



**Kurzversion des Berichts
Evaluation der Umsetzung des Artikels
17 des Volksschulgesetzes**

**Porträts und Erfahrungen von elf
Schulstandorten im Kanton Bern
(Pfister, Stricker & Jutzi, 2015)**

Corina T. Ulshöfer

August 2015

Erziehungsdirektion des Kantons Bern
Generalsekretariat
Abteilung Bildungsplanung und Evaluation
Sulgeneckstrasse 70
3005 Bern
Tel.: +41 31 633 85 07
Fax: +41 31 633 83 55
evaluation@erz.be.ch
<http://www.erz.be.ch/biev>

Liebe Leserinnen und Leser

Sie halten den Kurzbericht über die Evaluation der Umsetzung des so genannten Integrationsartikels des Volksschulgesetzes in der Hand bzw. haben ihn auf Ihrem kleinen oder grösseren Bildschirm eingesehen. Es ist mir ein Anliegen, die Publikation mit einigen wichtigen Bemerkungen und Gedanken zu begleiten.

Die Volksschule erfüllt bezüglich des Zusammenlebens und der Integration der verschiedensten Bevölkerungsgruppen und -schichten unseres Landes einen enormen Beitrag. Dieser geschieht tagtäglich mit viel Engagement seitens von Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden. Vor dem Hintergrund der zunehmenden gesellschaftlichen Heterogenität einerseits und im Bestreben um optimale Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten, Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten andererseits entwickelte sich die Volksschule trotz Integrationsartikel des Volksschulgesetzes bis 2009 in Richtung von mehr Separation. Eine der Ursachen dafür war nicht zuletzt auch eine falsche Steuerung bei der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten, Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten, bei der die Schulen kleinklassengebundene Lektionen nicht in integrativ ausgerichtete Förderangebote umlagern konnten.

Mit der Einführung von fest zugeteilten Lektionenpools ist 2009 den Gemeinden gleichzeitig die Kompetenz übertragen worden, für die Umsetzung der besonderen Massnahmen weit gehend in eigener Verantwortung über die Verwendung der verfügbaren Lektionen zu bestimmen. Sie können einen Teil davon für das Führen besonderer Klassen oder vollumfänglich zur Unterstützung von integrativen Unterrichtsformen in den Regelklassen verwenden. Diese wichtige Rahmenbedingung basiert auf der pädagogischen und politischen Überzeugung, dass jede Gemeinde bzw. Schule selber ein angemessenes Verhältnis aus integrativen und separativen Unterrichtselementen finden kann.

Eine Mehrheit der Schulen bzw. Gemeinden hat sich auf den Weg einer integrativ ausgerichteten Schule begeben. Insgesamt haben sie seit 2008 von damals 411 besonderen Klassen deren 256 aufgelöst. Diese Schulen und Gemeinden haben ihre Konzepte und Strukturen reformiert und ermöglichen heute vielen Kindern und Jugendlichen einen ihren Lernvoraussetzungen angepassten Unterricht in den Regelklassen. Viele Schulen haben aber auch weniger weit gehende Veränderungen an ihrem Schulsystem vorgenommen und fördern Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf weiterhin traditionell in besonderen Klassen.

Ob mehr oder weniger Veränderungen: Beide Wege sind wertvoll. Deshalb soll die grosse Autonomie der Gemeinden bei der Umsetzung der Besonderen Massnahmen weiterhin erhalten bleiben. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen ihren Berufsauftrag unter Rahmenbedingungen erfüllen können, die ihnen entsprechen. So steht es einer Gemeinde bzw. Schule frei, bei Bedarf auch Schritte „zurück“ zu machen und wieder eine Klasse zur besonderen Förderung zu eröffnen.

Der vorliegende Evaluationsbericht porträtiert eine Auswahl von elf Schulen, welche die Vielfalt der im Kanton Bern bestehenden Schulmodelle bezüglich der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf abbildet. Die ausgewählten Schulen unterrichten nach separativen, teil-integrativen oder voll-integrativen Schulmodellen. Nebst einer Vielzahl von wertvollen Ergebnissen auf der Stufe Schule oder Gemeinde zeigt der Bericht auf, dass die Gemeinden und Schulen die durch die Regierung gewährte Autonomie bei der Ausgestaltung der gemeindespezifischen Organisations- und Unterrichtsmodelle genutzt haben. Somit ist das Fazit klar: Die Gemeinden schätzen es, wenn sie gewisse organisatorische Belange der Volksschule selber gestalten können.

Beim vorliegenden Bericht handelt es sich wie bereits erwähnt um eine Kurzfassung. Der umfangreiche Originalbericht sowie ein quantitativ konzipierter Bericht über die Entwicklung bei der Verwendung der zugeteilten Ressourcen sind ebenso auf der Website der Erziehungsdirektion publiziert.

Ich danke allen Lehrpersonen, Schulleitungen, Eltern und Schulbehörden, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Ihre Mitarbeit dient der Umsetzung einer zukunftsgerichteten, qualitativ hochstehenden Volksschule. Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre.

Bernhard Pulver, Erziehungsdirektor

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	7
1.1	Ziel, Fragestellung und Eckdaten der Evaluation.....	7
1.2	Wie gelingt die schulische Integration? – Ergebnisse aus der Schweiz.....	8
1.2.1	Modell und Umsetzungsprozess.....	8
1.2.2	Rahmenbedingungen und Ressourcen.....	8
1.2.3	Externe Kooperation.....	9
1.2.4	Interne Kooperation.....	9
1.2.5	Pädagogische Haltung.....	10
1.2.6	Zusammenfassung.....	10
2	Methode.....	10
2.1	Fallauswahl.....	10
2.2	Interviewleitfaden.....	11
2.3	Erhebung und Auswertung der Daten.....	11
3	Ergebnisse.....	12
3.1	Separative Modelle.....	12
3.1.1	Kurzporträts der Schulstandorte.....	12
3.1.1.1	Schulstandort A.....	12
3.1.1.2	Schulstandort G.....	12
3.1.2	Modell und Umsetzungsprozess.....	12
3.1.3	Rahmenbedingungen und Ressourcen.....	13
3.1.4	Externe Kooperation.....	13
3.1.5	Interne Kooperation.....	14
3.1.6	Pädagogische Haltung.....	14
3.1.7	Soziale Integration.....	14
3.2	Teilintegrative Modelle.....	14
3.2.1	Kurzporträts der Schulstandorte.....	15
3.2.1.1	Schulstandort L.....	15
3.2.1.2	Schulstandort F.....	15
3.2.1.3	Schulstandort E.....	15
3.2.1.4	Schulstandort I.....	15
3.2.1.5	Schulstandort K.....	16
3.2.2	Modell und Umsetzungsprozess.....	16
3.2.3	Rahmenbedingungen und Ressourcen.....	17
3.2.4	Externe Kooperation.....	18
3.2.5	Interne Kooperation.....	19
3.2.6	Pädagogische Haltung.....	19

3.2.7	Soziale Integration	20
3.3	Vollintegrative Modelle	20
3.3.1	Kurzporträts der Schulstandorte	20
3.3.1.1	Schulstandort B	20
3.3.1.2	Schulstandort H	20
3.3.1.3	Schulstandort C	21
3.3.1.4	Schulstandort D	21
3.3.2	Modell und Umsetzungsprozess	21
3.3.3	Rahmenbedingungen und Ressourcen	23
3.3.4	Externe Kooperation	23
3.3.5	Interne Kooperation	24
3.3.6	Pädagogische Haltung	24
3.3.7	Soziale Integration	25
4	Fazit	25
4.1	Modellwahl und Umsetzungsprozess	25
4.2	Rahmenbedingungen und Ressourcen	25
4.3	Externe Kooperation	26
4.4	Interne Kooperation	27
4.5	Pädagogische Haltung	27
4.6	Soziale Integration	28
5	Glossar	29
6	Literaturverzeichnis	34

Hinweis:

Im Folgenden lesen Sie eine Kurzversion des Berichts „Evaluation der Umsetzung des Artikels 17 des Volksschulgesetzes: Porträts und Erfahrungen von elf Schulstandorten im Kanton Bern“ (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015). Teile dieser Kurzversion sind wortwörtlich von der ausführlichen Version übernommen. Für eine Darstellung, die der wissenschaftlichen Methode in aller Ausführlichkeit und Präzision Rechnung trägt und sowohl Einführung, Methode, Ergebnisse als auch Diskussion beinhaltet, verweisen wir auf den ausführlichen Evaluationsbericht.

1 Einführung

1.1 Ziel, Fragestellung und Eckdaten der Evaluation

Der seit 1992 bestehende und 2001 leicht angepasste „Integrationsartikel“ des Volksschulgesetzes des Kantons Bern (Art. 17 VSG) hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf in der Regel den Besuch der ordentlichen Bildungsgänge zu ermöglichen.

Mit dem Inkrafttreten der Verordnung zu den besonderen Massnahmen (BMV) am 1. Januar 2008 wurden die Massnahmen zur besonderen Förderung, der Spezialunterricht und die besonderen Klassen neu geregelt. Den Gemeinden steht seit dem Schuljahr 2009/10 eine bestimmte Anzahl Lektionen für die Umsetzung dieser besonderen Massnahmen zur Verfügung. Bis dahin wurden die Lektionen für einzelne Unterstützungsangebote jeweils nicht als Pool, sondern zweckgebunden bewilligt. Nun können die Gemeinden weitgehend autonom über die Verwendung der zugeteilten Lektionen bestimmen.

Ziel der neuen Regelung war es, mit der Einführung eines Lektionenpools den zuvor bestehenden Anreiz zur Neueröffnung oder Weiterführung von separativen Schulformen zu eliminieren. Indem für die Eröffnung von Kleinklassen zusätzliche Lektionen bewilligt wurden und diese mit der Auflösung einer Kleinklasse wegfielen, bestand in der früheren Regelung ein starker Anreiz zur Eröffnung und Weiterführung von Kleinklassen. Entsprechend nahm die Anzahl der Kleinklassen von 1995/96 (314) bis 2005/06 (414) um 32% zu. Die BMV ermöglicht somit den Gemeinden, ohne Nachteile im Ressourcenbereich auf integrativere Schulformen umzusteigen. Das Führen von besonderen Klassen (ehemalige Kleinklassen) bleibt jedoch weiterhin möglich: Die BMV basiert auf der pädagogischen und politischen Überzeugung, dass die richtige Mischung aus integrativen und separativen Elementen in jeder Gemeinde bzw. Schule selbst gefunden werden muss und es keinen zentral vorgegebenen richtigen Mix dieser Formen gibt.

Die Einführung des Lektionenpools führte zu einer starken Entwicklung hin zu vermehrt integrativen Schulformen in den Berner Volksschulen. Dies zeigen die bildungsstatistischen Daten des Kantons Bern: Vor der Umsetzung des Integrationsartikels im Schuljahr 2008 wurden rund 3600 Schülerinnen und Schüler in besonderen Klassen geschult, vier Jahre später waren es nur noch gut 1500 (Lernendenerhebung des Kantons Bern).

Die Umsetzung des Art. 17 VSG wurde von der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv) im Auftrag des Amtes für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) untersucht. Die Evaluation begleitete die Umsetzung von 2009 bis 2014. Der vorliegende Bericht bezieht sich auf einen Teilbereich der Gesamtevaluation. Er gibt in Form einer Kurzversion des eigentlichen Evaluationsberichts (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015) Auskunft darüber, welche Elemente die Wahl von separativen oder integrativen Schulmodellen fördern. Der Bericht betrachtet unterschiedliche Umsetzungsmodelle im Kanton Bern. Er bezieht sich ausschliesslich auf die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen aus einer ehemaligen Kleinklasse. Die integrative Sonderschulung wird in einem separaten Bericht (Pfister, Jutzi, Stricker & Burgener, in Vorbereitung) thematisiert.

Die Evaluation dient der Beschreibung des Ist-Zustandes bezüglich der schulischen Integration und soll dazu beitragen, Erkenntnisse zu fördernden und hemmenden Faktoren bei der Wahl optimaler Lösungsformen an den Schulen zu gewinnen. Gegebenenfalls sind damit empirisch fundierte Optimierungen bei der Umsetzung von Art. 17 VSG möglich. Das Wissen über Gründe für das Gelingen oder das Scheitern integrativer Schulung ermöglicht der Erziehungsdirektion, die ablaufenden Prozesse in den Schulen und Gemeinden besser zu ver-

stehen. Sie lernt die relevanten Faktoren auf der Ebene Kanton, Gemeinde und Schule kennen, die für oder gegen die Entwicklung schulischer Integration sprechen. So kann sie bei Bedarf Massnahmen vornehmen und Angebote schaffen, um Gemeinden und Schulen bei der Umsetzung von Art. 17 VSG und der Entwicklung optimal auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Modelle zu unterstützen.

1.2 Wie gelingt die schulische Integration? – Ergebnisse aus der Schweiz

In der Schweiz gibt es nur wenige kantonsübergreifende Studien zur Wirksamkeit schulischer Integration, da sich die Schulmodelle zwischen den Kantonen stark unterscheiden. Es liegen jedoch im Auftrag unterschiedlicher Bildungsbehörden verschiedene Berichte zur Evaluation der integrativen Schulung in einzelnen Kantonen vor. Auf diese wird nachfolgend näher eingegangen und es wird aufgezeigt, inwiefern es Bedingungen gibt, die die Umsetzung der integrativen Schulung von Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten grundsätzlich eher hemmen oder fördern.

