



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

**Porträts und Erfahrungen von elf Schulstandorten im Kanton Bern**

**Mirjam Pfister  
Claudio Stricker  
Michelle Jutzi**

**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>

## Management Summary

### Rahmenbedingungen

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 Amts 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. 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 (ERZ), die ablaufenden Prozesse in den Schulen und Gemeinden besser zu verstehen. 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.

## Design

Die Entscheidungsprozesse für ein integratives oder separatives Modell können in den Gemeinden sehr unterschiedlich ablaufen. Die umfangreiche Fallstudie bildet die Vielfalt der gewählten Modelle ab. Es wurden elf typische Schulstandorte miteinander verglichen. Diese wählte man aufgrund von Indikatoren wie Grösse, Lage, Urbanität, Sprachregion, Sozialindex und pädagogische Haltung aus. Ein zentraler Aspekt bei der Auswahl war, dass möglichst viele verschiedene Umsetzungsmodelle mit ihren Vor- und Nachteilen dargestellt werden können. In der vorliegenden Stichprobe befinden sich somit zwei Gemeinden mit vollintegrativem Schulmodell, die keine Klasse zur besonderen Förderung (KbF) mehr führen, zwei Gemeinden mit speziellen Lerngefässen (Lernatelier oder Fördergruppe) ohne KbF, vier Gemeinden mit teilintegrativen Modellen (mehr als die Hälfte der besonderen Klassen wurde aufgelöst) und zwei Gemeinden, die mehr als die Hälfte der besonderen Klassen beibehalten haben und in der Folge als separativ bezeichnet werden.

In jeder der ausgewählten Gemeinden wurden Einzelinterviews mit den Beteiligten geführt. Befragt wurden neben Behörden (Schulinspektorat, kommunale Bildungsverantwortliche) auch die Mitarbeitenden der Schule (Schulleitungen, IBEM-Schulleitungen, Regellehrpersonen, Kindergartenlehrpersonen und Lehrpersonen für Spezialunterricht) und die Eltern von integrativ in der Regelklasse geschulten Kindern und Jugendlichen, die vorher in einer besonderen Klasse geschult worden waren. Pro Gemeinde wurden 5-10 ca. anderthalbstündige Interviews geführt, was zu einer Gesamtzahl von 75 befragten Personen führte. 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.

## Ergebnisse

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.

Für die Wahl eines integrativen Schulmodells haben sich die positive Einstellung der Behörden, Schulleitungen und Lehrpersonen zur schulischen Integration und bereits vorhandene Integrationserfahrung als fördernde Faktoren erwiesen. Auch pragmatische Gründe wie der strukturelle Anreiz zur Schliessung von besonderen Klassen und der Wegfall von Schülertransporten steuerten die Modellwahl in Richtung Integration. Teilintegrative Schulmodelle wurden insbesondere von Gemeinden mit einer grossen leistungsmässigen und kulturellen Heterogenität gewählt. An diesen sehr heterogenen Schulstandorten ist es den Befragten wichtig, dass nach wie vor das Angebot einer KbF in Anspruch genommen werden kann, worin Schülerinnen und Schüler während einer befristeten Dauer gesondert unterrichtet werden können.

In Gemeinden mit separativen Schulmodellen erwies sich die langjährige Tradition zur Separation, mangelnde Erfahrung mit schulischer Integration neben einer ambivalenten oder negativen Einstellung dazu als entscheidend für die Modellwahl. Jedoch wurden auch in diesen Gemeinden etliche besondere Klassen aufgelöst, und das separative Modell wird teilweise als Etappe auf dem Weg zur schulischen Integration betrachtet.

Hinderlich für den Umsetzungsprozess hat sich bei der Mehrheit der untersuchten Gemeinden der wahrgenommene Informationsmangel durch den Kanton und das zu späte Erscheinen des Leitfadens zur Umsetzung der besonderen Massnahmen erwiesen. Man hätte sich auch bezüg-

lich des Integrationskonzepts mehr Unterstützung und Information vom Kanton gewünscht. Ungefähr die Hälfte der untersuchten Gemeinden befasste sich zu spät mit der Umsetzungsaufgabe und geriet unter Zeitdruck.

Die Ressourcen haben sich bei den Befragten als Kernthema erwiesen. Über alle Gemeinden hinweg sind sich diese einig, dass sich schulische Integration nur mit genügend Lektionen, unter geeigneten räumlichen Voraussetzungen, mit adäquaten Lehrmitteln und nicht zu grossen Klassen umsetzen lässt. Die Bewertung des zugeteilten Lektionenpools steht in direktem Zusammenhang mit der Heterogenität in den Schulklassen. Gemeinden mit niedrigem Sozialindex sind zufrieden mit den Lektionen, bei solchen mit mittlerem Sozialindex reichen sie knapp aus und bei Gemeinden mit sehr heterogen zusammengesetzten Schulklassen besteht nach Ansicht der Befragten ein deutlicher Mangel. Insbesondere bei Deutsch (DaZ) oder Französisch (FLS) als Zweitsprache ist die Situation in Gemeinden mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen so, dass gemäss den befragten Schulleitungen und Lehrpersonen die angemessene Förderung der Kinder bedroht ist. Der wahrgenommene Lektionenmangel wirkt sich zudem in den betroffenen Gemeinden 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 kritisierte 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 der schulischen Integration 20 Kinder nicht überschreiten sollte, eine Klassengrösse von 16-18 Kindern wird als ideal wahrgenommen. Viele Personen äussern sich dahingehend, dass die Klassenzusammensetzung für das Gelingen der schulischen 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 Lehrpersonen für integrative Förderung (IF-Lehrperson). 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 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.

Die Hauptakteurinnen für die externe Kooperation im Kanton sind die Erziehungsberatungsstellen (EB), die pädagogische Hochschule (PH), die ERZ und die kommunalen Behörden (Schulkommission, Bildungsbehörde). Die externe Kooperation wurde grundsätzlich in allen untersuchten Gemeinden positiv bewertet. Im Rahmen der Umsetzung wurde der Austausch überall intensiver. Eine rege Kommunikation, Zusammenarbeit auf Augenhöhe sowie eine praxis- und unterrichtsnahe Unterstützung der externen Akteurinnen und Akteure werden in unserer Studie als die Integration fördernde Faktoren identifiziert.

Von den EB 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 ERZ wird insgesamt positiv beurteilt. Man wünscht sich je nach Gemeinde und Modell mehr Ressourcen oder auch Unterstützung in Bezug auf den Mangel an IF-Lehrpersonen.

Von der pädagogischen Hochschule wünschen sich die Befragten eine angemessenere Vorbereitung der zukünftigen Lehrpersonen auf die Heterogenität und mehr praxisorientierte Weiterbildungsangebote.

Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, ist die schulinterne Kooperation auch eine der fördernden Bedingungen der schulischen 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 des Gelingens für diese Zusammenarbeit sind in allen Gemeinden 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 minimal, was dazu führt, dass sich einzelne IF-Lehrpersonen in den Klassenräumen nicht willkommen fühlen, da die Regellehrpersonen wenig Interesse an der 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 Gemeinden trotz einiger positiver Kooperationspraktiken noch wenig Teamteaching statt.

Die Evaluation zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler aus ehemaligen Kleinklassen nach Aussagen ihrer Eltern und Lehrpersonen insgesamt in der Regelklasse 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, wo ihren individuellen Bedürfnissen und Aspekten wie zum Beispiel der Berufswahl mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden kann. Die Teilintegration birgt jedoch das Risiko, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler trotzdem eine Sonderstellung in der Klasse haben.

In der Forschungsliteratur wird auch die pädagogische Haltung bezüglich der schulischen Integration als eine der wichtigen Bedingungen des Gelingens diskutiert. Obwohl viele der Befrag-

ten 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, Grenzen und Risiken, 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 vom Team und der Leitung Unterstützung finden und eine positive Fehlerkultur und Ausweichmöglichkeiten bestehen.

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 Jugendliche 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 zur Entwicklung ihrer Schule in integrative Richtung vor, da für die Befragten die Vorteile der schulischen Integration ihre 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 in allen Gemeinden 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 mit der Fachliteratur insofern 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 kann, sind sich manche der befragten Personen einig, dass eine Veränderung des Rollenverständnisses der Regellehrperson und eine Anpassung ihrer Kompetenz- und Aufgabenbereiche notwendig sind und honoriert werden müssen.

### **Schlusswort**

Trotz der unterschiedlichen Modelle, Umsetzungsmöglichkeiten, Voraussetzungen und Bedürfnisse der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten im Kanton Bern lassen sich Aussagen über fördernde und hemmende Bedingungen feststellen. Die umfassende Analyse richtet das Augenmerk zukünftiger Entwicklungen auf die Umsetzbarkeit der schulischen Integration nach Art. 17 VSG, die durch die unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure optimiert werden kann.

## Dank

Die vorliegende Studie hätte ohne die Unterstützung und Mitarbeit zahlreicher Personen nicht realisiert werden können. Aus diesem Grund danken wir allen herzlich, die diese Studie ermöglicht haben oder daran teilgenommen haben.

Wir danken dem AKVB für den Evaluationsauftrag.

Wir danken der Steuerungsgruppe Evaluation Umsetzung Art. 17 VSG für die kontinuierliche Unterstützung des Projekts.

Ein besonderer Dank gilt den Behörden, Schulleitungen, Lehrpersonen und Eltern, die sich Zeit für die Interviews genommen haben.

Für die Durchführung der französischsprachigen Interviews danken wir Silvia Fankhauser von der Section Recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP).

Für die Transkription der französischsprachigen Interviews danken wir Mireille Broquet von der Section Recherche, évaluation et planification pédagogiques (SREP).

Für die Transkription der deutschen Interviews und die Anonymisierung der Daten danken wir Matthias Frey, Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv).



# Inhaltsverzeichnis

<b>Management Summary .....</b>	<b>3</b>
<b>Dank .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>11</b>
1.1 Ziel, Fragestellung und Eckdaten der Evaluation .....	11
1.2 Wie gelingt die schulische Integration? – Ergebnisse aus der Schweiz .....	12
1.2.1 Modell und Umsetzungsprozess .....	12
1.2.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen .....	12
1.2.3 Externe Kooperation .....	12
1.2.4 Interne Kooperation .....	13
1.2.5 Pädagogische Haltung .....	13
1.2.6 Zusammenfassung .....	14
<b>2 Gesetzliche Rahmenbedingungen .....</b>	<b>15</b>
<b>3 Methodisches Vorgehen .....</b>	<b>18</b>
3.1 Fallauswahl .....	18
Rekrutierung der interviewten Personen .....	19
3.2 Entwicklung der Interviewleitfäden .....	20
3.3 Erhebung und Auswertung der Daten .....	21
<b>4 Ergebnisse.....</b>	<b>24</b>
4.1 Separative Modelle .....	24
4.1.1 Schulstandort G .....	24
4.1.2 Schulstandort A.....	35
4.2 Teilintegrative Modelle .....	41
4.2.1 Schulstandort L.....	41
4.2.2 Schulstandort F.....	52
4.2.3 Schulstandort E.....	62
4.2.4 Schulstandort I.....	74
4.2.5 Schulstandort K.....	81
4.3 Integrative Modelle .....	90
4.3.1 Schulstandort C .....	90
4.3.2 Schulstandort D .....	98
4.3.3 Schulstandort B.....	112
4.3.4 Schulstandort H .....	119
4.4 Schul- und Klassenklima .....	134
4.4.1 Schulklima .....	134
4.4.2 Klassenklima.....	136

<b>5</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>138</b>
5.1	Modelle und Umsetzungsprozesse .....	138
5.2	Rahmenbedingungen und Ressourcen.....	142
5.3	Externe Kooperation .....	151
5.4	Interne Kooperation .....	154
5.5	Pädagogische Haltung.....	158
5.6	Soziale Integration .....	162
<b>6</b>	<b>Glossar.....</b>	<b>166</b>
<b>7</b>	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>172</b>
7.1	Literaturverzeichnis .....	172
7.2	Abbildungsverzeichnis .....	175
7.3	Tabellenverzeichnis .....	175

# 1 Einleitung

## 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 Lektionspools 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 Lektionspools 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 AKVB untersucht. Die Evaluation begleitete die Umsetzung von 2009 bis 2014. Der vorliegende Bericht bezieht sich auf einen Teilbereich der Gesamtevaluation. 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 & Burgenner, 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 ERZ, die ablaufenden Prozesse in den Schulen und Gemeinden besser zu verstehen. 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 zurechtkommen. 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 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 befrag-

ten 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, 2013, 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 Gesetzliche Rahmenbedingungen

### Ausgangslage

Die integrative Ausrichtung der Volksschule ist seit 1992 gesetzlich verankert: Artikel 17 des VSG vom 19. März 1992 (rev. 2001), der sog. „Integrationsartikel“, hat zum Ziel, Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in der Regel den Besuch der ordentlichen Bildungsgänge zu ermöglichen. Dazu soll das Erreichen der Bildungsziele soweit nötig durch besondere Massnahmen wie Spezialunterricht, besondere Förderung oder Schulung in besonderen Klassen unterstützt werden.

Nach dem Inkrafttreten dieses Artikels wurde am 1. Januar 2008 durch den Regierungsrat eine neue Verordnung (BMV)<sup>1</sup> in Kraft gesetzt. Diese Verordnung regelt die *Massnahmen zur besonderen Förderung*<sup>2</sup>, den *Spezialunterricht*<sup>3</sup> und die *besonderen Klassen*<sup>4</sup>. Der Kanton will damit die Chancengerechtigkeit und die individuelle Förderung in der Volksschule fördern.

Trotz dieser im schweizerischen Vergleich frühen gesetzlichen Grundlage wurden im Kanton Bern zwischen 1994 und 2008 immer mehr Schülerinnen und Schüler separat in besonderen Klassen, den sog. „Kleinklassen“, geschult. Erst mit der Einführung des Lektionenpools mittels erwähnter Verordnung über die besonderen Massnahmen<sup>5</sup> fiel der strukturelle Anreiz zur Eröffnung von neuen bzw. der Weiterführung von bisherigen besonderen Klassen weg.

Jeder Gemeinde steht seit dem Schuljahr 2009/10 eine bestimmte Anzahl Lektionen für die Umsetzung der besonderen Massnahmen zur Verfügung. Bis dahin wurden die Lektionen für einzelne Unterstützungsangebote jeweils zweckgebunden bewilligt. Die Gemeinden können nun weitgehend autonom über die Verwendung der zugeteilten Lektionen bestimmen. Der Kanton gibt nur wenige Rahmenbedingungen vor. So können die Gemeinden beispielsweise maximal die Hälfte des ihnen zugeteilten Lektionenpools zur Führung von besonderen Klassen einsetzen. Dieses Modell fördert die integrative Schulform, lässt den Gemeinden aber Spielraum, wie umfassend und wie rasch sie die Ziele des Integrationsartikels umsetzen wollen.

### Zeitplan der Umsetzung

Die zeitliche Planung und Umsetzung des Integrationsartikels in den Gemeinden begann am 1.1.2008 mit dem Inkrafttreten BMV. Ab dem 1. August 2011 mussten die Gemeinden über ein mittels Gemeindeerlass verabschiedeten Konzepts zur Umsetzung der neuen Verordnung an ihrer Schule verfügen. Während der Einführungsphase von 2009-2011 hatten die Gemeinden Zeit, ein ihren Bedürfnissen angemessenes Konzept zu erarbeiten und einzuführen und ggf. bereits Optimierungen vorzunehmen. Rund 40 Gemeinden erhielten vom AKVB die Bewilligung, als Modellschulen für integrative Schul- und Unterrichtsformen bereits am 1.8.2008 mit der Umsetzung zu starten.

Die Zuteilung der Ressourcen an die Gemeinden findet seit dem 1.8.2009 in Form eines durch die ERZ aufgrund soziodemografischer Daten berechneten Lektionenpools statt. Um die Pen-

<sup>1</sup> Verordnung vom 19. September 2007 über die besonderen Massnahmen in der Volksschule (BMV; BSG 432.271.1)

<sup>2</sup> 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, die Integration von Fremdsprachigen und die Begabtenförderung.

<sup>3</sup> Zum *Spezialunterricht* gehören die Integrative Förderung (ehem. ambulante schulische Heilpädagogik), die Logopädie und die Psychomotorik.

<sup>4</sup> Es gibt 2 Typen von *besonderen Klassen*: Einschulungsklassen und Klassen zur besonderen Förderung

<sup>5</sup> Besondere Massnahmen sind Massnahmen zur besonderen Förderung von Schülerinnen und Schülern, Spezialunterricht und besondere Klassen.

senveränderungen in den Gemeinden in einem vertretbaren Rahmen zu halten, wird bei der Zuteilung des Lektionenpools ein sog. „Bandbreitenmodell“ angewendet. Dieses ermöglicht es den Gemeinden, bei bloss geringer Veränderung der soziodemografischen Daten den bisherigen Lektionenpool zu behalten. Bei grösseren Schwankungen (z. B. bei der Anzahl Schülerinnen und Schüler) kann die ERZ den Lektionenpool nach oben oder unten anpassen. Am 1.8.2012 wurde das Bandbreitenmodell definitiv eingeführt. Die Ressourcen für die besonderen Massnahmen bleiben für die Gemeinden jeweils während drei Jahren stabil. Die jährlichen Kosten für die besonderen Massnahmen belaufen sich netto<sup>6</sup> auf 122 Mio. CHF, davon werden jährlich 5 Mio. für die Begabtenförderung verwendet (Stand: Dez. 2013). Somit werden rund 26'000 Wochenlektionen für die besonderen Massnahmen investiert. Pro vier Schulkinder wird ungefähr eine Lektion verwendet.

Auf den 1.8.2015 werden die soziodemografischen Daten neu berechnet, was zu einer Neuzuteilung der BMV-Lektionen führen wird.

### **Besondere Massnahmen**

Mit der BMV wurden die bisherigen Kleinklassentypen A, B, (C)<sup>7</sup> und D sowie das Pensum der Kleinklasse A aufgehoben. Die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf erfolgt neu grundsätzlich in Regelklassen. Sie werden soweit nötig mit Spezialunterricht gefördert. Dieser umfasst die drei Fachbereiche integrative Förderung, Logopädie und Psychomotorik. Kinder mit einer anderen Muttersprache werden bei Bedarf mit Deutsch (DaZ) beziehungsweise Französisch (FLS) als Zweitsprache gefördert.

### **Integrative Förderung (IF)**

Unter integrativer Förderung wird die innere Differenzierung/Binnendifferenzierung des Unterrichts bezüglich der Anforderungsniveaus der Schülerinnen und Schüler verstanden. Somit sollen insbesondere Lernende mit Lern-, Leistungs- oder Verhaltensproblemen bzw. Lernstörungen gefördert werden können (vgl. Stricker & Pfister 2012). Diese zusätzliche Förderung wird durch eine heilpädagogisch ausgebildete Person geleistet.

### **Logopädie und Psychomotorikunterricht**

Logopädie betrifft bestimmte Störungen oder Beeinträchtigungen der sprachlichen Möglichkeiten und der Kommunikationsfähigkeit von einzelnen Schülerinnen und Schülern. Der Psychomotorikunterricht ist hingegen auf Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in Bewegung und Körperwahrnehmung ausgerichtet. Diese beiden Förderangebote gehören zu den besonderen Massnahmen und werden von sogenannten Speziallehrpersonen im Klassenverband, Gruppen- oder Einzelunterricht angeboten (Stricker & Pfister, 2012).

### **Deutsch und Französisch als Zweitsprache (DaZ/FLS)**

Das Angebot „Deutsch/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 ausgerichtet (Shure & Bergmann, 2009). Durch den DaZ/FLS-Unterricht wird eine „*fächerübergreifende Integration des Sprachförderunterrichts*“ (Shure & Bergmann, 2009, S. 4) angestrebt. Ziel des DaZ/FLS-Unterrichts ist die sprachliche Integration fremd- oder anderssprachiger Schülerinnen und Schüler in die Regelklasse. Er kann integrativ in der Klasse und im schulischen Alltag angeboten werden (ERZ BE 2013). Im Sinne eines Intensivkurses kann er auch in einem separativen Gefäss stattfinden. Beim DaZ/FLS-Unterricht – ob in integrativer oder separativer Form – muss der individuelle Sprachstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Diese anspruchsvolle Tätigkeit erfor-

<sup>6</sup> In die Netto-Kosten sind die Urlaube und Stellvertretungen der Lehrpersonen nicht einbezogen.

<sup>7</sup> Kleinklassen des Typs C werden im Kanton Bern bereits seit einigen Jahren nicht mehr geführt.



dert eine Weiterbildung zur DaZ/FLS-Lehrperson (ERZ BE 2013). Durch das Unterrichtskonzept des DaZ/FLS-Unterrichts werden das Vorwissen, Alltagskenntnisse in der Zielsprache sowie die Kenntnisse der Erstsprache aufgenommen. Sie dienen als Grundlage für die Weiterentwicklung der Unterrichtssprache (Shure & Bergmann, 2009).

### **Schulung in einer besonderen Klasse**

Ist eine integrative Schulung nicht möglich, besuchen die Kinder ganz oder teilweise eine besondere Klasse: Kinder mit einer deutlichen partiellen Entwicklungsverzögerung können die zweijährige Einschulungsklasse (EK) besuchen. Schülerinnen und Schüler mit Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten können während einer zeitlich begrenzten Zeit in einer KbF geschult werden.

Auf die integrative Schulung von Kindern mit einer Behinderung in der Regelklasse, die sogenannte Integrative Sonderschulung wird in diesem Bericht nicht eingegangen.

### 3 Methodisches Vorgehen

Die Erfahrungen der Schulen und Gemeinden bei der Umsetzung des Artikels 17 wurden in einer umfassenden qualitativen Studie erhoben mit dem Ziel, den Umsetzungsprozess zu begleiten und gegebenenfalls zu optimieren.

#### 3.1 Fallauswahl

Die Fälle für die Untersuchung wurden aus neun Gemeinden beziehungsweise Gemeindekooperationen gezogen. In zwei grösseren städtischen Gemeinden wurden zwei Schulstandorte befragt. Insgesamt untersuchte man somit elf Schulstandorte. Das Ziel der Fallauswahl war einerseits eine Abbildung der heterogenen Regionen, der Zweisprachigkeit und der unterschiedlichen Rahmenbedingungen im Kanton Bern.

Andererseits wählte man Gemeinden bzw. Schulstandorte mit möglichst unterschiedlichen Umsetzungsmodellen aus, die die häufigsten Fallbeispiele repräsentieren sollen. Diese Fälle sollen genau beschrieben und miteinander verglichen werden mit dem Ziel, die Evaluationsfragen zu beantworten. Um die Vergleichbarkeit sicherzustellen, wurde die Methode des selektiven Sampling nach Lamnek (1995) gewählt: Der Stichprobenplan wurde vor dem Untersuchungsbeginn festgelegt.

Als Grundlage für die Auswahl der Schulstandorte dienten folgende Kriterien, die gemeinsam mit der Steuerungsgruppe der Evaluation Art. 17 definiert wurden:

1. Schulstandorte aus allen fünf Verwaltungsregionen
2. Schulstandorte aus beiden Sprachregionen
3. Statistische Parameter: Urbanität, Schülerzahl, Sozialindex
4. Umsetzungsmodell der Integration (separativ, teilintegrativ, integrativ, spezielle Lernformen)
5. Neue und bestehende Kooperationsregionen

Die Vorauswahl der Gemeinden wurde mit der Leitung der Schulaufsicht und der Projektleitung der Umsetzung der schulischen Integration validiert. Die endgültige Auswahl geschah in Absprache mit der Steuerungsgruppe.

Definition der Umsetzungsmodelle:

Gemeinden/Gemeindekooperationen, die zum Zeitpunkt der Interviews mehr als die Hälfte ihrer besonderen Klassen beibehalten haben, werden als separativ bezeichnet.

Gemeinden, die alle KbFs aufgelöst haben, werden als integrativ bezeichnet, auch wenn in einer Gemeinde noch eine EK geführt worden ist.

In teilintegrativen Modellen wird die Mehrzahl (> 50%) der besonderen Klassen aufgelöst, es wird aber mindestens eine KbF geführt. Bei teilintegrativen Modellen wird unterschieden, ob am Schulstandort noch eine oder mehrere KbFs geführt werden oder ob ein Abkommen mit einem anderen Schulstandort geschlossen wurde. Massgebend für die Zuteilung der Gemeinden zu den entsprechenden Modellen ist der Status Quo zum Zeitpunkt der Interviews.

**Tabelle 1 Übersicht über die ausgewählten Schulstandorte**

Modell	Schulstandorte	Sprach-region	Verwaltungs-region	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

### Rekrutierung der interviewten Personen

In den ausgewählten Schulstandorten wurden leitfadengestützte Interviews mit Beteiligten durchgeführt.

Für die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wählten wir in Absprache mit der Steuerungsgruppe die zentralen Akteursgruppen. Da für diese Untersuchung die individuelle Meinungsäusserung wichtig ist und die Befragten die gegenseitige Zusammenarbeit bewerten müssen, führten wir Einzelinterviews durch. Interviews mit zwei Personen wurden nur ausnahmsweise auf deren ausdrücklichen Wunsch durchgeführt (beispielsweise bei Co-Schulleitungen). Das Team führte die Einzelinterviews in jeder Gemeinde mit den Schulbehörden, dem zuständigen Schulinspektorat, der Schulleitung, ein bis zwei Regellehrpersonen, der IF-Lehrperson und den Eltern eines integrierten Kindes. Aus Ressourcengründen verzichteten wir auf Interviews mit Eltern von Regelschülerinnen und Regelschülern und auf solche mit den EB. Die Meinung der Eltern von Regelschülerinnen und Regelschülern wurde indirekt über die Klassenlehrpersonen und über die Eltern von integrierten Kindern erfragt.

Bei separativen Modellen befragten wir anstelle der Regellehrperson eine oder mehrere Lehrpersonen für besondere Klassen. Bei Gemeinden mit eigener Kindergartenschulleitung wurde diese ebenfalls befragt. Das gleiche Vorgehen wurde auch bei einer eigenen Schulleitung für Integration und besondere Massnahmen (IBEM) gewählt. Auf Wunsch der Schulleitungen und Lehrpersonen führten wir in mehreren Gemeinden zusätzliche Interviews, beispielsweise mit mehreren Lehrpersonen für Spezialunterricht sowie in Einzelfällen mit der Lehrperson für Fremdsprachige (DaZ/FLS). In Gemeinden mit mehreren Schulstandorten traf das zuständige Schulinspektorat die Auswahl der entsprechenden Schule und stellte den Kontakt mit der Schulleitung her. Die Schulbehörden und das Schulinspektorat wurden hingegen direkt durch die Projektleiterin kontaktiert. Die Auswahl der befragten Personen erfolgte nach spezifischen Vorgaben durch die jeweilige Schulleitung und basierte auf Freiwilligkeit. Bei der Auswahl achtete die Projektleitung auf eine ausgeglichene Vertretung von Lehrpersonen und Schulleitungen von Kindergärten, Primarstufen und Sekundarstufen I. Die Teilnehmenden wurden direkt durch die entsprechenden Schulleitungen kontaktiert.

Pro Akteurin oder Akteur wurde ein Interview von 60 bis 90 Minuten geführt. Insgesamt befragte man 75 Personen, wobei zwei Personen (Schulinspektorat und Schulbehörde) im gleichen Interview zu zwei unterschiedlichen Schulstandorten interviewt wurden. Eine erfahrene Interviewerin und ein erfahrener Interviewer des Evaluationsteams führten alle deutschsprachigen Interviews. Die frankophonen Teilnehmenden wurden von einem erfahrenen Mitglied der Abteilung SREP<sup>8</sup> befragt.

### 3.2 Entwicklung der Interviewleitfäden

Die Entwicklung der Instrumente erfolgte einerseits theoriengeleitet, andererseits basierte sie auf den Fragestellungen der Evaluation. Für die Konstruktion der Interviewleitfäden wurden verschiedene bestehende Instrumente aus der aktuellen Forschungsliteratur im deutschsprachigen Raum herangezogen.

Ein grosser Teil der Fragen orientiert sich am validierten Leitfaden der Evaluation integrative Schulform in Kanton Aarau von Luder et al. (2004). Diese Fragen beziehen sich auf den Entscheidungsfindungs- und Umsetzungsprozess, auf die Rahmenbedingungen sowie auf die interne und externe Kooperation.

Die Fragen zur sozialen Integration und Schulzufriedenheit der Kinder, die vor der Umsetzung von Artikel 17 VSG in einer Kleinklasse geschult worden waren und nun eine reguläre Klasse besuchen, wurden aus dem erprobten Instrument von Joller-Graf, Tanner und Buholzer (2009) übernommen. Weitere Fragen leitete die Projektleitung aus den von Kummer Wyss (2007) definierten Qualitätskriterien für integrative Schulen ab. Zusätzlich formulierte die Projektleitung eigene Fragen anhand der Literatur bezüglich der Zielsetzungen der Evaluation.

Für jede Akteursgruppe passte man den Leitfaden an. Zudem existieren für separative und integrative/teilintegrative Modelle zwei unterschiedliche Versionen. Für Gemeinden und Schulen mit speziellen Lerngefässen (z. B. Lernatelier, Fördergruppe) wurde dieses Thema mit Zusatzfragen vertieft.

Die Leitfäden bestehen für die Mehrheit der Akteurinnen und Akteure ausschliesslich aus offenen Fragen. Einzig die Lehrpersonen (Regellehrpersonen und Speziallehrpersonen) und Schulleitungen beurteilten das Schulhaus- und Klassenklima mit einer Note zwischen 1 und 6.

Der Interviewleitfaden, der für diese Untersuchung entwickelt wurde, gliedert sich in acht Komponenten. Die Auswahl der Teile erfolgte in einem zweistufigen Verfahren: Die Projektleiterin traf eine theoriengeleitete Vorauswahl der Themen. Die endgültige Auswahl legte danach die Steuerungsgruppe Umsetzung Evaluation Art. 17 VSG fest.

Für die Bildungsbehörden, Schulinspektorate, Schulleitungen, Regellehrpersonen (inkl. Kindergartenlehrpersonen) und Lehrpersonen für Spezialunterricht (inkl. DaZ-Lehrpersonen) wurden folgende Themen festgelegt:

1. Entscheidungsfindungs- und Umsetzungsprozess
2. Gewähltes Modell, Konzept
3. Rahmenbedingungen und Ressourcen
4. Kooperation und Koordination der Akteure
5. Einstellung zur schulischen Integration

---

<sup>8</sup> Section recherche, évaluation et planification pédagogique

6. Soziale Integration und Schulzufriedenheit bei/m Kind/ern aus einer ehemaligen Kleinklasse<sup>9</sup>
7. Berufswahl von Jugendlichen aus einer ehemaligen Kleinklasse (ab. 7. Klasse)
8. Information, Beratung, Weiterbildung

Der Leitfaden für die Eltern von Kindern aus einer ehemaligen Kleinklasse besteht aus vier Themen mit dem Schwerpunkt soziale Integration und Kooperation mit den Lehrpersonen und Schulleitungen:

1. Integrationsprozess/Information
2. Individuelles Engagement, Fachkompetenz und Kooperation der Akteure
3. Soziale Integration und Schulzufriedenheit des Kindes
4. Zufriedenheit mit der Integration aus Elternsicht

Gütekriterien:

Eine Expertin und ein Experte der pädagogischen Hochschule (PH) Bern begutachteten die Rohfassung des Instruments (Expertengültigkeit). Beide verfügen über langjährige Forschungs- und Praxiserfahrung im Integrationsbereich. Aufgrund ihrer Rückmeldungen wurden die verschiedenen Leitfäden angepasst.

Danach unterzog man sämtliche Leitfäden einem Pretest, der im Mai und Juni 2010 in zwei Testgemeinden durchgeführt wurde. Aufgrund der Ergebnisse wurden die Fragen leicht modifiziert und gekürzt. Die Pretests zeigten, dass die Interviews je nach Akteursgruppe zwischen 45 und 90 Minuten dauerten.

### 3.3 Erhebung und Auswertung der Daten

Die Interviews wurden zwischen Juni 2010 und März 2013 durchgeführt und aufgezeichnet. Vor der Aufzeichnung unterzeichneten die interviewten Personen eine Einverständniserklärung zu den Tonaufzeichnungen und zur anonymisierten Auswertung der Daten. Die wörtliche Transkription der Audiodateien erfolgte nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2005). Bei der Übersetzung ins Hochdeutsche glättete man den Text nur leicht, um den Informationsverlust zu verhindern (Kuckartz, 2005). Nach der Transkription anonymisierte man die Texte.

Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch gemäss Mayring (2003) ausgewertet, dies ermöglicht eine systematische fallorientierte Auswertung. Vor der Erstellung des Kategoriensystems wurden die transkribierten Interviews der zwei ersten Gemeinden von drei Mitgliedern des Evaluationsteams gelesen und erkundet (Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008). Anschliessend entwickelten alle drei Teammitglieder unabhängig voneinander ein eigenes Kategoriensystem (Kuckartz et al., 2008).

Das endgültige Kategoriensystem mit Unterkategorien wurde aus den drei Systemen erstellt. (Interraterreliabilität<sup>10</sup>). Anschliessend testeten alle drei Teammitglieder das neue System an transkribierten Interviews, worauf weitere Modifikationen vorgenommen wurden. Die Diskussion und die mehrmalige Überarbeitung des Kategoriensystems durch das Evaluationsteam ist nach

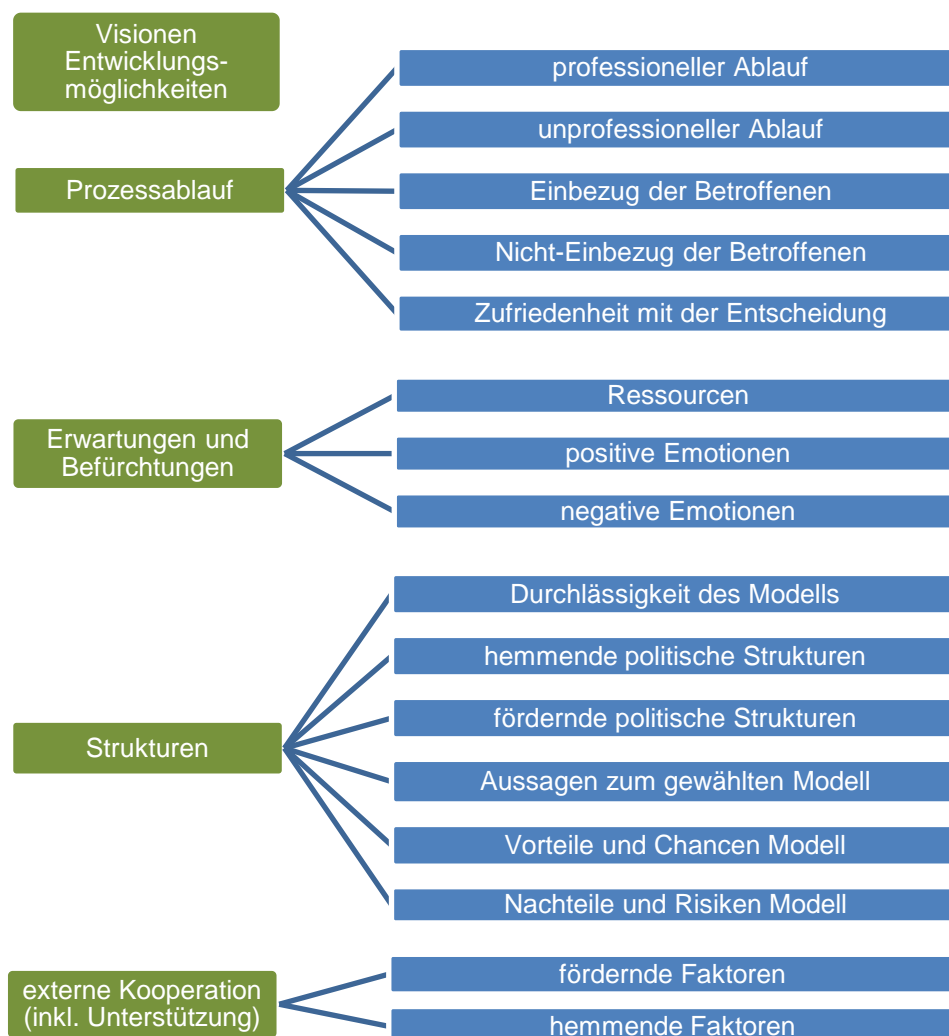
---

<sup>9</sup> Es handelt sich um Kinder oder Jugendliche, die seit der Umsetzung von Art. 17 VSG neu in einer regulären Klasse geschult werden.

<sup>10</sup> Interraterreliabilität bezeichnet in der empirischen Sozialforschung das Ausmass der Übereinstimmungen der Einschätzungsergebnisse bei unterschiedlichen Beobachtern („Ratern“). Hierdurch kann angegeben werden, inwieweit die Ergebnisse vom Beobachter unabhängig sind.

Mayring (2003) ein Gütekriterium, das in dieser Untersuchung realisiert werden konnte. Nach der Entwicklung des Kategoriensystems wurden die Ankerbeispiele gemeinsam festgelegt. Das Team verwendete die Codierungsregeln nach Kuckartz et al. (2008).

Da alle drei Mitglieder des Evaluationsteams an dieser sehr umfangreichen Auswertung beteiligt waren, wurden die unterschiedlichen Codierungen in den ersten Interviewserien miteinander abgeglichen, um die Intercoderreliabilität<sup>11</sup> zu gewährleisten. Damit wird sichergestellt, dass die Codierungen intersubjektiv überprüfbar sind (Mayring, 2007). Da die Übereinstimmung sehr hoch und das Datenmaterial sehr umfangreich waren, codierten anschliessend alle Mitglieder die ihnen zugeteilten Interviews selbstständig.



<sup>11</sup> Intercoderreliabilität bezeichnet die Übereinstimmung von Codierung durch voneinander unabhängige Coder.

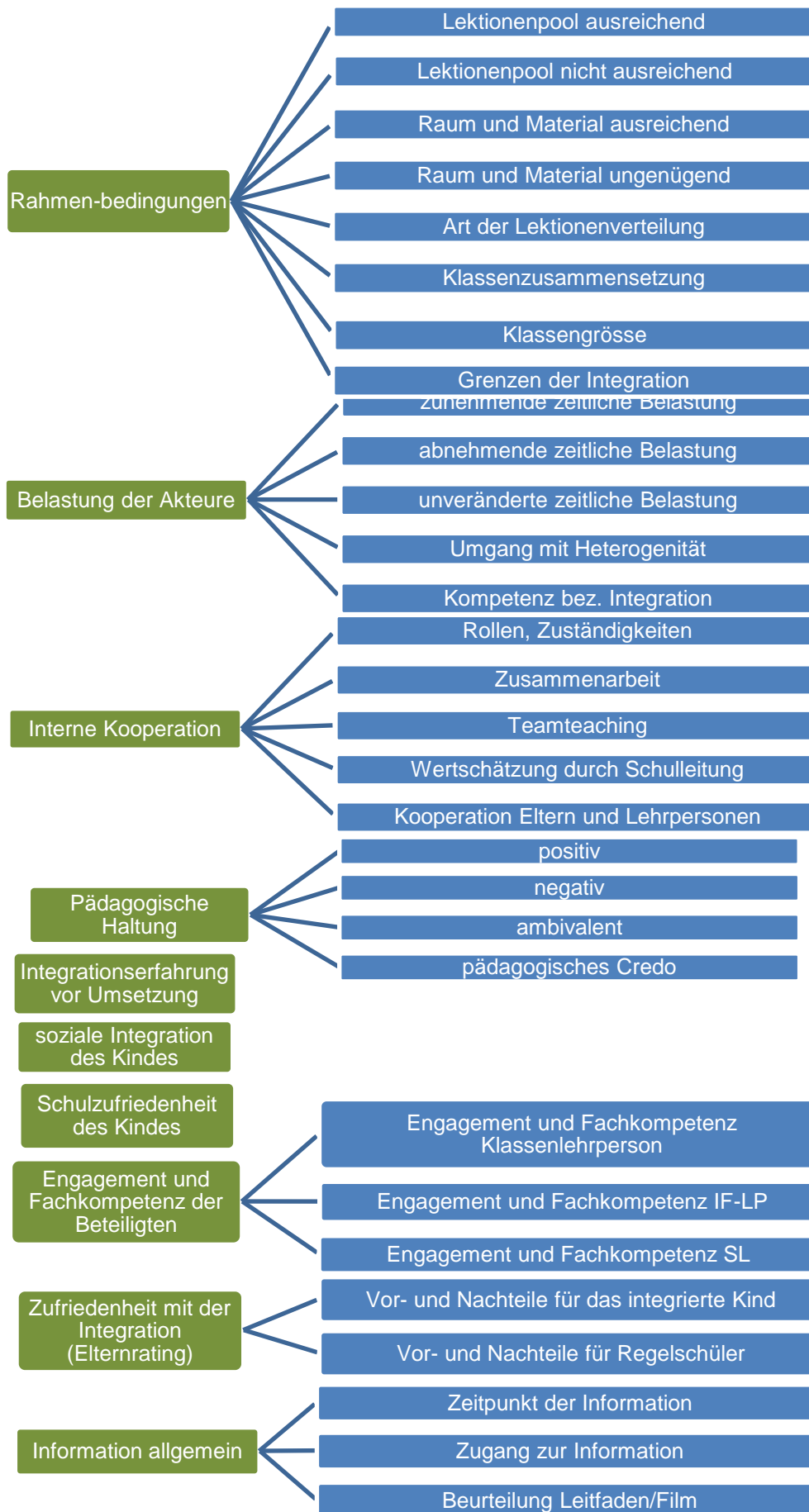


Abbildung 1: Das Kategoriensystem

Die Hauptkategorien leiten sich vorwiegend aus dem theoriegeleiteten Aufbau des Interviewleitfadens ab. Ein Teil der Hauptkategorien und die Subkategorien konnten jedoch direkt aus dem Datenmaterial abgeleitet werden. Die kategorienbasierte Auswertung erfolgte computergestützt mit dem qualitativen Analysesystem MAXQDA 2007.

Die qualitativen Daten wurden in Form von Fallstudien ausgewertet. Obwohl das umfangreiche Datenmaterial eine Auswertung auf der Ebene der Typologisierung ermöglichen würde, muss aus ökonomischen Gründen darauf verzichtet werden. Im Rahmen der Auswertung wurden die Daten durch die strukturierte Inhaltsanalyse (Mayring, 2007) verdichtet und mit prägnanten Zitaten angereichert. Als Vorgabe für das Verhältnis zwischen Text und Zitaten wählten wir 2/3 zu 1/3 (Kuckartz et al., 2008).

Die Auswertung der quantitativen Daten (Schulhausklima, Klassenklima) erfolgte deskriptiv.

## 4 Ergebnisse

Vorbemerkung:

Die Schulporträts basieren ausschliesslich auf den Aussagen der interviewten Personen. Im Ergebnisteil sind keinerlei Interpretationen der Evaluatorinnen und Evaluatoren enthalten. Einige Details wurden leicht verändert, damit die Anonymität der Gemeinden, Schulen und Personen gewahrt bleibt.

### 4.1 Separative Modelle

#### 4.1.1 Schulstandort G

In der Gemeinde des Schulstandorts G besteht ein Schulzentrum, in dem gemeinsam mit den umliegenden Gemeinden ein separatives Modell mit durchlässigen KbFs umgesetzt wird. Die KbFs wurden in der Gemeinde der Schule G beibehalten, und 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.

#### Modell und Umsetzungsprozess

Die Umsetzung des Integrationsartikels hatte in der Gemeinde des Schulstandortes G keine grossen Veränderungen zur Folge, da ihr bei der neuen Lektionenzuteilung für die Umsetzung der Besonderen Massnahmen bedeutend mehr Lektionen (gut 50% mehr) zugeteilt worden sind als bisher und somit die grundlegende Struktur beibehalten werden konnte.

*« Ce que la commission scolaire avait décidé à l'époque, c'est vrai que c'était l'organisation au niveau du cercle de l'OMPP [l'ordonnance du 19 septembre 2007 régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire], la conservation des classes spéciales, et puis elle a accepté des projets d'intégration. »* (Schulbehörde)

Im Schulzentrum wurden keine KbFs geschlossen. Zusätzlich werden nach der Einführung des Integrationsartikels Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten zunehmend in den Regelklassen unterrichtet. Die Entscheidung zu diesem Projekt wurde auf der Ebene der Schulleitung und den Schulbehörden getroffen:



*« Alors, on en a parlé à la commission scolaire, et c'est vrai que, sur des préavis des directions également, parce qu'on tient quand même compte de leur préavis même si on est absolument libre de prendre nos décisions, on a décidé, de garder les classes spéciales, sans problème, et puis on a une classe de soutien. Ça s'est fait dans la douceur chez nous, il n'y a pas eu d'animosité. »* (Schulbehörde)

Bezüglich der Zuteilung des Ressourcenpools bestand in der Gemeinde der Schule G schon vor der Umsetzung des Integrationsartikels eine Zusammenarbeit mit den umliegenden Gemeinden. Da sich in der Gemeinde der Schule G durch die Umsetzung des Integrationsartikels keine grösseren strukturellen Anpassungen ergaben, konnte die Umstellung rasch und ohne grössere Konflikte oder Diskussionen durchgeführt werden. Bezüglich der integrativen Schulung betont jedoch die IF-Lehrperson, dass die verschiedenen Möglichkeiten der Schulmodelle nicht klar kommuniziert wurden und das gewählte Modell nur vage umgesetzt werde.

*« J'ai l'impression qu'on n'est, comment dire, on n'est pas vraiment bien informé de peut-être toutes les possibilités qu'il peut y avoir, de tout ce que ça implique, une mise en œuvre d'un article comme ça, d'une façon de... Enfin ce changement, je ne suis pas sûr qu'il soit très clair pour tout le monde, et moi y compris au départ. »* (IF-LP)

Das gewählte Modell wurde von der Schulkommission den Lehrpersonen vorgestellt, die dann die verschiedenen Modelle im Lehrerkollegium und mit der Schulleitung diskutierten. Der Konsens wurde in der Diskussion gefunden, die Entscheidung wurde dann jedoch von der Schulkommission getroffen. Im Allgemeinen sind die meisten Beteiligten der Schule G mit dem Entscheid zufrieden. Von den Eltern gab es dahingehend nur wenige Reaktionen, da sich die Situation für die meisten nicht stark veränderte. Bezüglich der schulischen Integration der Kinder in die Regelklassen stehen jedoch noch verschiedene Fragen offen, die vor allem auch zukünftige Entwicklungen des Modells betreffen. So sagt zum Beispiel die Schulleitung, dass einige Lehrpersonen sich eher mehr KbFs wünschen würden, damit sie keine Kinder mehr hätten, für die sie etwas mehr Zeit aufwenden müssten.

*« Donc on sent quand même que si on avait 5 classes spéciales à [xy], les enseignants seraient tout à fait contents parce qu'ils n'auraient plus d'élèves auxquels ils doivent consacrer un peu plus de temps, c'est un peu ça. »* (SL)

Bezüglich der Ressourcen wurde erwartet, dass durch die Umsetzung von Art. 17 VSG mehr Lektionen und vielleicht auch eine Weiterbildung für die Lehrpersonen vom Kanton angeboten werden. Dabei wurde auch befürchtet, dass nicht genügend Ressourcen zu Verfügung gestellt werden und die Belastung der Klassenlehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in ihrer Regelklasse fördern, zunimmt. Ansonsten halten sich in der Gemeinde des Schulstandorts G die positiven und negativen Erwartungen die Waage. Als positive Erwartungen wurde vor allem die verbesserte soziale Integration der Schülerinnen und Schüler durch die Schulung in der Regelklasse genannt. Auch für die Eltern war dies eine wichtige positive Veränderung für ihre Kinder. Die Idee der schulischen Integration wurde von den meisten Befragten unterstützt:

*« Mais moi, je trouvais que pour les élèves du canton, je trouvais fabuleux qu'ils puissent, qu'on puisse leur offrir en fait, cet article 17 et tout ce qu'il contient. Avec l'intégration, je trouve que pour les enfants, c'est vraiment quelque chose de magnifique, qu'on puisse leur offrir la possibilité d'avoir un enseignement spécialisé encadré. Ces projets intégratifs, je trouve que pour les élèves, c'est quelque chose de bien, d'autant plus qu'ils ne sont plus confinés entre eux tout seuls, mais ils font partie de classes avec des élèves habituels. »* (Schulbehörde)

Befürchtet wurde von einigen Personen, dass die Mittel nicht angemessen verteilt würden und dass eine zusätzliche Belastung entstünde. Ausserdem war man sich auch nicht sicher, wie die

neue Zuteilung der Ressourcen in das bisherige Programm der Schule integriert werden könnte. Von zwei Personen wurde zu Beginn angenommen, dass alle Schülerinnen und Schüler in die Regelklassen integriert werden sollten und keine unterstützenden Strukturen wie die KbFs mehr bestehen würden. In Anbetracht dieser Möglichkeit befürchtete die IF-Lehrperson, dass alle Kinder, die damals die KbF besuchten, neu in den Regelklassen unterrichtet werden müssten.

*« Alors moi, mes craintes, c'était de devoir intégrer tous mes élèves et de n'avoir qu'une structure de soutien où ils ne seraient présents qu'un certain nombre d'heures ou en fonction des besoins. Parce que si je prends ma classe, j'ai des enfants qui ne sont pas intégrables. Et c'est pour ça que j'avais ce souci-là. »* (IF-LP)

Ausserdem konnte sich auch der Schulleiter nicht mit dem Gedanken abfinden, alle KbFs abzuschaffen, da er das Gefühl hatte, dadurch ein wichtiges Gefäss oder eine wichtige Errungenschaft zu verlieren.

*« Et puis aussi la crainte de perdre en fait un acquis quelque part, comme les classes d'introduction, pour nous ça nous semble être un acquis, quelque chose. »* (Schulleitung)

Die meisten der befragten Personen haben den Zeitpunkt der Informationen als zu spät und die Informationen als zu vage und ungenau empfunden. Deshalb konnten die Informationen im Alltag auch nicht so gut genutzt werden. Nach Aussage der IF-Lehrperson waren die Informationen auch teilweise schwer verständlich und sie musste die Passagen oft nachlesen. Ausserdem betont die IF-Lehrperson, dass einerseits die Informationen zu spät angekommen sind, andererseits die Umsetzung dann zu rasch verlief, so dass sehr wenig Zeit für die Diskussion und Entwicklung der Modelle blieb.

*« Des fois, j'ai l'impression qu'on est un peu trop vite plongé. Il y a tout qui arrive un peu en même temps [...], on n'a pas le temps de digérer [...], voilà, des fois j'ai l'impression que c'est peut-être de ça qu'on a besoin, d'un peu plus de temps. »* (IF-LP)

Der Zugang zur Information über die Homepage der „Diréction de l'Instruction Publique du Canton de Berne“ (INS/ERZ) wird jedoch als sehr gut und nützlich eingeschätzt. Auch der Film der ERZ wird positiv bewertet. In der Gemeinde der Schule G hat man sich für ein separatives Modell mit offener KbF entschieden. Die Schülerinnen und Schüler werden nach Möglichkeit in den sekundären Fächern integriert. Für die Hauptfächer wie Mathematik oder Französisch wechseln sie meistens in die KbF.

*« Ils sont intégrés mais uniquement dans les branches secondaires, c'est-à-dire gym, dessin, chant, bricolage, ACM, ça dépend dans quel degré ils sont, religion. »* (IF-LP)

Von den Lehrpersonen wird die bisherige Umsetzung von Art. 17 VSG als Fortschritt wahrgenommen. Dabei befindet sich die Schule in einem Prozess, in dem die Veränderungen Schritt für Schritt vollzogen werden. Obwohl in der Gemeinde der Schule G noch fünf besondere Klassen bestehen, wird Wert darauf gelegt, dass ein grosser Teil der Kinder in den Regelklassen unterrichtet werden kann.

*« Donc ça signifie que des élèves qui ont quelques difficultés, on ne les met plus „systématiquement“ dans la classe de soutien. On a vraiment les cas les plus lourds, mais ça signifie qu'il faut quand même faire un effort au niveau du corps enseignant pour soutenir, pour apporter un soutien sous forme de soutien pédagogique ambulatoire à ces élèves qui sont en difficulté dans les classes. »* (SL)

Seit der Umsetzung des Integrationsartikels werden in den KbFs nur noch Kinder angemeldet, die während mindestens 16 Stunden Unterstützung benötigen. Schülerinnen und Schüler mit weniger Unterstützungsbedarf werden in den Regelklassen ambulant betreut. Neben den KbFs

gibt es zwei EKs. Für hochbegabte Kinder gibt es in der Gemeinde der Schule G im Moment noch kein spezifisches Angebot. Für die Förderung der Schülerinnen und Schüler nicht französischer Muttersprache gibt es keine externe, sondern eine in die Regelklassen integrierte Förderung durch eine zweite Lehrperson. Im Allgemeinen wird in der Schule versucht, die Schülerinnen und Schüler so oft als möglich den Unterricht in der Regelklassen besuchen zu lassen. Ausserdem befinden sich die KbFs im selben Schulhaus und deren Schülerinnen und Schüler nehmen an verschiedensten schulischen Aktivitäten teil.

*« On fait tout pour les intégrer, pour intégrer en tout cas la classe de soutien, avec les autres classes, donc elle est dans le même bâtiment, elle participe aux mêmes activités [...] On essaie le plus possible d'éviter un clivage entre les élèves de ces classes-là, de cette classe-là, parce que les élèves des classes d'introduction, il y a vraiment peu de discrimination, ils sont aussi dans le même collège [...]. » (SL)*

In der Gemeinde der Schule G war es möglich, die KbFs und Einführungsklassen zu behalten, weil die Lektionen massiv aufgestockt wurden.

*« Il y a deux choses, à la fois la grandeur de la commune [...], enfin les plus grandes écoles avec l'école secondaire et école primaire, ça joue quand même un rôle, on avait une masse critique suffisante. Le cercle s'ajoutant encore, c'était encore plus confortable. » (SL)*

Durch die Einführung von Art. 17 VSG hat sich in der Gemeinde des Schulstandortes G hauptsächlich die Benennung der Klassen verändert, die grundlegenden Strukturen wurden beibehalten.

*« Des changements dans l'école ? A part la dénomination de la classe qui est passée de classe spéciale A à classe de soutien, il n'y a pas eu énormément de changement. [...] C'est-à-dire, c'est toujours, la classe spéciale, c'est quand même un peu comment dire, un peu une classe à part, elle est dans le collège, les enfants vont quand même en intégration [...]. » (IF-LP)*

Die Schulbehörde in der Gemeinde des Schulstandortes G unterstützt die schulische Integration prinzipiell. Jedoch hat sich diese Behörde trotzdem dafür entschieden, die KbFs bei zu behalten.

*« Alors la commission scolaire [...], elle est favorable à l'intégration, dans ce sens-là, donc elle soutient les mesures qui sont prises [...]. Bien au contraire, là on parle de l'OMPP, on ne parle pas de l'intégration des enfants handicapés, mais elle le soutient aussi. De ce côté-là, on a le soutien des autorités scolaires. » (SL)*

Die Vorteile des gewählten Modells sehen die Lehrpersonen der Schule hauptsächlich darin, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in die Klasse integriert werden können und dort von den sozialen Kontakten profitieren und nicht in den KbFs stigmatisiert werden.

*« Je me situe au niveau de l'élève concerné et ce que je vois comme avantage pour lui. C'est que ça peut lui permettre d'avoir quand même un œil de la réalité d'une classe normale, un contact avec l'enseignement normal, des attentes d'un enseignement standard, et puis de ne pas forcément être bercé par un enseignement avec des objectifs revus à la baisse, qui est peut-être plus lent. Parce que c'est clair qu'à un moment donné, ces enfants-là vont intégrer une vie sociale normale comme tous les autres, et le fait de garder une vie dans une classe normale va leur donner aussi le moyen de voir ce qu'on attend d'eux. » (LP)*

Dieselbe Lehrperson einer Regelklasse betont jedoch auch, dass es für Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten sinnvoller ist, vollständig in der KbF integriert zu sein, da man dort besser auf die Bedürfnisse dieser Kinder eingehen könne:

*« Je suis convaincu qu'un élève qui devrait être en classe de soutien de manière permanente, c'est une chance pour lui, ça j'en suis convaincu. Parce que dans une classe standard, il serait peut-être trop à la peine, trop souvent stigmatisé comme étant un mauvais élève qui a du retard, qui a de la peine etc., tandis que dans une classe de soutien, où là il y a un enseignement qui est quand même plus individualisé, je pense qu'il peut quand même être plus facilement valorisé et avoir confiance en lui. » (LP)*

Auch die Schulleitung berichtet, dass das Beibehalten der KbFs in der Gemeinde der Schule G eine wichtige Rolle spiele und für sie auch ein Vorteil des gewählten Modells darstelle. Ausserdem bestehe auch ein Bedarf an diesen KbFs: *« L'utilité quand même des classes de soutien pour les élèves en grande difficulté, nous semblait quand même un avantage. Et puis, le fait aussi de conserver nos classes d'introduction sur deux ans qui sont quand même quelque chose qui répond à un besoin. Ça a fait ses preuves et puis il y a une forte demande et on aurait de la peine à les supprimer. » (SL)*

Ähnlich argumentiert auch die Schulbehörde. Die KbFs seien notwendig, da manche Kinder dem Programm der Regelklasse nicht folgen könnten und dort teilweise auch stigmatisiert und benachteiligt werden: *« [...] je pense que les classes spéciales sont nécessaires. On a quand même beaucoup d'enfants qui en ont besoin, et c'était un des objectifs. C'est qu'il y a beaucoup d'enfants qui n'arrivent pas à suivre le cursus scolaire demandé. Dans une classe spéciale, ils ne sont pas mis, ils ne sont pas montrés du doigt comme ils le seraient dans une classe „normale“, Je pense qu'elles sont nécessaires. » (Schulbehörde)*

Die KbF-Lehrperson hat ausserdem auch das Gefühl, dass sie die Kinder in der KbF besser individuell fördern könne: *« Pour moi les avantages, j'ai l'impression, c'est de pouvoir vraiment bien cibler et bien faire un programme pour les enfants. C'est-à-dire de regarder le bilan des compétences qu'ils ont, ce qu'on peut et jusqu'où on peut aller avec eux et de projeter ça et de le faire de manière sûre parce qu'on sait qu'ils sont là. » (IF-LP)*

Die Mutter eines teilweise Kindes mit besonderen Massnahmen nach BMV sieht die Vorteile unter anderem auch darin, dass sich die KbF im selben Schulhaus befindet. *« Ici, tout se passe sur place, donc quand il a une leçon, il monte, il redescend, [...], il se déplace tout seul. » (Mutter)*

Als Nachteile des gewählten Modells werden genannt, dass einerseits die KbFs viele Unterstützungslektionen verbrauchen und andererseits, dass durch die Möglichkeit der teilweisen Schulung in der Regelklasse ein nicht unwesentlicher Mehraufwand in der Organisation entstehe: *« [...] au niveau de l'organisation, ça complique plus les choses [...]. » (SL)*

*« Moi, je trouve que ça c'est un travail énorme, plutôt de la maîtresse qui doit un petit peu gérer tout ça, parce que quand elle a un enfant qui part à 3 h, l'autre qui revient à 2 h, bon quand ils deviennent plus grands, ils savent [...]“aujourd'hui je dois repartir, je vais le rappeler à la maîtresse“, mais quand même, c'est pas mal compliqué, je ne verrais pas ce qu'on pourrait faire de mieux en fait [...]. » (Mutter)* Trotzdem hat die Schulleitung jedoch das Gefühl, dass der Besuch der KbF zu einer Stigmatisierung führt und diese Klasse bei den anderen Kindern einen schlechten Ruf hat.

*« Les inconvénients, c'est peut-être quand même le fait d'être dans une classe qui a une réputation, je dirais [la stigmatisation], elle existe toujours quand même, bien qu'on fasse tout notre possible pour les intégrer le plus possible dans l'école etc. De la part des autres élèves, ça existe quand même, sous la forme peut-être de moqueries, etc. » (SL)*

Auch die KbF-Lehrperson sieht in diesem Modell organisatorische Schwierigkeiten. Die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten nehmen an Ausflügen etc. der Regelklasse teil, was viel administrative Konflikte bietet.

## **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

In der Schule G wird die verfügbare Anzahl an Unterstützungslektionen im Allgemeinen als ausreichend eingeschätzt: *« Elles sont déjà bonnes, on a déjà bien des leçons, une petite augmentation ne serait pas superflue, mais on peut vivre avec ce qu'on a. »* (SL) Die Lektionen werden von der Schulleitung, den Lehrpersonen und den zuständigen LfS gemeinsam zugewiesen. Bezüglich der materiellen Ressourcen betont das Schulinspektorat, dass es nicht genügend Räume für den Spezialunterricht gibt.

*« Alors c'est clair qu'il y a eu un besoin de locaux, je pense dans une bonne partie des écoles de l'arrondissement en particulier là où se trouvait le cercle, parce que parfois il y a des leçons de soutien, il y a des leçons de FLS, qui ont pu se mettre en place. »* (Schulinspektorat)

Bezüglich der Klassengrösse gibt es nur wenige Aussagen. Die IF-Lehrperson empfindet jedoch die Arbeit in Kleingruppen zwischen zwei und vier Schülerinnen als ideal. Grenzen der schulischen Integration betreffen für die befragten Personen des Schulstandorts G einerseits die Art der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und andererseits die fehlenden Ressourcen. Ausserdem betont sowohl die Schulleitung, als auch die Schulbehörde, dass die Umsetzung des Integrationsartikels von der Einstellung und dem Willen aller beteiligten Personen abhängig sei.

*« Les limites, on a vu, les possibilités d'intégrer, on a toujours. Mais le problème qu'il y a, c'est la volonté quand même, même si l'école a la volonté, l'institution a la volonté d'intégrer, il faut que tous les acteurs jouent le jeu »* (SL)

Im Allgemeinen sind die Befragten eher positiv gegenüber der schulischen Integration eingestellt, denn sie haben den Art. 17 befürwortet. Eine negative Einstellung der Lehrpersonen gegenüber einem integrationsbefürwortenden Beschluss der Schulkommission würde die Kommunikation und die Umsetzung stark erschweren.

*« Alors après, ben voilà, il y a des limites. Si la majorité des enseignants avait dit non, comment est-ce qu'on met en avant la décision de la commission scolaire par rapport à une décision qui aurait été négative du corps enseignant, parce qu'on sait très bien qu'on doit collaborer pour que le corps enseignant soit à l'aise. »* (Schulbehörde)

## **Externe Kooperation**

Eine Regellehrperson sowie die Schulleitung nehmen wahr, dass sich vor allem die Kooperationen mit den lokalen Kooperationspartnern wie der EB und des Schulinspektorats durch die Umsetzung des Integrationsartikels verstärkt haben.

*« Alors, je pense qu'en tout cas, le service psychologique pour enfants et la commission d'école sont plus souvent sollicités, et l'inspection certainement aussi. A ce niveau-là, je ne suis pas certain de ce que j'avance mais en tout cas les autorités, je dirais au niveau local [...], c'est plus souvent [...]. »* (LP)

Oft dauern die Abklärungen der EB jedoch ziemlich lange, was auch mit Personalmangel in Verbindung gebracht wird. Man wünscht sich: *« Une plus grande rapidité dans le traitement de rapports, de demandes de placement qu'on peut leur fournir. Souvent, il y a un délai qui est relativement long et je pense que ça serait une très bonne chose autant pour les enfants que pour leurs parents de savoir relativement vite ce qu'il en est, parce que certains, je pense, peuvent des fois attendre trois mois, six mois avant une décision. »* (LP)

Die Ressourcenknappheit bei den EB bemängelt auch die Schulleitung und schlägt vor, dass diesen Stellen auf Grund der hohen Nachfrage mehr Ressourcen zugeteilt werden, damit sie sich um die vielen Abklärungsanfragen kümmern können.

