht gerechtfertigt sei, dass der Aufwand für die Kooperation nicht entschädigt werde.

Tabelle 35: Einschätzung der Entlastung bzw. Belastung durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP durch die KLP und FLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die Zusammenarbeit mit der IS-LP belastet zeitlich stark.	332	2.83	1.36	118	2.62	1.12
2) In schwierigen Situationen mit Lernenden oder Erziehungsberechtigten erhalte ich Unterstützung durch die IS-LP.	332	4.74	1.15	118	4.45	1.14
3) Die Anforderungen im Lehrberuf können durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP besser bewältigt werden.	332	4.49	1.25	118	4.25	1.23

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

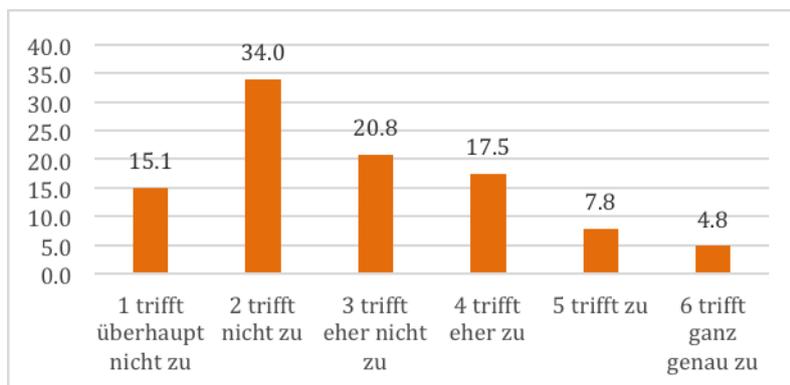


Abbildung 22. Einschätzung hinsichtlich zeitlicher Belastung durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP durch die KLP (Item 1, in Prozenten)

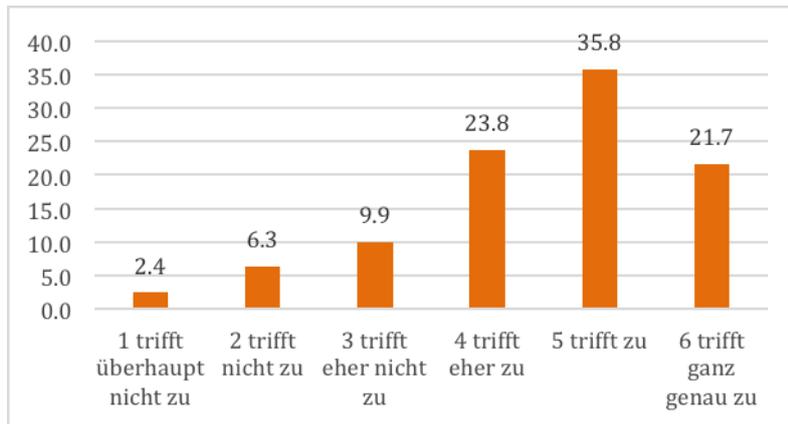


Abbildung 23. Einschätzung der Entlastung durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP durch die KLP zur Frage, ob die Anforderungen im Lehrberuf durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP besser bewältigt werden können (Item 3, in Prozenten)

Wie gezielt und sinnvoll werden die Ressourcen an den Schulen eingesetzt?

Die Möglichkeit die Anzahl der IF-Lektionen flexibel anzupassen, um auf aktuelle Belastungen zu reagieren (Item 1), ist gemäss den KLP und den FLP eher nicht gegeben (Tabelle 36). Zu beachten sind die grossen Unterschiede zwischen den befragten Personen, die sich in den hohen Standardabweichungen zeigen (KLP $SD = 1.36$, FLP $SD = 1.35$). Der Abbildung 24 kann entnommen werden, dass 69% der KLP nicht der der Meinung sind, dass diese Ressourcen flexibel eingesetzt werden können („trifft eher nicht zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“).

Hingegen geben beide Personengruppen an, dass die IF-Lektionen eher bedarfsgerecht verteilt würden (Item 2). Die sehr hohen Standardabweichungen (zwischen 1.29 und 1.36) weisen auch hier auf unterschiedliche Einschätzungen hin. Die Abbildung 25 zeigt, dass 38% der KLP der Meinung sind, dass die IF-Lektionen nicht bedarfsgerecht gemäss den Belastungen in den Klassen zugeteilt würden („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft eher nicht zu“).

Die KLP sind zudem der Meinung, dass die IF-Lektionen eher nicht ausreichen, um eine zufriedenstellende Förderung der Lernenden mit individuellen Lernzielen zu gewährleisten. Auch hier ist die Standardabweichung sehr hoch ($SD = 1.41$). Der Abbildung 26 kann entnommen werden, dass etwas mehr als die Hälfte (52%) der Lehrpersonen diese Frage negativ beurteilt („trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft eher nicht zu“).

Bezüglich der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen für die Lernenden mit IS zeigt sich dasselbe Bild: Die Ressourcen werden als eher nicht ausreichend betrachtet, wiederum bei einer sehr hohen Standardabweichung ($SD = 1.48$). Es handelt sich hier allerdings nur um 48% der Lehrpersonen, welche die Aussage ablehnen („trifft eher nicht zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“).

Tabelle 36: Einschätzung der IF-Ressourcen durch die KLP und FLP sowie Einschätzung der IS-Ressourcen durch die KLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Anzahl IF-Lektionen kann flexibel angepasst werden, um auf aktuelle Belastungen zu reagieren	1009	2.88	1.36	188	3.28	1.35
2) Die IF-Lektionen werden den Klassen bedarfsgerecht entsprechend der Belastung zugeteilt	1038	3.73	1.35	193	3.92	1.29
3) Die IF-Lektionen in der Klasse reichen für eine zufriedenstellende Förderung der Lernenden mit ILZ aus	1003	3.32	1.41			
4) Die zeitlichen Ressourcen für Lernende der IS sind ausreichend	326	3.42	1.48			

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

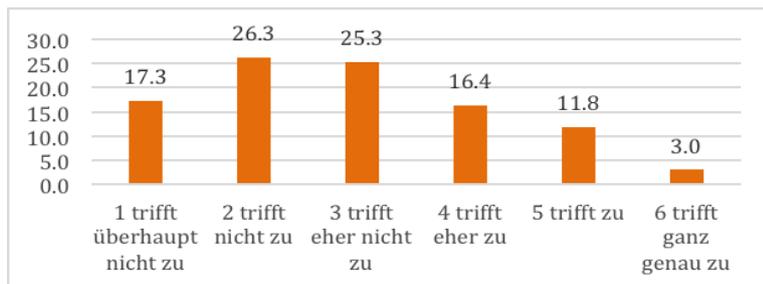


Abbildung 24. Einschätzung der IF-Ressourcen durch die KLP zur Frage, ob die Anzahl IF-Lektionen flexibel angepasst werden kann, um auf aktuelle Belastungen zu reagieren (Item 1, in Prozenten)

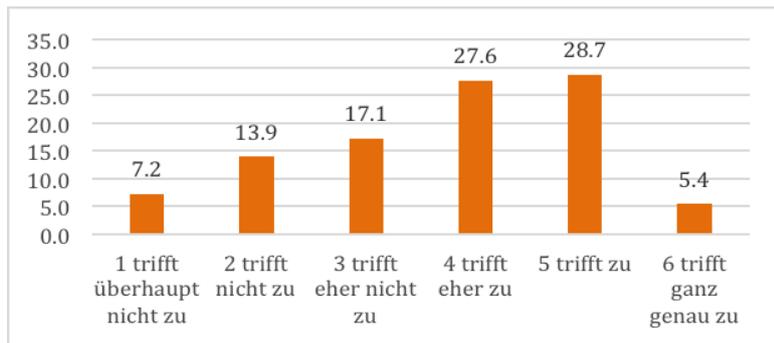


Abbildung 25. Einschätzung der IF-Ressourcen durch die KLP zur Frage, ob die IF-Lektionen den Klassen bedarfsgerecht entsprechend der Belastung zugeteilt werden (Item 2, in Prozenten)

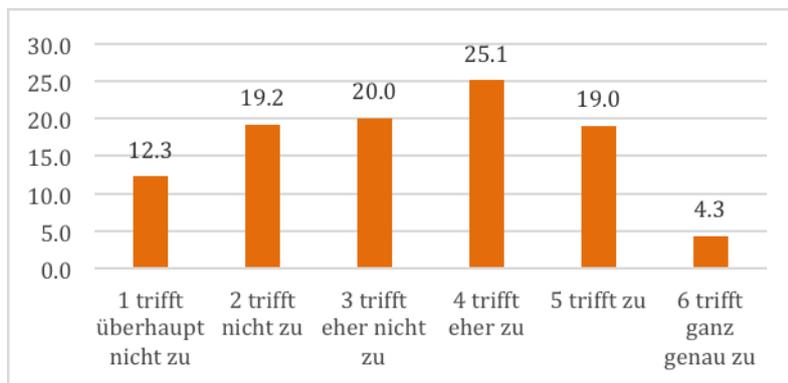


Abbildung 26. Einschätzung der IF-Ressourcen durch die KLP zur Frage, ob die IF-Lektionen in der Klasse ausreichen für eine zufriedenstellende Förderung der Lernenden mit ILZ (Item 3, in Prozenten)

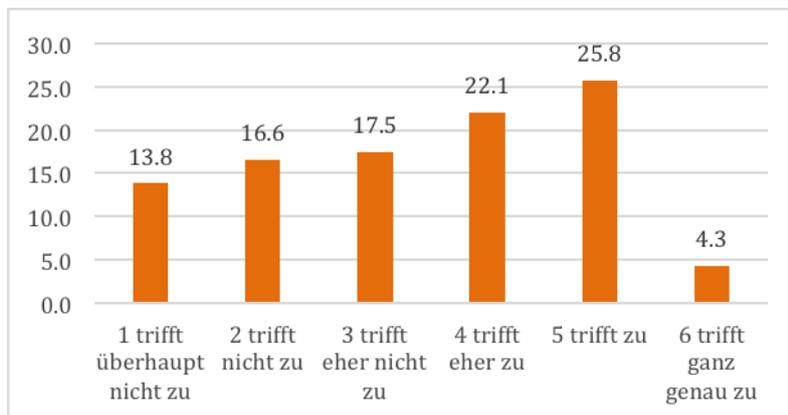


Abbildung 27. Einschätzung der IS-Ressourcen durch die KLP zur Frage, ob die zeitlichen Ressourcen für Lernende mit IS ausreichend sind (Item 4, in Prozenten)

Diese Einschätzungen werden in sehr vielen Kommentaren bestätigt. 35 KLP, 14 FLP, 24 IF-LP und 4 IS-LP monieren, dass die Ressourcen insgesamt ungenügend seien. 5 weitere KLP bemängeln das spezifisch für IF und 7 weitere KLP spezifisch für IS. Zudem werden von 8 KLP die Rahmenbedingungen generell beklagt (Klassengrösse, Räume). 4 KLP merken zudem an, dass bei der Verteilung der IF-Lektionen zu wenig auf die Belastungen der Klassen eingegangen werde bzw. dass flexibles Agieren nicht möglich sei.

Weiter wird auf Probleme bei der Verteilung hingewiesen. Von 8 KLP wird thematisiert, dass der Übergang von IS zu IF ein Problem sei. Wenn der IS-Status nicht mehr vorliege, würden plötzlich keine Unterstützungsstunden mehr zur Verfügung stehen, was auch Auswirkungen auf die Anstellungsbedingungen für die IS-LP habe. 3 IS-LP weisen darauf hin, dass sich ihr Arbeitspensum dauernd verändere bzw. verändern könnte. Dies ist vor allem dann ein Problem, wenn die Abklärungen spät stattfinden.

Wie wird die pädagogische Führung bezüglich schulischer Integration (IF und IS) wahrgenommen?

Gemäss den Aussagen der KLP und FLP trifft es eher zu, dass die SL den Entwicklungsprozess bezogen auf die Umsetzung von IF und IS fördern (Item 1 und 2, Tabelle 37). Die KLP und die FLP sind zudem der Meinung, dass die SL die Situation der Lernenden mit Förderbedarf in den Klassen eher kennt (Item 3). Allerdings liegt hier eine hohe Standardabweichung bei den KLP vor ($SD = 1.22$). Abbildung 28 zeigt, dass fast 69% der KLP der Aussage zumindest eher zugestimmt haben („trifft eher zu“ bis „trifft ganz genau zu“). Bezüglich der Lernenden mit IS (Item 4) ist die Einschätzung etwas positiver, vor allem diejenige der FLP. 3 KLP haben in ihrem Kommentar explizit darauf hingewiesen, dass sie von der Schule und der SL sehr gut unterstützt werden.

Tabelle 37: Einschätzung der Führung und Unterstützung der SL bezüglich schulischer Integration (IF und IS) durch die KLP und FLP

	KLP			FLP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die SL fördert den Entwicklungsprozess an unserer Schule in Bezug auf die Umsetzung der IF	1116	4.25	1.07	384	4.42	0.97
2) Die SL fördert den Entwicklungsprozess an unserer Schule in Bezug auf die Umsetzung der IS	1116	4.07	1.09	384	4.24	1.02
3) Die SL kennt die Situation der Lernenden mit Förderbedarf in den Klassen	1041	4.02	1.22	208	4.39	1.00
4) Die SL kennt die Situation der Lernenden der IS in den Klassen	332	4.48	1.13	118	4.72	0.93

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

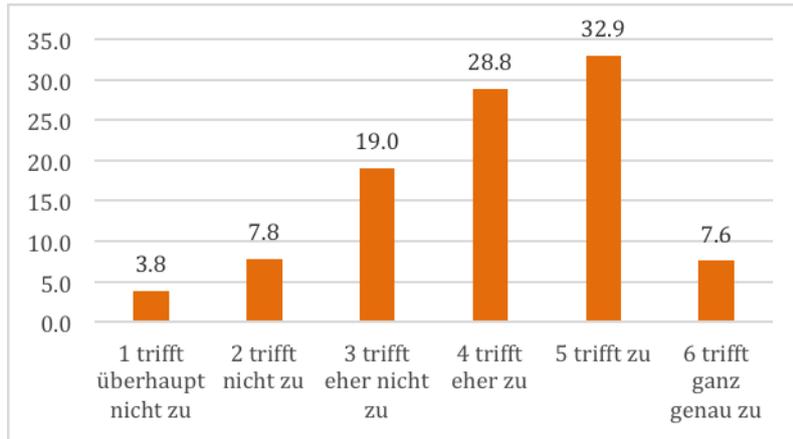


Abbildung 28. Einschätzung durch KLP ob die SL die Situation der Lernenden mit Förderbedarf in den Klassen kennt (Item 3, in Prozenten)

Wie werden Aufwand und Ertrag der Förderdiagnostik eingeschätzt?

Die IF-LP wurden bezüglich Lernenden mit ILZ und die IS-LP bezüglich Lernenden mit IS gefragt, ob Förderziele und Massnahmen in einem Förderplan festgehalten würden (Item 1, Tabelle 38). Bei beiden Personengruppen trifft dies zu. Zudem wird das Erreichen der Förderziele bei ILZ bzw. IS von den IF-LP und den IS-LP regelmässig überprüft (Item 2).

Beide Personengruppen betrachten Förderpläne als eher hilfreich (Item 3), und der Aufwand für die Förderpläne wird als eher gerechtfertigt eingeschätzt (Item 4). Anzumerken ist, dass die Standardabweichungen (IF-LP $SD = 1.22$, IS-LP $SD = 1.21$) bezüglich Item 3 auf Unterschiede zwischen den befragten Personen hinweisen. Der Abbildung 29 und der Abbildung 30 kann entnommen werden, dass 75% der IF-LP und 77% der IS-LP die Aussage, dass Förderpläne für ihre Förderpraxis wenig hilfreich seien, zumindest eher ablehnen.

Tabelle 38: Einschätzung des förderdiagnostischen Prozesses sowie des Aufwands und Ertrags bei ILZ durch die IF-LP und bei IS durch die IS-LP

	IF-LP			IS-LP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die Förderziele und Fördermassnahmen werden in einem Förderplan festgehalten	473	5.02	1.01	146	5.47	0.79
2) Die Erreichung von im Förderplan festgehaltenen Förderzielen wird regelmässig überprüft	473	4.90	0.97	146	5.14	0.91
3) Für meine Praxis sind Förderpläne wenig hilfreich	473	2.69	1.22	146	2.53	1.21
4) Der Aufwand für den förderdiagnostischen Prozess (Diagnose, Förderplanung, Evaluation, Gespräche) ist gerechtfertigt	473	3.96	1.14	146	4.27	1.10

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

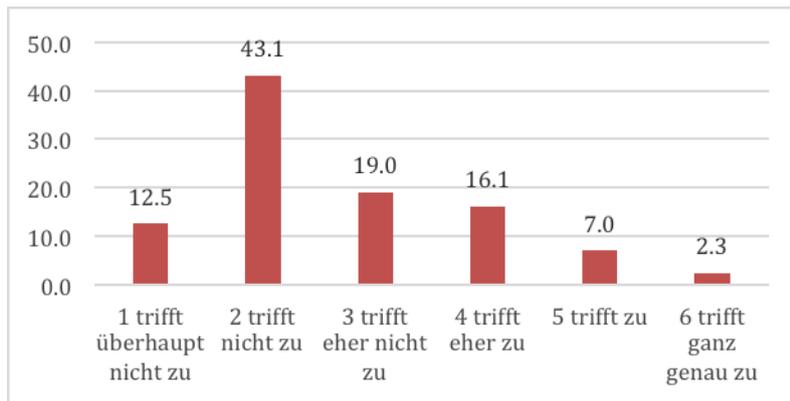


Abbildung 29. Einschätzung durch die IF-LP, ob Förderpläne für ihre Praxis wenig hilfreich seien (Item 3, in Prozenten)

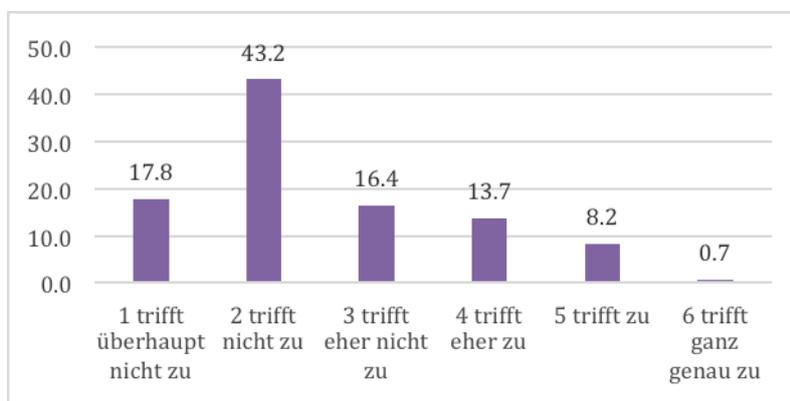


Abbildung 30. Einschätzung durch die IS-LP, ob Förderpläne bei IS für ihre Praxis wenig hilfreich seien (Item 3, in Prozenten)

Welche Rolle bezüglich der Einschätzung der Arbeitssituation spielen die unterschiedlichen Anstellungskombinationen IF-IS-DaZ?

Die IF- und die IS-LP wurden nach ihrer Einschätzung bezüglich Anstellungskombinationen von IF, IS und DaZ befragt (Tabelle 39). Sie finden, dass eine Kombination von IF und IS sinnvoll ist (Item 1). Allerdings weisen die Standardabweichungen (IF-LP $SD = 1.36$, IS-LP $SD = 1.47$) auf sehr unterschiedliche Meinungen hin. Die Abbildung 31 und die Abbildung 32 zeigen jedoch, dass 81% der IF-LP und 80% der IS-LP der Aussage zugestimmt haben ("trifft eher zu" bis "trifft ganz genau zu"). Die IF-LP finden es sinnvoll, IF und DaZ zu kombinieren. Die IS-LP sind der Ansicht, dass eine solche Kombination von IS und DaZ eher sinnvoll ist, jedoch mit sehr grossen Unterschieden ($SD = 1.57$). 65% der IS-LP haben gemäss der Abbildung 33 der Aussage zumindest eher zugestimmt.

Tabelle 39: Einschätzung der Anstellungskombinationen IF-IS-DaZ durch die IF- und IS-LP

	IF-LP			IS-LP		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Es ist sinnvoll, wenn grundsätzlich eine Person für IF und IS in einer Klasse zuständig ist	474	4.63	1.36	146	4.71	1.47
2) Es ist sinnvoll, die IF und DaZ zu kombinieren und durch eine Person in einer Klasse abzudecken	473	5.01	1.19			
3) Es ist sinnvoll, die Anstellung für IS mit Lektionen für DaZ zu kombinieren und durch eine Person in einer Klasse abzudecken				146	4.10	1.57

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

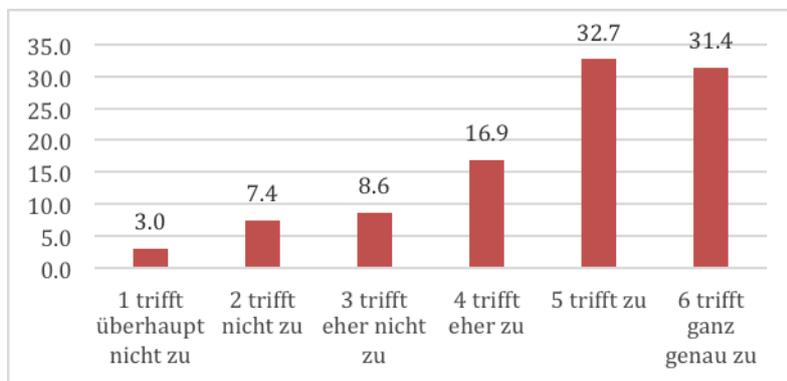


Abbildung 31. Einschätzung durch IF-LP, ob es sinnvoll ist, wenn grundsätzlich eine Person für IF und IS in einer Klasse zuständig ist (Item 1, in Prozenten)

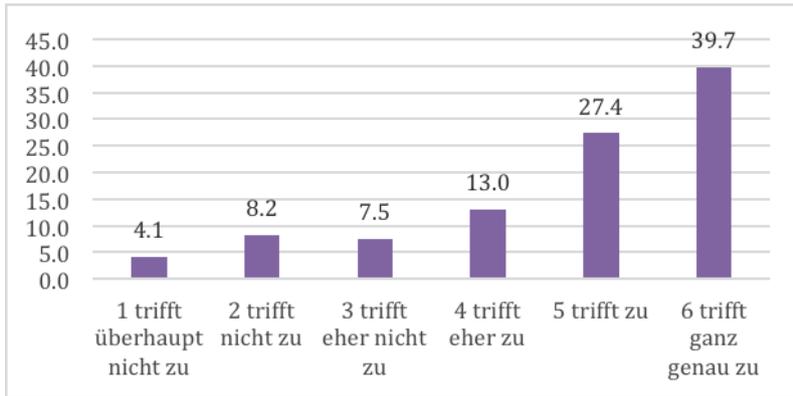


Abbildung 32. Einschätzung durch IS-LP, ob es sinnvoll ist, wenn grundsätzlich eine Person für IF und IS in einer Klasse zuständig ist (Item 1, in Prozenten)

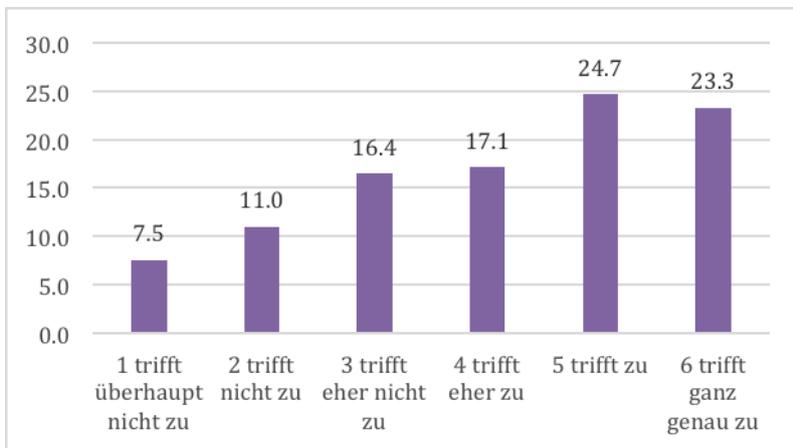


Abbildung 33. Einschätzung durch IS-LP ob es sinnvoll ist, die Anstellung für IS mit Lektionen für DaZ zu kombinieren und durch eine Person in einer Klasse abzudecken (Item 3, in Prozenten)

Diese Thematik wurde in den Kommentaren von 13 Lehrpersonen (KLP, FLP, IF-LP, IS-LP) angesprochen und von diesen wird gewünscht, dass möglichst eine zusätzliche Lehrperson pro Klasse mitarbeiten sollte. Gleichzeitig wird aber auch darauf hingewiesen, dass dies organisatorisch sehr schwierig sei. 3 IS-LP nennen die Probleme bei der Stundenplangestaltung. Zudem wird auf die unterschiedliche Entlohnung hingewiesen. Wenn beispielsweise eine ausgebildete SHP oder ein ausgebildeter SHP ohne DaZ-Ausbildung DaZ-Stunden übernimmt, dann ist ihr bzw. sein Lohn für dieses Pensum niedriger.

6. Online-Befragung Präsidien Bildungskommissionen/Schulpflege

6.1 Stichprobe

Die Rücklaufquote für den Onlinefragebogen beträgt bei den Präsidentinnen und Präsidenten der Bildungskommissionen bzw. der Schulpflege 62.2% ($n = 51$). 43 der befragten Personen präsidieren eine Bildungskommission (BIKO) mit Entscheidungskompetenzen (84.3%), sieben Personen stehen einer BIKO mit beratender Funktion vor (13.7%) und eine Person gab an, dass in ihrer Gemeinde eine parlamentarische BIKO mit beratender Funktion tätig ist (2.0%).

Die befragten Personen verfügen im Durchschnitt über 4.3 Jahre Erfahrung in ihrer Tätigkeit als Präsidentin oder Präsident einer BIKO ($SD = 2.60$, $Min = 1$, $Max = 14$), und sind in ihrer Schulgemeinde durchschnittlich für sechs geleitete Schuleinheiten zuständig ($SD = 9.92$, $Min = 1$, $Max = 44$). Bei 90.2% der befragten Personen werden in der jeweiligen Schulgemeinde derzeit Schülerinnen und Schüler mit IS unterrichtet ($n = 46$). Die im Folgenden berichteten Ergebnisse zu IS beziehen sich daher nur auf die Angaben dieser Personen. In zwei Fällen wurde zudem bei der offenen Schlussfrage darauf hingewiesen, dass die Aufgaben der BIKO strategischer Art sind, und daher Fragen, die die operative Umsetzung betreffen, schwierig zu beantworten waren.

6.2 Ergebnisse

Inwiefern sind die kantonalen Vorgaben bekannt und verstanden?

Die Ergebnisse zeigen, dass die kantonalen Vorgaben für IF und IS den befragten Personen der BIKO (eher) bekannt sind (Tabelle 40).

Tabelle 40: Kennen von kantonalen Vorgaben durch Präsidien der BIKO

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Präsident/in der BIKO kennt kantonale Vorgaben für IF	51	4.49	1.03
Präsident/in der BIKO kennt kantonale Vorgaben für IS	51	4.29	1.01

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung

Wie ist der Stand der Umsetzung von IF und IS an den Schulen?