1.2.1 Modell und Umsetzungsprozess

Bei der Entscheidung für ein bestimmtes Schulmodell gibt jeder Kanton unterschiedliche Rahmenbedingungen vor. Diese beeinflussen den Handlungsspielraum der Gemeinden und Schulen. *„Jede Schule hat andere Voraussetzungen und ein anderes Umfeld. Um die integrative Schulform adaptiv verwirklichen zu können, fordern die Schulen entsprechende Handlungsspielräume.“* (Reusser, Stebler, Mandel & Eckstein, 2013, S. 369). Reusser et al. (2013) und Luder, Maag Merki & Sempert (2004) bestätigen, dass nicht nur die kantonalen Vorgaben eine Rolle spielen, sondern eher, wie die Gemeinden und Schulen mit diesen zurecht kommen. Ein entscheidender Faktor für die Wahl vermehrt separativer oder vermehrt integrativer Modelle in einer Gemeinde und Schule ist das Vorhandensein pädagogischer Überzeugungen in Bezug auf die schulische Integration und die Klarheit über das Ziel der Umsetzung. Schulen oder Gemeinden, die schon Integrationserfahrung haben, sind bei der Umstellung klar im Vorteil, da sie weniger tiefgreifende Veränderungen vornehmen müssen (Reusser et al., 2013). Ausserdem müssen die Informationsprozesse zwischen Schule und Gemeinde geklärt sein und die Ausgangslage und Vorannahmen diskutiert werden (Luder et al., 2004).

1.2.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die erwähnten Studien zeigen einstimmig, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen das Gelingen der integrativen Schule stark beeinflussen. Dies können Ressourcen unterschiedlicher Art sein – zeitliche, finanzielle oder räumliche –, deren Mangel eine integrative Schulung massiv erschweren (Reusser et al., 2013). Zusätzliche zeitliche Ressourcen werden auch für die Zusammenarbeit und administrative Tätigkeiten gefordert (Kummer Wyss, Ottiger & Buholzer, 2009), während die räumlichen Ressourcen für Halbklassenunterricht oder Teamteaching oft nicht ausreichen (Roos & Wandeler, 2012). Des Weiteren sind einige der von Reusser und Kollegen (2013) befragten Personen der Ansicht, dass die Lehrmittel und Materialien zur integrativen Schulung nur in ungenügender Form vorliegen und für den Unterricht mit heterogenen Lerngruppen zum Teil nicht geeignet seien. Die Entwicklung zur integrativen Schule, die zusätzliche Zusammenarbeit und die hohe Heterogenität der Klassen führen bei den unterrichtenden Personen zu einem erhöhten Belastungserleben. Die Studie von Kunz, Luder & Moretti (2010) zeigte, dass „Ängste vor Überforderung und zusätzlicher Belastung“ die pädagogische Haltung bei den Regelklassenlehrpersonen negativ beeinflussen und durch eine tiefere Arbeitszufriedenheit eine Negativspirale auslösen können (Kunz et al., S. 93).

1.2.3 Externe Kooperation

Durch eine integrative Schulung entsteht auch mehr Absprachebedarf zwischen den Regellehrpersonen, den Lehrpersonen für Spezialunterricht und externen Stellen wie der Erziehungsberatungsstelle (EB) zum Beispiel bei Standortgesprächen und der Zuweisung zu besonderen Massnahmen. Damit diese Absprachen gut gelingen, nennen Blanc & Sahli Lozano (2013) die breite Partizipation aller Beteiligten sowie die Intensität der Kooperation als Erfolgsfaktoren. Als weitere externe Akteurin gilt die Pädagogische Hochschule (PH). Sie kann durch individuelle Coachings, Weiterbildungen oder eher in indirekter Form durch die Ausbildung im Allgemeinen Einfluss auf die Entwicklung von Integrationsbestreben nehmen. Tanner & Tettenborn (2013) zeigen in ihrer Arbeit, dass die fünf befragten pädagogischen Hochschulen bestrebt sind, die zukünftige Generation von Lehrpersonen besser auf die Heterogenität der Klassen vorzubereiten, damit sie sich den neuen Anforderungen anpassen können. Die Eltern, deren Kinder mit besonderen Massnahmen unterstützt werden, haben einen erhöhten Bedarf, sich mit den Regellehrpersonen und den Speziallehrkräften auszutauschen. So zeigt zum Beispiel die Studie von Blanc & Sahli Lozano (2013), dass das Gelingen der integrativen Schulung von der Beteiligung der Eltern und der „Überzeugungsarbeit“ der Lehrerinnen und Lehrer abhängig sei (Blanc & Sahli Lozano, S. 73). Auch Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf (2012) erwähnen, dass die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule für die Ausarbeitung und Umsetzung des integrativen Förderplans, der auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerin oder des Schülers abgestimmt ist, eine wichtige Rolle spielt. Oft gelingt zwar die Zusammenarbeit mit Eltern von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Massnahmen gut – Eltern von Regelschülerinnen und -schülern sind jedoch häufig gegenüber der Integration von Kindern aus einer ehemaligen Kleinklasse (Kunz et al., 2010) skeptisch.

1.2.4 Interne Kooperation

Bei integrativen Formen sind im Schulalltag neben der Regellehrperson verschiedene Speziallehrpersonen (Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, DaZ-Lehrpersonen, Lehrerinnen und Lehrer für Logopädie etc.) stärker präsent. Diese strukturelle Veränderung erfordert eine zusätzliche Kooperationstätigkeit. Dabei muss die Bereitschaft zur intensiven Kooperation vorhanden sein und die *„unterrichtsbezogene Zusammenarbeit als Teil des Lehrerinnen- und Lehrerberufes verstanden“* werden (Anliker, Lietz & Thommen, 2008, S. 21). Insgesamt wird festgestellt, dass die Kooperationstätigkeit der beteiligten Personen durch diese Entwicklung intensiviert wird (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012; Reusser et al., 2013) und einen positiven Einfluss auf die Schulhauskultur haben kann (Luder et al., 2004). Fallbezogene Zusammenarbeit sowie Materialaustausch sind häufige Formen, während die gemeinsame Durchführung des Unterrichts in Form von Teamteaching seltener ist. Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit von den beteiligten Personen positiv beurteilt und geschätzt. Wichtige Bedingungen für das Gelingen einer guten Zusammenarbeit sind zum Beispiel ein gutes zwischenmenschliches Klima, kompatible didaktische und pädagogische Überzeugungen (Roos & Wandeler, 2012), strukturell verankerte Teamgefässe (Luder et al., 2004), Sympathie und eine positive persönliche Grundhaltung gegenüber der Kooperation (Anliker et al., 2008). Kooperation kann als eine Entlastung für alle Beteiligten wirken, wenn die Rollen und Zuständigkeitsbereiche geklärt sind und die professionelle Qualifikation der Speziallehrpersonen für die Unterrichtsentwicklung positiv genutzt werden kann (Roos & Wandeler, 2012). In einigen Kantonen und Gemeinden übernimmt die Schulleitung einen wichtigen Teil der Koordination und Verantwortung für die Entwicklung einer integrativen Schule. Oft ist sie zusammen mit weiteren Personen für die Zuteilung der Förderlektionen zuständig (Roos & Wandeler, 2012). Diese zusätzliche Aufgabe ist für die Leitungspersonen neu, wodurch möglicherweise zusätzlicher Klärungsbedarf entsteht (Kummer Wyss et al., 2009). Zudem wird

die Schulleitung häufig als „Zugpferd“ bei der Entwicklung der integrativen Schule verstanden (Luder et al., 2004).

1.2.5 Pädagogische Haltung

Die Ergebnisse verschiedener Studien (Luder et al., 2004; Roos & Wandeler, 2012) zeigen, dass zwischen der pädagogischen Haltung der Schule als Ganzes sowie der entsprechenden Haltung der einzelnen Lehrpersonen und dem Gelingen schulischer Integration ein Zusammenhang besteht. Dabei ist von Bedeutung, welche Einstellung die Mitarbeitenden der Schule gegenüber der Förderpraxis, dem gewählten Modell und der Umsetzung integrativer Schulformen haben. Ausserdem zeichnet sich ab, dass zunehmende Integrationserfahrung die Wahrnehmung und Einstellungen zur Integration positiver gestalten und dadurch eine stärkere Integration im Unterricht festgestellt werden kann (Luder et al., 2004; Roos & Wandeler, 2012).

1.2.6 Zusammenfassung

Es lässt sich festhalten, dass die verschiedenen qualitativen Berichte aus unterschiedlichen Kantonen ähnliche Bedingungen für das Gelingen integrativer Schulung ausmachen. Dazu gehören: eine gute Informationspolitik und Unterstützung der Gemeinde während des Umsetzungsprozesses, die Entwicklung einer positiven, entlastenden Kooperationskultur bezüglich der Unterrichtsgestaltung mit den Speziallehrpersonen, den schulexternen Behörden sowie mit den Eltern, eine kompetente, unterstützende und wertschätzende Schulleitung, ausreichende Ressourcen sowie Erfahrung und eine positive Einstellung gegenüber der integrativen Schulung. Ob und wie diese Bedingungen im Kanton Bern eingeschätzt werden und ob ein Fehlen dieser Bedingungen als hemmend für die erfolgreiche Umsetzung der schulischen Integration beurteilt wird, wird anhand von Fallstudien überprüft.

2 Methode

2.1 Fallauswahl

Die Fallauswahl bildet die Vielfalt der im Kanton Bern bestehenden Schulmodelle ab. Sie umfasst 75 Interviews, die an elf Schulstandorten in neun der insgesamt 356 Gemeinden des Kantons Bern (Stand: Mai 2015) geführt wurden. Die Auswahl an Schulstandorten bildet sich aus zwei separativen, fünf teil-integrativen und vier integrativen Schulmodellen. Die elf untersuchten Schulstandorte wurden aufgrund von Indikatoren wie Grösse, Lage, Urbanität, Sprachregion, Sozialindex und Schulmodell bestimmt. Ein zentraler Aspekt bei der Auswahl war, dass möglichst viele verschiedene Umsetzungsmodelle mit ihren Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken dargestellt werden können. Die Auswahl beansprucht somit jedoch keine Repräsentativität in Bezug auf den Kanton Bern. Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die Schulstandorte mit ihren jeweiligen Schulmodellen der Integration, deren Sprach- und Verwaltungsregion, die Anzahl der Interviewpartnerinnen und -partner sowie über die Zeiträume der Interviews an den verschiedenen Schulstandorten.

Tabelle 1: Übersicht über die ausgewählten Schulstandorte

Modell	Schulstandorte	Sprachregion	Verwaltungsregion	Anzahl der Interviews	Zeitraum der Interviews
separativ	A	deutsch	Mittelland	n=5	Juni bis Oktober 2010
separativ	G	französisch	Berner Jura	n=6	September bis November 2011
teilintegrativ	E	deutsch	Seeland	n=9	November 2010 bis Mai 2011
teilintegrativ	F	französisch	Berner Jura	n=5	Mai 2011
teilintegrativ	I	französisch	Seeland	n=5	März 2012
teilintegrativ	K	deutsch	Mittelland	n=6	Januar bis Juni 2012
teilintegrativ	L	deutsch	Mittelland	n=10	Februar bis März 2013
integrativ	C	deutsch	Mittelland	n=7	November 2010 bis Januar 2011
integrativ	D	deutsch	Oberland	n=10	März bis Juni 2011
integrativ	B	deutsch	Emmental-Oberaargau	n=6	Juni bis Oktober 2010
integrativ	H	deutsch	Mittelland	n=6	November 2011 bis Februar 2012

2.2 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden bezieht sich auf den Umsetzungsprozess, auf die Vor- und Nachteile des gewählten Modells, auf die Rahmenbedingungen und Ressourcen, die interne und externe Kooperation, die pädagogische Haltung der Akteurinnen und Akteure zur Integration und auf die soziale Integration und Schulzufriedenheit der Kinder und Jugendlichen aus ehemaligen Kleinklassen. Die Fragen stammen aus den Publikationen von Luder et al. (2004), Joller-Graf, Tanner und Buholzer (2009), Kummer Wyss (2007) sowie aus eigener Quelle, die anhand der Literatur zu förderlichen Faktoren der Integration und den Zielsetzungen der Evaluation erstellt wurden. Der Interviewleitfaden wurde von Expertinnen und Experten der PH Bern überprüft und einem Pretest unterzogen.

2.3 Erhebung und Auswertung der Daten

Die Interviews wurden zwischen Juni 2010 und März 2013 durchgeführt und auf Tonband aufgezeichnet. Die wörtliche Transkription der Audiodateien erfolgte nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2005). Nach der Transkription wurden die Texte anonymisiert. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch gemäss Mayring (2003) ausgewertet. Sowohl die Interraterreliabilität¹ als auch die Intercoderreliabilität² wurden überprüft und entsprechen den Konventionen. Die kategorienbasierte Auswertung erfolgte computergestützt mit dem qualitativen Analysesystem MAXQDA 2007.