*« Donc ça, c'est aussi la DIP qui doit donner des ressources supplémentaires. Je crois que ça a déjà été demandé très souvent les ressources supplémentaires pour le SPE [Service psychologique pour enfants et adolescents du canton de Berne]. C'est important à mon sens, parce que de plus en plus on a, on le remarque, des enfants qui présentent des difficultés et, je l'ai vu cette année, j'ai jamais vu autant d'élèves d'école enfantine qui ont des difficultés, où on doit faire appel aux SPE ou à d'autres ressources. Ça c'est assez important. » (SL)*

Auch die Kooperation und Unterstützung der ERZ wird von einigen Personen als positiv empfunden. Sowohl aus Sicht der Lehrpersonen, der Schulleitung sowie der Schulbehörde ist die Kommunikation der ERZ gut.

*« C'est vrai de la DIP, bon je crois que le soutien on l'a. Monsieur Pulver est quelqu'un qui fait beaucoup de communication. Donc, on a des rencontres régulières, les présidents des commissions scolaires et les directeurs, je sais qu'il les a aussi avec les enseignants. Je crois qu'à ce niveau-là, je n'ai rien à dire par rapport à la communication de la DIP. » (Schulbehörde)*

Eine Regellehrperson wünscht sich ausserdem in der Zusammenarbeit mit der pädagogischen Hochschule, dass die Lehrpersonen weiterhin gut informiert und instruiert werden, wie man die Unterrichtsstunden für Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten anregend gestalten kann. Es brauche vor allem mehr individualisierte Materialien: *« En tout cas de pistes, d'offres didactiques pour pouvoir peut-être adapter mieux nos documents, notre matière, notre enseignement, de manière générale à ces élèves-là. Parce que j'ai vu les premières fois que j'ai eu ce genre d'élèves, honnêtement j'ai bricolé pendant une année ou deux. » (LP)*

Ausserdem wird auch bemängelt, dass es zu wenige Ausbildungsstellen für Lehrpersonen, die sich zur Heilpädagogin oder zum Heilpädagogen weiterbilden wollen, und auch im Allgemeinen zu wenige schulische Heilpädagogen gibt. Deshalb brauche es auch noch eine zusätzliche Weiterbildung und Information für Lehrpersonen, die den Spezialunterricht übernehmen. Im Allgemeinen betont eine Regellehrperson, dass es ihr wichtig sei, dass die externen Institutionen auch genügend Freiheiten in der Gestaltung der schulischen Integration geben. Diese scheinen jedoch ausreichend vorhanden zu sein.

*« Alors là, je peux parler au niveau de la direction, peut-être de la commission scolaire, j'ai l'impression qu'il y a un total soutien de leur part. J'ai l'impression qu'autant la commission que la direction nous laissent une certaine liberté d'adaptation notamment dans les méthodes utilisées dans notre enseignement mais, tant que ces méthodes correspondent aux besoins d'un enfant, on a le soutien de nos autorités. » (LP)*

## **Interne Kooperation**

Die Rollen und Zuständigkeiten zwischen den Lehrpersonen und den LfS sind in der Schule G der Gemeinde geklärt. Diese wurden in verschiedenen Konferenzen diskutiert und in verschiedenen Papieren festgehalten:

*« On a eu des séances qui ont été consacrées à cela, on a rappelé quelques-uns des documents qu'on avait ici dans notre lettre hebdomadaire, donc les gens ont été informés. » (SL)*

Für die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten fühlt sich die IF-Lehrperson hauptsächlich verantwortlich. Sie hat den Regellehrpersonen auch angeboten, ihnen bei Fragen oder Schwierigkeiten in der Förderung der dieser Kinder zur Seite zu stehen, da sie über eine entsprechende Ausbildung verfügt:

*« C'est ce que j'ai dit dernièrement en séance des maîtres, j'ai dit : voilà, je suis là aussi pour vous donner un coup de main, pour vous aider. Je n'ai pas la science infuse, je n'ai pas tout appris en 3 ans, je me*

*renseigne, je fais beaucoup de recherches à côté, alors, s'il y a un souci, pensez que vous pouvez venir aussi vers moi, vers une autre personne qui est en études ou qui a le brevet. On est là aussi pour vous apporter un soutien. Finalement, on n'est pas que le prof dans sa classe qui soutient les élèves qui les aide mais on peut aussi aider [les collègues], enfin j'ai l'impression. Ça, c'est peut-être quelque chose qui a changé dans la conception que j'avais de mon rôle. » (IF-LP)*

Ähnlich betont auch die Schulleitung, dass die Häufigkeit der Zusammenarbeit zugenommen habe, diese jedoch auch noch ausbaufähig sei:

*« Alors, elle évolue vers plus de contacts entre les enseignants spécialisés et les enseignants réguliers. Ça, c'est inévitable, c'est normal, ce n'est pas encore optimal, donc on doit encore travailler là-dessus, pour établir des liens plus serrés entre les enseignants spécialisés ou les enseignants qui donnent l'enseignement spécialisé ou le français etc., et l'enseignant régulier. » (SL)*

Nach Einschätzung der Regellehrperson hat die Zusammenarbeit mit den LfS durch die Einführung von Art. 17 VSG stark zugenommen.

*« Alors, les changements notoires qui ont eu lieu depuis cette décision, c'est une plus grande collaboration entre la maîtresse de classe spécialisée et les enseignants des classes standard. C'est une collaboration qui a lieu, qui se fait je dirais presque pour tout ce qui concerne un enfant, mais ça peut être pour des décisions autant de moindre importance que très importantes. Tout le monde est mis à contribution, toutes les personnes concernées tissent comme un réseau autour de cet enfant et ça permet, je suis certain, de mieux le cerner et de mieux cibler ses attentes et ses besoins, en tout cas ses besoins. » (LP)*

Es wird hauptsächlich bezüglich einzelner Kinder zusammengearbeitet und die Regellehrperson fragt die LfS oft auch um Rat. Jene betont, dass die Zusammenarbeit für beide Parteien nützlich sein könne und ihr der Austausch mit der LfS sehr wichtig sei: *« Je pense que le fait de pouvoir collaborer avec l'enseignant spécialisé peut amener un échange d'informations, qui peut être utile aux deux parties. » (LP)*

Auch die IF-Lehrperson betont, dass sie stark mit den Lehrpersonen zusammengearbeitet. Ihr ist es dabei jedoch wichtig, die Klassenlehrpersonen nicht zu kritisieren oder ihnen reinzureden, sondern ihnen zusätzliche Unterstützung bezüglich der Kinder zu geben.

*« Les cas où j'ai pu aider, c'est par exemple d'un petit peu expliquer, essayer d'expliquer pourquoi cet enfant ne va pas ou ne peut pas comprendre, quelles sont les raisons au niveau de son cerveau qui font que... [...] Voilà, de pouvoir donner peut-être des pistes, de dire voilà ta dictée, il faut peut-être la faire plus comme si que comme ça. C'est de donner un peu des petits conseils. En ce moment, j'ai photocopié à la salle des maîtres tout un dossier avec tous les „dys“, en montrant ce qui se passe pour un dysphasique, un dyslexique, un dysorthographique, tout ce qui peut y avoir et un petit peu ce qu'on doit avoir comme aménagement, par rapport à un enfant, parce qu'ils sont pas forcément en classe de soutien, en structure de soutien ces enfants-là. » (IF-LP)*

Die Regellehrperson und die IF-Lehrperson fühlen sich von der Schulleitung gut unterstützt und nehmen auch wahr, dass ihre Arbeit von dieser und den Eltern geschätzt wird. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern funktioniert aus Sicht der Lehrpersonen gut. Die Regellehrperson empfindet diesen Austausch als sehr wichtig.

*« Donc, à la moindre évolution de la situation d'un enfant, c'est sûr qu'il faut en avertir les parents, il faut des fois leur accord, donc ça implique de les contacter, de les rencontrer. Puis pourquoi pas, souvent c'est ce que je faisais moi, leur donner un bilan de la situation de l'enfant, par rapport aux deux mois qu'on ne s'est plus vu, qu'on n'a plus de contact, etc. » (LP)*

## Belastung

Einige Mitarbeitende der Schule G nehmen eine Zunahme der Arbeitsbelastung durch die Umsetzung des Integrationsartikels wahr. Die Regellehrperson betont beispielsweise, dass sich zwar der Aufwand für den Unterricht nicht stark verändert habe, jedoch müsse sie mehr Zeit für administrative Aufgaben, Gespräche und Zusammenarbeit aufwenden.

*« Ce qui a pu augmenter par contre c'est tout ce que j'appellerais le travail annexe, contacts avec les parents, rencontre avec les parents, même des téléphones avec les parents, enfin ces choses-là qui se font nettement plus souvent pour des élèves provenant d'une classe de soutien que pour les élèves de classe régulière. » (LP)*

Auch die Schulleitung erachtet die integrative Schulung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten als zusätzliche Belastung für die Regellehrpersonen, die dann vor allem auch vermehrt in Kontakt mit den externen Institutionen treten müssten. Dieser zusätzliche Aufwand werde jedoch für die Lehrpersonen nicht abgegolten.

*« Ça fait aussi partie du travail de l'enseignant de participer à l'intégration des élèves dans la classe, mais pour eux, ça a été un travail supplémentaire, si on veut, ça a été vécu comme un travail supplémentaire et ça demande aussi plus de contacts au niveau des réseaux. Donc il faut avoir des contacts avec le SPE, etc., et ça demande plus d'investissement, c'est normal. » (SL)*

Auch die Schulleitung hat mehr administrative Aufgaben zu erfüllen und auch für die IF-Lehrperson hat sich der Arbeitsalltag verändert: *« Je n'ai pas l'impression d'avoir une surcharge de travail par rapport à ça. Honnêtement, je n'ai pas l'impression de fonctionner différemment, simplement peut-être que je me sens aussi, peut-être plus concerné justement, dans l'aide à mes collègues, en essayant d'apporter un peu des petites choses, des petits plus. Ça, c'est peut-être un côté de ma profession qui a changé. » (IF-LP)*

Ausserdem ist es für die Lehrpersonen des Schulstandorts G auch wichtig, dass sie bezüglich der zunehmenden Heterogenität der Klassen sensibilisiert werden.

Die Regellehrperson betont schliesslich auch, dass ein Kind mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten viel Aufmerksamkeit in der Klasse braucht und dass man als Lehrperson auch wissen muss, wie man mit diesen besonderen Bedürfnissen umgehen soll.

*« C'est qu'il faut savoir différencier son enseignement, qu'il faut savoir le regarder d'une certaine manière pour qu'il se sente intégré au groupe classe qui est déjà fait, donc à mon avis, c'est ça qui est primordial chez nous enseignants. » (LP)*

## Pädagogische Haltung

In der Schule G äussern sich die Befragten oft positiv gegenüber dem schulischen Integrationsgedanken. Vor allem die Eltern empfinden diese Möglichkeit als grosse Chance für ihr Kind und stellen fest, dass es sich sehr zum Positiven entwickelt hat.

*« J'entends, il a toujours ses difficultés, mais quand je vois aujourd'hui à 13 ans, c'est quand même un enfant qui arrive à lire un livre, qui s'épanouit, qui est content, j'entends, qui est comme tous les enfants. Parfois, ça l'embête de venir à l'école et puis, parfois, il est tout content parce qu'il veut, voilà il y a une leçon spéciale ou il y a des petits camarades qui l'attendent pour je ne sais pas trop, et puis en fait, pour nous en tant que parents d'enfant adopté, c'était notre but, c'est l'épanouissement de l'enfant. » (Mutter)*



Ausserdem betont auch die Schulbehörde die positive Einstellung der Gemeinde der Schule G gegenüber der schulischen Integration, auch wenn sich einige Lehrpersonen dagegen ausgesprochen haben.

*« Comme je vous le disais tout au début, l'école intégrative, c'est une chance pour les élèves. Même si certains enseignants arrivent à faire un peu de résistance, comme dans tous les métiers, il y en a qui ne prennent pas le train en route. Je dis que ça doit continuer à exister parce qu'on va de plus en plus vers un modèle tel que celui-là dans le monde actuel, avec les enfants qui fréquentent l'école, non ça doit se renforcer. »* (Schulbehörde)

Eine eher negative Haltung gegenüber der vollständigen schulischen Integration vertritt die IF-Lehrperson. Sie argumentiert, dass die Kinder nicht um jeden Preis integriert werden sollen und die KbF als Unterstützungsgefäss erwünscht und notwendig sei.

*« Comme j'ai dit, l'intégration à tout prix, je vais un petit peu à l'encontre, avec ce qui est proposé maintenant et comme c'est maintenant. Je pense que le corps enseignant traditionnel n'est pas prêt. Il y a des choses à voir là. »* (IF-LP)

Ausserdem betont die IF-Lehrperson, dass hauptsächlich die Regellehrpersonen für die schulischen Integration, sowohl ideologisch als auch aufgrund der fehlenden Ausbildung, in der Praxis nicht bereit seien, Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in die Klassen zu integrieren.

Im Gegenteil dazu betont die Mutter, dass jedes Kind, auch Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen (integrative Sonderschulung gemäss Art. 18 VSG), von der Integration profitieren können und man es deshalb in jedem Fall versuchen sollte:

*« Je pense qu'il faudrait intégrer même des enfants, je pense, bien sûr c'est un truc personnel, mais même un enfant avec un handicap [...]. Je pense qu'il y a de très bons résultats un peu, dans certains pays ça se fait, on a des résultats. C'est clair que ce n'est pas magique, mais je pense que ça fait du bien autant à l'enfant qui souffre d'un handicap qu'à l'enfant qui ne souffre pas d'un handicap. »* (Mutter)

## **Soziale Integration**

Nach Aussage der Mutter ist ihr Kind in der Regelklasse gut integriert: *« Ecoutez, je pense que [...], dans cette classe, il a quand même trouvé une place »* (Mutter). Sie berichtet ausserdem, dass ihr Sohn sowohl in der KbF als auch in der Regelklasse verschiedene Freunde habe und oft auch von ihnen erzähle.

Die Unterstützung zwischen den Kindern funktioniert gut, die Mutter stellt jedoch fest, dass in der KbF mehr zusammengearbeitet und einander geholfen wird: *« Franchement, je le remarque beaucoup plus dans la classe d'intégration. »* (Mutter).

Die soziale Integration ihres Kindes empfindet die Mutter auch als gut, obwohl sie von der Regelklassenlehrperson auch schon über einige Schwierigkeiten informiert worden ist. Wenn sie aber ihren Sohn im Alltag beobachtet, stellt sie fest, dass er meist gerne zur Schule geht und von seinen Klassenkameraden auch akzeptiert wird.

*« J'entends quelqu'un qui est rejeté, on ne le salue pas comme ça tout de suite. Ils se tapent dans les mains. Il est très sociable aussi, il est très, alors j'entends même s'il est un petit peu différent, puis on remarque un petit peu cette différence, je pense que c'est un enfant qui est très, qui se fait vite aimer. »* (Mutter)

Die Klassenlehrperson der KbF stellt fest, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten sich bei Fragen häufiger an sie wenden als an ihre Klassenkameraden der Regelklasse und die KbF für sie ein Rückzugsort darstellt:

*« La classe de soutien reste quand même l'endroit où ils peuvent se réfugier quelque part, quand il y a quelque chose qui va pas. Ils vont venir en parler plutôt chez moi. Ça sera plutôt leur point de référence, je dirais. Ils ne vont pas forcément toujours aller discuter d'un souci qu'ils ont même si ça s'est passé dans les heures d'intégration avec les profs qui sont là à ce moment-là. Ils viendront plutôt en parler, s'ils en parlent, ils viendront plutôt en parler chez moi. »* (IF-LP)

Ähnlich betont auch die Mutter: *« Je pense qu'il est quand même un petit peu mieux dans la classe de soutien. Je pense qu'il se sent plus à sa place, parce que c'est vrai que des fois, peut-être dans la classe d'intégration, ça dépend la leçon que c'est, peut-être qu'il se voit quand même un petit peu dépassé par rapport aux autres élèves. Mais je trouve, d'un côté, ça le tire quand même en avant »* (Mutter).

Trotzdem kann festgehalten werden, dass sich ihr Sohn in der Regelklasse auch gut integrieren kann und auch glücklicher ist, seit er teilweise in die Regelklasse integriert werde.

*« Je crois que finalement il est plus heureux, si je compare, c'est difficile aussi, parce qu'il venait d'arriver, il y avait beaucoup de choses. »* (Mutter)

## **Ausblick**

Das separative Modell mit offenen KbFs, das in der Gemeinde der Schule G umgesetzt wird, wird von den meisten Lehr- und Leitungspersonen befürwortet, und es gibt nur wenige Schwierigkeiten. Eine Aufhebung der KbFs wird dabei laut der Schulbehörde in der nächsten Zeit nicht unbedingt angestrebt.

*« Je pense que, tant qu'on n'a pas des rapports des directions qui sont alarmants pour nous dire que notre modèle ne fonctionne pas, on va rester comme ça. Parce qu'un modèle qui fonctionne, il n'y a pas de raison de le changer. Il y a tellement de changements déjà tout le temps que là il n'y a pas de raison qu'on le change, en tout cas pas pour le moment. »* (Schulbehörde)

Dies obwohl man in der Gemeinde vor der Umsetzung von Art. 17 VSG darüber nachgedacht hatte, die KbFs vollständig aufzulösen. Es schien jedoch den beteiligten Personen zu diesem Zeitpunkt aufgrund mehrerer schwerer Fälle nicht möglich:

*« Ils étaient partis pour en avoir un peu plus, parce qu'à un moment, ils pensaient assez sérieusement à supprimer la classe de soutien, en particulier. Tout à coup, ils se sont rendu compte qu'il y avait vraiment des cas lourds dans cette classe puis que ce ne serait vraiment pas un cadeau que de les mettre dans des classes régulières ou qu'ils ont préféré conserver cette classe. »* (Schulinspektorat)

Ziel des umgesetzten Modells ist hauptsächlich, dass man den Bedürfnissen der Kinder gerecht werden und sie angemessen fördern kann. Die Regellehrperson betont dabei, dass durch die offene KbF der Weg hin zur verstärkten Integration der Kinder eingeschlagen worden sei.

*« Je pense que le premier motif a été la possibilité d'offrir à ces enfants quand même un maximum de contacts avec les classes dites normales dans le but de favoriser leur intégration totale, dans un avenir plus ou moins proche. »* (LP)

Damit dies möglich wäre, betont die IF-Lehrperson, dass die Regellehrpersonen besser über die Möglichkeiten bei der schulischen Integration der Schülerinnen und Schüler informiert werden müssen. Im Moment gibt es laut der IF-Lehrperson noch zu wenige Informationen *« Que le corps enseignant en règle générale soit bien bien au courant de tout ce que veut dire l'intégration, sous quelle*

*forme je ne sais pas, mais qu'on explique bien à tout le monde vraiment ce qu'on attend. Maintenant qui doit le faire, qui aurait dû le faire ou qui devra le faire, je ne sais pas. Je trouve qu'il y a encore trop souvent un peu une zone de flou par rapport à tout ça [...], des zones d'ombre voilà. On veut bien prendre vos enfants en intégration mais comment fait-on ? Comment fait-on, c'est cela qu'on peut entendre parfois. » (IF-LP)*

#### **4.1.2 Schulstandort A**

Die Gemeinde der Schule A setzt Art. 17 VSG in Zusammenarbeit mit mehreren Gemeinden um. Deren Kooperation in schulischen und politischen Belangen existiert seit vielen Jahrzehnten.

In der Gemeinde der Schule A werden Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten weitgehend in besonderen Klassen geschult. Die Gemeinde der Schule A führt zum Zeitpunkt der Erhebung im Herbst 2010 deren vier: zwei KbFs und zwei EKs. 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.

#### **Modell und Umsetzungsprozess**

Da die Gemeinde der Schule A mehrere besondere Klassen führt, war die Umsetzung des Integrationsartikels durch grosse Angst und Unsicherheit geprägt. Es bestand die Befürchtung, dass alle besonderen Klassen geschlossen werden müssten und deren sämtliche Kinder den Regelklassen zugeteilt würden. Bei den Lehrpersonen für besondere Klassen dominierten Existenzängste, während bei den Regellehrpersonen eine Überforderung durch heterogene Klassen befürchtet wurde. *„Und die haben mir dort dann gegenüber ganz extreme Ängste geäussert: Wie geht es dann beim Verteilen? Haben wir danach überhaupt noch etwas?“ (IBEM-SL)* Die Eltern der in besonderen Klassen geschulten Kinder befürchteten eine Überforderung durch den Besuch des Unterrichts in der Regelklasse. *„Als ich auch von elterlicher Seite her eine riesengrosse Verunsicherung gespürt habe. Ja, die schliessen doch alle diese Klasse, wir haben doch in der Zeitung gelesen!“ (LP besondere Klassen)* Die Lehrpersonen der besonderen Klassen sorgten sich ebenfalls um eine adäquate Förderung der Kinder: *„Was passiert mit den Schülern? Bekommen sie die Förderung, die sie eigentlich bräuchten?“ (LP besondere Klassen)*

Zur Verunsicherung beigetragen haben laut den Befragten die späte Information durch die ERZ und der knappe Zeitrahmen für die Umsetzung. Insbesondere der IBEM-Leitfaden wurde zu spät verschickt. Die Befragten bemängelten des Weiteren, dass die Anpassung der Lektionentafel bei KbFs zu spät und zu wenig prägnant kommuniziert wurde.

Zu Beginn der Konzeptphase fand ein Grossanlass mit sämtlichen Beteiligten statt, der sich als fruchtbar erwies. Es wurden mögliche Wege aufgezeigt, um dem Integrationsprozess ein Gesicht zu geben.

*„Die Vernehmlassung ist an alle Schulen gegangen. Die Lehrkräfte haben auch Stellung nehmen können, die einzelnen. Wir haben wirklich alle mitreden können. Das habe ich sehr gut gefunden.“ (IBEM-SL)*

Schnell wurde klar, dass eine Vollintegration die Möglichkeiten der Gemeinde sprengen würde. Wie dieser Anlass gezeigt hat, möchte man in Schule A Strukturen, die sich bewährt haben, nicht in grösserem Ausmass verändern.

*„Und sicher Mitgrund, warum man nicht alles abgeschafft hat, weil das einfach auch gewachsen ist, historisch auch ein bisschen, über Jahre, und es sich auch bewährt hat.“ (IBEM-SL)*

Die Erarbeitung des Konzepts und die Vorbereitung der Umsetzung fanden nach Aussagen der Interviewten relativ spät statt. Die Phase der Konzeptentwicklung war von verschiedenen Schwierigkeiten geprägt. Neben dem späten Beginn wirkten sich personelle Fluktuationen in der für die Umsetzung von Art. 17 VSG zuständigen Projektgruppe ungünstig aus. Auf Vorschlag des Schulinspektorats wurde externe Hilfe vom Institut für Weiterbildung PH Bern in Anspruch genommen, was den Umsetzungsprozess beschleunigte. Die Entwicklung des Konzepts wurde von den Mitarbeitenden in der Arbeitsgruppe als belastend und zeitintensiv erlebt, das Konzept lag aber rechtzeitig vor. Eine weitere Erschwernis lag in der Projektorganisation: Die Schulleitung für besondere Klassen wurde mit der Umsetzung von Art. 17 VSG betraut: *„Du kannst nicht jemanden etwas entwickeln lassen, wo er seinen eigenen Job abschaffen muss.“* (Schulinspektorat)

*„Es hat auch im Kollegium sehr grosse Spannungen gegeben. Und diese Spannungen sind zum Teil eben über die Schulleitung entladen worden. Also, man ist da zum Teil ziemlich der Prügelknabe gewesen.“* (SL besondere Klassen)

Die Projektgruppe wollte grundsätzlich alle besonderen Klassen beibehalten, kam dann aber aufgrund sinkender Lektionen- und Schülerzahlen in eine Zwangslage. Es mussten Lehrpersonen von besonderen Klassen entlassen werden. In der Gemeinde der Schule A besteht die Tradition zur Separation, deshalb sind sich die Beteiligten grösstenteils einig, die besonderen Klassen so weit wie möglich beizubehalten. Auch die Eltern der separativ geschulten Kinder tragen diesen Entscheid mit. Die Lehrpersonen sind erleichtert, dass weiterhin ein „Gefäss“ für Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten vorhanden ist.

Nach Angaben der Befragten ist die turbulente Phase abgeschlossen, und es kann zeitgerecht mit der Umsetzung begonnen werden. Die Situation hat sich beruhigt, die Beteiligten kennen den Ablauf für das nächste Schuljahr. Der Gemeindeverband, dem die Gemeinde der Schule A angehört, hat entschieden, die Mehrheit der besonderen Klassen beizubehalten und diese weiterhin zentral in der Gemeinde von Schule A zu führen. Aus diesem Grund wurden die Strukturen in der Gemeinde nur geringfügig verändert. Die besonderen Klassen sind seit Jahren in einem eigenen Schulhaus untergebracht (gemeinsam mit der Tageschule)<sup>12</sup>. Diese Schule funktioniert mit einer eigenen Schulleitung mehrheitlich autonom. Es existieren nur wenige Schnittstellen zu den anderen Schulen.

*„Die [Kleinklassen] sind in den letzten Jahren wie zu einer Schule in der Schule geworden. Und hat ihre eigenen Regeln gehabt und ihre eigene Gesetze.“* (IBEM-SL)

Die Durchlässigkeit zur Regelklasse existierte bisher kaum. Teilintegrationen werden zum Zeitpunkt der Befragung nicht durchgeführt. Die EKs führen gemeinsam mit den Regelklassen Projekte durch. Durch die Schliessung von zwei besonderen Klassen wurden Ressourcen für den Spezialunterricht generiert. Die Führung von besonderen Klassen wird als Chance für Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten betrachtet. Besonders die EKs, die nachher in eine Regelklasse leiten, haben sich sehr bewährt und werden gut genutzt.

*„Die (EKs) finde ich eine gescheiterte Einrichtung. Sie ist sehr integrativ und nimmt Rücksicht auf die Bedürfnisse von diesen betreffenden Kindern.“* (IBEM-SL)

Auch die KbFs sind nach Meinung der Befragten nach wie vor sinnvoll, da es Kinder gibt, die mehr Betreuung und mehr „Schutz“ brauchen und diesen in einer kleinen Gruppe auch bekommen. Das eigene Schulhaus ermöglicht den Kindern einen familiären, übersichtlichen Rahmen. Diese werden individuell gefördert und können in ihrem Tempo lernen. Verhaltensauffällige wür-

<sup>12</sup> Diese Lösung verstösst gegen den Art. 17 Abs. 2 VSG

den eine Regelklasse stark belasten, insbesondere hier ist eine Förderung in einer kleinen Gruppe vorteilhaft.

*„Also ich glaube, dass es Kinder gibt, da bin ich überzeugt, die in einer KBF-Klasse besser geschult werden können und emotional und sozial begleitet werden.“ (IBEM-SL)*

Durch die Führung einer KbF kann nach Einschätzung des Schulinspektorats verhindert werden, dass einzelne, nicht in Regelklassen integrierbare Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen geschult werden müssen. Das Schulinspektorat beobachtete insgesamt eine Zunahme von Sonderschulberechtigten, was zu einer Überlastung der Sonderschulen führt.

*„Der Druck auf die KbF wird je länger desto grösser auf die, die sie noch haben. Es ist so. Insbesondere merke ich dies aus Notrufen von Sonderschule X, die im Moment wirklich nicht weiss wohin mit diesen Kindern. Und sie werden quasi fast zu Sonderschülern gezwungen, diese Kinder. Die vorher noch keine Sonderschüler gewesen sind, macht man aus ihnen jetzt Sonderschüler.“ (Schulinspektorat)*

Die Befragten sehen in ihrem gewählten Modell kaum Nachteile. Die Gefahr der Stigmatisierung in einer besonderen Klasse ist nach Meinung der Befragten in Schule A gering oder nicht gegeben. Als problematisch werden in diesem Zusammenhang viel eher die reduzierten individuellen Lernziele (rILZ) in Regelklassen angesehen. Es besteht Unsicherheit darüber, in welchen Fällen ein Kind rILZ bekommen soll. Einzig die Reduktion von Lektionen für den Spezialunterricht durch das Führen von besonderen Klassen wird von den IF-Lehrpersonen bemängelt. D. h. Für die Mehrheit der Befragten ist es notwendig, dass die besonderen Klassen durchlässiger werden und dass der Aufenthalt für die Kinder in Zukunft befristet sein sollte.

## **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Sowohl die räumlichen Rahmenbedingungen als auch der IBEM-Pool werden von der Mehrzahl der Befragten als ausreichend bezeichnet. Bei den Lektionen ist jedoch kein weiterer Abbau mehr tragbar. Für die besonderen Klassen werden weniger als 50% der Lektionen verwendet. Von Seiten des Schulinspektorats werden die Lektionen in der Gemeinde der Schule A als knapp beurteilt. Wenn Kinder mit Schweizer Pass fremdsprachig sind und einen Migrationshintergrund aufweisen, reicht der Pool laut Inspektorat nicht aus.

Einzelne Stimmen beurteilen den Lektionenpool im Spezialunterricht als zu gering. Die infolge der Klassenschliessungen von ehemaligen Kleinklassen neu in Regelklassen geschulten Kinder erhalten nicht genug Spezialunterricht. Prekär ist die Situation insbesondere in der Logopädie, da dort ein Systemwechsel bevorsteht und weitere Kürzungen befürchtet werden.

Der zeitliche Aufwand der Beteiligten, war während der Konzeptphase massiv und bleibt auch in der Umsetzungsphase erheblich. Drei der befragten Personen waren auch in der Projektgruppe, was die Arbeitsbelastung nochmals vergrösserte. Neben zusätzlichen administrativen Arbeiten sind es vor allem die zusätzlichen Sitzungen und Absprachen, die das Zeitbudget der Beteiligten belasten.

*„Alle zusammen sind am Rand der Belastung. Und wenn man da zusätzlich noch irgendetwas hineinschustern möchte oder noch irgendwie organisieren möchte, dann merke ich: Das liegt fast nicht mehr drin.“ (IBEM-SL)*

Durch die Umsetzung von Art. 17 VSG sind insbesondere die Lehrpersonen im Spezialunterricht einer grossen zeitlichen Belastung ausgesetzt. Sie sind zuständig für verschiedene Gemeinden und Schulhäuser, dazu kommen immer mehr administrative Aufgaben und zusätzliche Absprachen mit den Klassenlehrpersonen und Eltern. Ein Pensum von 100% ist nach Aussage einer IF-Lehrperson nicht mehr zu bewältigen.

*„Ja, schon mehr geworden. Auch durch all die Sitzungen, die gewesen sind, eben diese Projektgruppen, Steuergruppen. Auch all die Sitzungen, die wir sonst gehabt haben, die Weiterbildung und all diese Gespräche, die wir mit den Lehrpersonen haben.“ (IF-LP)*

Gemäss den Schulleitungen ist die wahrgenommene Belastung einerseits von den persönlichen Ressourcen der Lehrpersonen abhängig, aber noch stärker von der Klassenzusammensetzung. Eine (zu) heterogene Klasse kombiniert mit zu geringer Unterstützung von aussen führt zur Überlastung von Lehrpersonen.

*„[...] wenn die Belastung zu gross wird. Also die Heterogenität so gross ist, dass jedes Kind fast einzeln abgeholt werden müsste und die Unterstützung danach von aussen zu gering wäre.“ (IBEM-SL)*

## **Externe Kooperation**

In der Gemeinde des Schulstandorts A funktioniert die Kooperation mit externen Stellen grundsätzlich gut.

Die Schule A profitiert von der wertvollen Unterstützung der zuständigen EB, dies insbesondere auch im Bereich des Spezialunterrichts. Daneben funktionieren auch die Zusammenarbeit sowie der fachliche Austausch zwischen den beiden Kooperationspartnern ausgezeichnet. Man wünscht sich von der EB mehr Kapazität für Beratungen und kürzere Wartezeiten von der Anmeldung von Kindern bis zu deren Abklärung. Ebenfalls unterstützt fühlen sich die Beteiligten durch einen Coach vom Institut für Weiterbildung (PH), der den ganzen Umsetzungsprozess begleitet hat. Der Einbezug des Coachs wurde vom Schulinspektorat veranlasst. Sie erwarten von der PH, dass sie entsprechende Weiterbildungsangebote für Schulleitungen und Lehrpersonen anbieten. Die kommunalen Behörden stehen der Schule wohlwollend gegenüber. Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung hat sich im Zuge des Umsetzungsprozesses intensiviert.

Die Gemeinde unterstützt die Schule in Bezug auf geeignete Räumlichkeiten. In die Konzeptentwicklung und in die Umsetzung mischte sie sich nicht ein. In der Umsetzungsphase fand ein Stellenwechsel im Schulinspektorat statt. Der Schulinspektor musste die Zusammenarbeit mit den Beteiligten neu aufgleisen und ihr Vertrauen gewinnen, was sich zu Beginn als schwierig erwies.

*„[...] dass sie sich auch wagen mich zu rufen und zu sagen: „Wir haben Probleme. Kannst du kommen?“ Also, aber dies ist ein allgemeiner Prozess, den ich hier aufbauen muss. [...] hier habe ich wirklich zuerst das Vertrauen herholen müssen.“ (Schulinspektorat)*

In der Zusammenarbeit mit der ERZ besteht nach Meinung der Befragten Optimierungsbedarf: Im Bereich der reduzierten Lernziele und der Lernstandserfassung lässt die ERZ vieles offen, was insbesondere für die Schulleitungen zu unnötiger Zusatzarbeit und bei den Lehrpersonen zu Verunsicherung führt:

*„Wenn ein Kind gerilzt wird, dies ist auch nicht so klar für die Lehrkräfte. Wer schaut nachher, was dies für Förderziele sein müssen? Das finde ich nicht ganz in Ordnung, dass jetzt wirklich einfach jede Gemeinde etwas selber erarbeiten muss, in vielen Stunden und da hätte ich die Erwartung, dass da die ERZ etwas machen würde.“ (IBEM-SL)*

Neben den fehlenden Richtlinien wird auch der zunehmende administrative Aufwand bemängelt. Der IBEM-Leitfaden der ERZ wurde nach Meinung der Befragten zu spät zur Verfügung gestellt. Die Bedürfnisse der besonderen Klassen sollten von der ERZ wahrgenommen werden. Die Befragten fühlen sich in der Defensive und befürchten, dass die besonderen Klassen im Zuge der schulischen Integration vergessen werden. Bemängelt wird insbesondere die geänderte Lektionentafel in besonderen Klassen.

*„Dass sie Bedürfnisse wahrnehmen von den besonderen Klassen nach wie vor. Also, dort haben wir im Moment so ein bisschen Angst, dass wir wie keine Lobby mehr haben, wie ein bisschen untergehen. Eben manchmal, dass wir uns jetzt da wehren müssen beim Schulhaus, dass wir noch unseren Platz und unseren Rahmen haben. Dass wir manchmal auch das Gefühl haben: Wird eigentlich noch wahrgenommen, dass es uns auch noch gibt? Und wir auch Bedürfnisse haben? Und gewisse Sachen im Moment für uns nicht gut laufen seit der Umsetzung? Also zum Beispiel die Lektionentafel, da sind wir absolut nicht glücklich darüber.“ (LP besondere Klassen)*

## **Interne Kooperation**

Die Kooperation in der Schule A muss aufgrund von Art. 17 VSG verändert und intensiviert werden. Es müssen neue Formen der Zusammenarbeit gefunden werden, insbesondere zwischen den Lehrpersonen für Spezialunterricht und den Regellehrpersonen.

Vor der Umsetzung von Art. 17 VSG waren einige Heilpädagoginnen und –pädagogen mit der Führung von besonderen Klassen betraut. Nun arbeiten diese in der Integrativen Förderung, was eine neue berufliche Rollendefinition erfordert.

*„Und jetzt durch dies, dass ich gewechselt habe in den Spezialunterricht, ist für mich die Vorbereitungszeit grösser geworden. Ich mache dies gern, ich finde es eine supergute Herausforderung.“ (IBEM-SL)*

Auch für die bereits vorher in der ambulanten Heilpädagogik tätigen Lehrpersonen hat sich die Rolle verändert. Es wird vermehrt in den Klassen gearbeitet und es sind zusätzliche Absprachen mit den Regellehrpersonen notwendig geworden. Die IF-Lehrpersonen fühlen sich nicht in jedem Klassenzimmer willkommen. Oftmals wird von den Klassenlehrpersonen weiter unterrichtet wie zuvor. Die IF-Lehrperson nimmt sich in solchen Fällen als Bittstellerin oder Feuerwehr wahr. Andererseits gibt es aber auch Klassenlehrpersonen, die sehr offen sind und das Teamteaching praktizieren. Deutlich wird bei dieser Befragung, dass die Zusammenarbeit von Regelklassen-Lehrpersonen und Lehrpersonen für Spezialunterricht stark personenabhängig ist:

*„Das finde ich das Hauptthema als IF-Lehrkraft. Also dies fällt und steht mit der Lehrkraft, mit der man zusammenarbeitet.“ (IF-LP)*

Unklarheiten herrschen vor allem bei den Regellehrpersonen bezüglich der Abläufe (beispielsweise wie kommt man zu einer Kurzintervention) und bei den Erwartungen an die IF-Lehrperson.

Von einer befragten Lehrperson wird bemängelt, dass sich die Regellehrpersonen nicht zum Thema schulische Integration weiterbilden. Dies führt zu einem Wissensgefälle und erschwert die Zusammenarbeit zusätzlich. Eine weitere Erschwernis ist das Fehlen eines institutionalisierten Austausches zwischen den Lehrpersonen für Spezialunterricht und Regellehrpersonen.

*„Also, die Zusammenarbeit ist im Augenblick minimal. Die findet zwischen der Türschwelle statt oder schnell nach dem Unterricht für fünf Minuten für das nächste Mal. Und manchmal kommt ein Mail.“ (IF-LP)*

Auch die Verteilung der Lektionen aus dem IBEM-Pool wird als problematisch erlebt. Während sich die befragte IF-Lehrperson ungenügend einbezogen sieht, erlebt die zuständige Schulleitung, dass jede Lehrperson für Spezialunterricht primär den eigenen Bedarf decken möchte. Auch in diesem Bereich ist Optimierungsbedarf bezüglich Kommunikation vorhanden. Bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen für Spezialunterricht bestehen also diverse Unsicherheiten. Die IBEM-Schulleitung und das Schulinspektorat haben die Probleme erkannt und Massnahmen ergriffen: Im IF-Bereich wird ein Coaching von der PH Bern in Anspruch genommen. Zudem ist eine Kickoff-Veranstaltung zum Thema Heterogenität und Integrative Förderung geplant. Die Zusammenarbeit der IBEM-Schulleitungen funktioniert nach

Aussagen der Befragten gut, mit den übrigen Schulleitungen in der Gemeinde findet jedoch kaum Austausch und Zusammenarbeit statt.

*„Also, dort habe ich das Gefühl, dass sie ihre Kommunikation, in der gegenseitigen, nicht gerade auf Level zehn oben miteinander funktionieren. Wenn ich die Gemeinde anschau ist die Zusammenarbeit für mich nicht genügend.“* (Schulinspektor)

Obwohl die Befragten einen verstärkten Austausch als wünschenswert ansehen, würde ein solches Gefäss zu einer noch grösseren zeitlichen Belastung führen.

### **Pädagogische Haltung**

Die Mehrheit der Befragten hat eine ambivalente oder ablehnende Haltung zum Thema schulische Integration. Obwohl diese als Idee von einzelnen Befragten grundsätzlich positiv beurteilt wird, brauche es die besonderen Klassen in der Gemeinde der Schule A. Darin sind sich insbesondere die beiden IBEM-Schulleitenden, der Bildungsverantwortliche und die Lehrperson für besondere Klassen einig.

*„Also, primär finde ich Integration ganz richtig und wichtig. Die Umsetzung allerdings ist für mich sehr schwierig. Aber die inklusive Schule ist also ganz hoch in den Wolken oben.“* (IBEM-Schulleiter)

*„Ich glaube nicht daran [an die Integration]. Selektion gehört zum Leben. Ich habe immer irgendwo Selektion und ich glaube nicht, dass es die Schule für alle gibt. Ich glaube, dass es die besonderen Klassen braucht.“* (IBEM Schulleiterin)

*„Also, Vorteile sehen wir jetzt, die ja hier an den besonderen Klassen unterrichten, eigentlich keine an der Integration. Für uns hat es eher einfach nur nachteilige Folgen gehabt, jetzt. Weil einfach der Aufwand und die Streuung und alles grösser wird.“* (LP besondere Klassen)

Folgende Argumente für die separative Schulform werden von den Befragten aufgeführt: Schulische Integration belastet nach Meinung der Befragten die Lehrpersonen der Regelklassen zu stark, insbesondere wenn die Heterogenität gross ist. Auch die Schülerinnen und Schüler der Regelklassen profitieren, wenn die Heterogenität nicht zu gross ist und die Lehrpersonen nicht durch Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten absorbiert werden.

*„Es kann ein verhaltensauffälliges Kind eine ganze Klasse auseinander bringen.“* (IBEM-SL)

Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden nach Einschätzung einer Lehrperson für besondere Klassen in separativen Klassen besser gefördert. Sie sind zusammen in einem geschützten Rahmen, den sie auch für ihre soziale und emotionale Entwicklung benötigen. Die Lehrperson betreut eine kleinere Gruppe und kann besser auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen.

*„Es gibt einfach Kinder, für die eine Integration keine gute Lösung ist. Die nachher sitzen, die ja brav und lieb sind, aber gerade die ruhigen Kinder, die sich nicht bemerkbar machen, die können wir in einem Rahmen von einer EK oder im Rahmen einer KBF immer wieder herauskitzeln.“* (LP besondere Klassen)

Eine Minderheit der Befragten steht der schulischen Integration offen gegenüber. Sie sieht insbesondere Vorteile für die Kinder aus einer ehemaligen Kleinklasse, die neu in Regelklassen geschult werden, dass sie im Selbstwert gestärkt werden. Eine der Befragten kann sich vorstellen, dass sich die Gemeinde in einigen Jahren in Richtung schulischer Integration oder sogar Inklusion entwickeln wird.



## Ausblick

Die Beteiligten entwickeln sehr gegensätzliche Zukunftsvisionen: Diese reichen von der Schule für alle bis zur Erweiterung der besonderen Klassen. In einem inklusiven Modell sollen die Selektion abgeschafft und Mehrjahrgangsklassen eröffnet werden. Allerdings wird von einem Zeitrahmen von mehreren Jahrzehnten und kleinen Klassen ausgegangen.

Ein Teil der Befragten möchte die KbFs durchlässiger machen und öffnen. So würden diese Klassen auch Kinder im Time-out aufnehmen oder solche, die kurzfristig einen „Schonraum“ brauchen. Von einzelnen Befragten wird vermutet, dass sich die Integration im Kanton Bern nicht bewähren wird und die Kinder wieder vermehrt separativ geschult werden.

## 4.2 Teilintegrative Modelle

### 4.2.1 Schulstandort L

Die Gemeinde des Schulstandorts L besteht aus mehreren Schulstandorten mit teilweise sehr unterschiedlichen Voraussetzungen bezüglich Heterogenität, Schülerzahl und der schulischen Organisation. Trotzdem verfügt die gesamte Gemeinde über ein einheitliches teilintegratives Modell. Durch die Umsetzung des Art. 17 ergaben sich nur wenige Veränderungen, und es werden weiterhin an drei Standorten KbFs und an drei Standorten EKs geführt. Trotz der teilweisen Verfügbarkeit separativer Gefässe, 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.

### Modell und Umsetzungsprozess

In der Gemeinde gibt es eine Projektgruppe, die für die Erstellung und Ausarbeitung des Integrationskonzepts zuständig ist. Diese setzt sich aus den Bildungsverantwortlichen der Gemeinde, den Schulleitungspersonen und weiteren Vertreterinnen und Vertretern der Gemeinde oder der Schule zusammen. Die Arbeit am Integrationskonzept begann relativ früh. Während der Ausarbeitung des Konzepts wurde ersichtlich, dass aufgrund der Heterogenität der Schulstandorte individuelle Interessen der Schulen mitberücksichtigt werden müssen. Deshalb wurden die Schulleitungen in die Projektgruppe einbezogen.

*„Jede Schule ist so anders. Gerade mit dieser Thematik zu arbeiten, ist für jede Schule so individuell. Deshalb sagte ich, es wäre gut, wenn jeder Schulbezirk vertreten wäre. Das wurde auch so gemacht und hat sehr viel gebracht. Es brachte auch eine Beruhigung, weil es ganz anders verwurzelt war und getragen wurde.“* (Bildungsverantwortliche)

Des Weiteren gab es auch eine Unterarbeitsgruppe, an der sich einige Regellehrpersonen und Lehrpersonen für Spezialunterricht beteiligen konnten. Der Entscheid für das Modell wurde jedoch auf der Ebene der Schulleitungen und der Gemeinde gefällt und der Konzeptentwurf von der Schulkommissionskonferenz verabschiedet. Insgesamt wurde der Entscheid demokratisch und unter Einbezug der Lehrpersonen und Schulleitungen getroffen.

*„Auf uns wurde gehört. Wir haben es gut hier, und die SL haben mit uns gesprochen und nicht über unsere Köpfe entschieden. Wir diskutierten darüber, und sie haben gemerkt, dass wir auch Angst hatten, dass die Gemeinde uns alles auf den Kopf stellen würde. Dort haben die SL schnell mal Farbe bekannt. Ich würde sagen, auf der SL-Ebene habe ich das primär mitbekommen.“* (EK-LP)

Während der Phase der Konzeptausarbeitung wurde die Möglichkeit eines vollintegrativen Konzepts diskutiert. Aufgrund der guten Erfahrungen mit der Teilintegration, die sich schon seit längerem in der Gemeinde bewährt hat, entschied man sich diese beizubehalten. Obwohl sich eini-

ge politische Organe für eine umfassende Auflösung der KbFs aussprachen, fand der Entscheid nach Aussage der Schulleitung breite Unterstützung und Anerkennung in der Gemeinde.

*„Als wir es vernommen hatten, war es für uns klar und für die Schulen der oberen Gemeinde ein Wunsch, dass die KbF als einzige spezielle Klasse weitergeführt würde. Die anderen Optionen wurden auch diskutiert, aber es war schnell klar, wenn die Weiterführung möglich wäre, dass man sie weiterführt.“ (SL 1)*

Insgesamt wurde die individuelle Entscheidungsfreiheit der Schulen bezüglich der Umsetzung der schulische Integration von den Lehr- und Leitungspersonen sehr begrüsst. Deshalb werden im Moment in den verschiedenen Schulstandorten auch unterschiedliche Modelle umgesetzt.

*„An andern Orten wurde das einfach von oben bestimmt, aber bei uns wollte man es „wachsen“ lassen. Wir hatten Unterstützung, Ressourcen von der Gemeinde. Es wurde frühzeitig angegangen. Wir hatten jederzeit die Begleitgruppe. Es wurde optimal unterstützt.“ (SL 2)*

Die Lehr- und Leitungspersonen in dieser Gemeinde sind grundsätzlich mit dem Entscheid zufrieden. Die KbFs sind in manchen Schulen der Gemeinde eine gut verankerte, feste „Institution“. *„An andern Schulen, wo sie aufgelöst wurden, hat man gefunden, die Lektionen brächten mehr, wenn man sie integriert einsetzen würde.“ (IBEM-SL)* Diese Freiheit in der Umsetzung, die Ausrichtung auf die Bedürfnisse der einzelnen Schulen und Partizipation bei der Entscheidungsfindung fördert die Zufriedenheit der Betroffenen.

Andere Lehr- und Leitungspersonen sind jedoch der Meinung, dass man es vernachlässigt habe Grundsatzdiskussionen zu den Möglichkeiten der schulischen Integration zu führen und die offene Umsetzung, der „gemeinsame Nenner“ in der Haltung, fehle (IF-LP 1). Ausserdem gibt es auch kritische Stimmen, die sich dafür aussprechen, die KbF grundsätzlich abzuschaffen. Deshalb unterscheiden sich gemäss der IBEM-Schulleitung die Erwartungen und Befürchtungen, die mit der Umsetzung des Integrationskonzepts einhergehen.

*„Allgemein war es halt so. Wir hatten ja so einen Kompromiss. Von mutlos bis zur Reaktion „Zum Glück haben wir noch eine KbF!“ gabs alles.“ (IBEM-SL)*

Befürchtungen bezüglich der Umsetzung von Art. 17 VSG, die von den Lehrpersonen geäussert werden, sind zum Beispiel die Zusammenarbeit der IF-Lehrpersonen mit den Regelklassenlehrpersonen, die Aufteilung von Rollen und Zuständigkeiten, gegenseitige Erwartungen und der Herausforderung im Alltag, dass man den anspruchsvolleren Bedürfnissen einiger Schülerinnen und Schüler nicht gerecht werden kann.

*„Sie [die Lehrpersonen] haben selber viel zu tun, sind mit vielen Problemen konfrontiert, gerade mit der Heterogenität. Wenn unsere schwachen Kinder auch noch in ihre Klassen kämen, machte das ihnen auch Angst.“ (EK-LP)*

In Schulen, in denen die KbFs beibehalten wurden, befürchten die Lehr- und Leitungspersonen, dass nach der Umsetzung des Integrationsartikels weniger Ressourcen im Lektionenpool zur Verfügung stehen und dass die Schülerinnen und Schüler weiterhin stigmatisiert und separiert werden. In der Gemeinde wird das teilintegrative Modell mit der Beibehaltung der KbFs zwar befürwortet, jedoch ist bei einigen Befragten auch das Spannungsfeld zu spüren, wie es eine Schulleitungsperson beschreibt: *„Ich habe gespürt, dass die Kinder eine gewisse „Heimat“ hatten, wie ein kleines Nest. Ich habe aber auch gemerkt, dass sie manchmal ausgegrenzt wurden. Meine Hoffnung war, dass dies mit der Integration verschwinden würde. Man hatte auch mit den Namen Mühe. Zuerst war es Hilfsschule, dann Kleinklasse, jetzt ist es KbF. Immer wollte man, dass die Stigmatisierung verschwände.“ (SL 2)*

Insgesamt hat sich die Gemeinde schon früh mit der Umsetzung von Art. 17 VSG beschäftigt, und die Lehrpersonen und Eltern wurden gut informiert. Als negativ wird die lange Wartezeit bis

zur Umsetzung des Integrationsartikels und die Ankunft des Leitfadens gewertet. Der Informationsfluss war aber je nach Schulstandort sehr unterschiedlich, da die meisten Informationen über die Schulleitungen weitergegeben wurden.

Die Gemeinde hat ein teilintegratives Modell gewählt. Es gibt an drei Schulstandorten noch insgesamt vier KbFs. An weiteren zwei Standorten werden EKs geführt. Eine Schule verfügt über eine gemischte Klasse, die als Einführungs- und KbF dient. Die KbFs sind den jeweiligen Schulleitungen der Schulhäuser unterstellt. Weitere Gefässe sind zum Beispiel das Pull-Out-Programm in der Begabtenförderung sowie eine KbF, die für Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse als Time-Out-Gefäss genutzt wird.

In der Gemeinde werden Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse gefördert, und es stehen SOS-Lektionen zur Verfügung. Diese Förderung wird von einer Schulleitung für Spezialunterricht (IBEM-SL) koordiniert. Unter ihrer Leitung stehen auch die Lehrpersonen der schulübergreifend organisierten Logopädie und Psychomotorik. Das Angebot für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird zentral durch eine eigenständige Leitung koordiniert. Zusätzlich wurde in einigen Schulhäusern die Basisstufe eingeführt. In der Gemeinde wird laut den Lehr- und Leitungspersonen vermehrt die Förderung aller Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse angestrebt und die KbFs sind in den Schulhäusern integriert. In verschiedenen Lektionen nehmen KbF-Schülerinnen und Schüler am Regelunterricht teil.

*„Wir haben ja ein spezielles Modell. Nämlich nicht eine reine Separation, das hatten wir nie und wollen wir auch nicht, sondern alle unsere Kinder sind teilintegriert im Gestalten und Turnen. D. h., unsere Kinder gehen alle mit ihrer Stammklasse turnen und werken. Auf der Oberstufe geben wir sie sogar noch im Singen. Wenn es ein schulinternes Projekt gibt, sind wir immer dabei. Wir gehören überall dazu.“ (EK-LP)*

Ausserdem ist die Umverteilung von einzelnen Schülerinnen und Schülern in eine andere Klasse oder ein anderes Schulhaus auch während des Quartals möglich. In der Gemeinde wird aus Sicht des Schulinspektorats ein sehr flexibles und durchlässiges Modell umgesetzt. Dabei sind auch Mischformen zwischen der schulischen Integration und fachspezifischem Besuch der KbF möglich.

*„In dieser Gemeinde haben wir die feudale Situation, dass wir ein Kind ohne Probleme in eine andere Klasse umverteilen können, wenn es in einer andern nicht mehr geht. Sie helfen sich gegenseitig und greifen sich unter die Arme. Somit erhält das Kind in einem andern Umfeld, bei einer andern LP unbürokratisch eine neue Chance.“ (Schulinspektorat)*

Mit der Umsetzung des Integrationsartikels wurden in einigen Schulen der Gemeinde KbFs und EKs abgeschafft. Bezüglich der Integrativen Förderung gab es gemäss den Lehr- und Leitungspersonen weniger Veränderungen, da die Teilintegration in der Gemeinde schon eine längere Tradition hat. Die Umsetzung von Art. 17 VSG ist je nach Standort unterschiedlich.

*„Hier, an diesem Standort, ist es immer noch so wie vor 10 Jahren. Ausser dass wir in den Klassen mehr IF haben, weil wir mehr Lektionen zur Verfügung haben. Das ist jetzt sehr stark im Aufbau begriffen. Es harzt noch etwas, z. B. dass die Leute auch in die Klassen reinkommen und dort unterstützend mithelfen und erfassen können.“ (IBEM-SL)*

Im Gegensatz dazu wird vom Schulinspektorat betont, dass die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse in der Gemeinde teilweise schon gut etabliert sei. Vor allem auf den unteren Klassenstufen werde vermehrt integrativ gearbeitet. Auch die Bereitschaft der Eltern sei laut den Lehrpersonen höher, ihre Kinder integrativ zu schulen, als sie in eine besondere Klasse zu geben, da die Stig-

matisierung wegfallen. Der Vorteil des Mischmodells ist laut den befragten Personen, dass den unterschiedlichen Bedürfnissen Rechnung getragen werden kann. So wird die KbF in einigen Fällen als sehr wichtig erachtet, weil man die Lernenden in einem räumlich von der Regelklasse getrennten Bereich fördern kann: *„Es gibt Kinder, die sich in einem grossen Verband nicht zurechtfinden und engere Führung brauchen. Es ist auch für die LP eine Entlastung“* (IF-LP 1). Durch die Teilintegration ist der von den Lehrpersonen wahrgenommene Druck weniger hoch, man versucht flexible, reflektierte Lösungen zu finden und es wird vermehrt über die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler gesprochen.

*„Einen guten Nebeneffekt [der Integration] finde ich, dass wir uns einmal mehr fragen, ob dieses Kind am richtigen Ort ist. [...] Es hat die Leute schon sensibilisiert, darüber nachzudenken, was richtig ist und nicht den einfachsten Weg zu gehen.“* (EK-LP)

Von einigen Befragten wird betont, dass die örtliche Integration der KbF in die Regelschule einen wichtigen Beitrag zur sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler geleistet hat, weil dadurch die Separation weniger sichtbar ist. Diese flexible Handhabung des Modells ist ein fortlaufender Entwicklungs- und Umstrukturierungsprozess. Dies bringt für die Lehrpersonen auch Schwierigkeiten mit sich, da die Entscheidung, welche Schülerinnen und Schüler integrativ geschult werden und welche in die KbF gehen sollen, unklar ist. Somit braucht es für die einzelnen Schülerinnen und Schüler immer wieder erneute Abklärung, welche Form von Unterstützung für sie am besten geeignet ist.

*„Noch jetzt merke ich, es ist ein ständiger Kampf mit der Frage, wer wohin gehört. Im Grunde genommen, finde ich, es ist fast unübersichtlicher geworden, weil es ein Mix eines Modells ist. Super haben wir die KbFs, aber die IFs haben wir ja auch. Niemand weiss mehr, und die Eltern stellen sich manchmal auch sehr quer.“* (KbF-LP)

Für die IF-Lehrperson ist es ein zusätzlicher organisatorischer Aufwand, mit den Klassenlehrpersonen individuell abzuklären, in welchen Lektionen die Lernenden die Regelklassen besuchen können. Einige erfahrene und engagierte Lehrpersonen nehmen diese Zusatzbelastung auf sich. Ein weiterer Nachteil des gewählten Modells ist, dass es trotz der Durchlässigkeit eher separativ ausgerichtet ist.

*„Nachteile: Es ist eine Separation. [Gewisse Eltern] wollen dann ihr Kind nicht in die KbF schicken. Diese gibt es schon lange, und die Eltern, die auch in diese Schule gegangen sind, haben auch ihre Erfahrungen mit denjenigen, die in der andern Schule waren.“* (IF-LP 1)

Durch die Teilintegration und Flexibilität im Umgang mit den Lektionen ist die Situation in den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich, und es entstehen für einige Schülerinnen und Schüler schwierige organisatorische Rahmenbedingungen, da einige Angebote nur zentral verfügbar sind. Eine Schulleitung beschreibt, dass es vor allem in Sekundarklassen schwierig sei, Schülerinnen und Schüler aus der KbF teilweise zu integrieren. Der IBEM-Schulleitung fasst diese Problematik folgendermassen zusammen: *„Ein Nachteil für mich ist, dass jede Schule völlig anders funktioniert und dass mit den Ressourcen anders umgegangen wird. Aber ich könnte jetzt nicht sagen, eines ist besser als das andere. Es gibt Schulen, in denen es hervorragend ohne KbFs funktioniert und Schulen, in denen es mit KbFs nicht funktioniert. Sie haben Schwierigkeiten, weil sie sie aufgelöst haben, aber auch solche, die Schwierigkeiten haben, weil sie noch KbFs haben.“* (IBEM-SL)

In dieser Gemeinde waren verschiedene Strukturen auf der Ebene der Gemeinde für die Etablierung des aktuellen Modells wichtig. Die Anerkennung des Stadt-Land-Gefälles, der frühe Start der gut organisierten Projektgruppe, das Interesse und die Offenheit in der Gemeinde haben zu einer professionellen Umsetzung des sogenannten Integrationsartikels geführt. Das Modell der Teilintegration wurde schon früh eingeführt und mit der Umsetzung des Integrationsartikels be-

stätigt. Die gute Zusammenarbeit und der Austausch zwischen Gemeinde, Projektgruppe und Schulleitungen beeinflussten die Akzeptanz der Entwicklungen weiter positiv. Die Schulkommissionen und die Gemeinde unterstützen die Volksschule in ihren Entscheidungen und ermöglichen so eine gute Zusammenarbeit, sie werden aber eher als strategische Organe wahrgenommen.

## Rahmenbedingungen und Ressourcen

Die Verfügbarkeit von Ressourcen wird von den Mitarbeitenden der Schulen in der Gemeinde ambivalent beurteilt. Dies ist wiederum auf die heterogenen Voraussetzungen der Schulstandorte zurückzuführen.

*„Aber summa summarum würde ich sagen, die Ressourcen sind einigermaßen genügend. Es wäre niemand unglücklich, wenn es in allen Bereichen etwas mehr gäbe.“* (Schulinspektorat)

Viele sprechen sich dafür aus, dass die verfügbaren Lektionen ausreichen, um den Grundbedarf abzudecken. Durch die Umsetzung des Art. 17 VSG hat sich die Unterstützungsbilanz in der Gemeinde bezüglich integrativer Förderung verbessert. In den besonderen Klassen sind jedoch eher weniger Ressourcen vorhanden. Zum Beispiel stehen an einem Standort Lektionen im SOS-Pool für Kurzinterventionen zur Verfügung. Für die DaZ-Lehrperson ist es ein weiterer Vorteil, dass sie die Lektionen gezielt einsetzen und aufteilen kann. An einigen Schulstandorten im Agglomerationsgebiet ist jedoch die Schülerschaft sehr heterogen und es sind zu wenig DaZ-Lektionen vorhanden: *„[...] wir haben Kinder aus Ländern mit anderem Alphabet, mit völlig andern Kulturen, mit Schulsystemen, die nicht dem unsrigen entsprechen, mit fehlender Schulbildung. Die können nicht in ein paar Wochen den teilweise fehlenden Schulstoff aufholen plus noch eine Fremdsprache lernen.“* (Schulinspektorat)

In diesen Schulen sind auch die IF-Lektionen knapp und die meisten Lehrpersonen würden mehr Ressourcen begrüssen. Eine weitere Schwierigkeit, die sich aufgrund des teilintegrativen Mischmodells ergibt, ist die Entlastung der Lehrpersonen, die KbF-Kinder im Turnen, Werken oder Singen integrieren. Während dieser Lektionen, in denen die KbF-Kinder den Unterricht in den Regelklassen besuchen, geht der Unterricht in der KbF trotzdem weiter.

*„Wir haben einfach diese 25 Lektionen, was nicht reicht. Einmal gibt es Lektionen, in denen wir diese Schüler einfach in eine Klasse reinschicken [...]. Im Moment betrifft es nur 2 Lektionen. Das ist wenig. Aber in diesem Moment muss man salopp sagen, sie sind dann nur gehütet.“* (SL 2)

Insgesamt betont die IBEM-Schulleitung: *„Er [der Lektionenpool] wird immer zu klein sein. Die Gefässe füllen sich von selbst. Ausser vielleicht in einigen Schulen, wo die Klassen sehr geschlossen sind und die Leute nicht in den Unterricht hineingelassen werden. Aber dort, wo die Zusammenarbeit funktioniert, braucht es immer mehr.“* (IBEM-SL)

In der Gemeinde werden die Lektionen von der IBEM-Schulleitung zugeteilt. Bei der Zuteilung werden die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, mit einer anderen Muttersprache als Deutsch und der Sozialindex berücksichtigt. Da Lektionenverteilung und der Lektionenbedarf vor allem im Bereich der DaZ-Lektionen nicht konstant bleiben, ist die längerfristige Planung eingeschränkt. Bei der Zuteilung arbeitet die IBEM-Schulleitung mit Vertreterinnen und Vertretern der Gemeinde, den Schulleitungen und auch den Lehrpersonen zusammen. Eine weitere Hürde bei der Lektionenzuteilung ist die Tatsache, dass einige Schülerinnen und Schüler die KbF an anderen Schulstandorten besuchen, wenn es an ihrer Schule kein solches Gefäss mehr gibt. Von den Schulleitungen und dem Schulinspektorat wird genannt, dass die Lektionen zum Teil nicht optimal genutzt würden und deshalb mehr Bedarf entstünde. Zum Beispiel in der Logopädie, Legasthenie und Dyskalkulie wird noch wenig integrativ oder in Gruppen gearbeitet.

*„Es gibt einen grossen Kulturunterschied, was die Art der integrativen Arbeit betrifft. Und wie man die Kinder aus der Klasse rausholt. Das hat einen Einfluss auf die Zuweisungsliste.“ (IBEM-SL)*

Durch die Umsetzung des sogenannten Integrationsartikels mussten in der Gemeinde verschiedene bauliche Massnahmen vorgenommen werden. Die Schulzimmer wurden nach Aussage der Gemeindevertretung an einigen Standorten redimensioniert, damit zusätzliche Räume entstehen. Grundsätzlich gibt es aber noch zu wenige Gruppenräume zum Beispiel für die Logopädie.