Die hohen Mittelwerte in Tabelle 41 zeigen weiter, dass aus der Sicht der BIKO sowohl IF als auch IS etabliert und akzeptiert sind (Item 1 und 2), wobei bei IS die Zustimmung weniger deutlich ist. Die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen werden für IF (Item 3) und IS (Item 4) als eher ausreichend betrachtet. Die hohen Standardabweichungen zeigen zudem, dass es grosse Unterschiede gibt in der Einschätzung durch die BIKO. D.h., es gibt Personen, welche die Ressourcen als genügend einschätzen, andere als ungenügend.

Tabelle 41: Stand der Umsetzung nach Einschätzung der Präsidien der BIKO

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) IF ist in der Schulgemeinde etabliert	51	5.39	0.77
2) IS ist in der Schulgemeinde etabliert	48	5.08	0.71
3) Finanzielle und personelle Ressourcen für IF sind in der Schulgemeinde ausreichend	50	4.14	1.21
4) Finanzielle und personelle Ressourcen für IS sind in der Schulgemeinde ausreichend	47	3.77	1.32

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

So sind bezogen auf IS 36.2% der Befragten der Meinung, dass die finanziellen und personellen Ressourcen (eher) nicht ausreichen, 63.8% sind hingegen der Meinung, dass diese (eher) ausreichen (Abbildung 34).

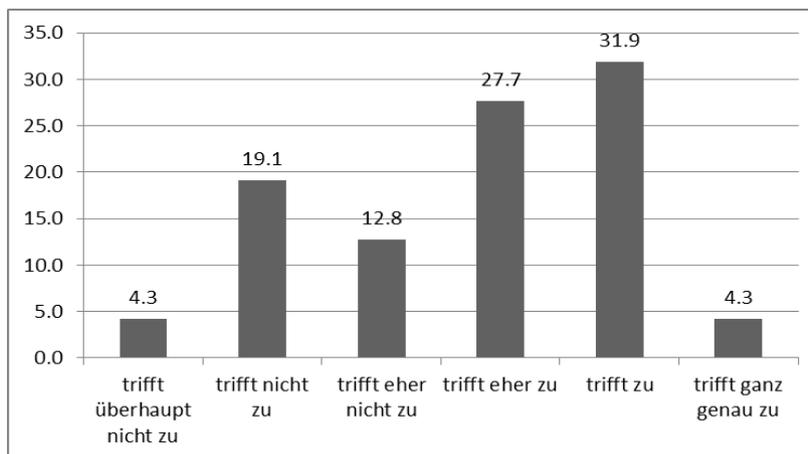


Abbildung 34. Beurteilung der finanziellen und personellen Ressourcen für IS durch die Präsidien BIKO (Item 4, in Prozenten)

Die Bedenken bezüglich der ungenügenden Ressourcen werden in mehreren Kommentaren zum Fragebogen konkretisiert (5 NE): Die jeweils bewilligten Ressourcen würden nicht ausreichen, um IF und IS in einer ausreichenden Qualität umzusetzen. Zudem schätzen vier Personen die fehlenden Ressourcen als Sparmassnahmen ein. In diesem Zusammenhang wird auch auf die Schwierigkeit hingewiesen, ausgebildete SHP anstellen zu können (3 NE).

Inwiefern sind das Verfahren und Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen klar?

Die Präsidien der BIKO sind über die Verfahren und Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen insgesamt (eher) informiert (Item 1 und 2, Tabelle 42). Die Standardabweichung für Item 1 zeigt auch hier, dass es grosse Unterschiede zwischen einzelnen Vertreterinnen und Vertretern der BIKO gibt.

Tabelle 42: Verfahren und Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen aus Sicht der Präsidien der BIKO

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Präsent/in der BIKO weiss, wie Schule bei Abklärung auf Sonderschulbedarf vorgehen muss	50	4.44	1.22
2) Präsent/in der BIKO weiss, wie Zuständigkeiten bei Antrag auf Sonderschulung geregelt sind	51	4.37	1.11

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wie ist die Akzeptanz der verschiedenen Beteiligten und Betroffenen mit der Idee der Integration

Die Präsidentinnen und Präsidenten der BIKO beurteilen die Akzeptanz von IF in den Schulgemeinden als hoch (Tabelle 43, Item 1), die von IS als (eher) hoch (Item 2). Dieser Unterschied in der Beurteilung zwischen IF und IS ist signifikant bei einer hohen Effektstärke ($d = 1.54$).

Auch die Antworten auf die offene Abschlussfrage bestätigen dieses unterschiedliche Ergebnis für IF und IS. So äusserten sich fünf Personen mit konkreten Bemerkungen insbesondere kritisch zur integrativen Sonderschulung: Viele Schülerinnen und Schüler mit IS würden den Unterricht stark stören und nicht alle diese Kinder seien in der Regelschule am richtigen Ort.

Tabelle 43: Akzeptanz von IF und IS in de Schulgemeinden beurteilt durch die Präsidien der BIKO

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Akzeptanz von IF ist in Schulgemeinde hoch	51	5.10	0.73
2) Akzeptanz von IS ist in Schulgemeinde hoch	47	4.47	0.88

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Inwiefern benötigen die SL zusätzliche Kompetenzen im Sonderpädagogischen Bereich?

Die Präsidentinnen und Präsidenten der BIKO gehen insgesamt davon aus, dass die SL (sehr) gut in der Lage sind, die Umsetzung von IF bedarfsgerecht zu steuern (Item 1), und dass diese eher keine zusätzlichen fachlichen Kompetenzen benötigen, um die Arbeit der IF- Lehrpersonen zu beurteilen und sie in ihrer fachlichen Entwicklung zu unterstützen (Item 2 und 3, Tabelle 44). Die hohen Standardabweichungen weisen jedoch auf grosse Unterschiede zwischen den Schulgemeinden hin.

Tabelle 44: Stand der Umsetzung IF in der Beurteilung der Präsidenten/Präsidentinnen der BIKO

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) SL der Schulgemeinde sind in der Lage Umsetzung von IF bedarfsgerecht zu steuern	51	5.27	0.75
2) SL benötigen zusätzliche fachliche Kompetenzen, um die Arbeit von IF-LP zu beurteilen	48	3.13	1.20
3) SL benötigen zusätzliche fachliche Kompetenzen, um die fachliche Entwicklung von IF-LP unterstützen zu können	48	3.33	1.21

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

So sind 37.5% der befragten Personen der BIKO der Meinung (Antwort „trifft eher zu“ bis „trifft ganz genau zu“), dass die SL (eher) nicht ausreichende fachliche Kompetenzen aufweisen, um die Arbeit der IF-LP beurteilen zu können (Abbildung 35).

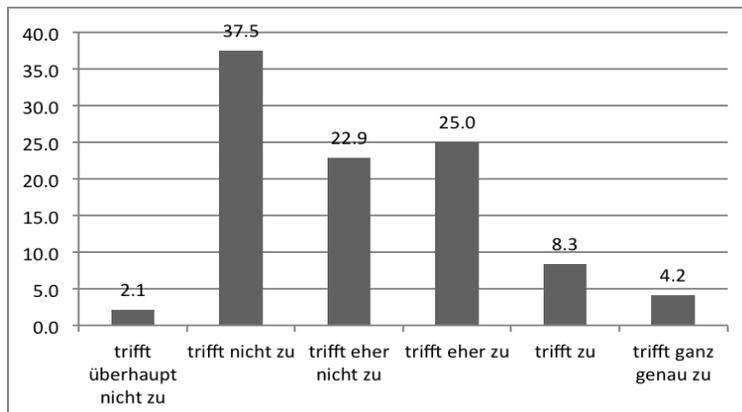


Abbildung 35. Einschätzung durch Präsidien der BIKO, ob SL zusätzlich fachliche Kompetenzen benötigen, um Arbeit der IF-LP beurteilen zu können (in Prozenten)

Zudem sind 37.6% der Präsidien der Meinung, dass die SL zusätzliche Kompetenzen benötigen würden, um die Arbeit der IF-LP zu unterstützen (Abbildung 36).

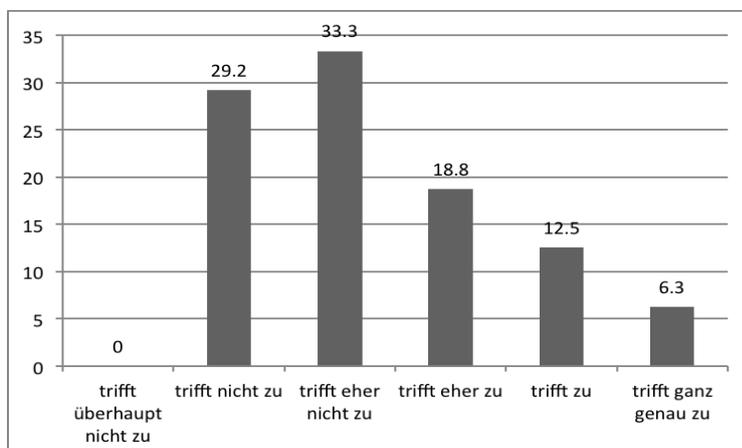


Abbildung 36. Einschätzung durch Präsidien der BIKO, ob SL zusätzlich fachliche Kompetenzen benötigen, um Arbeit der IF-LP unterstützen zu können (in Prozenten)

7. Online-Befragung Rektorate und Gesamtschulleitungen

7.1 Stichprobe

Die Rücklaufquote für den Onlinefragebogen liegt für die Rektorate und Gesamtschulleitungen bei 85% ($n = 17$). Die befragten Personen geben an, dass sie in ihrer Schulgemeinde im Durchschnitt für zehn Schuleinheiten zuständig sind ($SD = 14.55$, $Min = 2$, $Max = 63$). Mit Ausnahme einer Person berichten alle befragten Personen, dass derzeit Schülerinnen und Schüler mit IS in ihrer Schulgemeinde unterrichtet werden (94.4%). Durchschnittlich besuchen aktuell 22 Lernende mit IS pro Schulgemeinde den integrativen Unterricht, wobei es grosse Unterschiede zwischen den Gemeinden gibt ($SD = 29.87$, $Min = 0$, $Max = 123$).

Im Folgenden wird für die hier befragte Personengruppen aus Gründen der Lesbarkeit der Begriff der Gesamtschulleitungen verwendet. Bei der Auswertung der Kommentare zu den offenen Fragen werden aufgrund der kleinen Stichprobe zudem auch Themen aufgenommen, die von einer Person genannt wurden.

7.2 Ergebnisse

Inwiefern sind die kantonalen Vorgaben bekannt und verstanden?

Die Ergebnisse in Tabelle 45 zeigen, dass die Gesamtschulleitungen die kantonalen Vorgaben (sehr) gut kennen, und zwar sowohl bezüglich des Lektionenpools (Item 1) als auch hinsichtlich von ILZ (Item 2) und IS (Item 3). Die Zusammenarbeit mit den IS-Leitungen der Sonderschulen wird als eng eingeschätzt (Item 4). Bei allen Fragen sind jedoch die Standardabweichungen hoch. Diese sind auf die Antworten zweier Personen zurückzuführen, die angegeben haben, diese Vorgaben nicht bzw. überhaupt nicht zu kennen.

Tabelle 45: Kennen von kantonalen Vorgaben durch Gesamtschulleitungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Gesamtschulleitung kennt kantonale Vorgaben zum Lektionenpool (Anz. SuS pro Vollzeitstelle)	17	5.24	1.64
2) Gesamtschulleitung kennt kantonale Vorgaben für SuS mit ILZ (Vorgehen, Zuständigkeiten)	17	5.00	1.46
3) Gesamtschulleitung kennt kantonale Vorgaben bei IS (Klassengrösse, zeitliche Ressourcen)	17	5.12	1.65
4) Bei IS erfolgt enge Zusammenarbeit zwischen SL und IS-Leitung Sonderschule	17	4.82	1.38

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wie ist der Stand der Umsetzung von IF und IS an den Schulen?

Die Umsetzung von IF ist aus der Sicht der Gesamtschulleitungen (sehr) gut etabliert (Item 1) und die kantonalen Vorgaben für den Lektionenpool können (sehr) gut umgesetzt werden (Item 3, Tabelle 46). Bei Item 3 ist jedoch die Standardabweichung hoch, da in einer Schulgemeinde angegeben wurde, dass diese Vorgaben überhaupt nicht umgesetzt werden können. Die Zusammenarbeit zwischen den KLP und den IF-LP wird als gut funktionierend beurteilt (Item 2) und die kantonalen Vorgaben für das Vorgehen bei Lernenden mit ILZ bewähren sich (Item 4).

Tabelle 46: Stand der Umsetzung IF nach Einschätzung der Gesamtschulleitungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) IF ist an Schuleinheit etabliert	17	5.35	0.70
2) Zusammenarbeit zwischen KLP und IF-LP funktioniert gut	17	4.71	0.69
3) Kantonale Vorgaben für Lektionenpool IF können umgesetzt werden	17	5.35	1.32
4) Kantonale Vorgaben für Vorgehen bei SuS mit ILZ bewähren sich	17	4.82	0.73

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Die Ergebnisse zu IS sind in Tabelle 47 dargestellt. Auch IS ist aus der Sicht der Gesamtschulleitung an den Schuleinheiten etabliert (Item 1). Die Gesamtschulleitungen schätzen die Etablierung von IS bei einer grossen Effektstärke (Cohens $d = 1.13$) etwas geringer ein als von IS. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen wird als gut funktionierend eingeschätzt (Item 2) und die kantonalen Vorgaben zu Klassengrösse und Entlastung bei IS können eher eingehalten werden (Item 3). Als (eher) nicht ausreichend werden die individuellen Ressourcen bei IS bewertet (Item 4). Allerdings ist die Standardabweichung hoch. Das bedeutet, dass es deutliche Unterschiede zwischen den Schulgemeinden gibt, bzw. dass es Schulen gibt, an denen die Ressourcen für IS als (eher) ausreichend betrachtet werden, während sie an anderen Orten nicht bzw. eher nicht ausreichend sind.

Tabelle 47: Stand der Umsetzung IS nach Einschätzung der Gesamtschulleitungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) IS ist an Schuleinheit etabliert	17	5.12	0.86
2) Zusammenarbeit zwischen KLP und IS-LP funktioniert gut	17	4.76	0.97
3) Kantonale Vorgaben zu Klassengrösse und Entlastung bei IS können eingehalten werden	17	4.24	0.90
4) Kantonale Vorgaben für individuelle personelle Ressourcen bei IS bewähren sich	17	3.65	1.22

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Abbildung 37 veranschaulicht dies: 53% der Gesamtschulleitenden finden, dass die Ressourcen (eher) ausreichend sind, 47% beurteilen die Ressourcen als (eher) nicht ausreichend.

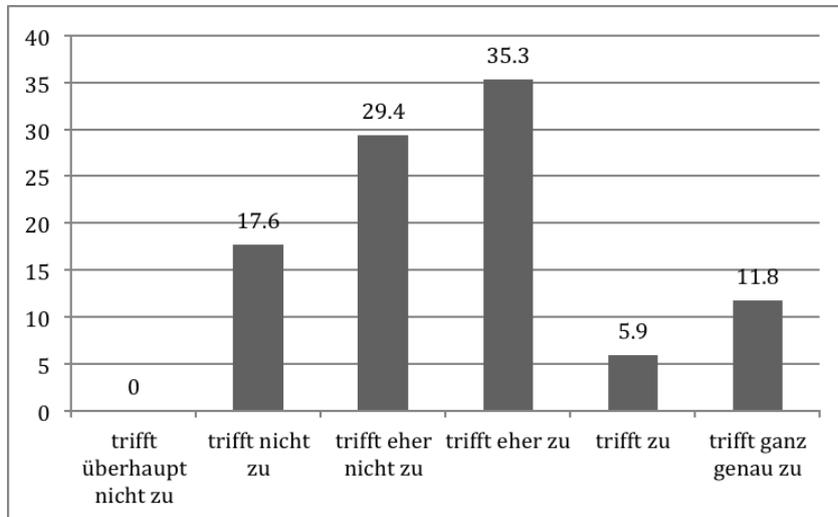


Abbildung 37. Einschätzung durch Gesamtschulleitungen, ob individuelle Ressourcen bei IS ausreichend sind (Item 4, in Prozenten)

Inwiefern sind das Verfahren und die Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen klar?

Die Ergebnisse zeigen (Tabelle 48), dass die befragten Gesamtschulleitungen das Verfahren (Item 1) und die Zuständigkeiten bei Abklärungen (Item 2) gut kennen.

Tabelle 48: Einschätzung der Verfahren und Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen durch Gesamtschulleitungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Vorgehen für Abklärung Sonderschulbedarf ist klar	17	5.24	1.30
2) Gesamtschulleitung kennt Rechte der Erziehungsberechtigten bei Abklärung und Sonderschulantrag	17	5.29	0.77

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

In den Kommentaren zum Fragebogen wird näher auf Herausforderungen hingewiesen, die sich im Zusammenhang mit dem Verfahren der Sonderschulanträge stellen. Es wird kritisiert, dass die Entscheide für eine gute Pensenplanung zu spät erfolgen würden (1 NE). Zudem werden die kantonalen Vorgaben für IS-Sprache als ungenügend erachtet (1 NE). Auch wird darauf hingewiesen, dass es in Situationen, in denen eine Diagnose nicht eindeutig möglich ist, zu Versorgungslücken kommen könne (1 NE). Weiter wird kritisiert, dass die Abklärungen für IS Verhalten sehr lange dauern und dies für die Lehrpersonen zu schwierigen Situationen führen würde (1 NE).

Wie gelingt die Umsetzung der Vorgaben bezüglich Ressourcenverteilung?

Die Zuteilung der Förderlektionen zu den Klassen wird als bedarfsgerecht eingeschätzt, allerdings auch hier wieder mit grossen Unterschieden zwischen den Klassen (hohe Standardabweichung, Item 1, Tabelle 49). Zudem wird an den Schulen angestrebt, dass die Fördermassnahmen an einer Klasse

durch eine Fachperson abgedeckt werden (Item 2). Die Vorgaben des DVS können (eher) eingehalten werden, auch dann, wenn keine ausgebildeten IS-LP eingestellt werden können (Item 3).

Tabelle 49: Umsetzung von Vorgaben (Ressourcenverteilung, Anstellungen) beurteilt durch die Gesamtschulleitungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Es erfolgt eine bedarfsgerechte Zuteilung der Förderlektionen auf Klassen	17	4.76	1.39
2) Es wird versucht alle Fördermassnahmen pro Klasse durch eine Fachperson abzudecken	17	5.06	0.75
3) Wenn keine IS-LP mit Ausbildung: Vorgaben DVS werden eingehalten (z.B. Mentorat)	15	4.73	1.22

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wie wird Integration in einen Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess eingebunden?

Das Thema der schulischen Integration wird von den Gesamtschulleitungen als eine zentrale Aufgabe gesehen (*M* = 5.0, *SD* = 0.61, *n* = 17; keine Tabelle).

Wie wird die Ressourcenzuteilung bei der IS eingeschätzt?

Aus der Sicht der Gesamtschulleitenden bewähren sich die personellen Ressourcen für IS eher nicht (Item 1, Tabelle 50). Die kantonalen Vorgaben für maximale Klassengrössen werden dagegen als (eher) sinnvoll eingeschätzt (Item 2). Die Standardabweichungen weisen bei beiden Fragen auf grosse Unterschiede zwischen den Schulgemeinden hin. Diese kommen bei der Frage nach der maximalen Klassengrösse durch drei negative Bewertungen zustande.

Tabelle 50: IS-Ressourcen nach Einschätzung der Gesamtschulleitungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Die von der DVS verfügbaren personellen Ressourcen für IS bewähren sich	17	3.35	1.22
2) Kantonale Vorgaben für IS bezüglich maximaler Klassengrösse sind sinnvoll	17	4.47	1.28

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

In den Kommentaren werden die unterschiedliche Ressourcenzuteilung bei einer geistigen Behinderung und einer Verhaltensbehinderung kritisiert, und zwar sowohl bezüglich der personellen Ressourcen als auch der Entlastung (3 NE). Zudem wird darauf hingewiesen (1 NE), dass die Frage nach den Ressourcen nicht pauschal beantwortet werden könne. Bei Kindern mit Verhaltensbehinderung wird die geltende maximale Klassengrösse als zu hoch betrachtet (1 NE).

Wie ausgeprägt ist die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Angeboten?

Die Antworten der Gesamtschulleitung zeigen, dass kurzfristige individuelle Unterstützung eher zur Verfügung gestellt werden kann (Item 1, Tabelle 51). Die Standardabweichung deutet auch hier auf grosse Unterschiede zwischen den Schulgemeinden hin. Nicht mehr benötigte IF-Ressourcen können zudem (eher) für andere Situationen genutzt werden (Item 2).

Tabelle 51: Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Angeboten beurteilt durch die Gesamtschulleitungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Bei Bedarf nach kurzfristiger individueller Unterstützung, können IF-Ressourcen zur Verfügung gestellt werden	17	3.82	1.47
2) Nicht mehr benötigte IF-Ressourcen eines Kindes können in nützlicher Frist für andere Situationen genutzt werden	17	4.71	1.16

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Abbildung 38 veranschaulicht die unterschiedliche Einschätzung bei Item 1: So geben gut 35% der Gesamtschulleitungen an, dass IF-Ressourcen (eher) nicht kurzfristig zur Verfügung gestellt werden können, gut 41% sind der Meinung, dass das zutrifft bzw. ganz genau zutrifft.

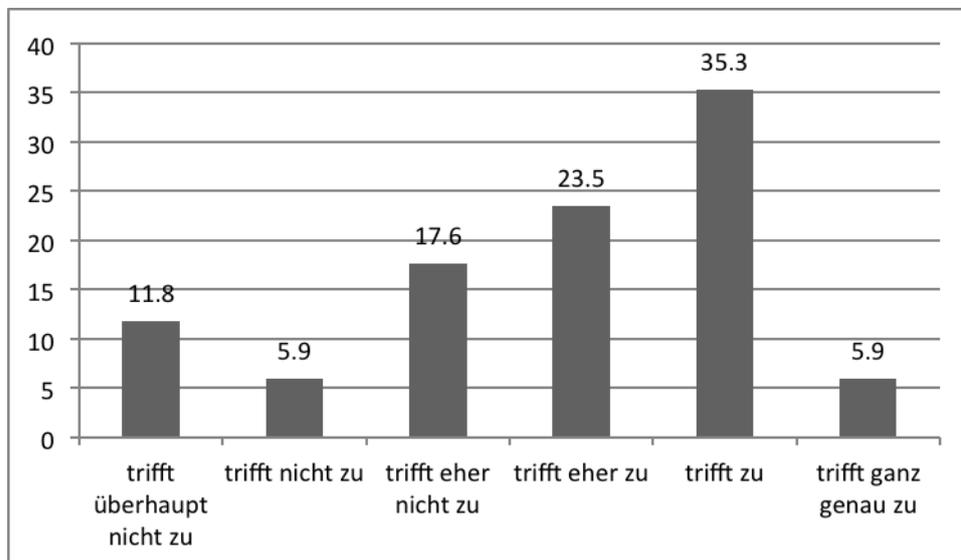


Abbildung 38. Einschätzung durch Gesamtschulleitungen, ob IF-Ressourcen bei Bedarf nach kurzfristiger individueller Unterstützung rasch zur Verfügung gestellt werden können (in Prozenten)

Wie sind die Schulleitungen zur Führung des sonderpädagogischen Personals organisiert?

Die Gesamtschulleitenden fühlen sich (eher) in der Lage, die Umsetzung von IF bedarfsgerecht zu steuern (Item 1, Tabelle 52). Sie fühlen sich zudem (eher) kompetent, eine qualitativ hochstehende Umsetzung von IF und IS zu gewährleisten (Item 2 und 3).

Tabelle 52. Personalführung durch Gesamtschulleitungen hinsichtlich IF und IS

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Gesamtschulleitung fühlt sich in der Lage, Umsetzung von IF bedarfsgerecht zu steuern	16	4.69	1.35
2) Gesamtschulleitung fühlt sich fachlich kompetent, um qualitativ hochstehende Umsetzung von IF zu gewährleisten	17	4.71	1.31
3) Gesamtschulleitung fühlt sich fachlich kompetent, um qualitativ hochstehende Umsetzung von IS zu gewährleisten	16	4.56	1.26

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Wie sind die Nahtstellen zwischen den Angeboten, den Stufen und den einzelnen Funktionen ausgestaltet?

Die Gesamtschulleitenden geben an, dass die Zuweisungsverfahren zu DaZ, Logopädie, Psychomotorik und ILZ klar und transparent geregelt sind (Item 2 bis 6, Tabelle 53). Bezüglich der Schulsozialarbeit (Item 3) ist das etwas weniger stark der Fall. Es werden bei allen Items grosse Unterschiede zwischen den Schulgemeinden deutlich (siehe hohe Standardabweichungen). Ansprüche auf DaZ, SSA, Logopädie und ILZ werden zudem regelmässig überprüft (Item 1).

Tabelle 53: Nahtstellen zwischen Angeboten nach Einschätzung der Gesamtschulleitungen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Anspruch auf DaZ, SSA, Logopädie und individuelle Lernziele wird regelmässig überprüft	17	5.12	0.78
2) Zuweisungsverfahren zu DaZ sind klar geregelt und transparent	17	5.24	1.25
3) Zuweisungsverfahren zu Schulsozialarbeit sind klar geregelt und transparent	16	4.75	1.24
4) Zuweisungsverfahren zu Logopädie sind klar geregelt und transparent	17	5.18	1.24
5) Zuweisungsverfahren zu Psychomotorik sind klar geregelt und transparent	17	5.12	1.22
6) Zuweisungsverfahren zu individuellen Lernzielen sind klar geregelt und transparent	17	5.00	1.28

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich
n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

Die Schulstufenübergänge für Lernende mit ILZ und IS funktionieren aus der Sicht der Gesamtschulleitungen für den Übergang vom Kindergarten/der Basisstufe gut (Item 1 und 2, Tabelle 54), für den Übergang von der Primar- in die Sekundarschule (eher) gut (Item 3 und 4).

Zwei Personen weisen in den Kommentaren darauf hin, dass für Kinder, bei denen der IS-Status aufgehoben wird, unbedingt Übergangslösungen gefunden werden müssten. Zudem wird angeführt (1 NE), dass bei Situationen, in denen es um auffälliges Verhalten geht, oft sehr viele Fachpersonen involviert seien, das mache es für die Regellehrperson schwierig, gezielt zu handeln.

Tabelle 54: Schulstufenübergänge (Beurteilung durch Gesamtschulleitung)

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) Der Stufenübergang vom Kindergarten/Basisstufe in die Primarschule funktioniert für Lernende mit ILZ gut	15	4.87	0.52
2) Der Stufenübergang vom Kindergarten/Basisstufe in die Primarschule funktioniert für Lernende mit IS gut	16	4.81	0.54
3) Der Stufenübergang von der Primarschule in die Sekundarschule funktioniert für Lernende mit ILZ gut	16	4.69	0.79
4) Der Stufenübergang von der Primarschule in die Sekundarschule funktioniert für Lernende mit IS gut	16	4.63	0.89

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung

8. Schriftliche Befragung der Eltern von IS-Schülerinnen und Schülern

8.1 Stichprobe

Der Fragebogen wurde per Post an 513 Erziehungsberechtigte verschickt, deren Kinder IS in Anspruch nehmen. Der Rücklauf betrug 51.9% ($n = 266$). Die Ergebnisse in Tabelle 55 zeigen, dass jeweils ungefähr ein Drittel der Kinder der antwortenden Erziehungsberechtigten die erste bis dritte und die vierte bis sechste Klasse besucht, gut 15% den Kindergarten oder die Basisstufe und knapp 18% die siebte bis neunte Klasse.