1 Interraterreliabilität bezeichnet in der empirischen Sozialforschung das Ausmass der Übereinstimmungen der Einschätzungsergebnisse bei unterschiedlichen Beobachtern („Ratern“). Dadurch kann angegeben werden, inwieweit die Ergebnisse vom Beobachter unabhängig sind.

2 Intercoderreliabilität bezeichnet die Übereinstimmung von Codierung durch voneinander unabhängige Codierende.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in dieser Kurzversion des Evaluationsberichts nur pro Modell – und nicht wie im ausführlichen Bericht (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015) pro Schulstandort – dargestellt. Massgebend für die Zuteilung der Schulstandorte zu den entsprechenden Modellen ist der Status Quo zum Zeitpunkt der Interviews (siehe [Tabelle 1](#)). Im Folgenden werden die Ergebnisse in zusammengefasster Form für die separativen, teilintegrativen und integrativen Modelle vorgestellt. Es werden jeweils jene Kriterien betrachtet, die auch schon in der Einleitung als relevant genannt wurden: Modell und Umsetzungsprozess, Rahmenbedingungen und Ressourcen, interne und externe Kooperationen, die pädagogische Haltung sowie zusätzlich noch die Einschätzung der sozialen Integration in der Regelklasse von einzelnen Kindern aus den ehemaligen Kleinklassen.

Die Einteilung in die drei Typen – separatives, teilintegratives und integratives Modell - beinhaltet keine Wertung. Wie erwähnt, lässt die BMV die Wahl und Ausgestaltung der Modelle den Gemeinden bzw. Schulen bewusst offen.

3.1 Separative Modelle

Schulstandorte, die zum Zeitpunkt der Interviews mehr als die Hälfte ihrer besonderen Klassen beibehalten haben, werden in dem vorliegenden Bericht als separativ bezeichnet. Dies trifft in dieser Studie auf die Schulstandorte A und G zu.

3.1.1 Kurzporträts der Schulstandorte

3.1.1.1 Schulstandort A

Die Gemeinde des Schulstandorts A setzt Art. 17 VSG in Zusammenarbeit mit mehreren Gemeinden um. Deren Kooperation in schulischen und politischen Belangen existiert seit vielen Jahrzehnten. Am Schulstandort A werden Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten weitgehend in besonderen Klassen geschult. Der Schulstandort führt zum Zeitpunkt der Erhebung im Herbst 2010 noch deren vier: zwei Klassen zur besonderen Förderung und zwei Einschulungsklassen. Aufgrund sinkender Schülerzahlen mussten zwei besondere Klassen in den vergangenen zwei Schuljahren geschlossen werden. Die vier bestehenden besonderen Klassen werden von einer eigenen Schulleitung geleitet. Auch für den Spezialunterricht ist eine eigene Schulleitung verantwortlich.

3.1.1.2 Schulstandort G

In der Gemeinde des Schulstandorts G besteht ein Schulzentrum, in dem gemeinsam mit den umliegenden Gemeinden ein separatives Modell mit durchlässigen Klassen zur besonderen Förderung umgesetzt wird. Alle Klassen zur besonderen Förderung wurden am Schulstandort G beibehalten. Die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden nach Möglichkeit in einigen Fächern (bildnerisches Gestalten, Sport, Musik etc.) in den Regelklassen unterrichtet. Kinder, die weniger als 16 Stunden Spezialunterricht benötigen, werden nicht mehr den besonderen Klassen zugewiesen und besuchen vollständig die Regelklassen. Schwierigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen hauptsächlich im Hinblick auf die Weiterentwicklung hin zur Vollintegration, der Verringerung des administrativen Aufwandes und der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren.

3.1.2 Modell und Umsetzungsprozess

Während am Schulstandort G eine durchlässige Klasse zur besonderen Förderung mit teilweisem Unterrichtsbesuch in Regelklassen geführt wird, ist am Schulstandort A zum Zeitpunkt der Untersuchung keine solche Möglichkeit vorhanden.

Am Schulstandort A ergaben sich grosse Schwierigkeiten bei der Umsetzung. Der Zeitmangel bei der Planung bewirkte, dass die verschiedenen Modelle nicht ausreichend mit den Beteiligten diskutiert werden konnten. Die problematische Projektorganisation, der zu späte Beginn der Planungs- und Umsetzungsarbeiten sowie Fluktuationen in der Projektgruppe erschwerten den Prozess zusätzlich. Die aus Sicht der Befragten zu späten und zu wenig präzisen Informationen des Kantons (Konzept und IBEM-Leitfaden) sorgten zusätzlich für Unsicherheit und Mehrarbeit für die Projektgruppe. Es erstaunt deshalb nicht, dass auch Ängste vor Stellenverlust und Überforderung das Lehrerkollegium prägten. Zudem mussten tatsächlich Stellen aufgrund der Schliessung von Kleinklassen abgebaut werden. Des Weiteren hat die Zahl der sonderschulberechtigten Schülerinnen und Schüler zugenommen.

Am Schulstandort G hingegen verlief der Umsetzungsprozess unspektakulär, da rechtzeitig begonnen wurde und kaum Verschlechterungen zu bewältigen waren. Mit dem Systemwechsel erhielt die Gemeinde des Schulstandortes G 50% mehr Lektionen zugesprochen. Es wurden keine Klassen zur besonderen Förderung geschlossen, jedoch wurden viele Schülerinnen und Schüler nun in Regelklassen gefördert. Die Befragten beider Schulstandorte sehen die Vorteile der Separation in der adäquaten Förderung der Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die einen "geschützten Rahmen" benötigen. Mehrere Befragte gehen davon aus, dass die Stigmatisierung in einer Klasse zur besonderen Förderung geringer sei als in der Regelklasse. Ebenso fanden es Befragte an beiden Schulstandorten von Vorteil, wenn die Klassen zur besonderen Förderung innerhalb des gleichen Schulhauses angesiedelt seien wie die Regelklassen, da der Austausch generell erleichtert wird. Beteiligte der Schule G sehen ihr Modell als Etappe hin zu einem noch stärkeren Integrationsmodell, während Beteiligte in der Schule A zum Zeitpunkt der Befragung am bestehenden Modell festhalten wollten.

3.1.3 Rahmenbedingungen und Ressourcen

In beiden Gemeinden der Schule A und G gaben Befragte an, eine ausreichende Anzahl an Lektionen für die besonderen Massnahmen erhalten zu haben. In Schule A wurde jedoch erwähnt, dass bei den Lektionen kein Abbau mehr möglich ist, besonders im Hinblick auf die Logopädie. Bei den Räumlichkeiten gaben Befragte des Schulstandortes A an, über genügend Räume für den Spezialunterricht zu verfügen. Am Schulstandort G hingegen stellten die Befragten einen Mangel an geeigneten Unterrichtsräumen fest.

In beiden Schulen habe die Arbeitsbelastung (v.a. Administration, Organisation, Absprachen) zugenommen. So betonen die Beteiligten in der Schule der Gemeinde G, dass eine Sensibilisierung für die zunehmende Heterogenität der Klassen von Nöten ist und somit Wissen erarbeitet werden muss, wie man mit den besonderen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler umgehen soll. Befragte in der Schule A hingegen streichen die Abhängigkeit von den jeweiligen persönlichen Ressourcen, von der Klassenzusammensetzung sowie von der Unterstützung von aussen heraus. Zudem wünschen sich die Befragten in der Schule A mehr Klarheit bei den Zielsetzungen zu den reduzierten individuellen Lernzielen (riLZ).

3.1.4 Externe Kooperation

Die Kooperation mit der Erziehungsberatungsstelle (EB) wird in beiden Gemeinden der Schulstandorte als gut beschrieben. Allerdings wird in beiden Schulen bemängelt, dass zwischen Anmeldung und Abklärung zu viel Zeit vergeht und somit mehr Ressourcen für die EB gesprochen werden sollten.

Die Kommunikation mit der Erziehungsdirektion verlaufe gut. Es seien genügend Freiheiten in der Gestaltung der Integration vorhanden und diese werden sehr positiv bewertet.

Am Schulstandort G beurteilt man die Weiterbildungen der PH sowie die Ausbildungen der Lehrerinnen und Lehrer positiv, jedoch sollte dort vermehrt auf gute Stundengestaltungen und auf Unterrichtsmaterial zur inneren Differenzierung geachtet werden. Zudem sollten mehr Ausbildungsstellen für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bereitgestellt werden, damit der Mangel an qualifiziertem heilpädagogischem Personal, der derzeit bestehe, auf lange Frist behoben werden kann. Am Schulstandort A begrüsst man den Einbezug eines Coaches der PH Bern, was durch das Schulinspektorat veranlasst wurde. Weiterbildungsangebote als Coach für Integration werden gewünscht.

3.1.5 Interne Kooperation

Am Schulstandort G sind die Rollen und Zuständigkeiten geklärt, die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Beteiligten ist von gegenseitigem Respekt geprägt und die Lehrerinnen und Lehrer erfahren Wertschätzung durch die Schulleitung und die Eltern. Am Schulstandort A scheint diesbezüglich noch vieles im Argen zu liegen. Die IF-Lehrpersonen fühlen sich in den Klassenzimmern nicht willkommen. Die Zusammenarbeit ist stark personenabhängig und wenig institutionalisiert. Die IF-Lehrpersonen bemängeln, dass die Regellehrpersonen keine Weiterbildungen zum Thema der schulischen Integration besuchen. Diese wiederum stört, dass sie als Regellehrpersonen im Vergleich zu den IF-Lehrpersonen wenig bis gar nicht bei der Verteilung der Lektionen für den Spezialunterricht einbezogen werden. Zur Verbesserung wurden einige Massnahmen ergriffen. Wie erwähnt, läuft ein Coaching durch die PH Bern inklusive Kick-off Veranstaltung zu Heterogenität und Integrativer Förderung. Auch der Austausch zwischen den verschiedenen Schulleitungen in der Gemeinde des Schulstandortes A findet aufgrund des damit verbundenen zeitlichen Aufwands nicht statt.

3.1.6 Pädagogische Haltung

Am Schulstandort G sind alle Befragten der schulischen Integration gegenüber positiv eingestellt. Allerdings werden verschiedene Lehrpersonen, die bei der Evaluation nicht einbezogen wurden, der Integration gegenüber als eher skeptisch eingeschätzt.

Am Schulstandort A wird diese Skepsis gegenüber der integrativen Förderung von den meisten Beteiligten geteilt. Sie befürworten das Fortbestehen der besonderen Klassen. Ihrer Ansicht nach würde eine Ausweitung der Integration die Regellehrpersonen stark belasten und die Regelschülerinnen und Regelschüler würden unter der höheren Heterogenität leiden. Auch die verhaltensauffälligen Kinder könnten nach Meinung der Interviewpartner am Schulstandort A in besonderen Klassen besser gefördert werden. Nur wenige sehen in der verstärkten Integration die Möglichkeit einer Stärkung des Selbstwerts der integrierten Kinder.

3.1.7 Soziale Integration

Eine Mutter, deren Sohn eine Regelklasse der Schule G besucht, wurde interviewt. Er sei gut integriert, habe sowohl in der Regelklasse als auch in der Klasse zur besonderen Förderung Freundschaften geschlossen und gehe gerne zur Schule. Es gab auch schon Schwierigkeiten, diese konnten jedoch in Absprache mit der Lehrperson rasch geklärt werden.

3.2 Teilintegrative Modelle

In teilintegrativen Modellen wurde die Mehrzahl (> 50%) der besonderen Klassen aufgelöst. Mindestens eine Klasse zur besonderen Förderung wird jedoch weiterhin geführt. In dieser Studie ist dies für die Schulstandorte E, F, I, K, L, der Fall.

Teilintegrative Schulmodelle wurden insbesondere von Schulstandorten mit einer grossen kulturellen und schulleistungsbezogenen Heterogenität gewählt. Den Befragten dieser Schulstandorte ist es wichtig, dass nach wie vor eine Klasse zur besonderen Förderung ge-

führt wird, damit Schülerinnen und Schüler während einer befristeten Dauer und mit dem Ziel der Reintegration gesondert unterrichtet werden können.

3.2.1 Kurzporträts der Schulstandorte

3.2.1.1 Schulstandort L

Der Schulstandort L ist einer von mehreren Schulstandorten der Gemeinde mit teilweise sehr unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich der Heterogenität und der Zahl der Schülerinnen und Schüler sowie der schulischen Organisation. Trotzdem verfügen alle Schulstandorte der gesamten Gemeinde über ein einheitliches teilintegratives Modell. Durch die Umsetzung des Artikels 17 VSG ergaben sich nur wenige organisatorische Veränderungen. Es werden weiterhin an drei Standorten insgesamt vier Klassen zur besonderen Förderung und an drei Standorten Einschulungsklassen (EK) geführt. Trotz der teilweisen Verfügbarkeit separativer Unterrichtsgefässe hat die Umsetzung von integrativen Projekten in der Gemeinde schon eine lange Tradition. Die besonderen Massnahmen werden in dieser grossen Gemeinde zentral durch eine IBEM-Schulleitung koordiniert, flexibel an die jeweiligen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst und auf die entsprechenden Schulstandorte adaptiert.