*„Jetzt bei der Umsetzung merkt man, dass man mehr Räume bräuchte. Beim Lernmaterial wäre eine Anpassung der Kredite auch noch ein Wunsch. Da kommt man manchmal etwas knapp rein. Aber es braucht anderes Lernmaterial, haben wir gemerkt.“ (Gemeindevertretung)*

Die IF-Lehrpersonen haben wenig eigenen Raum zur Verfügung und müssen oft für ihren Platz kämpfen: *„Das Klassenzimmer ist in der Regel das Reich der Klassen-LP. Dort kommt es darauf an, wie stark ich mich als HP einbringen kann, damit man auch Lernnischen, Arbeitsplätze oder eine andere Pultordnung einrichten kann.“ (IBEM-SL)*

Für eine angemessene Verteilung der Lektionen spielt die Zusammensetzung der Klassen eine wichtige Rolle. Obwohl die KbF-Lehrperson der Meinung ist, dass ihre Schülerinnen und Schüler auch in einer Regelklasse tragbar wären, könnte eine suboptimale Zuteilung der Ressourcen in einer sehr heterogenen Klasse die Umsetzbarkeit der schulischen Integration gefährden. Teilweise sind die Klassen durch den Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler, Kinder mit Asperger-Syndrom und durch die Einführung von Mischklassen schon sehr heterogen. Deshalb wäre es aus Sicht des Schulinspektorats und der Gemeindevertretung wichtig, bei der Klassen-zuteilung schon sehr heterogene Klassen zu identifizieren und in Zukunft zu vermeiden.

*„Wir haben sehr viele Asperger, was die Heterogenität grösser macht. Das ist sehr ein sensibles Thema. Die einen sind wahnsinnig explosiv und bringen ein ganzes Klassensystem durcheinander, die andern sind so ruhig und still. Es ist eine breite Palette.“ (Gemeindevertretung)*

Gemäss Gemeindevertretung beeinflusst auch die Grösse der Klasse die Umsetzung des Integrationsartikels und ist wiederum von der Zusammensetzung der Klasse abhängig.

Neben der Zusammensetzung der Klasse und der Klassengrösse zeigen sich laut der Schulleitung auch *„Möglichkeiten und Grenzen [...] im Nutzen von dem Integrierten.“ (SL 2)* Diese hängen mit der Art der Behinderung zusammen und ob diese in der Form des integrativen Unterrichts genügend gefördert werden können.

Einige Stimmen betonen, dass man Grenzen in der Belastung einzelner Personen ernst nehmen und gegebenenfalls eine Veränderung der Situation in Betracht ziehen müsse: *„Grenzen zeigen sich in der Situation. Es müssen sich alle Beteiligten wohlfühlen. Das einzelne Kind, die ganze Klasse, ich als LP und auch die Eltern. Wenn es an einzelnen Pfeilern zu bröckeln beginnt, zeigt es eine Grenze auf.“ (KG-LP 1)* Grundsätzlich sieht man in der Gemeinde aber auch die Vorteile der schulischen Integration: *„Die Grenzen werden manchmal schon aufgezeigt, aber man sollte Hand bieten und versuchen, bis es nicht mehr geht.“ (Gemeindevertretung)*

Ähnlich formuliert es die Lehrperson für integrative Förderung: *„Ich denke, es gibt Grenzen. Aber diese sollte man immer wieder diskutieren und nicht fixieren.“ (IF-LP 1)*

In dieser Gemeinde haben die Arbeitsbelastung und der zeitliche Aufwand durch die Umsetzung von Art. 17 VSG insgesamt etwas zugenommen. Die IBEM-Schulleitung stellt fest, dass vor allem Lehrpersonen, die sich zu wenig abgrenzen, unter dem zunehmenden administrativen und pädagogischen Aufwand leiden. Einige der befragten Personen beschreiben, dass diese Belastung nach einer Übergangsphase wieder abgenommen habe.

Insgesamt ist der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität nicht einfach, und für die Gemeinde ist es nach Aussage des Schulinspektorats wichtig, sich verschiedene Möglichkeiten im Umgang mit den schwierigsten Fällen offen zu halten: *„Die LPs sollten auch einsehen, dass Hilfe holen nicht ein Zeichen von Schwäche, sondern von Professionalität ist. Die Ansprüche an LPs sind mittlerweile so komplex geworden, dass man sie nicht mehr alleine bewältigen kann. Sie sollten frühzeitig Hilfe holen.“* (Schulinspektorat)

## Externe Kooperation

Die Zusammenarbeit mit den externen Kooperationspartnern verläuft in der Gemeinde insgesamt gut. Als sehr positiv wird gewertet, dass die ERZ *„den Gemeinden verschiedene Möglichkeiten offen gelassen hat (teilintegrativ, vollintegrativ)“* (Schulinspektorat). Trotzdem wird aber von der ERZ auch *„mehr Klarheit bei den Definitionen“* (KbF-LP) gefordert. So sei es beispielsweise nicht klar, was genau die Aufgaben und Kompetenzen einer IF-Lehrperson seien. Ausserdem werden auch mehr Materialien und Leitlinien, zum Beispiel zum DaZ-Unterricht oder zu den reduzierten individuellen Lernzielen (riLZ) nachgefragt.

Der Austausch mit der EB hat sich durch die Umsetzung von Art. 17 VSG intensiviert. Die Mitarbeitenden der EB sind *„gute Ansprechpersonen, wenn man Fragen hat. Sie sind viel auch sehr unkompliziert am Telefon“* (IF-LP 2). Bei Entscheidungen fungieren sie als Drittpersonen, die eine neutrale und fundierte Meinung vertreten. Grundsätzlich haben sich auch die Anmeldeverfahren eher vereinfacht, sind stärker praxisorientiert. Die Leitung des Spezialunterrichts hat deshalb mit der EB die Zuweisungsmodalitäten neu diskutiert und flexibler organisiert: *„Ich hatte auch das Glück, dass wir mit der EB Vereinbarungen bezüglich Zuweisung Spezialunterricht machen konnten: weniger Administration, auf Zuweisungskonferenzen verzichten, sondern laufende Zuweisungen. Das hat zu einer Stärkung der Leitung geführt, weil ich jetzt viel mehr Einblick in die Arbeit der HP habe. Alle Anmeldungen gehen über meinen Schreibtisch.“* (IBEM-SL) Dadurch kann die IBEM-Leitung einerseits mehr Einfluss auf den Prozess nehmen, andererseits auch die EB und die Lehrpersonen zusätzlich entlasten. Ausserdem gibt es für den Austausch zwischen den Regel- und LfS sowie der EB auch Gefässe, wie zum Beispiel Standort-Teamsitzungen, in denen Rollen und Zuständigkeiten geklärt werden.

In einzelnen Fällen ist jedoch die Kommunikation zwischen den Lehrpersonen und der EB nicht einfach und sehr personenabhängig. Ausserdem wünschen sich eine Kindergartenlehrperson und auch die IF-Lehrpersonen eine schriftliche Rückmeldung bezüglich der Kinder, damit sie für die Gespräche mit den Eltern auch eine konkrete Grundlage haben. Die EB soll die Eltern vollständig über die Fördermöglichkeiten informieren. Bei der offenen Kommunikation ist der Datenschutz oft ein Hindernis. Auch der Austausch zwischen der EB und der Gemeinde sowie mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie<sup>13</sup> verläuft eher spärlich.

Von der PH wird erwartet, dass sie in der Ausbildung der Lehrpersonen mehr für die Thematik der Heterogenität der Schulklassen sensibilisiert: *„Die zukünftigen Regellehrkräfte müssten wissen, dass das auf sie zukommen kann. Dass es immer mehr Leute gibt, die ins Klassenzimmer kommen mit Teamteaching und Zusammenarbeiten. Damit müssten die jungen Lehrkräfte umgehen können. Auch wenn wir hier eine KbF haben, könnten sie mit so einem Kind konfrontiert werden und müssten es in einzelne Lektionen integrieren können.“* (SL 2)

Die Kurse des Instituts für Weiterbildung sowie die Coachings werden insgesamt positiv bewertet: *„IWB hat ja mit den Kursen und Beratungen ein breites Angebot. Da ist viel vorhanden, dünkt mich.“* (Gemeindevertretung)

---

<sup>13</sup> Obwohl die Erziehungsberatungsstelle und die ambulante Kinder- und Jugendpsychiatrie eine gemeinsame Anmeldungspforte haben, handelt es sich um zwei verschiedene Institutionen mit unterschiedlichen Zuständigkeiten (vgl. Glossar)

Von der IBEM-Leitung wird auch betont, dass das Schulinspektorat ein wichtiger Ansprechpartner bezüglich der Umsetzung der Integrativen Förderung ist. Insgesamt scheint es in der Gemeinde wichtig, dass man weiss, wer einem bei einem bestimmten Anliegen weiterhelfen kann. Durch die verstärkte Rollenaufteilung und –klärung konnte dies auch erreicht werden.

### **Interne Kooperation**

Insgesamt wird die Zusammenarbeit in der Gemeinde als positiv eingeschätzt. Jedoch variiert die Bewertung der Kooperation zwischen den befragten Personen. Das Schulinspektorat konstatiert, dass die Kooperation zwischen den verschiedenen Schulstandorten durch die Umsetzung von Art. 17 VSG stärker geworden ist: *„Die Integration hat die Zusammenarbeit noch intensiviert. Sie nehmen untereinander Kontakt auf und tauschen Schüler aus. Das läuft eigentlich sehr gut.“* (Schulinspektorat) In der Gemeinde haben einige der Befragten schon erkannt, dass *„der Austausch nicht nur eine Be-, sondern auch eine Entlastung“* (Gemeindevertretung) sein kann. Die Zusammenarbeit wird aber auch als unbequem und als Herausforderung wahrgenommen, da man auch nicht wusste, wie man die Ressourcen einteilen wollte.

Die Zusammenarbeit mit den Regelklassenlehrpersonen ist vor allem für die IF-Lehrpersonen ein zentrales Anliegen. In der Gemeinde ist die Entwicklung einer guten Zusammenarbeitspraxis als ein Prozess zu verstehen. Grundsätzlich empfindet die IF-Lehrperson die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen auf den unteren Jahrgangsstufen als einfacher. Dies deshalb, weil weniger die Selektion, sondern eher die positive Entwicklung der Kinder im Vordergrund steht. Ausserdem ist es auf der Sekundarstufe I auch aufwändiger, die verschiedenen Fachlehrpersonen in die Kooperation einzubeziehen. Die DaZ-Lehrperson bewertet die Kooperation mit den Regelklassenlehrpersonen als eher schwierig, da sie in die Lektionen „hineinplatzt“, wenn sie die Schülerinnen und Schüler integriert betreuen will.

*„Für die Regelklassenlehrkräfte war die Zusammenarbeit am Anfang mit der Speziallehrperson eine Herausforderung. Es kommt jemand ins Klassenzimmer, man muss es teilen, zusammenarbeiten. Dort war es etwas schwierig, wenn die Chemie nicht gestimmt hat.“* (Gemeindevertretung)

Die IF-Lehrperson betont, dass der realisierte Austausch stark von der Bereitschaft der Regellehrpersonen abhängig sei. Dabei sei es aber wichtig, eine gute Basis für die zwischenmenschliche Beziehung zu legen und den Regelklassenlehrpersonen Wertschätzung und Respekt entgegenzubringen. Ausserdem soll die Kooperation für alle Beteiligten gewinnbringend sein.

*„Ich habe noch nie bei einer LP Druck erzeugt. Mir ist es ein Anliegen, dass auch der Lehrkraft wohl ist dabei. Sonst hat die Zusammenarbeit eh keinen Sinn, will ich auch nicht. Bei einigen LPs ist die Türe weit geöffnet, die andern schauen, wie weit sie beim Nachbarn geöffnet ist und versuchen, ihre auch weiter zu öffnen. Es ist sehr unterschiedlich, aber es gibt eine positive Entwicklung.“* (IF-LP 1)

Der Austausch mit der IBEM-Schulleitung und innerhalb des Fachbereichs der besonderen Massnahmen findet laut der IF-Lehrperson sehr regelmässig statt, und es wurden verschiedene Gefässe dafür entwickelt. Die gemeindeübergreifende Koordinationsstelle fördert gemäss den Befragten die Institutionalisierung der Zusammenarbeit. Zwischen den Schulleitungen der Schulstandorte gibt es monatliche Sitzungen. An einem Schulstandort werden die Lehrpersonen für Spezialunterricht (LfS) auch zu Weiterbildungen mit eingeladen. Die Schulleitung versucht, *„das Schwergewicht auf die LPs zu legen, die sich für die Zusammenarbeit interessieren. Die berichten nachher in den Lehrerkonferenzen über die guten Erfahrungen.“* (SL 2)

Auch zwischen den KbF-Lehrpersonen und den Regelklassenlehrpersonen findet in der Gemeinde auf Grund der Teilintegration ein reger Austausch statt. Dies hat sich jedoch im Zuge der Umsetzung von Art. 17 VSG nur wenig verändert. Es gibt gemäss den Befragten sowohl spontanen, bilateralen Austausch, als auch stärker formalisierte Kooperationsgefässe.



*„Durch diese Teilintegration bin ich mit den Lehrpersonen im Werken oder Turnen sowieso in Kontakt, auch organisatorisch. Wir haben auch schon zusammengearbeitet. Sie sind auch sehr flexibel und bereit, die Kinder aufzunehmen. Geändert hat es sich nicht direkt, wir führen es im guten Sinne weiter.“ (EK-LP)*

Die Rollen und Aufgaben der Lehrpersonen sind in der Gemeinde eigentlich klar und im Pflichtenheft festgehalten. Bei der KbF-Lehrperson haben sich eigentlich keine Veränderungen ergeben. Im Alltag sehen die IF-Lehrpersonen, dass ihnen je nach Lehrperson eine unterschiedliche Rolle zugewiesen wird.

*„Auf der Mittelstufe her „Feuerwehrübung“, 3./4. eher „Ich habe ein Problem, komme mal schauen!“ und das nachher ohne viel Aufwand lösen. Dort ist schon mehr Flexibilität, ich werde reingelassen. Auf der Unterstufe/KG fühle ich mich gleichberechtigt.“ (IF-LP 1)*

Insgesamt nehmen die Lehrpersonen in der Schule L gegenseitige Wertschätzung wahr. Teamteaching findet jedoch eher selten statt. Unter anderem wird die Knappheit der Ressourcen als Grund für das „*Teamteaching light*“ (IF-LP 1) angeführt. Die Kindergartenlehrperson wünscht sich zum Beispiel mehr Teamteaching, zurzeit findet dies nur in einzelnen Lektionen statt.

*„Man merkte zuerst eine gewisse Zurückhaltung. Es war für alle neu, dieses Öffnen der Schulzimmer. Es wird noch heute nicht überall gleich gehandhabt. Es gibt noch heute LPs, die lieber hätten, die IF würden mit den Kindern draussen arbeiten. Andere begrüßen das Teamteaching.“ (SL 2)*

Die Lehrerinnen und Lehrer der Gemeinde erfahren insgesamt von den Leitungspersonen sehr viel Wertschätzung. Betont wird vor allem, dass auf der Primarstufe die Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und den LfS gut funktioniert. Weiterhin wirkt auch die IBEM-Schulleitung sehr unterstützend. Die IF-Lehrpersonen schätzen, dass die Schulleitung ihre Anliegen ernst nimmt und diese auch im Lehrerkollegium verteidigt.

*„Für mich sieht die Wertschätzung der SL in erster Linie so aus, dass sie uns machen lassen. Dass sie uns erstens auch behalten haben und zweitens nicht übermässig kontrollieren. Ich spüre Vertrauen von ihnen, was für mich mit viel Wertschätzung zu tun hat.“ (EK-LP)*

Die LfS übernehmen in der Gemeinde nach Aussage der Befragten einen wichtigen Teil der Kommunikation mit den Eltern, führen Gespräche und Telefonate. Diese Gespräche sind oft schwierig und betreffen auch soziale Probleme der Schülerinnen und Schüler. Manche Eltern stehen der Integration laut den Lehrpersonen eher ablehnend gegenüber. Bei der Zuweisung der Lernenden besteht laut der IBEM-Schulleitung bei den Eltern noch viel Klärungsbedarf. Oft kennen die Eltern die unterschiedlichen Möglichkeiten auch nicht und möchten ihre Kinder teilweise nicht in die EK oder KbF schicken. Es gibt aber auch positive und wertschätzende Rückmeldungen von den Eltern an die Lehrerinnen und Lehrer. Hilfreich wären gemäss der KbF-Lehrperson klarere Richtlinien von der Schule für die Kooperation mit den Eltern.

*„Dort hoffte ich auf mehr Klarheit, dass die Schule sagen könnte: „Liebe Eltern, Ihr Kind müsste jetzt diesen Weg beschreiten.“ Wie eine Art Leitplanke. Mir ist auch klar - ich sehe das genügend im Alltag -, wenn die Eltern nicht dahinterstehen, bringt es auch bedeutend weniger.“ (KbF-LP).*

Die befragten Personen der Schule L sind insgesamt sehr engagiert und darum bemüht, für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen möglichst gute Bedingungen für ihre Entwicklung zu schaffen. Der Aufwand dafür ist teilweise sehr hoch, wird aber von den meisten Regellehrpersonen und LfS der Schule L gut gemeistert.

*„Wir haben wirklich das Gefühl, mit diesem System entlastet zu sein. Es steht und fällt mit den beiden LPs. Sie sind sehr professionell und machen das sehr gut. Sie fangen unglaublich viel auf für die SL.“ (SL 1)*

Ähnlich beschreibt auch die IBEM-Schulleitung, dass das Engagement der Lehrpersonen bei der Umsetzung von Art. 17 VSG eine zentrale Rolle spiele: *„Es kommt mehr auf die LP an. Es steht und fällt mit den LPs in den Klassen. Ich kenne LPs, die brauchen keine IF. Für mich ist es häufig so, die IF ist für die LP und nicht für das Kind.“* (IBEM-SL)

### **Pädagogische Haltung**

Grundsätzlich steht man in der Gemeinde der schulischen Integration positiv gegenüber. Der Tenor lässt sich aber dahingehend interpretieren, dass die befragten Personen mit dem aktuellen teilintegrativen Modell zufrieden sind und weder eine Vollintegration noch eine weiter gehende Separation anstreben möchten. Man versucht in den einzelnen Fällen das Modell zu finden, welches für die Betroffenen am besten umsetzbar ist.

*„Aber zum integrativen Modell ist man hier auf sehr gutem Weg, habe ich den Eindruck. Es ist sicher viel Offenheit da, und die pädagogische Haltung ist mehrheitlich in diese Richtung.“* (Gemeindevertretung)

Einige Lehrpersonen zeigen eine ambivalente oder eher negative Haltung gegenüber einer Vollintegration. Dabei wird überwiegend argumentiert, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in den KbFs optimal gefördert werden können. Im Gegensatz dazu stellt sich bei einigen die Frage, ob die Förderung auch in der Regelklasse gewährleistet werden kann.

*„Wenn [das Kind] integriert ist, ist von aussen gesehen die Welt optisch in Ordnung. Ich bin aber überzeugt, dass es in einer speziellen Schule noch besser gefördert werden könnte. Es wäre nicht ehrlich, wenn wir sagten, wir können das leisten. Es kann bei uns sein, und wir können es integrieren, aber hätte u. U. eine bessere Entwicklung, wenn es von Spezialisten betreut würde.“* (SL 2)

Einige Lehrpersonen haben auch noch Mühe mit der Individualisierung und fühlen sich durch den Mehraufwand überfordert. Ausserdem bräuchte es aus der Sicht der KbF-Lehrperson für eine Vollintegration viel mehr Ressourcen, damit sie sinnvoll umgesetzt werden kann.

*„Von daher denke ich, eine KbF mit einer Teilintegration ist realistisch. Ich vermisse, dass man nicht auch mal sagen kann, es reicht. Das Kind hat jetzt genug, es soll einfach glücklich sein. Eine Totalintegration wäre ein Traum.“* (KbF-LP)

Die Umsetzung von Art. 17 VSG betrachten einige als „Learning by doing, einen langen Prozess“ aber auch als „Haltungsfrage“ (Schulinspektorat). Für die meisten Lehrerinnen und Lehrer lohnt sich die schulische Integration nicht in allen Fällen, weil aus ihrer Sicht nicht alle Schülerinnen und Schüler von dieser Schulform profitieren können. Wichtig ist für die meisten, die Wahl zu haben zwischen schulischer Integration und KbF. Insgesamt ist aber *„die Aufnahme dieser speziellen Kinder in die Klassen selbstverständlicher geworden. Zu Beginn war es noch anders, aber es ist zur Normalität geworden.“* (Gemeindevertretung)

Das pädagogische Credo von vielen Befragten drückt deshalb auch eine ambivalente Haltung gegenüber der schulischen Integration aus: *„Deswegen finde ich es auf der einen Seite so wichtig, dass man diese Menschen nicht rausnimmt, weil die Stammklasse so viel davon lernen könnte. Gleichzeitig sehe ich auch, dass es beiden Seiten helfen kann, wenn sie nicht ständig zusammen sein müssen. Wir haben übrigens eine Teilintegration. Meine Schüler sind in Musik und Sport. Das dünkt mich ganz wichtig. Dass man ganz klarer sein kann, weil die Konflikte mit den Eltern teilweise mühsam sind.“* (KbF-LP)

Chancen der schulischen Integration sehen die Lehr- und Leitungspersonen vor allem für die Kinder, die auf Unterschiedlichkeiten in der Gesellschaft auch für die Zukunft akzeptieren lernen.

*„Das reale Abbild der Gesellschaft wäre eher eine Chance. Man kann in jeder Beziehung irgendetwas lernen. Eine enorme Chance für die Kinder. Sei es eine andere Hautfarbe, Sprache oder Kleidung. Diesen Austausch finde ich genial.“ (DaZ-LP)*

## **Soziale Integration**

Die Gemeinde hat schon viel Integrationserfahrung, da die Teilintegration schon vor der Umsetzung des Integrationsartikels umgesetzt wurde. Einige Personen aus dem Kollegium haben auch schon an früheren Arbeitsstellen Erfahrungen mit der schulischen Integration gesammelt. Die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse wird unterschiedlich eingeschätzt. Viele Stimmen nennen Aufhebung der sozialen Trennung durch die Integration als sehr positiv für die betroffenen Schülerinnen und Schüler, da die Stigmatisierung wegfällt. Von einigen Lehrpersonen wird jedoch angemerkt, dass die soziale Integration nicht in allen Fällen funktioniert und manche Schülerinnen und Schüler durch die Integration in die Regelklasse überfordert werden. Um diese Überforderung zu vermeiden, muss von Fall zu Fall abgewogen werden.

*„So lange das Kind glücklich ist und soziale Fortschritte macht, denke ich, kann man es laufen lassen. Wenn aber Fachleute oder die Eltern merken, dass das Kind unglücklich ist, muss man eine Sonderschulung ins Auge fassen.“ (Schulinspektorat)*

Einerseits kann es also sein, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten durch eine schwierige oder fehlende soziale Integration in die Regelklasse zusätzlichem Leidensdruck ausgesetzt sind. Auf der anderen Seite wird von der IF-Lehrperson betont, dass es auch für die Schülerinnen und Schüler der Regelklasse wichtig ist, mit einem heterogenen Lernumfeld umgehen zu können.

*„In der Regelklasse hingegen wäre ein grosser Vorteil, weil man sich mit der Andersartigkeit auseinandersetzen und soziale Fähigkeiten stärken muss.“ (IF-LP 2)*

Ein wichtiger Vorteil der Aufhebung der KbF ist gemäss einigen Befragten die Situation bei der Lehrstellensuche. Das Schulinspektorat beschreibt dies folgendermassen: *„Zum Teil erhalten sie [in der KbF] total massgeschneiderte Unterstützung. Sie sind nicht immer am Schwanz der Klasse, was die Leistung betrifft. Ein Nachteil ist, dass Einzelne vielleicht zu wenig Anreize erhalten, zu wenig Konkurrenz haben. Ein KbF-Schüler ist bei der Lehrstellensuche immer noch benachteiligt.“ (Schulinspektorat)* Eine Schulleitung sowie die KbF-Lehrperson sagen jedoch, dass man für die Schülerinnen und Schüler eigentlich immer eine gute Anschlusslösung gefunden habe: *„Ich finde unglaublich schön, es ist zwar nicht einfach, eine Lehrstelle zu finden, aber wenn man findet, sind es halt zukünftige Lehrmeister, die viel bewusster „ja“ sagen und bewusst diesen Menschen wollen. Sie wollen ihnen bei den Hausaufgaben helfen und schauen bei mir, wo sie niveaumässig stehen. Es ist ein extrem bewusstes „Ja-Sagen“ zu ihnen. Von daher habe ich gemerkt, dass die Begleitung grösser ist als bei Realschülern.“ (KbF-LP)*

## **Ausblick**

Obwohl die befragten Personen in dieser Gemeinde grundsätzlich mit dem gewählten teilintegrativen Modell zufrieden sind, werden verschiedene Weiterentwicklungsmöglichkeiten genannt. Eine zukünftige Erwartung, die von einigen befragten Personen genannt wird, bezieht sich auf die Verfügbarkeit von mehr Ressourcen und die Möglichkeit, diese flexibler einzusetzen.

*„Man sollte flexibler sein und situativ Modelle kreieren, die angebracht wären. Eine Freiheit oder Flexibilität. Damit die SL mehr mit diesen Lektionen „spielen“ könnten.“ (Gemeindevertretung)*

Ressourcen sind vor allem bei der Unterstützung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern knapp. Mit den wenigen DaZ-Lektionen sei es aus der Sicht der Beteiligten im Moment nicht

möglich, diese Lernenden in ihrer Sprachentwicklung angemessen zu fördern. Als möglicher Lösungsansatz wird vorgeschlagen, diesen Schülerinnen und Schülern einen „Schonraum“ bereitzustellen. Dort sollte eine Standortbestimmung stattfinden, damit sie sukzessive in die Regelklassen integriert werden können. So bestätigt auch die DaZ-Lehrperson, dass sie mit den aktuell verfügbaren Ressourcen nur wenig ausrichten könne. Grundsätzlich sind die Befragten der Gemeinde auch bereit, Schülerinnen und Schüler, die Lektionen vom GEF-Pool 1 und 2 erhalten, zumindest teilweise zu integrieren. Verschiedene Personen argumentieren jedoch, dass unter den aktuellen Umständen eine Vollintegration nicht möglich sei, dafür sei die Unterstützung zu gering.

*„[...] ich glaube, dass das Kollegium noch nicht eine optimale Integration gewährleisten könnte. Es bräuhete einen Schub durch das Lehrerteam, vielleicht noch eine gewisse Fortbildung, eine Öffnung. Dann wäre es tendenziell eher möglich.“ (IF-LP 1)*

Für einen angemessenen Umgang mit der schulischen Integration sei es laut den Befragten wichtig, dass sich die Lehrpersonen stärker für diesen Gedanken öffnen. Möglichkeiten dazu sind einerseits die Sensibilisierung während der Ausbildung und andererseits Weiterbildungen zu diesem Thema.

Die KbF sei nach Aussage der beiden Schulleitungspersonen ein sehr wichtiges Gefäss, um die Lehrpersonen etwas zu entlasten. Eine Abschaffung dieses Gefässes wird von der Mehrheit der Befragten abgelehnt. Um weitere Schritte in Richtung einer Vollintegration gehen zu können, müsse diese Entlastungsmöglichkeit erhalten bleiben, da ansonsten eine grundsätzliche Überforderung entstehe.

*„Ich sehe eher einen Trend wieder zur Separation. Ich merke auch, dass man ein Gefäss braucht wie die Time-Out-Gruppe. Die führen wir auch. Die braucht es, auch auf der Unterstufe. Es braucht Gefässe, in denen die Kinder eine Auszeit nehmen können. Eher auch präventiv als wenn es dann brennt. Zum Teil ist das Separation, aber auch mit dem Ziel zur Re-Integrierung. Die Zielsetzung müsste integrativ oder inklusiv sein. Es braucht Spielraum. Für mich ist eine KbF nicht per se nicht-integrativ, weil es ein befristeter Aufenthalt ist. Solche Gefässe sind gefragt. Auch bei SL und den LPs. Da merkt man den Bedarf. Aber ich denke, es ist wirklich im Hinblick auf die Inklusion noch eine Entwicklung möglich.“ (IBEM-SL)*

#### **4.2.2 Schulstandort F**

In dieser frankophonen Gemeinde hat die teilintegrative Beschulung seit längerer Zeit Tradition. Die Kinder werden nach Möglichkeit integriert, häufiger jedoch in einer KbF gefördert. Durch die Umsetzung von Art. 17 VSG haben Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Gemeinde 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.

#### **Modell und Umsetzungsprozess**

Der Entscheid für das gewählte Modell wurde schon vor ungefähr zehn Jahren gefällt, von den Lehrpersonen des Gemeindeverbandes initiiert und anschliessend durch die Schulbehörden ratifiziert « *Mais cette ratification allait de soi, était évidente, le projet a été porté par les enseignants dès le départ.* » (SL) Die Umstellung war also ein gut abgestützter Entscheid, der sowohl von den Lehrpersonen als auch von den Behörden getragen wurde.

Gefällt wurde der Entscheid vor allem aus strukturellen und pragmatischen Gründen, denn man musste durch die Aufhebung der Kleinklassen in einer Partnergemeinde eine möglichst prakti-

sche und schnelle Lösung für Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten finden. Daraufhin befasste sich eine Arbeitsgruppe mit unterschiedlichen Möglichkeiten für die Schulung dieser Kinder. Eine andere Option wie zum Beispiel die Gründung eines vollständig separativen Modells wurde laut der Schulleitung von Anfang an ausgeschlossen.

*« On a exclu d'emblée dans les discussions du groupe le fait de sortir et de nouveau singulariser les enfants dans une classe spéciale, leur mettre une étiquette 'enfant de classe spéciale'. » (SL)*

Man verfolgte explizit schon in den 90er Jahren das Ziel, alle Kinder in der Gemeinde zu schulen und nach Möglichkeit in die Regelklassen zu integrieren. Deshalb wurde versucht Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten nur in den Fächern in die KbF zu schicken, in denen sie die Lernziele nicht erreichen konnten. Der Vorschlag zu diesem Modell wurde anschliessend im Lehrerkollegium diskutiert, gefolgt von einem gemeinsamen Entscheid für dieses teilintegrative Modell, das auch von den Schulbehörden unterstützt wurde. Daraufhin wurden die notwendigen Lektionen zur Unterstützung dieser Kinder in der KbF vom Kanton bewilligt.

Dadurch dass im Gemeindeverband schon eine Tradition des teilintegrativen Modells bestanden hatte, wurde durch die Umsetzung von Art. 17 VSG nur wenig verändert. Die Veränderungen durch den Integrationsartikel waren vor allem auf administrativer Ebene bei der Zuteilung der Ressourcen ein Vorteil: *« Et puis on se dit oui, mais bon, qu'est-ce que ça change, ça ne change pas grand-chose, en définitive. Surtout que, dans ce cadre-là, j'ai l'impression qu'on avait de l'avance. » (SL)*

Zum Erhebungszeitraum waren die meisten beteiligten Personen mit der Umsetzung von Art. 17 VSG zufrieden. Die Schulleitung nimmt es so wahr, dass alle Beteiligten von dieser Situation profitieren können.

*« Mais je crois que tout le monde est satisfait, même au niveau des parents. Je crois que les parents sont extrêmement satisfaits aussi de pouvoir bénéficier du soutien pédagogique ambulatoire et du français langue seconde. » (SL)*

Man ist sich einig, dass die Kinder von der Situation und dem gewählten Modell profitieren können. Auf der Ebene der Lehrpersonen (LP) und der Lehrpersonen der integrativen Förderung (IF-LP) bestanden aber trotzdem verschiedene Befürchtungen. So vermutet beispielsweise eine Lehrperson, dass es für die gesamte Klasse sehr schwierig wird, wenn mehr Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten integriert werden sollen und nimmt an, dass das unter den gegebenen Umständen kaum möglich ist.

*« Il nous semblait que c'était déjà tellement difficile de réaliser pleinement des objectifs dans des classes régulières que, si on intègre encore des enfants qui ont des difficultés scolaires [...], cela semblait parfois utopique et irréalisable dans des situations locales. » (Klassen-LP)*

Auch eine neu eingestellte IF-Lehrperson empfindet so, dass viele Lehrpersonen der Gemeinde nicht dazu bereit sind, in ihren Klassen integrativ zu arbeiten und gemeinsam mit ihr die Lektionen zu gestalten. Ausserdem bestand auch die Schwierigkeit, dass die Lehrpersonen das Gefühl hatten, ihren eigenen Beruf nicht mehr eigenständig ausführen zu können: *« Et puis au début, je dirais que les collègues l'ont peut-être vécu un peu comme s'ils n'arrivaient plus eux-mêmes à faire leur boulot [...]. J'ai senti que là était vraiment les plus grosses craintes. » (IF-LP)*

Einige Lehrpersonen befürchteten, dass nicht genügend Ressourcen verfügbar sind und sie in der Umsetzung zu wenig Unterstützung erhalten würden. Bei der Umsetzung des Integrationsartikels wurde zwar ein stärker auf die Vollintegration ausgerichtetes Modell im Kollegium disku-

tiert, jedoch nicht umgesetzt, da die meisten der beteiligten Personen mit dem bereits etablierten Modell zufrieden waren.

Der Umsetzungsprozess ist in der Gemeinde abgeschlossen. Es fanden verschiedene Veranstaltungen statt, um die Lehrpersonen auf die Umstellung vorzubereiten. Diese mussten von der Schule organisiert werden, da damals noch keine Weiterbildungen zum Thema schulische Integration von der pädagogischen Hochschule (HEP-BEJUNE) angeboten wurden.

*« On a aussi eu quelques éléments là-dedans „comment accueillir un enfant différent“, ça c'est clair. Mais j'entends, c'était plus dans l'accueil global, qu'est-ce qu'on fait la première semaine quand on reçoit les élèves pour les intégrer dans un collège ? (SL)*

Da die hauptsächlich Umstellung des Modells schon vor der Umsetzung des Integrationsartikels stattgefunden hatte, wurden die Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Umstellung konkret über den Integrationsartikel nur wenig informiert. Einige Lehrpersonen sind jedoch der Meinung, dass die Informationen zur Umsetzung von Art. 17 VSG zu ungenau definiert und vage gewesen seien.

Von der Schulleitung werden die Informationen durch die ERZ sowie der Informationsfluss innerhalb der Schulen als positiv bewertet.

*« Comme chez nous il n'y a pas eu un impact, ça n'a pas bouleversé notre fonctionnement scolaire, l'information a été donnée uniquement au niveau de l'article de la loi, mais on n'a pas eu d'autres détails. » (Klassen-LP)*

Zum Gemeindeverband gehören mehrere Ortschaften und ihre Schulen, die Schulleitung ist jedoch zentral organisiert. Die Umstellung von einem separativen zu einem teilintegrativen Modell fand im diesem Gemeindeverband schon vor der Umsetzung von Art.17 VSG statt. Das Hauptanliegen der Lehrpersonen und der beteiligten Eltern war damals, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Gemeinde unterrichtet werden sollen. Deshalb wurde die Möglichkeit gewählt, eine KbF einzurichten, die durchlässig ist und sich im selben Schulhaus befindet.

*« L'objectif, c'était de les garder avec leur classe d'âge mais qu'ils travaillent à leur rythme. En définitive, ils travaillent à leur rythme mais ils avaient des objectifs revus à la baisse [OAIr] avant qu'on les appelle comme ça. Bref, c'est l'évolution qui a amené cette introduction à la communauté scolaire. » (SL)*

Die Kinder mit rILZ können die KbF je nach Bedarf zu mindestens zwei, maximal 16 Stunden in der Woche besuchen. Die Förderung in Kleingruppen wird von einer LfS übernommen. Laut ihrer Aussage sind die meisten Kinder acht, zehn oder 16 Stunden in ihrer Klasse. Zusätzlich besteht auch die Möglichkeit zur Separation.

*« Puis maintenant je vois que, [ici], ce qui est super, c'est qu'ils peuvent venir à mi-temps en classe de soutien, puis le reste, ils peuvent être intégrés. Il y a donc beaucoup de leçons qu'ils ont la possibilité de suivre avec d'autres enfants. C'est uniquement vraiment pour les heures de français, maths ou là ils ont plus d'appui. Donc, ça leur permet d'avoir une bonne intégration. » (KbF-LP)*

Auch nach der Umsetzung des Integrationsartikels blieb die KbF bestehen. Durch die zusätzlichen Lektionen können heute die Kinder verstärkt auch integrativ gefördert werden. Für die integrative Förderung in den Klassen sind in der Gemeinde zwei IF-Lehrpersonen engagiert: *« [...] les enfants qui ont des difficultés encore gérables, ceux-là sont toujours intégrés dans les classes habituelles, ont toujours été intégrés dans ces classes-là. » (Klassen-LP)*

Da es jedoch nur in zwei der vier Gemeinden des Verbandes eine KbF gibt, stellt dieser Ortswechsel für die integrierenden Lehrpersonen eine Schwierigkeit im Alltag dar. Deshalb findet in

diesen beiden Schulen zusätzlich ein ambulanter Dienst statt. Die Kinder werden laut der Schulleitung entweder integrativ betreut oder zu bestimmten Zeiten aus der Klasse genommen und von einer Speziallehrperson individuell unterrichtet.

*« Il y a parfois l'enseignante de soutien qui va dans la classe pendant la leçon et qui observe un ou deux enfants. Elle travaille avec eux en même temps que la maîtresse, mais souvent il y a quand même besoin de les sortir. » (SL)*

Auch wenn die Kinder der KbF zugewiesen sind, können sie diese nach Aussage der Befragten nur an vier Morgen in der Woche besuchen. Am Montagmorgen und an allen Nachmittagen werden sie, in allen Fächern, die dann stattfinden, in der Regelklasse unterrichtet. In der Gemeinde wird „français langue seconde“ für deutschsprachige sowie Kinder anderer Muttersprachen angeboten. Eine EK oder Hochbegabtenförderung gibt es im Moment nicht und durch die Umsetzung von Art. 17 VSG wurden keine KbFs geschlossen.

Bei der Umsetzung des gewählten Modells übernehmen die Gemeinde und die Schulkommission eine wichtige Rolle und tragen den Entscheid mit. Materialien und Räume werden bei Bedarf bereitgestellt und finanziert.

*« Je crois que si on avait vraiment un problème, on pourrait le soumettre à la commission d'école qui chercherait différentes solutions [...], donc là elle va être d'accord de nous écouter, si on a besoin de plus de matériel [...]. Donc, elle est partie prenante. » (KbF-LP)*

Die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten profitieren ausserdem von den positiven Rahmenbedingungen der Gemeinde. Dadurch dass die Gemeinde nicht sehr gross ist, versucht man, für jedes Kind eine gute und angemessene Lösung zu finden.

*« C'est comme je vous ai dit, avant on a toujours eu, comme on est quand même une petite collectivité, on a toujours pris vraiment soin, si on peut dire ça comme ça, de nos enfants. Et puis quand il y avait un problème, quoi que ce soit, les enseignants sont toujours venus discuter. » (Schulbehörde)*

Für die Ressourcen ist es laut Aussage der Befragten auch förderlich, dass sich die Ortschaften bezüglich der schulischen Organisation zu einem Gemeindeverbund zusammengeschlossen haben. So haben die einzelnen Schulen etwas mehr finanzielle und unterstützungsbezogene Ressourcen zur Verfügung.

Das gewählte Modell der teilweisen Schulung in der Regelklasse hat sowohl Vor- und Nachteile. Die Vorteile sehen die meisten der befragten Personen der Gemeinde vor allem für die Kinder. Die Bildung und Betreuung der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten zu verbessern, war daher auch ein wichtiger Grund für die Entscheidung für das gewählte Modell.

*« C'était vraiment que les enfants puissent rester avec leurs copains, qu'ils puissent vraiment rester dans leur cadre avec un maître de classe et puis en plus avoir un soutien plus personnalisé. » (KbF-LP)*

Das Kind kann laut den Aussagen der Lehrpersonen in der KbF und auch in der Regelklasse mit zusätzlicher Unterstützung dem Unterricht folgen, sieht die eigenen Fortschritte und wird durch seine Klassenkameraden zusätzlich motiviert. Vorteile sehen die Lehrpersonen vor allem darin, dass sich die KbF (nach Möglichkeit) in demselben Schulhaus befindet wie die Regelklassen. Das ist jedoch nur bei wenigen Klassen der Fall. Ausserdem können die Kinder durch dieses Modell in ihrer direkten Umgebung bleiben und erhalten eine angemessene Förderung. Durch den Integrationsartikel ist die Unterstützung besser organisiert und strukturiert. Die Lehrpersonen wissen dadurch gemäss der Schulleitung, an wen sie sich wenden können oder müssen und sind besser unterstützt.

*« D'avoir mis en place une structure mieux organisée permet aussi de mieux se rendre compte, ou permet aux enseignants de classe de savoir vraiment où aller chercher et d'avoir un soutien direct, parce qu'en définitive, dans le nombre de leçons qu'on a à disposition pour le soutien pédagogique ambulatoire par exemple, ça permet de réagir quasiment immédiatement. » (SL)*

Schliesslich empfinden es die Lehrpersonen auch als förderlich, dass die Kinder bei Bedarf aus den Klassen geholt, in einem räumlich von der Regelklasse getrennten Bereich gefördert werden können und somit die Klasse nicht zusätzlich belasten. Dadurch dass die Kinder aber trotzdem in der Regelklasse integriert bleiben, entsteht nach Meinung der Lehrpersonen auch nicht so eine starke Stigmatisierung, als wenn die Schülerinnen und Schüler vollständig in einer besonderen Klasse geschult würden.

Dies ist jedoch auch gerade ein Nachteil des Modells; denn die Kinder müssen in eine andere Klasse und merken so zumindest teilweise, dass sie andere Bedürfnisse haben als die anderen Schüler. Trotzdem werden sie nicht vollständig angemessen gefördert und sind teilweise in den Regelklassen nicht wohl.

*« Ça c'est peut-être un désavantage du fait qu'il n'est qu'à mi-temps dans ma classe. Avant, les enfants qui avaient énormément de difficultés étaient à plein temps dans les classes spéciales. Ça, je dirais que c'est peut-être un désavantage. » (KbF LP)*

Von einigen Lehrpersonen wird auch kritisiert, dass die Kinder nicht richtig integriert sind, weil sie immer wieder einzelne Stunden fehlen. Sie haben aber auch in der KbF keine konstante Situation, weil sie immer wieder in die Regelklasse wechseln müssen. Dies bedeutet auch ein grosses Engagement für die Regelklassenlehrperson.

*« Mais c'est vrai que c'est [...] un grand travail de la part de leur propre enseignant que l'enfant ne soit pas mis de côté. Comme il n'est pas tout le temps là, il faut vraiment qu'il garde ses copains, pas qu'on dise 'toi tu n'étais pas là parce que tu es en soutien'. » (KbF-LP)*

Sowohl die Schulleitung als auch die beteiligten Lehrpersonen sind sich einig, dass es ein wichtiger Nachteil des Modells ist, dass es nicht in jeder Schule eine KbF gibt und einige Kinder immer von einer Schule in die andere transportiert werden müssen. Dadurch wird die Flexibilität und Durchlässigkeit des Modells stark eingeschränkt.

## **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Die strukturellen Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Art. 17 VSG sind in dieser Gemeinde gut. Es gibt nur wenige Schwierigkeiten und der Lektionenpool scheint im Moment auszureichen.

*« Mais je pense que, pour l'instant, il me semble que ça a l'air de jouer. On n'a pas d'immenses classes et on n'a pas non plus de trop grands problèmes. » (Schulinspektorat)*

Die vorhandenen Ressourcen sind aber knapp bemessen und werden in den KbFs und in der integrativen Unterstützung benötigt. Bei einer Kürzung der Ressourcen wäre es schwierig, die Kinder noch angemessen zu betreuen: *« Le soutien, c'est qu'elle nous accorde suffisamment d'heures de soutien. Pour l'instant, on en a suffisamment, toutes les demandes ont été agréées, mais il ne faudrait pas qu'on ait moins de leçons attribuées pour les enfants qui sont en difficulté. » (Klassen-LP)*

Die Kinderzahlen in der Gemeinde variieren von Jahr zu Jahr beträchtlich. Spezifische Materialien für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler sind ausreichend vorhanden. Es gibt spezifische Lehrmittel und Arbeitsblätter für die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten innerhalb und ausserhalb



der Regelklassen, die auch den Regellehrpersonen zugänglich sind. In der letzten Zeit wurden auch die Räumlichkeiten ausgebaut und von der Gemeinde dazu gemietet. Die Lehrperson der KbF meldet jedoch zusätzlichen Bedarf an unterschiedlichsten Unterrichtsmaterialien an.

*« On a quand même besoin de plus de matériel qu'une classe primaire ordinaire. Je pense qu'on a besoin de plus de jeux, de choses comme ça, et puis comme on a parfois un seul élève qui a besoin de choses, il nous faut plus de matériel. » (KbF-LP)*

Ein wichtiges Problem, das sich in der Gemeinde stellt, ist für die Eltern und einige Lehrpersonen, dass die KbFs nur an zwei Standorten besucht werden können. Deshalb muss für die Kinder aus anderen Dörfern eine Lösung für den Transport gefunden werden. Dieses Hin und Her ist vor allem für die Kinder schwierig, da sie die KbF doch nicht in ihrer Schule besuchen können.

*« Si on avait un seul lieu, ça serait beaucoup plus facile de fonctionner, ça veut dire qu'il y aurait peut-être deux classes de première où on pourrait prendre des groupes de première ensemble, mais ce n'est pas du tout comme ça. » (IF-LP)*

Die IF-Lehrpersonen wünschen sich auch ein bestimmtes Zimmer, wo sie ihre Materialien lagern können. Im Moment haben einige Zimmer eine doppelte oder dreifache Funktion und werden von verschiedensten Personen genutzt. Es bräuchte mehr Personal, aber auch in jeder Schule Räumlichkeiten, in denen der Spezialunterricht gelebt werden kann.

*« Puisqu'on a six lieux de travail, ça serait bien d'avoir six [...]. C'est vrai que d'avoir un lieu, c'est quand même chouette, je dirais que c'est plus facile, une chose toute bête, pour avoir notre matériel en ordre. » (IF-LP)*

Der Lektionenpool wird für den gesamten Gemeindeverband festgelegt, und die Schulleitungspersonen teilen die Lektionen nach Bedarf auf. Dabei werden die Anliegen und Meinungen der LfS auch mit berücksichtigt. Die Befragten sprechen sich mehrheitlich dafür aus, dass die Klassen nicht zu gross und bei einem integrierten Kind zwischen 15 und höchstens 20 Schülerinnen und Schülern in der Klasse sein sollten. Ansonsten sei es schwierig, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder überhaupt noch gerecht zu werden: *« 15 c'est idéal, c'est sûr que s'il y en a 20 ou 30, c'est toujours plus difficile de s'occuper de l'élève en question. » (IF-LP)*

Neben der Klassengrösse ist die Zusammensetzung der Klasse, aber auch die Art der Einschränkung der Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten für eine gelingende schulische Integration zentral.

*« Ça joue un grand rôle. Je veux dire tout dépend du genre d'enfants qu'on a dans la classe, puis ça dépend aussi du genre d'enfants qu'on va intégrer. Si c'est un enfant qui a des problèmes de comportement, 16 élèves, ça sera même trop, vous comprenez ce que je veux dire. Si c'est un enfant qui a simplement un retard et qui a des difficultés scolaires mais pas du tout de comportement, alors là ça sera plus facile à gérer. » (KbF-LP)*

Einige Lehrpersonen sind jedoch der Meinung, dass alle Klassen heterogen, jedes Kind in seinen Leistungen individuell sei.

*« Je pense que c'est quand même bien d'avoir une classe à degré unique, parce que dans une classe à degré unique on a déjà [...] de la différenciation à faire. » (Schulleiter)*

Schliesslich ist es für die Schulleitung wichtig, dass die Lehrperson einen Klassengeist schafft und die Klasse als Einheit zusammenhält, damit sich alle Kinder integriert und akzeptiert fühlen: *« On peut faire un groupe, alors après il faut trouver les points d'ancrage qui permettent d'en faire un groupe plus ou moins uni. » (SL)*

Eine weitere Grenze der schulischen Integration ist für die KbF-Lehrperson, wenn ein Kind zu starke Verhaltensauffälligkeiten zeigt. In diesem Falle sei es für den Klassenverband nicht mehr tragbar.

*« Je dirais que si l'élève est en intégration, mais qu'il a de graves problèmes de comportement puis qu'après l'enseignante ne peut plus faire face parce qu'elle doit gérer tellement de problèmes de comportement, alors là je crois que ce n'est plus gérable. »* (KbF-LP)

Dabei entscheidet die Art der Behinderung oder des Förderbedarfs jedoch nicht alleine, ob das Kind integriert werden kann, sondern es ist immer ein Zusammenspiel von unterschiedlichen Faktoren wie Heterogenität und Grösse der Klasse und den individuellen Bedürfnissen der Kinder.

Eine wichtige Grenze ist für die Schulleitung dann erreicht, wenn die Ziele des Lehrplans nicht mehr erreicht und die Lehrpersonen ihren Ansprüchen und Pflichten an eine gute Ausbildung aller Kinder nicht mehr gerecht werden können.

*« Alors je pense que les limites de l'intégration sont dans les limites du mandat lié au plan d'études que le corps enseignant doit quand même remplir. Parce qu'on a quand même des objectifs à atteindre, qui sont fixés par le plan d'études. »* (SL)

## **Belastung**

Die Belastung durch die Umsetzung von Art. 17 VSG wird unterschiedlich beurteilt. Für einige Lehrpersonen wie zum Beispiel die Lehrperson, die in der KbF unterrichtet, gehörte die verstärkte Zusammenarbeit mit Logopädie oder Psychomotorik schon vor der Umsetzung des Art. 17 VSG zum Alltag. Deshalb ist ihre wahrgenommene Belastung auch nicht gestiegen. Im Gegenteil dazu stellt eine integrierende Lehrperson fest, dass ihr pädagogischer Aufwand für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten stark zugenommen hat.

*« Je dirais :on doit s'investir, il me semble que je consacre plus de temps de préparation pour quelques enfants que je dois intégrer dans ma classe. Ça me demande un effort plus important car je dois individualiser ou personnaliser certains programmes pour eux. »* (Klassen-LP)

Ähnlich bemerkt auch die LfS, die die Kinder integrativ fördert, dass die Lehrpersonen der Gemeinde es nicht gewohnt sind mit so vielen verschiedenen Personen zusammenzuarbeiten und sich im Alltag auch abzusprechen, was für sie eine zunehmende Belastung bedeutet.

*« Alors [pour] les autres enseignants, ce n'est pas toujours facile, parce que c'est de nouveau plus de travail, plus de séances, des personnes en plus qui tournent autour de la classe, donc je pense que ce n'est pas toujours facile pour eux. »* (IF-LP)

## **Externe Kooperation**

In der Zusammenarbeit mit der EB wird von einer LfS kritisiert, dass sie sich nicht gut unterstützt fühlt, weil einerseits die Personalfuktuation sehr hoch ist und andererseits oft Personen in Ausbildung angestellt werden, die sich mit der Thematik noch wenig auskennen. Dies sei auch für die Kinder nicht ideal, wenn sie immer von anderen Personen betreut werden. Ausserdem habe es auch zu wenig Personal.

*„On a beaucoup d'enfants qui devraient être suivis puis il y a beaucoup d'attente et puis, ils font ce qu'ils peuvent, ce n'est vraiment pas du tout une critique par rapport à eux, mais il me semble qu'il n'y a peut-être pas assez de personnel par rapport au nombre d'enfants qui doivent être suivis.“* (IF-Lehrperson)

Dies zeigt sich vor allem auch in den langen Wartezeiten für die Abklärungen der Kinder, die einigen der befragten Personen aufgefallen sind. Wenn jedoch kurzfristig Handlungsbedarf besteht, sind die Lehr- und Leitungspersonen mit dem Engagement der EB zufrieden.

Im Gegensatz dazu fühlen sich die meisten Befragten bezüglich der Lektionenverteilung von der ERZ gut unterstützt. Fördernd für die Umstellung auf eine KbF war hauptsächlich die Zusammenarbeit mit dem Schulinspektorat, das sich in dieser Gemeinde stark engagierte.

Bezüglich des Weiterbildungsangebots der PH ist die Schulleitung der Meinung, dass allzu theoretische Kurse für die integrierenden Lehrpersonen nur wenig Nutzen bringen. Die Lehrpersonen benötigen verstärkt Praxis- und Erfahrungswissen.

*« Je pense que c'est par l'expérience que les collègues peuvent se rendre compte des difficultés que présente un enfant en difficulté au sein d'une classe. Je ne pense pas que ce soit des approches théoriques ou même quelques stages qui puissent permettre de s'en rendre compte. » (SL)*

Eine LfS erhofft sich, dass es in Zukunft auch mehr Weiterbildungen für sie und für integrierende Lehrpersonen gibt. Diese seien bis jetzt nur spärlich vorhanden. Die PH bietet laut der Aussage des Schulinspektorats bis jetzt auch nur wenig Weiterbildung zur Unterstützung im Umgang mit Kindern mit Aspergersyndrom oder anderen Behinderungen an.

### **Interne Kooperation**

Wie schon erwähnt, hat die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den LfS aus Sicht der Beteiligten stark zugenommen. Da gibt es beispielsweise Konferenzen und Projekte, die zum Ziel haben, die Lehrpersonen und LfS zusammenzuführen und gemeinsam eine Verbesserung der Zusammenarbeit zu diskutieren. Es herrscht eine gute Kommunikations- und Kooperationskultur, in der die verschiedenen Lehr- und Leitungspersonen sich gegenseitig schätzen und sich auch gut verstehen.

*« On essaie de toujours plus collaborer. Je crois qu'on collabore bien, puis on collabore toujours plus entre les enseignants, entre les enseignants [ordinaires] et les enseignants spécialisés. C'est notre but que de toujours collaborer [...]. On forme vraiment une équipe, et puis je trouve qu'on s'entend bien. » (KbF-LP)*

Die LfS fühlen sich im Lehrerkollegium gut integriert, jedoch stellt es eine Schwierigkeit für die Zusammenarbeit dar, dass anfangs nur wenig Kontakt zwischen der KbF-Lehrperson und den Klassenlehrpersonen bestand. Deshalb hat die KbF-Lehrperson zum Beispiel die Lehrpersonen auch eingeladen, um den Kontakt bezüglich einzelner Kinder herzustellen. Ausserdem ist es für die KbF-Lehrperson auch wichtig, Kontakt mit den Klassen-Lehrpersonen aufzunehmen, damit sie die Vorgeschichte der Kinder schon kennt, bevor sie in ihre Klasse kommen. Dieser gute Austausch ist laut der Klassenlehrperson auch damit in Verbindung zu bringen, dass sich die KbF-Lehrperson sehr stark engagiert: *« Elle est plus engagée, elle se sent plus engagée dans son travail. Et là on sent vraiment qu'il y a un soutien de sa part et puis, c'est bien pour analyser disons les soucis qu'on se fait par rapport à un élève. On arrive mieux à en parler, à échanger puis à avancer dans le travail. » (Klassen-LP)*

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den IF-Lehrpersonen gestaltet sich sehr unterschiedlich. Deshalb ist wichtig, eine individuell angepasste und angemessene Form des Austausches zu finden. Hindernd für eine gute Zusammenarbeit können dabei fehlende zeitliche Ressourcen, aber auch persönliche Einstellungen sein.

*« Les facteurs personnels, les facteurs temporels [...], si les gens sont peu disponibles ou ont peu de temps ou ont plein d'autres choses à faire, c'est quand même beaucoup plus difficile de faire une collaboration. Les collègues qui ne sont pas là le matin, qui ne restent pas à midi, c'est toujours un peu difficile. »*

*Quand je demande de se voir, c'est toujours de nouveau encore une séance de plus pour eux donc, c'est vrai que j'essaie d'aménager plutôt dans les moments qui nous sont donnés. » (IF-LP)*

Ausserdem ist es der IF-Lehrperson wichtig, die Klassenlehrpersonen gut im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten zu unterstützen und schwierige Situationen vorzubereiten: *« Je trouve que, dans ce passage de témoin, il est très important de prévenir, d'aider les enseignantes dans les situations difficiles, d'être à leurs côtés, pouvoir aussi prendre position face aux parents. » (IF-LP)*

Dass die Rollen und Zuständigkeiten zwischen den IF-Lehrpersonen und den Regellehrpersonen geklärt sind, ist nach Aussage einiger Lehr- und Leitungspersonen hauptsächlich beim Teamteaching ausschlaggebend. So braucht es von Seiten der IF-Lehrperson viel Einfühlungsvermögen, weil sie eigentlich in den Kompetenzraum der Lehrperson eindringt. Sie fühlt sich jedoch in der Regelklasse weder als Hilfslehrkraft, noch sieht sie sich auf derselben Stufe wie die Klassenlehrperson.

*« Je ne me place pas sur le même point, parce que je ne suis pas dans la même situation, mais je ne suis pas auxiliaire non plus, parce qu'auxiliaire, ça veut dire être un peu au deuxième plan. » (IF-LP)*

Im Allgemeinen sind die Lehrpersonen auch mit der Zusammenarbeit mit den Eltern zufrieden und haben das Gefühl, dass die Eltern von Regelklassenschülerinnen und Regelklassenschülern die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten auch akzeptieren. Die verschiedenen Zusammenarbeitsformen sind aber teilweise sehr unterschiedlich. Dabei nimmt wiederum die IF-Lehrperson eine wichtige Rolle ein, da sie das Kind auch mit etwas Abstand und aus einer anderen Sichtweise betrachten kann.

*« Je suis moins prise affectivement donc c'est aussi beaucoup plus facile pour moi de, je dirais, de fonctionner avec les parents. Je fais souvent tampon entre la famille et l'école. » (IF-LP)*

Die Gesamtschulleitung nimmt auch eine wichtige Rolle ein. Sie unterstützt alle Lehrpersonen gleichermaßen und nimmt auch eine Koordinationsfunktion ein, wenn es Schwierigkeiten zwischen den Lehrpersonen gibt.

*« Je dirais : notre directeur ne nous force pas à des choses qui ne nous correspondraient pas. Je pense quand même que si les enseignants spécialisés et les enseignants qui travaillent sur le terrain ont la possibilité de fonctionner comme ça leur convient à eux, je pense que ça ne peut que fonctionner. » (IF-LP)*

## **Pädagogische Haltung**

Die pädagogische Haltung gegenüber der schulischen Integration ist in der Gemeinde überwiegend positiv. Hauptsächlich wird diese als grosse Chance für die Kinder genannt, aber auch als Möglichkeit für die Lehrpersonen, sich für den Umgang mit Heterogenität und Differenzen in der Schulklasse zu sensibilisieren. Laut der KbF-Lehrperson ist der Meinung, dass die Regellehrpersonen offener für die schulische Integration sind und sich auch nicht mehr so einfach dagegen wehren könnten.

*« Alors je dirais avant tout pour les enfants, pouvoir être intégrés, je crois que c'est une chance qu'ils n'avaient pas avant. Et puis, on est quand même, je crois que les enseignants primaires sont quand même plus ouverts maintenant à accepter un enfant qui a des difficultés qu'avant [...]. Ils acceptent mieux la différence. On ne se débarrasse plus si facilement du problème maintenant. » (KbF-LP)*

Oft wird von den Befragten ausserdem betont, dass die Interessen des Kindes im Mittelpunkt stehen müssen, damit es auch von der Situation profitieren kann.

*« Je veux dire aussi qu'il se sente bien, bien dans sa classe, bien avec sa famille, même s'il a des difficultés. Si l'enfant se sent entre guillemets bien avec ses difficultés, s'il voit que tout le monde est là pour l'aider, il peut avancer. »* (IF-LP)

Trotzdem hört man auch negative Stimmen, zum Beispiel dahingehend, dass die schulische Integration nicht in jedem Fall die beste Lösung darstellt. Ausserdem wird von der Schulleitung auch die Situation mit den bestehenden KbFs unterstützt, weil so die Regelklassen entlastet werden können.

*« C'est pour ça que je prône quand même que la classe de soutien [...], où ils sont un certain nombre de leçons en dehors de la classe. Ça permet aux élèves dits « normaux », de progresser quand même un peu plus rapidement, puis à ces élèves-là d'avoir le soutien nécessaire. »* (SL)

Die meisten der Lehrpersonen sind mit der aktuellen Situation in der Gemeinde zufrieden, weil ihnen das separative Gefäss der KbF immer noch erlaubt, die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten auch ausserhalb des Regelklassenunterrichts fördern zu können. Dies nehmen einige Lehrpersonen als Vorteil des gewählten Modells wahr.

*« Les avantages, c'est qu'ils peuvent directement suivre un programme scolaire adapté à leurs capacités et puis continuer leur développement scolaire en étant encore motivés et en ayant des résultats. Et puis de l'autre côté, ils ne sont pas complètement marginalisés. Ils peuvent continuer d'avoir une vie de classe pour certaines branches, pour certaines leçons : ils suivent les leçons avec leur classe régulière et ils ont des contacts avec leurs camarades du même âge. »* (Klassen-LP)

Um allen Kindern, die die Regelklasse besuchen auch eine Möglichkeit geben zu können, Erfolg zu haben und sich zu behaupten, ist es das pädagogische Credo der integrierenden Lehrperson, dass jedes Kind eine Stärke hat, die man entdecken soll, damit die adäquate Förderung gelingt.

*« Mon principe, c'est d'essayer de partir des acquis, des savoirs et de la motivation des enfants, de trouver [...] quels domaines les intéressent, ce qu'ils font. »* (Klassen-LP)

## **Soziale Integration**

Die Gemeinde hat in der Umsetzung des gewählten Modells vor allem mit den KbF schon viel Erfahrung. Schon vor der Einführung von Art. 17 VSG war es ein wichtiges Ziel, Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Gemeinde zu schulen und nach Möglichkeit auch in die Regelklassen zu integrieren.

Laut der Aussage der Regelklassenlehrperson sind die Kinder mit besonderem Förderbedarf eigentlich gut in die Klasse integriert. Sie haben Kontakte mit den anderen Klassenkameraden, die auch ausserhalb des Unterrichts stattfinden. Die Kinder helfen einander gegenseitig. Dabei lernen auch die Regelklassenschülerinnen und –schüler tolerant gegenüber anderen zu sein.

*« Ça leur apprend la tolérance. »* (KbF-LP)

Eine Schwierigkeit, die sich in dieser Gemeinde stellt ist jedoch, dass auch die integrativ geschulten Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten die Regelklasse häufig verlassen. Dies hat auch Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden.