Tabelle 55: Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern den Fragebogen beantwortet haben

	<i>n</i>	%
Kindergarten	30	11.5
Basisstufe	10	3.8
1. bis 3. Klasse	83	31.7
4. bis 6. Klasse	92	35.1
7. bis 9. Klasse	47	17.9
Total	262	
<i>n</i> = Anzahl Fälle		

Die Erziehungsberechtigten haben angegeben, in welchem Bereich ihr Kind IS in Anspruch nimmt. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich. Am häufigsten wird IS im Bereich geistige Behinderung (ca. 30%) und Verhalten (ca. 32%) in Anspruch genommen. Bei der Körperbehinderung sind es 17%, bei der Sprachbehinderung 18%. Sinnesbehinderungen wurden fünf Mal genannt (Tabelle 56).

Tabelle 56: Bereiche der IS nach den Angaben der Eltern

	<i>n</i>	%
Geistige Behinderung	75	30.2
Verhalten	80	32.3
Körperbehinderung	43	17.3
Sprachbehinderung	45	18.1
Hörbehinderung	3	1.2
Sehbehinderung	2	0.8
Total	248	
<i>n</i> = Anzahl Fälle		

8.2 Ergebnisse

Zufriedenheit mit der Schulsituation

Die Eltern wurden gefragt, wie zufrieden sie mit der Schulsituation ihres Kindes sind. Die Ergebnisse in Tabelle 57 zeigen insgesamt ein sehr positives Bild. Die Mittelwerte liegen bei allen Items knapp über bzw. unter 5 (Ausnahme: umgepolte Frage, ob die Kinder geplagt werden) und liegen deutlich über dem theoretischen Mittelwert von 3. Das heisst, dass die Eltern insgesamt der Meinung sind, dass die Kinder gerne zur Schule gehen, Freundinnen und Freunde haben und gut gefördert werden. Am deutlichsten ($M = 5.3$) stimmen die Erziehungsberechtigten der Aussage zu, dass die Lehrpersonen auf ein gutes Zusammenleben in der Klasse achten würden.

Bei der ersten Frage, ob die Kinder gerne zur Schule gehen (Item 1), gibt es signifikante Unterschiede zwischen dem Kindergarten und der Sekundarschule (grosser Effekt, $d = 1.10$), dem Kindergarten und der Mittelstufe (mittlerer Effekt, $d = 0.63$) sowie der Basisstufe/Unterstufe und der Sekundarschule (mittlerer Effekt, $d = 0.65$). Dieser Unterschied zwischen den Schulstufen kann, muss aber nicht mit der IS in Verbindung stehen. Jüngere Kinder gehen generell lieber zur Schule als ältere. Bei den anderen Items zeigen sich keine systematischen Unterschiede zwischen den Klassenstufen.

Tabelle 57: Zufriedenheit mit der Schulsituation aus der Sicht der Eltern, deren Kinder IS in Anspruch nehmen

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
1) Unser Kind geht gerne in die Schule	264	5.14	1.07	1	6
2) Unser Kind fühlt sich wohl in der Klasse	263	5.11	0.96	1	6
3) Unser Kind hat Freunde/Freundinnen an der Schule	262	4.79	1.18	1	6
4) Unser Kind hat Freunde/Freundinnen in der Klasse	264	4.83	1.11	1	6
5) Unser Kind wird im Unterricht von der Lehrperson gut gefördert	255	5.20	0.92	1	6
6) Unser Kind wird im Unterricht von der Heilpädagogin/dem Heilpädagogen gut gefördert	234	5.23	1.05	1	6
7) Die Lehrperson achtet auf ein gutes Zusammenleben in der Klasse	255	5.30	0.79	1	6
8) Unser Kind wird von anderen Kindern viel geplatzt	252	2.51	1.42	1	6
9) Wir sind mit der Schulsituation unseres Kindes im Moment zufrieden	262	4.98	1.16	1	6

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, 0 = keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Min* = Minimum; *Max* = Maximum

10 Erziehungsberechtigte haben zudem in den Kommentaren explizit ihrer Zufriedenheit mit der momentanen Situation Ausdruck gegeben. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass knapp 10% der Erziehungsberechtigten angegeben haben, dass sie mit der Schulsituation ihres Kindes nicht zufrieden sind. Ihr Kind geht gar nicht gern zur Schule (ca. 8%), fühlt sich in der Klasse nicht wohl (6%) und hat keine Freundinnen und Freunde, weder an der Schule (knapp 14%) noch in der Klasse (knapp 11%). Zudem geben 21% der Eltern, dass ihr Kind geplatzt werde. Diese negativen Erfahrungen wurden von den Erziehungsberechtigten in vielen Kommentaren näher beschrieben:

Problembereich soziale Integration: Insgesamt haben sich zwölf Erziehungsberechtigte (4.5%) zu dieser Thematik geäußert. Neun Erziehungsberechtigte gaben an, dass ihre Kinder keine Freundinnen bzw. Freunde haben oder gemobbt werden, vier sind der Meinung, dass sich die Schule dem Mobbing zu wenig entgegensetzt bzw. dass die soziale Integration zu wenig gefördert wird.

Fördermassnahmen und Kompetenzen der Lehrkräfte: Fünf Erziehungsberechtigte sind der Meinung, dass ihre Kinder zu wenig gefördert werden, dass z.B. nur eine Methode angewendet werde, die Kinder „beschäftigt“ anstatt gefördert werden oder dass nichts zur Förderung der sozialen Integration unternommen werde. Zudem werden fehlende Kenntnisse und Kompetenzen (z.B. zu Down Syndrom, Autismus, integrativer Unterricht) der Lehrpersonen beklagt (5 NE). Auch finden einige Erziehungsberechtigte (4 NE), dass die Lehrkräfte überfordert sind. In einigen Aussagen betrifft dies auch die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

Autismus: Fünf Erziehungsberechtigte mit Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung berichten übereinstimmend von negativen Erfahrungen. Genannt werden die fehlende Unterstützung in der konkreten Schulsituation, grosse Unterschiede zwischen den Schulen sowie fehlende Unterstützung durch den Kanton bzw. die Dienststelle für Volksschulbildung. Hier muss berücksichtigt werden, dass dies fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit ASS betrifft, die zum Zeitpunkt der Befragung integrativ geschult wurden ($n = 11$).

Zwei Erziehungsberechtigte, die einen Kommentar verfasst haben, wünschen sich für ihr Kind explizit eine separative Sonderschulung. Zudem wird mehrmals (4 NE) darauf hingewiesen, dass die heilpädagogische Unterstützung zu gering sei bzw. es wird die Angst vor Kürzungen geäußert.

Zufriedenheit mit den Schuldiensten

Die Eltern wurden zudem nach ihrer Zufriedenheit mit den Schuldiensten befragt (Item 1 bis 3). Auch hier zeigt sich eine hohe Zufriedenheit, der Mittelwert liegt knapp über bzw. unter 5, das deutet auf eine grosse Zufriedenheit hin. Allerdings gibt es auch hier Ausnahmen, nur drei Erziehungsberechtigte beschreiben in ihrem Kommentar grosse Meinungsverschiedenheiten mit den Fachpersonen (Tabelle 58).

Tabelle 58 : Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten mit den Schuldiensten

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
1) Wir sind zufrieden mit der Logopädietherapie.	124	5.19	1.03	1	6
2) Wir sind zufrieden mit der Psychomotoriktherapie.	76	5.07	1.37	1	6
3) Wir sind zufrieden mit dem Schulpsychologischen Dienst.	147	4.93	1.12	1	6

Antwortformat: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft nicht zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu, 6 = trifft ganz genau zu, keine Antwort möglich

n = Anzahl Fälle; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *Min* = Minimum; *Max* = Maximum

Teil C – Fokusgruppengespräche

9. Methodische Hinweise zu den Fokusgruppengesprächen

Die Fokusgruppengespräche mit den Verantwortlichen der DVS, mit den Leitungen der privaten und kantonalen Sonderschulen sowie mit den Leitungen der regionalen Schuldienste wurden von zwei Evaluatorinnen auf der DVS geführt. Die Gespräche entlang von Leitfäden (siehe Anhang 3), die den Teilnehmenden im Voraus vorlagen, dauerten jeweils zwei Stunden. An den Fokusgruppengesprächen nahmen insgesamt 29 Personen teil, zwei Personen reichten ihre Antworten schriftlich ein ($n = 31$; Grundgesamtheit: $N = 34$). Aus den drei Fokusgruppengesprächen liegen Daten von 13 Leitungspersonen der DVS, von fünf Leitungspersonen aus kantonalen und privaten Sonderschulen sowie von 13 Leitungen aus regionalen Schuldiensten vor.

Für das Fokusgruppengespräch mit den Verantwortlichen der DVS wurden die Leitfragen zuerst in drei Funktionsgruppen diskutiert (Abteilungs- und Dienststellenleitungen, Beauftragte Sonderschulung, Beauftragte Regelschule inkl. DaZ- und Förderangebote) und Herausforderungen und Gelingensbedingungen der integrativen Förderung und Sonderschulung erarbeitet. Die Ergebnisse wurden anschliessend gruppenweise im Plenum präsentiert und relevante Ressourcen und Entwicklungsbereiche definiert. Abschliessend fand eine Diskussion über die Schlussfolgerungen und die notwendigen Entwicklungsschritte statt. Im Fokusgruppengespräch mit den IS-Leitungen und dem Fokusgruppengespräch mit den Leitungen der regionalen Schuldienste wurde ausgehend von den Leitfragen jeweils ein Gruppeninterview geführt.

Die Daten aus den drei Gesprächen wurden audiographisch und protokollarisch erfasst. Die Auswertung erfolgte mit der "Zusammenfassenden Inhaltsanalyse" (Kuckartz, 2014). In diesem Verfahren werden die Daten entlang der relevanten Themen "fallbezogen zusammengefasst". Jede Befragungsgruppe entspricht einem Fall (ebd., S. 89). Die Aussagen jeder Gruppe wurden entlang der Leitfragen "kategorienbasiert" ausgewertet (ebd., S. 94). Die Ergebnisse der Analyse werden für die drei Gruppen im Folgenden getrennt berichtet.

10. Verantwortliche der Dienststelle Volksschulbildung (DVS)

10.1 Stichprobe

Am Fokusgruppengespräch der DVS nahmen 13 Abteilungs- und Dienststellenleitungen sowie Beauftragte für die verschiedenen Schulstufen, Förderbereiche und die Sonderschulung teil (Leitfaden siehe Anhang 3). Im Folgenden werden die zentralen Aussagen aus dem Gespräch mit den Verantwortlichen der DVS zusammenfassend und thematisch gegliedert dargestellt.

10.2 Ergebnisse

Einschätzungen zur „Etablierung der Integration an den Schulen“

Alle Befragten nehmen eine „gute Akzeptanz“¹ der Integration wahr, IF und IS sei eine „Selbstverständlichkeit“ geworden und die Zielsetzung „Integration vor Separation“ werde umgesetzt. Die Weiterentwicklung der IS an den Schulen wird positiv beurteilt: Es habe ein „Paradigmenwechsel“ stattgefunden und die SL seien mit den „Abläufen und Verfahren“ vertraut. Die Schulen hätten ihre „IF-Konzepte“ umgesetzt, es gebe viele gute Beispiele und die Motivation integrativ zu arbeiten sei gross.

Einschätzungen zu „Herausforderungen bei der Umsetzung der Integration“

Das Ausmass der Akzeptanz von IF sei grösser als von IS. Begründet wird diese Einschätzung mit Bezug zu verschiedenen Behinderungsformen. „Schwieriges Verhalten“ kombiniert mit komplexen familiären Problemlagen sei sehr herausfordernd. Oftmals werde im Bereich Verhalten zu lange versucht, an der Integration festzuhalten. Den richtigen Zeitpunkt für eine Separation zu bestimmen, sei jedoch schwierig.

Die Akzeptanz der Integration sei in der Sekundarschule noch nicht wie gewünscht. Hinterfragt wird vor allem die Qualität und Wirksamkeit der Umsetzung von IF und IS, zum einen in Bezug auf die Systematik der Förderung (z.B. bei IS-Verhalten) und zum anderen in Bezug auf die konsequente Umsetzung von Teamteaching im Unterricht. Vermutet wird, dass aufgrund der zu geringen Förderqualität im Unterricht an Sekundarschulen zu schnell Zuweisungen in die separative Sonderschulung beantragt würden.

Insgesamt wird der Ruf nach mehr Ressourcen stärker wahrgenommen als der Wille zur Weiterentwicklung (z.B. Schul- und Unterrichtsentwicklung; wirksames Teamteaching anstelle von ein-zu-eins-Betreuungen; Qualitätsentwicklung von IF und IS). Hinterfragt wird die an vielen Schulen beobachtete Praxis, Ressourcen nach dem „Giesskannenprinzip“ zu verteilen. Es stelle sich die Frage, ob die Ressourcen so bedarfsgerecht zugewiesen werden können. Vor allem im Übergang von der Primar- in die Sekundarschule sehen die Befragten Handlungsbedarf. Sie vermuten, dass es an dieser Schwelle mehr Ressourcen und eine intensivere (institutionalisierte) Zusammenarbeit der Beteiligten brauche.

Problematisiert werden auch die Rahmenbedingungen und die Nutzung der Angebote im Bereich der frühen Förderung durch die Eltern. Dies vor dem Hintergrund, dass psychosoziale Belastungen in der Gesellschaft zunehmen würden. Es wird befürchtet, dass die Schule vermehrt gesellschaftliche Probleme bewältigen müsse. Aktuell würden Schulen noch zu wenig gezielt und konsequent Massnahmen zum Umgang mit der Heterogenität der Lernenden ergreifen und umsetzen, was vor diesem Hintergrund schwierig sei.

Eine weitere Herausforderung sehen die Befragten in der Entscheidung, wo IF und wo IS notwendig sei. Aus rechtlicher Sicht muss zwischen IF und IS unterschieden werden. Dadurch entstehe ein un-

¹ Aus Gründen der Anonymisierung wird in wörtlichen Zitaten die Funktion der Personen nicht genannt.

gewollter Mechanismus: Reichen die IF-Massnahmen nicht aus bzw. zeigen diese nicht die erwünschte Wirkung, werden IS-Ressourcen beantragt. Dabei gelte es zu beachten, dass ein Sonderschulbedarf nicht einfach auf Lernprobleme reduziert werden könne, eine geistige Behinderung (GB) sei etwas anderes als „ein bisschen mehr IF“. Allerdings waren sich die Befragten nicht einig, ob und wie sich IF und IS abgrenzen lassen.

Einschätzungen der „Ressourcen im System“ und des „Handlungsbedarfs zur Weiterentwicklung der Integration“ (kantons-/gemeindebezogen)

Die hohe Akzeptanz und Selbstverständlichkeit von IF und IS, die Weiterentwicklungen an den Schulen entlang der Förderkonzepte, die guten Beispiele (Leuchtturmschulen) sowie die längeren Lernzyklen (Lehrplan 21) werden als Ressourcen für die Weiterentwicklung der Integration betrachtet. Handlungsbedarf erkennen die Befragten in verschiedenen Bereichen:

1. Frühe Förderung (z.B. obligatorische Deutschkurse, Spielgruppen, Erziehungsberatung) sollte gestärkt werden und der Kanton sowie die Gemeinden sollten mehr Verantwortung übernehmen.
2. SL sollten vermehrt „Spielräume“ zur bedarfsgerechten Ressourcenzuweisung nutzen können. Bezüglich der Ressourcenverteilung müssten auf Kantonsebene allenfalls neue Modelle unter Berücksichtigung der Situation kleiner Schulen entwickelt werden.
3. Das Antragsverfahren für Unterstützungsleistungen (z.B. IS-Verhalten) sollte vereinfacht werden (weniger Bürokratie).
4. Sonderschulen sollten Regelschulen Angebote machen können, damit das spezifische Wissen der Sonderschulen (z.B. IS-Verhalten) für die Professionalisierung auf Schulebene genutzt werden kann.
5. Im Hinblick auf die Anstellung der IS-LP an der Regelschule werden Bedenken geäussert und die Frage wird aufgeworfen, ob gewährleistet werden könne, dass das notwendige behinderungsspezifische Fachwissen auch in Zukunft vorhanden sei.
6. Die Abgrenzung von IF- und IS-Massnahmen muss geklärt werden. Ein ADHS sei beispielsweise keine Behinderung, die IS erfordere. Es brauche klare Kriterien für die Zuweisung zu verstärkten Massnahmen (IS).
7. Regelschulen sollten sich im „Umgang mit Heterogenität“ weiterentwickeln. Verstärkte Massnahmen (IS) seien nicht dafür da, den allgemeinen Ressourcenbedarf einer Schule für den Umgang mit Heterogenität abzudecken.
8. Es wird eine Diskussion zur „Beurteilung und Benotung“ gefordert, da Weiterentwicklungen im Unterricht oftmals durch die Benotung gehemmt würden.
9. In der Sekundarschule gelte es, die Schulen zu stärken, die SL in der Umsetzung zu unterstützen und den Unterricht weiterzuentwickeln.

11. Leitungen der kantonalen und privaten Sonderschulen (Leitungen IS)

11.1 Stichprobe

Von acht Leitungspersonen kantonalen Sonderschulen (Geistige Behinderung) und privater Sonderschulen (körperliche Behinderung, IS Verhalten, Lernbehinderung) haben fünf am Fokusgruppengespräch teilgenommen. Der Ergebnisbericht folgt dem Gesprächsverlauf (Leitfaden siehe Anhang 3).

11.2 Ergebnisse

Was läuft gut bei der Umsetzung der integrativen Sonderschulung und welche Herausforderungen zeigen sich?

Die Befragten sind sich einig, dass vieles im Hinblick auf Konzept und Rahmenbedingungen gut geregelt sei: Die Verantwortlichkeiten seien klar definiert, es gebe ein erhöhtes Bewusstsein für die Wichtigkeit der Zusammenarbeit, die partnerschaftlich und konstruktiv wahrgenommen werde.

IS-LP schätzten die fachliche Unterstützung der IS-Leitung. Bei IS-Verhalten sei der Unterstützungs- und Beratungsauftrag von IS-LP an den Schulen hilfreich. Eltern würden die Beratung durch eine neutrale aussenstehende Fachperson schätzen. Integration gelinge in vielen Fällen, SL seien interessiert und die Haltung der Lehrpersonen habe sich geändert, mehr Offenheit sei spürbar.

Die Umsetzung der integrativen Sonderschulung sei seitens des Kantons gut geregelt und organisiert, trotzdem müssten die IS-Leitungen in der Zusammenarbeit mit den SL viel Informations- und Aufklärungsarbeit leisten. Insbesondere für neue SL sei es zu Beginn schwierig, den Überblick über alle Abläufe, Verfahren und Termine zu haben. Die neue Regelung zur Anstellung von IS-LP über die Regelschule wird von den Befragten kritisch gesehen. Sie befürchten einen Verlust von fachlichen Kompetenzen bei den IS-LP durch die fehlende fachliche Begleitung durch die IS-Leitungen.

Problematisiert wird zudem die Bindung der Ressourcen bei IS an das Kind. Das schaffe vor allem in kleinen Schulen Unsicherheit und schwierige Voraussetzungen bezüglich einer kontinuierlichen Personalplanung. Auch die IS-Leitungen sehen das „kaskadenartige Vorgehen“ bei Sonderschulzuweisungen kritisch (Zuerst Abklärung, dann IS und dann separative Sonderschulung). So komme die separative Sonderschulung als Prävention zu spät, insbesondere bei IS Verhalten. Sie wäre in „manchen Fällen“ hilfreich, um langen „Leidenswegen“ vorzubeugen und lange separative Aufenthalte zu vermeiden.

Wie schätzen Sie die Akzeptanz und Etablierung der Integrativen Sonderschulung ein?

Aus Sicht der IS-Leitungen ist die Integrative Sonderschulung im Kanton Luzern etabliert (Skala 1 bis 10; sehr geringe Akzeptanz bis sehr hohe Akzeptanz). Die Bewertungen liegen auf der Skala zwischen sechs und siebeneinhalb. Die Befragten schätzen die Akzeptanz in Zyklus 1 und 2 gut ein, in der Sekundarschule sei die integrative Sonderschulung noch am wenigsten etabliert und es werde wenig Bereitschaft wahrgenommen, Anpassungen vorzunehmen (z.B. Stundenplan). Es gebe grosse Unterschiede zwischen Schulen und Lehrpersonen. Die Einstellung der SL gegenüber IS sei dafür entscheidend. Viele Schulen seien bereit zu integrieren, so lange sich die Lernenden „angepasst verhalten“ würden.

Wie ist die Zusammenarbeit mit den Schulleitungen organisiert und welche Herausforderungen stellen sich?

Die SL würden zwar die Verantwortlichkeiten kennen, mit dem Einbezug der Sonderschulen würden sie sich jedoch schwertun. Es sei meist die IS-Leitung, die die Beziehungsarbeit leiste und Kontakt aufnehme (grosser Aufwand und Einsatz notwendig). Bedauerlicherweise würden Sonderschulen bei Informationsanlässen oftmals vergessen gehen.

Die Rollen- und Aufgabenklärung zwischen SL und IS-Leitung sei zudem verbesserungswürdig. Für die Befragten liegt die Verantwortung für alle Lernenden (auch für die IS-Lernenden) bei der SL vor Ort. Diese Verantwortung werde aus Sicht der IS-Leitungen in den Regelschulen teilweise unzureichend wahrgenommen. Unsicherheit wird geäussert in Bezug auf die zukünftige Qualitätssicherung von Förderplänen und Lernberichten, wenn die Anstellung der IS-LP über die Regelschulen laufe statt wie bisher über die IS-Leitungen.

Wie werden die Kompetenzen und das Fachwissen der IS-LP aus Ihrer Sicht an den Schulen genutzt?

Der Grad der Nutzung des Fachwissens der IS-LP sei von verschiedenen Faktoren abhängig: Die Art der Zusammenarbeit zwischen KLP und IS-LP würde eine grosse Rolle spielen. IS-LP müssten sich beispielsweise intensiver in den Unterricht einbringen, damit die Klassen und die KLP mehr vom Fachwissen profitieren können. Zugleich bestehe jedoch eine Überforderung der KLP darin, das „zusätzliche heilpädagogische“ Wissen im Unterricht zu nutzen. Es wird beobachtet, dass SL der Regelschulen oftmals die Vorstellung fehle, wie heilpädagogisches Wissen in den Unterricht einfließen könnte.

Worauf achten Sie bei der Überprüfung der Qualität von Förderplänen? Wie wird an den Schulen mit den Förderplänen gearbeitet?

An Schulen werde unterschiedlich mit Förderplänen gearbeitet: Teilweise nutzen ihn die KLP, teilweise nur die SHP. Das Lehreroffice könnte die Nutzung verbessern, da darauf alle Lehrpersonen Zugriff hätten. Positiv sei, dass die Förderpläne nun auf der ICF basieren würden, was einen einheitlichen Standard schaffe. Die FLP in der Sekundarschule seien zudem nicht gewohnt, mit individuellen Lernzielen zu arbeiten. Dort brauche es viel Unterstützung durch die IS-LP.

Wie funktionieren die Wechsel zwischen IF und IS sowie zwischen IS und SeS (separative Sonderschulung) und wie häufig kommen diese vor?

Der Wechsel in die separative Sonderschulung findet jeweils zu Beginn oder am Ende des Schuljahres statt. Nur wenige Kinder (1 bis 6) wechseln in den Schulen von IS zu ES oder von ES zu IS. Erwähnt wird, dass die Massnahme IS-GB zu schnell verfügt würde, was zu hohen Quoten führe (z.B. 80 neue Fälle dieses Jahr, 5% Wechsel von IF zu IS). IS sei gesellschaftlich und bei Eltern akzeptiert, ein Wechsel in die ES sei schwierig.

Um die Weiterführung der IS an den Stufenübergängen zu gewährleisten, fänden Fachgespräche zwischen SPD, den beteiligten Lehrpersonen (IS-LP, KLP) und der SL statt. Die Eltern würden einbezogen. Es werde mit Blick auf den Förderbedarf des Kindes entschieden, ein Lernbericht verfasst und Übergabegespräche durchgeführt.

Wo sehen Sie hinsichtlich der Weiterentwicklung der integrativen Sonderschulung Handlungsbedarf?

Verschiedene Bereiche werden benannt:

1. SHP mit heilpädagogischem Fachwissen seien wichtig, ihre Anstellungsbedingungen seien jedoch unattraktiv (z.B. unsichere Pensen aufgrund der Abhängigkeit von einzelnen IS-Lernenden). Es fehle die Wertschätzung der Mitarbeitenden und ihrer Arbeit durch den Kanton. Befürchtet wird, dass sich die Situation mit den neuen Anstellungsbedingungen der IS-LP über die Gemeinde verschlechtere und Knowhow verloren gehen könnte.
2. Der Heilpädagogisch Psychiatrische Fachdienst (HPF) biete Unterstützung für IF- und IS-LP in speziellen Fällen und könnte intensiver genutzt werden.
3. Bei IS-Verhalten werden gute, zeitnahe Timeout-Settings und ein Bewahren des Beratungs- und Unterstützungsangebots gewünscht, da das Modell erfolgreich sei.
4. Im Zuweisungsprozess wünschen sich die IS-Leitungen einen früheren Einbezug, z.B. einen runden Tisch mit allen IS-Beteiligten, um die Zahl der „Fehlzuweisungen“ zu reduzieren und die Möglichkeit einer separativen Sonderschulung gegenüber den Eltern früher ansprechen zu können.
5. Es wird eine Intensivierung der Zusammenarbeit auf allen Ebenen gewünscht. Zwei Beispiele werden genannt: Private Sonderschulen wollen enger in die Zusammenarbeit mit den kantonalen Institutionen eingebunden werden. IS-LP wünschten sich eine Anerkennung als Lehrpersonen und nicht nur als „Assistenz“ der IS-Lernenden oder der Lehrpersonen im Unterricht. Dafür brauche es eine intensivere Zusammenarbeit.
6. IF-LP sollten im Bereich geistige Behinderung über mehr einschlägiges Wissen verfügen als bisher. Hierfür könnte die Sonderschule als Ressource für Weiterbildungen genutzt werden.

12. Leitungen der regionalen Schuldienste

12.1 Stichprobe

Es haben 13 Leitungspersonen der regionalen Schuldienste am Fokusgruppengespräch teilgenommen. Die Fachpersonen der Schuldienste unterstützen die Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen Logopädie, Psychomotorik, Schulpsychologie und Schulsozialarbeit. Das Fokusgruppengespräch wurde als leitfadengestütztes Gruppeninterview geführt (Leitfaden siehe Anhang 3). Der Ergebnisbericht folgt dem Gesprächsverlauf.

12.2 Ergebnisse

Was läuft gut bei der Umsetzung der Integration, und wo sehen Sie die grössten Herausforderungen?