3.2.1.2 Schulstandort F

Am Schulstandort F in einer frankophonen Gemeinde hat die teilintegrative Beschulung seit längerer Zeit Tradition. Die Kinder werden nach Möglichkeit integriert, häufiger jedoch in einer Klasse zur besonderen Förderung geschult. Durch die Umsetzung von Art. 17 VSG haben Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten an diesem Schulstandort auch die Möglichkeit, vermehrt innerhalb ihrer Regelklasse unterstützt zu werden. Dabei hängt jedoch die Art der Förderung von den unterschiedlichen Rahmenbedingungen der zum Gemeindeverband zusammengeschlossenen Schulen und Ortschaften ab. Durch die Flexibilität des Modells und das Engagement der Lehrpersonen ist die integrative Schulung in einigen Fällen schon weit fortgeschritten.

3.2.1.3 Schulstandort E

In der Gemeinde des Schulstandorts E wurden die besonderen Klassen im Sinne eines teilintegrativen Modells grösstenteils aufgelöst. Die Einschulungsklassen sollen beibehalten werden. In dieser städtischen Gemeinde besteht ein verbindliches Rahmenkonzept zur Integration auf kommunaler Ebene, die konkrete Umsetzung wird jedoch den Schulstandorten überlassen. In den Kindergärten besteht eine lange Integrationstradition, und auch in der Primarschule hat man schon vor dem Inkrafttreten des neuen Art.17 VSG versucht, Kinder integrativ zu fördern.

3.2.1.4 Schulstandort I

Der Schulstandort I liegt in einer städtischen Gemeinde mit verschiedenen Schulstandorten. In dieser Gemeinde wurde ein teilintegratives Modell umgesetzt. Alle Einschulungsklassen wurden bzw. werden in nächster Zeit aufgehoben. Am untersuchten Standort besteht jedoch weiterhin eine Klasse zur besonderen Förderung. Der Fokus der Gespräche lag an diesem Standort auf den neu geschaffenen und integriert geführten Einschulungsklassen, weshalb hauptsächlich Lehrpersonen dieser Stufe befragt wurden. Zudem wurde in dieser sehr heterogenen Gemeinde darauf verzichtet, die schulische Integration eines einzelnen Kindes differenziert zu betrachten. In den Gesprächen wurde mehr Zeit darauf verwendet, die Vielfältigkeit der bestehenden Herausforderungen aufzuzeigen.

3.2.1.5 Schulstandort K

Der Schulstandort K in einer städtischen Gemeinde setzt ein teilintegratives Modell um. Schon in der Konzeptionierungsphase war klar, dass ein Teil der besonderen Klassen weitergeführt werden sollte. Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten sollten jedoch, wenn immer möglich, in Regelklassen geschult werden. Am evaluierten Schulstandort wurden alle besonderen Klassen geschlossen. Für die gesamte Gemeinde mit mehreren Schulstandorten existiert ein Integrationskonzept, das Leitlinien vorgibt. Dieses Konzept gibt den einzelnen Schulstandorten einen grossen Gestaltungsspielraum, um die Umsetzung von Art. 17 VSG den unterschiedlichen Rahmenbedingungen anzupassen. Die Gemeinde hat einen sehr hohen Anteil an fremdsprachigen Kindern und zeigt eine grosse kulturelle Vielfalt. Dadurch sind die Lehrpersonen besonders gefordert. Sie konnten aber bereits vor der Umsetzung Erfahrungen mit einer heterogenen Klassenzusammensetzung und der inneren Differenzierung des Unterrichts sammeln.

3.2.2 Modell und Umsetzungsprozess

Bei den Schulstandorten bzw. Gemeinden, die teilintegrative Modelle gewählt haben, gibt es durch die Flexibilität der Vorgaben des Kantons einige Unterschiede in der Ausgestaltung des Modells und innerhalb des Umsetzungsprozesses. Als Begründung für die Wahl des jeweiligen Modells wird angeführt, dass man alle Schülerinnen und Schüler innerhalb der Gemeindegrenzen unterrichten, die soziale Integration aller Kinder fördern und die Klassen zur besonderen Förderung als Auffangbecken für Kinder und Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten nutzen möchte. Wie viele Klassen zur besonderen Förderung beibehalten wurden, ist von Gemeinde zu Gemeinde, von Schule zu Schule unterschiedlich. Dies ist unter anderem auf die grossen Unterschiede in der Heterogenität der Bevölkerung der Gemeinden und auf Differenzen zwischen urban und rural geprägten Gebieten zurückzuführen.

Als Vorteil des teilintegrativen Modells wird bei nahezu allen Gemeinden und Schulstandorten die höhere Durchlässigkeit genannt. So kann ein Kind zeitweise in einer Klasse zur besonderen Förderung geschult werden und je nach Entwicklung auch wieder voll und ganz in die Regelklasse zurückkehren. Daraus ergeben sich vor allem bei der sozialen Integration der bisher separat geschulten Kinder Vorteile, aber auch Entlastungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen. Nicht bei allen Gemeinden sind die Klassen zur besonderen Förderung am selben Standort wie die Regelklassen angesiedelt. Dies wäre jedoch erstrebenswert. Die befragten Personen, die eine Klasse zur besonderen Förderung am selben Standort haben wie die Regelklassen, begrüssen dies sehr. Wo kein gemeinsamer Schulstandort besteht, bemängeln die Befragten die räumliche Distanz, die eine Zusammenarbeit erschwere.

Als Nachteil des teilintegrativen Modells wird die zusätzliche Belastung der Lehrpersonen genannt. Auch besteht die Befürchtung, dass sich die Kinder durch den Unterricht in beiden Klassen weder in der einen noch in der anderen Klasse wohlfühlen. Grundsätzlich äussern Interviewte an allen Schulstandorten die Angst, den integrierten Kindern und Jugendlichen nicht mehr gerecht werden zu können. Zudem erwähnen Befragte von zwei der fünf Schulstandorte die Sorge, dass eine zu grosse Heterogenität die Integration als Ganzes gefährden könnte. Jede Art von Integration könne scheitern, wenn eine Klasse so heterogen ist, dass die interindividuellen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern vom Klassenverband und von den Lehrpersonen nicht mehr zu bewältigen seien.

Ähnliche Sorgen werden im Hinblick auf die Regelschülerinnen und Regelschüler geäussert: Sie könnten aufgrund der Integration von Lernbehinderten, Lernauffälligen und Verhaltensauffälligen zu kurz kommen. Als problematisch wird die Integration in der Oberstufe betrachtet. Klappt die Integration in der Primarstufe noch gut und vereinfacht auch beispielsweise

das Prozedere bezüglich der Einschätzung der Schulreife, wird in der Oberstufe weniger Integration gelebt und mehr auf Selektion bestanden.

Bei der Umstellung auf das gewählte Modell gerieten drei der fünf Schulstandorte unter Zeitdruck. Dies wird zum Teil auch später noch als Grund für eine unbefriedigende Umsetzung angesehen. So wurden durch den Zeitdruck an einem Schulstandort beteiligte Lehrpersonen beim Entscheidungsfindungsprozess übergangen. Diese wollen teils bis heute nicht bei der schulischen Integration mitmachen bzw. sind ihr gegenüber negativ eingestellt. Die Schulstandorte L und F haben hingegen frühzeitig geplant, gehandelt und alle Beteiligten von Anfang an einbezogen.

Die Frage, ob der Umsetzungsprozess abgeschlossen sei, wird von Gemeinde zu Gemeinde, von Schule zu Schule unterschiedlich beantwortet. So sehen die Interviewpartner am Schulstandort F den Prozess als abgeschlossen an, da sie in der Gemeinde keine Vollintegration anstreben. Am Schulstandort K würden die Befragten das erste Jahr noch als von Ängsten bestimmt beurteilen, das zweite aktuelle Jahr hingegen würden sie im Hinblick auf die Umsetzung des Modells als gut bewerten. Am Schulstandort I sieht man sich noch weit von einem funktionstüchtigen teilintegrativen Modell entfernt und veranschlagt für den Abschluss der Umsetzung acht bis zehn Jahre. Zur Einordnung dieser unterschiedlichen Bewertungen ist immer auch der Zeitraum der Durchführung der Interviews an den jeweiligen Schulen zu berücksichtigen.

Im Allgemeinen ist die Meinung über das jeweils gewählte teilintegrative Modell so unterschiedlich, wie die Gemeinden und Schulen unterschiedlich sind. So werden die Klassen zur besonderen Förderung je nachdem als unbedingt notwendig oder auch als mögliches Auslaufmodell angesehen. Es fällt einigen Lehrpersonen schwer, die Notwendigkeit einer Veränderung des Schulmodells zu verstehen, wo doch das alte Modell auch gut funktioniert habe (Schulstandort I). Diese Haltung ist an diesem Schulstandort vor dem Hintergrund von Entlassungen, die durch das neue Modell notwendig wurden, nachvollziehbar.

Von den Befragten der Schulstandorte L und E wird zudem das späte Erscheinen des kantonalen Leitfadens zur Umsetzung von Art. 17 VSG bemängelt. IAm Schulstandort E spezifiziert man darüber hinaus, dass er zu lang sei und zu viele Weisungen enthalte. Am Schulstandort F empfinden die Befragten, die Information zu Art. 17 VSG sowie dessen Einführung und Umsetzung als zu vage und zu ungenau. Allerdings bewertet die Schulleitung der Schule F den Informationsfluss der Erziehungsdirektion und in den Schulen wiederum positiv. Auch wird von drei der fünf Schulstandorte mit teilintegrativem Modell die Freiheit bei der Wahl und in der Umsetzung als sehr wichtig und sehr hilfreich eingeschätzt.

3.2.3 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die Anzahl der Lektionen für die besonderen Massnahmen ist in manchen Gemeinden gestiegen, dies vor allem bei Gemeindeverbänden, in dem der Schulstandort F liegt oder bei sehr heterogenen Gemeinden des Schulstandorts E. Die Befragten dieser Schulstandorte beurteilen dann auch deren Anzahl als grundsätzlich ausreichend. Dennoch seien die Ressourcen manchmal noch knapp bemessen und zu gering, wenn „mal schnell noch Lektionen benötigt werden“. Wenn in der Gemeinde Schulstandorte vorhanden sind, die einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben, reichen die zur Verfügung stehenden Lektionen oft nicht aus, da diese Gemeinden mehr Lektionen zur Förderung der Unterrichtssprache „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)/français comme langue seconde (FLS)“ (Gemeinden der Schulstandorte L, E, I und K) benötigten. Langfristig sei dadurch keine Planung möglich, da dieser Bedarf an Lektionen maximalen Schwankungen unterliege.

Eine Person am Schulstandort E schlägt eine von den anderen besonderen Massnahmen unabhängige Berechnung und Vergabe von Ressourcen für die DaZ-/FLS-Lektionen vor. Auch wurde geäussert, dass nicht nur Lektionen für den integrativen Förderunterricht an sich gesprochen werden sollten, sondern auch Lektionen, die für die Zusammenarbeit eingesetzt werden können.

Bei der Problematik fehlender Räumlichkeiten wissen sich die Beteiligten in den meisten Schulstandorten zu behelfen. So wurden bauliche Massnahmen vorgenommen, es wurde angebaut oder dazu gemietet. Einige Interviewpartner der Schulstandorte E und I äussern jedoch Probleme, genügend Räumlichkeiten zu finden und berichten von z. T. prekären Situationen, in denen Unterricht auf den Korridoren stattfinden müsse. Befragte an zwei Schulstandorten wünschen sich spezifisch noch einen Materialraum. Materialien an sich seien bei allen fünf Schulstandorten ausreichend vorhanden.

Im Allgemeinen ist eine Zunahme der zeitlichen Belastung durch die verstärkte Integration zu verzeichnen. Jedoch besteht bei den Befragten die Hoffnung, dass sich die Belastung nach einer „Eingewöhnungsphase“ wieder normalisiert. Eine interviewte Person der Schule K gibt an, dass Kindergarten-Lehrpersonen aufgrund der veränderten Anforderungen durch die Integration nun circa zehn Prozent mehr Zeit aufwenden und Klassenlehrpersonen circa 30 Prozent. Gerade bei den IF-Lehrpersonen habe sich auch der komplette Arbeitsauftrag verändert. Diese seien nun für verschiedene Klassen und somit für mehr Kinder zuständig und hätten dadurch mehr Aufwand, auch aufgrund zusätzlicher Absprachen mit den verschiedenen Regellehrpersonen (Schulstandort I).

Eine Überforderung von Lehrpersonen könne aus der Sicht der Befragten auch zustande kommen, wenn eine Klasse zu heterogen sei. Klassen mit 15 bis 20 Schülerinnen und Schülern werden als gut befunden, jedoch sei die Zusammensetzung darüber entscheidend, wann die Grenze erreicht sei. Beispielsweise sei zu unterscheiden, ob „laute“ oder „leise“ Kinder mit einem Asperger-Syndrom in der Klasse sind. Zudem bestünden auch Unterschiede darin, wie viele fremdsprachige Kinder eine Klasse aufnehmen könne, um dennoch genügend deutsche Sprachvorbilder zu bieten.