*« Au niveau affectif peut-être, il peut y avoir des désavantages parce que, malgré toutes les précautions qu'on peut prendre pour expliquer à la classe que l'enfant, ma foi, quatre matins il n'est pas là, et puis, il est dans la classe de soutien. Je pense que, malgré ça, ils sont quand même un peu marqués, ils font quand même partie, il a fallu lutter là contre, mais on a quand même entendu qu'ils faisaient partie de 'la classe de bobets'. »* (SL)

## Ausblick

In dieser Gemeinde wurde ein teilintegratives Modell umgesetzt, das an die lokalen Bedürfnisse angepasst, entwickelt und aus pragmatischen Gründen schon vor der Umsetzung von Art. 17 VSG eingeführt wurde. Den engagierten Lehrpersonen und LfS ist es jedoch auch in Zukunft verstärkt wichtig, dass sie das Gefühl haben, an der Situation der Kinder wirklich etwas verändern und verbessern zu können. Das teilintegrative Modell lässt durch seine Flexibilität und durch die unterschiedlichen Angebote die Möglichkeit zur Weiterentwicklung in ein vollintegratives Modell offen. Die IF-Lehrpersonen und Regellehrpersonen haben die Möglichkeit, stärker in den Klassen zu fördern. Zurzeit werden solche Bestrebungen zum Beispiel von der Schulbehörde angedacht. Dafür müssten jedoch mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, damit auch mehr LfS eingestellt werden könnten. So betont zum Beispiel die IF-Lehrperson:

*« Ça nous amène à avoir d'autres idées on va dire, à aller plus dans les classes, à trouver d'autres manières de fonctionner et je pense que c'est aussi positif. »* (IF-LP)

Die Ressourcenfrage spielt eine wichtige Rolle. Laut einer LfS erfordert die Förderung von Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse sehr viel Aufmerksamkeit und Ressourcen. Deshalb meint das Schulinspektorat, dass die Anzahl gesprochener Lektionen mit der Integrationsabsicht zu tun habe.

So lange die Gemeinde die KbF beibehält, seien die Ressourcen ausreichend. Wenn jedoch die Schülerinnen und Schüler stärker in die Regelklasse integriert werden sollen, dann bräuchte es noch viel mehr Ressourcen. Schliesslich wünscht sich auch die Schulleitung mehr personelle Ressourcen, damit die integrative Förderung und auch das Teamteaching verstärkt stattfinden können.

*« Donc il faudrait, enfin je préférerais, avoir un effectif de 30 et être deux, enseigner toujours en duo, et même avoir la possibilité d'avoir un troisième enseignant, qui est quelque part dans le collège et qui peut s'occuper d'élèves vraiment en difficulté [...]. Augmenter les effectifs d'accord, mais il faut permettre une plus grande souplesse d'organisation, mais ça, je pense que c'est un peu de la musique d'avenir. »* (SL)

Die Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Akteuren wäre auch einfacher, wenn es ein gemeindeübergreifendes Schulzentrum und nicht verschiedene Einzelschulen gäbe. Ausserdem müssen sich die Lehrpersonen der Gemeinde auch an die Umstellung zur integrativen Förderung gewöhnen und Erfahrungen damit sammeln.

*« Il y a une volonté qui va dans ce sens-là, mais il n'y a pas encore une énorme conviction. Je pense qu'il faudra qu'ils fassent l'expérience pour voir si ça se passe bien. »* (Schulinspektorat)

### 4.2.3 Schulstandort E

In der Gemeinde der Schule E wurden die besonderen Klassen im Sinne eines teilintegrativen Modells grösstenteils aufgelöst. Zurzeit besteht noch die Möglichkeit, Kinder in KbFs einzuschulen. Diese sind jedoch aufgrund sinkender Schülerzahlen ein Auslaufmodell. Die EKs sollen beibehalten werden. In dieser Gemeinde besteht ein verbindliches Integrationskonzept auf städtischer Ebene, die konkrete Umsetzung wird jedoch den Schulen überlassen. Die Koordination übernimmt die Fachstelle für Integration und besondere Massnahmen. In den Kindergärten besteht eine lange Integrationstradition, und auch auf der Mittelstufe hat man schon vor dem Art.17 VSG versucht, Kinder integrativ zu fördern.

## Modell und Umsetzungsprozess

In der Gemeinde gibt es Schulen mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen. Deshalb war bei der Umsetzung des Art. 17 VSG eine grosse Flexibilität und Offenheit bezüglich der Aufteilung und Zuweisung der Unterstützung gefragt. Der Entscheid für das teilintegrative Modell wurde 2008 gefällt und ein Jahr später konkret ausgearbeitet. Es musste zum Schuljahr 2009/2010 kurzfristig umgesetzt werden. Bei der Ausarbeitung des städtischen Konzepts blieben deshalb laut der Schulbehörde nur wenig Handlungsspielraum und auch wenig Zeit, die Lehrpersonen und Schulleitungen zu informieren:

*„Es gab daher sehr viel Widerstand, es war wenig Zeit vorhanden und deswegen gabs eine schlechte Vorbereitung, es gab wenig Ressourcen. Das gab ziemlich viel Unmut, der bei den Lehrpersonen und Schulleitungen deponiert worden ist.“* (Schulbehörde)

Aufgrund der Kurzfristigkeit hat man versucht, mit dem neuen Konzept den Anforderungen gerecht zu werden, aber gleichzeitig die grundsätzlichen Strukturen beizubehalten. Zur Zeit der Erhebung befand sich die Gemeinde mitten in der Umsetzungsphase des beschlossenen Modells. Im ersten Jahr wurden rund die Hälfte der KbFs aufgelöst und diese Kinder integriert betreut. Man befürchtete jedoch, dass das Schulsystem und die Lehrpersonen zu stark belastet würden, wenn man alle KbFs auf einmal auflöste.

*„Es wäre unrealistisch gewesen zu sagen, wir führen gar keine KbF mehr. Sowohl von der Haltung der Schulen als auch der Umsetzbarkeit her gesehen. Es war nur die Frage, was ein akzeptabler Schritt in diese Richtung war.“* (Schulbehörde)

Dabei ist es laut einigen Befragten wichtig, den Schulen genügend Zeit zu geben, um sich den neuen Richtlinien anpassen zu können und die Organisationskonzepte zu planen.

Die Förderung von Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten ist in der Schule E aufgrund der erschwerten sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen ein zentrales Anliegen. Der Entscheid wird auch von einer grossen Gruppe der Lehrpersonen und Schulleitungen getragen.

*„[...] der Entscheid wird sehr stark gelebt. Die Integration wird hier im Schulhaus gross geschrieben. Schule halten ohne Integration ist bei diesem hohen Ausländeranteil gar nicht möglich.“* (Klassen-LP)

Die Lehrpersonen und Schulleitungen setzen sich stark mit der Umsetzung von Art. 17 VSG auseinander, und man versucht, die städtischen Vorgaben in einem realistischen und auf die individuelle Förderung ausgerichteten Rahmen umzusetzen. Es gab schon während des Umsetzungsprozesses immer wieder Informationsveranstaltungen, Kurse und pädagogische Konferenzen, um Ängste abzubauen und Mut zu machen. Aus Sicht der Lehrpersonen wird viel gemacht, um die schulische Integration zu ermöglichen. Trotzdem fühlen sich dieser laut der Schulleitung nicht alle Lehrpersonen gewachsen und äusserten Ängste und Befürchtungen:

*„Es können nicht alle Lehrpersonen damit umgehen und auch nicht alle sind dafür befähigt. Gerade mit dem Lehrermangel, der auf uns zukommt, macht mir Angst, weil ich denke, dass dies alle können sollten. Nämlich bereit sein für die Integration und auch die Fähigkeiten dafür mitbringen. Aber wenn wir auf Leute zurückgreifen müssen, die diese Fähigkeiten nicht mitbringen und wir trotzdem Integration durchführen müssen, wird es schwierig.“* (SL)

In der Gemeinde sind vor allem die knappen Ressourcen ein Problem. Einige Lehrpersonen äusserten die Befürchtung, dass sie mit den schon vor der Umsetzung sehr heterogenen Klassen und den schlecht verteilten Ressourcen nicht auch noch integrativ arbeiten könnten. Dabei ist aber nicht nur die Belastung der Lehrpersonen wichtig, sondern auch, dass diese die Befürchtung haben, den Kindern nicht mehr gerecht werden zu können.

*„Meine Befürchtungen: Die LPs sind überfordert. Keine vom Kanton bezahlte Weiterbildung. Zu wenig Entlastung. Gibts eine Sparübung? Können wir die nötigen Rahmenbedingungen wirklich umsetzen?“ (LP für individuelle Förderung)*

In der Gemeinde der Schule E wurde sehr unterschiedlich über die Umsetzung von Art. 17 VSG informiert. Die Heilpädagogin (HP) und die Schulleitung wussten schon lange Bescheid und kennen auch den kantonalen Leitfadens. Die Lehrpersonen jedoch fühlten sich zu wenig informiert und konnten auch nicht mit dem sehr ausführlichen Leitfadens umgehen. Sie wünschten sich kurze und knappe, praktische Informationen.

*„Mit dem Leitfadens gabs Probleme: 1. ist er zu langfädig und 2. ists zu lang gegangen. Und 3. sinds zu viele Weisungen.“ (Schulinspektorat)*

Für die Lehrpersonen kam der Leitfadens zu spät, nämlich erst dann, als die Konzepte schon ausgearbeitet waren. Dies hat auch vermehrt zu Unsicherheiten und Befürchtungen geführt, da man nicht wusste, welche strukturellen und organisatorischen Veränderungen mit der Umsetzung von Art. 17 VSG einhergehen würden. Oft wurde die schulische Integration auch in den Medien diskutiert, jedoch wurden auch die Eltern spärlich informiert. Für die Lehrpersonen wäre es wichtig gewesen, frühere und genauere Informationen zu erhalten. Die Schulleitung konnte jedoch dann mit Konferenzen und dem Kurs „Fit für Integration“ noch viele LPs von deren Nutzen überzeugen.

In der Gemeinde der Schule E wurde das Integrationskonzept sehr kurzfristig umgesetzt. Es gab wenig Zeit für Planung und Koordination. Deshalb war es den leitenden Personen umso wichtiger, die unterrichtenden Personen gut vorzubereiten, zu schulen und ihre Ängste abzubauen. Trotzdem bestehen bei den Lehrpersonen noch Befürchtungen. Man hofft aber weiterhin darauf, dass die einzelnen Schulkonzepte flexibel ausgestaltet und die notwendigen Ressourcen gerecht verteilt werden können. Der Umwandlungsprozess zur integrativen Schule braucht jedoch genügend Zeit:

*„Statistik und die Wissenschaft sagen uns, es gehe diesen Kindern besser, wenn sie integriert sind. Deshalb haben wir das Gefühl, wir müssten einen Schritt machen. Es ist auch ein Ausprobieren und Erfahrungen sammeln. Wir haben ja erst begonnen. Es ist ein Prozess, und der ist noch ganz am Anfang. Das wird noch lange gehen, bis das verankert ist und als Normalität angesehen wird.“ (SL)*

In der Gemeinde der Schule E waren vor der Umsetzung des sogenannten Integrationsartikels alle Kleinklassen in einem Schulhaus und unter einer Schulleitung gefasst. Diese KbFs werden seit der Umsetzung in die Quartierschulhäuser integriert.

*„[...] wenn wir noch spezielle Klassen behalten wollten, müssten wir in den Quartieren sein, damit man vor Ort flexibler mit den Pensen umgehen kann. Entweder haben wir eine KK oder eine besondere Klasse, oder wir haben mehr IF, heilpädagogische Unterstützung [...].“ (Schulinspektorat)*

In diesem „Auslaufmischmodell“ sind vor allem die EKs, die nicht mehr nach Jahrgangsstufen getrennt sind, zentral. Sie sollen „die Schulen entlasten“ und die Quartiernähe erlauben. Die meisten Kinder werden mit Zusatzlektionen, einige aber auch still integriert. Durch die neuen Berechnungen stehen den Schulen nun mehr IF-Lektionen zur Verfügung, wodurch es möglich wurde, eine Heilpädagogin einzustellen, die für alle Klassen zuständig ist und auch im Lehrerkollegium mitarbeitet. Neu gibt es auch die integrative Sonderschulung von Schülerinnen und Schülern mit schwerwiegenderen Behinderungen im Kindergarten, wodurch die Kindergartenlehrkräfte zusätzliche Unterstützung erhalten. Man versucht in der Gemeinde, die Ressourcen vor Ort in den Schulen und Klassen zu bündeln, um den anspruchsvollen Rahmenbedingungen gerecht werden zu können.



Ein weiterer Faktor, der die schulische Integration fördern, aber auch hemmen kann, ist die grosse Heterogenität der Klassen: Der hohe Anteil an fremdsprachigen Kindern kann sowohl zur grösseren Akzeptanz von Ungleichheiten und Unterschieden führen, als auch als Belastung für die Klassen wirken.

*„Ich habe das Gefühl, es ist einfacher, für ein integriertes Kind in eine Klasse zu kommen, die schon stark durchmischt ist. Viele Nationalitäten, viele Hautfarben, Starke und Schwache und nicht nur ähnliche Kinder. In einem Schmelztiegel wie [dieser Gemeinde] ist es einfacher zu integrieren, weil es natürlich läuft.“* (LP)

In der Gemeinde der Schule E fanden gleichzeitig mit der Umsetzung von Art. 17 VSG mehrere zusätzliche Umbrüche statt. Der massive Strukturwandel und die Änderungen des Schulreglements führten dazu, dass die Schulen neu organisiert werden mussten. Dadurch geriet die Umsetzung von Art. 17 VSG in den Hintergrund.

*„Auf der einen Seite war die Herausforderung, dass man die Schulen reinholen konnte und andererseits mussten wir 10% der Ressourcen streichen. Also verändern und sparen zugleich. Das Schulsystem war relativ schlecht auf diese Veränderungen vorbereitet.“* (Schulbehörde)

Ausserdem war auch die finanzielle Unterstützung des Kantons aus Sicht mehrerer Befragter ungenügend. Der kantonale Druck zur Einsparung von finanziellen Mitteln und die erschwerten Rahmenbedingungen führten dazu, dass einige Lehrpersonen den Mut zur schulischen Integration verloren. Auch die Leistungstrennung auf der Oberstufe scheint eine weitere hindernde Bedingung zu sein. Der Versuch von schulischer Integration bei gleichzeitiger Selektion ist für einige Lehrpersonen nicht miteinander vereinbar. Trotz dieser Schwierigkeiten überwiegen für die meisten der befragten Personen die positiven Auswirkungen des gewählten Modells. Die Kinder werden nicht mehr stigmatisiert und können im Allgemeinen gut in die Klassen integriert werden. Ausserdem steige auch die Bereitschaft der Lehrpersonen, Kinder mit rILZ in ihre Klassen aufzunehmen. Und es können auch genauere Diagnosen gestellt und das Kind in den Bereichen unterstützt werden, wo es klare Defizite hat. Mit den SOS-Lektionen können das Schulinspektorat und die Lehrpersonen auch auf akute, schwierige Situationen reagieren. Einige der befragten Personen empfinden es als Nachteil des Modells, dass es durch die Auflösung der KbFs keine „Schutzzone“ für die Kinder mehr gibt und sie weniger gut aus der Regelklasse herausgeholt werden können, wenn ein Problem entsteht. Dadurch besteht das Risiko der Überforderung der Kinder:

*„Zum Teil ist es eine Überforderung, weil man nicht weiss wie. Man nimmt an, es laufe und wenn es läuft, ist's gut und wenn nicht, ist es schade um das Kind. Dann wäre es besser, in der KbF zu bleiben, wo es auch die gezielte Förderung erhält.“* (LP)

## **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Die Ressourcenlage ist in dieser Gemeinde ein schwieriges Thema. Der Ressourcenpool scheint sehr knapp berechnet zu sein. Je nach Zusammensetzung der Klasse braucht es mehr Stunden und die Verteilung stellt ein Problem dar, da man an einem anderen Ort Ressourcen einsparen muss. Dass die Ressourcen so knapp sind, hängt vor allem mit den erschwerten Rahmenbedingungen der Gemeinde zusammen. Laut der Schulbehörde bräuchte es ungefähr 20% mehr Ressourcen, die vor allem im Bereich der DaZ-Lektionen eingesetzt werden müssten. Die Schulbehörde und das Schulinspektorat wünschen sich, dass man die DaZ-Lektionen nicht zu den besonderen Massnahmen rechnen würde. Dann wäre der Ressourcenpool vielleicht ausreichend.

Die Gemeinde hat sich trotz der prekären Ressourcenlage gut organisiert und setzt Praktikanten, Unterrichtsassistenten, Sprachvorbilder und auch Rentner zu Entlastung der Lehrpersonen ein.

Der sehr hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund oder tiefem sozio-ökonomischen Status erschwert jedoch die Arbeit der Lehrpersonen sehr. Der Anteil der DaZ-Lektionen wird in der Gemeinde nach dem Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler pro Schulhaus berechnet. Jene Lektionen können den Lehrpersonen den Alltag erleichtern:

*„Wenn man so eine Klasse hat, muss man an so vielen verschiedenen Orten arbeiten, unterstützen, helfen. Da sind wir sehr dankbar, dass wir Halbklassenunterricht machen können, und das können wir mit dem DaZ. Wir brauchen DaZ auch für Mathlektionen, weil sie auch dort kein Textverständnis oder Vorstellungsvermögen haben. Neben den letzteren ist auch Selbstständigkeitsarbeit, damit sie lernen, konzentriert dran zu bleiben. Damit das wirkungsvoll geschieht, braucht eine hohe Präsenz an Lehrkräften.“* (LP)

Damit mehrere Lehrkräfte im Unterricht präsent sein können, braucht es aus Sicht der Befragten auf allen Ebenen mehr Ressourcen. Auch bei der Individuellen Förderung, der Logopädie und der Psychomotorik bestehen Wartelisten und es können nicht alle Kinder vom Angebot profitieren. Auch wenn zum Zeitpunkt der Erhebung die Gemeinde der Schule E mit ihren Ressourcen über die Runden kam, hat man Angst, dass das System bei noch weniger Lektionen kippen könnte. Für die Lehrpersonen ist die Umsetzung von Art. 17 VSG eine zusätzliche Herausforderung zu ihrem schon sehr anspruchsvollen Alltag. Wenn nun noch mehr Ressourcen gestrichen würden, wäre die Lage prekär.

*„Man müsste es anders berechnen. Aber ja nicht runtergehen. Es ist ihre grösste Angst, dass es auf 2012 nochmals 10% zurückgeht. Das liegt nicht mehr drin. Es läuft voll am Limit. Alles was möglich ist, müsste man unbedingt machen. Es ist dramatisch. Es muss nicht ein Drittel mehr sein, aber es darf nicht weniger sein.“* (Schulinspektorat)

Über die Zuteilung der Ressourcen wird jedes Semester neu mit den Lehrpersonen, dem Schulinspektorat und den Schulleitungen verhandelt. Dabei entscheidet das Verhältnis von Angebot und Nachfrage darüber, welche Klassen wie viele Lektionen erhalten. Die betroffenen Lehrpersonen und KindergärtnerInnen haben ein Veto-Recht und werden transparent über die Verteilung der Ressourcen informiert. Was vor allem das Schulinspektorat betont, ist, dass es wichtig sei, mit den zusätzlichen Lektionen auch noch eine Lektion für den zusätzlichen Gesprächs- und Zusammenarbeitsaufwand zu sprechen. Ausserdem sind die SOS-Lektionen wichtig, da sie in einer akuten Situation unbürokratisch und flexibel eingesetzt werden können. Die DaZ-Lektionen werden im Moment vor allem im Kindergarten und der unteren Primarstufe eingesetzt, da sie dort am dringendsten benötigt werden. Dort wurde auch schon vor der Umsetzung von Art. 17 VSG integriert.

*„Ob die 2 Lektionen reichen, kommt auf die Klasse an. Es gibt Jahrgänge, bei denen ist überhaupt nicht nötig, dafür mal in einem Jahr gerade 8 oder mehr. Aber in [dieser Gemeinde] mit so vielen Fremdsprachigen braucht vor allem DaZ. Dann bräuchte es keine HP, ausser bei einem Behinderten.“* (KG-LP)

Hinzu zur knappen Ressourcenlage kommt in der Schule E noch, dass die Räume sehr klein sind und wenig Platz für Halbklassenunterricht, Arbeit in Kleingruppen und wenig Rückzugsmöglichkeiten bestehen. Eine Lösung dieses Problems ist jedoch schwierig, weil man jetzt mehr Räume benötigt und die Planung und Realisierung eines neuen Schulhauses viel zu lange dauern würde.

*„Raum ist für uns im Moment ein ganz wichtiges Thema. Man muss das Schulzimmer einrichten können, damit es genügend Arbeitsplätze hat. Die Kinder müssen sich auch bewegen können. Sie sollten nicht eingeklemmt oder eingequetscht sein, weil so viele Kinder explodieren. Die Unterstufe hat Tische und Bänke angeschafft, damit man alles schnell verstellen kann. Wir haben zwar versucht, uns den Räumen anzupassen, aber wir stossen ganz schnell an Grenzen. Zu klein und nicht genügend.“* (SL)

Neben grösseren Räumen wünscht sich die Lehrperson auch einen Materialraum, wo man sich an Anschauungsmaterial bedienen könnte. Die Lehrpersonen haben schon verschiedene eigene Materialien produziert und tauschen diese auch untereinander aus. Ausserdem ist es wichtig, dass die Grösse der Klasse der jeweiligen Zusammensetzung der Schülerschaft angemessen ist. Die Kindergartenlehrpersonen und auch die IF-Lehrperson sprechen sich dafür aus, dass die Klasse nicht grösser als 18 Kinder sein sollte, wenn zusätzlich ein Kind mit integrativer Sonderschulung integriert ist.

*„Unter 20 muss es auf jeden Fall sein. Wenn man auf sich allein gestellt ist, 16-17 Schüler. Dann kann man sich auch mal leisten, 5 Minuten mit dem integrierten Schüler zu arbeiten. Über 20 ist viel zu viel. 15-18 wären optimal.“ (LP)*

Die kulturelle Heterogenität ist in der Gemeinde sehr hoch, was die Schulung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse erleichtern kann, weil sie nicht so sehr auffallen. Andererseits ist die Klasse dann schon von Anfang an stark belastet:

*„Wenn in einer Gruppe mehr als zwei Drittel Fremdsprachige sind, gehts von mir aus gesehen nicht. Das sind die Behinderungen noch nicht eingerechnet. Aber in einer reinen Gruppe mit Schweizer Kindern und 5 Kindern mit ADHS, dann klappt auch.“ (KG-LP)*

Im allgemein sehr heterogenen Schulumfeld der Gemeinde ist die schulische Integration schwierig, da es oft auch keinen sprachlichen Austausch mehr gibt. Vor allem die Kindergartenlehrpersonen wünschen sich zuweilen etwas mehr deutschsprachige Kinder, weil mit dem hohen Ausländeranteil die Sprachvorbilder fehlen.

*„Mit genügend Leuten war es immer irgendwie machbar, und es läuft eigentlich ja gut. Wenn ich sehe, wo sie stehen, bin ich natürlich stolz. Aber es gibt zu wenig deutschsprachige Vorbilder.“ (KG-LP)*

In der Gemeinde engagieren sich die meisten Beteiligten stark, damit die Umsetzung von Art. 17 VSG gut laufen kann. Trotzdem gibt es einige Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen. Ansonsten kann ein gutes Lernklima in der Klasse nicht mehr aufrechterhalten werden. Neben der Klassengrösse und der Heterogenität der Schülerschaft, können individuelle Merkmale der zu integrierenden Kinder eine Grenze darstellen. Ausserdem betont die IF-Lehrperson, dass fehlende Rahmenbedingungen alle Bemühungen für eine Integration hemmen können. Eine Grenze ist erreicht, *„wenn die Rahmenbedingungen nicht mehr stimmen. Eigentlich ist die Grundstimmung/der Wille der LP total da. Wenn sie merken, dass es zu viel Arbeit gibt wegen Sitzungen, Gesprächen o. ä., dann sind diese fehlenden Zeitgefässe die Grenzen. Im Moment ist bei uns relativ kritisch, weil sie alle merken, dass ich mehr Zeit von ihnen erwarte, die sie nicht haben (wollen). Das ist eine Grenze.“ (IF-LP)*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rahmenbedingungen, wie Ressourcen, Zusammensetzung und Grösse der Klasse sowie individuelle Merkmale der Kinder und der Lehrpersonen die Förderung von Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse behindern können. Die Integration eines Kindes erfordert verschiedene Veränderungen im schulischen Alltag. Schon belastete Schulsysteme wie in dieser Gemeinde müssen individuelle Wege finden, wie die schulische Integration von Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten trotzdem möglich ist. Es ist deshalb wichtig, dass ausreichend Ressourcen verfügbar sind, damit diese Ressourcenknappheit die Umsetzung der Integration nicht behindert.

## **Externe Kooperation**

In der Zusammenarbeit mit den externen Kooperationspartnern wünscht man sich vor allem mehr Unterstützung und Hilfe von der PH, die an die konkreten Bedürfnisse der Lehrpersonen und die verschiedenen Schulen angepasst sind. Es sollten mehr Weiterbildungsangebote bestehen, die Wissen und Erfahrungen zur schulischen Integration nicht nur auf theoretischer, sondern vor allem auf praktischer Ebene vermitteln.

*„Wenn es auf die gleiche Art vermittelt wird wie sonst der Stoff, bleibt es nicht lange hängen. Praxisbezug! Ein integriertes Kind in einer Regelklasse beobachten, was man anders macht, was gleich. Die Angst abbauen. Damit man sieht, dass es auch anders sein kann als die Vorurteile, die man hat.“ (LP)*

Ausserdem wünschen sich die Lehrpersonen auch kurze und prägnante Informationen oder ein konkretes Beispiel als praktischen Hinweis für den schulischen Alltag. Auch die Grundausbildung der Lehrpersonen und Heilpädagogen sollte stärker auf die Heterogenität ausgerichtet sein. Vor allem für die Heilpädagogen sind ein klares Rollenverständnis und die Arbeitsteilung mit den Lehrpersonen wichtig. Durch die schulische Integration veränderte sich das Berufsbild der Heilpädagogen von einem eher pädagogisch-therapeutischen, zu einem stärker faktenorientierten Ansatz. Für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die schon länger praktisch arbeiten, sollte diese Veränderung des Aufgabenbereichs thematisiert werden.

*„Jetzt gibt es LPs, die finden, die HPs sollen die reduzierten Lernziele vermitteln und das so durchziehen. Die anderen wollen Basisfunktionen. Deshalb erwarte ich von der PH in der HP-Ausbildung, dass man tatsächlich schaut, was das Besondere an der HP ist.“ (Schulinspektorat)*

Die PH ist für die Vermittlung von Fachwissen zuständig, und einige der befragten Personen wünschen sich, enger von der PH begleitet zu werden. Dabei wird die Distanz zwischen den handelnden Lehrpersonen und der beratenden PH als zu gross wahrgenommen. Gemäss den Lehr- und Leitungspersonen ist auch in der Zusammenarbeit mit der EB die Distanz zum konkreten Unterricht gross. Jedoch wird der Austausch als sehr positiv wahrgenommen, weil die EB genügend Freiheiten im Umgang mit den Ressourcen lässt und ein gegenseitiges Verständnis besteht.

*„Für mich ist auch ein Erfolgsfaktor, dass sie [die EB] genau wusste, was wir eigentlich wollten und wie unser System funktionierte. Das war ganz entscheidend, dass sie ihre Arbeit so machen konnte, dass es nachher auch für uns gepasst hat.“ (Schulbehörde)*

Zum Austausch mit der EB gibt es interdisziplinäre Kreisfachgruppensitzungen mit verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern der Leitungspersonen und Fachlehrpersonen und LfS. In diesem Gefäss können konkrete Fälle mit allen zuständigen Personen diskutiert werden. Die EB übernimmt die Verantwortung für die Abklärungsverfahren und kann so einzelne Personen vom administrativen Aufwand bezüglich der integrativen Schulung entlasten. Auf der Ebene der Stadt und Gemeinde ist es für die unterrichtenden Personen eine Erleichterung, dass sie nicht mehr direkt mit den Kommissionen Kontakt haben. Die Zusammenarbeit mit der Stadt hat sich in der Gemeinde vor allem durch das neue Schulreglement verändert. Es bestehen neu stärkere Vernetzungen und Gefässe für den Austausch zwischen den Schulleitungen und mit dem Schulinspektorat. In der Gemeinde engagieren sich sowohl die Schulbehörde als auch die Schulleitung der Schule E sehr stark für die schulische Integration und sie können dadurch das Kollegium durch Verständnis und Offenheit gut motivieren.

Zusammenfassend ist es gemäss den befragten Personen wichtig, dass die PH einerseits die angehenden Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der Ausbildung gut auf die Heterogenität vorbereitet und genügend Weiterbildungsmöglichkeiten für schon amtierende Lehrpersonen zur Verfügung stellt. Von den externen Behörden (EB, PH, ERZ) wird erwartet, dass sie sich stärker engagieren und auch den konkreten Unterricht besuchen. Jedoch scheint

eine klare Trennung der strategischen und operativen Ebene und die Rollenaufteilung und Aufgabenzuweisung für eine gelingende schulische Integration förderlich zu sein.

### **Interne Kooperation**

In der Schule E hat die Zusammenarbeit mit der Umsetzung des Integrationsartikels zugenommen. Diese intensive Absprache wird einerseits als Belastung, andererseits aber auch als Entlastung wahrgenommen. Allgemein ist man sich bewusst, dass durch die schulische Integration mehr in die Zusammenarbeit investiert werden muss:

*„Neu ist die Vernetzung durch die IF-Person, die mit allen Klassen zusammenarbeitet und fordert, dass es ein gemeinsam vorbereiteter Unterricht ist und man regelmässig zusammensitzt und die Förderplanung gemeinsam macht. Das braucht auch von der Lehrperson mehr Zeitaufwand. Dafür halten sie dann gemeinsam den Unterricht, was wieder Entlastung bedeutet.“ (SL)*

Als Belastung empfinden die Lehrpersonen, dass die Rollen zwischen der HP und den LPs oft nicht ganz geklärt sind. Obwohl theoretisch festgehalten ist, welche Personen für welche Aufgaben zuständig sind, zeigt sich in der Praxis die Schwierigkeit, dass sich die Lehrpersonen von der HP bedrängt fühlen und ihr lieber die halbe Klasse mitgeben, als zusammen in der Klasse zu stehen:

*„Das ist noch schwierig. Die SL ist hierarchisch über uns, und ich stehe mit den LPs auf der gleichen Stufe. Ich habe ihnen erklärt, die SL macht ein MAG mit mir und mit ihnen und ich qualifiziere sie nicht, das ist nicht mein Job. Die Gefahr besteht, dass eine LP denkt, sie würde durch mich beobachtet. Dann gibt sie noch Ratschläge, was niemand gerne hat, oder?“ (IF-LP)*

Die IF-Lehrperson der Gemeinde sieht es als ihre Aufgabe, die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen zu suchen, zu organisieren und den Lehrpersonen beratend zur Seite zu stehen. Ihr Engagement ist sehr hoch und sie erwartet dafür aber auch eine Rückmeldung und Offenheit von der Seite der Lehrpersonen. Die IF-Lehrperson lässt ihr Wissen in die Klassen einfließen. Die Klassenlehrpersonen und auch die Schulleitung sehen es als klaren Vorteil für die Zusammenarbeit, dass die IF-Lehrperson im gleichen Schulhaus ist und aushelfen kann. Dabei besteht aber die Schwierigkeit, dass sich die Lehrpersonen nicht als PraktikantInnen in ihrem eigenen Unterricht vorkommen. Oft haben aber die Lehrpersonen auch keine Zeit für die Absprachen:

*„Oft sagen die Lehrkräfte, sie hätten keine Zeit, was ich auch begreife. Es gibt etliche hier, die die Stelle teilen. Zuerst ist Koordination und Administration im Klassenverband wichtig. Dann komme noch ich und will auch noch etwas. Deshalb höre ich oft, sie hätten für die Zusammenarbeit keine Zeit. Ich versuchte es aufzufangen mit Post-its, merkte aber, dass das für mich unbefriedigend ist, weil es Absprachen und Zeit braucht.“ (IF-LP)*

Für die IF-Lehrperson ist die Zusammenarbeit notwendig, aber auch die Lehrpersonen sind zur Zusammenarbeit verpflichtet. Wichtig erscheint hier, dass die Absprachen für die Lehrpersonen nicht nur einen zusätzlichen Aufwand bedeuten, sondern diese auch honoriert werden. Die IF-Lehrperson, die Schulleitung und auch das Schulinspektorat sind sich einig, dass mehr Lektionen für Zusammenarbeit bewilligt werden sollten. Auch die Kindergarten Lehrperson und die DaZ-Lehrperson sind sich einig, dass es von Vorteil sei, gemeinsam vor der Klasse/Gruppe zu stehen. Dafür brauche es jedoch genügend Zeit.

*„Ich denke, wenn man genügend Raum gibt, ist der Austausch intensiver, weil auch pädagogische Themen zum Vorschein kommen. Vermehrt versuchen wir auch, die Psychomotorikerin in den Unterricht zu holen, was auch wieder eine neue Zusammenarbeitsform bedeutet. Der Anspruch an die LP zur (obligatorischen) Zusammenarbeit ist sicher auch neu.“ (SL)*

Es soll also nicht einfach nur quantitativ mehr kooperiert und gemeinsam geplant werden, sondern auch die Qualität der Absprachen soll sich verbessern. Für eine integrierende Lehrperson der Schule E ist es wichtig, die EB und IF-Lehrpersonen als Spezialistinnen oder Spezialisten in einem bestimmten Gebiet anzuerkennen und ihre Hilfe auch anzunehmen. Die klare Rollenverteilung und die gegenseitige Anerkennung sind also wichtige Bedingungen für eine gelingende Kooperation.

Durch den Integrationsartikel und die Neuerungen im Schulreglement konnten jedoch einige Zuständigkeiten schon gut geklärt werden, und die Zusammenarbeit verläuft strukturierter und professioneller. Einerseits ist die Abklärung durch die EB und auch die Zusammenarbeit der EB mit den Lehrpersonen klar festgelegt worden, und andererseits wurden Gefässe für den Austausch zwischen den verschiedenen Professionen geschaffen:

*„Die EB unterstützt uns an den interdisziplinären Kreisfachgruppensitzungen (IKF). Das sind Sitzungen mit Logopäden, Psychomotorikerinnen, der SL und mir als IF-Person. Da werden an einem konkreten Fall Problemlösungen gesucht. Diese Unterstützung finde ich eigentlich gut. Das ist das einzige Gefäss, das die EB und unsere Schule verbindet.“ (IF-LP)*

Diese institutionalisierte Form der Zusammenarbeit werten die meisten Befragten als sehr positiv für den Austausch untereinander. Tür-Angel-Gespräche waren hingegen vor allem für die IF-Lehrperson unbefriedigend, da der Kontakt nur flüchtig war. Deshalb möchte die IF-Lehrperson gerne Schwerpunkte setzen, um auch mit den Kindern intensiver zusammenarbeiten zu können. Oft hängt jedoch die Zusammenarbeit noch stark von den einzelnen Personen ab. Deshalb sei es wichtig aufzuzeigen *„dass es [die gute Zusammenarbeit] keinen Zusammenhang mit Typ und Chemie hat, sondern wenn man die Instrumente hat und sich die Zeit nimmt, sich gegenseitig die Vorstellungen sagt, dass dann auch eine Zusammenarbeit möglich ist.“ (IF-LP)*

Durch den Integrationsartikel wurde auch die Zusammenarbeit mit der Schulleitung und den Eltern enger. Für die LPs ist es wichtig, der Schulleitung auch Rückmeldung geben zu können und im Notfall auch schnelle Unterstützung zu erhalten. Mit dem Einsatz der Schulleitung sind in der Gemeinde aber die meisten Befragten zufrieden, weil sie immer ein offenes Ohr hat und den Einsatz wertschätzt. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist sehr unterschiedlich. Viele Eltern schätzen die Arbeit der Lehrpersonen, jedoch ist der Austausch auf einzelne Familien beschränkt.

## **Belastung**

Die Kindergarten- und Schullehrpersonen, wie auch das Schulinspektorat sind sich einig, dass die Belastung in den letzten Jahren stark zugenommen hat. Dies sei jedoch nicht nur auf die Umsetzung von Art. 17 VSG zurückzuführen:

*„Als Klassenlehrkraft stöhne ich schon. Ich bin quasi die Koordinationsstelle. Ich bereite auch die Stunden für die DaZ-Lehrkraft vor. Mit der HP sitze ich auch mehr Zeit zusammen, als wir vorgenommen haben. Ich habe das Gefühl, ich müsste noch eine Stunde vergütet erhalten. Gerade in unserem Fall hier, wo alle Kinder noch einen speziellen Rucksack tragen. Sie tragen nicht nur den Fremdsprachenrucksack, sondern auch einen für schwierige familiäre Verhältnisse.“ (Klassen-LP)*

Die anderen Rahmenbedingungen beeinflussen auch die Belastung der Lehrpersonen. Zusätzlich kommen durch die Umsetzung von Art. 17 VSG verstärkt Koordinations- und Kooperationsleistungen hinzu. Die unterrichtenden Personen müssen nach eigener Aussage auch ausserhalb des Unterrichts mehr Zeit aufwenden, um die Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten zu besprechen.

*„Es gibt mehr Sitzungen. Sowohl für die LPs als auch die SL ist es ein Mehraufwand. Ich habe vorher nie eine KK geführt, deshalb ist es jetzt ein Mehraufwand. Dort wo diese geschlossen wurden, ist vielleicht weniger Aufwand. Es gibt mehr Elterngespräche. Das haben schwierigere Kinder an sich, dass man mehr zusammensitzen muss, über den Monat hinweg gesehen.“ (SL)*

Dieser Mehraufwand belastet die unterrichtenden Personen gemäss ihren Aussagen zusätzlich. Neben den mündlichen Absprachen kommen auch noch die Belastung durch die Berichte und Dokumentation der Schwierigkeiten hinzu. Vor allem in den Kindergärten, wo auch noch der Übertritt in die Schule ansteht, bedeutet dies eine zusätzliche Belastung:

*„Ich höre ja auch im Lehrerzimmer von den 1.-Klasse-Lehrkräften, dass sie ungeduldig sind und fragen, weshalb jetzt diese Kinder das und das nicht können. Ich sage dann, wir haben auch mit allen gearbeitet, versucht es jetzt auch. Die Erwartungen der abnehmenden Lehrkräfte sind noch nicht den Realitäten angepasst.“ (KG-LP)*

Laut der IF-Lehrperson könnte man jedoch diese Belastung durch genügend verfügbare Ressourcen wieder ausgleichen. Wie dies im konkreten Fall geschieht, ist vielen unterrichtenden Personen noch nicht klar. Wenn sie aber sehen, durch welche Massnahmen sie entlastet werden können, verändert sich auch die Wahrnehmung der schulischen Integration.

Schliesslich betont das Schulinspektorat auch noch einmal die individuellen Merkmale der Kinder und der Lehrpersonen, die eine Situation in einer Klasse stark beeinflussen:

*„Die Heterogenität als solches ist nicht das Problem, aber deren Störung. Je nachdem, wie man damit auch umgehen kann. Das ist in der Tat eine sehr grosse Herausforderung. Deshalb braucht's dort vor Ort mehr als eine 1 Person, weils sonst nicht mehr möglich ist.“ (Schulinspektorat)*

## **Pädagogische Haltung**

Allgemein stehen die Lehrpersonen, die Schulleitung und –behörde sowie das Schulinspektorat der schulischen Integration positiv gegenüber. Die Idee der Akzeptanz von Heterogenität ist in der schulischen Praxis der Gemeinde begründet und „ein Must, nicht Nice-to-have“ (Schulinspektorat). Die Meisten können sich einen Alltag ohne schulische Integration nicht vorstellen:

*„Integration passiert für mich mit oder ohne Art. 17 jeden Tag sowieso, weil wir sehr heterogene Klassen haben. Jedes Kind muss auf seine Art irgendwie integriert werden. Wichtig ist die Wertschätzung für mich. Was das Kind kann, wirklich wertschätzen. Jedes Kind kann etwas. Seis auch nur wenig. Wenn man das wirklich wertschätzt, ist das für das Kind Motor zum Weitergehen zum nächsten Lernschritt.“ (IF-LP)*

Genauso ist es jedoch für die meisten der befragten Personen wichtig, dass man alle Interessen, auch die der Lehrpersonen, berücksichtigt. Die Umsetzung von Art. 17 VSG wird vor allem von Lehrpersonen ambivalent beurteilt, die sich aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen der Schule und der grossen Heterogenität der Schülerschaft von dem Anspruch der Integration überfordert fühlen:

*„Entscheidend ist, wie stark diese Integration von der Schule mitgetragen wird. Man ist dort in einem Dilemma, dass die Schulen innerhalb der Rahmenbedingungen in [dieser Gemeinde] nicht unbedingt freudig auf den Integrationszug aufgesprungen sind. Das ist das fragile Gleichgewicht, wie viel Druck und wie viel man nachgeben muss, dass die Schulen wirklich bereit sind. Wenn der Prozess gut ins Laufen kommt, ist das Potenzial sehr gross.“ (Schulbehörde)*

Und die Schulleitung betont: „So viel wie möglich integrieren, aber es muss allen noch wohl sein. Da gehören die LPs unbedingt auch dazu.“ (SL)

Damit die Lehrpersonen sich noch wohl fühlen, müssen einerseits die Unterstützungsleistungen der Gemeinde und die Ressourcen den Herausforderungen angepasst werden. Ausserdem haben sich Lehrpersonen, das Schulinspektorat und die Schulleitung dazu geäussert, dass es wichtig sei, im Notfall Strukturen zur Verfügung zu haben, die das Kind aufnehmen:

*„Für das Kind das Optimale rausholen. Aber wenn es nicht geht, sollte es die Möglichkeit haben zurückzugehen. Es geht in erster Linie um das Kind. Es wird zu viel auf dem Rücken des Kindes entschieden und ausgebadet.“* (LP)

Für eine gelingende schulische Integration in der Gemeinde ist es wichtig, dass der Gedanke von vielen Personen und vor allem auch von der Schulleitung getragen wird. Einige stehen dieser immer noch kritisch gegenüber, vor allem wenn sie an die zusätzliche Belastung und die fehlende Entlastung denken. Als pädagogisches Credo dieser Gemeinde könnten wir Folgendes festhalten:

*„Grundsätzlich sind sicher Schwächere in einer Klasse mit Stärkeren motivierter, als wenn sie nur mit Schwächeren zusammen wären. Es kann bereichernd sein, aber das Setting muss stimmen. Es dürfen nicht zu grosse Klassen sein, damit man sowohl den Starken als auch den Schwachen gerecht werden kann.“* (LP)

## **Soziale Integration**

In der Schule E werden viele Kinder aus den ehemaligen Kleinklassen in den Regelklassen unterrichtet. Eine Schülerin, die früher in der Kleinklasse war, besucht nun seit über einem Jahr die Regelklasse. Laut der Lehrperson ist sie sehr gut integriert, sie hat auch nur in Mathematik ein spezifisches Defizit. Die Schülerin erhält keinen Spezialunterricht und lange wusste nicht einmal die Lehrperson, dass sie aus einer Kleinklasse gekommen ist.

*„Sie ist in Math. eine absolut genügende Realschülerin, in Franz. eine gute Realschülerin und in Deutsch sogar in der Sek. Ist vielleicht ein Knoten aufgegangen, oder ist es wirklich falsch gelaufen? Es kann ja nicht sein, dass sie 2 Jahre für praktisch nichts in der KbF war. Ich weiss leider unglaublich wenig. Auch die Mutter empfindet den Entscheid jetzt als falsch. Ich bin aber froh, dass sie jetzt bei uns ist, weil sie nirgendwo sonst hingehört. Sie wäre, falls sie wirklich vorher in die KbF gehört hatte, ein Paradebeispiel für eine gelungene Integration.“* (LP)

Für diese Lehrperson ist es ein klarer Vorteil eines integrativen Schulmodells, dass man die Kinder spezifisch fördern kann. Die Diagnose wurde genauer, und die Kinder werden nicht mehr stigmatisiert. Auch im Kindergarten, wo auch ohne Artikel 17 VSG alle Kinder gemeinsam unterrichtet wurden, gibt es meistens nur geringe Unterschiede unter den Kindern. Laut der Kindergartenlehrpersonen ist der Kindergarten das optimale Umfeld für die schulische Integration. Einerseits lernen die Regelschüler Kinder, die Mühe haben, zu akzeptieren, andererseits können sich im Gegensatz zur früheren Kleinklasse auch die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten an die Regelklasse und das soziale Umfeld gewöhnen:

*„[Ein] Vorteil [der Integration] ist ganz klar die höhere Sozialkompetenz der Kinder. Sie helfen einander auch sehr gerne. Meistens ist es auch eine erfreuliche Sache. Wenns aber dem integrierten Kind nicht wohl ist und sich dies auch im Verhalten äussert, wirds sehr schnell ein Störverhalten und schwierig. Wir haben auch erlebt, dass behinderte Kinder zwar stark abfallen, aber gerne integriert sind und in der Klasse als Mitschüler geschätzt sind.“* (KG-LP)

Sowohl in den beiden Kindergartenklassen als auch in der 6. Klasse bemerkten die Lehrpersonen, dass die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die in der Regelklasse geschult werden gut von den anderen unterstützt wurden und auch stolz da-



rauf waren, in den Kindergarten beziehungsweise die Regelklasse gehen zu können. Bei allfälligen Ausgrenzungen bemerkte eine Kindergartenlehrperson, dass man schnell reagieren muss und auch die anderen Kinder darüber informieren sollte, welche Probleme diese Kinder haben. Grundsätzlich sei es vor allem wichtig, die Kinder bezüglich der Heterogenität der Klassen zu sensibilisieren. Für die meisten Kinder gehören kulturelle, leistungsbezogene und sprachliche Unterschiede jedoch zum Alltag:

*„Die Akzeptanz ist in diesem Alter noch sehr hoch. Das finde ich eine Chance, in ihrem jungen Alter so etwas erleben zu dürfen. Auch die unterschiedlichen Hautfarben und Sprachen sind eine Selbstverständlichkeit.“* (DaZ- Lehrperson im Kindergarten)

Nach Aussage der befragten Personen der Gemeinde erleben auch die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in den Regelklassen Misserfolge und haben zum Teil Mühe, sich in der grossen Gruppe zurecht zu finden. Ablehnung durch Mitschülerinnen und Mitschüler erfahren jedoch die meisten Kinder nicht. Wie gut die Kinder in die Klasse integriert sind, hängt vor allem auch von ihren individuellen Merkmalen und den Bemühungen der Lehrpersonen ab. Wichtig für eine gelingende schulische Integration ist die Selbstverständlichkeit individueller Unterschiede und dass kein Druck zur Homogenisierung entsteht. Laut der Mutter eines Kindes mit besonderen Massnahmen nach BMV<sup>14</sup> tut es auch den Regelschülern gut, nicht mehr nur auf Leistung getrimmt zu sein, sondern auch individuelle Fähigkeiten und Kompetenzen wertschätzen zu lernen.

## **Ausblick**

In dieser Gemeinde werden trotz der guten Praxis noch verschiedene Visionen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Art. 17 VSG geäussert. Man wünscht sich einen offeneren Umgang mit dem Thema schulische Integration und die Entwicklung hin zu einer Schule für alle. Dafür muss aber die Kommunikation verbessert werden und es sollte Gefässe geben, um in unhaltbaren Situationen reagieren zu können.

*„Es muss für das Kind die beste Lösung sein. Aber ich bin zuversichtlich und ich finde, man muss auf diesem Weg bleiben. Es gibt nichts anderes als Integration oder Inklusion. Eine Schule für alle.“* (Schulinspektorat)

Die Ressourcen sind auf allen Ebenen knapp, jedoch betont die Schulbehörde, dass lediglich ein Aufstocken des Ressourcenpools nicht die Lösung für die strukturellen Probleme sein könne. Der hohe Anteil an fremdsprachigen Kindern aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status macht vor allem die Situation im Kindergarten und beim Übertritt in die Primarstufe schwierig. Man hofft deshalb auf eine Veränderung des Schulmodells. Zum Beispiel in die Richtung der Einführung einer Basisstufe oder der Tagesschule als Ergänzung zur schulischen Integration. Eine weitere Möglichkeit zur vermehrten Differenzierung im Unterricht ist auch das Teamteaching. Vor allem in der Realschule müssten mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, die mehr Teamteaching zulassen. Es gibt auch neben dem aktuellen Projekt der PraktikantInnen den Wunsch nach UnterrichtsassistentInnen:

*„Ich hätte gerne eine Assistenz, vielleicht für den Anfang. Man braucht sie vielleicht nicht immer. Ich möchte auch nicht immer zu zweit unterrichten. Ich brauche keine teuren HPs, wenn ich keine benötige. Lieber jemand, der mir zur Seite steht. So wie mit dieser Rentnerin, die zwar nicht ausgebildet ist. Aber es hat sich so ergeben. Sie ist für alle eine Bereicherung.“* (KG-LP)

---

<sup>14</sup> Bei den besonderen Massnahmen nach BMV sind die integrative Sonderschulung sowie die Begabtenförderung nicht eingeschlossen.

Diese AssistentInnen müssen nicht unbedingt Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sein, sondern einfach die Lehrperson bei der optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler unterstützen sollen. Wichtig ist zum Beispiel dieser Kindergartenlehrperson vor allem, dass die PraktikantInnen und AssistentInnen „Hand in Hand“ mit ihr zusammenarbeiten und ihre eigenen Ideen zur Gestaltung des Alltags mit einbringen. Die IF-Lehrperson betont, dass noch mehr in Zusammenarbeit und Kommunikation investiert werden müsse. Alle Beteiligten müssen sich zuerst in ihrer neuen Rolle wieder zurecht finden. Die IF-Lehrperson möchte vor allem mehr in die direkten Beziehungen und Kontakte zu den Kindern investieren. Aber nicht nur die Zusammenarbeit mit den Kindern, sondern auch jene zwischen der Schulleitung und dem Kollegium und die Rollentrennung muss verbessert werden. Die Integration für alle sollte in den Klassen bei allen Lehrpersonen besser verwurzelt werden. Dazu sind Weiterbildungen nötig, die Lehrpersonen sollten aber auch noch Zeit haben, sich mit dem Gelernten auseinanderzusetzen. Zusammenfassend gesagt, ist die schulische Integration in der Gemeinde willkommen, wenn die Rahmenbedingungen angepasst werden:

*„Meine wichtigsten Anliegen wie unterstützendes Personal und nicht zu grosse Klassen sind zum Gelingen nötig. Man kann nicht alte Rahmenbedingungen etwas Neuem überstülpen. Man muss dem Neuen auch Raum geben. Und es braucht Möglichkeiten, dass man das Einzelne nicht aus den Augen verliert und ihm auch gerecht werden kann.“ (KG-LP)*

#### **4.2.4 Schulstandort I**

Der Schulstandort I liegt in einer städtischen Gemeinde mit verschiedenen Schulstandorten. Sie hat ein teilintegratives Modell umgesetzt. Alle EKs, ehemalige Kleinklassen D) wurden bzw. werden in nächster Zeit aufgehoben. Am untersuchten Standort besteht jedoch weiterhin eine KbF. Der Fokus der Gespräche lag in dieser Gemeinde auf den neu geschaffenen und integriert geführten EKs, 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, wie dies in vielen anderen beschriebenen Gemeinden der Fall ist. In den Gesprächen wurde mehr Zeit darauf verwendet die Vielfältigkeit der bestehenden Herausforderungen aufzuzeigen.

#### **Modell und Umsetzungsprozess**

Als die Umsetzung von Art. 17 VSG zum ersten Mal thematisiert wurde, waren die Reaktionen sehr unterschiedlich. Vor allem die Eltern der vielen fremdsprachigen Kinder in den KbFs forderten die schulische Integration vehement.

Einige Lehrpersonen erhofften sich einen grösseren Handlungsspielraum und ein gezielteres Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder – auch durch kleinere Klassen oder die Möglichkeit des Teamteaching –, um den neuen Anforderungen gerecht werden zu können. Zudem bestand der Wunsch nach einem Ressourcen-Pool, um Kinder im Sinne eines Pull-Out-Programms zu betreuen, die insbesondere soziale Probleme haben und in der Stammklasse nicht mehr tragbar sind. Bald zeichnete sich jedoch ab, dass die Fördermittel des Kantons an diese Gemeinde aufgrund der neuen Bemessungsgrundlagen geringer ausfallen würden als bis anhin, weshalb viele Erwartungen nicht erfüllt werden konnten.

Andere befürchteten, dass die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten grosse Probleme haben würden, wenn sich nicht mehr wie bisher in einem speziellen Setting (z. B. eine Kleinklasse) unterrichtet würden.

*« Au début, j'ai eu un choc quand j'ai appris ça parce que j'avais dans l'idée que ces enfants étaient fragiles, donc qu'il fallait les préserver, leur donner des conditions vraiment spéciales. » (IF-LP)*

Dass der Kanton eine Veränderung bei der Umsetzung der besonderen Massnahmen vorgeben würde, war schon seit Längerem bekannt. Dennoch wurden in der Gemeinde lange keine Schritte eingeleitet. Plötzlich ging die Umstellung jedoch sehr schnell.

*« Je pense que la première chose a été, en tout cas pour ma part, l'étonnement de voir la non-préparation à ce changement de l'article 17 quand on sait que, depuis 1999 il était connu par les autorités, les directions et les inspections, enfin par toutes les personnes qui encadrent l'école. Se rendre compte qu'aucune préparation n'a été faite et qu'on avait tout d'un coup trois ans pour se mettre en adéquation avec cet article, ça a été dans un premier temps un peu d'étonnement et peut-être même plus. »* (IF-LP)

Die Behörde hat gemeinsam mit den Leitungen der einzelnen Schulstandorte – jedoch ohne Einbezug der Lehrpersonen – das neue Modell unter grossem Zeitdruck und mit nur sehr geringen Ressourcen erarbeitet. Deshalb sei die Vorbereitung auch nicht ideal verlaufen, was zu vielen Unmutsbekundungen bei den Lehrpersonen und den Schulleitungen geführt habe.

Zwar sei das gewählte Modell nicht ganz zufriedenstellend, unter den gegebenen Umständen sei es jedoch die richtige Lösung. Bemängelt wird, dass der Kanton insbesondere zeitlich unrealistische Vorgaben gemacht habe, wie die Umsetzung zu erfolgen habe, da die neue Lektionenzuweisung im Bereich der besonderen Massnahmen bereits auf das Schuljahr 2009/10 erfolgte.

Das Modell sei den betroffenen Lehrpersonen zudem überstürzt kommuniziert worden, wobei die durch Klassenschliessungen betroffenen Lehrkräfte (insbesondere die KbF-Lehrpersonen) einen Mangel an Rücksicht für ihre Situation beklagten.

*« Je me souviens de la séance et je vous dirai franchement que ce n'était pas drôle, surtout pour les enseignantes de classes D qui ont appris qu'on allait leur fermer leurs classes. »* (IF-LP)

Einige Lehrpersonen haben aufgrund der Schliessung der damaligen Kleinklassen ihre Stelle verloren und mussten gegen ihren Willen Regelklassen übernehmen oder eine Stelle in einer anderen Gemeinde suchen. Auch drei Jahre nach der Kommunikation des Entscheids zeitigt das damalige, überstürzte Vorgehen noch immer negative Auswirkungen. Zwar werde das teilintegrative Modell der Gemeinde gelobt. Ein Wermutstropfen sei jedoch, dass dieses Vorgehen in der Lehrerschaft nach wie vor zu wenig Rückhalt finde, auch weil zu Beginn – durch die mangelhafte Beteiligung, die überstürzte Kommunikation und die darauffolgende Notwendigkeit einer raschen Umsetzung – versäumt worden sei, alle ins selbe Boot zu holen. Zudem würden die nun vorhandenen Erfahrungen zu wenig für eine Weiterentwicklung des Modells genutzt.

Bei vielen Lehrpersonen besteht eine gewisse Verärgerung darüber, dass man ein funktionierendes System verändert, ohne dass ihnen ganz klar ist, wo es hinführt. Ein Teil des Widerstands ist jedoch sicherlich auch im Misstrauen gegenüber Neuem begründet und darin, dass man ungern die alten, bekannten Pfade verlässt. Dennoch sind nicht alle mit der Situation unzufrieden. Einige Lehrpersonen haben sich aktiv bemüht, die schulische Integration voranzutreiben und den vorhandenen Spielraum genutzt. Entsprechend sind sie mit dem Ergebnis auch zufrieden. Die Behörde trägt den kritischen Stimmen Rechnung, indem sie die Umsetzung etwas langsamer als vorgesehen vorantreibt. Die Schulen und die Lehrpersonen sollen weniger Druck verspüren und sich Schritt für Schritt an die neuen Begebenheiten anpassen können. Insgesamt wird mit einer Dauer von acht bis zehn Jahren gerechnet, bis das teilintegrative Modell „*courant normal*“ sei.

Grundsätzlich sind nur die Rahmenbedingungen des Modells durch die Gemeinde vorgegeben. Jede Schule kann im Rahmen dieser Vorgaben die konkrete Umsetzung vor Ort selbst bestimmen. Ein grosser Vorteil dieser standortnahen Umsetzung liegt in der Möglichkeit, alle Schülerinnen und Schüler nahe am Wohnort unterrichten zu können. Mit den aktuellen Strukturen bietet jeder Standort Spezialunterricht an. Früher mussten insbesondere die Lernenden der KbFs lange

Schulwege auf sich nehmen, da dieses Angebot nicht an jedem Schulstandort verfügbar war. Es kam so auch zu einer räumlichen Trennung der Kinder mit und ohne Lernbehinderungen, Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten. Erstere waren dadurch auch stärker gefährdet, sozial ausgegrenzt zu werden. Zudem können auch die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten ihre Stärken einbringen, wovon auch die anderen Kinder profitieren. Für die Lehrpersonen war erfreulich, dass keine Einwände der Eltern der Regelschülerinnen und Regelschüler gegen die schulische Integration bzw. dessen Auswirkungen auf die Schulstruktur zu vernehmen waren.

Gewisse Lehrpersonen erachten es als Nachteil, dass nicht mehr dieselben Möglichkeiten bestehen, Kinder, die in der Regelklasse nicht tragbar sind, in einer speziellen Klasse zu unterrichten. Zwar bestehen nach wie vor einige KbFs, doch in wesentlich geringerer Zahl als vor der Umstellung. Zudem besteht die Gefahr, dass die Kinder, die früher in einer ehemaligen Kleinklasse geschult wurden, durch Spezialunterricht ausserhalb der Stammklasse die Struktur verlieren und sich nicht mehr der Regelklasse zugehörig fühlen.

Mit der Umsetzung des teilintegrativen Modells werden neu alle Schuleintretenden in Klassen unterrichtet, die den Unterricht der ersten und zweiten Primarklasse sowie denjenigen der EK umfassen. Dies hat zur Folge, dass Kinder mit einer verlängerten Einschulung drei Jahre in derselben Klasse bleiben können, was ihnen zusätzlichen Halt verleihe, da sie nach Abschluss der EK nicht in eine bereits bestehende Klasse integriert werden müssen. Zudem fielen auch die Vorbehalte der Eltern der betroffenen Kinder gegen eine verlängerte Einschulung wesentlich geringer aus, seit das neue Modell besteht. Die Schliessung der jahrgangsgetretenen EKs stellte aufgrund der neuen Ressourcenlage jedoch eine grosse Herausforderung dar.

*„Jetzt sind sie [die Schülerinnen und Schüler] in den ersten zwei Einschulungsjahren zusammen [in einer Regelklasse]. Diese Veränderung hat die Quartiernähe erlaubt. Das Problem bleibt die Kapazitätsgrenze. Wir können nicht einfach einen Mehrbedarf anmelden und erhalten die Ressourcen. Wir wollten auch nicht die integrative Förderung zurückfahren, um zusätzliche [Plätze zu schaffen] ... Das ist eine ganz neue Herausforderung. Vorher überlegten wir: Welches Kind braucht EK? Dann stellten wir die Kapazität zur Verfügung. Und jetzt müssen wir uns damit auseinandersetzen, welches ... [die] Kinder sind, die eine EK am meisten benötigen.“* (Behördenvertretung)

Die Schliessung aller KbFs wäre nicht tragbar gewesen, dennoch wurde deren Zahl deutlich reduziert. Die verbleibenden Klassen können nun jedoch flexibler auf die Bedürfnisse reagieren und eine grössere Durchlässigkeit bieten. Die Umsetzung des Art. 17 VSG auf der Oberstufe erweist sich als schwierig und ist weniger weit fortgeschritten als auf der Primarstufe, da derzeit eine klare Leistungstrennung zwischen Real- und Sekundarklasse stattfindet. Deshalb dürfte die Umsetzung der schulischen Integration auf der Oberstufe auch eine Diskussion über das Schulmodell mit sich bringen.

## **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Die Behörde erachtet die ganze Umstellung mit den Veränderungen durch den Integrationsartikel als Sparmassnahme des Kantons. Auch wenn die Mittel insgesamt erhöht wurden, seien durch die Umsetzung von Art. 17 VSG auch höhere Ansprüche an die Lehrpersonen gestellt worden. Zudem habe die Gemeinde aufgrund der neuen Berechnungsgrundlage für die Zuweisung der Ressourcen durch den Kanton rund 10% weniger Lektionen<sup>15</sup> für die besonderen Massnahmen erhalten als bis anhin.

---

<sup>15</sup> Die Ressourcen wurden mit der Umsetzung der BMV nur um rund 1% gekürzt.

« [...] en trois ans, on a eu une augmentation énorme du nombre d'élèves<sup>16</sup>... On aurait donc besoin de ressources supplémentaires vu notre nombre d'élèves en plus et la recalculation ne se fait pas. On a fait des demandes mais l'INS n'est pas entrée très positivement en matière<sup>17</sup>... Par conséquent, on est dans une situation très très très tendue... mais, finalement, ça nous oblige aussi à faire des choix et à réfléchir à notre offre. Je pense que si on en est là, c'est aussi parce qu'on a eu moins d'heures et je pense que c'est aussi un bénéfice parfois de devoir se reposer la question de ce qu'on fait de nos ressources quand elles sont limitées. Quand on en a énormément, on a peut-être un petit peu moins de réflexion derrière. » (SL Spezialunterricht)

Insgesamt wird die Anzahl Lektionen für die besonderen Massnahmen, die der Gemeinde durch den Kanton zur Verfügung gestellt werden, als ungenügend beurteilt. Problematisch an der angespannten Ressourcenlage sei zudem, dass kein Handlungsspielraum vorhanden sei. Benötigen im Verlaufe des Schuljahres zusätzliche Kinder Spezialunterricht, müsse dies in der Regel mit den verfügbaren Mitteln erfolgen. Eine nachträgliche Aufstockung der Lektionenzahl in einer einzelnen Klasse sei kaum möglich, da alle zur Verfügung stehenden Mittel eingesetzt werden. Diese Schwierigkeiten hängten teils auch mit der Art der Lektionenzuteilung durch die Gemeinde zusammen: Die Anzahl Lektionen wird anhand der gesamten Anzahl Schülerinnen und Schüler an einem Schulstandort errechnet und nicht aufgrund der konkreten Bedürfnisse. Dies führt immer wieder zur Situation, dass in einer Schule Mittel fehlen, während andernorts möglicherweise weniger ausreichen würden. Andererseits stellt eine sehr dynamische und am einzelnen Kind orientierte Ressourcenplanung hohe koordinative Anforderungen und birgt die Gefahr, die Planung zu erschweren, den administrativen Aufwand und auch die Unsicherheit bei den Lehrpersonen zu erhöhen.

Grosse Probleme bestehen auch im Bereich der Förderung fremdsprachiger Kinder.