Es gebe viel „Bewegung im System“, die die kontinuierliche Arbeit erschwere (nicht abgestimmte Entscheidungen, z.B. neuer Fachdienst Autismus oder „ständig neue Formulare“). Der administrative Aufwand sei gross, auch für SL, und die Übersicht zu behalten sei anspruchsvoll. Die Befragten formulieren zunächst Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen:

- Die Förderung von Lernenden mit GB sei in der Integration schwieriger als in der Separation, da die Ressourcen begrenzt seien und „lebenspraktische Tätigkeiten“ nicht gefördert würden. Besonders schwierig sei die schulische Integration von IS-Lernenden in der gegliederten Sekundarschule umzusetzen.
- Mit der Integration seien die Anforderungen an den Unterricht und die Unterrichtsentwicklung gestiegen. Diese neuen Anforderungen seien jedoch noch nicht überall umgesetzt (z.B. Förderung von Alltagsfähigkeiten bei Lernenden mit GB). Individualisierung und Integration im Unterricht werde auch vielerorts durch die Benotung erschwert.
- Kritisiert wird das „Giesskannenprinzip“ bei der Verteilung der Ressourcen an den Schulen: Da die IF-Ressourcen begrenzt seien, müssten sie gezielt eingesetzt werden, was zu wenig gemacht würde.
- Die Befragten stellen fest, dass es grosse Unterschiede in den fachlichen Kompetenzen der IF-LP gebe. Das sei problematisch. Die fachlichen Kompetenzen der IS-LP seien klarer von den pädagogischen und fachlichen Kompetenzen der Lehrpersonen abgrenzbar als diejenigen der IF-LP. Dadurch könnten sie für die Integration besser genutzt werden. Insgesamt übernehmen IS- und IF-LP viel Verantwortung in der Integration.
- Die Organisation der Antragsverfahren sei aufwändig. Es bestehe diesbezüglich der Wunsch nach mehr Flexibilität (z.B. zwei Termine jährlich) und nach Vereinfachung (z.B. bei SOS-Massnahmen). Es müsse bedacht werden, dass auch bei Ablehnung des Antrags ein Unterstützungsbedarf bestehe (z.B. präventive Massnahmen zur Verfügung stellen).
- Es bräuchte bei der Pensenplanung mehr Planungssicherheit und eine geringere Abhängigkeit von bestimmten IS-Fällen.
- Im Gespräch entsteht der Eindruck, dass sich die Rolle und die Aufgaben der Schulpsychologie in der Integration verändert haben, dass es jedoch weitere Klärung brauche vor allem in Bezug auf die Zuständigkeiten im Zusammenhang mit der Verfügung von Sonderschulmassnahmen. Diese verfüge neu der Kanton (so sei es gesetzlich vorgeschrieben). Dies führe immer wieder zu einer künstlichen Verkomplizierung, vor allem dann, wenn der SPD die Fälle gut kennen würde.

- Problematisiert wird die Praxis, dass die SL IS beantragen würden, um an der Schule über zusätzliche Ressourcen verfügen zu können.

Einige positive Aspekte werden auf Nachfrage hin genannt: Die Zusammenarbeit mit den Beauftragten der DVS laufe gut, die gewünschte Unterstützung sei vorhanden, die Zusammenarbeit mit den Therapeutinnen und Therapeuten bei IS Sprache sei gut angelaufen und auch die Psychomotorik laufe gut. Zudem wird seitens der Leitungen der regionalen Schuldienste von den Lehrpersonen an den Schulen viel Engagement für Lernende mit IS wahrgenommen und die Befürchtung, dass die notwendige Förderung der Lernenden im Übergang von der Separation zur Integration ausbleiben, oder dass die Integration scheitern könnte, hätte sich nicht bewahrheitet. Im Gegenteil, die Integration wird von den Logopädinnen und Logopäden und von den Psychomotorik- Therapeutinnen und -Therapeuten als Bereicherung wahrgenommen (z.B. Arbeit mit Kindern mit GB).

Wie schätzen Sie die Akzeptanz und Etablierung der integrativen Sonderschulung ein?

Die Akzeptanz der IS wurde mit einer Skala von 1 bis 10 (sehr geringe Akzeptanz bis sehr hohe Akzeptanz) aus Sicht der befragten Personen erhoben. Die Bewertungen liegen auf der Skala zwischen fünf und acht. IS ist somit aus der Perspektive der regionalen Schuldienste akzeptiert und Integration wird als Chance gesehen. Die Grundhaltung sei „pro Integration“, wenn die Ressourcen vorhanden seien und gezielt eingesetzt würden. Wichtig sei, dass die Vorgaben zur Klassengrösse eingehalten würden (20 Lernende pro Klasse, mit IS 18 Lernende pro Klasse). Das fördere die Akzeptanz für die IS. Teilweise wären teil-separative Settings für IS-Lernende wünschenswert, in denen ausgewählte Tage an der Sonderschule verbracht werden könnten.

Beim Thema „auffälliges Verhalten“ hat ein Teil der befragten Personen Vorbehalte bezüglich der Akzeptanz. Sie äussern den Wunsch nach Kleinklassen, Schulinseln und separativer Sonderschulung. Problematisiert wird, dass es zu lange dauere, bis „gute Lösungen“ da seien. Ein anderer Teil der Befragten sieht die Problematik nicht beim Thema Verhalten, sondern in der Schwierigkeit, dass viele Lernende fälschlicherweise dieser Kategorie zugewiesen würden. Es seien oftmals Kinder mit „wenig Förderung zu Hause“, mit „Entwicklungsverzögerungen“ oder „Mischtypen“, die Unterstützung bräuchten, aber keiner Kategorie entsprechen würden. Für diese Fälle bräuchte es individuellere und „flexiblere Unterstützungspakete“.

SL seien mit der Aufgabe der Integration teilweise überfordert und es gebe Unterschiede bezüglich der Belastung zwischen den Schulgemeinden. Gute Erfahrungen würden mit „interdisziplinären Treffen“ gemacht (SSA, SPD, DVS, Sonderschulen).

Wie nehmen Sie die Zusammenarbeit des regionalen Schuldienstes mit den Schulen wahr? Welche Rollen und Aufgaben sind geklärt, welche bedürfen einer Klärung?

Die Zusammenarbeit sei vertrauensvoll, beratend und unterstützend. Die Rollen der involvierten Dienste und Personen seien jedoch nicht immer klar, was zu Unzufriedenheit bei den Beteiligten führe. Zum Beispiel seien die Zuständigkeiten zwischen SPD und SL bei Sonderschulanträgen nicht an allen Schulen einheitlich geklärt.

Wie nehmen Sie Zusammenarbeit und die Kooperation zwischen verschiedenen Lehrpersonen und den Therapeutinnen/Therapeuten wahr?

Die Zusammenarbeit wird insgesamt positiv eingeschätzt. Die IS-LP würden mehrheitlich die Verantwortung für den Austausch übernehmen. Allerdings sei die Intensität der Zusammenarbeit sehr unterschiedlich (von gut bis nicht vorhanden) und teilweise würden Fachpersonen der Schuldienste nicht an Standortgespräche eingeladen. Die Zusammenarbeit mit den KLP sei intensiver als mit den IF-LP. Zudem würden die Logopädie-Therapeutinnen und -Therapeuten die IF-LP in der Förderung von Ler-

nenden mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten teilweise coachen. Dies sei aus Sicht der Zusammenarbeit positiv, aus Sicht der unterschiedlichen Entlohnung der beiden Berufsgruppen sei die Erwartung an das Fachwissen der IF-LP jedoch höher.

Wie sind aus Ihrer Sicht die Nahtstellen zwischen den Angeboten (IF, IS, Schuldienste) und den Schulstufen ausgestaltet?

Viele befragte Personen problematisieren den Übergang in die Oberstufe von Kindern, die mit IF oder IS unterstützt werden: Die Sekundarschule habe keine „Integrationstradition“ und die Primarschule sei diesbezüglich tragfähiger. Im Vergleich zur Primarschule gebe es zudem in der Sekundarschule mehr Fachlehrpersonen für die Lernenden, wodurch die Kontinuität und Intensität der Begleitung weniger gut umsetzbar sei. Moniert wird, dass in der gegliederten Sekundarschule IF nur im Niveau C angeboten werde. Das sei rechtlich nicht korrekt. Beispielsweise sollte eine Schülerin mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) das Niveau A besuchen können und dort entsprechend unterstützt werden. Auch die Übergabe von Informationen werde beim Wechsel von der Primar- zur Sekundarschule qualitativ sehr unterschiedlich umgesetzt. Eine weitere Schwierigkeit sehen die Befragten darin, dass „Individuelle Lernziele“ (ILZ) nach dem Übergang in die Sekundarschule nicht weitergeführt würden. Diese Praxis werde von manchen Schulen und vor allem von Eltern im Hinblick auf die Berufswahl unterstützt (bessere Chancen ohne Sonderstatus).

Wo sehen Sie hinsichtlich der Weiterentwicklung der Integration Handlungsbedarf?

Die befragten Personen nennen in verschiedenen Bereichen Handlungsbedarf:

1. Mehrere Personen sehen im Bereich „Verhaltensauffälligkeit“ Handlungsbedarf. Die bisherigen Massnahmen seien nicht ausreichend. Am Beratungs- und Unterstützungsauftrag der Sonderschulen im Bereich Verhalten sei jedoch festzuhalten. Er erhöhe die Akzeptanz der Lernenden mit Verhaltensproblemen in der Schule stark.
2. Der Aufwand für eine IS-Abklärung stehe in keinem Verhältnis zu den zusätzlichen Ressourcen, die anschliessend für die Förderung gesprochen würden. Hier brauche es neue Ansätze. Man müsse die unterschiedlichen Formen von Ressourcen, die beantragt werden können, zusammenführen (so brauche es beispielsweise keine SOS-Massnahmen, sondern zusätzliche IF-Stunden).
3. Die grossen Unterschiede in der professionellen Kompetenz des heilpädagogischen Personals an den Schulen seien problematisch. Es wird angeregt, die Fachkompetenz in den IF-Teams zu erhöhen durch eine intensivere Zusammenarbeit auch im Unterricht zwischen KLP, IF- und IS-LP. Ausschliessliche eins-zu-eins-Betreuungen werden kritisch gesehen. Wichtig sei auch, dass die fachliche Qualifikation der IS-LP unter den neuen Anstellungsbedingungen durch die Gemeinde sichergestellt sei.
4. Des Weiteren sei die Tagesstruktur der Ganztagschule stärker in die Qualitätsentwicklung und die Integration einzubeziehen.
5. Der SPD überlege Massnahmen im Sinne eines Case Managements, Fälle über die gesamte Schulzeit zu begleiten, dafür fehle aber ein offizieller Auftrag.
6. Eine Selbsthilfegruppe für Eltern mit IS-Kindern, angegliedert an eine Sonderschule, könnte hilfreich sein (Informationen zum Bildungssystem, Möglichkeiten und Grenzen).
7. Es wäre zu prüfen, inwiefern Lehrmittel für unterschiedliche Lernniveaus auf allen Schulstufen zur Verfügung stünden.
8. Eine institutionalisierte Zusammenarbeit in Fach- und Expertenrunden könnte dazu beitragen, dass das Rollen- und Aufgabenverständnis der verschiedenen Akteure in der Umsetzung der Integration gefördert würde. Genannt wird beispielsweise eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den SL der Regel- und Sonderschulen sowie der Leitungen der Schuldienste.

Teil D – Fallstudien

13. Methodische Hinweise zu den Fallstudien

In den Fallstudien kamen vier Instrumente zum Einsatz: Unterrichtsbeobachtungen, Dokumentenanalysen sowie Gruppen- und Einzelgespräche. Die Fallstudien dienten der Konkretisierung und Präzisierung der Ergebnisse aus den Befragungen und Fokusgruppengesprächen. Im Rahmen der Fallstudien wurden von zwei Evaluatorinnen sechs Primar- und Sekundarschulen in vier Gemeinden im Kanton Luzern besucht. Für die Auswahl ausschlaggebend waren Kriterien wie Schulmodell (Sekundarschule), Grösse, Stadt/Land und soziale Belastung. Ausgehend von den Ergebnissen einer Dokumentenanalyse (Förderpläne und Förderkonzept der Schule) wurden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt sowie Gruppengespräche mit den Lehrpersonen und Einzelgespräche mit der SL geführt.

13.1 Dokumentenanalyse

Die Förderpläne wurden einerseits hinsichtlich der Zielformulierung und der Massnahmen untersucht. Hierbei wurde beurteilt, ob die Zielsetzungen und die Massnahmen allgemein oder differenziert formuliert sind. Andererseits wurde unterschieden zwischen Förderplänen für IS und IF sowie für die Sekundar- und die Primarschule. Bezüglich der Förderkonzepte wurde analysiert, wie stark eine Anlehnung an das Musterkonzept des Kantons erfolgte und ob bzw. wie differenziert bei ausgewählten Themen Ergänzungen gemacht worden sind.

13.2 Unterrichtsbeobachtungen

Bei den Unterrichtsbeobachtungen wurde der Umgang mit Heterogenität im Unterricht mit einer Rating-Skala erfasst (16 Items, 4-stufige Skala: immer / häufig / manchmal / selten und nicht beobachtet, siehe Anhang 3). Das Instrument basiert auf der "Inclusive Practices Classroom Observation Scale" (IPCOS) und wurde für die Datenerhebung angepasst (in Anlehnung an Miesera, Weidenhiller & Gebhardt, 2018). Das Rating wurde nach dem Unterrichtsbesuch von zwei Raterinnen vorgenommen und anschliessend mit Rückbezug auf die Beobachtungen im Unterricht begründet, verglichen und validiert (Interrater-Validierung). Mit dem Rating wurde erfasst, wie oft verschiedene Indikatoren für den Umgang mit Heterogenität (z.B. Arbeitsanweisungen anpassen, Medien gezielt einsetzen) in der Unterrichtslektion beobachtet wurden.

13.3 Leitfadeninterviews

Die Leitfadeninterviews mit den Klassenlehrpersonen und den IS- und IF-LP wurden zu den Themen integrativer Unterricht, Zusammenarbeit, Förderpläne und -konzepte in Form eines Gruppengesprächs pro besuchte Schulklasse geführt (Leitfäden im Anhang 3). Das Interview mit den SL umfasste Fragen zur Ressourcennutzung, zur Akzeptanz der integrativen Schulung und zum Förderkonzept. Die Ergebnisse aus den Schulleitungsinterviews wurden bereits im Kapitel 4 als Ergänzung zu den Ergebnissen aus der Onlinebefragung präsentiert.

Die Interviews dauerten jeweils 30 Minuten (20 Minuten mit den SL), die Daten wurden audiographisch und protokollarisch erfasst. Die Auswertung erfolgte wie bei den Fokusgruppengesprächen mit der Zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014). Die Daten wurden entlang der Leitfragen kategorienbasiert ausgewertet und die relevanten Themen wurden pro Stufe fallübergreifend zusammengefasst. Die Ergebnisse der Analyse werden für die Sekundar- und die Primarschulen getrennt berichtet.

14. Dokumentenanalyse

14.1 Ergebnisse Lokale Förderkonzepte

Untersucht wurden die Konzepte von vier Schulgemeinden im Hinblick auf den Grad der Konkretisierung und Ausführlichkeit im Vergleich zum Musterkonzept des Kantons. Gegenstand der Analyse waren zwei Bereiche:

- 1) Rahmenbedingungen (Zielgruppen, Förderansätze, Pensenpool, Qualifikation und Infrastruktur, zusätzliche Angebote)
- 2) Umsetzung und Aufgaben (Abläufe und Verfahren, Zusammenarbeit, Qualitätssicherung)

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die untersuchten Konzepte in den genannten Bereichen in unterschiedlichem Ausmass am Musterkonzept des Kantons orientieren: Keines der Konzepte entspricht eins-zu-eins dem Musterkonzept. In allen Konzepten erfolgt jedoch in den Kapiteln zu den Formen der Zusammenarbeit, zu zusätzlichen Angeboten sowie zu Abläufen und Verfahren eine starke Orientierung an den Vorgaben im Musterkonzept.

Zum Pensenpool, zur Qualifikation und Infrastruktur sowie zur Qualitätssicherung werden in drei von vier Konzepten ausführliche, für den Standort relevante Konkretisierungen vorgenommen. Dies verweist auf unterschiedliche Vorgehensweisen und Bedürfnisse der Gemeinden, die in den lokalen Förderkonzepten berücksichtigt werden. Unterschiede zeigen sich auch in den Grundsätzen, Zielen und Prinzipien. Hier wurden in der Einleitung von drei Konzepten Ergänzungen zu folgenden Themen vorgenommen:

- Integration stärken, Ressourcenorientierung, positive Haltung zu Heterogenität und Zusammenarbeit;
- Minimale Ausgrenzung, maximale Teilhabe, hohe individuelle Leistung;
- IF als Aufgabe innerhalb des Unterrichtsteams oder von Stufenteams, nicht von einzelnen Personen.

Des Weiteren werden in zwei von vier Konzepten spezifische pädagogische Entwicklungsschwerpunkte ausgeführt, beispielsweise zu den Themen Differenzierung und Individualisierung, integrative Begabungs- und Begabtenförderung, altersdurchmisches Lernen, selbstreguliertes Lernen oder Teamarbeit. In diesen Konzepten erfolgen auch weitere Ausdifferenzierungen in den Abschnitten „Ziele und Förderansätze“ sowie „Zusätzliche Angebote“. Interessant ist zudem, dass in einem dieser Konzepte im Abschnitt „Aufgaben“ Ausführungen zum Thema „Steuerung“ erfolgen. So werden die Aufgaben der SL sowie diejenige einer Steuerungsgruppe definiert.

Insgesamt zeigt sich, dass die Konzepte einerseits lokale Voraussetzungen sowie das jeweilige Schulprofil berücksichtigen (z.B. besondere Formen der Teamarbeit, sozio-demographische Voraussetzungen), andererseits hinsichtlich Eigenständigkeit und Ausdifferenzierung sehr unterschiedlich sind.

14.2 Ergebnisse Förderpläne

Welche Qualität weisen die Förderplanungen und die Förderpläne auf?

Zur Beantwortung der Frage nach der Qualität der Förderplanung wurden 23 Förderpläne im Rahmen der Fallstudien analysiert. Tabelle 59 gibt einen Überblick, von welcher Schulstufe die Pläne stammen und ob sie im Kontext von IF, IS oder individuellen Lernzielen ILZ verfasst wurden.

Tabelle 59: Zur Verfügung stehende Förderpläne der Primar- und der Sekundarschule

	IF	ILZ	IS	Total
Primarschule	5	3	5	13
Sekundarschule	2	2	6	10

Die Förderpläne wurden hinsichtlich der Zielformulierung und der Massnahmen beurteilt. Bei den Zielformulierungen wurden zwei Kategorien unterschieden:

- Allgemeine Zielsetzungen (z.B. “Die Schülerin liest fliessend und versteht das Gelesene”, “Kleines Einmaleins automatisieren”, “Grundanforderungen im Mathematikplan lösen”, “Selbstständig arbeiten”)
- Differenzierte, konkrete Zielsetzungen, die überprüft werden können (z.B. “Ordnung halten mit den eigenen Sachen”, “Das Kind nimmt Hilfe und Unterstützung an und setzt die einzelnen Teilschritte um”, “Division als Umkehraufgabe der Multiplikation erkennen”, “Kann unter Anleitung Strategien und Techniken (z.B. Klebezettel) für das Wortschatz-Lernen nutzen”)

Bei den Massnahmen wurden drei Kategorien unterschieden:

- Keine Massnahmen
- Allgemeine Massnahmen (z.B. “Trainingslektionen”, “Enge Begleitung während einiger Lektionen”, “Aufzeigen der Lernfortschritte”)
- Differenzierte und spezifische Massnahmen, die sich auf konkrete Zielsetzungen beziehen, die überprüft werden können (z.B. “Regelmässige Etuikontrolle”, “Die wichtigsten Wörter im Unit werden in überschaubare Portionen von 5-10 Wörtern unterteilt”)

Tabelle 60 gibt einen Überblick über die Ergebnisse für die Primarschule. Häufig waren sowohl die Ziele als auch die Massnahmen allgemein. In fünf von dreizehn Förderplänen – in allen analysierten IS-Förderplänen – wurden sowohl differenzierte Ziele als auch differenzierte Massnahmen formuliert.

Tabelle 60: Einschätzung der Förderpläne auf der Primarschule nach Zielen und Massnahmen

	Keine Massnahmen	Massnahmen allgemein	Massnahmen differenziert
Ziele allgemein	1	6	-
Ziele differenziert	-	1	5

In der Sekundarschule sind nur in einem von zehn Förderplänen – einen Förderplan für IS – differenzierte Zielsetzungen und differenzierte Massnahmen formuliert (Tabelle 61). Zudem fehlen in vier Förderplänen die Massnahmen vollständig. Zum Teil wurde an dieser Stelle notiert, welche Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern arbeitet. Wenn Förderziele formuliert wurden, dann sehr allgemein.

Tabelle 61: Einschätzung der Förderpläne auf der Sekundarschule nach Zielen und Massnahmen

	Keine Massnahmen	Massnahmen allgemein	Massnahmen differenziert
Ziele allgemein	3	2	1
Ziele differenziert	1	2	1

In acht der insgesamt 23 Förderpläne sind zudem Ziele und Massnahmen identisch. Beispielsweise wird als Ziel formuliert, das Kind “arbeitet an individuellen Lernzielen” und als Massnahme “Pläne und Aufgabenstellungen werden dem Können des Kindes angepasst”.

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass die Förderpläne oft allgemein formuliert sind und wenig Hinweise auf spezifische Zielsetzungen und Massnahmen enthalten.

15. Unterrichtsbeobachtungen

15.1 Stichprobe

In den Primar- und Sekundarschulen wurden insgesamt zwölf Lektionen in drei Gemeinden des Kantons Luzern besucht. Berücksichtigt wurden bei der Schulwahl für die Sekundarschule die drei Schulmodelle (GSS, KSS, ISS). Bei der Auswahl der Lektionen wurde darauf geachtet, dass verschiedene Klassen und Fächer besucht werden konnten. In zehn von zwölf Lektionen war die IS- oder IF-LP oder eine pädagogisch-therapeutische Fachperson im Unterricht anwesend. Die besuchten Klassen waren unterschiedlich gross (Sekundarschule: $M = 14$ SuS, $Min = 11$ SuS; $Max = 17$ SuS; Primarschule: $M = 18$ SuS, $Min = 17$ SuS; $Max = 20$ SuS). Die berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die folgenden Unterrichtssituationen.

Tabelle 62 zeigt, dass sowohl in der Primar- wie in der Sekundarschule die KLP und die IF- und IS-LP in verschiedenen Arbeitsformen zusammenarbeiteten. In Mathematik wird seltener im Teamteaching gearbeitet als in den Sprachen oder in Geschichte. In Mathematik arbeitet die SHP unabhängig von der Stufe und dem Förderbedarf der Lernenden in den beobachteten Lektionen meist in Kleingruppen im Gruppenraum oder im Klassenzimmer.

Tabelle 62: Angaben zu den besuchten Klassen und zur Zusammenarbeit mit IF-/IS-LP.

	Besuch	Fach	Klasse	Zusammenarbeit mit IF-/IS-LP
Sekundarschule	A	Geschichte	2.	-
		Englisch	1.	Teamteaching mit IS-LP
	B	Geschichte	1. C	Teamteaching mit IS-LP
		Mathematik	2. C	IS-LP, Kleingruppenförderung im Klassenzimmer
	C	Deutsch	3. C	Teamteaching mit IS-LP
		Mathematik	1. C	IF-LP, Kleingruppenförderung im Gruppenraum
Primarschule	D	Mathematik	5./6.	IS-LP, klassenübergreifende Kleingruppenförderung im Gruppenraum
		Zeichnen	1./2.	-
	E	Mathematik	2.	Teamteaching mit IS-LP
		Deutsch	4.	Pädagogisch-therapeutische Fachperson als Assistenz
	F	Deutsch	3.	IS-LP, Einzelförderung im Klassenzimmer
		Mathematik	5.	IS-LP, Kleingruppenförderung im Gruppenraum

Bei den Unterrichtsbeobachtungen wurde eingeschätzt, wie oft das formulierte Zielverhalten (z.B. Arbeitsanweisungen anpassen, Medien gezielt einsetzen) in der Unterrichtslektion beobachtet wurde (Antwortformat: 4 = immer, 3 = häufig, 2 = manchmal, 1 = selten, 0 = nicht beobachtet). In *Abbildung 39* werden die Profile der Einzellektionen zusammengefasst, so dass das Ausmass der Umsetzung der Massnahmen über alle Lektionen hinweg sichtbar wird. Unterschieden wird zwischen allgemeinen Massnahmen, die Lehrpersonen im Unterricht ergreifen und spezifischen Massnahmen zur Differenzierung und Individualisierung.

15.2 Ergebnisse

Wird das Balkendiagramm (*Abbildung 39*) von links nach rechts gelesen wird das Ausmass der Umsetzung des beschriebenen Verhaltens (z.B. Item 1 "SuS zur Reflexion des eigenen Lernzuwachses ermutigen") über alle beobachteten Lektionen hinweg erkennbar (die farbigen Segmente stellen das Ausmass der Umsetzung pro Lektion dar). Wird das Diagramm von oben nach unten gelesen wird sichtbar, wie häufig ein bestimmtes Verhalten in der beobachteten Lektion erkennbar war (z.B. orange Balkensegmente inkl. Angabe zur Ausprägung: 4 = immer, 3 = häufig, 2 = manchmal, 1 = selten, 0 = nicht beobachtet).

Die längeren Balken im oberen Bereich des Diagramms (Item 1 bis Item 7) verdeutlichen, dass im Unterricht allgemeine Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität häufiger umgesetzt werden als spezifische Massnahmen zur Individualisierung und Differenzierung im unteren Bereich des Diagramms (Item 8 bis Item 14). Dies gilt gleichermassen für die Primar- wie die Sekundarschule. Weiter zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht - bis auf die Lektionen L1, L4 und L11 - selten zur Reflexion ihres eigenen Lernzuwachses ermutigt werden. Hingegen reagieren die Lehrpersonen in allen Klassen häufig angemessen auf Fragen und Anmerkungen der Lernenden (Item 7) und überprüfen durch gezieltes Nachfragen, ob Arbeitsanweisungen verstanden wurden (Item 6). Dies machen sie häufiger, als Arbeitsanweisungen bereits im Vorfeld an die unterschiedlichen Lernbedürfnisse anzupassen (Item 2). Medien werden häufig und gezielt eingesetzt (Item 4) und alle Lernenden haben immer wieder die Möglichkeit mit andern zusammenzuarbeiten (Item 5).

In geringerem Mass als allgemeine Massnahmen werden spezifische Massnahmen zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht umgesetzt, die dazu dienen, individuelle Lernbedürfnisse zu berücksichtigen. Am meisten passen Lehrpersonen Lernmaterial an, stellen unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben zur Verfügung oder unterstützen die Lernenden zusätzlich (Item 14). Selten und nur in der Hälfte der Lektionen wurde beobachtet, dass gezielt Arbeitsgruppen mit Lernenden gebildet werden, die sich im Bereich der Interessen und Fähigkeiten unterscheiden (Item 1). Auch eher selten wird das Lernen mit den persönlichen (Lern-)Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler verbunden (Item 9). Häufiger beobachtet wurde, dass die Lernzeit in der Lektion flexibel angepasst wird, damit die Schülerinnen und Schüler die Lernziele erreichen können (Item 13) und dass am gemeinsamen Gegenstand mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Schwierigkeitsgraden gelernt wurde (Item 12). In der Primarschule wurde das häufiger beobachtet als in der Sekundarschule. Auch zwischen den Lektionen war das Ausmass der Umsetzung des Lernens am gemeinsamen Gegenstand sehr unterschiedlich. Deutlich wird, dass Lehrpersonen, die das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand häufig umsetzen, insgesamt öfter allgemeine und spezifische Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität einsetzen (L1, L9, L11).

Zusammenfassend zeigen die Profile der Einzellektionen (vertikale Lesung), dass nur wenige Lehrpersonen allgemeine und spezifische Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität häufig umsetzen. Zudem wird sichtbar, dass spezifische Massnahmen in den Lektionen seltener vorkommen als allgemeine Massnahmen (L4, L12, L6) und dass unterschiedliche Schwerpunkte in der Umsetzung der Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität gesetzt wurden.