3.2.4 Externe Kooperation

Die Kooperation mit den jeweiligen Erziehungsberatungsstellen gelingt unterschiedlich gut³. Wie auch bei den Schulen mit den separativen Modellen, nennen Befragte in zwei Schulen (F und K) die langen Wartezeiten zwischen einer Anmeldung zur Abklärung eines besonderen Förderbedarfs und der diesbezüglichen Rückmeldung der EB-Stelle als Manko in der Zusammenarbeit. Darüber hinaus wird auch die hohe Personalfuktuation bei der jeweiligen Erziehungsberatungsstelle oder die geringe Qualifikation von zuständigen Personen, die sich erst in Ausbildung befänden (Schulstandort F), bemängelt. Zudem empfinden die Interviewpartner an den Schulstandorten E und K, dass ihre jeweilige EB eine zu grosse Distanz zum Unterricht aufweise und somit keine Ahnung habe, wie Schule vor Ort ablaufe.

Am Schulstandort L ist man mit dem Kontakt sehr zufrieden. Dieser habe sich intensiviert, und die Zuweisungen fänden nun laufend und nicht mehr im Rahmen von Konferenzen statt. Die Stelle sei qualifiziert und gut erreichbar. Eine befragte Lehrperson der Schule L wünscht

3 Da es sich hier um unterschiedliche Erziehungsberatungsstellen handelt, werden die Meinungen hierzu relativ ausführlich und wenig aggregiert berichtet.

sich eine schriftliche Rückmeldung der EB, wenn ein Kind angemeldet wird, so dass diese als Grundlage für das Gespräch mit den Eltern genutzt werden könne. Auch in der Schule F ist man mit der EB zufrieden, wenn es kurzfristigen Handlungsbedarf gebe. In der Schule I sieht man zwar die Überlastung der zuständigen EB, die Kooperation mit ihr wird jedoch als gut erachtet.

Bei der Zusammenarbeit mit der Erziehungsdirektion wird die Unterstützung bei der Lektionenverteilung von Befragten der Gemeinde des Schulstandortes F lobend erwähnt. Ebenso werden die Freiheit der Wahl bzgl. des Schulmodells sowie die geringen Vorgaben durch die Erziehungsdirektion gut bewertet. In einer Schule wurde der Wunsch genannt, dass die Erziehungsdirektion klare Vorgaben mache, was die Zuständigkeiten einer IF-Lehrperson seien. Zudem werden mehr Materialien und Leitlinien zu rLZ und DaZ gewünscht

Von der PH wünschen sich alle Befragten mehr Kurse, die die angehenden Lehrerinnen und Lehrer für das Thema Heterogenität sensibilisieren und die ihnen Praxis und Erfahrungswissen vermitteln würden. Grundsätzlich wäre eine engere Begleitung durch die PH hilfreich. Beispielsweise durch Coaches, die den Prozess der integrativen Förderung begleiten, gerade bei Personen, die noch wenig damit zu tun hatten oder der Integration negativ gegenüberstehen. Generell wären mehr Weiterbildungen für Lehrpersonen und Schulleitungen zu diesem Thema mit der Einführung von Art. 17 VSG wünschenswert gewesen, damit die durch Unwissen oder mangelnde Kompetenz hervorgerufene Angst hätte abgebaut werden können. In der Schule F wurde zudem der Wunsch nach einem speziellen Kurs zum Umgang mit Kindern mit Asperger-Syndrom laut. Am Schulstandort K würde man Informationen zum aktuellen Stand der Integrationsforschung befürworten. Zudem erwähnen Befragte in drei von fünf Schulen die gute Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Schulinspektor oder der jeweiligen Schulinspektorin.

3.2.5 Interne Kooperation

In allen Schulen erkennt man, dass die schulische Integration vermehrt Zusammenarbeit auf nahezu allen Ebenen erfordert. Grundsätzlich gilt auch hier, dass diese zwischen den verschiedenen Lehrpersonen, die an der integrativen Förderung beteiligt sind, so unterschiedlich verläuft, wie es Personen gibt.

Wenn sich Lehrpersonen nicht von sich aus gut verstehen, können institutionalisierte Gefässe helfen, der notwendigen Zusammenarbeit auf die Sprünge zu helfen und vor allem zu Beginn dazu beitragen, die Rollen und Zuständigkeiten klar zu verteilen. Ob Teamteaching stattfindet, ist noch sehr von den beteiligten Personen abhängig. Lehrpersonen, die gemeinsam unterrichten, sehen Teamteaching vor allem als Entlastung und Bereicherung. Es scheint aber nur bei gutem persönlichem Auskommen der Lehrpersonen umgesetzt zu werden.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern bewerten die Befragten in allen Schulen als gut. Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern der Regelschülerinnen und Regelschüler funktioniert (Schulstandort F) oder wird nicht weiter erwähnt. Am Schulstandort L wünscht man sich hier auch klarere Richtlinien für die Kooperation mit den Eltern. Die Schulleitung wird in drei Schulen als hilfreich bei Konflikten, wertschätzend und mit einem offenen Ohr für die Anliegen der Lehrpersonen beschrieben.

3.2.6 Pädagogische Haltung

Grundsätzlich stehen die Befragten in allen Schulen der schulischen Integration positiv gegenüber. Allerdings ist dies nicht als eine Fürsprache für die uneingeschränkte Integration

aller Schülerinnen und Schüler zu verstehen (Schulstandort L). Nicht in jedem Fall sei Integration die beste Lösung (Schulstandort F), und es wäre fraglich, ob man wirklich allen Bedürfnissen damit gerecht werde. So stimmen nahezu alle Befragten klar für die Beibehaltung der Klassen zur besonderen Förderung, die der temporären Entlastung dienen. Die Interviewpartner in sehr heterogenen Gemeinden betonen, dass es genügend Ressourcen benötige, um eine positive Haltung beizubehalten oder erzeugen zu können. In diesen Gemeinden sei Integration ohnehin zum Alltag geworden. Aber die Haltung könne sich ändern, wenn zu viel Heterogenität die Integration nahezu verunmögliche.

3.2.7 Soziale Integration

Die soziale Integration der jeweils von den Müttern und Lehrpersonen beschriebenen Kinder ist zumeist gut. Sie fühlen sich akzeptiert, haben meist keine gravierenden Probleme bei sozialen Kontakten und gehen gerne zur Schule. Sie erhalten in den Regelklassen Ansporn zum Lernen, da sie positive Rollenvorbilder erleben. Das häufige Verlassen der Regelklasse, wenn beispielsweise die Klasse zur besonderen Förderung besucht wird (Schulstandort E), sei der Integration abträglich. Auch müsse manchmal die Zusammenarbeit zwischen integrierten Schülerinnen und Schülern mit Regelschülerinnen und Regelschülern von den Lehrpersonen angeordnet werden (Schulstandort K). In der Schule L empfiehlt eine Lehrperson die ständige Beobachtung der integrierten Kinder, damit schnell gehandelt werden könne und über eine Sonderschulung nachgedacht werde, wenn sich abzeichne, dass das Kind aufgrund der integrativen Massnahme nicht glücklich sei. Die soziale Integration nach der Pflichtschulzeit sei problematisch. Eine weitere Lehrperson in Schule L beschreibt diesen Übergang aber als stets erfolgreich. Wenn sich ein Arbeitgeber für ein integriertes Kind entschieden habe, so sei dies eine sehr bewusste Entscheidung für diese Person.

3.3 Vollintegrative Modelle

Schulstandorte, die alle besonderen Klassen aufgelöst haben, werden als vollintegrativ bezeichnet, auch wenn in einer Schule noch eine Einschulungsklasse geführt wird, ein Lernatelier oder eine Fördergruppe die Klassen zur besonderen Förderung ersetzt.

3.3.1 Kurzporträts der Schulstandorte

3.3.1.1 Schulstandort B

Der Schulstandort B ist eine vollintegrative Schule, die aus einem Zusammenschluss mehrerer Landgemeinden mit verschiedenen Schulstandorten entstanden ist. Die einzige noch bestehende besondere Klasse ist eine Einschulungsklasse. Bereits vor der Schliessung aller besonderen Klassen wurden vereinzelt Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen integriert – jedoch ohne dieselbe Unterstützung durch Lehrpersonen für Spezialunterricht, wie sie heute besteht. Dadurch konnten einzelne Regellehrpersonen bereits erste Erfahrungen mit der integrativen Schulung sammeln.

3.3.1.2 Schulstandort H

Der Schulstandort H verfügt über ein vollintegratives Modell. Es werden in der Primarstufe keine besonderen Klassen mehr geführt. Es besteht jedoch noch eine zweijährige Einschulungsklasse sowie eine Klassen zur besonderen Förderung in der Oberstufe. Dabei erhält jede Klasse der Schule gleich viele Ressourcen. Der Umsetzungsprozess der schulischen Integration ist in der Gemeinde weit fortgeschritten. Deshalb besteht der schulischen Integration gegenüber im Allgemeinen eine positive Haltung. Die Umsetzung wurde von den Schulbehörden begleitet, basiert aber auch auf einem grossen Engagement der Schulleitungen und Lehrpersonen. Ressourcenzuteilung, Rollenklärung und Zusammenarbeit zwischen Re-

gel- und den Speziallehrpersonen sind zentrale Weiterentwicklungsmöglichkeiten in dieser Gemeinde.

3.3.1.3 Schulstandort C

Die Schule C einer Landgemeinde ist eine vollintegrative Schule mit mehreren Schulstandorten in verschiedenen Gemeinden, die sich zusammengeschlossen haben. Alle besonderen Klassen wurden aufgelöst. Es besteht jedoch ein Gefäss, in dem Schülerinnen und Schüler nach Bedarf in einem geschützten Kontext ihre Defizite aufarbeiten können.

3.3.1.4 Schulstandort D

In der Gemeinde des Schulstandorts D werden alle Kinder in die Regelklassen integriert und können nach Bedarf in verschiedenen Fächern stufenübergreifende Lernateliers besuchen. Die Schule D verfolgt schon länger den Gedanken der schulischen Integration, und in einer Gesamtlehrerkonferenz kam das Kollegium zum Schluss, die Klassen zur besonderen Förderung gänzlich abzuschaffen. Das ausgearbeitete Konzept liess dabei offen, wie die frei gewordenen Ressourcen genutzt werden. Die meisten Unterstützungslektionen sind nun in den Lernateliers gebündelt und die Heilpädagogiklehrpersonen arbeiten je nach Stufe mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder in Kleingruppen an einer bestimmten Thematik in diesem eher separativen Gefäss. Auf der Stufe des Kindergartens besteht kein Lernatelier, dafür gibt es fixe Lektionen mit den Lehrpersonen für integrative Förderung.

3.3.2 Modell und Umsetzungsprozess

Bei der Wahl eines vollintegrativen Modells werden vor allem die Vorteile bei den Sozialkompetenzen sowohl der integrierten Schülerinnen und Schüler als auch der Regelschülerinnen und Regelschüler aufgeführt. Die integrierten Schülerinnen und Schüler aus den ehemaligen Kleinklassen verlieren das damit verbundene Stigma. Ihr Selbstwert wird erhöht und sie lernen, sich in einer natürlichen sozialen Umgebung zu bewegen, finden die Befragten. Die integrierten Kinder sehen auch positive Vorbilder in den Regelklassen und die „schwierigen“ Schülerinnen und Schüler sind auf mehrere Klassen verteilt. Auch ganz praktische Vorteile werden angeführt: So wird durch das Angebot von Spezialunterricht an allen Standorten der Transport der Schülerinnen und Schüler unnötig, womit Kosten gespart werden. Kleine Schulstandorte bleiben durch die grösseren Schülerzahlen eher erhalten. Die Regelschülerinnen und Regelschüler hingegen haben nun auch Zugriff auf die Kompetenzen der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die ihnen zuvor nicht zur Verfügung standen. Zudem wird gelobt, dass durch den Lektionenpool alles viel flexibler und durchlässiger gestaltet werde und schneller auf Veränderungen reagiert werden könne.

Am Schulstandort D existiert gleichzeitig ein Lernatelier. Dies wird von den Befragten als notwendiger Zwischenschritt auf dem Weg zur Vollintegration gesehen. In Schule C betont eine Person, dass bei Bedarf jederzeit wieder eine Klasse zur besonderen Förderung eingeführt werden könne. Auch in Schule H blieben eine Klasse zur besonderen Förderung in der Oberstufe sowie eine zweijährige Einschulung in der Regelschule bestehen. Somit zeigt sich, dass die Möglichkeit genutzt wird, separative Gefässe zu erhalten oder bei Bedarf in Betracht zu ziehen.

Für die Regellehrpersonen stellt die Mitarbeit von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eine Entlastung dar. Gleichzeitig werden sie jedoch auch stärker belastet, da sie zuvor keine Kinder mit Lernbehinderungen, Lernauffälligkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten in ihren Klassen hatten, die mehr Absprachen notwendig machten. Dadurch findet aber auch eine Annäherung zwischen Regel- und Spezialunterricht statt, die es so bisher nicht gab. Der

Spezialunterricht wird dadurch generell aufgewertet und besser akzeptiert. Die pädagogischen Diskussionen nehmen zu (Schulstandort B).