„Die Unterstützung in Bezug auf Angebote für Fremdsprachige ist im Kanton Bern sehr schwach. Das müssen wir selber machen. ... Dieser Brennpunkt ist absolut nicht gelöst und hoch problematisch. Die Defizite vom Kindergarten nehmen sie nachher durch die ganze Schulzeit mit. ... Wir stellen das Phänomen fest, dass die Deutschsprachigen das Deutsch der Fremdsprachigen lernen, also ganz kritische Effekte. Mit den Stellen für DaZ können wir die Chancengleichheit nicht gewähren.“ (Behördenvertretung)

Viele erfahrene Lehrpersonen stehen der schulischen Integration kritisch gegenüber. Sie sind nach mehreren Jahrzehnten des separativen Unterrichts nicht willig oder fähig, den neuen Anforderungen der integrativen Schulung gerecht zu werden. Es kommt deshalb vermehrt zu Fällen von Burn-out bei Lehrpersonen, die sich der neuen Herausforderung nicht gewachsen fühlen.

« Je me rends compte que l'enseignant, dans certains cas, est fatigué. Il y a beaucoup de burn-out, je peux vous dire, ou de gens à la limite du burn-out. Et ça me pose quand même problème quand une enseignante pour qui ça a toujours fonctionné en 1<sup>re</sup> ou en 2<sup>e</sup> année depuis des années me dit : „Depuis que j'ai 1P-2P, je me sens nulle ... j'ai l'impression que je ne sais plus enseigner, j'ai l'impression que ce que je fais, c'est de la 'm....' „, et ça, je ne peux pas l'accepter [...]. » (IF-LP)

Zudem bestehen nicht in allen Klassen dieselben Voraussetzungen. In einigen Klassen kann der Unterricht aufgrund der grossen Zahl der Kinder, die früher in einer Kleinklasse geschult wurden, und der damit einhergehenden hohen Zahl an Lektionen für den Spezialunterricht fast durchgehend zu zweit bestritten werden. In anderen Fällen muss eine Lehrperson fast ständig alleine unterrichten. Die IF-Lehrpersonen, die früher eine KbF geleitet haben, haben mit der Umsetzung von Art. 17 VSG einen völlig neuen Berufsauftrag erhalten, wodurch sich auch deren Belastung spürbar verändert hat. Sie sind nun in der Regel für verschiedene Klassen verantwortlich und

<sup>16</sup> Le nombre d'élèves a progressé d'environ 50 pour cent entre 2006 et 2010.

<sup>17</sup> La commune a obtenu des ressources supplémentaires pour l'allemand langue seconde en 2013.

betreuen wesentlich mehr Kinder. Dies ist einerseits eine Herausforderung bei der Abstimmung des Unterrichtsinhalts und der Unterrichtszeiten mit den Klassenlehrpersonen, andererseits geht damit auch eine deutliche Zunahme des administrativen Aufwands einher. Seit der Umstellung hat die Belastung der Lehrpersonen deshalb zugenommen. Ausdruck davon ist auch der starke Anstieg bei der Nachfrage nach SOS-Lektionen. Mit der Institutionalisierung der schulischen Integration ist jedoch eine Reduktion der Belastung für die Lehrpersonen absehbar, da Erarbeitung und Umsetzung, insbesondere zu Beginn, viel Zeit erforderten.

Die Gemeinde bemüht sich, die notwendigen räumlichen Verhältnisse für den integrativen Unterricht zu stellen. Für eine erste/zweite Klasse mit integrierter verlängerter Einschulung seien zwei Klassenräume nötig, damit die unterschiedlichen Leistungsniveaus angemessen unterrichtet werden können. Am vorliegenden Standort sind die notwendigen Räumlichkeiten dazu vorhanden. In anderen Schulhäusern müssen die Lehrerinnen und Lehrer die Teilklassen zum Teil in den Korridoren oder im angestammten Klassenzimmer unterrichten. Diese mangelhaften Bedingungen erhöhe die Belastung für alle Beteiligten zusätzlich. Die Situation beim Schulmaterial für den Spezialunterricht ist hingegen wesentlich entspannter. Seit der Umsetzung von Art. 17 VSG steht dafür erstmals ein separates und ausreichendes Budget zur Verfügung.

Die Zusammensetzung der Klasse stelle einen entscheidenden Faktor für den Erfolg der schulischen Integration dar. Für einen geordneten Betrieb in einer Klasse mit erster und zweiter Klasse, einschliesslich Schülerinnen und Schüler mit zweijähriger Einschulung, ist eine Klassengrösse von mindestens 20 Kindern nötig, damit ein geregelter Betrieb möglich ist.

*« Il faut qu'il y ait un certain nombre d'élèves par groupe [première, deuxième, intro 1, intro 2] pour qu'il y ait une émulation, parce que sinon ils n'arrivent pas à se sentir faisant partie d'un groupe d'école, ça fait peut-être petite famille, ça ne va pas. Il faut qu'il y ait un assez grand groupe par degré. C'est pour ça qu'on a au minimum 20 élèves... Il suffit que vous ayez deux enfants lents, timides et puis pas tellement outillés, ça n'avance pas. » (IF-LP)*

Die Möglichkeit, grosse Klassen zu bilden, sei jedoch nur dann gegeben, wenn mehrheitlich zwei Lehrpersonen unterrichten. Eine Lehrperson alleine könne die grossen Leistungsunterschiede innerhalb einer Klasse mit so vielen Schülerinnen und Schülern jedoch nicht angemessen bewältigen. Bestehe hingegen die Möglichkeit zum durchgehenden Teamteaching werden auch keine Einwände gegen die zusätzliche Integration von sonderschulberechtigten Kindern gemäss Art. 18 VSG<sup>18</sup> (Sonderschulstatus) in einer 1./2. Klasse mit zweijähriger Einschulung vorgebracht.

## **Externe Kooperation**

Der pädagogischen Hochschule wird bei der Vorbereitung und der Umsetzung des Art. 17 VSG in den Schulen grosse Bedeutung beigemessen. Leider entsprechen die Angebote und Leistungen der PH nicht immer den Bedürfnissen der Schulleitungen und der Lehrpersonen.

*„Es müsste Berater geben, die den Schulentwicklungsprozess gut unterstützen könnten. Da habe ich von den Schulleitungen unterschiedliche Rückmeldungen von „hervorragend“ bis zu „da wären wir besser schlitteln gegangen, das hätte zur Teambildung mehr beigetragen“ erhalten. Auf der andern Seite bräuchte es auch gezielt Angebote auch für ältere LPs, die deren Kompetenzprofil und Wissensstand berücksichtigen würden. Es gibt zwar solche, aber ich denke, es dürfte noch mehr geben. Es müsste gezielt auf LPs gerichtet sein, die einen gewissen Widerstand überwinden müssen.... Es war einfach mengenmässig ungenügend. Es bräuchte mehr Leute, die in die Schulen kämen, um diese Prozesse zu unterstützen. Das ist aus meiner Sicht erfolgsrelevant, ob man das hat oder nicht.“ (Behördenvertretung)*

---

<sup>18</sup> Integrative Sonderschulung

Zudem sei seit Langem bekannt gewesen, dass die schulische Integration kommen würde. Man hätte bereits viel früher Weiterbildungen für Lehrpersonen anbieten können. Aufgrund dieser Versäumnisse müsste die PH beziehungsweise die Politik Verantwortung übernehmen für Fälle, in denen Lehrpersonen mit der Umstellung überfordert seien, da sie ungenügend vorbereitet wurden.

Sehr geschätzt wird, dass die PH gemeindeinterne und standortübergreifende Arbeitsgruppen, in denen ein Erfahrungsaustausch stattfinden kann, moderiert und begleitet.

Die EB seien zwar überlastet, im Rahmen der vermehrten schulischen Integration hat sich an der guten Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen jedoch kaum etwas geändert. Auch mit dem Schulinspektorat sei die Kooperation gut.

Die Unterstützung und Zusammenarbeit mit der Gemeinde wird sehr unterschiedlich eingeschätzt. Die befragten Lehrpersonen fühlen sich gut unterstützt, da die Vertretung der Gemeinde auch vor Ort war und sich für ihre Arbeit interessiert hat. Gemäss den befragten Lehrpersonen geniesst die Behörde jedoch bei einer Mehrheit der Kolleginnen und Kollegen einen sehr schlechten Ruf – wohl auch aufgrund der eingangs erwähnten Schwierigkeiten während der Planung und Umsetzung des mit dem Art. 17 VSG einhergehenden neuen teilintegrativen Schulmodells.

Unabhängig der Umsetzung von Art. 17 VSG gewinnt zudem die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit ständig an Bedeutung.

### **Interne Kooperation**

Die beiden Befragten Lehrpersonen, die den Unterricht in der Eingangsstufe gemeinsam bestreiten, machen dies oft im Teamteaching, da sie fast immer zu zweit sind. Sie ergänzen sich mit ihren langjährigen Erfahrungen als Lehrerinnen in ersten beziehungsweise zweiten Klassen respektive in EKs fachlich ideal, um die bestehende Klasse zu führen. Die Zusammenarbeit funktioniert ausgezeichnet. Dies auch aufgrund der persönlichen Freundschaft, die den Ausschlag für den bewussten Entscheid zusammenzuarbeiten, gegeben habe. Die Aufgaben und Zuständigkeiten seien klar geregelt und inzwischen gut eingespielt.

Mit den anderen Klassenlehrpersonen hingegen finde kaum eine Zusammenarbeit statt. Die Schulleitung ist zwar der Ansicht, dass die Kooperation zwischen den Lehrpersonen eine unabdingbare Bedingung für das Gelingen der Integration sei, dennoch fehle diese weitestgehend. Zudem geht auch eine grosse Gefahr von der bisher oft nur mangelhaft vorhandenen Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrperson und IF-Lehrperson aus: Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die sich ohnehin oft in einer schwierigen Situation befinden, müssten als Bindeglied zwischen den beiden Lehrpersonen fungieren, falls diese sich zu wenig absprechen.

*« [...] on demande à l'élève de faire le lien entre sa classe et la classe de soutien, d'être le maillon entre deux systèmes. Il appartient tout d'un coup à deux systèmes différents ; ça peut être bien vécu si, au niveau des enseignants, il y a une coopération de grande qualité et l'enfant sent que le relais est fait entre les deux et que ce n'est pas lui qui porte ce transfert. Si ce n'est pas le cas, je pense que c'est un des inconvénients en tout cas pour l'élève. »* (SL Spezialunterricht)

Eine weitere Schwierigkeit der mangelnden Kooperation liegt gemäss Aussagen einer Lehrperson für Spezialunterricht darin begründet, dass Klassenlehrpersonen darüber entscheiden, welche Kinder von der Betreuung durch die IF-Lehrperson profitieren sollen und welche nicht. Dieses Denken in fixen Kategorien widerspreche einerseits den Vorstellungen vieler IF-

Lehrpersonen, die ihre Unterstützung den Bedürfnissen der Kinder entsprechend flexibel gestalten möchten. Andererseits werte es die Arbeit Letzterer ab, da ihnen damit implizit die Kompetenz abgesprochen werde, den Förderbedarf zu beurteilen. Zudem führt die mangelnde Kooperation dazu, dass der Spezialunterricht in der Regel ausserhalb des Unterrichts stattfindet. In anderen Fällen wiederum funktioniere die Zusammenarbeit hingegen wesentlich besser: Ein regelmässiger Austausch finde statt und die gemeinsame Arbeit wird als bereichernd empfunden. Insgesamt zeigt sich, die Kooperation hängt stark von den einzelnen Personen ab und ist am untersuchten Schulstandort sehr unterschiedlich.

*« Ça m'a fait dire quand même aux collègues que, attention, on doit parler davantage. Ça ne veut pas dire qu'il faut aller dire des choses intimes de famille, mais il faut parler entre nous, il faut qu'on sache, il faut qu'on puisse gérer ensemble ces difficultés. Et ça manque, vraiment je peux vous dire, ça manque. »* (IF-LP)

Dass die Kooperation allgemein nicht sehr ausgeprägt ist, kann darauf zurückgeführt werden, dass viele Klassenlehrpersonen nicht gewohnt seien zusammenzuarbeiten. Wird konkrete Unterstützung benötigt, sei man jedoch durchaus bereit, diese zu gewähren, wie folgendes Beispiel zeigt:

*« Je trouve qu'on a été formidablement épaulés par notre collègue qui a accepté de déménager, de descendre de deux étages, pour nous laisser sa classe, pour qu'on ait deux locaux ensemble. On a une porte intérieure, c'est pour ça qu'on s'est installé là. Elle a été d'accord de nous laisser sa place, elle a été très généreuse et ça, on apprécie énormément. »* (LP)

### **Pädagogische Haltung**

Entsprechend ist die Haltung gegenüber der schulischen Integration bei den Befragten auch grundsätzlich positiv. Dennoch schätzen diese deren Grenzen unterschiedlich ein. Einige sind der Ansicht, es dürfe nicht um jeden Preis integriert werden. Bei Kindern, die massive Schwierigkeiten mitbringen und dadurch den Unterricht über die Masse beeinträchtigen, müsse auch klar gesagt werden können, dass eine integrative Schulung nicht zielführend und deshalb nicht (mehr) möglich sei. Andere hingegen sind der Ansicht, dass bei Schwierigkeiten, die Bemühungen verstärkt werden sollten.

*« Pour moi, une école intégrative a comme vision l'accueil de tous les élèves en son sein, dans ses classes. Mais pas en se voilant la face, en se disant qu'il n'y a pas de difficultés, mais en disant que s'il y a des difficultés, on peut chercher de l'aide, qu'il y a les ressources de l'OMPP, qu'il faut que l'école les mette en place pour qu'elles puissent être utilisées de manière coopérative. On doit travailler ensemble autour d'une situation qui pose des difficultés. »* (SL Spezialunterricht)

### **Soziale Integration**

Grundsätzlich wichtig für das Gelingen der Schulung eines Kindes, dass früher in einer Kleinklasse unterrichtet wurde, in einer Regelklasse sei, dass es sich akzeptiert fühlt. Dass es aber auch weiss, wo es steht und was es kann. Damit würden ihm auch seine Fortschritte bewusst, was motivierend wirke. Die Lehrperson wiederum müsse das Kind mit seiner Andersartigkeit und seinen Schwierigkeiten akzeptieren, um angemessen auf seine Bedürfnisse eingehen zu können. Von zentraler Bedeutung sei zudem, dass das Kind von den anderen Schülerinnen und Schülern einbezogen wird. In der Klasse könne dies die Lehrperson bis zu einem gewisse Grad steuern, indem sie beispielsweise dafür sorgt, dass Aufgaben zu zweit bearbeitet werden oder ein Kind dem anderen bei der Aufgabenerfüllung hilft. Ausserhalb der Klasse sind die Einflussmöglichkeiten beschränkt. Für das Kind zeigt sich jedoch eine gelungene soziale Integration gerade darin, dass es auch ausserhalb der Schule Zeit zusammen mit seinen Klassenkameradin-



nen und Klassenkameraden verbringt. Insgesamt werden Kinder, die etwas anders sind, von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern – insbesondere denjenigen der unteren Klassen – gut akzeptiert. Dies zeigt sich auch daran, dass die Kinder, die früher in einer Kleinklasse geschult wurden, gerne zur Schule gehen « *Ils viennent facilement à l'école, ils ne veulent pas de week-ends, ils viennent volontiers.* » (LP)

## Ausblick

Einerseits soll das bisher Umgesetzte gefestigt werden. Andererseits sind auch immer Schritte zur Optimierung und Weiterentwicklung möglich. Diese können auch in anderen Bereichen der Schule stattfinden wie beispielsweise auf der Schuleingangsstufe.

*„Wenn man wirklich weiterkommen möchte, muss man nicht den BMV-Pool aufstocken, sondern die Schuleingangsstufe neu überdenken.“* (Behördenvertretung)

Eine der grossen Herausforderungen der nahen Zukunft ist die anstehende Umsetzung der Angebote zur Förderung intellektuell ausserordentlich Begabter in den Unterricht.

*„In der Begabtenförderung eine Integration bei einem IQ 130 zu vertreten, ist ein Spagat, bei dem man inhaltlich schon auf Grenzen stösst. Das führt dazu, dass die Begabtenförderung nicht vom Fleck kommt und als völliger Fremdkörper empfunden wird. Das ist schade, dass dieses Element so schlecht weggommt. Ich wäre persönlich der Auffassung, dass eine Begabtenförderung eigentlich in die gleiche Richtung geht, es geht auch um Differenzierung, um Individualisierung des Unterrichts. Eigentlich müsste dies mit dem Rest kompatibel gestaltet werden können. So wie es jetzt von der BMV lanciert ist, gehts in eine andere Richtung und bremst es eigentlich. Das finde ich sehr schade.“* (Behördenvertretung)

### 4.2.5 Schulstandort K

Diese städtische Gemeinde des Schulstandorts K setzt ein teilintegratives Modell um. Schon in der Konzeptphase 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 die besonderen Klassen geschlossen. Für die gesamte Gemeinde mit mehreren Schulanlagen existiert ein Integrationskonzept, das die Leitlinien vorgibt. Dieses Konzept ermöglicht den einzelnen Schulen einen grossen Gestaltungsspielraum, um die Umsetzung von Art. 17 VSG den unterschiedlichen Rahmenbedingungen anzupassen. Die Gemeinde der Schule K hat einen sehr hohen Anteil an fremdsprachigen Kindern und zeigt eine grosse kulturelle Vielfalt. Dadurch werden die Lehrpersonen besonders gefordert. Sie konnten aber bereits vor der Umsetzung Erfahrungen mit Heterogenität und innerer Differenzierung sammeln.

### Modell und Umsetzungsprozess

Der Umsetzungsprozess ist zum Zeitpunkt der Interviews im Frühsommer 2012 noch in einer frühen Phase. Neun Monate vor Umsetzungsbeginn startete die Planung am Schulstandort. Ein Jahr vor Umsetzungsbeginn wechselte die Schulleitung. Offenbar wurde am Schulstandort unter der früheren Schulleitung zu spät und zu wenig transparent informiert. Vermutlich geriet die Schule deshalb bei der Erstellung des Umsetzungsplans in Zeitnot. Dazu mag der Stellenwechsel in der Schulleitung beigetragen haben.

*„Wir haben mal eine Weiterbildungsveranstaltung noch unter der alten Schulleitung gehabt, die hat aus Bootfahrten und Plakate Malen bestanden. Inhaltlich hat die alte Schulleitung total darauf verzichtet, uns darauf vorzubereiten, auch weiterbildungsmässig. Für uns gings knapp drei Viertel Jahre vor dem Start der Integration los.“* (LP)

*„Mit der Information hat es mich sehr schwierig gedünkt. Da konnte die SL für mich nichts dafür. Es war zum Teil sehr intransparent, vor allem von der Gemeinde. Die Information war eher zu spät. Für mich hatte es die Tendenz, „man hörte davon und hätte es bereits umsetzen sollen.“ (KG-LP)*

Im Schulkreis wurde entschieden, dass man am befragten Schulstandort die zwei KbFs auflöst. Eine benachbarte Schulanlage führt noch eine solche Klasse, die auch Kinder des evaluierten Standorts aufnimmt. Bei der Entscheidung, die beiden KbFs aufzulösen, hatten die Lehrpersonen offenbar kein Mitspracherecht. Inwieweit die frühere Schulleitung einbezogen wurde, bleibt aufgrund des Stellenwechsels unklar.

*„Die KK weiterführen oder auflösen. Die LPs hatten, glaube ich, kein Mitspracherecht. Wir wurden informiert, dass die KKs geschlossen würden. Das wurde im Schulkreis so bestimmt.“ (IF-LP)*

Die Gründe für den Entscheid bleiben unklar. Es ist jedoch zu vermuten, dass die KbFs aus finanziellen Gründen geschlossen wurden. Als die jetzige Schulleitung ihr Amt antrat, war die Entscheidung bereits gefällt. Sie musste nun die Vorgaben aufgrund des Gemeindekonzepts am Schulstandort umsetzen. Zu diesem Zweck berief sie eine Steuerungsgruppe ein, in die neben Regellehrpersonen auch IF-Lehrpersonen einbezogen wurden. Nach der Schliessung der zwei KbFs konnten die Pensen glücklicherweise grösstenteils erhalten werden. Die Schulleitungen der Kleinklassen wurden aufgehoben.

*„Als man die KKs aufgelöst hatte, musste man die LPs überführen. Dort musste man im Rahmen der Reorganisation mit der ERZ Möglichkeiten für sie suchen. Zum grossen Teil konnte man die Anstellungen gewähren. Klar war, dass die Leitstellen und Schulleitungen der KKs wegfielen.“ (SL)*

Die befragte KbF-Lehrperson hatte die Wahl zwischen der integrativen Arbeit am selben Schulstandort und der Führung einer KbF an einem anderen Schulstandort. Sie entschied sich für die integrative Förderung.

*„Ich war bereit, meine Stelle aufzugeben und machte schon Pläne, wie ich als erste IF vorgehen wollte. Im ersten Jahr wars noch etwas chaotisch. Ich habe an jeder Stufe etwas unterrichtet. Ich wurde angefragt, das Übergangsjahr zu machen, bis andere LPs kämen.“ (IF-LP)*

Die schulische Integration wurde und wird von der neuen Schulleitung sehr gut getragen und gefördert. Diese hatte im Rahmen einer früheren Tätigkeit schon am Gesamtkonzept der Gemeinde mitgearbeitet und konnte ihre Erfahrung in den Schulstandort einbringen. Aufgrund ihrer früheren Berufserfahrung begegnete sie der Umstellung ohne Ängste. Die Schulleitungen für besondere Klassen hingegen zeigten grosse Bedenken angesichts der Umsetzung von Art. 17 VSG. Auch das Lehrerkollegium stand der schulischen Integration zu Beginn teilweise eher skeptisch gegenüber.

*„Die andere Frage ist das Kollegium, ob es mitmacht. Tendenziell ist dieses eher älter, aber der Schulleiter arbeitet daran. Es ist eine Haltungsfrage von älteren LPs, die lange im traditionellen Unterricht waren.“ (Schulinspektorat)*

Offenbar wurde im Schulhaus selbst wenig über die Umsetzung von Art. 17 VSG diskutiert. Die befragten Lehrpersonen sind unterschiedlicher Auffassung, ob es die KbF am Schulstandort noch braucht oder nicht.

*„Unter der Hand gibt es ganz wenige, die sagen, es bräuchte keine KKs mehr. Die meisten würden mehr KKs befürworten.“ (LP)*

*„Es gibt unterschiedliche Stimmen bei uns. Es gibt solche, die das [die Integration] sehr begrüßen. Ich denke, die Frage der Integration ist nicht unbedingt die Hauptfrage. Dass LPs sagen würden, ich habe Kinder in meiner Klasse, die ich lieber in einer KK sähe.“ (SL)*

*„Es [die KbF] war zwar sehr familiär, aber weit von einer auch nur ansatzweisen Integration entfernt. Ich finde, die Kinder sollten sich altersgerecht sozial entwickeln können. Die natürliche soziale Entwicklung ist in der [KbF] zu kurz gekommen.“ (IF-LP)*

Die Umsetzung des sogenannten Integrationsartikels am Schulstandort war mit zahlreichen Befürchtungen verbunden: Die Äusserungen zeigen, dass die Lehrpersonen Angst hatten, den Kindern nicht mehr gerecht zu werden, wenn nun in bereits schon sehr heterogenen Klassen auch noch Kinder mit Lern- oder körperlichen Behinderungen integriert würden.

*„Meine Befürchtungen waren, wie ich den Kindern gerecht werden könnte, wenn so viele verschiedene Kinder zusammen sind. Wir sind ein multikulturelles Quartier, und die Klaffung (Heterogenität) ist relativ gross. Die Kinder auf eine gewisse Grundlage zu bringen, dass sie den Schritt in die Schule machen können, ist schon sehr schwierig.“ (KG-LP)*

*„Bei den KG-LPs waren schon sehr viel Skepsis und Ängste vorhanden. Die Integration wurde nicht gerade mit offenen Armen empfangen.“ (KG-LP)*

Insbesondere die schulische Integration von Kindern mit Behinderungen gemäss Art. 18 VSG oder diejenige von Kindern mit dem Asperger-Syndrom werden als potenzielle Überforderungsgefahr für die Lehrpersonen wahrgenommen. Die Schule ist durch die grosse kulturelle Heterogenität und durch den hohen Anteil an Fremdsprachigen bereits sehr stark gefordert.

*„Wenn ich sehe, wies mit der Integration nach Art.17 [VSG] läuft und noch die Integration nach Art. 18 [VSG] dazukommt plus die Asperger-Kinder, [...] Dieses System, behaupte ich, überfordert. Und wenn der Kanton - und da meine ich die GEF und die ERZ zusammen - nicht steuern, dann fürchte ich, dass es kippen könnte. Unsere LPs unterscheiden nicht zwischen den Integrationsprojekten oder den Aspergern. Für sie ist das alles einfach Integration. Das macht mir sehr Sorgen, weil ich Angst habe, dass das System überfordert und kippt. Dann ist einfach die Integration allgemein gescheitert.“ (Schulbehörde)*

Weitere Befürchtungen beziehen sich auf die Ressourcen, da die Gemeinde seit der Umsetzung weniger Lektionen erhält<sup>19</sup>.

*„Am Schluss steht primär die Anzahl Ressourcen, die fehlen, wenn man alleine in der Klasse mit zu vielen Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist. Wenn dann mehr Bedürfnisse abgezogen werden, fallen andere Kinder zwischendurch. Es ist eine schöne Eigenschaft jeder LP, bei jedem Schüler dran sein zu wollen. Das ist gleichzeitig auch ihre geäusserte Angst, alle Schüler unter einen Hut bringen zu können.“ (Schulbehörde).*

Positive Erwartungen beziehen sich auf die Integration als gesellschaftliche Entwicklung und auf die soziale Eingliederung der Kinder. Kinder mit Migrationshintergrund werden an dieser Schule seit mehreren Jahrzehnten in den Regelklassen unterrichtet (sie sind gegenüber den Schweizer Kindern in der Mehrzahl), was sich auf die Erwartungen zur Umsetzung von Art. 17 VSG positiv auswirkt.

*„Als Lehrperson im Schulhaus ... [X] hat es mich nicht sonderlich beunruhigt, weil wir hier seit jeher Integration von MigrantInnen gemacht haben. Rein von der Idee eher, dass man Kinder in Klassen reinholt, die für jene noch nicht reif wären oder einen andern Erfahrungs-/Bildungshorizont haben, war nichts Neues.“ (LP)*

<sup>19</sup> Die Reduktion betrug ca. 7%, es muss auch berücksichtigt werden, dass die Anzahl SUS in dieser Zeit abgenommen hat.

*„Ich war sowieso von der Idee hell begeistert. Auch in andern Vereinen (z. B. Pfadi) finde ich diese Durchmischung nur logisch. Als der Integrationsartikel gekommen ist, war für mich klar, dass das meiner päd. Haltung entspricht. Auch im HP-Studium wurde ich darauf vorbereitet.“ (IF- LP)*

*„Vom Grundsatz her habe ich das [die Integration] sehr begrüsst, gerade weil ich aus separativen Formen gekommen bin.“ (Schulbehörde)*

Im ersten Jahr der Umsetzung konnten Ängste abgebaut und erste Erfahrungen mit dem integrativen System gesammelt werden. Die Lehrpersonen meldeten der Schulleitung regelmässig, in welchen Bereichen es gut funktionierte und wo die Stolpersteine liegen. Laut Schulleitung läuft die Umsetzung im zweiten Jahr gut. Das Konzept der Gemeinde sieht vor, dass möglichst viele Kinder in Regelklassen integriert werden sollen. Es definiert, dass nicht mehr als ein Viertel der Ressourcen in die besonderen Klassen fliessen soll. Damit setzt die Gemeinde strengere Leitlinien als der Kanton Bern. Laut dem zuständigen Schulinspektorat wurden in kurzer Zeit sehr viele besondere Klassen geschlossen. Die frei werdenden Lektionen teilte man den einzelnen Schulstandorten zu. Zwischen den Schulstandorten bestehen diesbezüglich sehr grosse Unterschiede. Einzelne Schulstandorte bekommen doppelt so viele Lektionen zur Umsetzung der besonderen Massnahmen pro Klasse als andere. Das gewählte teilintegrative Modell zeigt Vor- und Nachteile. Es wird keine KbF mehr vor Ort geführt, aber ist in erreichbarer Distanz verfügbar. Dies wurde von allen Befragten an dieser Schule geschätzt. Das ganze System ist durchlässiger geworden. Die Kinder werden der KbF nur befristet zugeteilt und nachher in Regelklassen geschult. Während der Zeit in der KbF besuchen sie einen Teil der Fächer in der Regelklasse.

Auch der ganze IF-Bereich hat sich flexibilisiert, indem der Zugang vor Ort niederschwelliger geworden ist.

*„Ich bin erstaunt, dass die Regellehrkräfte der KK nicht nachtrauern. Ich habe zwar dieses Jahr ein Kind schon in die KK geschickt. Auch ich, die ja wirklich von der Integration überzeugt ist, habe gefunden, dass dieses Mädchen in der KK besser aufgehoben ist. Auch die Klassenlehrerin war dieser Meinung. Zum Glück haben wir im Schulkreis die Möglichkeit, ein Kind ab und zu in die KK zu schicken.“ (IF- LP)*

Die Nahtstelle zur Einschulung hat sich durch die Integration vereinfacht. Die Kindergartenlehrpersonen müssen die Eltern nicht mehr zur Einschulung in eine besondere Klasse überreden.

*„Es ist für uns eine Erleichterung, weil, wenn die Eltern ihr Kind nicht in die EK geben wollen, kommts in die Regelklasse, wo es speziell gefördert wird. Das ganze Prozedere der Schulreife hat sich für uns stark vereinfacht.“*

*„Wir müssen weniger darauf hinarbeiten, dass die Eltern ein Kind in die KK bringen. Oder dass sie merken, wie sinnvoll eine EK für ihr Kind wäre. Ich hatte früher viel mehr Elterngespräche, damit die Eltern einen sinnvollen Weg für ihr Kind gesehen haben. Heute ist das gar nicht mehr so nötig. (KG-LP)*

Die Schulbehörden nehmen in dieser Gemeinde eine zentrale Rolle ein. Einerseits wird die schulische Integration durch die positive Grundhaltung der Behörden getragen, andererseits stehen die Schulleitungen auch unter Druck, weil die Vorgaben der Gemeinde mit der Realität vor Ort vereinbart werden müssen.

*„Jedes Eingeständnis, dass es mehr KKs bräuchte, würde das Scheitern des Art. 17 [VSG] bereits implizieren. Oder zumindest von der Umsetzungsstrategie der Gemeinde.“ (LP)*

Laut den Befragten profitieren Kinder und Jugendliche aus einer ehemaligen Kleinklasse primär im sozialen Bereich. Sie lernen zusammen mit Altersgenossen und finden Kollegen/-innen unter Gleichaltrigen.

*„Den grössten Vorteil haben die [integrierten] Kinder, weil sie mit ihren Kollegen in einer altersgerechten Umgebung lernen können Mein 9.-Klässler ging [in der KK] natürlich völlig unter, und er musste seine Kollegen anderswo suchen gehen. Das habe ich gemein gefunden.“ (IF-LP)*

Als grosse Schwierigkeit bei der Umsetzung von Art. 17 VSG wird erwähnt, dass die Lehrpersonen versuchen müssen, den Bedürfnissen dieser sehr heterogenen Klassen gerecht zu werden. Insbesondere die Auflösung der EK wird als Verlust betrachtet.

*„Ich bin nach wie vor der Meinung, dass die Kinder mehr profitieren, wenn sie die EK ohne Integration besuchen. Es kommt zwar noch darauf an, welche Defizite die Kinder mitbringen. Für die klassischen EK-Kinder, die mehr Zeit und Zuwendung brauchen, ist eine Integration nicht sinnvoll.“ (KG-LP)*

*„Ehrlich gesagt, sehe ich (aufgrund der Integration) sehr viele Nachteile für sie [die RegelschülerInnen]. Sie kommen zu kurz. Es reicht ein Kind, dem die LP viel Aufmerksamkeit geben muss, dass die andern automatisch gegenüber früher zu kurz kommen. Man kann ihnen zwar Zusatzmaterial zum selber Arbeiten geben, aber die ganze Beziehungsebene ist schliesslich das A und O in der Schule.“ (KG-LP)*

Auch die Auflösung der zwei KbFs am Schulstandort wird von zwei befragten Lehrpersonen bedauert. Eine Neueröffnung ist derzeit aufgrund von Ressourcenmangel kein Thema. Diese Lehrpersonen machen die „Integrierbarkeit“ von den Merkmalen des Kindes abhängig und lassen die Frage ausser Acht, ob ihre Schule integrationsfähig genug aufgestellt ist.

*„[...] man hat trotzdem gewusst, dass es Fälle geben wird, in denen es nach wie vor nötig sein wird, dass man Kinder, insbesondere solche mit akuten Lernschwierigkeiten, in ein Umfeld geben kann, in dem sie wohler sind als in einer Normalklasse. Bei aller Liebe zur Integration gibt es Kinder, die man nicht integrieren kann.“ (LP)*

*„Es gibt schlechte Zeiten und dafür bräuchte es ein Gefäss, damit das Kind zur Ruhe kommen kann. Das fehlt, das kann die IF nicht übernehmen. Sie kann es auch nicht einfach mitnehmen. Andere Schulhäuser haben Time-out-Klassen oder Lernateliers, also wird die Tatsache grundsätzlich begrüsst, dass es im Schulkreis dieses Gefäss noch gibt.“ (KG-LP)*

## **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Die Gemeinde hat aufgrund der grossen Heterogenität deutlich mehr Lektionen pro Klasse zur Verfügung als andere Gemeinden. Sie gehört aber zu den Gemeinden, die im Rahmen der Umsetzung von Art. 17 Lektionen abbauen musste. Trotzdem wird der Lektionenpool von der Mehrheit der Befragten als ausreichend beurteilt. Wenn aber schwierige Situationen auftreten oder wenn die Lektionen wegen eines Ausfalls nicht abgedeckt werden können, wird es problematisch.

Eine Lehrperson erachtet die Ressourcen des BMV-Pools als deutlich ungenügend. Sie wünscht sich aber nicht mehr Lektionen, sondern die Wiedereröffnung einer KbF. In der Klasse der befragten Lehrperson habe es Kinder, die den „Schonraum“ einer kleinen Klasse benötigen würden und die mit den paar Lektionen nicht genügend gefördert werden können.

Sehr zufrieden sind alle Befragten mit der räumlichen Situation. Aufgrund sinkender Schülerzahlen stehen ausreichend Zimmer zur Verfügung. Auch das entsprechende Schulmaterial wird von der Schulleitung bewilligt.

Durch die Umsetzung von Art. 17 VSG hat sich der Arbeitsaufwand für die Befragten am Schulstandort erhöht. Dies tritt insbesondere bei den Klassenlehrpersonen sehr deutlich zu Tage. Es müssen mehr Koordinationsaufwand, mehr Administratives und mehr Elternarbeit geleistet werden. Während sich bei der befragten Kindergartenlehrperson der zeitliche Aufwand um rund 10%

erhöht hat, muss die Klassenlehrperson bis 30 % mehr investieren. Besonders unbefriedigend sei für sie auch, dass sie nun mit 3 bis 4 potenziellen KbF-Kindern in der Klasse die Arbeit einer KbF-LP leisten muss, aber weder die entsprechende Ausbildung noch einen vergleichbaren Lohn hat.

*„Ich mache als Klassenlehrer die Arbeit, die früher die KK [Kleinklassen]-LPs gemacht haben, aber zum Lohn eines Primarlehrers ohne entsprechende Ausbildung.“ (Klassenlehrperson)*

Im Umgang mit der Heterogenität sind die Befragten am Schulstandort seit Jahren mit einem sehr hohen Anteil an Fremdsprachigen und mit der kulturellen Vielfalt überdurchschnittlich gefordert. Alle Befragten nehmen sich in diesem Bereich als kompetent war. Durch die Umsetzung von Art. 17 VSG sind nun noch die Kinder aus den ehemaligen Kleinklassen dazugekommen, ansonsten hat sich punkto Heterogenität nichts geändert. Die Vielfalt wird von den Befragten grundsätzlich geschätzt, aber es werden auch Nachteile gesehen:

*„In den Regelklassen ist das Dazugehören eine Selbstverständlichkeit. Das versteht diese Schule als Tradition, jedem seinen Wert zu geben.“ (Schulinspektorat)*

*„Grundsätzlich ist eine Offenheit vorhanden. Diese Kinder [sind] zwar in einem Umfeld, wo es viele Migranten gibt, aber sie leben eher abgegrenzt in ihren Parallelwelten.“ (LP)*

### **Externe Kooperation**

Bei der Kooperation mit externen Partnern zeigt sich ein heterogenes Bild. Konfliktpunkte treten insbesondere in der Zusammenarbeit mit der EB auf. Die Befragten bemängeln die langen Wartezeiten bei dringenden Anliegen und die administrativen Hindernisse. Der Kontakt findet primär per E-Mail statt. Zudem wechseln die zuständigen Bezugspersonen oft und kennen dadurch die Gegebenheiten vor Ort nicht. Alle befragten Lehrpersonen wünschen sich eine grössere Nähe der EB zur Schule.

*„Da würde ich mir Verbesserungen wünschen. Von denjenigen, mit denen man Kontakt hat, erhält man nicht mehr Infos als nur eine halbe Seite Bericht. Die vielen Abklärungen und unsere Abhängigkeit gehen mir sehr auf die Nerven. Das viele Mailen und alle halben Jahre einen Zettel ausfüllen. Ich habe das Gefühl, ein Büromensch geworden zu sein. Wir haben ja nur Telefonkontakt, ich habe meine EB-Frau noch nie getroffen. Mein Traum wäre, dass unsere EB-Zuständige einmal pro Woche vor Ort wäre.“ (IF-LP)*

*„Unsere Idee wäre, dass die EB mehr vor Ort wäre. Wir wissen von andern Stellen im Kanton, dass das teilweise auch gemacht wird. Wir haben das Gefühl, dass das besser zum Modell passen würde. [...] oder dass ein EB mal sagt, er gehe jetzt in die Klasse, um zu schauen.“ (SL)*

Eine Lehrperson sieht zudem auch Probleme bei den Abklärungsverfahren und vermisst die Begleitung der Kinder und ihrer Familien.

*„Es wird relativ schnell in einem Kurzverfahren abgeklärt. Man sagt, es wäre gut, wenn das Kind im EK-Status geschult würde. Wenns dann aber nicht ist, unternimmt man nicht viel, dass es wirklich so geschieht. Ich erwarte schon noch, dass sie die Kinder und deren Familien optimal begleiten. Ich habe jetzt vermehrt erlebt, dass sich dies verändert hat. Ich weiss nicht, ob das meine Wahrnehmungsweise ist. Aber ich habe in den letzten 2, 3 Jahren diese Differenzierung vermisst.“ (KG-LP)*

Die obengenannten Schwierigkeiten mit der zuständigen EB-Stelle haben sogar dazu geführt, dass eine befragte Lehrperson diese nicht mehr in Anspruch nimmt.

*„Seit 5 Jahren habe ich keinen Kontakt (zur EB) mehr, ich weiss weshalb. Es ist so, wenn man dort anruft, selbst wenn man einen dringenden Fall hat, muss man so lange warten, dass es keinen Sinn mehr hat,*

*wenn man eine Intervention erhält, weil alles schon vorbei ist. Ich habe so viel schlechte Erfahrungen mit Verzögerungen gemacht oder mit Abklärungen, bei denen man mir am Schluss gesagt hat, der habe ja gar nichts. Und ich habe so ein Dossier mit allen Vorfällen, dass man sich am Schluss andere Wege sucht.“* (LP)

Von der pädagogischen Hochschule erwarten die Befragten eine praxisnahe Ausbildung und entsprechende Weiterbildungen für Lehrpersonen und Schulleitungen.

*„Dass sie Studenten ausbilden, die nicht nur intellektuell gefördert werden. LPs ausbilden, die auch sehr praktisch arbeiten können. Da habe ich in den letzten Jahren sehr schlechte Erfahrungen gemacht.“* (KG-LP)

Auch bei diesem Kooperationspartner wünscht man sich mehr Präsenz vor Ort. Die Befragten möchten über Weiterentwicklungen oder Forschungsergebnisse in Bezug auf die Integration direkt informiert werden, da es ihnen nicht möglich ist, an Fachkonferenzen teilzunehmen. Es wird aber auch angemerkt, dass die Schulleitung solche Anlässe organisieren müsste und nicht die PH. Grundsätzlich sind die Befragten am Schulstandort zufrieden mit der Zusammenarbeit und schätzen das Angebot der PH.

*„Ich habe für uns die PH für gewisse Sachen beigezogen, z. B. zum Thema Teambildung. [...] Bei der Einführung des Schulleitungsfeedbacks haben wir auch jemanden beigezogen. Als es darum ging, die gegenseitigen Unterrichtsbesuche aufzugleisen und ein kleines Konzept zu erarbeiten. Da finde ich Unterstützung grundsätzlich wertvoll.“* (SL)

Sowohl die Bildungsbehörden als auch die Schulkommission werden am Schulstandort als unterstützend wahrgenommen. Auch die Kooperation verläuft reibungslos.

*„Ich habe eine sehr offene und gute Zusammenarbeit mit der SK.“* (SL)

Die Schulleitung schätzt sowohl den Rahmen, den das Konzept vorgibt, als auch den Handlungsspielraum, den man den einzelnen Schulen ermöglicht. Offenbar kann auch dieser Rahmen bei Ressourcenschwierigkeiten flexibel gehandhabt werden, was die Schulleitung sehr schätzt.

*„Dieser Rahmen lässt gewissen Spielraum, den wir selber füllen können. Trotzdem finde ich gut, dass in gewissen Bereichen der Rahmen vorgegeben wurde. Die Gemeinde ist mit der Vorgabe weitergegangen, wie viel Ressourcen man für KKs einsetzen kann, im Gegensatz zum Kanton. Man hat aber auch bei uns gesagt, sollte es Schwierigkeiten geben, hätte man auch die Möglichkeit, den Prozentsatz zu erhöhen. Also Mittel, die wir für KKs einsetzen.“* (SL)

Das Schulinspektorat bemängelt Doppelspurigkeiten beim Controlling, das parallel durch den Kanton und durch die Gemeinde geführt wird. Wenn der Kanton dort Themen vorgibt und die Gemeinde ebenfalls, kann so die Autonomie der Schulen eingeschränkt werden. Diese müssten gemäss Schulinspektorat die Möglichkeit haben, eigene Entwicklungsschwerpunkte zu definieren.

In Bezug auf die Umsetzung der Integration unterstützt das Schulinspektorat die Schulen mit Beratung und mit SOS-Lektionen.

*„Der beratende Teil der Schulaufsicht, dort kann ich Einfluss nehmen und unterstützen. Sekundär mit den uns zur Verfügung stehenden Ressourcen. Nicht üppig, aber z. B. die SOS-Lektionen für erschwerte Unterrichtsbedingungen, die gelegentlich in Zusammenhang mit der Konstellation der Klasse entstehen können.“* (Schulinspektorat)

Die befragten Behörden erwarten von der ERZ 10% mehr Ressourcen und eine Flexibilisierung des BMV-Pools. Auch die Lehrpersonen erwarten vom Kanton genügend Ressourcen und die Wertschätzung ihrer Zusatzarbeit im Rahmen der Umsetzung.

*„Aber wenn man mit andern Kantonen vergleicht, finde ich die Wertschätzung für die Leistung, die wir jeden Tag erbringen .....Ich sage nicht, dass das Lehrer vor 40 Jahren nicht mussten. Aber in jeder andern Arbeit wird ein Zusatzaufwand entlohnt. Es wäre schon ein Anreiz, wenn die Klassenlehrer eine Entlastung erhielten.“ (IF-LP)*

### **Interne Kooperation**

Als Folge der Umsetzung von Art. 17 VSG hat sich die Zusammenarbeit auf allen Ebenen vertieft. Das Schulinspektorat arbeitet intensiver mit den Schulleitungen zusammen und gewinnt dadurch vertiefte Kenntnisse der Situation vor Ort. Vor der Umsetzung von Art. 17 VSG existierte zwischen den Kindergärten und den Primarschulen nur wenig Kooperation. Diese Situation hat sich aus Sicht der befragten Kindergartenlehrperson deutlich optimiert:

*„Die Zusammenarbeit KG-Schule ist vertiefter geworden, weil die IF-LPs im KG IF machen und diese in der 1./2. weiterführen. Die Übergänge haben sich verbessert. Früher waren die HPs nur im KG, und für die Schule waren andere vorgesehen. Der KG war dann wie abgesondert von der Schule.“ (KG-LP)*

Im Moment steht die Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und IF-Lehrpersonen im Fokus der Schule. In der Gemeinde wird diese durch eine Arbeitsvereinbarung geregelt. Dadurch werden die Rollen und Zuständigkeiten für die Mitarbeitenden geklärt. Gibt die Schule Leitlinien vor, vereinfacht dies die Zusammenarbeit der Lehrpersonen, wie eine befragte IF-LP anmerkte.

Trotzdem besteht in der Gemeinde diesbezüglich noch viel Entwicklungspotenzial. Zu Beginn der Umsetzung von Art. 17 VSG herrschten besonders bei den älteren Regellehrpersonen Ängste, weil sie den IF- LP die Türe öffnen sollten. Unterdessen hat sich die Zusammenarbeit in vielen Fällen positiv entwickelt. Die schulische Integration erfordert von beiden Seiten eine hohe Flexibilität. Dies schildert eine befragte IF-Lehrperson sehr plastisch:

*„Die Zusammenarbeit [mit den Regellehrpersonen] ist hunderttausendmal besser geworden, als ich mir das vor 3 Jahren hätte vorstellen können. [...] Wenn 2 LPs zusammenarbeiten müssen, die sich nicht verstehen, dann müssen sie zuerst ein Instrument entwickeln, wie sie sich kritisieren wollen. Das ist individuell und langwierig. Es gibt auch „Pärchen“, Teams, die super zusammenarbeiten, [...]. Es gibt noch einige Baustellen bei einzelnen Lehrpersonen. Eine lässt mich nicht mal ins Klassenzimmer. Dort ist kein Teamteaching möglich.“ (IF-LP)*

Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit im Schulhaus von den Befragten positiv beurteilt. Als fördernde Faktoren erweisen sich die hohe Wertschätzung durch die Schulleitung und durch die Eltern und gemeinsame Teamanlässe.

### **Pädagogische Haltung**

Die Idee der schulischen Integration wird im heterogenen Umfeld der Schule bereits seit Jahrzehnten gelebt und von den Befragten unterstützt. Der Unterricht am Schulstandort K ist laut dem Schulinspektorat nur mit einer integrativen Haltung möglich.

*„Positiv sehe ich [an der Integration] die ganze soziale Ebene, auch die Vielfältigkeit. Schwierig wird es dann, wenn das Soziale zu wenig Gewicht erhält.“ (KG-LP)*



Jedoch werden auch kritische Punkte geäußert: Die schulische Integration ist laut den Befragten nur mit den entsprechenden Ressourcen realisierbar. Einige der Befragten denken denn auch, dass die Umsetzung von Art. 17 VSG mit einer „Sparübung“ verbunden sei:

*„Es ist eine wünschenswerte, gute Idee, mit zu viel Ideologie vertreten und deshalb vielerorts zum Scheitern verurteilt, weil die Lehrkräfte vergessen worden sind. Insbesondere die Regelklassenlehrkräfte. Für mich ist diese Integration im Kanton Bern eine Sparübung, weil ohne grosse Vorabklärungen und ohne Bereitstellung grösserer finanzieller Ressourcen umgesetzt wurde.“* (LP)

Die Befragten sind nicht sicher, ob die Schliessung der KbF in diesem heterogenen Umfeld tatsächlich die Chancengerechtigkeit fördert.

*„Den Grundansatz, möglichst viele Kinder mit [...] vielen unterschiedlichen Bedürfnissen in die gleiche Klasse zu integrieren, finde ich nicht schlecht. Aber ich finde es gefährlich, wenn man davon ausgeht, dass Integration für alle Kinder gleiche Voraussetzungen oder gleiche Chancen schafft. Das werden wir nie erreichen.“* (LP)

## **Soziale Integration**

Eines der neu in einer Regelklasse geschulten Kinder besuchte zuerst zwei Jahre die EK, dann zwei Jahre eine KbF, bevor es in die fünfte Klasse eingeschult wurde. Zum Zeitpunkt der Befragung ist das Kind in der sechsten Klasse. Der Junge hat einen fremdsprachigen Hintergrund und stammt aus einem anderen Kulturkreis. Die Initiative zur Schulung in einer Regelklasse kam gemäss der Mutter von den Lehrpersonen.

Er hat den Übergang in die Regelklasse gut bewältigt und dort laut Mutter schnell Freunde gefunden. Er geht gern in die Regelklasse. Die Freizeit verbringt der Junge häufig mit seinen Klassenkollegen beim Fussball.

Die Schulung in der Regelklasse wurde von den Eltern begrüsst. Auch in den Augen der Klassenlehrperson ist die soziale Integration dieses Kindes gelungen. Weder die Eltern noch die Klassenlehrperson nehmen Zeichen von Ablehnung durch die Mitschülerinnen und Mitschüler wahr.

*„Es sind eher andere, die abgelehnt werden. Insbesondere diejenigen, die besser sind als die andern. Das Problem der Streber ist grösser als das Problem Kleinklässler. Die Street-Credibility ist höher, wenn man in der Schule schlecht ist.“* (LP)

Durch die Schulung in der Regelklasse hat das Kind an Selbstständigkeit gewonnen. Auch bezüglich der Leistung, insbesondere in Mathematik, Deutsch und in der Konzentrationsfähigkeit hat das Kind grosse Fortschritte gemacht. In Französisch zeigten sich offenbar Schwierigkeiten und die Hausaufgaben wurden oft nicht erledigt. Erst vor kurzem zeichnete sich zum ersten Mal ein Erfolg im Sinne einer guten Note ab.

Die Mutter des Jungen ist mit der Unterstützung durch die Heilpädagogin und durch die Klassenlehrperson sehr zufrieden. In der Regelklasse hat der Junge im Gegensatz zur KbF Ansporn durch Mitschülerinnen und Mitschüler, die wirklich lernen möchten.

*„Das erste Positive sind die Lehrer. Als Zweites kommen die Kinder, die wirklich lernen wollen. Zuhause hat er eine Mutter und einen Vater, die ihn wirklich unterstützen.“* (Mutter)

Die gegenseitige Unterstützung von leistungsstärkeren und leistungsschwächeren Kindern funktioniert aber laut Klassenlehrperson nur, wenn sie angeordnet wird.

## Ausblick

Die Beteiligten wünschen sich für die Zukunft flexiblere Rahmenbedingungen, die den Schulen in Bezug auf die besonderen Massnahmen mehr Spielraum lassen. Sie können sich eine Ganztageschule vorstellen, in der ein Lehrerteam für eine Klasse zuständig ist. Wünschenswert wäre zudem die verstärkte Einbindung der Teilpensenlehrpersonen bei der Integration, die bisher primär durch die Klassenlehrpersonen und IF-Lehrpersonen umgesetzt wird. Im Schulhaus selbst möchte man an der Feedbackkultur arbeiten und die Zusammenarbeit auf Lehrpersonen- und Schulleitungsebene optimieren.

Bezüglich der Verwendung der Lektionen im BMV-Pool hat die Bildungsbehörde zwei Verbesserungsvorschläge:

*„Die (IBEM-Lektionen) müssten ausschliesslich dem Kinde zugutekommen. Dann bräuchte es aber noch zusätzliche Ressourcen für die zusätzlichen Arbeiten, die die LPs durch Absprachen untereinander und die Elternarbeit auf sich nehmen.“*

*Die IBEM-Lektionen müssen ausschliesslich durch Speziallehrpersonen erteilt werden. Wir sind heute so weit, dass an gewissen Klassen bis 5 LPs unterrichten. [...] Die Lektionen sollten in Form von Teamteaching gesprochen werden: 150-Stellenprozent, aber bei 2 Personen, die das abdecken. Dann hats an der Schule vielleicht noch eine(n) HP, der/die die Leute beraten kann.“*

Weiterentwicklungsbedarf sehen die Beteiligten in Bezug auf die schulische Integration besonders in der Sekundarstufe I. Die Selektion für die Oberstufe steht in direktem Widerspruch zum Integrationsgedanken. Deshalb müsste man gemischte Klassen mit Sekundar- und Real-schülerInnen eröffnen.

Letztendlich sollte die Integration laut einer Befragten nicht nach der Volksschule beendet werden, sondern sich auch in der Gesellschaft etablieren.

*„Für mich wäre dies der positive Wunsch, dass es [die Integration] im weitesten Sinne auch Auswirkungen auf unsere Gesellschaft gibt. Dass eine ganz andere Haltung möglich ist.“ (KG-LP)*

## 4.3 Integrative Modelle

### 4.3.1 Schulstandort C

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

### Modell und Umsetzungsprozess

Im Rahmen der Diskussionen über das neue Schulmodell wurden bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt alle Beteiligten der verschiedenen Gemeinden und Schulen einbezogen. Gemeinsam wurde beschlossen, die Umsetzung der schulischen Integration in Angriff zu nehmen. Ab diesem Zeitpunkt übernahmen die Schulleitungen und insbesondere die IBEM-Schulleitung der Zentrumsgemeinde die Verantwortung für die Umstellung auf die integrative Schulung. Sie haben sich intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt und aktiv Informationen eingeholt z. B. über die Auskunftsstellen der ERZ. Ihnen ist es zu verdanken, dass die Umstellung so erfolgreich verlaufen ist.

*„Man hat rechtzeitig informiert, evaluiert, einbezogen. Der Grundsatz, Betroffene zu Beteiligten machen [...], das haben sie von A-Z nachgelebt. Die Leute waren immer informiert. Ich [Schulinspektorat] war lü-*

*ckenlos bei jedem Schritt mitinformiert. Seit dem Stellenantritt der IBEM-Schulleitung konnte ich mich auf andere Regionen konzentrieren. [...] In keiner der anderen Regionen ist es so reibungslos verlaufen.“*  
(Schulinspektorat)

Dennoch seien in gewissen Gemeinden zwischen der Schulleitung und dem Lehrkörper Spannungen aufgekommen, vor allem aufgrund des teils bemängelten Führungsstils. Dort hatten die Lehrerinnen und Lehrer zum Teil das Gefühl, das neue Modell werde ihnen von der Schulleitung „verordnet“. Inzwischen hätten sich die Wogen jedoch geglättet.

Alle Befragten hatten mehrheitlich positive Erwartungen an das neue Modell. Die Chancen, die sich dank der integrativen Schulung ergaben, überwogen die Bedenken. Auch für die Schulstandorte ausserhalb der Zentrumsgemeinde, die zum Teil Mehrjahrgangsklassen führen, sei die schulische Integration eine Chance. Sie hatten bereits früher versucht, möglichst in der Regelklasse zu unterrichten, um den Kindern den Weg in die Kleinklasse im Zentrumsstandort zu ersparen und somit auch das Überleben ihres Standorts durch die höhere Schülerzahl zu sichern. Mit der integrativen Schulungsform erhielten sie nun mehr Ressourcen, um dies umzusetzen. Dennoch bestanden zu Beginn auch Ängste. Die Gemeinden der Aussenschulstandorte fürchteten, die Zentrumsgemeinde würde verbindliche Vorschriften für die anderen Schulen erlassen. Kleinklassenlehrpersonen bangten um ihre Stelle. Bei den Regellehrpersonen bestanden Vorbehalte, da sie aufgrund des fehlenden heilpädagogischen Wissens eine Überforderung und Überlastung erwarteten. Man hat sich dann für ein pragmatisches Vorgehen entschieden, die Lehrpersonen wurden langsam an die Neuerungen herangeführt und liessen die Änderungen auf sich zukommen. Sie hätten jederzeit bei der Schulleitung intervenieren können, falls die Umsetzung aus ihrer Sicht nicht tragbar gewesen wäre. Auf Gemeindeebene bestand die Angst, mit der Umstellung Benachteiligungen zu erfahren. Um dies zu vermeiden, wurden individuelle Lösungen gesucht und wo nötig Übergangsregelungen getroffen.

Die Information durch die ERZ wird unterschiedlich eingeschätzt. Einerseits sei der IBEM-Leitfaden, der den Schulen als Richtschnur für die konkrete Umsetzung der schulischen Integration dienen sollte, viel zu spät erschienen. Vor allem die Leitung des Spezialunterrichts, die die meiste Konzeptarbeit leistete, fühlte sich im Stich gelassen. Das Gefühl, alles selber ausarbeiten zu müssen und nicht zu wissen, ob die erarbeitete Lösung schliesslich den gesetzlichen Vorgaben entspricht, sei frustrierend gewesen. Der telefonische und schriftliche Kontakt zur Auskunftsstelle der ERZ hingegen sei sehr hilfreich.

Eine Mehrheit der Befragten ist mit dem neuen Schulmodell zufrieden. Zum Teil wird jedoch bedauert, dass die sehr gut funktionierende Kleinklasse nicht mehr vorhanden ist. Insbesondere junge Kinder, die noch nie eine Kleinklasse besucht haben, werden als künftige Problemfälle gesehen. Sie erfahren nicht dieselbe enge und intensive Betreuung, die bisher dafür gesorgt habe, dass sie gut auf den Übertritt in die Regelklasse vorbereitet waren. Die Einstellung der Eltern ehemaliger Kleinklassenschülerinnen und -schüler sei unterschiedlich. Einige – genauso wie gewisse Eltern von Regelschulkindern – hatten Angst vor einer Veränderung. Eltern von Kindern mit einer starken Lernbehinderung bedauern nach wie vor, das Fehlen des geschützten Rahmens der Kleinklasse. Andere wiederum schätzen den Wegfall des Labels „Kleinklassenschüler/in“ bei ihrem – meist gut in einer Regelklasse zu unterrichtendem – Kind. Diese Eltern hatten bereits früher versucht, ihre Kinder in einer Regelklasse unterrichten zu lassen.

Auch aufgrund des Wunsches der Eltern zur Schulung ihrer Kinder in Regelklassen nahm die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Kleinklasse ständig ab. Man gelangte zum Schluss, dass die neu zur Verfügung stehenden Ressourcen besser in die integrative Förderung investiert würden, um damit mehr Schülerinnen und Schüler fördern zu können.

Der ganze politische Prozess von der ersten Idee bis zur Entscheidung dauerte rund vier Jahre. Die Kooperation und Koordination zwischen den verschiedenen beteiligten Gemeinden sowie Wechsel in den politischen Behörden erschwerten die politische Entscheidungsfindung. Eine führende Rolle habe dabei die Vertretung der Zentrumsgemeinde übernommen. Sie war von Anfang an vom Modell überzeugt und hat wesentlich dazu beigetragen, die Bedenken in den anderen Gemeinden zu zerstreuen. Zudem habe die Zentrumsgemeinde viele formelle Arbeiten für den Gemeindeverband übernommen. Die seither bestehende Zusammenarbeit der Behörden habe die Gemeinden näher zusammengebracht – zumindest im schulischen Bereich.

Ein Teil der frei gewordenen Mittel wurde zum Aufbau einer Fördergruppe eingesetzt. Diese kann von allen Schülerinnen und Schülern besucht werden, die in gewissen Bereichen einer Förderung ausserhalb der Klasse bedürfen. Die Fördergruppe sei zur Unterstützung von einem bis zu elf Kindern konzipiert und bleibe jederzeit durchlässig. Das heisst, dass dauernd überprüft wird, ob ein Kind in die Fördergruppe eintreten soll bzw. ob die Förderung in diesem Rahmen nach wie vor angebracht sei. Kinder, die von der Fördergruppe profitieren können, seien damit viel breiter gestreut und es könne schneller auf die Bedürfnisse reagiert werden, als dies früher mit der Kleinklasse der Fall war.

*„Es gibt einen Grundstock von Realschülern [...], die in einem oder mehreren Hauptfächern nicht in der Regelklasse sind, weil sie zu schwach sind. Vier Lektionen pro Morgen wäre ein Besuch in dieser Klasse [Fördergruppe] möglich. Wir lösen das stundenplantechnisch so, dass die Hauptfächer dann unterrichtet werden, wenn auch die Fördergruppe läuft, damit Schüler dorthin geschickt werden können. Diese Fördergruppe läuft wie eine transparente Klasse, die nicht aufgeführt ist.“* (Klassen-LP)

Die Diskussion über eine Anpassung des Modells kann jederzeit erfolgen. Insbesondere den Lehrpersonen wurde zugesichert, allfällige modellbedingte Schwierigkeiten ernst zu nehmen und gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen. Obwohl derzeit nicht davon auszugehen sei, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Wiedereröffnung einer besonderen Klasse eines Tages wieder nötig sein werde.

Die strukturellen Veränderungen sind grösstenteils umgesetzt, das Umdenken bei den Beteiligten sei jedoch erst in den Anfängen. Zwar würden täglich neue Erfahrungen gemacht, bis die schulische Integration jedoch auch im Arbeitsalltag verankert sei, brauche es im Kollegium noch eine gewisse Zeit der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema.

Für die Lehrpersonen für Spezialunterricht habe eine grosse Veränderung des Berufsbilds stattgefunden. In der Kleinklasse sei eine viel intensivere Arbeit mit dem einzelnen Kind möglich gewesen. Dies hatte positive und negative Aspekte, denn die Arbeit gestaltete sich zwar sehr spannend, wurde jedoch grösstenteils alleine durchgeführt und verantwortet. Zudem müssen die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen keine Selektion mehr betreiben und können damit noch mehr Ressourcen für die aktive Förderung der Kinder einsetzen. Die Stellung des Spezialunterrichts sei durch die integrative Schulform aufgewertet worden. Dieser sei nun ein wichtiger Bestandteil des Regelunterrichts, während er früher eher nebenbei geführt wurde.

Auch die Akzeptanz des Spezialunterrichts sei wesentlich höher als früher diejenige für die Kleinklassen. Dies zeige sich beispielsweise daran, dass kaum mehr Eltern gegen eine zweijährige Einschulung ihres Kindes seien, wenn diese in der Regelklasse stattfinden kann. Eine Ausgrenzung der Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten finde nicht mehr statt. Zudem profitierten sie vom Umgang mit den Schülerinnen und Schülern mit normalem Lehrplanstatus, würden durch diese angeregt, gute Leistungen zu erbringen – und könnten ihre eigenen Stärken einbringen.

Mit den freigewordenen Ressourcen kann gemäss Aussagen der IBEM-Schulleitung wesentlich flexibler auf die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden eingegangen werden. So profitierten nun auch vermehrt schulisch schlechtere Regelschülerinnen und -schüler vom Spezialunterricht. Eine von vielen als teils willkürlich empfundene Zuteilung zu besonderen bzw. zu Regelklassen erübrige sich. Dennoch wird geschätzt, dass weiterhin ein Gefäss zur Förderung der Kinder ausserhalb der Klasse besteht. Dieses sei im Vergleich zu früher jedoch viel flexibler, durchlässiger und es liege im Ermessen der Lehrpersonen, bei wem diese Art der Förderung in welchem Umfang eingesetzt werden soll.

Gerade für die Aussenschulstandorte sei zudem wichtig, dass sie nun wieder alle Schülerinnen und Schüler vor Ort unterrichten können. Die Schülerzahlen und damit die Chancen für die Erhaltung dieser Standorte haben zugenommen. Ferner erhalten diese Schulen nun mehr Ressourcen für den integrativen Spezialunterricht vor Ort, da keine Lektionen mehr durch die Kleinklassen am Zentrumsstandort gebunden sind.

Auf der Oberstufe wurden früher Sekundarklassen mit sehr vielen Schülerinnen und Schülern gebildet, um die Realklassen klein und trotzdem den Durchschnitt von rund 21 Lernenden pro Klasse halten zu können. Nur damit konnte in den Realschulklassen eine angemessene Förderung und somit ein qualitativ befriedigender Unterricht sichergestellt werden. Aufgrund der starken Unterstützung durch den Spezialunterricht sei dies nun nicht mehr nötig, und alle Klassen der Oberstufe weisen eine ähnliche Grösse auf.