Massnahmen im Unterricht zum Umgang mit Heterogenität

Allgemeine Massnahmen

1. SuS zur Reflexion des eigenen Lernzuwachses ermutigen.

2. Arbeitsanweisungen anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse zu berücksichtigen.

3. Verschiedene Strategien zur Vermeidung von Verhaltensstörungen anwenden.

4. Verfügbare/passende Medien/Technologie einsetzen, wenn sie den Lernprozess verbessern.

5. Allen SuS die Möglichkeit einräumen, mit anderen SuS zusammenzuarbeiten.

6. Gezielt nachfragen, um das Verständnis von Arbeitsanweisungen zu überprüfen.

7. Angemessen auf Fragen und Anmerkungen von SuS reagieren.

Spezifische Massnahmen der Individualisierung und Differenzierung

8. Kleine Arbeitsgruppen von SuS bilden, die sich in ihren Fähigkeiten und Interessen unterscheiden.

9. Lernphasen mit den persönlichen Erfahrungen der SuS verbinden.

10. Unterschiedliche Arbeitsanweisungen in den Lernphasen anwenden, um die SuS einzubeziehen.

11. Unterschiedliche Instruktionstrategien anwenden, die für die SuS angemessen sind.

12. Differenziert am gemeinsamen Gegenstand arbeiten (unterschiedliche Zielsetzungen/Schwierigkeitsgrade)

13. Angemessene Zeit in Lernphasen festlegen und flexibel anpassen, sodass SuS Lernziele erreichen.

14. Material und Ressourcen (Zeit/Personal) anpassen, um die unterschiedlichen Lernbedürfnisse zu erfüllen.

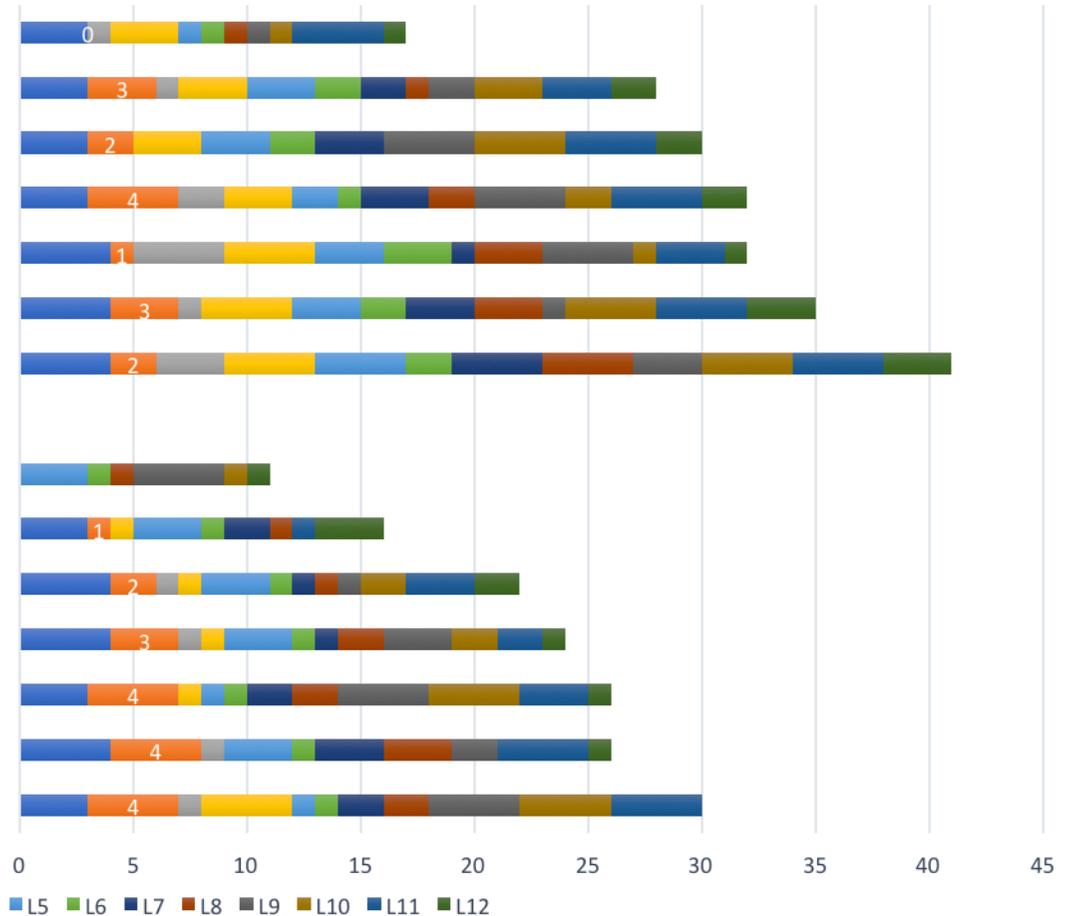


Abbildung 39: Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht an Primar- und Sekundarschulen (N=192, Total der Einschätzungen in 12 Lektionen)

16. Leitfadeninterviews

16.1 Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen

Die Gespräche mit den KLP sowie den IS- und IF-LP der Sekundar- und Primarschulen wurden zu den Themen integrativer Unterricht, Zusammenarbeit, Förderpläne und -konzepte in Form von Gruppengesprächen geführt. Dabei waren die jeweils an der beobachtenden Lektion beteiligten Lehrpersonen anwesend (Leitfragen siehe Anhang 1). Die Ergebnisse werden entlang dem Gesprächsverlauf separat für die besuchten Sekundar- und Primarschulen berichtet.

16.2 Ergebnisse Sekundarschule

Welche Formen der Zusammenarbeit praktizieren die Lehrpersonen?

Die Lehrpersonen setzen verschiedene Formen der Kooperation um. Die Leitung der Lektion habe mehrheitlich die FLP. Lernende mit IS würden auf eigenen Wunsch nach Möglichkeit im Klassenzimmer gefördert. Die IS-LP unterstütze massgeblich die Lernenden mit IS, nach Bedarf aber auch andere Schülerinnen und Schüler.

Oft werde in Kleingruppen klassenintegriert oder separiert an den gleichen Arbeitsaufträgen gearbeitet, in Mathematik niveaudifferenziert in Gruppen (Niveau C; Niveau C/D).

Die Zusammenarbeit mit der IF-LP sei ähnlich organisiert. Auch sie arbeite teilweise mit Lernenden mit IS im Einzelunterricht oder mit IF in Kleingruppen ausserhalb des Klassenzimmers. Wenn möglich werde im Teamteaching unterrichtet (z.B. Klassenlektüre in Deutsch).

Nach Meinung der IS-LP könne eine kontinuierliche Begleitung der Lernenden mit IF und IS im ISS-Modell aufgrund der oft wechselnden Lerngruppen nicht gleichermassen erfolgen wie im KSS-Modell. Auch Absprachen zwischen den Lehrpersonen seien aufgrund mangelnder Zeitgefässe und Ressourcen schwierig umzusetzen.

Wie arbeiten die Lehrpersonen mit Therapeutinnen und Therapeuten und weiteren involvierten Lehrpersonen zusammen und wie erleben die Lehrpersonen die Zusammenarbeit?

Aus Sicht der Lehrpersonen findet abgesehen von Elterngesprächen wenig Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten statt. Die Lehrpersonen würden am meisten mit der Schulsozialarbeit zusammenarbeiten, z.B. wenn es um häufige Absenzen gehe. Es werden mehrere Gründe angeführt, weshalb die Zusammenarbeit mit den Therapeutinnen und Therapeuten wenig intensiv sei: Auf der Oberstufe hätten Jugendliche seltener Therapien als in der Primarschule. Zudem sei die Zusammenarbeit teilweise aus Gründen des Datenschutzes erschwert, wenn der KJPD involviert sei. Der SPD gebe den Lehrpersonen Empfehlungen ab, sodass es keine Zusammenarbeit brauche. Die fallbezogene Kontaktaufnahme laufe meistens über die IS-LP. Die Zusammenarbeit erfolge allerdings eher unsystematisch und sei vom Engagement der Personen abhängig.

Im Gegensatz dazu erfolge die Zusammenarbeit zwischen IS- und IF-LP und KLP bzw. FLP in den meisten Fällen systematisch. Unterrichtsbezogene Absprachen fänden regelmässig und zu fixen Besprechungszeiten statt. Die IS-LP sei dabei für die fallspezifischen inhaltlichen Anpassungen zuständig, um die Partizipation im Unterricht zu ermöglichen. Des Weiteren würden die IS-LP die FLP und die IF-LP über Spezielles zum Fall informieren und so ihr Fachwissen zur Verfügung stellen.

Wie gehen Lehrpersonen bei der Unterrichtsvorbereitung vor, wenn Sie gemeinsam unterrichten?

Die Planung der Lektion erfolge eher kurzfristig und arbeitsteilig. Die FLP kenne den Stoff und den Lehrplan und bereite vor. Die IS- bzw. IF-LP sei für Arbeiten in der Kleingruppe und für die individuelle Förderung zuständig oder für Lernende, die ein Spezialprogramm brauchen sowie für individuelle Anpassungen. Aufgrund der grossen Heterogenität in den Klassen (GSS-Modell) werde darauf geachtet, dass stets Zusatzmaterial für leistungsstärkere Lernende vorhanden sei. Die Förderung von Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer sei wichtig. Über das gemeinsame Vorgehen müsse im Klassenteam viel ausgetauscht werden.

Wie setzen Lehrpersonen Förderpläne im Unterricht ein?

Förderpläne werden im Unterricht wenig bis gar nicht eingesetzt. Das hat verschiedene Gründe: Es sei für FLP mehrheitlich nicht nötig, da im Niveau C oft mit allen an den gleichen Themen bzw. Zielen gearbeitet werde. Es sei für eine SHP kaum leistbar, einen Förderplan für so viele verschiedene Fächer zu verfassen. Es würde ein unpraktisches, zehnteitiges Dokument resultieren. Förderpläne würden geschrieben, weil man müsse und weil man zweimal im Jahr mit den Eltern diesbezüglich zusammensitze.

Worin sehen Lehrpersonen den Ertrag eines Förderplans?

Der Ertrag von Förderplänen wird darin gesehen, dass die Grundanforderungen dokumentiert seien (GSS), oder dass die FLP wüssten, woran gearbeitet werde. Im ISS-Modell sei es für Lehrpersonen schwierig, individuelle Bedürfnisse im Unterricht zu berücksichtigen, da Lernende des Niveaus A und B die Klassenziele und die Ziele für das Gymnasium erreichen müssten. Die Eltern erwarteten, dass auf diese Anschlusslösungen hingearbeitet werde.

Weshalb spielen Förderpläne in der Arbeit der Lehrpersonen eine untergeordnete Rolle?

Es werden weitere Gründe angeführt, weshalb Förderpläne in der Sekundarschule eine untergeordnete Rolle spielen:

- In der Oberstufe (GSS) seien die Lernenden bereits selektioniert und das reduziere die Notwendigkeit, dass Lernende mit IS (Niveau C) etwas anderes zu machen bräuchten als die anderen Schülerinnen und Schüler. Die Sekundarschule könne nicht mit der Primarschule verglichen werden. Es gebe auch Lehrpersonen, die noch nie Lernende mit IS unterrichtet hätten und allenfalls ihr Vorgehen im Unterricht ändern müssten, wenn z.B. Lernende mit einer geistigen Behinderung unterrichtet werden sollten.
- Eine IS-LP im GSS-Modell (Niveau C) verweist auf die grosse Heterogenität in der Klasse und problematisiert, dass es schwer sei, besondere Bedürfnisse, die aufgrund der sozialen Herkunft der Lernenden entstünden von behinderungsbedingten besonderen Bedürfnissen zu unterscheiden. Teilweise würden Lernende mit IS bessere Leistungen zeigen als Lernende ohne IS, was in Bezug auf eine bedarfsgerechte Verteilung der Förderressourcen verunsichere.
- Zusätzlich erschwerend wirke, dass Lernende mit Förderbedarf in diesem Alter gleich sein wollten wie die anderen Schülerinnen und Schüler und deshalb keine Sonderbehandlung möchten. Das würde eine angemessene Förderung von Lernenden mit IS ebenfalls erschweren.

Wie gut gelingt es IS- und IF-LP, ihr Fachwissen in die integrative Arbeit im Unterricht und an der Schule einzubringen?

Die fehlenden zeitlichen Ressourcen für die Zusammenarbeit (IS), aber auch die knappen Ressourcen in der Klasse (6 Lektionen IF) seien nicht förderlich, um Fachwissen der IF- und der IS-LP einzubringen. Aber IF sei auf gutem Weg, „etwas Normales“ zu werden. Es laufe gut im Moment. Die Vermittlung von heilpädagogischem Wissen von der IS- zur IF-LP sei gerade bei Lernenden mit Behinderungen und einem spezifischen Förderbedarf wichtig.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen sei unterschiedlich: Die einen würden die Mitarbeit im Unterricht akzeptieren, die anderen würden lieber allein unterrichten und liessen die IF- oder die IS-LP nicht mitreden. Insgesamt sei es für die IF- und IS-LP in der Zusammenarbeit mit den KLP und FLP herausfordernd, nicht belehrend, sondern unterstützend zu wirken. Eine Kultur der Zusammenarbeit müsse sich teilweise noch etablieren.

Im ISS-Modell ist aus Sicht der IS- und IF-LP eine gezielte Zusammenarbeit durch die grosse Anzahl von involvierten Lehrpersonen stark eingeschränkt.

Welche Rolle spielen die lokalen Förderkonzepte für die Umsetzung der integrativen Förderung bzw. der integrativen Sonderschulung?

Für die Lehrpersonen begründet das Konzept die integrative Arbeit an der Schule. Es ist den KLP und FLP relativ wenig bekannt. Für die IS- und IF-LP hingegen ist der Stellenwert des Konzepts hoch, denn es beschreibe ihre Aufgabenbereiche, Zuständigkeiten und Aufgaben. Insofern verdeutliche das Förderkonzept, welche Erwartungen an die Arbeit einer IF- bzw. IS-Lehrperson gestellt werden können und welche nicht.

Welche weiteren Themen beschäftigen die befragten Lehrpersonen im Zusammenhang mit Integration?

- Der Kanton solle mehr vorgeben, was von allen Gemeinden zu tun sei (z.B. Einsatz von Lehreroffice).
- Bei der Ressourcenzuteilung sollten die sozio-demographischen Voraussetzungen einer Gemeinde berücksichtigt werden. Es gebe diesbezüglich grosse Unterschiede.
- Es bräuchte mehr Ressourcen (GSS-Modell): Z.B. sechs Lektionen pro Klasse plus Poolstunden.
- Die Förderung müsste möglichst früh beginnen und die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen im Übergang von der Primar- zur Sekundarschule bzw. bezüglich vorhandener oder nicht vorhandener Abklärungen sollte verbessert werden.
- Im ISS-Modell brauche es Zeitgefässe für Besprechungen zwischen IF- bzw. IS-LP und KLP bzw. FLP.
- Der Übergang Schule-Beruf müsste gerade mit Lernenden mit IS gut vorbereitet werden, da ihre Aspirationen hinsichtlich des Anspruchsniveaus der Ausbildung durch die integrative Schulung stiegen.
- Die Frage, in welchem Modell der Sekundarschule Integration am besten funktioniere, beschäftigte die Befragten. Jedes Modell habe Vor- und Nachteile: Das „Sonderzügli“, das im GSS-Modell gefahren werden könne (alle Ressourcen, aber auch alle schwierigen Fälle an ei-

nem Ort), werde durchaus als Vorteil gesehen, wenn die Ressourcen ausreichen. Im KSS-Modell seien die Ressourcen ausreichend und die Förderung könne im Niveau C sehr gezielt erfolgen. Die Schwierigkeit bestehe darin, dass man für dieses Modell genug C-Schülerinnen und -Schüler haben muss. Der einzige Vorteil im ISS-Modell bestehe darin, dass über die heterogenen Stammklassen sowohl die „schwierigen“ Fälle als auch die damit zusammenhängenden aufwändigen Elterngespräche von allen Lehrpersonen mitgetragen würden.

- Es wird problematisiert, dass IS-LP aufgrund des Stundenplans und der herausfordernden Organisation der integrativen Förderung nicht 100% arbeiten könnten. Die vielen Besprechungen seien für IS-LP nicht bezahlt. KLP erhielten eine halbe Besprechungslektion bezahlt. Das wäre auch für IS-LP wünschenswert.
- Ein weiterer Punkt betrifft den Vergleich der Arbeit einer IS-LP an einer integrativen Regelschule (Kooperation mit mehreren KLP, verschiedene Klassen und Fächer, Pensum an Primar- und Sekundarschule) mit der Arbeit einer IS-LP an einer HPS (mit fünf bis sechs Lektionen im Blockunterricht): Die Arbeit an einer Regelschule sei viel anstrengender und deshalb für SHP teilweise unattraktiver. Das Bündeln von Teamteaching-Lektionen und DaZ-Lektionen sei gut, bei IF und IS funktioniere das jedoch nicht immer. Es habe sich aber bewährt, dass die IS-LP jeweils mit den Lernenden mit IS von Klasse zu Klasse mitgehe, die IF-LP hingegen auf der Jahrgangsstufe bleibe und die Verantwortung für die IF- sowie DaZ-Lektionen übernehme.

16.3 Ergebnisse Primarschule

Welche Formen der Zusammenarbeit praktizieren die Lehrpersonen untereinander und mit Fachpersonen?

Die Lernenden mit IS werden nach Möglichkeit im Klassenzimmer im Teamteaching gefördert. Teilweise finde nach einem gemeinsamen Einstieg Einzel- oder Kleingruppenförderung ausserhalb des Klassenzimmers statt. Im Zusammenhang mit der Förderung einer Lernenden mit Sehbeeinträchtigung wird die Zusammenarbeit mit einem Visuopädagogen als sehr wertvoll und als grosse Chance erachtet. Er könne sich die Zeit nehmen, um die Lernende zu beobachten und er vermittele bei Unklarheiten (z.B. ideale Schriftgrösse an Wandtafel) zwischen der Lernenden und der Lehrperson. Besondere Fördermassnahmen z.B. Mediengebrauch oder Mobilitätstraining (Schulweg) werden vom Visuopädagogen als Einzelförderung ausserhalb des Klassenzimmers umgesetzt.

Um mathematische Themen sorgfältiger bearbeiten zu können und zur Optimierung der Förderressourcen wird an einer Schule mit Lernenden mit IS und mit Lernenden mit ILZ klassenübergreifend in einer Kleingruppe ausserhalb des Klassenzimmers gearbeitet (gleiches Thema, anderes Niveau und mehr Anschauungsmaterial).

Wie arbeiten die Lehrpersonen mit Therapeutinnen/Therapeuten und weiteren involvierten Lehrpersonen zusammen und wie erleben die Lehrpersonen die Zusammenarbeit?

Die engste Zusammenarbeit finde zwischen IF- bzw. IS-LP und KLP statt. Die Zusammenarbeit und der Austausch mit weiteren involvierten Personen finde fallbezogen und regelmässig statt, sei unkompliziert und funktioniere gut (SSA, DaZ, SPD, KJPD, PMT). Wenn ein Kind eine Psychotherapie besuche, fänden die Kontakte über Telefongespräche statt. Es sei in diesen Fällen hilfreich, die Perspektive einer Fachperson auf das Kind zu haben. Mit der Logopädie finde ein halbjährlicher Austausch statt. Es sind vor allem die IS- und IF-LP, die für die Kontakte verantwortlich seien. Die Informationen würden im Lehreroffice für alle Beteiligten zugänglich gemacht.

Wie gehen Lehrpersonen bei der Unterrichtsvorbereitung vor, wenn Sie gemeinsam unterrichten?

Lektionen im Teamteaching würden wöchentlich besprochen. Die IS-LP sei grundsätzlich für die Lernenden mit IS da und passe die Vorbereitungen der KLP den Voraussetzungen der Lernenden an. Sie unterstütze, gebe Ideen (IF-LP auch für leistungsstarke Lernende) und gestalte mit, die KLP habe den fachlichen Lead. Es würden auch Interessen und Stärken der Lehrpersonen bei der Vorbereitung im Team berücksichtigt. Die Feinplanung mache jede Lehrperson selbständig.

Wie setzen Lehrpersonen Förderpläne im Unterricht ein?

Förderpläne dienen dazu, die Lernziele vor Augen zu haben. Wenn Lernende mit IS gut am Unterricht partizipieren könnten, seien Förderpläne weniger wichtig. Die IF-LP mache kein Spezialprogramm mit der Lernenden mit IS GB, wenn die IS-LP nicht da sei, sondern unterstütze sie zusätzlich im Unterricht wie alle anderen Lernenden auch.

Worin sehen Lehrpersonen den Ertrag eines Förderplans?

Die Lehrpersonen haben durch den Förderplan eine Orientierung über die Förderschwerpunkte und Ziele. Er sei ein roter Faden, der von IS-LP gebraucht werde, sowie eine Dokumentation der Förderung, die später weitergegeben würde. KLP und FLP könnten den Förderplan im Lehreroffice einsehen. Daraus entsteht nach Aussage der IS-LP ein Mehrwert.

Wie berücksichtigen Lehrpersonen Förderpläne in ihrer Arbeit?

Die meisten KLP kennen die Förderpläne ihrer Lernenden. Der Einbezug der Förderschwerpunkte in die Unterrichtsplanung sei dann schwierig, wenn Lehrpersonen Lernende mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten in ihrer Klasse unterrichteten. Förderschwerpunkte von Lernenden mit IS oder IF würden nach Möglichkeit berücksichtigt (z.B. Einzelförderung durch die KLP während Stillarbeit, Förderung durch Klassenassistenz). In Bezug auf die Arbeit mit Förderplänen zeichnet sich in den Gesprächen eine spezifische Zuständigkeit ab: IS-LP kennen die Förderpläne von Lernenden mit IS, IF-LP von Lernenden mit IF.

Wie gehen Lehrpersonen im Unterricht vor, wenn sie allein unterrichten?

Es werde kein schwieriger Stoff eingeführt und viel mit Gruppen- oder Partnerarbeit gearbeitet. In der Klasse werde viel Planarbeit umgesetzt, dann könne auf individuelle Fragen und Bedürfnisse eingegangen werden oder die Lernenden mit IS würden an ihren eigenen Plänen arbeiten, wenn der Unterricht zu anspruchsvoll sei. Die Vorbereitung sei wichtig, z.B. bei Kindern mit Sehbeeinträchtigung (Vergrößerungen planen, Material per Mail verschicken und auf Barrierefreiheit prüfen).

Wie gut gelingt es IS- und IF-LP, ihr Fachwissen in die integrative Arbeit im Unterricht und an der Schule einzubringen?

Beim gemeinsamen Vorbereiten könne das methodische und didaktische Wissen der IF- oder der IS-LP am besten eingebracht werden. Dies sei anspruchsvoll, da nicht alle Lehrpersonen dieses Wissen gut annehmen können. Auf der Ebene der Schule könne wenig Wissen eingebracht werden, da es dafür wenig Zeitgefässe gebe. In einer Schule wird konsequent innerhalb der Stufe und klassenübergreifend zusammengearbeitet (vor allem Mathematik und Deutsch), das habe sich bewährt. In einer anderen Schule leitet die SHP das Unterrichtsqualitätsteam und kann auf diesem Weg ihr Wissen in die Unterrichtsentwicklung einfließen lassen.

Welche Rolle spielen die lokalen Förderkonzepte für die Umsetzung der integrativen Förderung bzw. der integrativen Sonderschulung?

Die Meinungen dazu sind nicht einheitlich: Vor allem für IS- und IF-LP ist das Förderkonzept die Grundlage ihrer Arbeit, eine Leitplanke, ein roter Faden, an dem man sich orientieren könne (Rolle, Aufgaben an integrativer Schule). Es schaffe die Voraussetzungen für eine kontinuierliche integrative Arbeit über die Stufen hinweg. Den KLP ist das Förderkonzept weniger bekannt und es spielt für ihre Arbeit eine untergeordnete Rolle.

Welche weiteren Themen beschäftigen die Lehrpersonen im Zusammenhang mit Integration?

- Das Gelingen von Integration sei von verschiedenen Faktoren abhängig: Kind (sich Hilfe holen können), Schulkultur, Schulhaus, Lehrpersonen, Zusammenarbeit. Integration erziele die grösste Wirkung, wenn die Förderung durch IF- bzw. die IS-LP klassenintegriert stattfindet.
- Die integrative Schulung sei anspruchsvoll, man müsse als Junglehrperson hineinkommen und es brauche Unterstützung.
- Die soziale Integration in die Klasse sei wesentlich, es gehe primär um die Zugehörigkeit, das schulische Lernen sei nachgeordnet.
- Eine IS-LP artikuliert Grenzen der Integration bei IS-Verhalten. Sie ist jedoch der Meinung, dass die separative Sonderschulung auch nicht die Lösung sei. „Es würde noch viel schlimmer“. Es bräuchte jedoch Räumlichkeiten an der Schule und Ressourcen für die individuelle Betreuung, wenn in schwierigen Situationen gar nichts mehr gehe. In der Sonderschule gebe es für kritische Situationen ein standardisiertes Vorgehen (z.B. Telefonalarm: Leitung anrufen, stellvertretende Leitung anrufen usw.). So etwas bräuchte es auch an Regelschulen.
- Problematisiert werden die Arbeitsbedingungen für die SHP an den Regelschulen. Es sei aufgrund der zeitaufwändigen Zusammenarbeit im Team für SHP (IF- und S-LP) kaum möglich, mehr als 18 bis 20 Lektionen zu arbeiten, Vollzeit sei unmöglich.
- Erwähnt wird die Schwierigkeit, dass das Arbeitspensum der IS-LP von einzelnen Lernenden mit IS abhängt: Sei ein IS-Kind weg, seien plötzlich fünf Lektionen weg. Das führe zu grossen Pensenschwankungen, was für die Betroffenen schwierig sei.
- Die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die integrative Arbeit seien insgesamt knapp und das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (Förderstunden gewinnen durch IS-Status) verhindere oftmals eine bedarfsgerechte, unmittelbare Förderung. Hierfür bräuchte es einen selbstverwalteten Stundenpool an der Schule.
- Integration sei der richtige Weg, wenn die Ressourcen stimmten und eine gute und effiziente Zusammenarbeit stattfindet.

Teil E – Zusammenfassung und Gesamtfazit zur Evaluation

17. Zusammenfassung

17.1 Grundsätzliche Einschätzung

Insgesamt zeigen die Ergebnisse das Bild einer gut organisierten und gut begleiteten Umsetzung der schulischen Integration, und es wird darauf hingewiesen, dass es „Leuchtturmschulen“ und gute Beispiele gibt. Die Zusammenarbeit auf den verschiedenen Ebenen des Systems und zwischen den verschiedenen Personengruppen funktioniert gut, zum Teil sogar sehr gut. Die Verfahren und Regelungen der DVS sind bekannt und werden als hilfreich wahrgenommen. In den Gesprächen ist von den Befragten viel Engagement in der Sache spürbar. Es wird nach guten Lösungen für die Weiterentwicklung und Umsetzung von IF und IS gesucht. Gleichzeitig werden aber von allen Personengruppen, die befragt wurden, auch damit verbundene Herausforderungen benannt.