Auch für die IF-Lehrpersonen haben sich das Aufgabengebiet und die Arbeitsstruktur stark verändert. So haben sie zuvor einzelne Kinder intensiver betreut, aber jetzt seien sie für viele in vielen Klassen zuständig und haben darüber hinaus noch Kontakt zu Regelschülerinnen und Regelschülern. Dadurch werden für sie Quervergleiche möglich, die Regellehrpersonen nicht möglich wären. Zudem müssen sie generell keine Selektion mehr vornehmen.

Als Nachteile des vollintegrativen Modells werden der Wegfall des Schonraums sowie weniger Aufmerksamkeit für die integrierten Kinder gesehen. Zudem könnten Schülerinnen und Schüler mit einer Auffälligkeit bei der Wahrnehmung oder im Sozialverhalten überfordert sein, sich einer grossen Gruppe anzupassen. Auch werden Bedenken geäussert, dass manche Kinder nicht integrierbar seien. Vor allem bei einem Stufenwechsel kann dies problematisch werden. Dafür würde man sich Richtlinien der Erziehungsdirektion wünschen, die man auch in der Kommunikation mit den betroffenen Eltern einsetzen könnte. In der Oberstufe sei die Integration sehr schwierig, da diese hauptsächlich in Realklassen stattfinde. Deren Schülerinnen und Schüler seien in diesem Alter meist vollauf mit der Pubertät und ihrem eigenen „Klarkommen“ beschäftigt, und die Integration eines besonderen anderen Jugendlichen habe nicht oberste Priorität.

Der Umsetzungsprozess wird in drei der vier Schulstandorte als zu schnell bezeichnet. Auch wenn man die Freiheit bei der Wahl und der Umsetzung durch Kanton sehr schätze, sei die Schliessung aller Kleinklassen zu abrupt erfolgt und war dies ein „Sprung ins kalte Wasser“ (Schulstandort D). Es fehlten zeitliche Absprachen, was, wann und wie passieren sollte (Schulstandort H). In Schule B gab es Differenzen bei der Entscheidung für ein Schulmodell, und manche Lehrpersonen schätzten ihr Mitspracherecht bei der Entscheidung als relativ gering ein (Schulstandort H). Die Beteiligten in den Schulen C und D hingegen wurden zu einem frühen Zeitpunkt informiert und einbezogen. Ein breit abgestützter Entscheid für das vollintegrative Modell folgte. Grundsätzlich gab es in allen Schulen eine mehrheitlich positive Erwartung gegenüber dem jeweils gewählten Modell. Vorteile wurden in den pädagogischen Chancen gesehen sowie in der Einsicht, dass mit den Klassen zur besonderen Förderung nicht so weitergemacht werden konnte wie bisher. Begrüsst wurde auch der grosse Handlungsspielraum, der den unterschiedlichen Schulen bei der Umsetzung durch die Schulbehörde eingeräumt wurde. Dadurch war es möglich, auf die sehr unterschiedlichen Gegebenheiten der einzelnen Standorte adäquat einzugehen. Das System sei auch nach der Einführung des neuen Modells stets flexibel geblieben und könne an die sich ständig ändernden Begebenheiten angepasst werden. Die Zusammenarbeit sei intensiver und dynamischer geworden (Schulstandort B) und alle Beteiligten zeigten ein hohes Engagement (Schulstandort H).

Ängste gab es durch die zusätzliche Heterogenität, die durch die schulische Integration in den Klassen erzeugt wurde sowie in Bezug auf den zusätzlichen Aufwand (Schulstandort B). Rollen mussten erst neu gefunden und definiert werden, bis die schulische Integration funktionieren konnte. Am Schulstandort H hatte man hingegen eher das Gefühl der Überinformation und die „grosse Menge an Papierkram“ sei erschlagend gewesen. Auch generell sei die Umsetzung manchmal noch schwierig. In Schule C hatten die Lehrpersonen der Klassen zur besonderen Förderung Angst um ihre Stelle und die Regellehrpersonen fürchteten sich vor Überforderung. Diese Ängste vor der Überforderung fanden sich auch in Schule D. Gemäss manchen der Befragten hätten sich diese auch bewahrheitet. So fühlte sich mancher alleine gelassen und mit zu wenigen Ressourcen ausgestattet. Schlüsselpersonen der Integration

wie beispielsweise die IF-Lehrpersonen konnten hier Ängste abbauen. Bei gewissen Schülerinnen und Schülern hätten grosse Probleme bewältigt werden müssen. All dies lässt auch die Leitungsebene der Schule zu einer gemischten Einschätzung kommen. Die meisten Lehrpersonen sowie alle Eltern seien jedoch sehr zufrieden.

3.3.3 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die Lektionenanzahl wird von den meisten Beteiligten an allen Schulstandorten als grundsätzlich ausreichend bezeichnet. Im Hinblick auf die Ressourcen wird jedoch von einzelnen Befragten bemängelt, dass die DaZ-Lektionen über einen anderen Pool laufen sollten, da sie sonst in sehr heterogenen Gemeinden sehr knapp bzw. zu gering bemessen seien. Ebenso wünschen sich manche für Notfälle mehr Lektionen. Zum Teil werden auch in Klassen mit mehr integrierten Kindern mehr Lektionen benötigt. Für die durch die Integrationsmassnahmen zusätzlich erforderlichen Absprachen sollten ebenfalls Lektionen zur Verfügung stehen.

Die räumlichen Ressourcen, die zur Durchführung der besonderen Massnahmen zur Verfügung stehen, sind von Gemeinde zu Gemeinde und sogar innerhalb einer Gemeinde an verschiedenen Schulstandorten sehr unterschiedlich. So wird der Spezialunterricht in Schule B in der Mehrzweckhalle durchgeführt oder wie in Schule H auf den Korridoren. Die Gemeinde der Schule C braucht unabhängig vom Spezialunterricht zusätzliche Räume. In der Gemeinde von Schule D fehlt es nur im Kindergarten an Räumen.

Bezüglich der Klassengrösse und ihrer Zusammensetzung sind sich die Befragten in allen Schulen einig, dass es die Zusammensetzung ist, die über Erfolg oder Misserfolg der Integration entscheidet. Im Allgemeinen wird zwar gesagt, dass in einer Klasse nicht mehr als 20 Schülerinnen und Schüler sein sollten. Entscheidend sei aber, wie viele Kinder in einer Klasse integriert werden und was ihre jeweilige Auffälligkeit für das Lernklima in der Klasse bedeute. So sei der Sozialindex zur Berechnung von Lektionen wenig hilfreich, eher sei ein Klassenindex von Nöten, der die einzelnen Schülerinnen und Schüler je nach Auffälligkeit gewichte. Die Gemeinde von Schulstandort D versucht in der Primarschule vorab die Klassenzusammensetzung zu steuern, indem sie im Kindergarten Informationen über die Kinder einholt und die Schulklassen dann möglichst verträglich zusammensetzt. Damit seien sehr gute Erfahrungen gemacht worden. In Schule C sieht ein Interviewpartner Mehrjahrgangsklassen als die grosse Chance der Integration.

Die Integration führt für alle Beteiligten zu einer höheren Belastung. So sind manche Lehrpersonen - vor allem jene, die noch keine Weiterbildung zur Integration besuchen konnten - überfordert, da das Unterrichten vielseitiger und anspruchsvoller geworden sei. Es kommt auch zu längeren Absenzen von Lehrpersonen (Schulstandort B). In Schule H und D wünscht man sich eine weitere Heilpädagogin oder einen Heilpädagogen. Leider gebe es jedoch zu wenige, die sich vorstellen könnten, auf dem Land zu arbeiten. Denkbar sei, dass die hohe Belastung nur in der Phase der Umstellung vorherrsche und nach und nach abnehmen werde.

3.3.4 Externe Kooperation

Die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberatungsstellen (EB) funktioniere in der Regel in allen Gemeinden gut und habe durch die schulische Integration zugenommen. In Schule B beschreibt eine Person den Kontakt als sehr gut und effizient und lobt die unkomplizierte Kontaktaufnahme. Allerdings merkt eine andere Person in Schule B an, dass es problematisch sei, wenn die EB ein einzelnes Kind in den Fokus rücke, die Lehrperson aber stets die ganze Klasse im Blick haben müsse. In Schule H hebt ein Interviewpartner positiv hervor, dass die Erziehungsberaterinnen und Erziehungsberater nun auch in die Klassen kämen.

Die Abklärungen jedoch würden zu lange dauern. Am Schulstandort C hingegen wird durch die Befragten hervorgehoben, dass Abklärungen insgesamt schneller als früher stattfänden, die Arbeit mit der EB aber zunehmend komplexer geworden sei und eines hohen administrativen Aufwands bedürfe. In Schule D wird von den Befragten eingebracht, dass die EB manchmal zu weit von der Schule und dem Unterrichtsgeschehen entfernt sei. Die EB stelle zu hohe Leistungsanforderungen an die Kinder und Jugendlichen.

Die Erziehungsdirektion wird ambivalent beurteilt. Eine Befragte bewertet den Informationsfluss als gut. Andere hingegen befanden ihn als zu gering und wiederum andere wünschen sich nicht erst auf Nachfrage aktive Unterstützung durch sie (Schulstandort C). Auch die Lehrpersonen und die Schulbehörde der Gemeinde von Schule H fordern ausreichend Lektionen, Weiterbildungsangebote und mehr Unterstützung der Erziehungsdirektion, da sie ohne deren Steuerung vermuten, dass der bisher insgesamt gut verlaufende Integrationsprozess kippen könnte und dann die negativen Auswirkungen dominieren würden. Zum Inhalt des Leitfadens der Erziehungsdirektion äussern sich Befragte an zwei Schulstandorten (B und D) positiv. Sie bemängeln jedoch, dass dieser zu spät erschienen sei. In Schule D wird von Befragten die im Vergleich zu früheren Reformvorhaben bessere Planung und Umsetzung des Integrationsprozesses durch den Kanton hervorgehoben. Dennoch hätte man sich eine engere Begleitung bei der Ausarbeitung des Konzepts gewünscht und klare Vorgaben, damit man nicht nur nach Gutdünken arbeite. Die Erziehungsdirektion solle eine Art Sicherheitsnetz bieten, das die Schulen bei einem etwaigen Scheitern der Integration auffange.

Von der PH wünscht man sich in allen Schulen eine praxisorientiertere Ausbildung sowie eine Sensibilisierung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer für das Thema der Heterogenität in Schulklassen. Beispielsweise sei dies durch Praktika in Mehrjahrgangsklassen zu erreichen, während denen auch der Umgang mit Eltern geübt werden könne. Ebenso sollen für bereits aktive Lehrerinnen und Lehrer Weiterbildungen zur schulischen Integration angeboten werden (Schulstandorten H und C). Idealerweise wären solche Weiterbildungen direkt im Schulhaus anzubieten (Schulstandort B). In Schule D wurden die angebotenen Weiterbildungen rege von den Beteiligten besucht, und es sei jetzt eher eine Müdigkeit festzustellen, noch mehr Weiterbildungen zu absolvieren. Das individuelle Coaching von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wird jedoch sehr lobend erwähnt und habe sich bewährt.

3.3.5 Interne Kooperation

Wie auch schon an den Schulstandorten der separativen und teil-integrativen Modelle, hat auch an den Schulstandorten mit vollintegrativen Modellen die Zusammenarbeit innerhalb der Schule überall zugenommen. In allen Schulen wurden neue Gefässe geschaffen, manche formell, manche informell. Zum Teil sind Rollen und Zuständigkeiten klar in einer Arbeitsvereinbarung geregelt (Schulstandort H), zum Teil müssen sie erst noch besetzt, gelernt und ausgefüllt werden (Schulstandort B). Teamteaching wird in allen Schulen praktiziert, jedoch unterschiedlich häufig. Grundsätzlich wird das Arbeitsklima sehr positiv bewertet, jedoch sei es auf der Oberstufe schwieriger, sagt eine Lehrperson in Schule D. In den Schulen H und C betonen die Befragten die Wichtigkeit einer guten Zusammenarbeit mit den Eltern.

3.3.6 Pädagogische Haltung

In den Schulen mit einem vollintegrativen Modell herrscht überwiegend eine sehr positive pädagogische Haltung gegenüber der Integration. Sie wird als spannende Herausforderung, als Chance für eine bessere Begleitung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen sowie als Möglichkeit zur Stärkung von Aussenschulstandorten gesehen. Jedoch gibt es in jeder Schule auch kritische Stimmen. Aufwand und Ertrag müssten in einem sinnvollen Verhältnis stehen, es dürfe keinen Zwang zur schulischen Integration geben und ein Abbruch oder eine

Ablehnung eines Integrationsvorhabens müsse möglich sein (Schulstandort B). Lehrpersonen der Schule H betonen die Bedeutung der Unterstützung durch die Schulleitung. Ohne deren Kompetenz, Offenheit und „Leuchtturmfähigkeit“ gelinge Integration nicht. Auch forderten manche integrierten Kinder zu viel Aufmerksamkeit, die dann anderen Kindern fehlen würde. Integration sei ein Lernprozess, der in Schule H noch nicht abgeschlossen sei. In Schule D benennt man als potenzielle Gründe eines Scheiterns den Mangel an Ressourcen, das „Den-Kindern-nicht-mehr-gerecht-werden“ sowie die Schwierigkeit, Integration und Selektion zu vereinbaren.