Sehr ambivalent beurteilt wird, wie gut ehemalige Kleinklassenschülerinnen und -schüler in Regelklassen integrierbar sind. Einerseits wird argumentiert, diese Kinder seien in der Kleinklasse schulisch so gut vorbereitet worden, dass sie dem Unterricht meist problemlos folgen könnten. Andererseits wurde die Erfahrung gemacht, dass Einzelne im grösseren Verband einer Regelklasse nicht tragbar sind. Die gescheiterte schulische Integration eines Kindes sei ein Indiz dafür, dass einzelne Schülerinnen und Schüler nach wie vor am besten in einer Kleinklasse aufgehoben wären.

Laut der Schulleitung für den Spezialunterricht sei am integrativen Modell zudem problematisch, dass Kinder nun eher durch den Unterricht „geschleppt“ werden können, falls die Lehrperson zu wenig auf die Schülerin oder den Schüler eingehe. Die damit einhergehenden schulischen Defizite würden dann insbesondere bei einem Stufenwechsel deutlich. Schulische Integration bedeute nicht nur, dass alle Kinder im selben Raum unterrichtet werden, es müsse auch spezifisch auf die Bedürfnisse jeder und jedes Einzelnen eingegangen werden. Eine Haltung, die bisher noch nicht von jeder Lehrperson verinnerlicht werde. Da bereits wieder neue Herausforderungen wie die Begabtenförderung – die zweifellos ebenfalls ihre Berechtigung habe – auf die Schule zukommen, bleibe bisher für einige (zu) wenig Zeit und Energie, um den neuen Anforderungen gerecht werden zu können. Zudem sei immer noch die Klassenlehrkraft alleine für den Lernenden und gegenüber den Eltern verantwortlich, dies obwohl sich die Lehrperson für Spezialunterricht in einzelnen Fällen intensiver mit der Schülerin bzw. dem Schüler auseinandersetze.

Ein Problem der schulischen Integration in der Oberstufe liegt gemäss Aussage der Schulleitung darin, dass aufgrund der schulischen Anforderungen hauptsächlich in Realklassen integriert werde. Die Lernenden dieser Klassen wiesen jedoch meist eine geringere Sozialkompetenz auf als Schülerinnen und -schüler (spezieller) Sekundarklassen. Damit sei zumindest in der Oberstufe fraglich, ob die Jugendlichen ausreichend in der Lage seien, auf die „schwächeren“ Schülerinnen und Schüler Rücksicht zu nehmen und auch vom Umgang mit ihnen zu profitieren.

*„[...] wir machen eher die Erfahrung, dass ... Realschüler mit sich selber und mit ihrer Haltung und Stellung in der Klasse auch intensiv beschäftigt sind. Dass sie kaum noch irgendwelche intensive Rücksichten nehmen auf Kinder, die dort wesentlich hinten herabkommen. Eben die Sozialisierungsfähigkeiten von*

*solchen Kindern ist nicht sehr gross und deswegen glaube ich nicht, das was man manchmal so sehr idealistisch befördert, dass man sagt, dass sie lernen müssen auf Schwächere Rücksicht zu nehmen... Dies ist eben genau bei den Realschülern nicht der Fall. Dort würde man sie besser in eine spezielle Sekundarklasse integrieren.“ (SL)*

Eine Lehrperson für Spezialunterricht ist hingegen der Ansicht, die Regelschülerinnen und -schüler würden durch die schulische Integration lernen, mit Andersartigkeit umzugehen und die schwächeren Lernenden könnten durchaus von einer gewissen Unterstützung durch die anderen profitieren. Nachteilige Auswirkungen auf die Regelschülerinnen und -schüler seien möglich, wenn verhaltensauffällige Kinder den Unterricht massiv stören oder die Lehrperson durch die Integrationsaufgabe in einem Ausmass beansprucht wird, das zu wenig Zeit für den adäquaten Unterricht von Regelklassenschülerinnen und -schülern lässt. Diese negativen Auswirkungen seien in der bisherigen Praxis jedoch nicht zu beobachten.

### **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Die zugesprochenen Lektionen für den Spezialunterricht werden als grundsätzlich ausreichend bezeichnet, insbesondere da gegenüber der Zeit vor der Umsetzung von Art. 17 VSG eine deutliche Zunahme der zur Verfügung stehenden Ressourcen zu verzeichnen sei. Dennoch besteht der Wunsch, in gewissen Fällen flexibler handeln und auf mehr Lektionen zurückgreifen zu können. Das Schulinspektorat zeigt sich in solchen Fällen zwar kulant, damit die Schulung in Regelklassen in der Phase der Einführung erfolgreich umgesetzt werden kann, ist jedoch aufgrund der begrenzten Ressourcen in seinem Handeln ebenfalls eingeschränkt. Die Behördenvertretung appelliert daran, *„dass man das Mögliche unternimmt, um nicht Lektionen zu streichen“*, denn *„eine Gesellschaft misst sich an der Betreuung der schwächsten Mitglieder.“ (Behördenvertretung)*

Der gemeinsame Lektionenpool aller vier Gemeinden wird nach Abzug der benötigten Mittel für die Fördergruppe so aufgeteilt, dass dem Bedarf der einzelnen Standorte möglichst gut entsprochen werden kann. Die Zuteilung der Lektionen erfolgt primär durch die Schulleitungen in Absprache mit den Lehrpersonen für Spezialunterricht. Zudem wird eine Priorisierung der Lektionen vorgenommen.

*„Wir probieren, die Lektionen flexibel zu gestalten. Bei uns gibt es A- und B-Lektionen. A-Lektionen sind prioritär. Die B-Lektionen werden gebraucht wenn nötig. Dies hat sich bewährt. In Notfallsituationen können die Lektionen sinnvoll eingesetzt werden.“ (Behördenvertretung)*

Für den Spezialunterricht stehen ausreichend eingerichtete Räume zur Verfügung. Um jedoch in mehreren Klassen gleichzeitig angemessen in Gruppen unterrichten zu können, wären deutlich mehr Zimmer nötig – *„...auf zwei Klassen drei Räume...“ (SL Spezialunterricht).*

Neben den zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen hätten auch die Klassenzusammensetzung, die Lehrperson, die Eltern und natürlich das Kind, das früher in einer ehemaligen Kleinklasse geschult wurde, einen grossen Einfluss auf den Erfolg. Die grösste Herausforderung stellen dabei Schülerinnen und Schüler mit einer Verhaltensauffälligkeit dar. Mehrjahrgangsklassen, die an den Aussenschulstandorten bestehen, seien eine grosse Chance für die integrativen Schulmodelle. In diesen Klassen seien sich die Lehrpersonen gewohnt, verschiedene Niveaus zu unterrichten und hätten einen anderen Zugang zum Unterricht mittels innerer Differenzierung.

Andererseits sind gewisse Lehrpersonen von Jahrgangsklassen der Meinung, dass eine leistungshomogene Klasse die schulische Integration erleichtert, da dann nicht auf jeden Lernenden einzeln eingegangen werden müsse. Zudem könne es von Vorteil sein, wenn sich mehrere Kinder, die früher in einer Kleinklasse geschult wurden, in derselben Klasse befinden. Die Ressour-

cen des Spezialunterrichts können so in einer Klasse gebündelt werden. Damit ist es möglich, den Unterricht zu zweit zeitlich substantiell auszudehnen.

Laut der Schulleitung für den Spezialunterricht sei die zeitliche Belastung aller Beteiligten durch die vielen Ansprüche, die an die Schule gestellt würden, und den administrativen Aufwand hoch. Für die Lehrpersonen für Spezialunterricht kommt hinzu, dass sie durch den Unterricht in den verschiedenen Klassen einen ständigen Wechsel ihres Arbeitsorts vornehmen müssen. Dadurch ist es für sie noch schwieriger geworden, Vollzeit zu arbeiten. Dennoch empfinden alle eine grosse Befriedigung bei ihrer Arbeit. Für die Schulleitungen und die Klassenlehrpersonen hat der Aufwand ebenfalls zugenommen. Für letztere fallen mit der Umstellung auf die integrative Schulform nebst dem vermehrten individuellen Unterricht zusätzliche Aufgaben an, die bisher im Rahmen des Unterrichts in Kleinklassen angesiedelt waren.

*„Früher ist der Kleinklassenlehrer, der ist jeden Tag eine halbe Stunde bis zu einer Stunde am Draht [Telefon] gegangen mit den Eltern. Und das ist jetzt das, was jetzt die Reallehrkräfte übernehmen müssen und übernommen haben.“ (Klassen-LP)*

### **Externe Kooperation**

Die Zusammenarbeit mit externen Partnern verläuft grösstenteils problemlos. Der Kanton kann die Gemeinden unterstützen, indem er den Schulen beratend zur Seite steht und dennoch deren Autonomie Rechnung trägt.

Der Kontakt zur EB hat sich intensiviert, man wünscht sich jedoch eine schnellere Abklärung, um in problematischen Situationen – zum Wohle aller Beteiligten – rasch handeln zu können. Andererseits sei die Arbeit der Expertinnen und Experten an der EB komplexer geworden. Das Modell der Schule und damit auch die Situation vor Ort müssten stärker berücksichtigt werden. Problematisch finden die Betroffenen, dass eine Zuweisung zum Spezialunterricht mit viel administrativer Arbeit verbunden sei und nur über die Fachinstanzen stattfinden solle. Eine gewisse Flexibilität bei der Umsetzung sollte den Fachpersonen an der Schule überlassen bleiben, da sonst der Eindruck äusserer Einmischung bzw. von übermässiger Kontrolle aufkomme<sup>20</sup>.

Die Pädagogische Hochschule Bern könne die schulische Integration insbesondere fördern, indem sie die angehenden Lehrpersonen auf die bevorstehenden Herausforderungen wie der Altersdurchmischung bzw. der allgemein zunehmenden Heterogenität in der Klasse auf pragmatische Weise vorbereitet. Die Möglichkeit ausreichend Praxis bereits während der Ausbildung sammeln zu können, wird dabei als zentral erachtet.

*„[...] auch im Falle der Integration mehr Praxisbezug in die Ausbildung [angehender Lehrpersonen] einfließen lassen. Theoretisch sind sie gebildet, haben aber wenig Praxis. Dort könnte man Assistenzsysteme aufbauen, damit die Praktikanten längere Zeit vor Ort Erfahrungen sammeln könnten.“ (LP)*

*„Sinnvoll würde mir erscheinen, wenn alle mindestens ein, lieber zwei Praktika in einer Mehrjahrgangsklasse absolvieren müssten. Der Umgang mit den Eltern müsste ebenfalls vertieft angeschaut werden, da sind sie wenig vorbereitet – vor allem wenn es um Ängste der schwächeren Kinder geht. Zu zeigen, wie genau die integrierten Kinder in die Gesamtklasse eingebettet werden können.“*

*„Die Behörde hat dank dem sehr kompetenten Gemeinderatsmitglied massgeblich zur erfolgreichen Umsetzung der Integration beigetragen. In den Schulkommissionssitzungen ist die Integration nun regelmässig Thema. Zudem ist das Schulinspektorat an den Schulleitungskonferenzen vertreten. Insofern war die Unterstützung jederzeit gegeben.“*

---

<sup>20</sup> Mit der Anpassung der BMV per 1. August 2013 wurde diesem Umstand Rechnung getragen. Die Schulleitungen haben neu einen grösseren Handlungsspielraum beim Sprechen von besonderen Massnahmen.

## **Interne Kooperation**

Der Austausch über den Unterricht und die gemeinsame Arbeit zwischen den Lehrerinnen der Regelklassen und den Lehrern für Spezialunterricht findet meist informell und nach Bedarf statt. Regelmässige Besprechungen zwischen den Lehrpersonen sind nicht vorgesehen. Die Schulleitungen hingegen treffen sich regelmässig mit den Lehrpersonen für Spezialunterricht zum Gedankenaustausch. Neu ist zudem eine Schulleitungskonferenz eingeführt worden.

Die Kooperation im Kollegium hat eine solide Basis und funktioniert gut.

*„Die Zusammenarbeit zwischen Heilpädagogen und [Klassen-]Lehrpersonen ist gewachsen. Die Heilpädagogen sind wegen mehr Ressourcen viel präsenter in den einzelnen Schulhäusern. ... Der Spezialunterricht ist jetzt ein wichtiger Teil der Schule geworden, der früher so nebenbei gelaufen ist.“* (SL Spezialunterricht)

Ein gemeinsames Unterrichten im Sinne eines Teamteachings findet in den Schulen der Gemeinde bisher nur wenig statt. Zwar wurden bereits erste Erfahrungen gesammelt, es bestehen jedoch noch Vorbehalte seitens der Lehrpersonen. Zudem findet der Spezialunterricht immer noch mehrheitlich ausserhalb des Regelunterrichts statt. Dennoch werden situationsabhängig immer wieder einzelne Unterrichtseinheiten gemeinsam gehalten. Eine Lehrperson für den Spezialunterricht ist der Ansicht, dass der Kontakt zu den Eltern ein äusserst wichtiger Aspekt sei. Einerseits sei es wichtig, die Sicht der Mütter und Väter zu verstehen, um diese angemessen berücksichtigen zu können. Andererseits könne die Lehrperson auch einen motivierenden Einfluss auf die Eltern ausüben, damit diese die schulische Integration ihres Kindes soweit möglich unterstützen. Beide Seiten könnten so von einem auf Vertrauen basierenden Austausch profitieren.

## **Pädagogische Haltung**

Für die Lehrpersonen, die über Jahrzehnte vergleichsweise leistungshomogene Jahrgangsklassen unterrichtet hätten, finde mit der schulischen Integration ein Paradigmenwechsel statt, der erst verarbeitet werden müsse. Jüngere Lehrkräfte seien flexibler, ihre Ausbildung bereite sie jedoch ungenügend auf die Anforderungen sehr heterogener Klassen vor. Zudem seien die aktuellen Lehrmittel nicht auf den individuellen Unterricht ausgelegt. Die Lehrpersonen müssen sich vieles selbst erarbeiten. Nach Ansicht der Befragten an der Schule ist die individuelle Arbeit mit über 20 Kindern in einer Klasse unter diesen Umständen kaum möglich. Das Schulinspektorat ist hingegen der Meinung, die Lehrpersonen seien gut auf die Arbeit mit heterogenen Gruppen vorbereitet und sie seien sich diese Aufgabe gewohnt. Diesbezüglich herrscht eine sehr unterschiedliche Sicht der Dinge vor.

Grundsätzlich sehen die meisten Befragten die schulische Integration als grosse Chance. Sei dies, um die Betreuung und Begleitung der Kinder zu verbessern oder um Aussenschulstandorte zu stärken.

## **Soziale Integration**

Eine Mehrheit der Kinder mit einer Lernbehinderung, Lernstörung oder Verhaltensauffälligkeit fühlt sich gemäss Aussagen der Schulleitung für den Spezialunterricht in der Regelklasse wohler als früher in der Kleinklasse. Sie hätten immer wieder schulische Erfolgserlebnisse. Zum Teil erreichen sie in gewissen Fächern das Niveau der Regelschülerinnen und -schüler und können diese sogar in gewissen Bereichen unterstützen. Sie führen wie alle anderen Lernenden selbstständige Arbeiten und Projekte durch und lernen Verantwortung tragen, wovon die meisten stark



profitieren. Dadurch entwickeln sie Kompetenzen, die sie sich in einer Kleinklasse – falls überhaupt – nur unter viel grösserem Aufwand hätten aneignen können.

Ebenso ergeht es dem Kind aus einer ehemaligen Kleinklasse, das sich im Fokus der geführten Gespräche befand und nun in einer Regelklasse der Oberstufe geschult wird. Aufgrund der ausgezeichneten sozialen und schulischen Integration in die Regelklasse kann es als eigentliches Musterbeispiel einer gelungenen Integration gelten. Nach Ansicht der Befragten sind auch die beruflichen Perspektiven des Kindes intakt. Es nimmt regulär am Berufswahlunterricht teil und hat bereits mehrere Probeeinsätze in verschiedenen Unternehmen geleistet.

Eine solche Entwicklung ist, wie die Klassenlehrperson anfügt, nicht selbstverständlich. Viele ehemalige Schülerinnen und Schüler der Kleinklassen hätten grosse Schwierigkeiten beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II.

*„Die [Kinder aus einer ehemaligen Kleinklasse] sind schwierig. Da braucht es Unterstützung und Vorkurse. Für die IV [Invalidenversicherung] kommen sie nicht in Frage, für eine normale Laufbahn haben sie zu viele Defizite. Sie sind in der Zwickmühle.“* (Klassen-LP)

In solchen eher schwierigen Situationen steht auch die Klassenlehrperson vor ganz neuen Herausforderungen. Die Lehrerin oder der Lehrer muss in solchen Fällen häufig als Coach bzw. „Fallmanager“ auftreten und für die Lernenden die ideale Anschlusslösung finden, falls aufgrund der Defizite eine Berufsausbildung nicht möglich ist. Die Lehrpersonen sind jedoch durchaus bereit, diese und andere Zusatzaufgaben zum Wohle des Kindes auf sich zu nehmen. Auch im vorliegenden Fall ist die Klassenlehrperson innerhalb und ausserhalb des Unterrichts immer adäquat auf die Bedürfnisse des Kindes eingegangen. Die Aufgaben waren auf dessen Fähigkeiten zugeschnitten und dennoch wurde immer auch Einsatz und Leistung verlangt.

## **Ausblick**

Ein zentrales Anliegen für den zukünftigen Umgang mit der Heterogenität in den Klassen, betrifft den flexibleren Umgang mit der Klassengrösse. Mit der Integration habe die Heterogenität insbesondere in den Realklassen zugenommen, dass nicht mehr allein die Zahl der Lernenden das Kriterium für die Klassengrösse und –zusammensetzung sein sollte.

*„Und es ist völlig unverständlich für mich, dass man heute noch in den Richtlinien der Schülerzahlen einfach eine Spezsekundar-, eine Sekundar- und eine Realklasse gleich anpackt... Dies ist eine Katastrophe!“* (SL)

*„Man sollte Schüler taxieren können: Dieser Schüler hat das „Gewicht“ von zweien oder dreien. Somit könnte eine 18er-Klasse mit 3, 4 Spezschülern [Kinder mit Förderbedarf] eine 28er-Klasse werden. Dann könnte man sie teilen. So flexibel müsste die ERZ sein. Im Moment haben wir deswegen eine Reallehrperson am Limit. Auch Kindergärten mit 24 Kindern, ein- und zweijährig gemischt mit Verhaltensauffälligen müsste man teilen können. Die Richtwerte von 19 [Lernenden pro Klasse], die die Inspektoren knallhart umsetzen müssen, ist störend.“* (SL Spezialunterricht)

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen für den Regelunterricht und denjenigen für Spezialunterricht könne ebenfalls noch optimiert werden, so die Schulleitung. Damit könnten die integrationsbedingten Herausforderungen besser aufgefangen werden, und es bestünde die Chance, das derzeit praktizierte Modell mit der immer noch leicht separierenden Fördergruppe noch integrativer zu gestalten.

#### 4.3.2 Schulstandort D

In der Gemeinde der Schule 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 2009 kam das Kollegium zum Schluss, die KbFs gänzlich abzuschaffen. Das ausgearbeitete Konzept liess dabei offen, wie die frei gewordenen Lektionen genutzt werden. Die meisten Unterstützungslektionen sind nun in den Lernateliers gebündelt, die Heilpädagogiklehrpersonen (Heilpädagoginnen und Heilpädagogen) arbeiten je nach Stufe mit Einzelschülern oder Kleingruppen an einer bestimmten Thematik in diesem eher separativen Gefäss. Im Kindergarten gibt es kein Lernatelier, dafür fixe Lektionen mit den Lehrpersonen für Integrative Förderung (IF-Lehrperson).

#### Modell und Umsetzungsprozess

Erste Gedanken zum Thema schulische Integration hat man sich in der Gemeinde schon Mitte der 90er Jahre gemacht. Damals bestand noch ein Verbund für Spezialunterricht von mehreren Gemeinden, und die Kleinklassen waren auf verschiedene Schulen verteilt. Der schon 1996 formulierte Satz *„Wir wollen eine integrative Schule sein.“* (Schulleitung) wurde 2002 aufgrund von verstärktem öffentlichen Druck, den steigenden Kinderzahlen und verschiedenen Integrationswünschen wieder aufgenommen und Rahmenbedingungen für eine gelingende schulische Integration formuliert.

Es folgten *„intensive Gespräche, Weiterbildungs- und Kollegiumsveranstaltungen zum Thema Integration. Wir wollten eine Art Standortbestimmung der Schule zu diesem Thema.“* (SL)

Bis zur Umsetzung von Art. 17 VSG durch den Kanton musste die Gemeinde Zwischenlösungen und Alternativen finden. Auf dieser Grundlage wurden dann 2007 konkrete Schritte zur Umsetzung ergriffen, als eine vom Inspektorat eingesetzte Arbeitsgruppe verschiedene Lösungsmodelle vorstellte. Nach verschiedenen Konferenzen und Besprechungen, fiel dann die Entscheidung zu Gunsten der Abschaffung aller KbF. Es war ein breit abgestützter, demokratischer Kollegiumsentscheid, dem diskussionsreiche Stufenabstimmungen vorangingen.

*„Man wollte den Kindern eine Chance geben. Das Kollegium war sich ja einig. Wir sahen, dass man es auch umsetzen konnte. Es war gleichzeitig Herausforderung und Chance.“* (Bildungsverantwortlicher)

Für die Schul- und Stufenleitungspersonen war dieser Kollegiumsentscheid eher überraschend. Obwohl eine von der Schulleitung durchgeführte Analyse des Förderbedarfs bei den Lehrpersonen ergab, dass offene Gefässe eine gute Möglichkeit wären, hatte man nicht angenommen, dass alle KbF abgeschafft würden. Für die Schulleitung waren die *„versteckten Steuermechanismen, die der Kanton eingebaut hat“* ausschlaggebend für den Entscheid gegen die KbF. Das Kollegium hatte das Gefühl, die Mittel durch offene Gefässe besser nutzen zu können.

*„Die besonderen Klassen haben wir vor 2 Jahren aufgehoben, also recht kurzfristig. Es wurde alles über Bord geworfen, und wir sind voll reingegangen. Wir haben sogar die Schulleitung überrumpelt.“* (Stufenleiterin KG)

Obwohl der kantonale Leitfadens ein wichtiges Instrument zur Orientierung bei der Konzeptentwicklung und im Umsetzungsprozess war, kamen die konkreten Informationen des Kantons für einige zu spät. Weiterbildungs- und Auskunftsangebote des Kantons und der PH wurden jedoch rege genutzt.

Die Integrationsthematik beeinflusst jedoch nicht alle Lehrpersonen gleichermassen. So integrierte man zum Beispiel auf Kindergartenstufe schon vorher, und auch die Oberstufe ist weniger

stark involviert. Für einige Personen, zum Beispiel für die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und die Oberstufenleitung, ist es jedoch wichtig, sich im Prozess auch einbringen zu können. Das Schulinspektorat stellt fest, dass die Lehrpersonen der Gemeinde der Schule D sich zum Beispiel gemeinsam für die Bündelung der Unterstützungslektionen im Lernatelier eingesetzt haben.

*„[Diese Gemeinde] hat immer stark darauf tendiert, alles selber machen zu können. Ihre heutige Form ist die logische Entwicklung aus der Ausgangslage in der Übergangszeit zu einem Modell, das für sie tragbar ist. Die aktuelle Situation ist geprägt durch die Entwicklung der Haltung und Einstellung der Leute.“* (Schulinspektorat)

Es gab schon von Anfang an ein grosses Angebot an Weiterbildungs- und Unterstützungsmassnahmen und man versucht, mit den neu gewonnenen Mitteln, kreative Lösungen zu finden. In einem Klima der Mitbestimmung ist es für die Lehr- und Leitungspersonen auch wichtig, dass das Konzept genügend Freiraum zur Gestaltung lässt, flexibel und an die jeweiligen Umstände, die sich je nach Schuljahr verändern können, angepasst werden kann.

*„Der Wille und die Bereitschaft sind da, wir sind offen. Wir geben uns ein, suchen Lösungen, reagieren. Das Konzept, das wir jetzt am Überarbeiten sind, ist nicht in Granit gemeisselt. Das ist auch für die Leute wichtig. Wenn es irgendwo anstellt, kann man wieder über die Bücher gehen.“* (SL Oberstufe)

Während des Umsetzungsprozesses wurden die Lehrpersonen wie auch die Eltern gut informiert und über die Entscheidungen der Schule aufgeklärt. Die befragten Lehrpersonen sind durch die hohe Unterstützung mit dem Entscheid auch zufrieden. Auf Leitungsebene wird der Entscheid differenzierter betrachtet, da es teilweise grosse Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern gab. Auch die Funktion des Lernateliers wird von einigen Leitungspersonen eher kritisch betrachtet. Trotzdem ist die Aufhebung der Kleinklassen eine Folge erhöhten öffentlichen Drucks, sich verändernden Umständen, aber auch einer allgemein positiven Einstellung der Schule zum Thema schulische Integration.

*„Ja, ich finde es mutig. Ich hatte damals das Gefühl, es hätte keinen Sinn, einen Riegel zu schieben, wo gar keiner mehr war. Wenn die Möglichkeit besteht, dass man es mit finanziellen Mitteln so lösen kann, dass die andern Kinder von der Situation sogar noch profitieren können [...]“* (Stufenleiterin KG)

Die Grundhaltung gegenüber der schulischen Integration ist sehr positiv.

*„Ich erwarte, dass die „ganze Bandbreite“ von Kindern von dieser Integration profitieren kann [...]“* (HP)

Dies hat vor allem auch pragmatische Gründe. Die Lehr- und Schulleitungspersonen stellten fest, dass die separative Schulung in einer anderen Gemeinde grossen Widerstand bei den Eltern auslöste und dass die schulische Integration bei einzelnen Fällen sehr gut gelang. Mit der Auflösung aller KbFs entstanden nach Ansicht der Bildungsverantwortlichen der Gemeinde aber vermehrt Ängste und Befürchtungen, da nun in der Umsetzungsphase viel mehr Lehrpersonen in die schulische Integration involviert sind.

*„Nicht alle Lehrkräfte sind dazu bereit oder fähig. Es waren gewisse Ängste vorhanden, und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit hat gefehlt.“* (Bildungsverantwortlicher)

Eine Befürchtung, die mehrere Lehrpersonen und Schulleitungen äusserten ist, mit heterogenen Klassen alleine gelassen zu werden und zu wenige Ressourcen zur Verfügung zu haben. Die meisten äusserten sich positiv zu diesem Thema, haben aber Respekt vor der Umsetzung im Alltag und in der eigenen Klasse.

*„[Meine Haltung ist] eigentlich positiv, aber auf der andern Seite Aufgaben, Probleme, und am Schluss stehen wir alleine da. Niemand hat die Geldmittel, niemand das nötige Know-how. Es hat sich fast ein bisschen bewahrheitet.“* (Oberstufenleitung)

In der Gemeinde der Schule D gab es einige Schlüsselpersonen, die als „Leuchtturm“ (Schulinspektorat) fungierten und bereit waren, die schulische Integration umzusetzen. Durch die Bemühungen dieser Personen und der Unterstützung durch die Schulleitung konnten einige Ängste und Befürchtungen abgebaut werden.

In dieser Gemeinde gab es schon vor der Umsetzung von Art. 17 verschiedene Bemühungen, Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen zu unterrichten. Die Auflösung aller KbFs löste aber grosse Befürchtungen aus. Die Zufriedenheit mit der Umsetzung hängt dabei von der jeweiligen Person und ihren Einstellungen, Erfahrungen und der empfundenen Unterstützung ab.

Vor der Umsetzung von Art. 17 gab es in der Gemeinde besondere Klassen auf der Unterstufe. In der Mittel- und Oberstufe mussten die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in einer anderen Gemeinde zur Schule gehen. Durch die Auflösung der KbFs kamen diese Kinder zurück in die Gemeinde und wurden alle in die Klasse integriert. Die Förderung findet je nach Stufe teilweise im Lernatelier, oder in der Klasse statt. Das Integrationskonzept lässt viel Freiraum für die schulinterne, bedarfsgerechte Gestaltung der schulischen Integration und des DaZ (Deutsch als Zweitsprache)-Unterrichts. Die Logopädie sowie die Psychomotorik sind ausgelagert. Obwohl das Konzept vollintegrativ ausgerichtet ist, konnte mit dem Lernatelier laut dem Schulinspektorat eine Mischform umgesetzt.

*„Hier ist's explizit anders, weil sie eine Mischform gefunden haben. Das kommt von ihrer Verankerung in der Tradition her, denke ich. Auf der Mittelstufe arbeiten sie am kooperativsten, aber es gibt auch dort Probleme. Kindergarten, Primar- und Sek.stufe kämpfen mit den gleichen Problemen: Kontinuität, Abstimmung, Haltungsfragen.“* (Schulinspektorat)

Der Kindergarten wird durch die Umverteilung der Ressourcen nun auch durch die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen unterstützt. Vorher wurden die Kinder ohne Unterstützung integriert, was vor allem bei der Einschulung Probleme bereitete. Die Förderung findet in den Klassen statt und es gibt keine Gefässe zur Separation. Wichtiger als die geringe Unterstützung durch die HP ist laut den Kindergärtnerinnen der Einsatz von Senioren.

Auf der Unter- und Mittelstufe wird sowohl integrativ als auch in den Lernateliers gearbeitet, dafür hat sich die HP stark eingesetzt. Laut der HP wird die schulische Integration auf den verschiedenen Schulstufen unterschiedlich gehandhabt.

*„Wir machen etwas Kombiniertes: Lernatelier, Unterricht in Kleingruppen, Einzelunterricht. An der ganzen Schule handhaben wir das so. Einige arbeiten etwas mehr im Atelier, andere etwas mehr in den Klassen. Ich konnte von Beginn weg darauf Einfluss nehmen, auch in die Klassen gehen zu können.“* (HP Kindergarten und Mittelstufe)

In der Oberstufe wird das Gefäss des Lernateliers rege genutzt. Die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden vor allem in die Realklassen integriert. Sie benötigen zum Teil sehr viel Unterstützung und besuchen das Lernatelier teilweise in mehreren Hauptfächern. Damit diese Schülerinnen und Schüler fachspezifisch unterstützt werden und das Lernatelier flexibel besuchen können, hat sich die Oberstufenleitung entschieden, die Lektionenverteilung klassenübergreifend in Blockzeiten zu rhythmisieren.

*„Aber ich merke, dass wir mindestens auf der Oberstufe noch flüchten. Wir weichen noch etwas aus. Vollständig integrativ sind wir noch nicht, wenn ich ehrlich bin. Vielleicht ist es die Art, wie die Mitarbeitenden arbeiten, um die Integration aufzugleisen. Dann finde ich's auch in Ordnung. Wir haben keine hochoffizielle KbF, aber immerhin das Lernatelier, das KbF-ähnlich ist.“ (Oberstufenleitung)*

Diese Tatsache sei laut der Oberstufenleitung sowohl ein Vor- wie auch ein Nachteil des gewählten Modells. Durch das Lernatelier können die Kinder meistens in der Klasse sein und werden nur in den Fächern, in denen klarer Unterstützungsbedarf besteht, von der Klasse getrennt. Viele der Lehrpersonen rühmen die Flexibilität des Modells, wodurch sie mehr Autonomie und Gestaltungsfreiheit erhalten. Gleichzeitig können die Kinder in der Gemeinde geschult werden und werden aus der Sicht der Lehrpersonen weniger stigmatisiert. Ausserdem verläuft die Überweisung in das Lernatelier sehr unkompliziert, stufenspezifisch und bedarfsorientiert. Für eine integrierende Lehrperson der 7.-9. Klassen ist dieses Gefäss ein notwendiger Zwischenschritt auf dem Weg zur vollen schulischen Integration in den Regelklassen:

*„Für die [Kinder, die aus der KK in die Regelklasse zurückgekommen sind], war dieser Teil-Schritt nötig. Die hätten es sonst nicht geschafft, in die Normalklasse zu kommen. Wir haben einzelne Versuche mit Normalunterricht gemacht. Aber es hat sich relativ rasch gezeigt, dass sie Unterstützung brauchen. Es gab auch noch den Vorteil für Schüler, die teilweise Schwierigkeiten hatten, dass die im Atelier ein wenig Zusatzbetreuung erhielten.“ (LP)*

Die Lehrpersonen und die Schulleitung sind mehrheitlich der Meinung, dass die Organisation mit den Lernateliers nicht nur für die Unterrichtenden, sondern auch für die Lernenden vor allem Vorteile bringt. Die Klassen können bei Bedarf entlastet werden, und die Schülerinnen und Schüler profitieren von der individualisierten Unterstützung, die so in einer Regelklasse nicht möglich wäre. Das Lernatelier bietet einen räumlich von der Regelklasse getrennten Bereich ohne grossen organisatorischen Aufwand, aussergemeindliche Schulung oder Stigmatisierung.

*„Das Lernatelier ist so ein bisschen gemütlich, einige gehen wirklich noch gerne. Auch wenn jemand noch einen Deutschtex verbessern will, können sie es noch mit der IF-Lehrkraft dort besprechen. Es ist nicht eine Schande, im Gegenteil, es ist auch nicht etwas Negatives. Es ist eher ein Dürfen als ein Müssen.“ (LP)*

Eine volle schulische Integration ohne Lernatelier können sich vor allem die Lehrpersonen der Oberstufe nicht vorstellen. *„Sie würden dort schlichtweg überfahren.“ (LP)* In der Unter- und Mittelstufe wird der Schwerpunkt stärker auf die Förderung in der Klasse gelegt, was auch gut funktioniert und als sehr positiv gewertet wird. Die Lehrpersonen müssen sich stärker mit diesem Thema auseinandersetzen und kennen die Kinder und ihre Bedürfnisse.

*„Mit unserem Modell haben wir beide Möglichkeiten: einesteils einen geschützten Rahmen, andernteils müssen sie [die KK-Schüler] sich mit der Klasse auseinandersetzen. Durch dieses Modell ist es gelungen, die in eine Regelklasse zurückzunehmen. Auch für mich als Regelklasse ist es ein Vorteil.“ (LP)*

Die Leitung Spezialunterricht weist darauf hin, dass die Lösung mit den offenen Lerngefässen jedoch nicht nur Vorteile hat. Einerseits erleichtert die Durchlässigkeit des Modells den flexiblen Umgang mit den Förderlektionen. Andererseits werden die Kinder nicht immer abgeklärt und bei Bedarf ins Lernatelier geschickt.

*„So wie ichs aber hier erlebe, ist's eine versteckte KbF. Wenn man Lernateliers einrichtet, ist die Versuchung gross, Kinder einfach zu delegieren. Der „Reparaturgedanke“ ist sehr verbreitet: „Wir schicken das Kind, es wird repariert, dann nehmen wir es wieder zurück.“ Die Versuchung, daneben homogene Gruppen zu installieren, ist sehr gross.“ (SL Spezialunterricht)*

Dadurch wird es für die Mitarbeitenden des Lernateliers schwierig, sich zu positionieren und den Lehrpersonen einen Teil der Verantwortung abzunehmen. Als weiterer Nachteil empfindet die Oberstufenleitung, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten auf unterschiedliche Klassen verteilt werden. Dadurch fällt es einerseits der Heilpädagogin, die vermehrt integrativ arbeitet, schwer, eine Beziehung zu den einzelnen Kindern aufzubauen, andererseits entstehen auch organisatorische Schwierigkeiten.

*„Es wäre für uns einfacher, wenn wir die gemischte Realklasse wieder in eine KbF umwandeln könnten. Dann wären alle mit Förderbedarf in einer Klasse.“* (Oberstufenleitung)

In der Gemeinde hat man mit dem Lernatelier eine Möglichkeit gefunden, um den Gedanken der vollen schulischen Integration mit zusätzlichen Separationsmöglichkeiten umzusetzen. Einige der Lehrpersonen empfinden dies jedoch nicht als eine optimale Lösung und hoffen darauf, dass das Lernatelier nur als Zwischenlösung installiert wurde. Die Umsetzung der schulischen Integration versteht die Heilpädagogin als Prozess verstanden, der mit diesem Modell noch nicht abgeschlossen ist.

*„Es kann gar nicht alles nach einer so kurzen Zeit reibungslos laufen. Wir sind auf dem Weg, immer noch am Ausprobieren und Suchen. Ich glaube auch nicht, dass es die Form gibt, die überall und bei allen läuft. Es ist immer wieder ein Prozess. Klar, dass sich Sachen festigen, dass es Erfahrungswerte gibt, die funktionieren und die wir häufiger machen.“* (HP)

## **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

In der Gemeinde sind die Rahmenbedingungen im Allgemeinen sehr gut. Die Schule wird von der Gemeinde stark unterstützt und erhält die nötigen finanziellen Mittel und auch der Ressourcenpool wird in den meisten Fällen als ausreichend wahrgenommen. Der Umgang mit den neuen Mitteln und eine gerechte Aufteilung der Ressourcen waren für die Schulleitung am Anfang schwierig.

*„Wenn wir von Beginn an die Leitung Spezialunterricht besser an die Schulleitungs-entlastungsrechnung angepasst hätten, hätten wir von Anfang an eine bessere Situation schaffen können.“* (SL)

Viele der Beteiligten sind mit der Bündelung der Ressourcen im Lernatelier und mit der momentanen Situation zufrieden. An einigen Stellen, vor allem im Kindergarten und in den Klassen mit mehreren Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, werden mehr Lektionen benötigt. Ausserdem bräuchten die Lehrpersonen und die Heilpädagogen auch mehr Lektionen für die Planung und Zusammenarbeit sowie für die integrative Förderung in der Klasse.

*„Es sollten genügend Mittel zur Verfügung stehen. Auch in Form von Lektionen von Pensen. Wenn ich auch in die Klassen reingehe, brauche ich auch Zeit, um die Kinder und die LP kennen zu lernen. Wenn man gemeinsame Projekte durchführen will, brauchts auch Zeitgefässe.“* (HP)

Die Lektionen konzentrierten sich zu Beginn der Umsetzung vor allem auf die Oberstufe. Die Schulleitung hat dann die Lektionen so umverteilt, dass jetzt für den Kindergarten viel mehr Ressourcen zur Verfügung stehen und die Förderung auf der Oberstufe etwas zurückgefahren wird. Für die Zuteilung der Ressourcen sind die Schulleitung und der Schulrat zuständig. Dieser besteht aus den jeweiligen Stufenleitern und der Leitung des Spezialunterrichts. Das letzte Wort hat jedoch die Schulleitung. Die betroffenen Lehrpersonen können ihren Bedarf bei den Stufenleitern anmelden und die Zuteilung ist relativ flexibel. Es ist aber nicht so, dass die Ressourcen jedes Jahr komplett neu zugeteilt werden. Wenn aber ein erhöhter Bedarf besteht, dann versucht die Schulleitung darauf zu reagieren.

*„Wir haben so und so viele HPs, wir haben so und so viele Lektionen, wir haben so und so viel Bedarf auf den einzelnen Stufen, wie können wir das machen? Andere Kriterien gehorchen der Not.“ (SL)*

Die Anzahl benötigter Ressourcen ist immer von den jeweiligen Schülern und den Kompetenzen des Personals abhängig.

In Bezug auf das Personal hat die Gemeinde das Problem, dass sich aufgrund der ländlichen Lage nur wenige Personen auf die ausgeschriebenen Stellen bewerben. Es hat zu wenig gut qualifizierte Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die mit den Kindern integrativ arbeiten möchten.

*„Die Erfahrung zeigt Folgendes: Überall dort, wo wir ausgewiesene Fachleute einsetzen können, läuft gut. Wo wir mit „Hilfpersonal“ zurechtkommen müssen, dort gibts Probleme und wir sind ständig am Schauen, wie man die Situation... Wir haben zwar gewisse Mittel, aber nicht das kompetente Personal, um diese Mittel auch optimal nutzen zu können.“ (SL)*

Das Gelingen der schulischen Integration ist nach Aussage der Schulleitung also nicht nur von den verfügbaren Mitteln und Ressourcen, sondern auch der Klassenzusammensetzung und dem Personal abhängig. In der Gemeinde gibt es auch genügend räumlich-materielle Ressourcen, es gibt genügend Platz und die Infrastruktur des Lernateliers ist gut gelöst.

*„Räumlich haben wir es in diesem Schulhaus eh gut. Die Lehrkraft hat ein eigenes Klassenzimmer, die Oberstufe hat in der Küche der ehemaligen Abwartswohnung ein Lernatelier eingerichtet. Das funktioniert eigentlich gut.“ (SL)*

Die Situation im Kindergarten gestaltet sich etwas schwieriger. Dort bräuchte es zusätzliche Räume, damit die Gruppen besser aufgeteilt werden können. Eine integrierende Lehrperson betont ausserdem, dass es durch integrative Schulmodelle auch in Zukunft immer mehr Räume brauchen werde.

*„Es braucht sicher einen zusätzlichen Raum. Das Klassenzimmer alleine reicht nicht. Es ist günstig, wenn man Gruppenräume zum Aufteilen hat. Wenn man nichts anderes hat, gehts auch ohne. Aber für eine gelungene Integration, bei der allen wohl sein soll, braucht es zusätzlichen Raum.“ (LP)*

Die Heterogenität der Klassen erschwert in der Gemeinde die integrative Schulung. Einige der befragten Personen haben das Gefühl, dass es vor allem von der jeweiligen Zusammensetzung der Klasse abhängig ist, ob die schulische Integration funktioniert.

*„Mit 20 Jahren Schulerfahrung muss ich sagen, die Zusammensetzung der Klasse ist entscheidend. Aber welche Faktoren es schliesslich sind, sieht man der Klasse nicht an.“ (Oberstufenleitung)*

Deshalb bildet man in der gesamten Schule die Klassen aufgrund des Vorwissens über die Kinder. Zum Beispiel erkundigt man sich im Voraus bei den Krippen über die Kinder, die im nächsten Jahr in den Kindergarten kommen, und stellt dann Klassen zusammen, in denen es nach Möglichkeit keine Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten gibt. Weshalb es in einigen Klassen klappt und in anderen nicht, ist schwer zu erklären, ob es an einem einzelnen Kind oder der gesamten Dynamik der Klasse liegt *„[K]umuliert mit sonstigen Schwierigkeiten, wird die Integration noch schwieriger.“ (LP)*

Die Möglichkeit, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf zumindest in einigen Fächern im Lernatelier gefördert werden können, erleichtert und entlastet nach Aussage der Lehrpersonen die Situation in den Klassen.

Bezüglich der Klassengrösse ist man sich einig, dass die schulische Integration auch in kleinen Klassen schwierig sein kann. Aber eine kleinere Klasse entlastet nach Aussage der Leitungspersonen wiederum die Gesamtsituation.

*„So klein wie möglich, so gross wie nötig. Je kleiner die Klasse ist, desto mehr kann man machen. Was durch die Klassenverkleinerung aufgefangen werden kann, ist nicht durch die Unterstützungspersonen möglich.“* (Stufenleitung KG)

Obwohl viele nicht die Klassengrösse, sondern die Zusammensetzung der Klasse als wichtig für eine gelingende schulische Integration einstufen, empfinden einige 20 Schüler in einer Klasse, in der integriert wird, als Obergrenze.

*„Für mich gibts nicht nur die Maxime von möglichst kleinen Klassen. 3 schwierige Kinder in einer 15er-Klasse sind mehr Prozent als 3 schwierige Kinder in einer 20er-Klasse. Es gibt dadurch weniger, die auffangen helfen.“* (Oberstufenleitung)

Eine weitere Grenze ist für viele die schulische Integration von geistig oder körperlich schwer behinderten Kindern. Im Moment werden in der Gemeinde bewusst Kinder mit körperlichen Behinderungen nur integriert, wenn die betroffene Lehrperson damit einverstanden ist. Ansonsten versucht man, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln die Situationen in der Klasse zu entlasten. Die Lehrpersonen fühlen sich im Umgang mit Kindern mit körperlichen oder schweren geistigen Behinderungen (im Rahmen einer integrativen Sonderschulung gemäss SPMV) auch zu wenig gut ausgebildet. Die Stufenleitung des Kindergartens nennt ausserdem eine Grenze für die schulische Integration:

*„Wenn die Umsetzung des Lehrplans nicht mehr realisierbar ist. Den andern Kindern der Klasse muss es auch wohl sein. Wir sind jetzt in dieser Situation. Wir haben gemerkt, dass uns die Integration stark absorbiert.“* (Stufenleitung KG)

Wenn es den Lehrpersonen, den Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten oder auch anderen Regelschülerinnen und Regelschülern in der Klasse nicht mehr wohl ist oder sie zu wenig Beachtung bekommen, dann sei eine Grenze erreicht. Damit dies nicht geschehe, müsse man bewusst und flexibel mit den Ressourcen umgehen und noch weitere Erfahrungen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten sammeln. Die Grenzen der schulischen Integration hängen stark von den verfügbaren Ressourcen ab.

*„Es kann aber sein, dass sich diese Fälle häufen und wir in ein paar Jahren sagen müssen, dass es so nicht mehr geht. Vielleicht haben wir uns dann auch daran gewöhnt und schaffen es locker. Je nachdem, womit wir dann konfrontiert werden.“* (Oberstufenleitung)

Obwohl teilweise auch Schwierigkeiten bestehen, fühlen sich die Lehrpersonen von den Heilpädagoginnen und den Stufen- und Schulleitungspersonen gut unterstützt. Fachliches Wissen sei vorhanden, und die Ressourcenzuteilung flexibel, wenn jemand plötzlich mehr Lektionen benötigt.

*„Aber wir LPs erhalten eigentlich sehr gute Unterstützung, was unsere Anliegen betrifft. Er [der Schulleiter] lässt uns auch autonom sein und kontrolliert nicht alles. Er übergibt uns die Verantwortung für die Stunden, und wir sind dann auch dafür verantwortlich. Früher wurden wir viel mehr kontrolliert und eingegrenzt. Z. B. auch im fakultativen Unterricht haben wir einen Pool, dessen Lektionen wir einsetzen können. Das finde ich wichtig.“* (LP)

## **Externe Kooperation**



Durch den Art. 17 habe sich laut der Schulleitung die Zusammenarbeit der Schule mit externen Kooperationspartnern *„in einem gewissen Sinn intensiviert, aber nicht grundsätzlich verändert“*. Eine wichtige Rolle bei der Umsetzung des Integrationsartikels spielte vor allem die finanzielle und ideologische Unterstützung der Bildungskommission der Gemeinde. Die Gemeinde stellte ein grosszügiges Budget zur Verfügung und orientierte sich bei der Umsetzung stark an den Vorstellungen und Wünschen der Schule.

*„Die Bildungskommission steht voll hinter uns. Wir erhielten wirklich eine sehr gute Unterstützung. Sie sehen auch die Schwierigkeiten und interessieren sich auch dafür, nehmen Anteil.“* (SL)

Die Gemeinde liess der Schulleitung auch sehr viel Handlungsspielraum und Autonomie. Deshalb war die Schulleitung bei der Umsetzung gefordert und musste zusammen mit dem Schulinspektorat neue Lösungen finden.

In der Zusammenarbeit mit der ERZ hätten sich einige Lehrpersonen eine engere Begleitung bei der Ausarbeitung des Konzepts und eine frühere sowie genauere Information gewünscht. Eine grosse Unterstützung war jedoch die Zusammenarbeit mit dem Integrationsverantwortlichen der ERZ. Ausserdem empfand die Schulleitung, dass *„die ganze Planung und Umsetzung dieses Integrationskonzepts auf Stufe Kanton [...] um ein Vielfaches besser geplant, vorbereitet, umgesetzt“* wurde als frühere Versuche. Trotzdem würde sich auch der Leiter der Oberstufe ein kantonal einheitlicheres Vorgehen und eine klarere, transparente Kommunikation wünschen.

*„Ich wünschte mir manchmal, dass der Kanton sich mehr festlegen und seine Vorstellungen klarer darlegen würde. [...] Dann muss jede Gemeinde das Rad neu erfinden, führt etwas ein und am Schluss ist man selber schuld, wenn es nicht klappt.“* (Oberstufenleitung)

Die Weiterbildungsangebote der PH werden als positiv bewertet. Die Schulleitung der Schule D hat verschiedene Weiterbildungen an Kollegiumshalbtagen durchgeführt. Diese ist für alle Lehrpersonen obligatorisch. Da die Weiterbildungen schon seit drei Jahren angeboten und genutzt werden, scheinen einige Lehrpersonen etwas weiterbildungsmüde zu sein und die Angebote seien teilweise *„überdimensioniert“*. Einige haben das Gefühl, dass die Informationsmöglichkeiten gut genug seien, dass sich jeder selbstständig informieren könne. Die Lehr- und Leitungspersonen wünschen sich vor allem Weiterbildungen mit mehr praktischer Relevanz, die ihnen in konkreten, schwierigen Situationen weiterhilft.

*„Praxishilfe. Ich weiss nicht recht, wie ich das umschreiben soll. Wenn ich sehe, was von der PH so daherkommt mit recht grosser Flughöhe. Wir brauchen aber meistens im Dunstbereich Hilfe. Pragmatische Hilfe vor Ort.“* (SL)

Die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen profitieren hingegen sehr von der Weiterbildung, vor allem vom individuellen Coaching. Die Ausbildungswege der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sind sehr uneinheitlich und nicht alle haben eine ausreichende praktische Ausbildung für den Umgang mit heterogenen Klassen. : *„Ich hatte ja für diese Arbeit keine Erfahrung. Es war ja für alle neu. Das war eine sehr gute Unterstützung. Mir hat das Coaching mehr gebracht als eine Weiterbildung.“* (HP)

Eine Schwierigkeit stellt auch die Personalauswahl dar, da es zu wenige schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der Region gibt.

Die Zusammenarbeit mit der EB, mit den Lehrpersonen und den Heilpädagogen gelingt sehr gut. Sie geben wichtige Impulse für die Abklärung der Kinder, jedoch gibt es oft grosse administrative Hürden. Ausserdem kennt die EB oft auch nicht die konkrete Situation in den Klassen und erarbeitet zu hohe Leistungsanforderungen für die Kinder, da sie zu weit von der Schule entfernt ist.

Die Schnittstellen, Kompetenzen und Zuständigkeiten zwischen der EB und den IF-Lehrpersonen sind oft nicht ausreichend geklärt.

Allgemein fühlen sich die Lehr- und Leitungspersonen in der Gemeinde von den verschiedenen externen Institutionen gut unterstützt. Einige Beziehungen, Unterstützungen und Kommunikationsabläufe können noch optimiert werden, damit Informationen gebündelt werden können und eine konsistente schulischen Integrationspraxis und –haltung ausgebildet werden kann. Dabei spielt vor allem auch die Unterstützungsleistung des Kantons eine wichtige Rolle.

*„Wir sind wie auf einem Hochseil und verlassen uns auf ein Sicherheitsnetz des Kantons, falls wir abstürzen. Wenn Integration funktionieren soll, muss ich wissen, dass ich mich auf ein Experiment einlassen und auch scheitern kann. Dann sollte ich mich auf jemanden verlassen können, der mich auffängt.“* (Oberstufenleitung)

### **Interne Kooperation**

Nach Aussage der Lehrpersonen hat der Bedarf an Zusammenarbeit durch die Umsetzung des sogenannten Integrationsartikels stark zugenommen. Die Lehrpersonen bestätigen, dass sie von der Hilfe und dem Know-How der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen profitieren, sich jedoch bezüglich der Gestaltung des Unterrichts und der Förderung stärker austauschen und mit einander absprechen müssen. Für einige Lehrpersonen ist der Austausch mit anderen auch schon etwas selbstverständlicher geworden und sie verstehen sich weniger als Einzelkämpfer, als die vor der Umsetzung von Art. 17 VSG der Fall war.

*„Sie wurde intensiver, zwangsläufig. [...] Bezogen auf einzelne Schüler wurde sie auch tiefer. Auch durch das fachliche kompetente Nachfragen der HPs. Die Kinder haben sicher davon profitiert. Aber durch diese Intensivierung wurde sie logischerweise auch aufwändiger.“* (SL)

Auf der Unterstufe funktioniert die Zusammenarbeit sehr gut. Die Heilpädagogin geht nach eigener Aussage viel in die Klassen und tauscht sich oft mit den Lehrpersonen aus. Im Team ist man sich einig, dass die Kooperation gewachsen, und es auch die Bereitschaft von beiden Seiten vorhanden ist. Die Zeiten und Gefässe für den Austausch sind klar festgelegt, und es wird gemeinsam geplant und vorbereitet. Gemäss den Stufenleitungen ist der Austausch zwischen ihnen institutionalisiert. Es finden regelmässige Konferenzen und Stufensitzungen statt.

*„Aber ich denke, es gibt auch immer eine enge Zusammenarbeit, die man aufgleisen, aufbauen muss. Auch ein gegenseitiges Vertrauen. Wenn das schon mal da ist, ist es eine sehr gute Basis. Dort kann man sich dann weiterentwickeln. Was mich und die LPs, mit denen ich zusammenarbeite, anbelangt, ists auf einem sehr guten Weg.“* (HP)

Für einige Lehrpersonen sei es jedoch nicht ganz einfach, sich auf diesen Prozess einzulassen und die nötige Zeit dafür aufzuwenden. Auf der Seite der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist es wichtig, dass sie flexibel sind und sich den Bedürfnissen der Lehrpersonen anpassen. Aus Sicht der Heilpädagogin muss die Zusammenarbeit für beide Seiten einen Nutzen haben.

*„Es braucht eine gewisse Effizienz, sonst macht niemand mit. Wenn ich jede Lektion mit den Lehrkräften vor- und nachbereiten müsste, würde niemand mithelfen. Es muss immer auch ein Gewinn drin sein.“* (HP)

In vielen Klassen hat man diesen Nutzen der Zusammenarbeit schon erkannt und profitiert vom Wissen und der Unterstützung der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Die Lehrpersonen müssen den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auch ihren Platz im Schulzimmer zugestehen.

*„Es ist auch unterschiedlich, wie viel ich übernehme. Genau so viel, wie man mir abgibt. Ich versuche, möglichst eine Entlastung und eine Unterstützung für die LP zu sein. Sie kommen aber auch. Ich mag das Gefühl auch nicht, einfach nur in der Klasse dabei zu sein. Da könnte man auch eine Hilfskraft nehmen.“*  
(HP)

Auf der Oberstufe falle die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen etwas schwerer. Dort wird das Lernatelier häufig gebraucht, und es findet eher selten Integrative Förderung im Regelklassenunterricht statt. Damit aber die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in diesem Gefäss angemessen unterstützt werden können, wäre ein fachlicher und individueller Austausch zwischen den beiden Professionen zentral.

*„Für mich braucht das Lernatelier eine grosse Zusammenarbeit zw. den Lehrkräften. Im Sinne einer Lerninsel, als Rückzugsort für Schüler, der nicht stigmatisiert.“* (Leitung Spezialunterricht)

Die Zusammenarbeit sei jedoch auch oft von Sympathien und Antipathien geprägt und unklare Zuständigkeiten erschweren den professionellen Austausch zusätzlich. Auf der Oberstufe gibt es einige persönliche Schwierigkeiten, die den Austausch hemmen.

*„Wenn Integration gelingen soll, dann muss es auch auf der menschlichen Ebene zwischen den Regel- und Speziallehrpersonen funktionieren. Ich habe viel versucht zu vermitteln oder Streit zu schlichten, manchmal hats geholfen, manchmal auch nicht.“* (Oberstufenleitung)

Der Austausch wird nach Aussagen der Schulleitung teilweise durch persönliche Haltungen bestimmt. In der Gemeinde versucht man deshalb auch, die Zusammenarbeit durch institutionalisierte Gefässe wie Konferenzen oder Sitzungen und auch durch gemeinsame Weiterbildungen und Anlässe zu fördern.

Ein weiterer Grund, weshalb die Zusammenarbeit in der Oberstufe nicht so ausgeprägt stattfindet sei auch, dass hier die Zuständigkeiten nicht für alle klar definiert sind. Zum Beispiel arbeitet der HP in der Oberstufe lediglich im Lernatelier, wo er wenig Austausch mit den anderen Lehrpersonen hat.

*„Das ist geregelt. Und zwar habe ich als Klassenlehrer die Gesamtverantwortung. Er übernimmt im Atelier in den Niveaufächern die Verantwortung. Das wird unter uns besprochen.“* (LP)

In diesem Fall sind der Unterricht in der Regelklasse und der Förderunterricht zwei klar getrennte Bereiche. Auf der Unterstufe, wo vermehrt integriert gefördert wird, können die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auch mehr Aufgaben und Verantwortung übernehmen. Hier macht die Lehrperson die Grundplanung und die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die Förderplanung für die schwächeren Schüler. Damit ein gemeinsamer Unterricht aufgebaut werden kann, müssen die Rollen klar getrennt sein, und es muss ein fachlicher und persönlicher Austausch bestehen.

*„Die Art meiner Interventionen ist dadurch sehr vielfältig. Auch von den Bedürfnissen der Klassenlehrpersonen her gesehen. Es ist immer ein Zusammenspiel.“* (HP)

Auf der Unterstufe ist auch die Heilpädagogin sehr engagiert und kommuniziert offen mit den Klassenlehrpersonen. Wichtig für die Zusammenarbeit ist es vor allem auch, dass die Rollen und Zuständigkeiten geklärt sind und die einzelnen Akteure Verantwortung für ihr eigenes Handeln übernehmen.

*„Es könnte ja auch so sein, dass ich alleine gegen eine Wand kämpfe. Das habe ich noch nie erlebt. Ich kann mit allem zu den Klassenlehrpersonen, was ich auch mache. Wenn Kinder bei mir etwas deponieren,*

*leite ich das auch weiter. [...]. Da bin ich - auch mit den Kindern - sehr transparent. Das ist gegenseitig und funktioniert.“ (HP)*

## **Belastung**

Für die meisten Lehrpersonen der Schule D hat mit der Umsetzung von Art. 17 VSG die zeitliche Belastung zugenommen. Es werden mehr Absprachen, Zusammenarbeit, Planung und Koordination nötig. Die Lehrpersonen sind mit der Förderung der Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten vermehrt gefordert, jedem Kind gerecht zu werden.

*„Für mich bedeutet diese Betreuung der Kinder mit besonderem Bedarf einen Zusatzaufwand. Schon ohne diese ist die Streuung bereits gross. Dann kommen noch die dazu mit ihren besonderen Problemen. Natürlich brauchts auch noch Besprechungen mit dem HP. Das ist ein Zusatzaufwand. Dieser wird von uns gefordert und nicht abgegolten. Ich habe dadurch eine (unbezahlte) Mehrbelastung.“ (LP)*

Vor allem die Klassenlehrpersonen sagen aus, einen grossen Mehraufwand zu haben, da sie sich mit den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen austauschen und gleichzeitig mit der Situation in der Klasse auch alleine umgehen lernen müssen. Ausserdem sei es für einige der Lehrpersonen auch eine grosse Umstellung, dass sie jetzt oft zu zweit im Klassenzimmer stehen und gemeinsam mit den Heilpädagogen den Unterricht planen.

*„Auf der einen Seite sind sie [die HPs] zwar offen, aber es ist auch eine Belastung. Einerseits ist eine Professionalisierung des Unterrichts, und man fühlt sich nicht wohl, wenn man nicht entsprechend vorbereitet ist. Das belastet einen auch.“ (Stufenleitung KG)*

Die Präsenz der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen kann also auch eine Entlastung für die Klassenlehrpersonen sein, da sie nicht die gesamte Verantwortung für die Klasse übernehmen müssen. Auch das Lernatelier ist aus Sicht des Leiters für Spezialunterricht ein wichtiges Gefäss zur Entlastung der Lehrpersonen.

*„Aus der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften spüre ich ein Anliegen, sich entlasten zu wollen. Diese Entlastung steht im Vordergrund, war auch ein Thema verschiedener, tiefgreifender Diskussionen, was denn auch Entlastung bedeutet. Aber die Idee war schon, Kinder mit Problemen und Lernschwierigkeiten in das Lernatelier abgeben zu können. Von mir aus gesehen, steht die Absicht dahinter, die Homogenität innerhalb der Klasse herstellen zu können.“ (Leiter Spezialunterricht)*

*„So kann ich auch Verantwortung abgeben. Sie nimmt dann gewisse Aufgaben gleich raus, was mir eine Entlastung gibt.“ (LP)*

Es ist aber offenbar nicht nur die Situation in den Klassen, sondern auch die Absprachen, die die Lehrpersonen zusätzlich belasten. Vor allem die Schulleitung betont, dass die Belastung in der Schule nicht nur durch die schulische Integration zugenommen hat. Es sind auch die allgemeine Heterogenität der Klassen und die unterschiedlichen Bedürfnisse, denen die Lehrpersonen gerecht werden müssen, die zu einer höheren Belastung führen.

*„Vor allem auch die Absprachen mit den andern Speziallehrkräften, mit den Teilpensenlehrkräften, mit den Eltern usw. fordern einige ausgesprochen stark. Für andere ist kein Problem. Weil nebenbei noch z. B. die Einführung Informatik kommt, Franz. im 3. Schuljahr etc. Wenn es nur die Integration wäre ... !“ (SL)*

Abgesehen vom Aufwand durch die schulische Integration haben auch der Druck von aussen und die Erwartungen der Eltern an die Schule zugenommen. Die Klassen sind heterogener und durchmischerter und die Lehrpersonen müssen sich zuerst an ihre neuen Aufgaben gewöhnen und sich vom Einzelkämpfertum verabschieden.

## Pädagogische Haltung

Mit der Umsetzung von Art. 17 VSG in der Gemeinde hat sich im schulischen Alltag nicht allzu viel verändert. Man hat schon vorher versucht, die Kinder möglichst nicht separat in Kleinklassen zu schulen. Heute wird die Integration gemäss den Lehr- und Leitungspersonen aber besser begleitet und durch die Heilpädagogen unterstützt.

*„Der Wechsel ist nicht gross. Wir machen nicht viel anders als vorher. Wir haben jetzt einfach noch fachliche Unterstützung. Dass man hier auf die Kinder einzugehen versucht, hat hier Tradition.“* (Oberstufenleitung)

In dieser Gemeinde der Schule D sind die meisten Lehrpersonen positiv gegenüber der schulischen Integration eingestellt. Vor allem der menschliche und soziale Aspekt, also inwiefern das Kind von der Situation profitieren kann, steht für viele im Zentrum.

*„Für mich ist sie [die Integration] sehr menschenfreundlich. Wir leben in einer integrativen Welt. Weshalb soll die Schule anders sein? Deshalb finde ich es ganz wichtig, dass wir versuchen, möglichst viel zu integrieren. Das ist eine Grundlage fürs Leben. Die Kinder, die solches auch erleben, können sich vielleicht später im Berufsalltag auch besser zurechtfinden.“* (LP)

Die Schule soll als pädagogische Institution die Aufgabe übernehmen, auch Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in die Klasse und die Gesellschaft zu integrieren. Dabei könnte man in der Schule D mit der schulischen Integration noch weiter gehen und vermehrt die Kinder in der Klasse fördern. Einige Lehr- und Leitungspersonen der Schule haben jedoch eine eher ambivalente Haltung und betonen, dass schulische Integration nur dann sinnvoll sei, wenn bestimmte Rahmenbedingungen eingehalten werden. Zum Beispiel, wenn genügend Ressourcen und Unterstützung zur Verfügung stehen. Eine weitere Grenze der schulischen Integration sei ausserdem, dass einige Lehrpersonen das Gefühl haben, sie könnten den einzelnen Kindern nicht mehr gerecht werden. Einige sehen die Schwierigkeit auch im Umgang mit Selektion und Beurteilung und gleichzeitiger schulischer Integration.