Deutlich wird, dass es Unterschiede gibt zwischen Gemeinden und Schulen, zwischen Primar- und Sekundarschule sowie zwischen den beteiligten Personen und den verschiedenen Funktionen (RLP, FLP, IF- und IS-LP, SL, DVS, Eltern, Gesamtschulleitungen, BIKO, IS-Leitungen, regionale Schuldienste). Die Organisation der integrativen Schulung ist vielschichtig und komplex. Eine gelingende Umsetzung erfordert eine gute Zusammenarbeit aller Beteiligten sowie die Steuerung von fachlichen Kompetenzen, den Ressourcen und dem Bedarf. An verschiedenen Stellen scheint das System Möglichkeiten der Weiterentwicklung oder Optimierung einzuengen oder gar zu blockieren. Hier äussern die Befragten den Wunsch nach mehr Flexibilität, wirksamen Ressourceneinsatz, Bedarfsorientierung, Vernetzung und Zusammenarbeit anstelle von Regulation.

Von den Befragten wird in den Gesprächen das Bedürfnis nach mehr expliziter Wertschätzung durch den Kanton für die geleistete Arbeit geäußert, da der Einsatz der Lehrpersonen für die Umsetzung der Integration aufwändig und teilweise belastend sei.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation entlang der zentralen Fragestellungen der Evaluation zusammengefasst. Dabei wird aufgezeigt, in welchen Bereichen – trotz dieser grundsätzlich positiven Einschätzung – Handlungsbedarf für die Weiterentwicklung besteht.

17.2 Wie werden die kantonalen Vorgaben an den Schulen umgesetzt?

Kenntnis kantonale Vorgaben

Die kantonalen Vorgaben (Lektionenpool, Vorgaben für Lernende mit ILZ, Vorgaben bei IS) sind den SL, den Gesamtschulleitungen und den BIKO insgesamt bekannt bzw. diese sind verstanden. Bei den BIKO ist dies etwas weniger der Fall als bei den SL und den Gesamtschulleitungen. Das hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass erstere wenig mit der konkreten Umsetzung zu tun haben. Etwas weniger klar sind aus Sicht der SL die Vorgaben zur Anmeldung von Jugendlichen bei der IV-Berufsberatung.

Es zeigt sich auch, dass die SL ihre Koordinations- und Führungsaufgaben wahrnehmen (IF-Pool, Entscheidungen bei Uneinigheiten). Zwei Ergebnisse sind hervorzuheben: Erstens zeigt sich bei den SL bezüglich der Kenntnis der Vorgaben zum Lektionenpool ein signifikanter Unterschied zwischen SL, die nur einer Primar- oder nur einer Sekundarschule vorstehen. Erstere kennen die Vorgaben zum Lektionenpool besser als die SL an einer Sekundarschule. Zweitens gibt es bei den Gesamtschulleitungen sehr grosse Unterschiede und es gibt einige wenige Personen, die angegeben haben, die Vorgaben nicht zu kennen.

Laut den Mitarbeitenden der DVS sind die SL mit den Abläufen und Verfahren vertraut. Die Leitungen der kantonalen und privaten Sonderschulen sind sich einig, dass vieles im Hinblick auf Konzept und Rahmenbedingungen gut geregelt ist: Die Verantwortlichkeiten sind klar definiert, es gibt ein erhöhtes Bewusstsein für die Wichtigkeit der Zusammenarbeit, die partnerschaftlich und konstruktiv wahrgenommen wird.

Sonderschulanträge

Das Verfahren bei Sonderschulanträgen ist den Befragten bekannt. Es zeigen sich Schwierigkeiten in drei Bereichen. Erstens wird das Verfahren und die Partizipation der Beteiligten im Fall von Verhaltensauffälligkeiten mit den im Folgenden aufgelisteten Punkten problematisiert:

- Zeitaufwändiges Verfahren ohne Entlastung im Schulalltag (rasche Lösungen wären gefragt),
- zu späte Zuweisung in eine separative Sonderschulung,
- zu später Einbezug der IS-Leitungen,
- keine Unterstützung bei abgelehnten Anträgen.

Die Leitungen der regionalen Schuldienste (SPD) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass das Verfahren verkürzt werden könnte, wenn die Fälle gut bekannt sind. Zudem sind die Rollen und Aufgaben zwischen SPD und SL bei Sonderschulanträgen nicht ausreichend geklärt.

Zweitens zeigen sich Schwierigkeiten in Bezug auf die jährlichen Fristen zur Einreichung der Anträge: Die klare Strukturierung mit einem Termin pro Jahr gibt einerseits eine gute Orientierung. Das Verfahren wird aber als wenig flexibel wahrgenommen. Kurzfristige Lösungen und eine bedarfsgerechte Förderung würden eher behindert. Wenn im Herbst ein Antrag gestellt werde, würden die Ressourcen erst im neuen Schuljahr zur Verfügung stehen. Eine kontinuierliche Pensenplanung für IS-LP, aber auch für therapeutische Fachpersonen wird dadurch stark erschwert, was die Personalfuktuation fördert. Gewünscht werden mehr Flexibilität und Planungssicherheit.

Der dritte Bereich, in dem sich Schwierigkeiten zeigen, betrifft den Zusammenhang zwischen Sonderschulanträgen und dem Bedarf an zusätzlichen Ressourcen an den Schulen für den Umgang mit Heterogenität im Allgemeinen und daraus resultierenden schwierigen Situationen, die eigentlich mit zusätzlichen IF-Mitteln abgedeckt werden müssten. Diese Problematik führt aus Sicht der IS-Leitungen zu einer Verwässerung von IF und IS, was die Zweckbestimmung der IS-Ressourcen unterlaufe.

Ressourcenverteilung und Personalplanung

In Bezug auf die Ressourcenzuweisung an und in den Schulen wird über alle Befragungsgruppen hinweg mehr Bedarfsorientierung anstatt Giesskannenprinzip gewünscht. Unterschiede im Ressourcenbedarf zwischen den Gemeinden, z.B. aufgrund sozio-demographischer Voraussetzungen, würden bei der Ressourcenzuweisung nicht berücksichtigt. Vor allem wenn kurzfristig ein zusätzlicher Bedarf entstehe, sei es schwierig, die notwendigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Gut ein Drittel der Gesamtschulleitungen gibt an, dass die IF-Ressourcen (eher) nicht kurzfristig zur Verfügung gestellt werden könnten und in einzelnen Gemeinden können die Vorgaben zu den Ressourcen (eher) nicht umgesetzt werden.

Das Einhalten der Vorgaben zu den Ressourcen und zur Klassengrösse wird von den Leitungspersonen (SL, Gesamtschulleitung) ähnlich eingeschätzt. Die SL können die Vorgaben zur Klassengrösse

und zur Entlastung der Lehrpersonen bei IS (eher) einhalten und die Ressourcen bewähren sich eher. Auch können gemäss den Aussagen der Gesamtschulleitungen die kantonalen Vorgaben für IS eher eingehalten werden. Im Hinblick auf die Reduktion der Klassengrösse ist für die SL nicht nachvollziehbar, weshalb IS-Verhalten und IS-GB unterschiedlich bewertet werden. KLP und FLP sowie IF-LP weisen ergänzend darauf hin, dass der Übergang von IF zu IS nicht gut geregelt sei. Die Erfahrung zeige, dass plötzlich sämtliche Ressourcen wegfallen würden, was zu schwierigen Situationen an den Schulen führe. Hier müsste es hinsichtlich Ressourcen eine Übergangsregelung geben.

An der Primarschule wird gemäss den Aussagen der SL häufiger als an der Sekundarschule auch in Klassen mit Lernenden ohne ILZ integrative Förderung angeboten. Das wirft Fragen auf nach der Verteilung der Ressourcen an den beiden Schulstufen. Diese erfolgt an Primarschulen einheitlich, ist jedoch in der Sekundarschule je nach Modell unterschiedlich. Im Gegensatz zu Sekundarschulen, die nach dem ISS-Modell organisiert sind, werden die Ressourcen an Sekundarschulen mit dem GSS- oder KSS-Modell mehrheitlich dem Niveau C zugewiesen. Das hat den Vorteil, dass die Förderressourcen kumuliert werden können. Ein Nachteil ist jedoch, dass für Lernende mit Teilleistungsschwächen (z.B. LRS) in anderen Niveaus keine Ressourcen zur Verfügung stehen und Ausnahmeregelungen getroffen werden müssen. Zudem erzeugt das gegliederte System der Sekundarschule eine Kumulierung von schulschwachen Lernenden im Niveau C, was den Ressourcenbedarf vor allem in sozial stark belasteten Gemeinden zusätzlich erhöht. Im ISS-Modell können die Vorgaben des lokalen Förderkonzepts in der Sekundarschule nur teilweise erfüllt werden. Die Organisation der Lernenden in gemischten Stammklassen und in Niveaugruppen führt zu einem hohen Ressourcenbedarf bei den SHP und eine kontinuierliche Begleitung der Lernenden wird unter den gegebenen Bedingungen erschwert.

Mehrfach kritisiert werden die Anstellungsbedingungen für die IS-LP. Die Ressourcenbindung bei IS an das Kind führt vor allem bei den IS-LP zu variablen und unsicheren Pensen. Als negativer Faktor kommt auch für IF-LP die unbezahlte Besprechungszeit hinzu. Bei einem 100%-Pensum müssten fachliche Kompromisse eingegangen werden oder Teilzeit gearbeitet werden, was beides unbefriedigend sei. Zusätzlich ist die Arbeit an einer integrativen Regelschule mit verschiedenen Klassen und Ansprechpersonen sowie einem aufgeteilten Pensum (teilweise IF und IS; teilweise in Primar- und Sekundarschule) anstrengender als ein geregelter Unterricht an einer HPS (fünf bis sechs Lektionen im Blockunterricht). Diese Faktoren mindern die Attraktivität einer Anstellung in der integrativen Sonderschulung aus Sicht der SHP.

17.3 In welcher Qualität findet die IF und die IS an den Schulen und im Unterricht statt und wie haben sich die Schule und der Unterricht durch die Integration entwickelt?

Förderkonzepte

Die analysierten lokalen Förderkonzepte der vier Gemeinden entsprechen den Vorgaben des Kantons. Sie sind hinsichtlich der Eigenständigkeit und Ausdifferenzierung unterschiedlich, da darin u.a. auf spezifische lokale Bedingungen (z.B. sozio-demographische Voraussetzungen) oder auf spezifische Aspekte des Schulprofils (z.B. verstärkte Teamarbeit) Bezug genommen wird. Die Förderkonzepte haben für die SL und die SHP im Gegensatz zu den Lehrpersonen einen hohen Stellenwert, da in diesen die Art und Weise der lokalen Umsetzung der integrativen Förderung beschrieben wird. Mehrfach wurde in den Gesprächen darauf hingewiesen, dass das Konzept gerade überarbeitet worden sei oder nächstens überarbeitet werde. Dies zeugt davon, dass sich die Umsetzung der integrativen Förderung und Sonderschulung an den Schulen weiterentwickelt und diese Entwicklung im lokalen Konzept abgebildet wird.

Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand und Differenzierung

Die Befragungsergebnisse der Lehrpersonen zeigen, dass das Lernen am gemeinsamen Gegenstand insbesondere in den Fächern Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte und Deutsch umgesetzt wird und weniger in Mathematik. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob das Lernen am selben Thema allenfalls auf Kosten von Differenzierungsmassnahmen geschieht. Informationen zum Thema Differenzierung lassen sich aus den Fallstudien ableiten. Dort zeigt sich insgesamt, dass allgemeine Massnahmen, die allen Lernenden zugutekommen (z.B. gezielt nachfragen), häufiger umgesetzt werden als Differenzierungsmassnahmen für Lernende mit besonderem Förderbedarf (z.B. unterschiedliche Zielsetzungen, Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad).

Weiter weisen die Daten darauf hin, dass in der Primarschule öfter zieldifferenziert am gemeinsamen Gegenstand gelernt wird als in der Sekundarschule. Dies wird mehrheitlich damit begründet, dass in der Sekundarschule bereits eine Selektion nach Leistung stattgefunden habe. D.h. das Niveau C wird bereits als Differenzierungsmassnahme betrachtet, weshalb das zieldifferente Lernen seltener umgesetzt wird. Hinzu kommt gemäss den Ergebnissen der Fallstudien, dass die Lernenden in der Sekundarschule oft dasselbe machen wollen wie ihre Kameradinnen und Kameraden. Für die Sekundarschule kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Differenzierung vor allem dadurch erfolgt, dass IF- und IS-Lehrperson einzelne oder mehrere Lernende unterstützen (vor allem in Mathematik) und zieldifferenziertes Lernen am gemeinsamen Gegenstand eher selten vorkommt.

In der Primarschule zeigen die Beobachtungen im Rahmen der Fallstudien häufiger als in der Sekundarschule, dass die Lernenden an unterschiedlichen Zielsetzungen arbeiten bzw. Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bearbeiten. Insgesamt werden in der Primarschule somit öfter spezifische Massnahmen der Individualisierung und Differenzierung umgesetzt. Hinsichtlich der Differenzierung bezüglich Zeit und personellen Ressourcen gab es allerdings grosse Unterschiede zwischen den besuchten Klassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lernenden oft am selben Thema arbeiten, dass jedoch eine Differenzierung hinsichtlich unterschiedlicher Zielsetzungen und Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad weniger häufig erfolgt, insbesondere an der Sekundarschule. An der Primarschule wird häufig differenzierend unterrichtet, an der Sekundarschule manchmal.

Arbeitsformen

Im Unterricht wird ein breites Spektrum von Unterrichtsformaten eingesetzt: Teamteaching, Kleingruppenförderung innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers, Einzelförderung innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers, usw. Bei IF wird Einzelförderung ausserhalb des Klassenzimmers am wenigsten eingesetzt, Kleingruppenförderung ausserhalb des Klassenzimmers am häufigsten. Bei IS zeigt sich ein anderes Bild: Einzelförderung ausserhalb des Klassenzimmers kommt häufiger vor als bei IF, Kleingruppenförderung und Teamteaching dagegen seltener. Die Fallstudien verdeutlichen, dass die gewählte Arbeitsform nicht nur vom Förderbedarf abhängig ist, sondern auch vom Fach: In Mathematik wird öfter in Kleingruppen innerhalb oder ausserhalb des Klassenzimmers gefördert.

Förderpläne

Gemäss den Aussagen der IF- und der IS-LP werden die Förderziele schriftlich festgehalten und auch regelmässig überprüft. Allerdings werden die Förderpläne nur als eher hilfreich betrachtet. Gut 75% der IF- und IS-LP finden, dass die Förderpläne wenig hilfreich seien für die Praxis und der Aufwand dafür

wird als eher nicht gerechtfertigt betrachtet. Auch die Aussagen in den Fallstudien weisen darauf hin, dass die Förderpläne kaum für den Unterricht genutzt werden. So wird der Ertrag in der Sekundarschule darin gesehen, dass die Grundanforderungen dokumentiert werden, an der Primarschule, dass es eine Übersicht über die Schwerpunkte der Förderung gebe und die Kontinuität der Förderung darüber gewährleistet sei. Förderpläne haben aber eigentlich eine andere Zielsetzung: Sie sind als ein Werkzeug gedacht, um eine optimale Förderung für einzelne Lernende zu gewährleisten und den Unterricht entsprechend zu differenzieren. Diese Funktion der Förderung wird in den Fallstudien nur vereinzelt von den IS-LP angesprochen. Erwähnt werden zudem die Schwierigkeit und der grosse Aufwand in der Sekundarschule einen Förderplan über ein halbes Jahr zu erstellen.

Diese Sichtweise auf die Förderplanung widerspiegelt sich auch in der Analyse von 23 Förderplänen. Diese ergab, dass Förderziele und -massnahmen oft nur sehr allgemein formuliert sind.

Integration im Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess

Gemäss den Aussagen der SL ist die integrative Schulung durchaus eine Aufgabe der Schulentwicklung, die Gesamtschulleitungen betrachten sie sogar als eine zentrale Schulentwicklungsaufgabe. Die Lehrpersonen (KLP/FLP) schätzen dies kritischer ein, sie haben sich ausgehend von konkreten Fragen zum Thema geäussert. In ihrer Wahrnehmung gibt es noch keine gemeinsame Haltung an den Schulen zur schulischen Integration. Es bestünden nach wie vor unterschiedliche Meinungen zum Thema Integration und es gebe diesbezüglich nicht immer Einigkeit. Die Verantwortung für das Gelingen der Integration verorten die Lehrpersonen aber durchaus beim Schulteam. Diese Einschätzung teilen die IF- und IS-LP nur zum Teil. Fragen zur schulischen Integration werden zudem – abgesehen vom Umgang mit auffälligem Verhalten – nur unregelmässig an Gesamteamsitzungen diskutiert. Die Unterrichtsentwicklung und eine Intensivierung der Zusammenarbeit aller Beteiligten, im Besonderen von KLP/FLP und IF- und IS-LP wird in den Fokusgruppengesprächen und den Fallstudien wie auch in den Gesprächen mit den SL als wesentliche Gelingensbedingung für Integration bezeichnet.

17.4 Wie wird die Arbeitssituation durch die Beteiligten eingeschätzt?

Rollen und Aufgaben der Klassen-, Fach-, IF- und IS-Lehrpersonen

Bezüglich der Rollen und Aufgaben interessierte, wie die Lehrpersonen die Verantwortung für die Klasse und die Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf aufteilen (geteilte Verantwortung oder schwerpunktmässige Verantwortung für die Klasse oder die Lernenden mit Förderbedarf). Für IF geben sowohl die KLP, die FLP und die IF-LP an, dass verschiedene Formen der Aufgaben und Rollenteilung wahrgenommen würden. Allerdings gibt es grosse Unterschiede zwischen den Klassen. Diese weisen darauf hin, dass die eine oder andere Form der Aufgaben- und Rollenteilung in einzelnen Klassen dominiert. Bei IS ist vor allem die IS-Lehrperson für die Lernenden mit IS zuständig. In den Fallstudien wird in diesem Zusammenhang angesprochen, dass eine kontinuierliche Begleitung von IS- und IF-Lernenden in der Sekundarschule im ISS-Modell im Vergleich zum KSS-Modell stark erschwert sei, da die Lernenden neben der Stammklasse über die Niveaudifferenzierung ständig in neuen Gruppen sind (Niveaufächer: Französisch, Englisch, Deutsch, Mathematik).

Ein grosser Teil der Lehrpersonen ist mit den Aufgaben und der Rollenteilung sowie mit der Zusammenarbeit insgesamt zufrieden: Die Lehrpersonen in ihren verschiedenen Funktionen würden sich in gleichem Mass einbringen und es komme nicht zu Unstimmigkeiten. Dieses positive Ergebnis bestätigt sich auch in den Antworten zu den Zusammenarbeitsformen, die auf eine Institutionalisierung der Zusammenarbeit hinweisen. Sowohl bei IF als auch bei IS sind die häufigsten Austauschformen Gesprä-

che während oder nach dem Unterricht sowie während den festgelegten Zeitgefässen. Die Ergebnisse der Fallstudien bestätigen dieses Ergebnis.

Belastung und Entlastung der Regellehrpersonen

Die KLP und die FLP haben Auskunft über Entlastungen und Belastungen im Zusammenhang mit IF und IS gegeben. Bezüglich der Zusammenarbeit wird angegeben, dass diese eher nicht belastet. Die KLP sind zudem der Meinung, dass sie in schwierigen Situationen Unterstützung durch die IF- und IS-LP erhalten. Bei den FLP trifft dies eher zu. Hier muss allerdings beachtet werden, dass es grosse Unterschiede gibt zwischen den Lehrpersonen und einige sich auch belastet fühlen durch die Zusammenarbeit.

Das positive Bild wird etwas getrübt durch die Aussagen von KLP, die zum Teil in sehr deutlichen Worten zum Ausdruck bringen, dass sie sich durch die IF-LP, mit der sie zusammenarbeiten, nicht unterstützt fühlen. Zudem wird von sehr belastenden Situationen mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten berichtet, in diesem Zusammenhang werden auch die fehlenden Ressourcen beklagt. Die SHP beklagen die fehlende finanzierte Besprechungszeit (alles gehöre zum Berufsauftrag) mit der Konsequenz, dass SHP, die ihre Arbeit pflichtbewusst und qualitativ hochstehend erfüllen, kein volles Pensum belegen können. Diese Situation sei zermürend, da man ständig unterhalb des eigenen Qualitätsanspruchs arbeiten müsse. Schliesslich fühlen sich KLP belastet, weil ausgebildete SHP fehlen.

Anstellung der Lehrpersonen und Anstellungskombinationen

Fragen zur Anstellung der Lehrpersonen und zu Anstellungskombinationen von IF und IS bzw. IF und DaZ wurden im Rahmen der Evaluation auf verschiedenen Ebenen thematisiert. Ein grosser Teil der IF- und IS-LP sind der Meinung, dass eine Kombination von IF und IS sinnvoll ist. In den Fallstudien in den Sekundarschulen sind die Meinungen der Befragten aufgrund der unterschiedlichen Modelle nicht einheitlich: Im KSS-Modell bewähre sich aus Sicht der IS-LP, wenn diese mit den Lernenden in die nächste Klasse wechsele, für die IF-LP sei es von Vorteil, wenn sie nicht mit den Schülerinnen und Schülern mitgehe, sondern auf der jeweiligen Stufe bleibe und allenfalls weitere Lektionen wie DaZ und Teamteaching abdecken könne.

Die Ambivalenz in der Beurteilung der Kombination von IF, IS und DaZ zeigt sich auch in der Befragung der Lehrpersonen. Die IF-LP finden diese Kombination sinnvoll, die IS-LP erachten die Kombination von IS und DaZ als weniger sinnvoll, jedoch mit sehr grossen Unterschieden. Aus Sicht der KLP wäre die Anstellungskombination wünschenswert, weil nur noch eine zusätzliche Lehrperson im Klassenzimmer wäre. Diese Variante wird auch von den SL bevorzugt, wenn viele Lernende mit DaZ an der Schule unterrichtet werden. Allerdings wird in mehreren Kommentaren auf organisatorische Schwierigkeiten hingewiesen. Dies betrifft einerseits die Stundenplanung, andererseits die Entlöhnung. Es wird mehrfach kritisiert, dass eine ausgebildete SHP oder ein ausgebildeter SHP ohne DaZ-Ausbildung für DaZ-Stunden weniger Lohn erhält als für IF.

Sowohl in den Kommentaren der schriftlichen Befragung als auch in den Fallstudien wird mehrfach auf das Problem hingewiesen, dass der Aufwand für die Zusammenarbeit der IF- und IS-LP mit den KLP und FLP in deren Arbeitspensen nicht berücksichtigt wird. Bei den IS-LP stellt sich zusätzlich die Herausforderung, dass die Pensen abhängig sind von den individuell zugesprochenen Ressourcen der Lernenden mit IS. Das erfordert von den IS-LP eine hohe Flexibilität und führt oft zu unbefriedigenden Anstellungssituationen, wenn plötzlich Stellenprozente wegfallen.

Von mehreren Befragungsgruppen werden die fehlenden fachlichen Kompetenzen der IF-LP als ein Hindernis für Anstellungskombinationen von IF und IS gesehen. Es bestehe die Gefahr, dass das heilpädagogische Wissen der IS-LP, das teilweise sehr spezifisches Wissen über Behinderungsformen umfasse, bei kombinierten Anstellungen verloren gehe. In den Fokusgruppengesprächen wurde wiederholt die Angst geäußert, dass die spezifischen fachlichen Kompetenzen der IS-LP verloren gehen könnten, wenn die IS-LP über die Gemeinde angestellt werden und die Unterstützung durch die Sonderschule bzw. der Transfer von Fachwissen nicht mehr im selben Mass gewährleistet sei.

Zusammenarbeit mit den Schuldiensten

Gemäss den Aussagen der Lehrpersonen funktioniert die Zusammenarbeit mit den Schuldiensten (Logopädie, Psychomotorik, Schulsozialarbeit, SPD) gut. In der Sekundarschule ist diese Zusammenarbeit allerdings nicht so intensiv, da Therapien seltener stattfinden als in der Primarschule. Auch die Leitungen der Schuldienste berichten, dass die Zusammenarbeit mit den Schulen vertrauensvoll, beratend und unterstützend sei.

Zudem besteht aus der Sicht der Leitungen der Schuldienste die Notwendigkeit, die Zusammenarbeit mit den SL zu klären (z.B. bei Sonderschulanträgen) und die Zusammenarbeit mit der Logopädie an den Schulen zu intensivieren. Beklagt wird insbesondere, dass es zu wenig unterrichtsbezogene Zusammenarbeit gebe. Zudem wird bemängelt, dass im Bereich Verhalten die Fachdienste zu spät einbezogen würden.

Die Eltern der Kinder mit IS, die den Fragebogen beantwortet haben, sind mit der Zusammenarbeit mit den Schuldiensten zufrieden.

17.5 Wie sind die Nahtstellen zwischen den Angeboten, den Schulstufen und den einzelnen Funktionen ausgestaltet?

Aus der Sicht der Gesamtschulleitungen und der SL sind die Zuweisungsverfahren zu DaZ, Logopädie, Psychomotorik und ILZ klar geregelt, bezüglich der Schulsozialarbeit wird das Verfahren als eher transparent beurteilt.

Auch die Stufenübergänge vom Kindergarten/der Basisstufe in die Primarschule sind gemäss den Gesamtschulleitungen und den SL unproblematisch. Der Übergang von der Primar- in die Sekundarschule wird im Vergleich dazu von beiden Befragungsgruppen als schwieriger eingeschätzt. Eher nicht möglich sind kurzfristige Wechsel zwischen IF und IS. Hier wird insbesondere darauf hingewiesen, dass Übergangslösungen gefunden werden müssen für Situationen, in denen der IS-Status aufgehoben wird. Zudem wird kritisiert, dass IS-Stunden oftmals als zusätzliche Ressourcen für den alltäglichen Umgang mit Heterogenität an den Schulen beantragt würden. Diese Zweckentfremdung wird vor allem in den Fokusgruppengesprächen stark kritisiert und es werden klarere Kriterien für die Unterscheidung zwischen IF und IS gefordert.

Von allen Befragungsgruppen wird zudem problematisiert, dass nach dem Übertritt in die Sekundarschule eine Neuabklärung für IS notwendig sei. Oftmals würden IS-Ressourcen am Übergang wegfallen. Dies verhindere eine bedarfsgerechte Förderung in der Sekundarschule. Hinzu kommt die Angst der Eltern, dass ihr Kind im Hinblick auf den Berufseinstieg mit einem IS-Status diskriminiert würde, d.h. sie lehnen IS ab. Für den Übergang in die Sekundarschule braucht es Massnahmen, die eine kontinuierliche Förderung auf der Basis gesicherter Ressourcen gewährleisten. Die Standortbestimmung und

Neubeurteilung sollten nicht im Übergang, sondern nach dem Übergang in die Sekundarschule stattfinden.

17.6 Wie gut funktioniert die Personalführung und -entwicklung sowie die pädagogische Führung im Bereich der IF und der IS?

Führung der integrativen Schulung durch die Schulleitung

Gemäss den Aussagen der KLP und FLP fördern die SL den Entwicklungsprozess bezogen auf die Umsetzung von IF und IS an der Schule, und sie kennen die Situation der Lernenden mit Förderbedarf in den Klassen ausreichend. Sowohl die Präsidentinnen und Präsidenten der BIKO wie auch die SL sind der Meinung, dass die Umsetzung von IF auf Schulebene durch eine gute Steuerung gewährleistet ist. Die KLP und die FLP schätzen dies etwas kritischer, aber auch positiv ein. In der Frage, ob die SL zusätzliche fachliche Kompetenzen brauchen, um die Arbeit der IF-LP beurteilen zu können, sind sich die Befragten der BIKO nicht einig. Annähernd vierzig Prozent erkennen hier einen zusätzlichen Bedarf. Die Gesamtschulleitungen fühlen sich (eher) in der Lage, die Umsetzung von IF bedarfsgerecht zu steuern und eine qualitativ hochstehende Umsetzung von IF und IS zu gewährleisten.