3.3.7 Soziale Integration

In allen Schulen wird die soziale Integration des jeweils beurteilten Kindes sowohl von den Lehrerinnen und Lehrern als auch von den jeweiligen Müttern als gut bewertet. Sie fühlten sich wohl, profitierten stärker vom Unterricht als zuvor in der Klasse zur besonderen Förderung. Zudem lernten sie dort Kompetenzen, für deren Aneignung sie in einer Klasse zur besonderen Förderung entweder keine Möglichkeit gehabt oder sehr viel mehr Zeit und Aufwand benötigt hätten. Es gebe manchmal Konflikte, die jedoch häufig durch Telefonate mit den Eltern und durch Gespräche geklärt werden könnten. Ein offener Umgang mit Schwierigkeiten sei für die Integration enorm wichtig. In allen Schulen betont man, dass die in Regelklassen integrierten Schülerinnen und Schüler sehr viel bessere Chancen hätten, den Einstieg in den primären Arbeitsmarkt zu finden. So seien eine Schülerin und ein Schüler, die bei den Gesprächen im Fokus standen, gerade im regulären Berufswahlunterricht und hätten zum Teil schon Probeeinsätze in Unternehmen geleistet. Dies sei nicht selbstverständlich und vom Einzelfall abhängig.

4 Fazit

4.1 Modellwahl und Umsetzungsprozess

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die untersuchten Schulen und ihre Gemeinden ihren Handlungsspielraum infolge der flexiblen Rahmenbedingungen des Kantons als zentrale Bedingung des Gelingens wertschätzen und somit die Umsetzungsmodelle ihren Bedürfnissen und den lokalen Gegebenheiten anpassen können. Über alle Schulen und Gemeinden hinweg war der Einbezug von Betroffenen in den Schulen bei der Modellwahl und bei der Umsetzung hilfreich.

Hinderlich für den Umsetzungsprozess hat sich bei der Mehrheit der untersuchten Schulen und Gemeinden der wahrgenommene Informationsmangel durch den Kanton und das zu späte Erscheinen des Leitfadens zur Umsetzung der besonderen Massnahmen erwiesen. Man hätte sich auch bezüglich des Integrationskonzepts mehr Unterstützung und Information vom Kanton gewünscht. Ungefähr die Hälfte der untersuchten Schulen und Gemeinden befasste sich zu spät mit der Umsetzung der neuen gesetzlichen Vorgaben und geriet unter Zeitdruck.

4.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die Ressourcen haben sich bei den Befragten als Kernthema erwiesen. Über alle Schulstandorte hinweg gesehen, sind sich diese einig, dass sich schulische Integration nur mit genügend Lektionen, unter geeigneten räumlichen Voraussetzungen, mit adäquaten Lehrmitteln und nicht zu grossen Klassen erfolgreich umsetzen lässt. Die Bewertung des zugeteilten Lektionenpools steht in direktem Zusammenhang mit der Heterogenität in den Schulklassen. Gemeinden mit niedrigem Sozialindex sind mit den Lektionen zufrieden, solchen mit middle-

rem Sozialindex reichen sie knapp aus und in Gemeinden mit hohem Sozialindex und damit meist sehr heterogen zusammengesetzten Schulklassen besteht nach Ansicht der Befragten ein deutlicher Ressourcenmangel. Insbesondere bei Deutsch (DaZ) oder Französisch (FLS) als Zweitsprache ist die Situation in Gemeinden mit einem hohen Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern so, dass gemäss den befragten Schulleitungen und Lehrpersonen die angemessene Förderung der Kinder bedroht ist. Der wahrgenommene Lektionsmangel wirkt sich zudem in den betroffenen Schulen negativ auf die Motivation und Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen aus.

Gut die Hälfte der untersuchten Schulen verfügt über eine komfortable Raumsituation, die individualisierende Unterrichtsformen und Teamteaching ermöglicht. Die andere Hälfte kritisiert den Mangel an Räumen oder deren zu geringe Grösse, was gerade in Schulen mit grosser Heterogenität zu weiteren Einschränkungen der Arbeitssituation führt. In die Entwicklung von Lehrmitteln, die für den Unterricht mit Binnendifferenzierung geeignet sind, muss gemäss den Befragten investiert werden.

Die Befragten sind sich einig, dass die Klassengrösse für die Umsetzung schulischer Integration 20 Kinder nicht überschreiten sollte. Viele Personen äussern sich dahingehend, dass die Klassenzusammensetzung für das Gelingen der Integration ausschlaggebend ist. Insbesondere in heterogenen Schulen hängt sie direkt mit dem Belastungserleben der Lehrpersonen zusammen. Deshalb ist es wichtig, dass die Zusammensetzung der Klasse unter Einbezug der beteiligten Lehrpersonen bewusst gestaltet wird.

Während der intensiven Umsetzungsphase von 2009 bis 2012 ist die zeitliche Belastung für fast alle Beteiligten gestiegen. Am stärksten zugenommen hat sie bei den Klassenlehrpersonen und bei den IF-Lehrpersonen. Auch hier ist ein Zusammenhang zwischen der Belastung und dem Mass an Heterogenität feststellbar: In Schulen mit grosser kultureller und leistungsbezogener Heterogenität ist sie laut den Befragten grösser als in ländlichen Schulen und Gemeinden. Von vielen Regellehrpersonen wird kritisiert, dass die Entlohnung trotz höherer zeitlicher Belastung, komplexeren Aufgaben und einem grösseren Kooperationsaufwand nicht angepasst wurde. Entlastung erleben die Regellehrpersonen durch die Unterstützung der Schulleitung in schwierigen Situationen. Besonders in integrativen und teilintegrativen Modellen wirkt auch die Zusammenarbeit mit den IF-Lehrpersonen entlastend.

4.3 Externe Kooperation

Die Hauptakteurinnen für die externe Kooperation im Kanton sind die Erziehungsberatungsstellen, die pädagogischen Hochschulen (PH), die Erziehungsdirektion und die kommunalen Behörden (Schulkommission, Bildungsbehörde). Die externe Kooperation wurde grundsätzlich in allen untersuchten Schulen und Gemeinden positiv bewertet. Im Rahmen der Umsetzung wurde der Austausch überall intensiver. Eine rege Kommunikation, Zusammenarbeit auf Augenhöhe sowie eine praxis- und unterrichtsnahe Unterstützung durch die Beteiligten externer Stellen werden in der vorliegenden Studie als der Integration förderliche Faktoren identifiziert.

Von den Erziehungsberatungsstellen als wichtigste Kooperationspartnerinnen wünschen sich die Akteurinnen und Akteure in den Schulen mehr Präsenz vor Ort, weniger administrative Hürden und kürzere Wartezeiten. Insgesamt wird die EB als kompetente Partnerin wahrgenommen, die insbesondere in integrativen Modellen auch zur Entlastung der Lehrpersonen beispielsweise durch niederschweligen Kontakt und Hilfestellung in schwierigen Situationen beitragen kann. Die Unterstützung durch die Erziehungsdirektion wird insgesamt positiv beurteilt. Man wünscht sich je nach Schule und Modell mehr Ressourcen oder auch Unterstüt-

zung in Bezug auf den Mangel an IF-Lehrpersonen. Von den pädagogischen Hochschulen wünschen sich die Befragten eine angemessenere Vorbereitung der zukünftigen Lehrpersonen auf die Heterogenität und mehr praxisorientierte Weiterbildungsangebote.

4.4 Interne Kooperation

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ist die schulinterne Kooperation auch eine der bedeutendsten Bereiche für das Gelingen schulischer Integration. Im Zentrum der Evaluation stehen einerseits die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und andererseits auch die Kooperation zwischen Regellehrpersonen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Die Bedingungen, die eine Zusammenarbeit fördern, sind an allen Schulstandorten ähnlich: ein persönliches Interesse an der Zusammenarbeit, eine kooperationsorientierte Kultur, eine positive Wahrnehmung der Zusammenarbeit sowie Vertrauen, Kommunikation und Rollenklärung. Die untersuchten Modelle zeigen jedoch beträchtliche Unterschiede bezüglich der Kooperation: Die beiden vollintegrativen Modelle zeichnen sich durch eine gelungene Kooperation aus, die sich auch im positiven Schulhausklima, einer guten Kommunikationskultur, in der gegenseitigen Unterstützung und im grossen Engagement der Teammitglieder widerspiegelt. In den teilintegrativen Modellen ist die Kooperation unterschiedlich entwickelt, wird aber von den Schulleitungen aktiv gefördert. Institutionalisierte, von der Schulleitung initiierte Gefässe zur Kooperation und eine schriftliche Rollenklärung haben sich dort als förderliche Faktoren erwiesen. In den untersuchten separativen Modellen ist die Zusammenarbeit weniger häufig, was dazu führt, dass sich einzelne IF-Lehrpersonen in den Klassenräumen nicht willkommen fühlen, da die Regellehrpersonen wenig Interesse an dieser Zusammenarbeit zeigen. Hemmend für die Kooperation wirken sich knappe Ressourcen, die zeitliche Belastung der Lehrpersonen und eine hohe Personalfuktuation aus. Insgesamt findet in allen untersuchten Schulen trotz einiger positiver Kooperationspraktiken noch wenig Teamteaching statt.

4.5 Pädagogische Haltung

In der Forschungsliteratur wird auch die pädagogische Haltung bezüglich der schulischen Integration als eine der wichtigsten Bedingungen diskutiert. Obwohl viele der Befragten eine positive Haltung beschreiben, variiert diese in den Schulteams und zwischen den gewählten Modellen teilweise beträchtlich.

Ein wichtiger Faktor für die Entwicklung einer positiven Haltung ist laut der Befragung der Umgang mit Befürchtungen, die die Entwicklung zur integrativen Schule mit sich bringt. In integrativen Modellen sind viele Schulleitungen und Lehrpersonen grundsätzlich von den positiven Auswirkungen der schulischen Integration überzeugt und befürworten diese trotz zusätzlichem Aufwand. Um eine solche Haltung etablieren zu können, ist es zentral, dass die integrierenden Lehrpersonen durch das Team und die Schulleitung unterstützt werden und eine positive Fehlerkultur besteht.

Hemmend für die Ausbildung einer positiven Haltung wirken zu strikte Vorgaben, wenig Flexibilität und mangelnde Anerkennung für diese Aufgabe im Team. So kann rasch eine Überforderungssituation entstehen. Haben die Schulleitungen und Lehrpersonen das Gefühl, dass alle Kinder und Jugendlichen mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten in den Regelklassen unterrichtet werden sollen und kein Platz für individuelle Lösungen und Entlastung besteht, wirkt sich dies aus ihrer Sicht negativ auf die pädagogische Haltung aus.

In separativen Schulmodellen herrscht eine ambivalente oder eher negative Einstellung zu einer allfälligen Entwicklung ihrer Schule in integrative Richtung vor, da für die Befragten die Vorteile der schulischen Integration deren Nachteile nicht aufwiegen können. Ausserdem

wird erwähnt, dass das Unterrichten von Schülerinnen und Schülern aus ehemaligen Kleinklassen die Kompetenz und den Aufgabenbereich von Regellehrpersonen übersteige.

Die IF-Lehrpersonen wirken an allen Schulstandorten als Vorreiter und Vorreiterinnen und Vertreter und Vertreterinnen integrationsfördernder Haltungen und definieren dies teilweise auch als ihre Rolle im Kollegium. Die Ergebnisse dieser Evaluation stimmen ausserdem insofern mit der Fachliteratur überein, als dass Erfahrungen im Alltag, ein gemeinsames Verständnis und eine integrationsfördernde Schulkultur zentrale Aspekte für die Ausbildung einer positiven Haltung darstellen. Damit die schulische Integration gelingen könne, sind einige der befragten Personen der Ansicht, dass eine Veränderung des Rollenverständnisses der Regellehrperson und eine Anpassung ihrer Kompetenz- und Aufgabenbereiche notwendig seien und honoriert werden müsse.

4.6 Soziale Integration

Die Evaluation zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler aus ehemaligen Kleinklassen nach Aussagen ihrer Eltern und Lehrpersonen in der Regelklasse insgesamt wohl fühlen. Sie können bezüglich der Leistung und sozialen Beziehungen Erfolge erleben. Als Bedingung für das Gelingen der sozialen Integration erwähnen die Schulleitungen und Lehrpersonen ein positives Klima in der Klasse, das sowohl durch die Mitschülerinnen und Mitschüler als auch durch die Lehrperson stark beeinflusst wird. Ausserdem hat es sich als positiv erwiesen, wenn die Lehrpersonen das Klassenklima und die soziale Integration aktiv fördern und versuchen, die Mitschülerinnen und Mitschüler bezüglich des Integrationsgedankens zu sensibilisieren. Damit die soziale Integration gelingt, erweist es sich laut den Befragten als sinnvoll, die Kinder so früh wie möglich in der Regelklasse zu unterrichten und kritischen sozialen Beziehungen durch Offenheit und Toleranz entgegenzuwirken. Trotzdem können besondere Lerngefässe wie ein Lernatelier oder eine Fördergruppe als wichtige Förderinstrumente für Schülerinnen und Schüler wirken. Dort kann ihren individuellen Bedürfnissen und Aspekten - wie zum Beispiel der Berufswahl - mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Teilintegration birgt jedoch das Risiko, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler trotzdem eine Sonderstellung in der Klasse haben.