*„Integration ist das eine, aber wir müssen die Kinder auch beurteilen, was sehr schwierig ist. Beurteilen wir jetzt norm- oder sachorientiert oder auf das Kind bezogen? Wir Lehrer wollens ja nicht nur gut haben miteinander, sondern die Kinder sollen auch etwas lernen. Dort gibts Schwierigkeiten und Grenzen.“* (LP)

Für manche Lehrpersonen sei es schwierig, wie sie mit den Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die in der Regelklasse integriert geschult werden, bezüglich der Leistungsselektion umgehen sollen. Sie müssen eine Balance zwischen Differenzierung und integrativem Unterricht finden. In diesem Punkt gehen die Meinungen teilweise sehr stark auseinander. Während sich einige wünschen, diese Kinder wieder in einem räumlich von der Regelklasse getrennten Bereich fördern zu können, sind andere davon überzeugt, dass genügend Ressourcen vorhanden sind, damit diese Kinder auch in der Klasse tragbar sind.

*„Jeder Schüler hat das Recht, auch ein schlechter Schüler zu sein. Das habe ich auch versucht weiterzugeben. Es gibt Kollegen, die meinen, wenn einer eine ungenügende Mathprobe schreibt, müsse gleich der IF zu springen kommen. Da muss man guten Mutes bleiben und nicht gleich nach Unterstützung schreien.“* (SL)

Aus Sicht der Schulleitung ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, im Hinblick auf die integrativen Unterrichtsformen zu sensibilisieren und Akzeptanz und Wertschätzung zu vermitteln. Damit diese gelingt, brauche es jedoch nicht nur gute Rahmenbedingungen, sondern sie sei auch per-

sonenabhängig und wird durch individuelle Wertvorstellungen, Haltungen und Erwartungen geprägt.

*„Den Willen, sich mit dem auseinandersetzen zu wollen. Das Kind so annehmen, wie es ist mit all seinen Defiziten und besonderen Fähigkeiten. Wenn eine LP sich einlassen mag, einen Weg sucht und die Eltern mithelfen, dann kann man gut integrativ arbeiten.“* (Oberstufenleitung)

Damit die Schüler angemessen und auf ihre Fähigkeiten und Kenntnisse abgestimmt gefördert werden können, brauche es die Beteiligung und das Engagement von allen Seiten. Die positive Haltung gegenüber der schulischen Integration, die die HP-Lehrperson äussert, prägt den Unterricht auch in vielen anderen Klassen der Gemeinde:

*„Von den Stärken der Kinder ausgehen. Eine wertschätzende Haltung. Gerechtigkeit ist nicht so, dass jedes Kind das Gleiche macht und erhält. Sondern mit Differenzieren beginnen, den Bedürfnissen angepasst. Grundsätzlich ist meine innere Haltung, von den Stärken ausgehen. Was nicht immer einfach ist. Ich soll ja die Schwachen unterstützen. Es geht aber darum, die Kinder zu stärken.“* (HP)

## **Soziale Integration**

Die schulische und soziale Integration kann, wenn sie gut begleitet und unterstützt wird, eine Win-Win-Situation für alle sein. Davon sind eigentlich die meisten Lehr- und Leitungspersonen der Schule D überzeugt. Einerseits profitieren laut der Oberstufenleitung die in die Regelklasse integrierten Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten, weil sie nicht stigmatisiert werden, und andererseits auch die Regelklassenkinder in ihren sozialen Kompetenzen.

*„Aus der Wissenschaft wissen wir, dass die Schwachen in einer Regelklasse nicht bremsen. Die machen einem guten Schüler nichts, ausser, dass er merkt, es gibt noch andere, die Mühe haben. Er kann dafür einen sozialen Reifeprozess machen. Umgekehrt profitieren die Schwachen mehr in einer Regelklasse. Sie sind eindeutig die Gewinner in dieser Situation. So gesehen, gibts keine Verlierer.“* (Oberstufenleitung)

Es zeigt sich, dass die Regelschüler eine Vorbildfunktion haben und der Schüler mit besonderen Massnahmen, dessen Eltern in dieser Evaluation befragt wurden, im Regelunterricht motiviert mitarbeitet. Dieser Schüler ist gemäss den Lehrpersonen und Eltern auch sozial sehr gut integriert, erlebt Erfolge, da er nicht in allen Fächern rILZ hat und den Kindern, die nicht gut Deutsch sprechen, etwas erklären kann. Die Mutter sieht vor allem positive Aspekte der schulischen Integration. Ihr Sohn ist auch sozial gut integriert und kann von den Anderen lernen. Laut der HP-Lehrperson braucht es für eine positive soziale Integration aber das Engagement von beiden Seiten:

*„Wenn sie [die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf] z. B. in einer Klassenratsstunde merken, dass sie integriert sind, ernst genommen werden. Aber sie müssen auch ihren Teil dazu beitragen. Es ist viel realitätsnäher für das ganze Leben.“* (HP)

Auch eine Lehrperson der 5./6. Klasse bestätigt, dass die drei Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten sich in die Klasse gut einfügen und vor allem auch bei allen Aktivitäten mitmachen können und dürfen. Sie sind beliebt, und die Regelschülerinnen und Regelschüler haben auch Verständnis dafür, dass sie andere Lernziele haben und andere Tests schreiben. Auf der Oberstufe sind die Schüler mit besonderen Bedürfnissen auch gut integriert. Sie haben Freunde in der Klasse und fühlen sich wohl.

*„Wenn sie Verständnisprobleme haben, wird ihnen geholfen. In der Regel geschieht das ohne meinen Einfluss. Es ist schwierig, ja oder nein zu sagen. Sie nehmen meistens die Schüler, so wie sie sind. Es gibt*

*zwar auch manchmal schwierige Situationen, in denen die Schwächeren das Gefühl haben, sie würden an den Rand gedrängt.“ (LP)*

Vor allem in der Pubertät können für die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten Schwierigkeiten entstehen, und sie werden laut den Lehrpersonen zum Teil nicht mehr so gut in die Tätigkeiten miteinbezogen. So beschreibt zum Beispiel eine Lehrperson die Veränderungen mit dem Übertritt in die 6. Klasse:

*„Aber ich habe im Zusammenhang mit der Pubertät gemerkt, dass ihr Verhalten mit Mädchen manchmal schwierig wird. Es haben sich auch schon Mädchen belästigt gefühlt. Das konnten wir bis jetzt sofort besprechen und anschauen. Aber das könnte jetzt dann schwieriger werden.“ (LP)*

Gemäss den Aussagen der Lehr- und Leitungspersonen scheint es also auch von der jeweiligen Atmosphäre oder Stimmung in der Klasse abhängig zu sein, wie gut die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse integriert sind. Förderlich für eine gute soziale Integration befinden die befragten Personen auch den offenen Umgang mit den Schwierigkeiten der Kinder. Zum Beispiel bespricht die Lehrperson in einer 5. und 6. Klasse alle Probleme in einer Wochensitzung, wo sich alle Schülerinnen und Schüler einbringen können. Zufrieden sind eigentlich alle diese Kinder. Sie fühlen sich wohl und gehen gerne zur Schule. Auf der Oberstufe kann sich das wiederum schwierig gestalten, weil sie dann auf anderen Wegen als mit der Leistung nach Anerkennung suchen.

*„Sie fühlen sich sehr wohl. Sie gingen gar nicht gerne zurück. Sie sind voll auch in der Klasse integriert. Es gibt immer wieder Probleme, auch mit den andern, aber es tut ihnen sehr gut.“ (LP)*

Die Chancen der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten für eine Berufslehre schätzen die Eltern und auch die Lehrpersonen als ziemlich positiv ein. Dies ist aber stark von den Fähigkeiten der einzelnen Schüler abhängig. Nach Aussage der Lehrpersonen ist eine Lehre oder Attestlehre für die Mehrheit der in der Regelklasse geförderten Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten möglich. Die Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrpersonen in ihrer Berufswahl stark unterstützt und auch ermutigt, selber schnuppern zu gehen. Die Möglichkeiten der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler sind zum Teil stark eingeschränkt, und es ist ihnen nicht alles offen.

*„Wenn ein schwächerer Schüler ein gutes Arbeits- und Lernverhalten hat und sozial gut und umgänglich und anständig ist, dann hat er eine Chance.“ (LP)*

## **Ausblick**

In der Gemeinde der Schule D werden die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten trotz einiger Schwierigkeiten gut gefördert. Die meisten Lehr- und Schulleitungspersonen sind laut eigener Aussage sehr motiviert und engagiert, um diesen Kindern Möglichkeiten und Gelegenheiten zu bieten, sich entfalten zu können. Man versucht aus vergangenen Fehlern zu lernen, da die Umsetzung von Art. 17 VSG als Prozess verstanden wird, der sich auch nach einigen Jahren der Praxis wieder verändern kann. Flexibilität, Offenheit und Akzeptanz sind Schlagwörter in dieser Gemeinde, die auch während der Befragung oft genannt werden.

Schwierigkeiten oder Verbesserungspotential sehen die Meisten vor allem in der Unterstützungssituation der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten. Viele der Befragten sind mit dem Lernatelier als Entlastungsgefäss unzu-

frieden, da die Zuweisung unklar ist und die Gefahr besteht, dass es als „versteckte KbF“<sup>21</sup> missbraucht wird. Deshalb soll sich das Schulmodell in Zukunft in die Richtung einer stärkeren Förderung innerhalb der Klassen entwickeln.

*„Es wäre schön, wenn wir mit der Zeit immer mehr in die Klassen reinkämen. Das wäre meine Vision mit meinem Team gewesen [...]. Es besteht eine grosse Chance, dass man sich von den Lernateliers in Richtung Teamteaching bewegen könnte. Aber es ist nicht an mir, dies noch vorwärts zu treiben.“* (Leitung Spezialunterricht)

Eine weitere Möglichkeit, um die Umsetzungspraxis noch zu verbessern, sieht die Schulleitung in der Weiterbildung und Unterstützung der Lehrpersonen. Eine mögliche Vision ist, dass man nicht nur die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in die Klassen schickt, sondern auch die Lehrpersonen besser heilpädagogisch ausbildet. Auch in den Kindergärten besteht das Problem, dass es zu wenige ausgebildete schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gibt. Auch die Schulleitungsperson stellt sich vor, dass die Lehrpersonen durch eine stärkere Unterstützung von professionellen Coaches der PH, einen Teil der integrativen, heilpädagogischen Förderung übernehmen können.

*„Für mich sieht die Optimierung der Situation so aus: Eine erfahrene Kindergärtnerin mit einem halben Pensum anstellen, die zwar nicht HP ist, aber die Bedürfnisse der Kindergärten abdeckt. Die arbeitet als HP, obschon sie keine ist, hat aber jederzeit die Möglichkeit, auf ein Kompetenzzentrum oder auf eine Art Mentorin zurückzugreifen, um spezielle Situationen mit ihr zu besprechen.“* (Schulleitung)

Ausserdem müssen Zusammenarbeitsformen, wie Teamteaching stärker kultiviert werden und die Lehrpersonen wünschen sich auch, dass die Lehrmittel stärker auf die Individualisierung ausgerichtet sind. In der Gemeinde der Schule D sind viele der Befragten nach eigener Aussage bereit für eine stärkere Einbindung der Schüler in die Regelklassen, hemmend wirken fehlende Ressourcen und die Prozesse, die noch optimiert werden müssen.

Damit die Umsetzung von Art. 17 VSG in der Schule D auch in Zukunft gelingt, müssen die Erfahrungen und Kompetenzen der Lehr- und Leitungspersonen besser genutzt werden und genügend Ressourcen für bereitgestellt werden. Die Einstellungen und Haltungen der einzelnen Personen spielen im schulischen Integrationsprozess eine wichtige Rolle. Trotzdem ist eine klare Organisation und Rollenverteilung in Zukunft notwendig. Die Lehrpersonen spielen eine Schlüsselrolle für eine gelingende Umsetzung und sollen in Zukunft besser unterstützt werden.

*„Wir stehen so mittendrin, da ists sehr schwer, eine Perspektive aufzuzeigen. Wir dürfen die Hoffnung auf eine bessere Entwicklung nicht verlieren. Und dabei die Situation der Lehrkräfte, die das umsetzen müssen, nicht vergessen. Ohne die geht nichts. Und wenn wir nicht zu denen Sorge tragen und nur so viel verlangen, wie sie leisten können und wollen. Die Perspektive ist nur sicher gestellt, wenn auch die Perspektiven für die LPs stimmen.“* (SL)

### **4.3.3 Schulstandort B**

Die Schule B ist eine integrative Schule eines Zusammenschlusses mehrerer Landgemeinden mit verschiedenen Schulstandorten. Die einzige noch bestehende besondere Klasse ist eine EK. Bereits vor der Schliessung aller Kleinklassen wurden vereinzelt Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen integriert – jedoch ohne dieselbe Unterstützung durch Lehrpersonen für Spezialunterricht, wie sie heute be-

---

<sup>21</sup> Zur Definition von Fördergefässen (Lerngruppe, Klasse zur besonderen Fördern etc.) Siehe unter: [http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/integration\\_und\\_besonderemassnahme/besondere\\_klassen2.html](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahme/besondere_klassen2.html)



steht. Dadurch konnten einzelne Regellehrpersonen bereits erste Erfahrungen mit der integrativen Schulung sammeln.

### **Modell und Umsetzungsprozess**

Die Erarbeitung des neuen Schulmodells zur Umsetzung der integrativen Massnahmen fand früh statt und ging sehr schnell voran. Die sehr initiative Projektgruppe entwickelte eine Eigendynamik und brachte mangels Berücksichtigung der politisch Verantwortlichen und der betroffenen Lehrerschaft die Mehrheitsfähigkeit ihres Anliegens einer integrativen Schule zeitweise in Gefahr.

*„Es ging natürlich bei uns schon etwas schnell für viele. Es gab richtige Pusher, die das sofort durchziehen wollten. Etliche wurden schon etwas überrollt. Auch vom Tempo, das wir selber oder die Pusher angeschlagen haben. ... Das hat manchmal schon etwas böses Blut gegeben, dieses Tempo. Man hatte auch nicht richtig Zeit für eine Vernehmlassung. Ziemlich zackig, eins nach dem andern.“* (Regel-LP und Projektgruppenmitglied)

Erschwerend hinzu kamen Differenzen bezüglich des künftigen Schulmodells zwischen den verschiedenen Gemeinden, die ihre Ressourcen bisher für den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in Kleinklassen eingebracht hatten. Die Verschmelzung der verschiedenen Schulkommissionen und die Zusammenführung der bisher autonomen Schulen unter einer Schulleitung hatten positive Auswirkungen. Die Zusammenarbeit wurde viel dynamischer. Zusammen mit der Intensivierung des Dialogs mit den Lehrerinnen und Lehrern hatte dies zur Folge, dass der Entscheid für die schulische Integration und die einhergehende Umsetzung damals wie heute getragen wird.

Die Entscheidungsgrundlagen für die Schulkommission stammten hauptsächlich von Seiten der sehr engagierten schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die auch in der Projektgruppe vertreten waren. So sei die kommunale Behörde immer über den aktuellen Stand der Dinge an der Schule informiert gewesen und wusste, welche Rahmenbedingungen vom Kanton vorgegeben waren. Auch die frühzeitige und ausführliche Kommunikation zu den Lehrerinnen und Lehrern habe dazu beigetragen, Vorurteile und Ängste abzubauen.

Zentrale Argumente für die integrative Schulung waren die pädagogischen Chancen, die sich boten, und die Einsicht, dass die vom Kanton Bern zur Verfügung gestellten Ressourcen in Form von Förderlektionen für die Weiterführung von besonderen Klassen und die gleichzeitige schulische Integration einzelner Schüler nicht ausreichten. Dennoch bestanden vor allem von Seiten der Lehrerschaft grosse Bedenken über die zunehmende Heterogenität der Klassen und über den zusätzlichen Aufwand, der auf sie zukommen würde. Viele gingen von einer viel zu hohen Zahl zu integrierender Kinder aus und davon, nicht mehr in der Lage zu sein, den Bedürfnissen der gesamten Klasse gerecht zu werden.

*„Ich denke es war eine gespaltene Geschichte wie wahrscheinlich bei vielen Lehrern: Auf der einen Seite haben die, die vor allem die pädagogischen Chancen dessen gesehen haben, gefunden, dass dies etwas ist, wofür man sich unbedingt mit aller Kraft einsetzen muss. ... Da war da die andere Seite - auch in meinem Herz - die eher gefragt hat, wie machen wir denn das, faktisch mit diesen Rahmenbedingungen, die wir haben. Wir hatten, glaube ich, einfach Angst, dass das zur Überforderung und letztlich nicht zu einer Verbesserung führt, sondern eine Verschlechterung zur Folge hat, im Sinne, dass man dann noch weniger Kindern gerecht werden kann: Dass die Heterogenität zu gross wird.“* (SL)

Dieselben Befürchtungen wurden auch von einigen Eltern von Regelklassenschülerinnen und -schülern geäussert. Im Laufe der Arbeit am Konzept konnten jedoch viele Unsicherheiten geklärt werden. Als deutlich wurde, dass die heilpädagogischen Lehrpersonen – trotz einer massiven Veränderung ihres Stellenprofils und der Furcht vor Stellenabbau – die schulische Integration

ebenfalls befürworteten, unterstützten viele Regellehrpersonen, trotz kritischer Grundhaltung, die Umsetzung der integrativen Massnahmen an ihrer Schule.

Heute seien alle Befragten mit dem Entscheid zufrieden, auch wenn viele zu Beginn noch sehr zurückhaltend waren. Die Regellehrpersonen, insbesondere aber die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, hätten ihre neuen Rollen erst finden müssen. Für letztere war die Umstellung besonders gross. Sie waren früher zum Teil Klassenlehrpersonen in Kleinklassen und sehen die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf nun nur noch wenige Stunden pro Woche und können dadurch nicht mehr dieselbe enge Beziehung zu ihnen pflegen.

In der Gemeinde der Schule B haben sich mit dem neuen Modell auch die Strukturen verändert. Nun kann im Gegensatz zu früher, als sich die Kleinklassen an einem zentralen Standort befanden, an allen Schulstandorten Förderunterricht erteilt werden. Damit entspricht die Ressourcenzuteilung besser den Bedürfnissen in den einzelnen Schulhäusern, und verschiedene Nachteile des alten Modells fallen weg:

*„[...] die Kinder von den Dörfern mussten in die Klasse für besondere Förderung chauffiert werden. Das löste immer Transportkosten aus, war aufwändig in der Organisation und hielt Eltern davon ab, überhaupt eine Schulung in einer KbF in Betracht zu ziehen.“ (SL)*

Die Schülerinnen und Schüler, die früher in einer Kleinklasse geschult wurden, verlieren das Stigma des Kleinklassenschülers und sehen, dass sie auch im Vergleich zu den Regelklassenschülerinnen und -schülern über Stärken verfügen. Ihr Selbstwert werde dadurch gestärkt, und sie hätten die Möglichkeit, das Sozialverhalten in einer natürlichen Umgebung zu erlernen. Zudem bestünden mit dem Regelschulabschluss wesentlich bessere Zukunftsaussichten – auch dank dem gemeinsamen Besuch des Berufswahlunterrichts mit den anderen Regelschülerinnen und -schülern.

Die schulische Integration berge für gewisse Schülerinnen und Schüler aber auch Risiken. Kinder mit gewissen Störungsbildern (Verhaltensauffälligkeit, Wahrnehmungsstörungen usw.) können überfordert sein, sich einer grossen Gruppe anzupassen und sich in dieser zu integrieren. Deshalb sei die Schulung in einer regulären Klasse auch schon gescheitert. Allgemein wird bedauert, dass es keine Gefässe mehr gibt, in denen Kindern, deren Unterricht in der Regelklasse schwierig verläuft, für einige Zeit ein geschützter Rahmen geboten werden kann. Dies trifft insbesondere auf Schülerinnen und Schüler zu, die zwar bisher keiner Sonderschule zugewiesen wurden, in einer Regelklasse jedoch nicht tragbar seien, in einer Kleinklasse jedoch angemessen gefördert werden könnten. Dabei stelle sich auch für die Schule die schwierige Frage, wann der Unterricht in der Regelklasse nicht mehr möglich sei.

*„Das ist dann ganz schwierig für mich und nicht klar, wer am Schluss sagt, das Kind ist nicht mehr in der Volksschule integrierbar. Die EB hat mir signalisiert, die Schule müsse sagen, wenn es nicht mehr gehe. Aber ich habe nirgends einen Artikel gefunden, wo steht, die Schule kann sagen: „Jetzt ist ein Kind nicht mehr integrierbar“. Gegenüber den Eltern ist man dann in einer schwierigen Situation, weil die in der Regel möchten, dass ihr Kind so lange wie möglich in der Volksschule bleibt.“ (SL)*

Ein Vorteil der Präsenz von Lehrpersonen für Spezialunterricht in den Regelklassen sei, dass Regelschülerinnen und -schüler bei Schwierigkeiten einfach und unkompliziert heilpädagogische Unterstützung erhalten, sei dies auch nur für einzelne Aufgaben. Insgesamt werden die Vorteile der schulischen Integration für Regelschülerinnen und -schüler jedoch als eher marginal bezeichnet. Andererseits besteht die Furcht, die Lehrperson könne ihnen, durch die Förderung der Kinder, die früher in einer Kleinklasse unterrichtet wurden, nicht mehr ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit schenken. Eine Tatsache, die insbesondere bei gewissen Eltern für Verunsicherung sorgt und ein Grund für Vorbehalte gegenüber der schulischen Integration ist.

Die befragten Lehrpersonen sehen im neuen Modell jedoch kaum Nachteile, da sie mit den bisherigen schulischen Integrationsfällen gute Erfahrungen gemacht haben. Nach einer Zeit der Anpassung an das neue Modell und die dadurch bedingten Veränderungen in ihrem Arbeitsalltag, z. B. durch die Zusammenarbeit zwischen Regelklassenlehrperson und Lehrkraft für Spezialunterricht, sei es für die Lehrerinnen und Lehrer sehr befriedigend zu sehen, wie die Kinder, die früher in einer Kleinklasse unterrichtet wurden, am Regelklassenunterricht teilnehmen und welche erfreuliche Entwicklung sie durchlaufen. Die Regellehrpersonen schätzen zudem die zusätzliche Unterstützung, die sie durch die Anwesenheit der Lehrkräfte für Spezialunterricht erhalten. Das integrative Schulmodell biete demnach auch entlastende Aspekte.

*„Damals hat mir niemand geholfen. Entweder waren die Schüler in der Kleinklasse oder in der Regelklasse. Jetzt habe ich jemanden, der 5 Stunden die Woche zu mir kommt. Und wenn ich mit einem Schüler ein Problem habe, dann kann er schauen. Diesen Service hatte ich früher nicht. Ich empfinde das als einen echten Vorteil.“* (Regel-LP)

Durch den zunehmenden Austausch unter den Lehrpersonen aus den verschiedenen Fachbereichen hat eine Annäherung zwischen Regelschule und Spezialunterricht stattgefunden. Auch dadurch haben die pädagogischen Diskussionen im Kollegium zugenommen. Diese aktive Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen weckt Hoffnungen für die künftige Entwicklung der Schule im Allgemeinen und das integrative Schulmodell im Speziellen.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass einige ehemalige Kleinklassenlehrkräfte – trotz Bemühungen seitens der Verantwortlichen – nicht im selben Ausmass als Lehrpersonen für Spezialunterricht angestellt werden konnten und zum Teil überhaupt nicht mehr an der Schule unterrichten.

### **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Die Zahl der zur Verfügung stehenden Lektionen wird von den Lehrpersonen bei der jetzigen Klassenzusammensetzung als ausreichend bezeichnet. Die Schulleitung und das Schulinspektorat sprechen hingegen von einer leichten Unterversorgung für die gesamte Schule. Um den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, wäre eine Erhöhung des Lektorenpools nötig.

Die vorhandenen Ressourcen würden teilweise noch nicht optimal eingesetzt, da zu Beginn der Umsetzung eine Zuteilung nach Klassen bzw. Lehrpersonen vorgenommen wurde. Diese fixe Zuweisung der Ressourcen entspreche zwar nicht ausreichend den realen Bedürfnissen in den einzelnen Klassen, sei aber bisher für die Planungssicherheit noch nötig. Die Sicherung der Arbeitsstellen und des damit verbundenen Wissens bleibe damit gewährleistet.

Von der ERZ wird erwartet, dass die zur Verfügung stehenden Ressourcen und finanziellen Mittel zumindest erhalten bleiben. Für grosse Klassen müsse eine Erhöhung stattfinden, damit der Unterricht überwiegend zu zweit erteilt werden könne.

Die Zuteilung der Ressourcen für den Spezialunterricht erfolgt durch die Schulleitung. An einer Stufenkonferenz wird dann die Feinzuteilung auf die einzelnen Kinder bzw. Klassen vorgenommen.

Dank der Schliessung der meisten besonderen Klassen bestehe mehr Platz im Schulhaus. Klassenräume seien frei geworden, die nun für andere Aktivitäten genutzt werden können. Auch der Spezialunterricht profitiere davon, dass nun ausreichend Räumlichkeiten für den Unterricht ausserhalb der Klasse zur Verfügung stünden.

Dennoch bestünden je nach Schulhaus grosse Unterschiede. An gewissen Standorten müsse der Spezialunterricht – sofern er ausserhalb der Klasse stattfindet – in der Mehrzweckhalle durchgeführt werden, wo auch andere Angebote stattfinden. Die normalen Klassenzimmer werden generell als zu klein für die bestehenden Klassen eingeschätzt – insbesondere mit den neuen Begebenheiten durch die schulische Integration. Da bauliche Massnahmen kaum möglich seien, müsste die Schülerinnen- und Schülerzahl pro Klasse langfristig reduziert werden.

Generell wird bemängelt, dass die heutigen Klassen zu gross seien. Für die Lehrpersonen bestehe durch die hohe Zahl von Lernenden ohnehin ein grosser Aufwand. Ein zusätzlicher Aufwand durch Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen und insbesondere mit Verhaltensauffälligkeiten, könne unter Umständen nicht mehr aufgefangen werden. Wobei die Zusammensetzung der Klasse sowie die Haltung, die Ressourcen und Fähigkeiten der Lehrkraft, genauso wie die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen Faktoren seien, die die wahrgenommene Belastung stark beeinflussen können.

Zudem bräuchten die Lehrerinnen und Lehrer ein erhöhtes Bewusstsein für den Umgang mit verschiedenen Lernvoraussetzungen:

*„[...] es braucht wahrscheinlich mehr als früher die Fähigkeit, sich in das ehemals heilpädagogische Denken oder in die Denkweise der integrativ fördernden Lehrpersonen hineinzusetzen. Also sie [die Regellehrkräfte] müssten etwas verstehen von Lernstandsanalyse, von Förderdiagnostik, vom Umgang mit individuellen Lernzielen. Wie man das formuliert. Wie man ein solches Förderprogramm macht [...].“ (SL)*

Die schulische Integration beginne dann negative Auswirkungen zu zeigen, wenn einzelne Kinder so viele Ressourcen der Lehrkraft beanspruchen, dass die adäquate Schulung der anderen Schülerinnen und Schüler nicht mehr sichergestellt werden könne. Oder wenn die Lehrperson durch die integrative Schulung langfristig überlastet sei und somit die Gefahr von gesundheitlichen Problemen bestehe. In solchen Fällen oder wenn dem Kind, das ehemals in einer Kleinklasse unterrichtet wurde, der Unterricht in einer Regelklasse nicht mehr zumutbar sei, müsse es möglich sein, wieder eine KbF zu eröffnen.

Mit der Einführung des integrativen Modells habe die Belastung für die Schulleitung als auch für gewisse Lehrerinnen und Lehrer zugenommen. Immer wieder seien längere krankheitsbedingte Abwesenheiten von Lehrpersonen zu verzeichnen, obwohl die Schulleitung zusammen mit den Standortleiterinnen und -leitern vieles unternommen habe, um die Lehrkräfte zu unterstützen und die Belastung gering zu halten. Dennoch sind auch andere Stimmen zu vernehmen, nach denen durch die schulische Integration keine Veränderung bzw. sogar eine leichte Abnahme der Belastung stattgefunden habe.

Insgesamt sei es schwierig den unmittelbaren Einfluss der integrativen Massnahmen auf die Belastung der Lehrerinnen und Lehrer zu beziffern. Wie erwähnt, spielten viele Faktoren mit. Das Unterrichten sei jedoch zweifellos vielseitiger und anspruchsvoller geworden.

### **Externe Kooperation**

Grundsätzlich laufe die Zusammenarbeit der Schulen mit den externen Partnern (EB, kantonale und kommunale Behörden, PH, Schulinspektorat) gut. Die mangelnde Vernetzung zwischen den Schulen und externen Institutionen wird jedoch teilweise kritisiert.

Von der PH Bern würden einerseits Angebote zur Weiterbildung im Bereich der schulischen Integration (insbesondere zur Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und Lehrpersonen für Spezialunterricht) erwartet, andererseits sollten auch entsprechende Ressourcen vorhanden sein, um die Weiterbildungen an den Schulen anbieten zu können.

Die Zusammenarbeit mit der EB wird als sehr gut und effizient bezeichnet. Dass der Schule für alle Anliegen eine Ansprechperson zugewiesen ist und dadurch ein Austausch ohne grosse administrative Hürden stattfinden kann, wird sehr geschätzt.

*„Ich persönlich bin immer dann wohl, wenn man niederschwellig schnell Kontakt hat. Wenn das Vertrauen da ist, und wenn man schnell sachlich oder sagen wir situationsbezogen gute Lösungen suchen kann. Unter Wahrung der gesetzlichen Vorschriften, aber nicht, dass zuerst die Vorschrift kommt, und dann schaut man erst, wie die Situation ist.“ (SL)*

Dennoch gebe es in gewissen Bereichen auch Optimierungsbedarf. Vor allem die Abklärung der Kinder und die entsprechende Zuweisung durch die EB entsprächen noch nicht ausreichend den Bedürfnissen integrativer Schulen.

*„Von der EB wird die Haltung vertreten, wir klären Kinder ab, und diesen Kindern gestehen wir einen Förderbedarf zu [...] Es ist ein Denken, das von den Kindern ausgeht und viele Lehrpersonen - in der Umsetzung dieser Arbeit [der Integration] - sind in unserem Modell der Klasse zugeteilt. Sie schauen dann mehr darauf, was braucht die Klasse und wie kann ich die Kinder in dieser Klasse unterstützen. Sie gehen davon aus, wenn die Klasse gut läuft, hat auch das Kind bessere Integrationschancen.“ (SL)*

Die Gemeinde habe die Umsetzung der schulischen Integration insofern unterstützt, indem der Antrag der Schulkommission zur Umstellung auf eine integrative Schulform bewilligt wurde und die finanziellen Mittel zur Anschaffung von Lehrmitteln gesprochen wurden.

Der IBEM-Leitfaden der ERZ, der die Schulen bei der Umsetzung von Art. 17 hätte unterstützen sollen, wird inhaltlich zwar gelobt. Er ist aber nach Meinung aller Befragten wesentlich zu spät erschienen, um bei der Umsetzung der integrativen Massnahmen hilfreich gewesen zu sein.

### **Interne Kooperation**

Durch die Umsetzung der schulischen Integration habe der Dialog zwischen den Lehrkräften generell zugenommen – nicht nur mit den Lehrerinnen und Lehrern für Spezialunterricht, sondern auch zwischen Real- und Sekundarlehrpersonen habe sich der Austausch intensiviert. So kann im Kollegium schnell und unbürokratisch über die Neuzuteilung von Ressourcen entschieden werden. Alle Lehrerinnen und Lehrer unterstützten sich gegenseitig und trügen die schulische Integration mit. Damit sei eine neue Form der Zusammenarbeit entstanden.

Zudem finde ein regelmässiger bilateraler Austausch der Lehrperson für Spezialunterricht mit den Klassenlehrpersonen der durch sie betreuten Klassen statt.

*„Ich denke, der Austausch ist wichtig. Was läuft, was geht, worauf man achten sollte. Pragmatisch in einem für beide Seiten verkraftbaren Rahmen. Mit einem kleinen Aufwand kann recht viel erreicht werden. [...] Es lohnt sich, diese Zeit zu investieren, auch wenn man manchmal lieber nicht möchte. Unter dem Strich schaut so viel heraus [...].“ (LP für Spezialunterricht)*

Ein weiterer Vorteil der engen Zusammenarbeit sei die bessere Verfügbarkeit von fachlicher Unterstützung in schwierigen Situationen.

*„[...] die Klassenlehrkräfte kommen viel niederschwelliger in den Genuss ... von fachlicher Unterstützung im Sinne von Beratung. Oder vielleicht wird auch einmal ein Kind angeschaut, oder eine Kurzintervention beantragt. Also, als wir diese Ressourcen gepoolt hatten an einem Standort, da hat einfach ein Standort von diesem Know-How profitiert und jetzt ist das viel mehr verteilt. Mich dünkt's, das ist spürbar in jeder Schule.“ (SL)*

Im Unterricht selbst werden die Zuständigkeiten in gemeinsamer Absprache festgelegt. Wenn ein Vertrauensverhältnis zwischen den Lehrpersonen bestehe, gestaltete sich die Zusammenarbeit meist unproblematisch. Dennoch mussten und müssen immer noch beide Seiten ihre neuen Rollen finden. Die Regellehrperson müsse sich daran gewöhnen, dass sich eine zweite Lehrperson im Klassenzimmer befindet, die sich ebenfalls einbringt, und dass der Unterricht aufeinander abgestimmt sein sollte. Einige Regellehrpersonen übernahmen zudem ihre Verantwortung bei der Erstellung der Förderplanung noch nicht ausreichend. Ehemalige Kleinklassenlehrerinnen und -lehrer andererseits müssten akzeptieren, dass sie nicht mehr die Hauptverantwortung für eine Klasse tragen. Da derzeit (noch) kein Teamteaching stattfindet, verstehen sie sich eher als „Co-Lehrer“.

Die Befragten stehen der schulischen Integration sehr offen gegenüber, erachten es als Chance, die Schule voranzubringen. Dennoch müssten Aufwand und Ertrag in einem vernünftigen Verhältnis zueinander stehen. Lehrerinnen und Lehrer dürften nicht zu hohe Erwartungen an sich stellen und sich damit möglicherweise überfordern, worunter schliesslich alle Beteiligten leiden. Für die Lehrpersonen darf kein Zwang zur schulischen Integration bestehen, in schwierigen Situationen müsse Unterstützung zur Verfügung stehen. In gewissen Fällen müssten integrative Massnahmen auch abgebrochen bzw. abgelehnt werden dürfen.

### **Soziale Integration**

Das in der Klasse der befragten Lehrpersonen unterrichtete Kind, das früher in einer Kleinklasse geschult wurde, ist seit etwas über einem Jahr in einer Regelklasse der Oberstufe. Vorher besuchte es längere Zeit eine Kleinklasse. Zu Beginn war die schulische Integration ein grosser Schritt für den Schüler. Vom geschützten Rahmen der Kleinklasse in eine Regelklasse mit über 20 Schülerinnen und Schülern überzutreten, löste bei ihm Ängste aus. Glücklicherweise betreute ihn dieselbe Lehrperson für Spezialunterricht, die früher Klassenlehrkraft in seiner Kleinklasse war. Damit trat rasch eine gewisse Sicherheit auf, und die Situation entspannte sich schnell.

Fachlich sei die schulische Integration des Schülers optimal verlaufen. Er könne dem Unterricht auch in den Kernfächern folgen und erreichte die Lehrplanziele. Er profitiere wesentlich mehr vom Unterricht, als wenn er weiterhin in einer Kleinklasse unterrichtet würde. Der Unterricht der beiden Lehrpersonen wird als adäquat und engagiert bezeichnet. Bei Schwierigkeiten werden diese schnell und unbürokratisch – falls nötig nach Rücksprache mit den Eltern – angegangen.

Seit dem neuen Schuljahr (2. Jahr der Umsetzung der schulischen Integration) ist keine formelle Unterstützung durch die Lehrperson für Spezialunterricht mehr nötig. Falls sporadisch Probleme auftauchen, stehe diese jedoch zur Verfügung. Damit sei eine ausreichende Betreuung nach wie vor gewährleistet.

Der Schüler befindet sich zudem mitten im Berufswahlprozess, dabei hätten seine Chancen auf einen angemessenen Ausbildungsplatz dank der schulischen Integration und der damit verbundenen Aussicht auf ein lehrplankonformes Abschlusszeugnis wesentlich zugenommen.

*„[Seine Chancen] schätze ich eigentlich als sehr gut ein. Wenn er als schwächerer Schüler einen Betrieb oder einen guten Lehrmeister findet, der dem Rechnung trägt, ihm etwas hilft. Handwerklich wird es kein Problem sein, eher die Berufsschule. Er muss jemanden finden, der weiss, dass man ihm etwas helfen muss, der sich auch etwas Zeit nimmt. Dann gebe ich ihm gute Chancen.“* (Regel-LP)

Der Schüler sei in der Regelklasse von seinen neuen Mitschülerinnen und -schülern sehr gut aufgenommen worden, er geht gerne zur Schule. Die gegenseitige Unterstützung funktioniere, und es seien keine Anzeichen von Ablehnung auszumachen. Zudem habe er unter seinen Klassenkameraden Freunde gefunden, mit denen er sich auch in der Freizeit trifft.

Auch aus Sicht der Eltern ist die Entwicklung erfreulich. Ihr Kind sei selbstständiger geworden, und dessen Chancen beim Übertritt in den Arbeitsmarkt werden positiver eingeschätzt.

### **Ausblick**

Die Beteiligten wünschen sich eine regelmässige Beurteilung durch eine externe Fachperson, um die Entwicklungen bei der integrativen Schulung objektiver reflektieren zu können. Die Umsetzung der schulischen Integration gebe ohnehin gute Impulse, um die Schule zu verändern, zu optimieren. Eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der schulischen Integration und der Zusammenarbeit im Team könnte durch Inputs von aussen die Arbeit am künftigen Schulmodell zusätzlich verbessern.

Zudem wird von einzelnen Personen auch eine langfristige Veränderung des Umgangs mit Kindern mit ausgewiesenem Förderbedarf (sog. Sonderschülerinnen und -schüler) angestrebt. An Stelle von spezialisierten Institutionen (Sonderschulen) zur Betreuung dieser Kinder wünscht man sich eine Verschiebung der Ressourcen zur Regelschule. Damit könnten beim Unterricht von (grossen) Klassen zwei Lehrpersonen eingesetzt und den Bedürfnissen aller Lernenden besser entsprochen werden.

### **4.3.4 Schulstandort H**

Die Gemeinde der Schule H verfügt über ein vollintegratives Modell, es werden in der Primarstufe keine besonderen Klassen mehr geführt. Dabei erhält jede Klasse der Schule gleich viele Ressourcen. Der Umsetzungsprozess der schulischen Integration ist in der Gemeinde der Schule H schon weit fortgeschritten, und es besteht im Allgemeinen eine positive Haltung gegenüber der schulischen Integration. Die Umsetzung wurde von den Schulbehörden begleitet, basiert aber auch auf einem grossen Engagement der Schulleitungen und Lehrpersonen der untersuchten Schule. Ressourcenzuteilung, Rollenklärung und Zusammenarbeit zwischen Regel- und den Speziallehrpersonen sind zentrale Weiterentwicklungsmöglichkeiten in der Schule H.

### **Modell und Umsetzungsprozess**

In der Gemeinde der Schule H ist die Umstellung von einem separativen zu einem integrativen Modell „im Vergleich sehr weit“ fortgeschritten (Schulinspektorat). Der Entscheid wurde vor ungefähr vier Jahren auf strategischer Ebene getroffen. Auf Ebene der Gemeinde wurde das Modell 1 angenommen, das heisst, KbFs können bei Bedarf beibehalten werden. Eine Projektgruppe definierte die Rahmenbedingungen der schulischen Integration für die gesamte Gemeinde. Dabei wurde es als positiv wahrgenommen, dass in dieser Projektgruppe auch Schulleitungspersonen mit einbezogen wurden, die ihr Praxiswissen einbringen konnten. In der Ausgestaltung der verschiedenen Integrationskonzepte waren jedoch die einzelnen Schulstandorte beauftragt.

*„Was sich als sehr positiv herausgestellt hat, obschon es keine Vorgabe war, dass wir in unserem Konzept zwar Vorgaben gemacht haben - wir haben Leitsätze definiert, Zielsetzungen formuliert, die Umsetzung beschrieben -, aber die Schulen vor Ort beschliessen, wie sie es machen wollen. Die Schulstandorte sollten die Umsetzung unterschiedlich machen können.“* (Schulbehörde 1)

Auch ein weiterer Mitarbeiter der Schulbehörde betont, dass dieser Handlungsspielraum von den Schulleitungspersonen als sehr positiv wahrgenommen wurde:

*„Es hat sich gezeigt, dass gerade die SL sich sehr positiv über die Möglichkeit der individuellen Gestaltung geäussert hat. Die Gegebenheiten sind in den verschiedenen Schulkreisen definitiv nicht gleich.“* (Schulbehörde 2)

Ausserdem mussten sich die verschiedenen Mitarbeiter der Schulen auch mit dem Konzept auseinandersetzen und es „durch einen Umsetzungsplan“ ergänzen (Schulbehörde1) und entscheiden, welche Gefässe – EK oder KbF – beibehalten werden sollen. Die untersuchte Schule hat sich jedoch dafür entschieden, sowohl die KbFs als auch die EKs aufzulösen. Dabei spielte die frühere Schulleitung (Schulleitung 1) eine grosse Rolle.

*„Sie hatte beides im Kopf und sehr klare Vorstellungen, wie wir mit den wenigen Lektionen den grössten Ertrag haben. Wir konnten aber schon mitreden. Sie hat alles super vorgespurt. Wir konnten einfach entscheiden „EK behalten“ oder „Integration“. Darüber wurde abgestimmt. Viele Kollegen habens bedauert, aber wir hatten keine Alternativen.“ (IF-LP)*

Der Entscheid, diese separativen Gefässe gänzlich aufzuheben, wurde von der Schulleitung an einem Kollegiumstag vorgestellt und anschliessend von der Schulbehörde bestätigt: *„Wir haben entschieden, die EKs aufzuheben und zu integrieren. Es war klar. Von der SL und Schulkommission beschlossen. Wir wurden vor die Tatsachen gestellt.“ (LP 1)*

Die Lehrpersonen wurden vorgängig über die Stossrichtung der Schule informiert und konnten sich auch bei Diskussionen einbringen: *„Wir waren wirklich gut informiert. Wir wussten, wies vorgesehen war. Klar wussten wir nicht, wies dann kommt. Aber alle wussten, dass sich jemand etwas überlegt hat. Das hat auch Vertrauen geschaffen.“ (SL1)* Die Lehrpersonen selbst nannten jedoch, dass sie *„nichts dazu zu sagen“* hatten (LP 2).

In Gemeinde der Schule H haben verschiedene Gründe zur Umsetzung des vollintegrativen Modells geführt. Grundsätzlich bestand schon früh der Wunsch von Eltern, ihre Kinder nicht mehr in die EK zu schicken: *„Plötzlich hatten Eltern den Wunsch, ihr Kind zu integrieren, weil der Art. 17 käme. Wir mussten damals sagen, er käme ja noch nicht. Aber die Eltern stellten sich auf den Standpunkt, dass er komme. Dann haben wir ganz pragmatisch gesagt, dass wir es versuchen würden. Wir wollten es versuchen und Erfahrungen sammeln, statt auf stur zu stellen und es abzulehnen.“ (SL 2)*

Diese Forderung gab am evaluierten Schulstandort Anlass dazu, einzelne Kinder mit entsprechendem Bedarf schon vor der Umsetzung von Art. 17 VSG nicht mehr in Kleinklassen zu schulen. Diese fortschrittliche Haltung gegenüber der Integration hängt jedoch laut der aktuellen Schulleitung (Schulleitung 2) auch mit der Bereitschaft im Quartier zusammen.

*„Es hängt auch mit dem Quartier zusammen. Hier wohnen viele bildungsnahe Leute, die auch die Integration befürworten. Das hat sicher auch mit der Aufgleisung mitgespielt.“ (SL 2)*

Von den beiden Schulleitungen wird jedoch auch betont, dass einerseits die Unterstützung der Schulbehörde – *„Wir haben es vorgestellt, und sie hat dem zugestimmt. Sie sagten, sie wären erstaunt gewesen, wenn wir einen andern Vorschlag gemacht hätten.“ (SL 1)* – die Umsetzung der schulischen Integration begünstige. Andererseits war es jedoch auch wichtig, dass dieser Prozess geplant, dokumentiert *„und gut durchdacht [wird]. Wenn ich an die Papiere denke, die mir in die Hände gefallen sind, muss man sagen, dass es gut funktioniert hat mit Strukturen aufbauen innerhalb des Schulkreises.“ (SL 2)*

Vom Schulinspektorat wird auch das Engagement der Schulleitung und der Lehrpersonen gerühmt: *„Ich finde, sie machen es sehr gut. Es wird auch von der Schulleitung sehr umsichtig begleitet. Man merkt, dass Energie dahintersteht und ihr Engagement. Sie tragen Sorge zu den eigenen LPs, tragen gleichzeitig Sorge zum System, zu den Klassen, aber auch zum einzelnen Kind. Es läuft sehr professionell.“ (Schulinspektorat)*

Laut einer Regellehrperson haben aber nicht nur ideologische, sondern auch finanzielle Gründe zur Auflösung der Kleinklassen und KbFs geführt: *„Wir sagen Kostengründe. Aber wahrscheinlich ists*



*pädagogisch. Aber es ist sicher beides“ (LP). Dies bemängelt auch das Schulinspektorat, denn durch den finanziellen Druck auf die einzelnen Schulen seien zu viele KBFs zu rasch aufgehoben worden:*

*„Es wurden also radikal KKs geschlossen. Das ist für mich sehr ehrgeizig und zeigt jetzt seine Auswirkungen. Und zwar nicht unbedingt positive.“ (Schulinspektorat)*

Diese Schwierigkeit ist auch den Schulbehörden bewusst. Es müsse dabei jedoch berücksichtigt werden, dass die Umstellung auf Art. 17 VSG ein Prozess sei, der sich nicht innerhalb kurzer Zeit vollzieht: *„Ich habe immer gesagt, das sei ein Generationenprojekt. Es ist ein Paradigmenwechsel, der nicht von heute auf morgen geschieht. Daher ist es spannend, diese Frage in 10 Jahren wieder zu stellen. Ich bin sicher, dass es lange dauert, bis sich alles eingespielt hat.“ (Schulbehörde 1)*

Im Allgemeinen nennen zwei Lehrpersonen am Schulstandort, dass sie zufrieden mit dem Entscheid seien, da die schulische Integration von Kindern aus ehemaligen Kleinklassen gut laufe. Jedoch sind sie auch beide *„skeptisch, auch wie es weiterläuft. Wir wissen ja nicht, wie die nächste Klasse aussieht.“ (LP)*

Auch die Erwartungen bezüglich der schulischen Integration sind bei vielen Mitarbeitern positiv. So betont zum Beispiel die befragte Mutter eines Kindes: *„Wir haben das Gefühl, dass sowohl die LPs als auch die HP voll hinter dem Modell stehen. Entsprechend wird das Ganze auch getragen, und wir haben das Gefühl, dass unser Sohn gut integriert wird. Auch von der Begleitung und den Gesprächen her, die regelmässig stattfinden.“ (Mutter)*

Auch die Schulleitungspersonen stehen hinter der Entscheidung für die schulische Integration und äussern sich folgendermassen:

*„Ich finde es absolut richtig, dass man integriert (SL 2). [...] Ich bin im Übrigen auch sehr vom Modell überzeugt und bin froh, dass es so läuft, wie es jetzt läuft.“ (SL1)*

Auch die Lehrperson für individuelle Förderung (IF-Lehrperson) empfindet die schulische Integration als positive Veränderung der Schulstruktur: *„Es ist ganz eine andere Arbeit und die gibt auch viel zu tun, aber es ist für mich auch eine dankbare Sache. Die Kolleginnen sind dankbar, arbeiten gerne mit, ich bin überall willkommen, erhalte offene Türen. Es ist wirklich spannend und schön. Die Kinder kommen gerne, ich habe kaum disziplinarische Schwierigkeiten. Einzig weiss ich nicht, was diese punktuelle Unterstützung wirklich bringt.“ (IF-LP)*

Weitere positive Erwartungen beziehen sich hauptsächlich auf die positiven Auswirkungen und Chancen für die neu in Regelklassen geschulten Kinder bezüglich der sozialen Integration, aber auch bezüglich der Leistungssteigerung der Kinder: *„Die schwierigeren, auffälligen Kinder sind nicht mehr alle auf einem Haufen, sondern in den Klassen verteilt. Mir fallen sie natürlich schon auf, weil ich sie ja sehe. Aber mich dünkt, es geht ihnen dort besser, als wenn sie alle zusammen wären. Auch vom Verhalten und vom Lernen her sehen sie andere Vorbilder. Sie werden von den andern Kindern besser getragen und lernen von ihnen positive Sachen.“ (IF-LP)*

Trotzdem ist den Mitarbeitenden der Schule H bewusst, dass die schulische Integration mit einem zusätzlichen Arbeitsaufwand einhergeht. Deshalb befürchten einige Lehrpersonen, dass dafür nicht genügend Ressourcen verfügbar sind.

*„Am Schluss steht primär die Anzahl Ressourcen, die fehlen, wenn man alleine in der Klasse mit zu vielen Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist. Wenn dann mehr Bedürfnisse abgezogen werden, fallen andere Kinder zwischendurch. Es ist eine schöne Eigenschaft jeder LP, bei jedem Schüler dran sein zu wollen. Das ist gleichzeitig auch ihre geäusserte Angst, alle Schüler unter einen Hut bringen zu können.“ (Schulbehörde 2)*

Auch eine Regelklassenlehrperson äussert die Befürchtung, dass sie sich nicht genügend auf zusätzliche Aufgaben vorbereitet und ausgebildet fühlt: *„Wir sind ja nicht heilpädagogisch ausgebildet. Meine Befürchtungen waren, dass Ansprüche auf uns zukämen, die in die HP gehen, die wir nicht abdecken könnten. Wie die Zusammenarbeit mit den HPs läuft, ist immer noch nicht so klar.“* (LP)

Ausserdem betont die Schulleitung: *„[Die Integration] ist aber mit sehr viel Engagement verbunden. Es braucht ein Dahinterstehen. Ich habe bei vielen LPs eine HP-Grundhaltung erlebt. Es hat auch mit dem Menschenbild zu tun.“* (SL 1)

Trotz der verschiedenen Befürchtungen kann für die Schule H festgehalten werden, dass die meisten Personen der schulischen Integration gegenüber positiv eingestellt sind: *„Die Rahmenbedingungen waren die erste Frage, als es begonnen hat. Wir haben immer gesagt, grundsätzlich „ja“, aber wie.“* (SL 2)

Jedoch zeigen sich vor allem während der Umsetzung und Implementierung der Neuerungen verschiedene Schwierigkeiten.

*„Wir haben sehr viel gemacht, aber ich war auch froh darüber. Die Stossrichtung ist gut. Wir haben aber noch ziemlich Schwierigkeiten mit der Umsetzung.“* (Schulbehörde 1)

Bezüglich der Information zur Umsetzung der schulischen Integration bemängeln die Lehrpersonen und das Schulinspektorat, dass diese zu „papierlastig“ (Schulinspektorat) gewesen sei und auch etwas überstürzt eingeführt wurde: *Wir erhalten extrem viel Papier, das löscht mir beinahe ab. Ich will unterrichten.* (Regellehrperson)

So wurden die Mitarbeitenden der Schule H von Weiterbildungsmaßnahmen, Sitzungen und Informationsblättern eher übersättigt: *„Wir wurden und sind immer wieder und wieder gut informiert worden. So gut, dass man die Nase voll hatte. Wir hatten auch viele Veranstaltungen, hörten dieses und jenes. Wir wurden eigentlich fast überinformiert. Wir konnten uns eh nicht vorstellen, wies würde. Es war auf dem Papier.“* (IF-LP)

Ausserdem wird auch kritisiert, dass man lange auf die Einführung der schulischen Integration wartete und sie dann durch die Gemeinde etwas überstürzt eingeführt wurde: *„Es hiess lange, es kommt, es kommt, es kommt. Es war für mich noch etwas diffus. Wir hätten sagen sollen, was wir wann wollten.“* (SL 2)

In der Gemeinde der Schule H wurde entschieden, dass möglichst viele KbFs geschlossen werden sollten. Dadurch konnten die verschiedenen Ressourcen in den Schulen neu zugeteilt werden: *„Das war ein Grundsatzentscheid, dadurch dass man übermässig viele KKs wegrationalisiert hat, sind IBEM-Lektionen frei geworden. Man wollte optimale Freiheit, d. h., wenn man nicht in der Spezialförderklasse 30 oder mehr Lektionen einsetzt, hat man Handlungsspielraum.“* (Schulinspektorat)

Am Schulstandort wurden durch die Umsetzung der schulischen Integration alle besonderen Klassen auf der Unterstufe aufgehoben, und alle Schülerinnen und Schüler aus ehemaligen Kleinklassen werden jetzt in die Regelklassen integriert. Auch die EKs wurden aufgehoben, jedoch ist eine zweijährige Einschulung in der Regelklasse immer noch möglich. Im Moment werden zudem sechs behinderte Kinder mit integrativer Sonderschulung unterrichtet.

*„Bei uns führte diese niedrige Anzahl von Lektionen dazu, dass wir abwägen konnten, wenn wir weiterhin eine EK machen wollen oder auf der Mittelstufe eine KbF, dass so viel Lektionen für eine kleine Anzahl Kinder gebraucht werden, die den andern Kindern mit andern Bedürfnissen nachher fehlen. Es gibt auch in einer Regelklasse Bedarf.“* (SL 1)

Auf der Oberstufe wurde eine KbF für die Unterstützung der Jugendlichen bei der Berufswahl beibehalten. Die weiteren verfügbaren Ressourcen wurden auf die Regelklassen verteilt.

*„Von der SL wurden jeder Klasse 3 IF-Lektionen zugeteilt. 1 ist eine Notfalllektion für Klassen mit besonderem Bedarf. Ich arbeite an 5 Unterstufenklassen mit je 3 Lektionen, ausser einer mit 4 Lektionen. In diesen 3 wäre DaZ inbegriffen. Eine Kollegin hat an einer einzigen Klasse 3 Lektionen, die nicht mir zugeteilt ist. An den 8 KGs erteilen wir auch noch je 1 Lektion IF. Ich habe 5 KGs und meine Kollegin 3. Meine Kollegin betreut noch die GEF-Projekte. In den KGs lohnt es sich eigentlich nicht, für eine Lektion vorbeizugehen. Das ist zu wenig. Deshalb haben wir einen Turnus, der immer mit der SL abgesprochen wird, mit Blöcken.“*  
(IF-LP)

Um die Lektionen besser auf die verschiedenen Klassen mit zu verteilen, werden in der Schule H die entsprechenden Kinder in derselben Klasse unterrichtet: *„Vermehrt hatten wir in verschiedenen Klassen so genannte integrative Vorhaben.[Integrative Sonderschulung gemäss SPMV]. Einerseits konnten wir dadurch Lektionen generieren. In einer Klasse haben wir quasi als Versuch 2 Kinder und dafür 12 Lektionen. Es kann ein grosser Teil abgedeckt werden.“* (SL 1)

Die Lektionen für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sind auch in diesem Lektionenpool eingerechnet. Dies wird von einigen Lehrpersonen als negativ betrachtet. Ausserdem werden Psychomotorik, Legasthenie- und Logopädie-Angebote sowie die Begabtenförderung in der Gemeinde der Schule H zentral angeboten und finden nicht integriert in den Regelklassen statt.

Die Schulbehörden spielen in der Gemeinde der Schule H eine wichtige Rolle. Einerseits wird die Unterstützung dieser Behörden durch die Erarbeitung des allgemeinen Integrationskonzepts befürwortet. Andererseits wird sowohl von der Schulleitung als auch vom Schulinspektorat bemängelt, dass politische und strategische Überlegungen bei den Schulbehörden eine zu grosse Rolle spielen: *„Es geht im Prinzip um ein politisches Macht- oder Ränkespiel, bei denen sich die Leute nicht bewusst sind, welche Auswirkungen es hat. Dass es in der Schule nicht förderlich ist, wenn man nicht weiss, ob es jetzt mehr oder weniger Lektionen gibt. [...] Es wird dort manchmal schwierig, dass es nicht dogmatisch wird, sondern lebbar ist. Es darf nicht nur darum gehen, dass wir die Integration haben, sondern es muss allen dienen, im Besonderen den integrierten Kindern.“* (Schulinspektorat)

Ansonsten wird die positive Haltung der Gemeindebehörden gegenüber der schulischen Integration sehr geschätzt. Zum Beispiel werden interdisziplinäre Konferenzen oder die weiteren Unterstützungsangebote zentral organisiert, was die einzelnen Schulen entlasten soll.

Das gewählte vollintegrative Modell hat sowohl Vor- als auch Nachteile. Als wichtige Vorteile werden hauptsächlich die positiven Auswirkungen auf die soziale Integration der Kinder genannt:

*„Vorteile: Alles im Bereich Sozialkompetenz: mit Andersartigkeit lernen umzugehen, sich selber zurückstellen.“* (Schulinspektorat)

Die beiden integrierenden Regellehrpersonen sehen den Vorteil des Modells auch hauptsächlich darin, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Regelklassen gut integriert sind und von der positiven Atmosphäre in der Klasse profitieren können.

*„Das ganz Positive ist, dass sie von den andern getragen und gezogen werden. Wenn gleich gesinnte Kinder zusammen sind, stecken sie einander an, wenn sie nicht mehr wollen. Meistens sind sie noch auf die eine oder andere Art verhaltensauffällig. Wenn dann bis 12 zusammen sind, gibts auch eine andere Dynamik [...].“* (LP 1)

*„Dann wird es schon sehr schwierig, eine Klasse zu formen. Wenn die Kinder aber verteilt sind und das gute Beispiel sehen, dann wollen sie auch.“* (LP 2)

Ausserdem kann auch die gesamte Klasse von den Unterstützungslektionen profitieren, da die Lehrpersonen für Spezialunterricht und Regellehrpersonen oft auch die Klassen in Kleingruppen aufteilen: *„Manchmal geben wir auch den guten Kindern die Möglichkeit, zur HP zu gehen. Sie nimmt dann alle Guten und ich die Schwächeren. Das geniessen wir beide, weil sich dann von den Schülern niemand langweilt. Das ist für uns ideal, dass wir es machen können, wie wir wollen. Sie ist sehr unkompliziert und offen für alles.“* (LP 1)

Auch die Mutter eines Kindes betont, dass die schulische Integration viele Vorteile hat, zum Beispiel: *„Indem sie für ihn spezielle Ziele stecken. Zu Beginn hatte er Schwierigkeiten mit Lesen lernen. Mit Hilfe der HP und einem andern Weg hat er es geschafft und liest heute recht gut. Einerseits unterstützt die HP, die wieder von den LPs im normalen Unterricht unterstützt wird, damit er auch im sozialen Bereich gut integriert ist.“* (Mutter) Dabei ist es zentral, dass sich die verschiedenen Lehrpersonen gegenseitig ergänzen und eng miteinander zusammenarbeiten.

Ausserdem werden von den Schulbehörden die örtliche Nähe einerseits und andererseits die Flexibilität des Modells betont: *„Die Schülerinnen und Schüler sind in den Regelklassen, das ist sicher von der Stigmatisierung her ein Vorteil. Die rund 30 Lektionen pro KbF stehen jetzt mehr Kindern zur Verfügung, sind flexibler einsetzbar, als wenn sie an eine Klasse gebunden sind.“* (Schulbehörde 1)

Letztlich ergeben sich auch aus der Sicht der IF-Lehrperson verschiedene Vorteile aus der integrativen Arbeit: *„Als Vorteil sehe ich, dass ich für die Kinder immer neu bin. Das ist für sie spannend und dadurch kann ich sie zum Arbeiten motivieren. Sie arbeiten wirklich alle sehr gut und sind sehr motiviert. Ich bin halt so wenig da. Da ists was Besonderes. Als Vorteil sehe ich auch die Quervergleiche, die ich anstellen kann. Dadurch erhalte ich eine andere Gesamtwahrnehmung. Das dient auch den andern Lehrkräften, die ich beraten kann, weil ich Vergleiche habe.“* (IF-LP)

Als grosse Schwierigkeit bei der schulischen Integration wird genannt, dass die Lehrpersonen versuchen müssen, allen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Dies stellt sie vor eine hohe Anforderung: *„Je nachdem, welchen Platz ein Integriertes mit seinem Verhalten einnimmt, kann das eine Belastung für die Klasse sein. Der/die Einzelne bekommt zu wenig Aufmerksamkeit. Weil eine LP sich mit einem verhaltensmässig dominanten Kind so stark eingeben muss, dass die andern zu kurz kommen (Betreuung, Aufmerksamkeit).“* (Schulinspektorat)

So nennt auch die Schulbehörde, dass *„die Regelklassen-LPs stärker belastet sind und die Heterogenität noch grösser“* wird (Schulbehörde 1). Letztlich betont auch die IF-Lehrperson, dass die Auflösung der KbFs nicht nur positive Auswirkungen hat.

*„Als Nachteil sehe ich den Schonraum, der für einige wegfällt. Es gibt Kinder, die diesen Raum benötigten. Den gibt es nicht mehr. Es gibt auch Kinder, die aus einem extrem bildungsfernen Milieu kommen. In einer grossen Klasse geht viel an denen vorbei. Die bräuchten einen persönlichen Kontakt, dass man ihnen nahe ist. In einer kleineren Gruppe nimmt man noch wahr, wenn einer ein Wort nicht verstanden hat, nicht so in einer Klasse mit 20. Diese kleinen Gruppen gibts halt nicht mehr.“* (IF-LP)

## **Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Obwohl die Gemeinde der Schule H nach eigener Aussage *„von der Zusammensetzung her privilegiert“* (SL 2) ist, werden die durch die Gemeinde der Schule zugeteilten Ressourcen von allen befragten Personen als zu gering eingeschätzt. Hauptsächlich zeige sich die Ressourcenknappheit bei den Lektionen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ):

*„Das ist nicht in Ordnung, dass wir sogar das DaZ fast wegfallen lassen müssen. Auch wenn wir hier ein wohl situiertes Quartier haben [...] Die [eine andere Schule] haben so viel mehr Lektionen erhalten, auch*

*wenn sie mehr nötig haben, haben wir dagegen zu wenig. Ich denke, dass das für alle gilt, damit die Integration besser funktioniert.“ (Schulbehörde 1)*

So argumentieren zum Beispiel die Lehrpersonen, dass der Lektionenpool *„ohne Weiteres doppelt so gross sein könnte“ (LP 1)*, und es wird auch die Unterstützung durch eine weitere schulische Heilpädagogin gefordert. Auch die Schulleitung (2) betont, dass die Lektionen teilweise sehr knapp seien, dies hängt jedoch auch mit der Klassengrösse und der Verteilung der Lektionen zusammen: *„Aber die Anzahl Lektionen ist jenseits. Wir haben auf der Unterstufe pro Klasse 3 Lektionen, inkl. DaZ. Das ist extrem wenig. Dem KG haben wir etwas mehr gegeben. Aber grundsätzlich wird das Modell auch von den LPs unterstützt. Mehr Lektionen oder allenfalls mehr abteilungsweisen Unterricht. Es müssen nicht immer die HPs die doppelte Anzahl Lektionen haben. Wir haben jetzt auch grosse Klassen mit 21 Schülern. Dann gibts wenigstens 3 Lektionen abteilungsweisen Unterricht. Aber das müsste es auch bei weniger Kindern geben.“ (SL 2)*

Auch die aktuelle Schulleitung betont, dass sie mit der Zuteilung der Ressourcen unzufrieden ist, sie jedoch im Moment keine Möglichkeit sieht, dies zu verändern, da die Lektionen in allen Klassen knapp sind: *„Dort sind wir aber wieder beim Punkt, dass es zu wenig für alle Klassen gibt. Wenn man denen etwas wegnehmen will, geht es dann nicht. Von dort her habe ich keinen Bewegungsspielraum.“ (SL 1)* Ausserdem wird auch genannt, dass mit der aktuellen Lektionszahl der Grundbedarf der Klassen nicht gedeckt werden könne.