In diesem Zusammenhang ist auch die vor der Evaluation eingeführte Regelung zu nennen, dass IS-LP nicht mehr von der Sonderschule angestellt werden. Sowohl IS-LP wie auch die IS-Leitungen befürchten, dass das heilpädagogische Fachwissen, das durch die enge Zusammenarbeit mit der Sonderschule gewährleistet wurde, dadurch verloren gehen könnte. Dieses Wissen trage massgeblich zum Gelingen von IS bei. Diesbezüglich wird als Herausforderung gesehen, dass auch in Zukunft die Qualität der Förderpläne sichergestellt werden müsse.

Sicherstellung der heilpädagogischen Kompetenzen an den Schulen

Das Fachwissen der IF-LP bezüglich der Förderung von Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen wird von den SL als genügend bis eher genügend eingeschätzt. Am niedrigsten wird das Fachwissen zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten bewertet. Das Fachwissen der IS-LP wird als genügend eingeschätzt und werde von den Lehrpersonen auch eher genutzt.

In den Fallstudien wird darauf hingewiesen, dass das methodische und didaktische Wissen der IF- und IS-Lehrperson am besten beim gemeinsamen Vorbereiten eingebracht werden könne. Dafür würden aber geeignete Zeitgefässe fehlen. Zudem würden nicht alle KLP und FLP dieses Fachwissen annehmen.

Hier wird von mehreren Personengruppen auf die Schwierigkeit hingewiesen, genügend ausgebildete SHP zu finden. Dass dies tatsächlich ein Problem ist, zeigt sich an der Stichprobe der IF-LP, die den Fragebogen ausgefüllt haben. Knapp die Hälfte dieser Personen hat keine Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik. Laut den Angaben der SL ist die Situation bezüglich ausgebildeter IS-LP weniger prekär als bei IF. Hier zeigen sich allerdings grosse Unterschiede zwischen den Schulen. Es gibt Schulen, für welche die Rekrutierung von Fachpersonal kein Problem ist, während sich das andernorts als Schwierigkeit erweist. In solchen Situationen werden jedoch meistens akzeptable Lösungen gefunden.

Die KLP und die FLP haben Auskunft darüber gegeben, wie kompetent sie sich im Umgang mit verschiedenen Lernenden fühlen. Bezüglich Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten beim Lernen, mit auffälligem Verhalten und mit besonderen Begabungen stimmen die KLP und FLP eher zu, dass sie sich kompetent fühlen. Für den Umgang mit Lernenden mit IS fühlen sie sich eher nicht kompetent.

Das bestätigt das Ergebnis, dass vor allem die IS-LP die Verantwortung für die Kinder mit IS wahrnehmen.

Die Aussage, dass sich die KLP und FLP kompetent fühlen im Umgang mit auffälligem Verhalten, steht allerdings im Widerspruch zu den vielen Kommentaren, in denen die Lehrpersonen zum Ausdruck brachten, dass sich durch die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten überfordert fühlen bzw. dass dies belastend sei. Möglicherweise fühlen sie sich in diesem Bereich im Unterricht zu wenig entlastet bzw. die Massnahmen von Beratung und Unterstützung reichen nicht aus, um die schwierigen Situationen zu bewältigen.

17.7 Inwieweit bewähren sich der Ressourcenumfang und das Ressourcenmanagement?

Die zur Verfügung stehenden Ressourcen für IF und IS werden von den SL als eher knapp ausreichend bewertet, insbesondere für die Mittelstufe, das Niveau C in der Sekundarschule, für Lernende mit individuellen Lernzielen oder für Lernende mit einem IQ zwischen 75 und 85. Zudem könne zu wenig flexibel auf herausfordernde Situationen reagiert werden, insbesondere wenn es um Verhaltensauffälligkeiten gehe. Schwierigkeiten zeigen sich auch bezüglich eines flexiblen Umgangs mit den Ressourcen für IF und IS. Die Verteilung an der Schule erfolge jedoch bedarfsgerecht. Diese Einschätzung sowie die Einschätzung der kaum ausreichenden Ressourcen teilen auch die KLP und FLP. Sie weisen in vielen Kommentaren auf sehr schwierige Situationen hin und bemängeln, dass die Möglichkeit, die IF-Lektionen flexibel anzupassen, nicht gegeben sei.

In den Gesprächen mit den SL zeigen sich zwei unterschiedliche Argumentationslinien im Zusammenhang mit der Ressourcenthematik, abhängig von der Gemeinde und der Grösse der Schule. Zum einen wird die Ressourcenzuweisung durch den Kanton kritisiert, da die sozio-demographischen Voraussetzungen nicht berücksichtigt würden. Es wird vorgeschlagen, dass die Verteilung analog der Verteilung der DaZ-Ressourcen erfolgen müsste. Zum anderen wird mehr Flexibilität und Handlungsspielraum für die SL im Einsatz der Ressourcen gefordert. Die seitens des Kantons definierte Verwendung der Ressourcen könnte gelockert werden, damit ein flexiblerer Einsatz der Ressourcen sowie eine bedarfsgerechtere Verteilung durch die SL möglich würde.

Die Gesamtschulleitungen schätzen die Situation ähnlich ein wie die SL. Die IS-Ressourcen werden von knapp der Hälfte der Gesamtschulleitungen als eher nicht ausreichend betrachtet. Als wichtig erachtet wird insbesondere auch kurzfristige individuelle Unterstützung, die nicht immer gewährleistet sei. Zudem wird darauf hingewiesen, dass nicht mehr benötigte IF-Ressourcen nicht immer für andere Situationen genutzt werden könnten.

In den BIKO sind die Einschätzungen zu den Ressourcen unterschiedlich. Einige befragte Personen der BIKO sind der Meinung, die IF-Ressourcen seien zu knapp, bei IS sind die Einschätzungen ebenfalls unterschiedlich. Einige Präsidentinnen und Präsidenten finden die Mittel eher ausreichend, andere eher nicht ausreichend.

17.8 Wie sind die Akzeptanz und die Zufriedenheit mit dem „Konzept der Integration“?

Akzeptanz bei der DVS, den SL, den Gesamtschulleitungen, der BIKO und den Lehrpersonen

Bezüglich Akzeptanz der integrativen Schulung zeigen sich Unterschiede zwischen den befragten Personengruppen. Die Abteilungs- und Dienststellenleitenden der DVS nehmen insgesamt eine gute Akzeptanz der Integration wahr, IF und IS sei eine Selbstverständlichkeit geworden und die Zielsetzung

„Integration vor Separation“ werde umgesetzt. Die Weiterentwicklung der integrativen Schulung an den Schulen wird positiv beurteilt. Die Schulen hätten ihre IF-Konzepte umgesetzt, es gebe viele gute Beispiele und die Motivation integrativ zu arbeiten sei gross. Auch die IS-Leitungen der kantonalen und privaten Sonderschulen sind der Meinung, dass die schulische Integration in vielen Fällen gelinge. Die SL seien interessiert und die Haltung der Lehrpersonen habe sich geändert, mehr Offenheit sei spürbar. Insbesondere in Zyklus 1 und 2 wird die Akzeptanz als hoch eingeschätzt. In der Sekundarschule sei die integrative Sonderschulung noch am wenigsten etabliert und es werde wenig Bereitschaft wahrgenommen, Anpassungen vorzunehmen (z.B. Stundenplan, Differenzierung).

Auch die SL, die Gesamtschulleitungen und die BIKO geben an, das IF hinsichtlich der verschiedenen erfragten Aspekte (Zusammenarbeit IF-LP und KLP, Umsetzung Vorgaben Lektionenpool, Vorgehen bei ILZ, Elterngespräche) funktioniere bzw. sich etabliert habe. Gemäss den SL ist dies in der Primarschule stärker der Fall als in der Sekundarschule, aber auch dort funktioniere IF. Allerdings gebe es Unterschiede zwischen den Lehrpersonen. Auch die Umsetzung von IS wird von den SL, den Gesamtschulleitungen und den BIKO positiv beurteilt, wenn auch in etwas geringerem Mass als IF.

Eine kritischere Haltung ist bei den Leitungen der Schuldienste erkennbar und in diesem Gespräch werden vor allem auch die Herausforderungen diskutiert. Zwar wird Integration als Chance gesehen und die Grundhaltung sei pro Integration, wenn die Ressourcen vorhanden seien und gezielt eingesetzt würden. Hinsichtlich der Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten werden Vorbehalte sowie der Wunsch nach separativen Angeboten geäussert.

Die Analyse der Akzeptanz der integrativen Schulung bei den Lehrpersonen ergibt insgesamt ein heterogenes Bild, das zum Teil auf Akzeptanz, das aber auch auf Herausforderungen hinweist. So gibt es unterschiedliche Einschätzungen zur Frage, ob alle Kinder unabhängig von ihren Fähigkeiten in Regelklassen unterrichtet werden sollen und es wird zum Teil bezweifelt, ob alle Lernenden leistungsmässig von der schulischen Integration profitieren. Augenfällig ist hier die unterschiedliche Einschätzung durch die KLP/FLP und die IF- und IS-LP. Erstere schätzen diesen Punkt eher kritisch ein, wohingegen zweitere davon überzeugt sind, dass die Lernenden von der Integration profitieren.

Für Lernende mit schweren Behinderungen wird von den KLP und FLP die Sonderschule als der passende Förderort betrachtet, die IF- und IS-LP betrachten die Sonderschule als den eher geeigneten Schulungsort. Bezüglich der integrativen Schulung von Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten wird eine separative Sonderschulung von den KLP und den FLP als eher passend angesehen, die IF- und die IS-LP sind unentschieden.

Dass die integrative Schulung von Lernenden mit Verhaltensauffälligkeiten eine grosse Herausforderung darstellt und viel mit der Akzeptanz der integrativen Schulung zu tun hat, zeigt sich auch deutlich in den Kommentaren, die im Rahmen der Onlinebefragung gegeben wurden. Eine grosse Anzahl von Lehrpersonen beschreiben zum Teil sehr ausführlich grosse Probleme mit der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Die Lehrpersonen fühlen sich überfordert und zum Teil auch wenig unterstützt. Die Lehrpersonen äussern die Sorge, nicht allen Kindern gerecht werden zu können, und dass vor allem Lernende ohne Schwierigkeiten zu kurz kommen würden.

Zusammenfassend zeigt sich hier somit eher eine Akzeptanz der Integration von Kindern, die nicht einen allzu hohen Förderbedarf aufweisen. In den Fallstudien und in den Fokusgruppengesprächen wurde das Dilemma im Umgang mit Verhaltensauffälligkeit an den Regel- und an den Sonderschulen ebenfalls deutlich: Im Moment sei die Regelschule noch zu wenig gut organisiert, um in akuten Fällen professionell intervenieren zu können, zum anderen sei die Sonderschule nicht in jedem Fall der richti-

ge Ort. Die separative Sonderschule könnte präventiv genutzt werden, wenn die Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten früher zugewiesen würden, ohne dass zuerst ein Umweg mit IS-Verhalten gemacht würde.

Akzeptanz bei den Eltern der Kinder mit IS

Die Eltern sind insgesamt der Meinung, dass die Kinder gerne zur Schule gehen, Freundinnen und Freunde haben und gut gefördert werden. Am meisten stimmen die Erziehungsberechtigten der Aussage zu, dass die Lehrpersonen auf ein gutes Zusammenleben in der Klasse achten würden. Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass knapp zehn Prozent der Erziehungsberechtigten angegeben haben, dass sie mit der Schulsituation ihres Kindes nicht zufrieden sind. Zudem gibt ein Fünftel der Eltern an, dass ihr Kind geplagt werde. Insbesondere ein grosser Teil der Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen berichtet von negativen Erfahrungen.

18. Diskussion und Empfehlungen

18.1 Gesamteinschätzung

Die Ergebnisse der Evaluation weisen sowohl in der Online-Befragung als auch in den Fokusgruppengesprächen und den Fallstudien darauf hin, dass die integrative Schulung grundsätzlich akzeptiert und etabliert ist und bezüglich der Umsetzung viele positive Aspekte zu verzeichnen sind. Auf allen untersuchten Ebenen des Schulsystems im Kanton Luzern zeigt sich eine positive Akzeptanz bezüglich der Umsetzung der Integration. In den Fokusgruppengesprächen und den Fallstudien wird auch Befriedigung über das Erreichte ausgedrückt. An den Schulen hat sich – wenn auch in unterschiedlichem Ausmass – eine gemeinsame Haltung zur schulischen Integration entwickelt, ein grosser Teil der Lehrpersonen ist mit der aktuellen Aufgabenteilung von KLP/FLP und IS- und IF-LP sowie der Zusammenarbeit zufrieden, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte findet institutionalisiert statt und die Zusammenarbeit mit den Schuldiensten sowie den IS-Leitungen funktioniert insgesamt gut. Die DVS wird als kompetenter Partner in der Steuerung des Umsetzungsprozesses wahrgenommen, die Vorgaben, Verfahren und Abläufe sind klar und in verschiedenen Dokumenten definiert. Die entsprechenden Verantwortlichen kennen diese Vorgaben, die sich aus ihrer Sicht mehrheitlich bewähren. Ein grosser Teil der Eltern von Kindern mit IS ist mit der integrativen Sonderschulung zufrieden.

Allerdings zeigt sich auch, dass die Akzeptanz der integrativen Schulung abnimmt, je näher die befragten Personen an der konkreten Umsetzung beteiligt sind. Während die Verantwortlichen der DVS, die Gesamtschulleitungen, die Verantwortlichen der BIKO, die IS Leitungen der Sonderschulen und die Schulleitungen die integrative Schulung als akzeptiert und etabliert einschätzen, fallen die Einschätzungen insbesondere der KLP und FLP deutlich kritischer aus. Zudem werden von allen Befragten Faktoren angesprochen, die nicht so gut laufen bzw. bei denen es Verbesserungspotenzial gibt. Dies betrifft die Steuerung auf kantonaler Ebene und die Ressourcen, die Zusammenarbeit und die Zuweisungsprozesse auf regionaler Ebene (Regionale Schuldienste, Leitungen IS) sowie die Ebene der Schulentwicklung und des Unterrichts.

Insgesamt verweisen die vielen positiven Aspekte in der Umsetzung der Integration sowie die genannte Kritik auf sechs Schwerpunkte, die im Hinblick auf die Weiterentwicklung der schulischen Integration im Kanton Luzern zu berücksichtigen sind:

1. Die Ressourcen müssen den Bedarf einer Schule abdecken und vor Ort möglichst flexibel und bedarfsgerecht eingesetzt werden können.
2. Eine institutionalisierte und vertrauensvolle Zusammenarbeit aller Beteiligten auf allen Ebenen ist notwendig. Je stärker Personen in die konkrete Umsetzung von Integration involviert sind, desto wichtiger ist eine gut funktionierende Zusammenarbeit und auch dafür braucht es Ressourcen.

3. Für die Umsetzung (Ressourceneinsatz) und die Weiterentwicklung der integrativen Schulung brauchen die Schulen bzw. die Gemeinden Autonomie, Handlungs- und Gestaltungsspielraum. So können Schulen mehr Verantwortung für die Qualität der Umsetzung (Schul- und Unterrichtsentwicklung) übernehmen.
4. Es braucht heilpädagogisches Wissen und gut ausgebildete Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen an den Schulen. Dieses Wissen sollte in den Schulen mehr genutzt und über die Zusammenarbeit und gemeinsame Unterrichtsentwicklung verbreitet werden (Transfer von Fachwissen).
5. Eine der grössten Herausforderungen für die erfolgreiche Umsetzung von integrativer Schulung ist der Umgang mit auffälligem Verhalten. Hier müssen verstärkt Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden.
6. Damit die integrative Schulung weiterentwickelt werden kann, müssen für die horizontalen Übergänge (von IF zu IS und umgekehrt) und die vertikalen Übergänge (insbesondere von der Primarschule in die Sekundarschule) Lösungen erarbeitet werden, die eine bedarfsgerechte Förderung gewährleisten.

Die Ergebnisse zu den genannten Schwerpunkten werden entlang der verschiedenen Ebenen integrativer Schulentwicklung diskutiert und es werden konkrete Empfehlungen formuliert.

18.2 Empfehlungen auf Ebene Kanton

Ressourcen

Die Ressourcen werden insgesamt als eher ausreichend bzw. zum Teil als eher nicht ausreichend eingeschätzt. Handlungsbedarf zeigt sich vor allem hinsichtlich der Verteilung. Es wird von verschiedenen Personengruppen kritisiert, dass bei IF zu häufig das „Giesskannenprinzip“ angewendet werde und die Ressourcen nicht bedarfsgerecht verteilt würden. Zweitens wird die fehlende Flexibilität bezüglich der Ressourcenverteilung bemängelt. Auf sehr herausfordernde Situationen könne zu wenig flexibel reagiert werden. Zudem wird von den IS-Leitungen darauf hingewiesen, dass eine klare Grenzziehung zwischen IF und IS wichtig sei, damit IS nicht für die Aufstockung des Ressourcenpools der Schule missbraucht werde.

Von verschiedenen Befragtengruppen wird darauf hingewiesen, dass die Ressourcenfrage beim Übergang von IS zu IF überdacht werden müsse. Wenn der IS-Status aufgehoben wird, dann stehen plötzlich keine Ressourcen mehr zur Verfügung. Das erschwert diesen Übergang.

Empfehlung 1

Die Ressourcen müssen bedarfsgerechter verteilt werden. Insbesondere ist es wichtig, dabei sozio-demographische Kriterien (z.B. Sozialindex: Anteil ausländische Lernende, Anteil Kinder oder Jugendlicher aus Familien mit Sozialhilfe, Anteil einkommensschwache Personen) sowie strukturelle Faktoren (z.B. Stadt/Land, Schulhausgrösse) zu berücksichtigen.

Empfehlung 2

Zu prüfen wären Ressourcierungsmodelle, die den lokalen Bedarf, die individuellen Förderbedürfnisse der IF- und IS-Lernenden sowie den pädagogischen Gestaltungsspielraum der Schulen beim Einsatz der Ressourcen stärker berücksichtigen. Mit den BIKO, den Gesamtschulleitungen und den Schulleitungen der einzelnen Schulen sind Vorgehensweisen zu erarbeiten, mit denen erreicht werden kann, dass die Ressourcen auf Schulebene flexibler verwendet und unter Einbezug der unterschiedlichen lokalen Bedürfnisse und Voraussetzungen bedarfsgerechter eingesetzt werden können.

Empfehlung 3

Zu klären wäre, inwiefern den Schulen Ressourcenkontingente zur Verfügung gestellt werden, bei denen sie den Verwendungszweck im Rahmen der gesetzlichen Vorgaben (z.B. Integration vor Separation, Vorgaben des Lehrplans) zumindest teilweise verstärkt selber festlegen können. In Zusammenarbeit mit den IS-Leitungen, den regionalen Schuldiensten und den Gesamtschulleitungen wäre zu prüfen, welche Vor- und Nachteile sich daraus für die Gemeinden und die Schulen ergeben und inwiefern eine bessere Plan- und Steuerbarkeit der Ressourcen erzielt werden kann.

Unterschiede zwischen den Schulen und den Schulstufen

In allen Befragungen und Gesprächen und auch in den analysierten Konzepten wird deutlich, dass es hinsichtlich der Umsetzung der integrativen Schulung grosse Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Es wird von „Leuchtturmschulen“ gesprochen, an denen die Umsetzung der integrativen Schulung sehr gut gelinge bzw. die diesbezüglich sehr weit seien. Welche Schulen das sind und was zu diesem positiven Ergebnis geführt hat, kann durch die Evaluation nicht beantwortet werden. Hier könnte es ertragreich sein, dazu nähere Informationen zu gewinnen und diese für die Weiterentwicklung der integrativen Schulung im Kanton zu nutzen.

Empfehlung 4

Es ist zu analysieren, welche Schulen bzw. Gemeinden erfolgreich sind in der Umsetzung der schulischen Integration und dabei sind Faktoren zu eruieren, die diesen Erfolg mitbestimmen (z.B. Ressourcen bzw. Ressourcenverteilung, erfolgreiche Massnahmen und Konzepte). Im Anschluss daran ist zu

prüfen, wie die Erfahrungen dieser Schulen für die Weiterentwicklung an anderen Schulen im Sinne von Beispielen guter Praxis fruchtbar gemacht werden können.

Unterschiede zeigen sich auch zwischen Primar- und Sekundarstufe

Die Integration in der Sekundarschule wird von allen befragten Gruppen problematisiert: Die Tragfähigkeit sei über das Fachlehrpersonenprinzip nicht gleichermassen gegeben wie in der Primarschule und das gegliederte System wirke für die Umsetzung der Integration erschwerend. So entstehen im Niveau C teilweise schwierige und für die Lehrpersonen belastende Situationen und im ISS-Modell mit Niveaudifferenzierung ist die Zusammenarbeit der KLP/FLP mit den IF- und IS-LP erschwert. Das Wissen der IF-Lehrpersonen wird an den Sekundarschulen weniger genutzt als an den Primarschulen. Das hängt damit zusammen, dass im GSS-/KSS-Modell die Lehrpersonen der Niveaustufe C, aber nur wenige Lehrpersonen der Stufe A und B von der Zusammenarbeit mit IF-Lehrpersonen profitieren. Ein zweiter Grund liegt in der Differenzierung nach Niveaufächern, z.B. im ISS-/GSS-Modell.

Empfehlung 5

Im Übergang von der Primar- in die Sekundarschule braucht es eine Weiterführung des IS-Status, damit die Förderung in der Sekundarschule gewährleistet bleibt. Eine Neuabklärung sollte erst nach dem Übertritt stattfinden.

Empfehlung 6

Es ist näher zu bestimmen, welche Voraussetzungen (Ressourcen, Zusammenarbeit, fachliche Kompetenzen, Unterrichtsqualität) für eine gelingende Integration in den jeweiligen Modellen der Sekundarschule erforderlich sind.

Anstellung der IF- und IS-Lehrpersonen

Hinsichtlich der Anstellungsbedingungen für die IF- und IS-Lehrpersonen wurde von verschiedenen Seiten her Kritik geäußert.

Im aktuellen System bilden die Lernenden mit IS einen Ressourcenpool. Bei der Anstellung der IS-Lehrpersonen besteht in der Folge die Herausforderung darin, dass die Pensen an die Betreuung von einzelnen Kindern gebunden sind. Das führt für die IS-Lehrpersonen im Vergleich zur Sonderschule zu unattraktiven Rahmenbedingungen und die Anstellungsbedingungen ändern sich unter Umständen von Jahr zu Jahr stark bzw. können sich auch im Verlauf des Schuljahres ändern, wenn plötzlich IS-Lektionen wegfallen.

Empfehlung 7

Es wären Modelle der Ressourcierung zu entwickeln, die Ressourcen weniger antragsbasiert über Einzelfälle zuweisen. Schulen müssten konstantere Planungs- und Steuerungsressourcen oder allenfalls über einen zusätzlichen Ressourcenpool verfügen, der pensenrelevante Veränderungen abfedern kann.

Es wird die Befürchtung geäußert, dass die neue Anstellungsregelung der IS-LP über die Regelschule dazu führt, dass die heilpädagogische Professionalität nicht mehr sichergestellt ist, da die fachliche Begleitung durch die Sonderschule weniger eng ist. Ähnliche Bedenken werden bezüglich der IF-Lehrpersonen von den Präsidien der Bildungskommissionen geäußert. Fast 40% dieser Personen sind der Meinung, dass die Schulleitungen eher nicht über ausreichende Kompetenzen verfügen würden, um die Arbeit der IF-LP beurteilen zu können bzw. zusätzliche Kompetenzen haben müssten, um die IF- und IS-Lehrpersonen unterstützen zu können.

Empfehlung 8

Es sind Massnahmen zu ergreifen, die sicherstellen, dass die IF- und IS-Lehrpersonen weiterhin fachlich professionell unterstützt und begleitet werden.

Auf grosse Kritik stösst weiter, dass die vielfältigen Leistungen bezüglich Zusammenarbeit, die von den IF- und IS-LP gefordert werden, zum Berufsauftrag gehören und nicht extra vergütet werden.

Empfehlung 9

Es sind Anstellungsmodelle für IF- und IS-Lehrpersonen zu prüfen, in denen der grosse Aufwand für die Zusammenarbeit und die Koordination der Förderung mitberücksichtigt wird.

Schliesslich wird kritisiert, dass ausgebildete IF- und IS-Lehrpersonen, die DaZ-Unterricht erteilen, für diese Lektionen weniger Lohn erhalten, wenn sie nicht über eine entsprechende Zusatzausbildung verfügen. Es wird moniert, dass die entsprechenden Ausbildungsinhalte in der Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin/zum Schulischen Heilpädagogen enthalten seien, aber bei der Besoldung nicht anerkannt würden.

Empfehlung 10

Es ist zu prüfen, inwieweit die in der Ausbildung Schulische Heilpädagogik vermittelten Inhalte zum Thema Spracherwerb, Schriftspracherwerb sowie DaZ dem Modul «Deutsch als Zweitsprache» im CAS DAZIK entsprechen und für dieses Modul angerechnet werden können.

Bezüglich der Anstellung von IF- und IS-Lehrpersonen mit einer anerkannten Ausbildung zeigt sich zum einen, dass es für IS eher möglich ist geeignete Personen zu finden als für IF. Zudem werden Unterschiede zwischen den Schulen sichtbar. Es gibt Schulen, an denen das kaum ein Problem zu sein scheint, während die Rekrutierung von Fachpersonal sich andernorts schwierig gestaltet.

Empfehlung 11

Es ist in Zusammenarbeit mit den Gesamtschulleitungen zu analysieren, ob sich in der fachlichen Unterversorgung bestimmter Gemeinden/Schulen eine Systematik zeigt und mit welchen Massnahmen darauf reagiert werden kann.

IS Verhalten

IS Verhalten wird von verschiedenen Befragten als die grösste Herausforderung der integrativen Schulung genannt und hinsichtlich verschiedener Aspekte problematisiert. Die Schulen würden bei IS-Verhalten an ihre Grenzen stossen, da die separative Sonderschulung bzw. geeignete Massnahmen aufgrund des komplizierten Abklärungsverfahrens zu spät verfügt werde. Zudem zeigt sich in der Befragung der Lehrpersonen, dass der Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit auffälligem Verhalten eine Aufgabe der einzelnen Lehrperson(en) und nicht eine Aufgabe der Schule zu sein scheint. Das Unterstützungs- und Beratungsangebot bei IS wird sehr positiv wahrgenommen, dieses umfasst jedoch mehrheitlich unterrichts- und systembezogene Massnahmen, aber keine psychotherapeutischen oder sozialpädagogischen Massnahmen auf individueller Ebene. In der Elternbefragung hat sich zudem gezeigt, dass bezüglich des Umgangs mit Autismus-Spektrum-Störungen Handlungsbedarf zu bestehen scheint.

Empfehlung 12

Das Abklärungsverfahren hinsichtlich IS Verhalten sollte überprüft werden. Es muss sichergestellt sein, dass zeitnah Massnahmen getroffen werden können und Unterstützung angeboten werden kann. Damit dies gewährleistet ist, müsste erstens auf kantonaler Ebene ein entsprechendes Konzept erarbeitet werden. Zweitens müsste auf der Ebene der Schulen in Zusammenarbeit mit Fachpersonen ein Konzept zum Umgang mit auffälligem Verhalten entwickelt werden, das sicherstellt, dass die Lehrpersonen und die betroffenen Schülerinnen und Schüler in schwierigen Situationen unterstützt werden und der Umgang mit Verhaltensauffälligkeit zu einer Aufgabe der Schule wird.