5 Glossar

AKVB	Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung
Art. 17 VSG	Artikel 17 des Volksschulgesetzes vom 19. März 1992 (rev. 2001), bezeichnet den sog. „Integrationsartikel“, der zum Ziel hat, Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in der Regel den Besuch der ordentlichen Bildungsgänge zu ermöglichen (vgl. Rahmenbedingungen).
Art. 18 VSG	Artikel 18 des Volksschulgesetzes regelt in Abs. 2 die „anderweitige Schulung oder Förderung“. Mit der Anwendung dieses Artikels werden Kinder und Jugendliche aus der Volksschule ausgeschlossen und zu Sonderschülerinnen oder Sonderschülern. Der Status des Sonderschülers oder der Sonderschülerin erfolgt „nach Anhören der Eltern, der Lehrerschaft und der Schulleitung sowie auf Grund eines begründeten Antrags der EB, gegebenenfalls der KJP oder des schulärztlichen Dienstes (Art. 18, Abs. 2 VSG)“. Schülerinnen und Schüler, die nach Art. 18 ausgeschult werden, können sowohl in einer Sonderschule als auch in der Regelklasse unterrichtet werden (=> <i>integrative Sonderschulung</i>).
Besondere Klassen	Es gibt 2 Typen von besonderen Klassen: Einschulungsklassen und Klassen zur besonderen Förderung (=> EK => KbF). (vgl. Rahmenbedingungen)
Besondere Massnahmen	Besondere Massnahmen sind im Sinn von Art. 2 BMV pädagogische, unterrichtsbezogene (=>) <i>Massnahmen zur besonderen Förderung</i> von Schülerinnen und Schülern, (=>) <i>Spezialunterricht</i> und (=>) <i>besondere Klassen</i> . Sie sind individuell angepasst, gendergerecht, zeitlich definiert, koordiniert und in verschiedenen Lehr- und Lernformen einzusetzen.
BMV	Verordnung vom 19. September 2007 über die „besonderen Massnahmen in der Volksschule“ (BMV; BSG 432.271.1)
DaZ/FLS – Deutsch/Französisch als Zweitsprache	Das Angebot „Deutsch oder Französisch als Zweitsprache (DaZ/FLS)“ ist auf die individuelle Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Sprachkompetenz und Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen

Muttersprache als Deutsch oder Französisch ausgerichtet. (Rahmenbedingungen Bericht BM). Es kann in verschiedenen Organisationsformen angeboten werden (integrativ, als Gruppenunterricht oder in Form von Kursen).

EK – Einschulungsklasse

Separative Klasse der Volksschule, in der Kinder mit einer deutlichen partiellen Entwicklungsverzögerung die zweijährige Einschulung besuchen können. Dabei wird das Pensum der ersten Klasse auf zwei Schuljahre verteilt. (vgl. Rahmenbedingungen)

EB

Kantonale Erziehungsberatungsstelle, die Eltern, Kindern und Jugendlichen sowie allen mit Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen beauftragten Personen und Institutionen bei Fragen und Schwierigkeiten der Entwicklung, Erziehung und Schulung von Kindern und Jugendlichen unentgeltlich zur Verfügung steht.

ERZ

Erziehungsdirektion des Kantons Bern

IBEM

Abkürzende Bezeichnung für das kantonale Projekt „Integration und besondere Massnahmen“ zur Umsetzung von Art. 17 VSG.

IBEM-Leitung

Administrative und pädagogische Leitung für den Bereich „Integration und besondere Massnahmen“ einer Schule oder eines Schulkreises.

Inklusion

Die Inklusion geht einen Schritt weiter als die (=>) Integration. Während die integrative Pädagogik zwischen Kindern mit Förderbedarf und Kindern ohne Förderbedarf unterscheidet, gibt es in der inklusiven Pädagogik keine solche Entscheidung, denn es sollen alle Kinder gleich behandelt werden. Die Aufnahme und Förderung jedes Kindes in der Regelschule wird somit umgesetzt (Hinz, 2006).

Integration (schulische)

Schülerinnen und Schüler, die besonderer Massnahmen bedürfen, besuchen die Regelklasse und werden nicht einer besonderen Klasse zugewiesen. Der Besuch der Regelklasse wird durch allfällige pädagogische Massnahmen unterstützt.

Integrationsvorhaben

Schülerinnen und Schüler mit Sonderschulberechtigung, die den Unterricht unterstützt

durch eine Heilpädagogin oder einen Heilpädagogen in der Regelklasse besuchen. (=> *integrative Sonderschulung*)

Integrative Schulung

Schülerinnen und Schüler mit bspw. Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden in der Regelklasse anstatt separativ in einer besonderen Klasse geschult.

Integrative Förderung

Begriff für die im breiten Spektrum der in der Volksschule anfallenden Lernprobleme einsetzbare schulische Heilpädagogik.

Integrative Sonderschulung

Vollständiger oder teilweiser Besuch der Volksschule durch Sonderschülerinnen und Sonderschüler mit einer Intelligenzminderung. Die integrative Sonderschulung eines Kindes oder Jugendlichen setzt die Bewilligung einer anderweitigen Schulung oder Förderung nach Art. 18 VSG voraus. Voraussetzungen sind die Bewilligung durch das Schulinspektorat, das Einverständnis der Schulleitung der Regelschule sowie die Verfügbarkeit von heilpädagogischen Unterstützungslektionen.

IF-Lehrperson

Lehrperson für (=>) Integrative Förderung

Kleinklasse

Kleinklasse ist die ehemalige Bezeichnung einer besonderen Klasse zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit partiellen Entwicklungsverzögerungen, Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten.

KbF – Klasse zur besonderen Förderung

Besondere Klasse der Volksschule, in der Schülerinnen und Schüler mit Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten während einer zeitlich begrenzten Zeit separativ geschult werden können. (vgl. Rahmenbedingungen)

Lektionenpool nach BMV

Jeder Gemeinde steht seit dem Schuljahr 2009/10 eine bestimmte Anzahl Lektionen für die Umsetzung der besonderen Massnahmen zur Verfügung. Diese wird aufgrund soziodemographischer Daten berechnet. Massgebend sind die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler, die Klassengrösse sowie der Schulsozialindex (BMV 2007, Art. 14-16).

Lernbehinderung

Merkmal für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer intellektuellen Voraussetzungen den Anforderungen des Pensums der Regel-

klasse nicht folgen können.[...] Deshalb geht die Erziehungsberatung davon aus, dass ein Kind mit einer Lernbehinderung in der Regel mindestens in den Fächern D, M, F, NMM die Lernziele der Regelklasse nicht erfüllt“. (EB des Kantons Bern 2011, S. 8)

Lernstörung:

Merkmal für „Schülerinnen und Schüler mit intellektuellen Voraussetzungen im Förderbereich des Regelklassenpensums. Die Leistungen in den Sprachfächern und/oder Mathematik weichen aber deutlich von den anderen Leistungen ab. Die Erziehungsberatung unterscheidet zwischen mittelschweren oder schweren Lernstörungen Diese Schülerinnen und Schüler werden im Spezialunterricht gezielt und spezifisch gefördert. Die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit leichten Lernstörungen (Lernschwächen) gehört zum Grundauftrag der Regelklasse“ (EB des Kantons Bern 2011, S. 8).

Logopädie und Legasthenie

Logopädie und Legasthenie betreffen bestimmte Störungen oder Beeinträchtigungen der sprachlichen Möglichkeiten und der Kommunikationsfähigkeit von einzelnen Schülerinnen und Schülern. (vgl. Rahmenbedingungen)

LP/KLP

Abkürzung für Lehrperson/Klassenlehrperson

Massnahmen zur besonderen Förderung

Zu den Massnahmen zur besonderen Förderung gehören das Anordnen oder Vereinbaren individueller Lernziele, die Unterstützung des vollständigen oder teilweisen Besuchs der Volksschule durch Sonderschülerinnen und Sonderschüler mit einer Intelligenzminderung (integrative Sonderschulung), die zweijährige Einschulung in der Regelklasse, Massnahmen zur Integration von Fremdsprachigen (=> DaZ/FLS) und die Begabtenförderung. (vgl. Rahmenbedingungen)

rILZ – reduzierte individuelle Lernziele

Integrative pädagogische Massnahme für Schülerinnen und Schüler, die dauernd und erheblich weniger leisten, als durch die Lernziele vorgegeben. Sie kann auf Antrag der Lehrkräfte und im Einverständnis der Eltern durch die Schulleitung bewilligt werden“. (IBEM Leitfaden 2009)

Schulinspektorat

Die Tätigkeit der Schulaufsicht bezieht sich auf die geleitete Schule als pädagogische Organisation und auf ihre Trägerin, d.h. die Ge-

meinde. Die regionalen Schulinspektorate haben damit eine zentrale Aufgabe in der kantonalen Sicherstellung und Weiterentwicklung der Schulqualität.

SL

Abkürzung für Schulleitung

**SonderschülerInnen –
Sonderschulberechtigte**

Sonderschulberechtigten Kindern steht nach Art. 18 VSG eine separative oder integrative Sonderschulung zu. Zu dieser Gruppe gehören Schülerinnen und Schüler mit geistigen, körperlichen, sensorischen oder sprachlichen Behinderungen.

Sonderschülerinnen und Sonderschüler fallen nicht unter den Anwendungsbereich des Volksschulgesetzes, sondern des Sozialhilfegesetzes.

Sonderschulleitung

Leitung von Sonderschulen oder Sonderschulheimen

Sozialindex

Kurzform für Schulsozialindex. Dieser ist ein Indikator für die soziale Belastung einer Gemeinde. Er wird mittels vier Faktoren berechnet: Anteil Nicht-Schweizer Schülerinnen und Schüler, Anteil Arbeitslose, Anteil Gebäude mit niedriger Wohnnutzung, und Sesshaftigkeit (BMV 2007, Anhang 3).

Sozioökonomischer Status

Der soziale Status einer Person, der u.a. durch das Einkommen, die Wohngegend, den Beruf und manchmal auch durch das Ausbildungsniveau definiert wird (Wirtz, 2013).

Spezialunterricht

„Der Spezialunterricht umfasst neben der Förderung und Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf auch die Prävention von Lernstörungen, die Beratung von Lehrkräften, Eltern und Behörden sowie Kurzinterventionen“. Zum Spezialunterricht gehören die (=>) Integrative Förderung die Logopädie und die Psychomotorik“. (BMV 2007, Art 5)

SPMV

Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (Sonderpädagogikverordnung)

VSG

Volksschulgesetz

6 Literaturverzeichnis

- Anliker, B., Lietz, M., & Thommen, B. (2008). Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regelschullehrpersonen. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik* 77, 226-236.
- Bachmann Hunziker, K., & Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes Vaudoises.*: Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Blanc, P., & Sahli Lozano, C. (2013). *Integration gelingt. Eine Einzelfallanalyse.* Bern: PH Bern. Institut für Heilpädagogik.
- Hinz, A. (2006). Inklusion. In G. Antor & U. Bleidick (Eds.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis.* (2. erweiterte Auflage ed., pp. 97-99). Stuttgart: Kohlhammer.
- Joller-Graf, K., Tanner, S., & Buholzer, A. (2009). Forschungsprojekt zur Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15(4), 35-41.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2nd ed.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kummer Wyss, A. (2007). Auf dem Weg zur integrativen Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(7-8), 27-34.
- Kummer Wyss, A., Ottiger, A., & Buholzer, A. (2009). *Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. Schlussbericht.* Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung der Einstellungen zur Integration (E-ZI). *Empirische Sonderpädagogik*(3), 83-94.
- Luder, R., Maag Merki, K. & Sempert, W. (2004). *Integrative Schulungsform im Kanton Aargau. Definitiver Schlussbericht.* Zürich: Pädagogische Hochschule der Universität Zürich.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. ed.). Basel: Beltz.
- Pfister, M., Jutzi, M., Stricker, C., & Burgener, N. (in Vorbereitung). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – eine Studie mit fünf Best-cases.* Bern: Erziehungsdirektion Bern.
- Pfister, M., Stricker, C., & Jutzi, M. (2015). *Evaluation der Umsetzung des Artikels 17 des Volksschulgesetzes: Porträts und Erfahrungen von elf Schulstandorten im Kanton Bern.* Bern: Erziehungsdirektion Bern.
- Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich.* Zürich: Universität Zürich. Institut für Erziehungswissenschaften.
- Roos, M., & Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis der Schulen der Stadt Zürich. Schlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation* (2nd ed.). Baar: spectrum³.
- Tanner, S., & Tettenborn, A. (2013). *Untersuchung zum IST-Zustand der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Primarstufe) der Deutschschweiz. Forschungsbericht Nr. 36.* Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Wirtz, M. (2013). Dorsch - Lexikon der Psychologie, from www.verlag-hanshuber.com/dorsch