Empfehlung 13

Es wird empfohlen, den Schulen in Zusammenarbeit mit der Fachstelle Autismus Informationen zum Umgang mit Autismus-Spektrum-Störungen anzubieten und sicher zu stellen, dass in den jeweiligen Situationen Beratung und Unterstützung in Anspruch genommen wird.

Abklärungsverfahren

Das Abklärungsverfahren für IS wird hinsichtlich verschiedener Aspekte kritisiert: Die Formulare für IS-Anträge seien uneinheitlich, was ein speditives Bearbeiten aus Sicht der Schulleitung verunmögliche. Die Abklärungsverfahren seien insgesamt zu aufwändig, was viel Zeit beanspruche (vor allem bei IS Verhalten). Zudem dauere der gesamte Prozess von der Abklärung bis zur Zuweisung der Ressourcen zu lange, was u.a. auch zu Schwierigkeiten bei der Pensenplanung führe sowohl für IS als auch für die Therapien. Problematisch erscheint zudem das Vorgehen, dass beim Übertritt in die Sekundarschule eine neue Abklärung notwendig ist. Mehrere Schulleitungen monieren zudem, dass der Kanton bei IS-Anträgen vermehrt nicht im Sinne der Schule entscheide.

Empfehlung 14

Es ist zu prüfen, ob hinsichtlich des Abklärungsverfahrens erstens die Prozesse vereinfacht werden können und zweitens ein flexibleres Verfahren – insbesondere beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule – zur Anwendung gelangen kann. Um schwierige Situationen überbrücken zu können, sollten Schulen ungebundene Ressourcen zur Verfügung stehen.

18.3 Empfehlungen auf Ebene Region

Zusammenarbeit zwischen den IS-Leitungen, Schuldiensten und den Schulen

Insgesamt wird die Zusammenarbeit zwischen den Schuldiensten und den Schulen als zufriedenstellend und positiv beurteilt. In Zusammenhang mit der Beantragung von IS wird aus Sicht des SPD bemängelt, dass die Aufgabenteilung zwischen SPD und Schulleitung nicht an allen Schulen gleich umgesetzt werde. Schulleitungen hingegen monieren, dass es keine gute Zusammenarbeit mit dem KJPD gebe, und dass Entscheidungen nicht im Sinne der Schule gefällt würden. Sowohl seitens der IS-Leitungen wie des SPD und der Fachdienste wird eine intensivere fachliche Zusammenarbeit auf regionaler Ebene gefordert. Die IS-Leitungen wünschen beim Abklärungsverfahren IS-Verhalten einen früheren Einbezug am runden Tisch. Dies wird auch vom SPD als wichtig erachtet.

Empfehlung 15

Es ist zu prüfen, wie die Zusammenarbeit zwischen den IS-Leitungen, den Fachdiensten und den Gesamtschulleitungen intensiviert werden könnte.

Empfehlung 16

Im Kontext der Beantragung von IS wäre die Aufgabenteilung zwischen SPD und Schulleitung zu überprüfen. Zudem wäre zu klären, welche Rolle dem KJPD in der Zusammenarbeit mit der Schulleitung bei Anträgen für IS zukommt.

18.4 Empfehlungen auf Ebene Schulleitung

Integrative Schulung als Thema der Schulentwicklung

Die Ergebnisse der Evaluation weisen darauf hin, dass die integrative Schulung erst teilweise in den Schulentwicklungsprozess eingebunden ist, und dass hier noch weitere Bestrebungen notwendig sind. So geben die Lehrpersonen zum Beispiel an, dass Fragen zur schulischen Integration eher nicht regelmässig im Gesamtteam diskutiert würden. Die Tatsache, dass das lokale Förderkonzept fast ausschliesslich den IF- und IS-LP bekannt ist, ist ein weiterer Indikator dafür, dass Integration auch mehrheitlich als Aufgabe der IF- und IS-Lehrpersonen gesehen wird. Auf dem Hintergrund der vielen neuen Aufgaben an den Schulen (aktuell z.B. Lehrplan 21) ist das nachvollziehbar. Dennoch ist es wichtig, dass Fragen zur integrativen Schulung im Gesamtteam diskutiert werden.

Empfehlung 17

Ausgewählte Themen bezogen auf die integrative Schulung sollen regelmässig an Gesamteamsitzungen und an Weiterbildungstagen im Kollegium bearbeitet werden. Wichtig ist dabei, dass dies an konkreten Themen, die eng mit der Unterrichtsgestaltung zusammenhängen, erfolgt (z.B. konkrete Möglichkeiten zur Differenzierung, gemeinsamer Umgang mit auffälligem Verhalten, Formen effektiver Zusammenarbeit usw.).

Haltung und Einstellung zu Integration

Die Schulleitung wird bezüglich der Haltung und Einstellung des Kollegiums zur Inklusion als Schlüsselperson bezeichnet. Untersuchungen zeigen (Urton, Wilbert & Hennemann, 2014), dass die Schulleitung einen wichtigen Beitrag zur Akzeptanz der integrativen Schulung leisten kann. Die Ergebnisse der Evaluation verdeutlichen, dass sich die IS- und IF-Lehrpersonen stärker in der Verantwortung für die Umsetzung der Integration sehen als die KLP und die FLP. Dieses Ergebnis hat sich auch in einer anderen Untersuchung aus der Schweiz gezeigt (Pool Maag & Moser Opitz, 2014). Die Steuerung der Umsetzung der integrativen Schulung erfordert von den Schulleitungen auf mehreren Ebenen ein umsichtiges und professionelles Handeln auf der Basis von integrationsspezifischem Fachwissen.

Empfehlung 18

Die Schulleitungen sollen darin unterstützt werden die Akzeptanz der integrativen Schulung bei den Lehrpersonen und Eltern zu fördern. Damit dies gelingen kann, ist es wichtig, dass sie über Kenntnisse von wirksamen, integrationsfördernden Massnahmen verfügen, diese einsetzen und kommunizieren.

Soziale Integration von Kindern mit IS

Auch wenn viele Eltern von Kindern mit IS mit der integrativen Sonderschulung zufrieden sind, haben doch 21% der Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt haben, berichtet, dass ihre Kinder in der Schule geplagt würden. Untersuchungen zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten oder mit schwachen schulischen Leistungen besonders von sozialem Ausschluss bedroht sind (z.B. Bacete et al., 2017; Mand, 2007).

Empfehlung 19

Seitens der Schulleitung und der Lehrpersonen ist die soziale Integration von Lernenden mit IS und IF zu fördern und sicherzustellen. Situationen, in denen systematische Ausschlussprozesse wahrgenommen werden, sollten im Klassenverband und auf Schulebene geklärt und auch mit den Eltern besprochen werden.

18.5 Unterrichtsentwicklung

Differenzierung

Insgesamt zeigt sich – wie auch in anderen Untersuchungen aus der Schweiz (z.B. Labhart et al., 2019) – dass im Unterricht eher wenig differenziert wird und die Schülerinnen und Schüler oft nicht nur an denselben Inhalten, sondern auch an denselben Zielen arbeiten, insbesondere auf der Sekundarstufe.

Empfehlung 20

Hinsichtlich der Thematik der Differenzierung und des Lernens am gemeinsamen Gegenstand müssten auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung im Schulhausteam konkrete Möglichkeiten erarbeitet werden, die Beispiele aufzeigen, wie differenziert und trotzdem am selben Gegenstand gelernt werden kann. Dies erfordert Zeitgefässe und eine Intensivierung der Zusammenarbeit in der Unterrichtsplanung vor allem von IF- und IS-LP und KLP sowie FLP.

Empfehlung 21

Mit innovativen Schulen – insbesondere mit Sekundarschulen – wären Unterrichtsmodelle zu entwickeln, die auf mehr Individualisierung und Differenzierung in heterogenen Lerngruppen abzielen anstelle von Segregation durch Gliederung und Niveauunterricht. Dazu kann die gemeinsame Unterrichtsplanung mit der IF- oder IS-LP beitragen. Es müsste insbesondere sichergestellt werden, dass die FLP die Möglichkeit dieser Zusammenarbeit haben und ihre Kompetenzen (Fachwissen und fachdidaktische Kompetenzen) in die Unterrichtsplanung einbringen können. Das ISS-Modell (ohne Niveaudifferenzierung) böte dafür einen geeigneten Rahmen.

Förderpläne

Förderpläne werden als eher hilfreich und aufwändig erachtet. Es wurde ersichtlich, dass sie sowohl bezüglich Zielsetzungen als auch bezüglich Massnahmen häufig wenig differenziert sind, und dass sie vor allem in der integrativen Sonderschulung genutzt werden. Dieses Ergebnis stimmt mit empirischen Untersuchungen aus der Schweiz überein (Moser Opitz et al., 2019; Paccaud & Luder, 2017), die aufzeigen, dass die Qualität der Formulierung von Förderzielen oft gering ist und Förderpläne nicht für die Unterrichtsplanung, sondern für die Legitimation von neuen Massnahmen (z.B. Rückschulung an Sonderschule) oder die Dokumentation verwendet werden. In der Sekundarschule wird oft an den Lernzielen der Klasse gearbeitet, weshalb der Nutzen von Förderplänen gering ist.

Empfehlung 22

Hinsichtlich der Funktion von Förderplänen ist zu überdenken, ob diese der Dokumentation, der Legitimation oder als Instrument zur Unterrichtsplanung dienen sollen. Wenn Letzteres die Zielsetzung sein soll, dann müssten neue Formen entwickelt werden, die konkreter auf die Unterrichtsplanung und auf Fördermassnahmen ausgerichtet sind. Das könnte z.B. bedeuten, dass einige wenige Förderziele für einen kürzeren Zeitraum und für ausgewählte Bereiche formuliert werden, die jedoch gewisse Qualitätskriterien, die vorgängig festgelegt werden, erfüllen.

Schlusswort

Der Evaluationsbericht zeigt, dass mithilfe der engagierten Zusammenarbeit aller Beteiligten bezüglich der integrativen Schulung im Kanton Luzern schon viel erreicht worden ist. Damit die Weiterentwicklung gelingt, ist es wichtig, dass Massnahmen mit den Leitungen auf allen Ebenen – dem Kanton, der Region und den Schulen – beraten und koordiniert umgesetzt werden. Zu berücksichtigen sind die unterschiedlichen Voraussetzungen der Gemeinden und Schulen. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass das, was gut funktioniert erhalten bleibt und dort zuerst reagiert wird, wo die grössten Belastungen festgestellt worden sind.

Literatur

- Bacete, F.J., Planes, V.E., Perrin, G.M. & Ochoa, G.M. (2017). Understanding rejection between first- and-second-grade elementary students through reasons expressed by rejecters. *Frontiers in Psychology*, 8 (article 462).
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Field, A. (2015). *Discovering statistics using SPSS*. (4. Aufl.). London: SAGE.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Labhart, D., Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem: Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen in der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung*, 63(1), 71-87.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 7-14.
- Miesera, S., Weidenhiller, P. & Gebhardt, M. (2018). Bogen zur Einschätzung zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Beschreibung der Skala "Inclusive Practices Classroom Observation Scale" (IPCOS) in ihrer deutschen Übersetzung (Technischer Bericht). Verfügbar unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/37812/1/IPCOS_German.pdf [04.11.2019]
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S. & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder „bürokratisches Mittel“? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 210-224.
- Paccaud, A. & Luder, R. (2017). Participation versus individual support: Individual goals and curricular access in inclusive special needs education. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 205-224.
- Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2014). Inklusiver Unterricht – grundsätzliche Fragen und Ergebnisse einer explorativen Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(2), 133-149.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 3-16.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Design der Evaluation	7
Tabelle 2: Anzahl Personen und Rücklaufquote für die verschiedenen Personengruppen.....	11
Tabelle 3: Durchschnittliche Anzahl Klassen und Anzahl Schülerinnen und Schüler mit IS in den Schuleinheiten.....	13
Tabelle 4: Alter, Pensum und Erfahrung als SL	13
Tabelle 5: Kennen von kantonalen Vorgaben durch die SL.....	14
Tabelle 6: Stand der Umsetzung IF nach Einschätzung der SL	15
Tabelle 7: Stand der Umsetzung IS nach Einschätzung der SL	16
Tabelle 8: Verfahren und Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen beurteilt durch die SL.....	16
Tabelle 9: Häufigkeit, mit der an der Schuleinheit über optimalen Unterricht und Förderung für bestimmte Gruppen von Lernenden diskutiert wird, beurteilt durch die SL	17
Tabelle 10: Umsetzung von Vorgaben (Ressourcenverteilung, Anstellungen) gemäss Einschätzung der SL	18
Tabelle 11: Fachwissen der IF-Lehrpersonen beurteilt durch SL	19
Tabelle 12: Flexibler Umgang mit Ressourcen nach Einschätzung der SL	19
Tabelle 13: Personalführung durch SL hinsichtlich IF und IS	20
Tabelle 14: Nahtstellen zwischen Angeboten nach Einschätzung der SL	20
Tabelle 15: Schulstufenübergänge beurteilt durch die SL	21
Tabelle 16: Anzahl Personen nach Geschlecht und Funktionen	22
Tabelle 17: Anzahl IF- und IS-LP nach Ausbildung	22
Tabelle 18: Anzahl Personen nach Schulstufen und Funktionen	22
Tabelle 19: Einschätzung der Haltung zur schulischen Integration (IF und IS) durch die KLP, IF-LP, IS- LP und FLP (Angabe von Mittelwerten)	24
Tabelle 20: Stellungnahme zur Akzeptanz mit der Idee der schulischen Integration (IF und IS) durch die KLP, IF-LP, IS-LP und FLP (Angabe von Mittelwerten)	26
Tabelle 21: Einschätzung der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP und FLP	27
Tabelle 22: Einschätzung der Häufigkeit der Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen KLP und IF- LP durch die IF-LP	28
Tabelle 23: Einschätzung der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP und FLP	29
Tabelle 24: Einschätzung der Häufigkeit der Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen KLP und IS- LP durch die IS-LP	29
Tabelle 25: Einschätzung der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP und FLP	31

Tabelle 26: Einschätzung der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP und FLP	32
Tabelle 27: Einschätzung der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen KLP und IF-LP durch die IF-LP	33
Tabelle 28: Einschätzung der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen KLP und IS-LP durch die IS-LP	34
Tabelle 29: Einschätzung der Zusammenarbeit mit verschiedenen Schuldiensten durch die KLP, IF-LP und IS-LP	36
Tabelle 30: Einschätzung des Lernens am "gemeinsamen Gegenstand" durch die KLP und IF-LP	41
Tabelle 31: Einschätzung des Lernens am "gemeinsamen Gegenstand" durch die KLP und IS-LP	43
Tabelle 32: Einschätzung des Lernens am „gemeinsamen Gegenstand“ durch die FLP.....	46
Tabelle 33: Einschätzung der Kompetenz im Umgang mit Lernenden mit Förderbedarf durch die KLP und FLP.....	46
Tabelle 34: Einschätzung der Entlastung bzw. Belastung durch die Zusammenarbeit mit der IF-LP durch die KLP und FLP	47
Tabelle 35: Einschätzung der Entlastung bzw. Belastung durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP durch die KLP und FLP	48
Tabelle 36: Einschätzung der IF-Ressourcen durch die KLP und FLP sowie Einschätzung der IS-Ressourcen durch die KLP	50
Tabelle 37: Einschätzung der Führung und Unterstützung der SL bezüglich schulischer Integration (IF und IS) durch die KLP und FLP	52
Tabelle 38: Einschätzung des förderdiagnostischen Prozesses sowie des Aufwands und Ertrags bei ILZ durch die IF-LP und bei IS durch die IS-LP	53
Tabelle 39: Einschätzung der Anstellungskombinationen IF-IS-DaZ durch die IF- und IS-LP	55
Tabelle 40: Kennen von kantonalen Vorgaben durch Präsidien der BIKO	57
Tabelle 41: Stand der Umsetzung nach Einschätzung der Präsidien der BIKO	58
Tabelle 42: Verfahren und Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen aus Sicht der Präsidien der BIKO	59
Tabelle 43: Akzeptanz von IF und IS in de Schulgemeinden beurteilt durch die Präsidien der BIKO...	59
Tabelle 44: Stand der Umsetzung IF in der Beurteilung der Präsidenten/Präsidentinnen der BIKO.....	60
Tabelle 45: Kennen von kantonalen Vorgaben durch Gesamtschulleitungen	61
Tabelle 46: Stand der Umsetzung IF nach Einschätzung der Gesamtschulleitungen	62
Tabelle 47: Stand der Umsetzung IS nach Einschätzung der Gesamtschulleitungen.....	62
Tabelle 48: Einschätzung der Verfahren und Zuständigkeiten bei Sonderschulanträgen durch Gesamtschulleitungen.....	63
Tabelle 49: Umsetzung von Vorgaben (Ressourcenverteilung, Anstellungen) beurteilt durch die Gesamtschulleitungen.....	64
Tabelle 50: IS-Ressourcen nach Einschätzung der Gesamtschulleitungen	64

Tabelle 51: Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Angeboten beurteilt durch die Gesamtschulleitungen.....	65
Tabelle 52. Personalführung durch Gesamtschulleitungen hinsichtlich IF und IS.....	66
Tabelle 53: Nahtstellen zwischen Angeboten nach Einschätzung der Gesamtschulleitungen.....	66
Tabelle 54: Schulstufenübergänge (Beurteilung durch Gesamtschulleitung).....	67
Tabelle 55: Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler, deren Eltern den Fragebogen beantwortet haben.....	68
Tabelle 56: Bereiche der IS nach den Angaben der Eltern.....	68
Tabelle 57: Zufriedenheit mit der Schulsituation aus der Sicht der Eltern, deren Kinder IS in Anspruch nehmen.....	69
Tabelle 58 : Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten mit den Schuldiensten.....	70
Tabelle 59: Zur Verfügung stehende Förderpläne der Primar- und der Sekundarschule.....	84
Tabelle 60: Einschätzung der Förderpläne auf der Primarschule nach Zielen und Massnahmen.....	84
Tabelle 61: Einschätzung der Förderpläne auf der Sekundarschule nach Zielen und Massnahmen ...	84
Tabelle 62: Angaben zu den besuchten Klassen und zur Zusammenarbeit mit IF-/IS-LP.....	85
Tabelle 63: Anzahl IS-LP in den verschiedenen IS-Bereichen (Mehrfachantworten).....	184
Tabelle 64: Einschätzung der Haltung zur schulischen Integration (IF und IS) durch die KLP.....	185
Tabelle 65: Einschätzung der Haltung zur schulischen Integration (IF und IS) durch die Fachlehrpersonen.....	185
Tabelle 66: Einschätzung der Haltung zur schulischen Integration (IF und IS) durch die IF-LP.....	186
Tabelle 67: Einschätzung der Haltung zur schulischen Integration (IF und IS) durch die IS-LP.....	186
Tabelle 68: Stellungnahme zur Akzeptanz mit der Idee der schulischen Integration (IF und IS) durch die KLP.....	187
Tabelle 69: Stellungnahme zur Akzeptanz mit der Idee der schulischen Integration (IF und IS) durch die FLP.....	188
Tabelle 70: Stellungnahme zur Akzeptanz mit der Idee der schulischen Integration (IF und IS) durch die IF-LP.....	189
Tabelle 71: Stellungnahme zur Akzeptanz mit der Idee der schulischen Integration (IF und IS) durch die IS-LP.....	190
Tabelle 72: Einschätzung der Zufriedenheit mit der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP, FLP und IF-LP.....	191
Tabelle 73: Einschätzung der Zufriedenheit mit der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP, FLP und IS-LP.....	191
Tabelle 74: Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP, FLP und IF-LP.....	192
Tabelle 75: Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP, FLP und IS-LP.....	192



Tabelle 76: Einschätzung der Häufigkeit des Austauschs zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP und FLP	193
Tabelle 77: Einschätzung der Häufigkeit des Austauschs zwischen KLP und IF-LP durch die IF-LP.	193
Tabelle 78: Einschätzung der Häufigkeit des Austauschs zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP und FLP	194
Tabelle 79: Einschätzung der Häufigkeit des Austauschs zwischen KLP und IS-LP durch die IS-LP	195
Tabelle 80: Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Sozial- bzw. Arbeitsformen während IF-Lektionen durch die KLP und FLP	196
Tabelle 81: Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Sozial- bzw. Arbeitsformen während IF-Lektionen durch die IF-LP	196
Tabelle 82: Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Sozial- bzw. Arbeitsformen während IS-Lektionen durch die KLP und FLP	197
Tabelle 83: Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Sozial- bzw. Arbeitsformen während IS-Lektionen durch die IS-LP	198

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Auswahlverfahren Fragebogen für Lehrpersonen	10
Abbildung 2. Einschätzung der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP und IF-LP durch die KLP bzgl. dem Teilen von Verantwortung für alle Lernenden (Item 2, in Prozenten)	28
Abbildung 3. Einschätzung der Zufriedenheit mit der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IF-LP durch die KLP, FLP und IF-LP	30
Abbildung 4. Einschätzung der Zufriedenheit mit der Rollen- und Aufgabenverteilung zwischen KLP oder FLP und IS-LP durch die KLP, FLP und IS-LP	30
Abbildung 5. Einschätzung durch die KLP zur Frage, ob sich KLP und IF-LP in gleichem Masse in die Zusammenarbeit einbringen (Item 4, in Prozenten).....	31
Abbildung 6. Einschätzung durch die KLP zur Frage, ob die Arbeit von KLP und IS-LP wenig koordiniert ist (Item 1, in Prozenten)	32
Abbildung 7. Einschätzung der Frage durch die KLP, ob sich KLP und IS-LP in gleichem Masse in die Zusammenarbeit einbringen (Item 4, in Prozenten).....	33
Abbildung 8. Einschätzung durch die IS-LP zur Frage, ob die KLP sich insgesamt aktiv in die Zusammenarbeit einbringen (Item 4, in Prozenten).....	34
Abbildung 9. Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit hinsichtlich IF durch die KLP, FLP und die IF-LP	35
Abbildung 10. Einschätzung der Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit hinsichtlich IS durch die KLP, FLP und die IS-LP	35
Abbildung 11. Einschätzung der Häufigkeit des Austauschs zwischen KLP oder FLP und IF-LP mit Angabe von Mittelwerten.....	37
Abbildung 12. Einschätzung der Häufigkeit des Austauschs zwischen KLP oder FLP und IS-LP mit Angabe von Mittelwerten.....	38
Abbildung 13. Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Sozial- bzw. Arbeitsformen während IF-Lektionen mit Angabe von Mittelwerten.....	39
Abbildung 14. Einschätzung der Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Sozial- bzw. Arbeitsformen während IS-Lektionen mit Angabe von Mittelwerten.....	40
Abbildung 15. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die KLP zur Frage, ob in Mathematik alle Lernenden häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 2, in Prozent).....	42
Abbildung 16. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die IF-LP zur Frage, ob in Mathematik alle Lernenden häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 2, in Prozent).....	42
Abbildung 17. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die IF-LP zur Frage, ob in Natur, Mensch und Gesellschaft bzw. Naturlehre, Geografie und Geschichte alle Lernenden häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 3, in Prozenten)	42

Abbildung 18. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die KLP zur Frage, ob in Deutsch Lernende IS häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 1, in Prozenten).....	44
Abbildung 19. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die IS-LP zur Frage, ob in Deutsch Lernende IS häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 1, in Prozenten).....	44
Abbildung 20. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die KLP zur Frage, ob in Mathematik Lernende IS häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 2, in Prozenten).....	45
Abbildung 21. Einschätzung zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand durch die IS-LP zur Frage, ob in Mathematik Lernende IS häufig auf ihrem Niveau am gleichen Thema arbeiten (Item 2, in Prozenten).....	45
Abbildung 22. Einschätzung hinsichtlich zeitlicher Belastung durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP durch die KLP (Item 1, in Prozenten).....	48
Abbildung 23. Einschätzung der Entlastung durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP durch die KLP zur Frage, ob die Anforderungen im Lehrberuf durch die Zusammenarbeit mit der IS-LP besser bewältigt werden können (Item 3, in Prozenten).....	49
Abbildung 24. Einschätzung der IF-Ressourcen durch die KLP zur Frage, ob die Anzahl IF-Lektionen flexibel angepasst werden kann, um auf aktuelle Belastungen zu reagieren (Item 1, in Prozenten).....	50
Abbildung 25. Einschätzung der IF-Ressourcen durch die KLP zur Frage, ob die IF-Lektionen den Klassen bedarfsgerecht entsprechend der Belastung zugeteilt werden (Item 2, in Prozenten).....	51
Abbildung 26. Einschätzung der IF-Ressourcen durch die KLP zur Frage, ob die IF-Lektionen in der Klasse ausreichen für eine zufriedenstellende Förderung der Lernenden mit ILZ (Item 3, in Prozenten).....	51
Abbildung 27. Einschätzung der IS-Ressourcen durch die KLP zur Frage, ob die zeitlichen Ressourcen für Lernende mit IS ausreichend sind (Item 4, in Prozenten).....	51
Abbildung 28. Einschätzung durch KLP ob die SL die Situation der Lernenden mit Förderbedarf in den Klassen kennt (Item 3, in Prozenten).....	53
Abbildung 29. Einschätzung durch die IF-LP, ob Förderpläne für ihre Praxis wenig hilfreich seien (Item 3, in Prozenten).....	54
Abbildung 30. Einschätzung durch die IS-LP, ob Förderpläne bei IS für ihre Praxis wenig hilfreich seien (Item 3, in Prozenten).....	54
Abbildung 31. Einschätzung durch IF-LP, ob es sinnvoll ist, wenn grundsätzlich eine Person für IF und IS in einer Klasse zuständig ist (Item 1, in Prozenten).....	55
Abbildung 32. Einschätzung durch IS-LP, ob es sinnvoll ist, wenn grundsätzlich eine Person für IF und IS in einer Klasse zuständig ist (Item 1, in Prozenten).....	56

Abbildung 33. Einschätzung durch IS-LP ob es sinnvoll ist, die Anstellung für IS mit Lektionen für DaZ zu kombinieren und durch eine Person in einer Klasse abzudecken (Item 3, in Prozenten)	56
Abbildung 34. Beurteilung der finanziellen und personellen Ressourcen für IS durch die Präsidien BIKO (Item 4, in Prozenten).....	58
<i>Abbildung 35.</i> Einschätzung durch Präsidien der BIKO, ob SL zusätzlich fachliche Kompetenzen benötigen, um Arbeit der IF-LP beurteilen zu können (in Prozenten).....	60
Abbildung 36. Einschätzung durch Präsidien der BIKO, ob SL zusätzlich fachliche Kompetenzen benötigen, um Arbeit der IF-LP unterstützen zu können (in Prozenten)	60
Abbildung 37. Einschätzung durch Gesamtschulleitungen, ob individuelle Ressourcen bei IS ausreichend sind (Item 4, in Prozenten)	63
Abbildung 38. Einschätzung durch Gesamtschulleitungen, ob IF-Ressourcen bei Bedarf nach kurzfristiger individueller Unterstützung rasch zur Verfügung gestellt werden können (in Prozenten)	65
Abbildung 39: Massnahmen zum Umgang mit Heterogenität im Unterricht an Primar- und Sekundarschulen (N=192, Total der Einschätzungen in 12 Lektionen).....	87