Von allen Mitarbeitenden der Schule wird genannt, dass sowohl die räumlich Ausstattung schlecht als auch die Arbeitsmaterialien zu knapp sind. Die meisten Klassen verfügen nicht über zwei Schulzimmer, und Gruppenarbeiten müssen meistens auf dem Schulgelände oder in den Korridoren durchgeführt werden. Die Schulleitung betont dabei, dass dies hinderlich für die Umsetzung der schulischen Integration sei, da es für die Lehrpersonen einen grossen zusätzlichen Aufwand bedeutet, wenn sie die Klassen mit den IF-Lehrpersonen aufteilen wollen.

*„Auch die erweiterten Unterrichtsformen, die ja förderlich wären, sind vom Raumangebot sehr schwierig umzusetzen. Wenn die Hälfte im Gang arbeiten muss, sind unsere Kinder noch zu klein, damit sie unsere hohen Erwartungen erfüllen können.“ (SL 2)*

Auch die IF-Lehrperson sieht eine Schwierigkeit in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen darin, dass es nur wenige Möglichkeiten gibt, die Klassen zu teilen und in Gruppen zu arbeiten.

*„Man braucht einen Raum, den man jederzeit nutzen kann. Ich gehe schon eher mit Gruppen in diesen Raum, weil die Lehrkräfte froh sind, wenn sie mal die Hälfte weggeben können. Wenn die Lehrkraft nämlich etwas erklärt, bringt es nichts, wenn ich einfach im Klassenzimmer anwesend bin. Ich könnte in dieser Zeit das gleiche Problem u. U. einfacher und kindgerechter erklären.“ (IF-LP)*

Die Materialien und Lehrmittel zur Förderung der Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Förderbedarf sind in der Gemeinde der Schule H nicht ausreichend vorhanden.

*„Die Lehrmittel sind tatsächlich ein wichtiges Thema, wie es von den Lehrkräften zurückgemeldet wird. Die meisten sind nicht geeignet, um innere Differenzierung zu machen. Da bräuchte es andere, damit man individueller arbeiten kann.“ (Schulbehörde 2)*

Die Lektionenverteilung wird durch die Schulbehörden für den Schulkreis und für die einzelnen Schulen durch die Schulleitung vorgenommen. Dabei erhalten alle Klassen dieser Schule gleich viele Unterstützungslektionen: *„Sie werden gleichmässig auf die Klassen verteilt. Man hat schon im Vorfeld gesagt, wenn jemand sie nicht oder weniger nötig hätte, könnte man sie einer andern Klasse geben. Aber das sagt natürlich niemand.“ (LP 2)*

In der Schule H wird beklagt, dass sie anderen Schulkreisen, die einen höheren Anteil an Kindern von Migrantinnen und Migranten haben, einige Ressourcen abgeben müssen, obwohl sie diese selber auch brauchen könnten. Zusätzliche Ressourcen können lediglich durch ein Gesuch bewilligt werden. Dabei entsteht ein „Verteilkampf“ (Schulinspektorat) zwischen den verschiedenen Schulkreisen. Diese Schwierigkeit bei der Zuteilung ist auch den Schulbehörden der Gemeinde der Schule H bewusst. Die Berechnung der Ressourcen erfolgt unter Anwendung eines Sozialindex:

*„Wer mehr Personen mit ausländischem Pass hat, erhält mehr Ressourcen. Jetzt sind wir mitten in der Diskussion, ob und wie wir ihn anpassen wollen. Dass wir ihn anpassen wollen, ist mehr oder weniger klar. Aber wir wissen nicht, wie wir das mit welchen Elementen in den Schulkreisen umsetzen können. Egal wie wir das drehen und machen, werden die einen den andern Lektionen abgeben müssen. Dann kommt ganz klar - was wir sehr gut nachvollziehen können - die Kritik, wenn sie mehr abgeben müssten, könnten sie das Credo des Art. 17 nicht mehr so umsetzen, wie gedacht wäre.“* (Schulbehörde 1)

Von einigen Mitarbeitenden wird genannt, dass die Zusammensetzung der Klasse bei der Zuteilung der Ressourcen eine wichtige Rolle spielt. Dabei komme es vor allem auch auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder an.

*„Es ist eine Frage der Häufigkeit. Wie viele Kinder haben einen überdurchschnittlichen Bedarf? Wenn das eine Normklasse mit einem Kind mit Verhaltensauffälligkeit ist, dann ist es gut abzufedern. Wenn es aber kumuliert, 4 Kinder mit schwieriger Sozialisation plus Lernstörungen sind - es muss noch nicht im behinderten Bereich sein -, dann kann das einen schwierigen Mix geben. Dann ist die Klassengrösse gar nicht mehr zentral. Es ist vor allem die Häufigkeit der Kinder, die ausgewiesenen Bedarf haben. Und heute ist das Feld mit Asperger, Verhaltensauffälligkeiten etwas breiter. Vor allem ehemalige KKB-Kinder oder ADHS-Kinder sind sehr anspruchsvoll. Leistungsschwäche wird weniger als Problem gesehen. Die Schule kann mit dem besser umgehen dank innerer Differenzierung.“* (Schulinspektorat)

Auch die Schulleitung sowie die IF-Lehrperson betonen, dass im Allgemeinen versucht wird, Kinder mit besonderem Bedarf auf die Klassen zu verteilen: *„Wir schauen auf ein Gleichgewicht der Geschlechter, der Fremdsprachigkeit, der Verhaltensauffälligkeit“* (IF-LP). Höchstens bei Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen wird darauf geachtet, diese in derselben Klasse zu haben.

*„Wir können die Klassenzusammensetzungen beeinflussen und gewisse solche vermeiden, die sich im KG nicht bewährt haben. Das bewirkt manchmal viel, aber es kann sich trotzdem eine Klassendynamik entwickeln, die man nicht erwartet hat. Aber im Allgemeinen haben wir recht ausgewogene Klassen, was wir auch anstreben. Nicht allzu viele ADHS-Kinder oder Fremdsprachige. Kinder mit EK-Status verteilen wir auch.“* (SL 1)

Die Klassengrösse spielt eine weniger grosse Rolle. Nach Aussage der Lehrpersonen ist es jedoch von Vorteil, wenn es nicht mehr als 20 Schülerinnen und Schüler in einer heterogenen Klasse sind. Der IF-Lehrperson wäre eine noch kleinere Gruppe mit 17-18 Kindern lieber.

Als Grenze der schulischen Integration nennt das Schulinspektorat auch nicht die Klassengrösse, sondern den *„Klassenindex, die Belastung einer Klasse. Wie viel erleidet es? Als Indikator gilt für mich, es muss gelernt werden können. Es muss eine Lernatmosphäre herrschen, die Kinder müssen in Ruhe arbeiten können.“* (Schulinspektorat)

Die Schulleitung berichtet, dass die Grenze der schulischen Integration dann erreicht sei, wenn die Lehrpersonen trotz starkem Engagement durch den integrativen Unterricht stark belastet werden: *„Man muss auch den Mut haben, dass es nicht geht, wenn es das Machbare übersteigt. Gerade unsere LPs sind sehr engagiert und wollen es gut machen. Die sind wirklich sehr intensiv dran, obwohl sie*

*viel Erfahrungen haben und auf ein Rucksäcklein zurückgreifen können“ (SL 1). Ausserdem gibt es auch Grenzen auf der Ebene der Kinder. „Wenn es vom Kind her nicht mehr sinnvoll ist, dass es in einer Gruppe bleibt. Wenn es entweder nicht mehr gefördert werden kann, aber auch wenn eine Klasse so gestört wird, dass die andern sozial oder leistungsmässig auch nicht mehr gefördert werden können.“ (SL 1)*

## **Externe Kooperation**

Die Zusammenarbeit mit externen Kooperationspartnern wird in der Gemeinde der Schule H im Allgemeinen positiv bewertet. Trotzdem gibt es im Alltag noch einige Schwierigkeiten und Konfliktpunkte.

Das Schulinspektorat betont, dass es ihre Aufgabe sei, die Lehrpersonen und Schulleitungen im Namen der ERZ im Rahmen von Unterrichtsbesuchen und Coachings beratend zu unterstützen. Ausserdem erwarten die Regellehrpersonen von der ERZ „genügend Lektionen“ (LP 2) und verschiedene Weiterbildungsangebote: *„Es gibt ja Weiterbildungsangebote. Wenn man das Gefühl hat, man möchte so etwas machen, kann man eine Weiterbildung machen.“ (LP 1)* Ausserdem betont auch die Schulleitung, dass sie von der ERZ mehr Unterstützung in Form von Lektionen erwartet: *„Und ich erwarte, dass dieses Etwas von der ERZ nächstens gesprochen wird.“ (SL 2)*

Auch die Schulbehörde betont, dass es zu wenige Ressourcen gäbe und die ERZ dafür verantwortlich sei, mehr Unterstützung für die Lehrpersonen zu gewährleisten. *„Dieses System, behaupte ich, überfordert. Und wenn der Kanton - und da meine ich die GEF und die ERZ zusammen - nicht steuern, dann fürchte ich, dass es kippen könnte. [...] Das macht mir sehr Sorgen, weil ich Angst habe, dass das System überfordert und kippt. Dann ist einfach die Integration allgemein gescheitert, fertig.“ (Schulbehörde 1)*

Bezüglich der Zusammenarbeit mit der EB stellt das Schulinspektorat fest, dass sich die Rolle der EB im Zuge der schulischen Integration verändert habe: *„Sie hat als diagnostizierende, abklärende Fachstelle mehr Gewicht und Bedeutung bekommen. Die LPs wollen genauer wissen, was ist und wie sie unterstützen können.“ (Schulinspektorat)* Auch die aktuelle Schulleitung empfindet die Zusammenarbeit mit der EB deshalb als gut, weil diese auch in die Klassen kommt und direkt mit den Lehrpersonen zusammenarbeitet: *„Im Moment ist es so, die EB macht sich vor Ort ein Bild, was ganz toll ist. Das habe ich noch nie so erlebt wie hier.“ (SL 2)* Auch die IF-Lehrperson betont, dass sie durch die schulische Integration mehr Kontakt mit der EB habe: *„Ich persönlich habe mit der EB viel mehr Kontakt als vorher. Vorher hatte ich vielleicht 1-2 Kinder angemeldet, aber jetzt bin ich bei jedem schwierigen Kind dabei und muss auch einen Bericht schreiben.“ (IF-LP)*

In der Gemeinde der Schule H besteht auch eine lange Tradition der Zusammenarbeit zwischen Schule und EB, die von gegenseitigem Vertrauen geprägt ist. Schwierigkeiten beim Austausch seien deshalb oft in erster Linie personenabhängig.

Die Schulleitung und auch einige Lehrpersonen betonen jedoch, dass die Abklärungen durch die EB oft sehr lange dauern und diese zu wenige Ressourcen haben für die Anzahl Kinder, die abgeklärt werden müssen. *„Wir haben hier die Erfahrung gemacht, dass wir mit vielen Leuten der EB gut zusammengearbeitet haben. Bei andern haben wir ewig auf Rückmeldungen gewartet, oder wir haben überhaupt nichts mehr gehört. Ich möchte aber sagen, sonst überwiegend positiv.“ (SL 1)* Schliesslich bestehe auch noch Klärungsbedarf bezüglich der Rolle der EB und inwiefern sie die Lehrpersonen unterstützen kann.

Von der PH wird vor allem erwartet, dass die angehenden Lehrpersonen gut ausgebildet und auf den Unterricht in heterogenen Klassen vorbereitet werden: *„Die Leute gut ausbilden. Wir haben verschiedene Leute direkt von der PH. Gute Leute! Ich denke, es ist wichtig, dass man das Niveau halten kann. Vielleicht noch vermehrt auf die heutige Situation vorbereiten, soweit es möglich ist.“ (SL1)* Dazu

wird auch von der zweiten Schulleitungsperson vorgeschlagen, dass sich eine engere Verknüpfung zwischen der Ausbildung und der schulischen Praxis positiv auf die Vorbereitung der angehenden Lehrpersonen auswirken könnte.

Auch die Zusammenarbeit mit der Schulkommission wird in der Gemeinde der Schule H aufgrund der langen Tradition als positiv beurteilt: *„Mit der SK haben wir immer gut zusammengearbeitet. Es waren immer Mitglieder bereit, an den Runden Tischen teilzunehmen. Unterstützend, mit Interesse. Dort hat sich nicht viel verändert. [...] Wir wurden immer ernst genommen.“* (SL 2)

### Interne Kooperation

Als Leitlinien für die Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen und den IF-Lehrpersonen gibt es in der Gemeinde der Schule H eine Arbeitsvereinbarung. Dadurch wurden auch die Rollen und Zuständigkeiten der verschiedenen Mitarbeitenden geklärt.

*Wir sind relativ früh zum Schluss gekommen, dass wir eine Arbeitsvereinbarung für die LPs und die HP wollen. Damit man von Beginn weg Erwartungen klärt und ganz pragmatisch schaut, wer was wann macht und wie wir das absprechen wollen. So ist jetzt auch im 2. Jahr weitergeführt worden. Mit der Zeit wird das wieder verflachen. Aber es wurde mehrmals gesagt, diese Regelungen seien gut gewesen. Diese Arbeitsvereinbarungen mussten spätestens bei Beginn der Zusammenarbeit bei der Schulleitung sein.* (SL 1)

Dieser Arbeitsvertrag wird auch von den Lehrpersonen positiv beurteilt, da man genau klären muss, wie die einzelnen Zusammenarbeitsformen gestaltet werden sollen. Ausserdem betonen die Lehrpersonen, dass die Zusammenarbeit durch den differenzierenden Unterricht intensiver geworden und im Alltag auch notwendig ist: *„Das [die Integration] bedingt, dass mehr zusammengearbeitet werden muss. Von allen Kolleginnen wird mehr Teamfähigkeit verlangt. In letzter Zeit hat eine Lehrerin nicht mehr alleine eine Klasse, sondern zu zweit. Meistens eine Stellenteilung oder Teilpensen mit 10-12 Lektionen zusätzlich. Alles ist kooperativer geworden (IF-Lehrperson). Auch die Regellehrperson betont: man ist mehr darauf angewiesen, zusammen zu sprechen und zu arbeiten.“* (LP 2)

Die IF-Lehrperson beschreibt, dass sich ihre Rolle durch die schulische Integration verändert habe. Für sie nicht unbedingt zum Besseren, da sie sehr viel Zeit in die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen investieren muss, gleichzeitig weniger Verantwortung trägt und sich teilweise den Wünschen der Regellehrpersonen auch unterordnen muss. *„Aber irgendwo liegt die Hauptverantwortung bei den Regellehrkräften und ich bin eher für spezielle Sachen zuständig. Ich spüre das auch. Ich trage jetzt weniger Verantwortung mit mir rum als früher. Ich kann wieder weggehen, ich muss ja weggehen.“* (IF-LP) Dies auch dann, wenn sie mit den angewendeten Lernmethoden zum Teil nicht ganz zufrieden ist. In der Alltagssituation muss die IF-Lehrperson ihre Rolle noch finden, damit sie auch ihre Kenntnisse und Fähigkeiten besser einbringen kann:

*„Man ist nicht mehr seine eigene Herrin und Meisterin und [ich] muss mich an die Programme anpassen wie eine Praktikantin. Manchmal finde ich nicht alles gut, muss es aber trotzdem mittragen. Ich kanns dann auch nicht gut sagen, weil ich keinen Ärger produzieren will. Das würde der Beziehung zur Lehrkraft und den betroffenen Kindern schaden, deshalb sage ich meistens nichts. Manchmal muss ich aber trotzdem, weil es nicht gut läuft. Und das liegt in meiner Verantwortung. Ich bin auch schon in einen „Hammer gelaufen“. Es ist für beide Seiten nicht eine einfache Umstellung. Ich muss mich dann für die Kinder, die einfach dasitzen und nichts verstehen, wehren, weil die Lehrkraft über sie hinwegdoziert.“* (IF-LP)

Ähnlich betont auch das zuständige Schulinspektorat, dass die IF-Lehrpersonen in der Gemeinde der Schule H teilweise: *„[...] einen schweren Stand haben. Sie werden z. T. sogar ausgebremst. Die Rolle der HPs scheint nicht definiert zu sein. Ist sie beratend für die LPs, diagnostizierend für die Kinder oder ist der HP ein Teamteacher? Ich habe schon in allen diesen 3 Rollen LPs gesehen.“* (Schulinspektorat)



Im Allgemeinen wird jedoch betont, dass in der Schule H eine gute Zusammenarbeitspraxis und ein gutes, partizipatives Arbeitsklima besteht. *Das Kollegium sieht sich als Team, was auch von der SL gefördert wird (Schulinspektorat).* Ausserdem betont auch die ehemalige Schulleitung, dass vor allem auch das Bewusstsein für die Zusammenarbeit und auch die Akzeptanz der IF-Lehrpersonen in der Klasse durch die schulische Integration gestiegen sind.

*„Das Bewusstsein für die interdisziplinäre Zusammenarbeit ist viel grösser. Vorher kam ab und zu der HP vorbei und musste sich fast rechtfertigen, dass er vorbeischaue. Jetzt ist es klar, und man ist dankbar. Psychomotoriker, HP, DaZ, man arbeitet ganz selbstverständlich zusammen. Die Kultur der Zusammenarbeit wurde gestärkt. Vorher war das nicht da, aber es ist umfassender geworden.“ (SL 1)*

Laut den Aussagen der Mitarbeitenden der befragten Schule scheint die Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen und den IF-Lehrpersonen eine wichtige Gelingensbedingung für die schulische Integration zu sein. Dabei sind jedoch Vertrauen im Umgang miteinander sowie regelmässige Absprachen und eine klare Aufteilung der Rollen wichtig. Auch die Teamfähigkeit der einzelnen Mitarbeitenden trägt zu einer guten Zusammenarbeit bei: *„Teamarbeit ist das absolut Anspruchsvollste, das es in jedem Arbeitsprozess gibt. Da sind die LPs absolut gefordert und wir benötigen solche, die absolut teamfähig sind. Die zusätzlichen Zeitgefässe hat man zum Schulalltag nicht. Da kann man nur dankbar sein, wenn man es so gut wie hier hat. Das muss man auch in den oberen Etagen in Rechnung halten. Man verlangt den LP sehr viel ab.“ (SL 1)*

Sowohl die Schulleitungspersonen als auch das Schulinspektorat betonen, dass die Zusammenarbeit in der Schule H schon gut läuft und wenig „Einzelkämpfertum“ vorherrsche. Es scheint, dass sich viele Mitarbeitenden der Schule H sehr stark für die Zusammenarbeit und die schulische Integration im Allgemeinen engagieren.

*„Durch diese positive, unterstützende Haltung ist die Integration auf einer hohen Qualitätsstufe. Die Zusammenarbeitsformen sind präsent. Auch wenn man immer noch verfeinern könnte. Für mich ist die Haltung für die Integration die Grundbedingung, und die ist da.“ (Schulinspektorat)*

Die IF-Lehrperson betont jedoch im Weiteren, dass vor allem auch die zeitlichen und finanziellen Ressourcen für die Zusammenarbeit fehlen: *„Es findet ein Austausch über den Unterricht und die einzelnen Kinder statt. Wir haben aber zu wenig Zeit, um unser eigenes Verhalten oder über unser Verhältnis zueinander zu sprechen.“ (IF-LP)*

In der Gemeinde der Schule H findet oft „Teamteaching“ zwischen den IF-Lehrpersonen und den Regellehrpersonen statt. Es wird jedoch auch festgestellt, dass dies von den Neigungen und Bedürfnissen der zusammenarbeitenden Personen sowie den Klassenzusammensetzungen abhängig ist.

Ausserdem fühlen sich sowohl die Regellehrpersonen, als auch die IF-Lehrpersonen von den Schulleitungspersonen gut unterstützt und auch das Schulinspektorat betont: *„Es hat ja gerade letztes Jahr ein Schulleitungswechsel stattgefunden. Vom Arbeiten her sind und waren beide gleich. Sie sind und waren sehr wertschätzend, fördernd, aber auch fordernd. Beides sind und waren ganz gute SL, die ihr Handwerk als Personalmanager wahrnehmen oder -genommen haben.“ (Schulinspektorat).* Dabei scheint es auch wichtig zu sein, dass die Schulleitungspersonen ihre Leitungs- und Koordinationsaufgabe wahrnehmen und für die Lehrpersonen wichtige Ansprechpersonen sind.

Auch die Zusammenarbeit mit den Eltern wird in der Schule H als befriedigend wahrgenommen, und die Eltern fühlen sich auch gut informiert. Es wurde an den Elternabenden über die schulische Integration informiert, und die Rückmeldungen waren im Allgemeinen positiv. Eine befragte Mutter betont: *„Es klappt wirklich gut. In unserem Fall sind die Gespräche 1 Mal pro Semester genügend*

*neben dem telefonischen Kontakt. Wir nähmen von uns aus Kontakt auf, wenn etwas wäre. Sie würden das auch machen.“ (Mutter)*

Teilweise kann die Zusammenarbeit mit den Eltern jedoch auch sehr aufwändig und zeitintensiv sein, vor allem wenn sich die Eltern nicht kooperativ zeigen.

## **Belastung**

Die Mitarbeitenden der Schule H stellen einstimmig fest, dass der Aufwand durch die schulische Integration im Allgemeinen zugenommen hat. Dies hat vor allem damit zu tun, dass viel mehr zusammengearbeitet werden muss.

*„Es ist mit Mehraufwand verbunden. Wir haben 2 HPs in der Klasse. Wir müssen uns absprechen, dann uns mit den HPs absprechen. Unterdessen hats sich etwas eingespielt, aber es gibt Zeiten, in denen es sehr aufwändig ist, über die Kinder zu sprechen und Lösungen zu suchen.“ (LP 1)*

Auch die ehemalige Schulleitung berichtet, dass der zeitliche Aufwand, die zusätzlichen Kompetenzen und Aufgaben der Schulleitung sowie der Lehrpersonen durch die schulische Integration zugenommen haben.

*„Es ist viel zeitaufwändiger. Die SL ist sehr stark involviert, auch bei vielen Fragen, Gesprächen. Es läuft alles über die SL. Die ganzen Zuweisungen, die Lektionenverteilung innerhalb des Schulkreises. Es sind auf die SL viele zusätzliche Aufgaben gekommen.“ (SL 1)*

Die ehemalige Schulleitung betont dabei, dass dieses hohe Mass an Belastung für viele der Lehrpersonen auf Dauer nicht tragbar ist. Sie hofft jedoch darauf, dass sich diese zunehmende Belastung auf die Phase der Umstellung aufgrund von Artikel 17 VSG beschränkt und im weiteren Verlauf wieder abnimmt.

*„Es muss in eine Konsolidierungsphase kommen. Es ist sicher nicht möglich, dass die Belastung der LPs weiterhin ein solches Mass annimmt. Es ist jetzt schon noch neu. Es muss sich noch etwas einspielen.“ (SL 1)*

Auch die aktuelle Schulleitung (2) sieht diese zunehmende Belastung, ist aber doch der Überzeugung, dass die Lehrpersonen die Möglichkeiten zur Entlastung durch die IF-Lehrpersonen aktuell noch zu wenig wahrnehmen und vor allem der zusätzliche Aufwand im Zentrum steht: *„Es kam einfach eine neue Aufgabe und keine Entlastung. Bei den LPs ist viel dazugekommen. Sie sehen zu wenig, dass sie auch eine Hilfe in der Klasse haben. Das darf man nicht vergessen und muss es immer wieder betonen. Sie müssen mit dieser Hilfe sprechen, das ist ihre Arbeit.“ (SL 2)*

Die Schulbehörde nennt ausserdem, dass nicht nur die schulische Integration für die Zunahme der Belastung verantwortlich ist, sondern der Lehrberuf im Allgemeinen sehr anspruchsvoll ist. Dabei kommen nicht nur Lehrpersonen, die Kinder aus ehemaligen Kleinklasse oder ein Kind mit integrativer Sonderschulung in der Klasse haben, an ihre Grenzen: *„Das ist ja nur ein Teil, wenn man das Gesamte anschaut mit den Integrationsprojekten. Wir haben aber x Klassen ohne Integrationsprojekte, in denen die Be- und Überlastung drinsteckt, in denen Kinder integriert sind und die auch sonst Kinder mit besonderen Bedürfnissen haben. Durch diese Belastung kommen die LPs an den Anschlag.“ (Schulbehörde 2)*

Schliesslich sagt auch die IF-Lehrperson, dass für sie im Alltag nicht viel anders geworden sei, aber auch sie bemerkt, dass für die Regellehrpersonen die Unterstützung zum Teil als zu klein wahrgenommen wird: *„Ich habe das Gefühl, sie sei nicht viel anders geworden. Wir haben ein Instrument zur Zeiterfassung, wo ich meine Stunden eintrage. Man muss diese mit der Jahresarbeitszeit prozentual in Verbindung bringen. Ich komme ungefähr auf die Sollzeit. Aber man ist schon viel dran. Ich arbeite*

*80%, bin aber häufig bis 6 Uhr anwesend. Viel habe ich keine Pause, weil ich so verschiedene Sachen machen muss. Es ist schon etwas intensiver geworden. Als Klassenlehrperson hat die Klasse vielleicht mal eine Pause gemacht oder still für sich gearbeitet. Aber durch die kleinere Verantwortung wiegt sich das wieder auf.“ (IF-LP)*

Im Umgang mit der Heterogenität stellen einige Mitarbeitende der Schule H fest, dass sich dies durch die schulische Integration nicht allzu stark verändert habe. In jeder Klasse sind die Kinder bezüglich ihrer Leistungen heterogen und benötigen individuelle Aufmerksamkeit. *„Es gibt schon Unterschiede. Kein Kind ist gleich. Aber ich glaube nicht, dass das eine einfacher ist als das andere. Man kann nicht verallgemeinern“ (LP 2).* Die Lehrpersonen betonen, dass sie im Allgemeinen sehr froh sind, dass die Speziallehrpersonen sie etwas entlasten können. Dabei ist es für die Lehrperson vor allem entlastend, wenn die IF-Lehrperson einen Teil der Klasse übernimmt und so die Heterogenität verringert.

Die IF-Lehrperson betont jedoch, dass sie die Kinder nicht umfassend unterstützen kann, da sie nur wenige Lektionen in der Klasse ist. Deshalb müssen die Regellehrpersonen in der Förderung der Kinder eine wichtige Rolle übernehmen: *„Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich bei den Verhaltensauffälligen weniger bewirken kann, weil ich so wenig präsent bin. Ich kann nicht in einer Klasse mit einem Verhaltensauffälligen viel arbeiten. Das müssen die Klassenlehrerinnen machen, das muss über Beziehungen gehen. Das klappt auch.“ (IF-LP)*

### **Pädagogische Haltung**

Im Allgemeinen ist die Einstellungen der Mitarbeitenden gegenüber der schulischen Integration sehr positiv: *„Für mich ist es eine spannende Herausforderung, die Kinder zu integrieren versuchen. Mich freut das jeden Tag von neuem, wie die Integration hier super funktioniert. Dazu tragen sicher verschiedene Faktoren bei. Wir lernen dabei sehr viel. Wir sind bald auch schon HPs“ (LP 1).*

Die Mitarbeitenden der Schule sehen auch den Nutzen der schulischen Integration und nehmen dafür auch zusätzliche Anforderungen auf sich: *„Es ist tatsächlich eine Chance für die Kinder. So wie es jetzt gelaufen ist, ist es für uns gut gelaufen. Es läuft aber nicht überall gleich. Es braucht viel Goodwill von allen Beteiligten.“ (LP 2)*

Diese positive Haltung und das grosse Engagement der Lehr- und Leitungspersonen stellen auch das Schulinspektorat und die Schulbehörden fest: *„Die grösste Chance ist für mich, dass die Leute wirklich mit grossem Engagement hinter der Idee einer integrativen Schule stehen. Dass alle mitgenommen werden, dass die Selbstkompetenz einen wichtigen Stellenwert erhält. Einfach die Haltung, das ist eine grosse Chance. Das ist für mich der Gelingensfaktor Nr. 1. Die Haltung ist das eine, das Engagement das andere. Dass sie bereit sind z. T. bis an die Grenzen zu gehen. Wenn ich von der SL ein Signal erhalte, dass sie gerne unterstützen würde, damit die LP nicht zusammenbricht.“ (Schulinspektorat)*

Ausserdem betont auch eine Mutter, dass sie diese pädagogische Haltung der Mitarbeitenden als positiv empfindet. Dass der Informationsaustausch zwischen den beteiligten Personen gut funktioniert, stellt sie auch im Alltag fest: *„Das merken wir auch an ihm. Er geht sehr gerne in die Schule. Bei allen Beteiligten (LPs, HP, Ergotherapeutin und Psychomotorikerin) merkt man, dass es stimmt und sie sich absprechen. Die Ergotherapeutin weiss, was in der Schule läuft. Sie sprechen sich gegenseitig ab und stehen miteinander in Kontakt. Sie sind vernetzt, und es funktioniert aus unserer Sicht sehr gut.“ (Mutter)*

Diese positive pädagogische Haltung wird jedoch auch davon beeinflusst, dass man sich in der Schule H bewusst ist, dass die schulische Integration eine grosse Aufgabe für eine Schule darstellt. Deshalb brauchen die Regellehrpersonen sowie IF-Lehrpersonen Unterstützung der Schulleitung, *„eine extrem gute Wahrnehmungsgabe“, „Kooperationsfähigkeit“* aber auch die Fähigkeit, sich

in schwierigen Fällen distanzieren zu können (SL 1&2). Dieses Bewusstsein, dass diese Aufgabe der schulischen Integration für die Regellehrpersonen sehr anspruchsvoll ist, scheint sich positiv auszuwirken: *„Sie muss offen, interessiert, teamfähig, flexibel im Denken sein, lösungsorientiert denken im Sinne von Sachen sind nicht a priori ein Problem, sondern, wie finde ich den Zugang dazu? Sie muss eine Leuchtturmfähigkeit haben, in verschiedene Richtungen denken können. Ein Superman.“* (SL 2)

Einige Lehrpersonen haben jedoch auch eine etwas kritische Haltung bezüglich der schulischen Integration. Diese betrifft hauptsächlich die soziale Integration der Kinder in die Klasse. So beschreibt beispielsweise das Schulinspektorat: *„Je nachdem, welchen Platz ein Integriertes mit seinem Verhalten einnimmt, kann das eine Belastung für die Klasse sein. Der/die Einzelne bekommt zu wenig Aufmerksamkeit. Weil eine LP sich mit einem verhaltensmässig dominanten Kind so stark eingeben muss, dass die andern zu kurz kommen (Betreuung, Aufmerksamkeit).“* (Schulinspektorat)

Ausserdem betont die Schulleitung, dass die Integrationsthematik nicht in den Hintergrund rücken dürfe, da sie jetzt umgesetzt worden sei. Es brauche noch viel Weiterentwicklungsarbeit und vor allem in der Zusammenarbeit müssen sich noch Handlungsroutinen entwickeln.

*In der Bildungsstrategie ist die Integration abgehakt. Für mich wäre ganz wichtig, sie als Thema beizubehalten, weil sonst Gelüste aufkommen, die Schule könnte noch dies oder das. Sie hat so viel, das sie nicht nur kann, sondern auch muss: Frühfranz., Frühenglisch. Die Integration darf nicht zur Nebensache werden. Sie muss ein Thema bleiben.* (SL 1)

Auch das Schulinspektorat berichtet, dass zwar eine allgemein positive Grundhaltung gegenüber der schulischen Integration bestehe, dass diese aber auch noch weiterentwickelt werden kann: *„Die Zusammenarbeitsformen sind präsent. Auch wenn man immer noch verfeinern könnte. Für mich ist die Haltung für die Integration die Grundbedingung, und die ist da.“* (Schulinspektorat)

Auch die Schulleitung stellt fest, dass es trotz der guten Zusammenarbeitspraxis, Schwerpunkte gibt, die noch weiterentwickelt werden können: *„Es braucht auch hier Diskussionen und Überzeugungsarbeit. Das ist, solange man von der Sache beseelt ist, wunderbar. Aber man muss Resultate sehen und auch etwas zurückerhalten.“* (SL 1)

Bezüglich des pädagogischen Credos in der Schule H fällt ausserdem auf, dass die meisten Lehrpersonen die schulische Integration positiv bewerten und sie als Chance für die beteiligten Lehrpersonen als auch für die Kinder wahrnehmen: *„Wir sind alle jeden Tag am Lernen: meine Kolleginnen, ich, die Kinder. Man hat nie ausgelernt. Ich versuche, mit den wenigen Ressourcen möglichst den Kindern, die etwas brauchen, das zu geben. Wenn ichs nicht im Unterricht geben kann, versuche ich noch die LPs zu sensibilisieren. Und es muss den Kindern wohl sein, das ist mir das allerwichtigste. Ich will willkommen und respektiert sein, wenn ich in eine Klasse komme.“* (IF-LP)

## **Soziale Integration**

Die Lehrpersonen der Schule H berichten, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten im Allgemeinen gut in die soziale Struktur der Klasse integriert sind. In einer Klasse gibt es mehrere Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen, die sich laut den Lehrpersonen gut integrieren. Dies scheint unter anderem auch von der Zusammensetzung der Klasse positiv beeinflusst zu werden.

*In dieser Klasse sind sie sehr gut aufgehoben, deshalb konnte man sie gut integrieren. Aber wenn die normal Eingeschulten mühsam gewesen wären oder lachen würden .... das gibt es ja alles auch. Die Erfahrung mit dieser Klasse ist für mich sehr gut.* (LP 1)

Eine befragte Mutter beschreibt, dass ihr Sohn auch an allen Aktivitäten in den Klassen teilnehmen kann und deshalb auch mit einbezogen werde. Trotzdem gäbe es manchmal auch Konflikte

in der Klasse: *„Es gibt schon ab und zu Konflikte. Er erzählt nicht so viel von der Schule. Aber wenn ihn etwas bekümmert, sagt er es. Das kommt eigentlich wenig vor. Von dem her stimmt es. Er ist sehr offen, geht auf die Leute zu, redet. Er hat nicht viele Kontakte deswegen. Er hat ein paar, mit denen er auch regelmässig etwas abmacht. Aber er ist nicht derjenige, mit dem alle etwas abmachen wollen. Wegen seiner Art kommt er sicher mal in Konflikte, und es kann auch vorkommen, dass die andern ihn deswegen mal ablehnen. Aber, was er erzählt und soweit wir hören, liegt das im Rahmen des Erträglichen. Wenn etwas ist wie mit der Tagesschule, dann nehmen wir auch mit denen Kontakt auf.“* (Mutter)

Auch für die Regelklassenschüler hat die schulische Integration positive Auswirkungen: *„Sie merken, dass es auch noch Schwächere gibt. Das tut ihnen auch gut. Oder sie dürfen es jemandem erklären. Aber es gibt auch die umgekehrte Situation. Heute hat das integrierte Mädchen jemandem beim Zopfmuster geholfen. Das hat sie sehr gern gemacht. Die verschiedenen Kompetenzen können verschiedentlich genutzt werden. Sie spielen gerne die Lehrperson.“* (LP 2)

Trotz der allgemein positiven Aussagen stellt das Schulinspektorat aus einem etwas distanzierteren Blickwinkel fest, dass es *„in diesem Quartier zu mobbingartigen Situationen kommt. Dass diese Kinder exponiert sind, durch ihre MitschülerInnen. Ich gehe davon aus, dass ein Zusammenhang besteht, dass sich andere Kinder über die, die mehr Zeit beanspruchen, aufregen.“* (Schulinspektorat) Dabei scheint es so, dass einige der Kinder mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Regelklasse leiden und oft nicht ganz akzeptiert werden.

Obwohl nicht nur positive Äusserungen bezüglich der Kinder aus ehemaligen Kleinklassen fallen, ist sich die Mutter sicher, dass ihr Sohn von der Schulung in der Regelklasse profitiert, sowohl auf sozialer als auch auf Leistungsebene, da er sich auch an den verschiedenen Aktivitäten im und ausserhalb des Unterrichts beteiligen kann: *„Indem er selber hilft und mithilft, hat er sicher positive Erlebnisse. Sie hatten ein intensives Lesewochenprojekt, an dem wir eingeladen waren. Er hat dort mitgeholfen und alle hatten sichtlich Spass daran. Was er manuell nach Hause bringt, macht ihm auch Freude. Jetzt gibt es aber in Deutsch und Mathe vermehrt Tests, in denen er der schlechteste ist. Das hat er jetzt 2, 3 Mal erwähnt, was er vorher nie gemacht hat. Deshalb bin ich auf das Gespräch mit der LP gespannt, ob das jetzt ein Zeichen dafür ist, dass die Lücke zu gross wird. Er kommt manchmal auch ganz stolz zurück, wenn er etwas gut gekonnt hat.“* (Mutter)

Ausserdem nennt die Mutter, dass ihr Sohn in der Klasse viele Fortschritte macht und Erfolge erlebt. Im Allgemeinen scheint dieses Kind auch zufrieden mit seiner Situation zu sein: *„Das merken wir auch an ihm. Er geht sehr gerne in die Schule.“* (Mutter)

## **Ausblick**

Die Situation bezüglich der schulischen Integration von Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in der Schule H lässt sich am besten durch eine Aussage des Schulinspektorats zusammenfassen: *„Das Fazit: Die Unterstufe macht es hervorragend, ist mit Eifer sehr engagiert [...]. Man trägt es miteinander mit Einsatz, es gibt eine gute SL, die gut dazuschaut, es mitlebt, weil es für sie auch ein Thema ist, wo die Komponente Qualität wichtig ist, gleichzeitig die Ressourcen, also das Management, aber auch den Blick zu den LPs und den Klassen und das frühzeitige Reagieren.“* (Schulinspektorat)

Obwohl also die Lehrpersonen und auch die Schulleitungspersonen in der Schule H sehr engagiert sind und die schulische Integration befürworten, gibt es einige Schwerpunkte, die sich im Alltag noch verbessern liessen.

Eine zentrale Frage ist die Zuteilung und Anzahl der verfügbaren Lektionen, mit der die Lehrpersonen nicht glücklich sind. Diese Problematik erkennen auch die Schulleitungspersonen und die Schulbehörden. Jedoch betont das Schulinspektorat: *„Da habe ich das Gefühl, dass eine Begradi-*

*gung nötig wäre. Aber die SL machen das nicht, weil es um wegnehmen oder übergeben geht. Eigentlich müsste es so sein, dass man einem professionellen Schulleiter Lektionen abgeben könnte. Aber das funktioniert nicht. Diese Umverteilungsaufgabe müsste die Gemeinde übernehmen, macht es aber nicht. Das sind schwierige Rahmenbedingungen, die zu unendlichen Diskussionen führen. Als einziges Resultat muss der Kanton mehr Ressourcen geben, weil man den einzelnen SL keine wegnehmen kann. Für mich ist es nicht ein Können, sondern ein Wollen. Hier wäre die Verantwortung klar bei der Gemeinde.“ (Schulinspektorat)*

Auch bezüglich der hohen Belastung hat die IF-Lehrperson einen Vorschlag zur Weiterentwicklung hinsichtlich der Aus- oder Weiterbildung der Regellehrpersonen: *„Die PH muss die Leute gut ausbilden, dass sie für das Teamteaching bereit sind. Mit den jungen Lehrkräften gehts am besten, die älteren sind eher problematisch. Das sagen eigentlich auch andere. Da bräuchte es obligatorische Fortbildung. Die jüngeren sind eher gewohnt, in Teams zu arbeiten, sind unkompliziert und lernbereit. Integration ist ein Lernprozess für alle, auch für mich.“ (IF-LP)*

Im Allgemeinen werden neben der Erhöhung der Zahl der Unterstützungslektionen auch mehr personelle Ressourcen sowie kleinere Klassen als mögliche Visionen zur Weiterentwicklung der schulischen Integration in der Gemeinde der Schule H genannt. Abschliessend formuliert das Schulinspektorat, wie die Rahmenbedingungen gewinnbringend umgesetzt und die Lektionen gerecht verteilt werden könnten: *„Das kann man nicht über die Klassengrösse steuern, sondern eben über die Belastung einer einzelnen Klasse. Das bedingt, dass man eine Klasse gut kennt und eine Art Etat im Voraus aufnehmen kann: Da kommt der förderdiagnostische Blick einer HP rein, die eine Klasse mal erfasst. Auch eine Klassenlehrperson müsste im Voraus sagen können, meine Klasse ist mit dem und dem belastet, ich brauche so viel Unterstützung. Sei es Teamteaching, seien es einzelne Therapien mit jemandem, der in die Klasse kommt. Wir haben ja die Definition von Hubert Meier mit dem guten Unterricht. Es muss echtes Lernen stattfinden können. Irgendeinmal beginnt das System, sei es die Eingangsstufe oder der KG. Dort geschieht die Triage. Sie kommen, haben noch keine Abklärung, ausser im Idealfall, und dann stellt man erst eine Abweichung der Norm, eine Entwicklungsverzögerung oder was auch immer fest. Dann beginnt die Maschinerie mit abklären. Aber wenn diese gemacht sind, müsste es kohärent weitergehen, indem man sagt, nächstes Jahr kommen sie in die 2. oder 3. Klasse, und man könnte von den gemachten Erfahrungen profitieren und weiss, welche Ressourcen die Klasse benötigt. Dann liegt es an der SL, diese Ressourcen bereitzustellen. Das wäre in etwa mein Modell, das ich Sinn stiftend finde.“ (Schulinspektorat)*

#### **4.4 Schul- und Klassenklima**

In verschiedenen Studien wird auf einen Zusammenhang zwischen der Umsetzung integrativer Modelle mit der Bewertung des Schulhaus- und Klassenklimas verwiesen. In der Studie von Luder et al. (2004) zeigte sich in den beiden von ihm untersuchten Gemeinden, dass sich die integrative Arbeit positiv auf die Wahrnehmung der Schulhauskultur auswirkt. Ausserdem nahmen sich die unterrichtenden Lehrpersonen auch als fachlich kompetenter wahr. Auch die quantitative Studie von Bless et al. (2010) weist einen Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung der Kompetenz und der Einstellung gegenüber der schulischen Integration nach. Im Folgenden wird dieser Zusammenhang anhand der Interviews mit Bildungsakteuren aus elf Gemeinden untersucht.

##### **4.4.1 Schulklima**

In den Interviews mit den verschiedenen Lehr- und Leitungspersonen der Schule und der Gemeinde wurde erfragt, wie sie das Klima im Schulhaus einschätzen. Dazu vergaben insgesamt 47 Personen eine Note zwischen 1 und 6 für das Schulhausklima. Die elf befragten Gemeinden wurden nach dem jeweiligen umgesetzten Schulmodell und der durchschnittlich vergebenen Note für das Schulhausklima zusammengefasst.

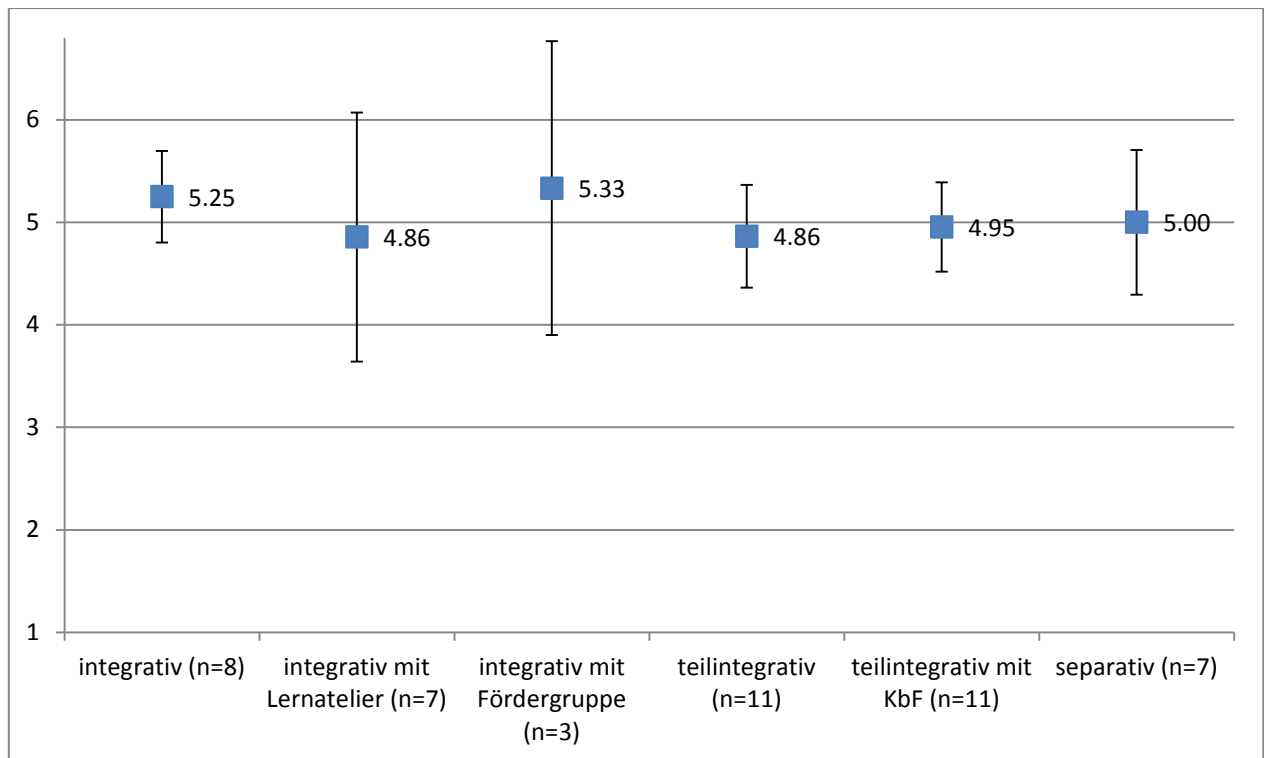
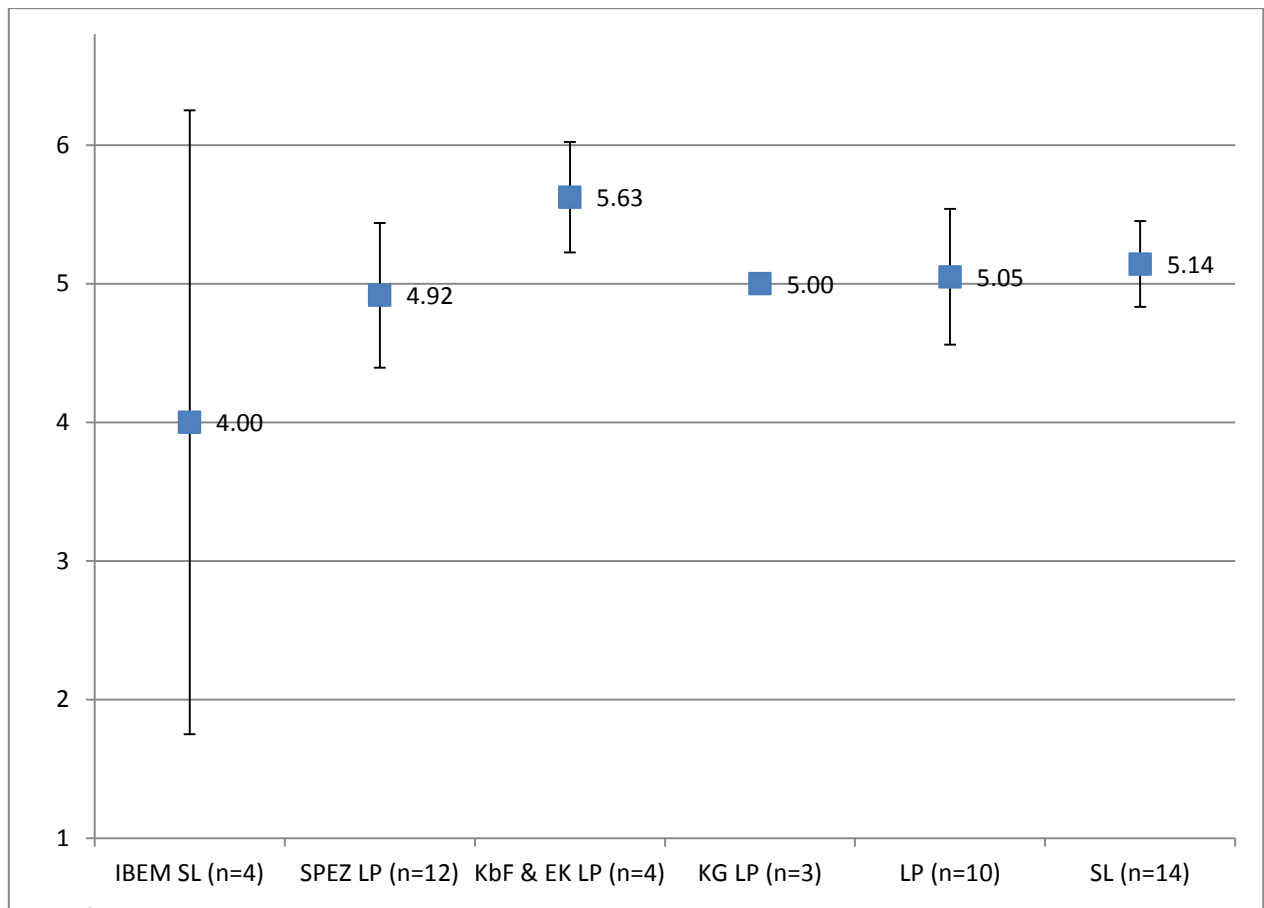


Abbildung 2: Durchschnittliche Note des Schulhausklimas nach Integrationsmodell. Die Balken geben jeweils ein 95%iges Konfidenzintervall<sup>22</sup> an.

Im Allgemeinen zeigt die Abbildung 2 lediglich sehr geringe Unterschiede in der Bewertung des Schulhausklimas zwischen den verschiedenen Schulmodellen. Das Schulhausklima wurde im Gesamtdurchschnitt mit einer Note von 5 als gut bewertet. Laut den beiden zitierten Studien wäre zu erwarten, dass sich die Bewertungen des Schulhausklimas zwischen den verschiedenen Schulmodellen stärker unterscheiden. Grundsätzlich besteht jedoch eine leichte Tendenz dahingehend, dass das Schulhausklima in Schulen mit einem integrativ ausgerichteten Modell etwas besser bewertet wird als in den Gemeinden mit teilintegrativen oder separativen Modellen. Am besten schneiden die Modelle „integrativ mit Fördergruppe“ und „integrativ“ mit einer durchschnittlichen Bewertung von 5.3 ab.

<sup>22</sup> Die Höhe der Konfidenz K ist der prozentuale Anteil der Intervalle, die, auf lange Sicht,  $\mu$ , den wahren Populationsmittelwert beinhalten. Eine geringe Stichprobengrösse kann zu grösseren Intervallen führen und gibt somit Auskunft über die Varianz innerhalb der jeweiligen Stichprobe, die dann sehr hoch sein kann, da die Werte weit streuen. Für eine Interpretation der Ergebnisse sollte dann eine höhere Stichprobe erhoben werden (Cumming, Fidler, Kalinowski, & Lai, 2012)



**Abbildung 3: Durchschnittliche Note des Schulhausklimas nach Funktion. Die Balken geben jeweils ein 95%iges Konfidenzintervall an.**

Abbildung 3 zeigt die Bewertungen des Schulhausklimas nach der Funktion der befragten Personen. Insgesamt wird die Schulhauskultur von den Lehrpersonen der KbFs und der EKs am besten beurteilt. Dieses Ergebnis könnte dadurch begründet werden, dass diese separativen Fördergefässe schon eine längere Tradition haben und in den Schulen gut etabliert sind. Auch die Schulleitung und die Lehrpersonen empfinden das Klima insgesamt als gut. Die SPEZ LP und vor allem die IBEM-Schulleitungen bewerten das Klima am tiefsten. Letzteres ist jedoch auf einen „Ausreisser“ zurückzuführen. Eine Person der IBEM SL bewertete das Schulklima mit der Note 2. Insgesamt ist die schlechtere Bewertung durch diese beiden Gruppen möglicherweise damit zu erklären, dass vor allem diese Personen entweder neu im Schulhaus sind oder eine andere Funktion übernehmen.

Bei der Interpretation dieser Ergebnisse muss ausserdem beachtet werden, dass es sich um eine relativ geringe Anzahl von Fällen handelt (N=47), die in Untergruppen aufgeteilt wird. Die Untergruppen sind zum Teil sehr klein und in ihrer Bewertung sehr heterogen. Ausserdem ist die individuelle Bewertung des Klimas oft von der Zusammensetzung des gesamten Schulteams abhängig.

#### 4.4.2 Klassenklima

Neben dem Schulhausklima wurde von den befragten Personen auch das Klassenklima beurteilt. Diese Frage wurde lediglich von den Personen beantwortet, die auch eine eigene Klasse leiten. Somit kann durch diese Auswertung eher festgestellt werden, inwiefern sich die verschiedenen Schulmodelle auf das subjektiv bewertete Handeln im Alltag und in einzelnen Klassen auswirken. Die Aussagen waren jedoch für eine graphische Darstellung zu wenig zahlreich.



Das Klassenklima wird im Durchschnitt als gut eingeschätzt. Die Werte liegen zwischen 5 und 5.5, es gibt nur einen Wert unter fünf. Die meisten Regellehrpersonen, Kindergartenlehrpersonen und Lehrpersonen von besonderen Klassen sind mit der Atmosphäre in der Klasse insgesamt zufrieden. Es fällt jedoch auf, dass einige einen Bereich angeben in dem das Klassenklima liegt, also zum Beispiel zwischen 4.5. und 5. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass das Klima in einer Klasse je nach Lektion und Tag stark variieren kann. Dies wird in einem Zitat einer Lehrperson der Schule D deutlich:

*„Die Kollegen beurteilen diese Klasse als erfreulich. Mit den Wellenbewegungen, die es halt gibt. Manchmal sind sie ungeniessbar und manchmal läuft's gut. Die Grundstimmung ist - glaube ich - eine gute. Eine Note zwischen 3 und 6. Es ist im positiven Bereich.“* (LP 2, Schulstandort D)

Verschiedene Lehrpersonen betonen, dass ihre Einschätzung des Klassenklimas nicht unbedingt mit einzelnen Schülerinnen und Schülern in Verbindung zu bringen sei. Für das Klassenklima seien zum Beispiel die Schulstufe, das Alter der Schülerinnen und Schüler oder die Zusammensetzung der Klasse insgesamt wichtiger. Jahrgangsgemischte Klassen stellen dabei neue Anforderungen an die Lehrpersonen.

*„C'est clair qu'il y a de temps en temps des petites histoires mais ce n'est pas par rapport à un enfant particulier, c'est les enfants entre eux, de temps en temps il y a des enfants qui se disent un mot, un vilain mot et puis il y a une petite dispute mais c'est ponctuel.“* (LP, Schulstandort F)

Des Weiteren gebe es einige Schülerinnen und Schüler, die nicht optimal in die Klasse integriert sind und diese teilweise sogar spalten, was einen negativen Effekt auf das Klassenklima hat. Aber auch diese Schülerinnen und Schüler haben oft keinen besonderen Förderbedarf. Die soziale Integration von einzelnen Schülerinnen und Schülern ist in diesen Fällen durch andere Faktoren beeinträchtigt: *„Das Problem der Streber ist grösser als das Problem Kleinklässler. Die Street-credibility ist höher, wenn man in der Schule schlecht ist.“* (LP, Schulstandort K)

Insgesamt scheint sich auch die Anzahl Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in einer Klasse nicht negativ auf das Klassenklima auszuwirken. Wenn ein Verdacht auf eine soziale Ausgrenzung einer Schülerin oder eines Schülers besteht, betonen einige Lehrpersonen, dass es wichtig sei, sofort zu reagieren: *„Man muss sehr schnell reagieren und mit den Kindern darüber sprechen. Irgendwie merken sie auch, dass ich nicht Partei ergreife.“* (KG-LP, Schulstandort E)

Ausserdem wird von einigen Lehrpersonen betont, dass das Klassenklima durch die integrative Förderung eine besondere Stellung einnimmt. Durch die anspruchsvolle Situation ist die Lehrperson womöglich verpflichtet, rascher einzugreifen und die Situation zu deeskalieren.

*„Wir haben ganz intensiv daran gearbeitet. Jeden Konflikt aufgerollt, alles angeschaut. Es war zäh und mühsam, aber es hat sich gelohnt. Es gingen bis zu 35 Deutschlektionen drauf. Ich bin gespannt auf den Ertrag.“* (LP, Schulstandort K)

Einige Lehrpersonen erhoffen sich durch ein gutes Klassenklima eine allgemeine Erleichterung im Alltag und sind sehr darum bemüht, eine positive Kooperations- und Kommunikationskultur aufrechtzuerhalten.

*„In das Klassenklima investiere ich unglaublich viel. Mir ist wichtig, dass wir eine gute Stimmung haben und aufkommende Probleme sofort anpacken und thematisieren. Ich finde, wir haben ein sehr gutes Klassenklima, haben nahe Beziehungen, und ich schaue auch wirklich genau hin. Das kann ich eben, weil ich wenig Kinder habe. [...] Das Klassenklima ist gut, aber man muss dauernd daran arbeiten, jeden Tag.“* (EK-LP Schulstandort L)

Dabei ist die Mitarbeit und gemeinsame Ausrichtung hin auf ein gutes Arbeits- und Klassenklima von zentraler Bedeutung. *„Sie haben es untereinander gut und leben Krisen unmittelbar und schnell aus, sind aber auch schnell wieder auf einer guten Ebene, was während des Unterrichts störend sein kann. Z. B. könnten leistungsmässig 3 in die Sek. wechseln. Sie wollen aber nicht, weil es ihnen zu gut in dieser Klasse gefällt.“* (LP, Schulstandort C) Das Klassenklima ist aber insgesamt nicht vom Schulhausklima oder der Schulhauskultur unabhängig, sondern wird dadurch beeinflusst: *„Wir haben schon damals am Schulhausklima und der Schulhauskultur gearbeitet. Das war sicher eine gute Grundlage.“* (LP Schulstandort H)

## 5 Diskussion

### 5.1 Modelle und Umsetzungsprozesse

Die offenen Rahmenbedingungen im Kanton Bern ermöglichen den Gemeinden die Wahl zwischen unterschiedlichen Umsetzungsmodellen des sogenannten Integrationsartikels. Sowohl in Bezug auf den Umsetzungsprozess als auch bei den Gründen für das gewählte Modell zeigen sich beträchtliche Unterschiede zwischen den Gemeinden. Es muss beachtet werden, dass es sich um eine Fallstudie von elf Gemeinden handelt, die eine eingeschränkte Repräsentativität für den Kanton aufweist. Jedoch wurde die Umsetzungsvielfalt der besonderen Massnahmen so abgebildet, dass die ausgewählten Gemeinden Modellcharakter haben. Die Umsetzung wurde im Übergangsstadium von alten zum neuen System untersucht. Aussagen, die zu diesem Zeitpunkt gemacht wurden, treffen eventuell auf die heutige Situation der abgebildeten Gemeinden nicht mehr zu.

Gemeinden, die alle KbFs aufgelöst hatten (vollintegrative Modelle und Modelle mit speziellen Lerngefässen (Fördergruppe, Lernatelier)), entwickelten sich bezüglich des Umsetzungsprozesses sehr ähnlich: Dieser war in allen vier Gemeinden durch einen frühzeitigen Beginn der Planung und Konzeptarbeit und durch aktives Einholen der notwendigen Informationen gekennzeichnet. Die professionelle Projektorganisation ermöglichte einen reibungslosen Umsetzungsprozess. Die Projektgruppen informierten die beteiligten Akteure auf Gemeinde- und Schulebene, was den Schulen eine frühzeitige Auseinandersetzung mit dem Thema schulische Integration ermöglichte. In allen Gemeinden wirkte zudem eine Schlüsselperson als „Motor“ der Umsetzung, was den Prozess zusätzlich förderte.

Alle Gemeinden, die ein Modell ohne KbFs umzusetzen gedachten, wurden von den Projektverantwortlichen in den Gemeinden sowohl bei der Umsetzung als auch ideell unterstützt. Die kommunalen Behörden und Schulleitungen ermöglichten den Lehrpersonen in den meisten Schulen die Mitsprache bei der Entscheidungsfindung. Einzig in der Schule H beklagen sich die Befragten über den ungenügenden Einbezug. Eine weitere Gemeinsamkeit der untersuchten Gemeinden mit einem Umsetzungsmodell ohne KbF ist der Wille der Eltern, eine integrative Schulform umzusetzen. Ebenfalls fördernd für die Entscheidung wirkte sich die bereits vorhandene schulische Integrationserfahrung der Schulen in diesen Gemeinden und Schulen aus.

Für die Entscheidung waren aber neben ideellen auch pragmatische Gründe ausschlaggebend. So ist der strukturelle Anreiz des Kantons zur Schliessung von besonderen Klassen ein zentrales Argument für die Umstellung auf vollintegrative Modelle, da die Gemeinden die „eingesparten“ Lektionen für den Spezialunterricht einsetzen können. Durch die Schliessung von besonderen Klassen in den Kooperationsgemeinden können zudem auch Kosten für Schülertransporte eingespart werden. Schulen, die freiwillig auf Vollintegration umstellen, sehen in ihrem Modell primär Vorteile: Alle Lektionen des Pools stehen nun für die individuelle Förderung der Kinder zur Verfügung. Für die Kinder aus ehemaligen Kleinklassen fällt das Stigma weg, was nach Ansicht der Befragten u. a. auch den Einstieg in die Berufsbildung erleichtert.

Eine grosse Flexibilität und Durchlässigkeit zeigen die Schulmodelle mit speziellen Lerngefässen. Lernateliers und Fördergruppen bieten eine angepasste Lernumgebung ohne das Stigma einer besonderen Klasse. Kurzfristige Anpassungen bezüglich des Förderbedarfs von Kindern sind unmittelbar umsetzbar. Insbesondere in der Primarstufe bewährt sich diese Lernform gemäss unseren Ergebnissen gut. Es besteht jedoch auch die Gefahr der versteckten Wiedereinführung einer KbF, wenn die Kinder die Mehrheit der Unterrichtszeit in der Lerngruppe verbringen.

Teilintegrative Modelle ohne KbF am Schulstandort wurden in unserer Stichprobe vorwiegend von urbanen Gebieten mit grosser kultureller Heterogenität gewählt. An allen Standorten manifestierte sich ein grosser Zeitdruck bei der Umsetzung von Art. 17. Erschwerend kam der Informationsmangel durch den Kanton hinzu, insbesondere wurde das zu späte Erscheinen des IBEM-Leitfadens bemängelt. Die Konzepte wurden von den Bildungsbehörden professionell erstellt. Dies führte aber dazu, dass sich die betroffenen Schulen ungenügend einbezogen fühlten.

Die Befragten an verschiedenen Schulstandorten kritisierten die Abschaffung eines funktionierenden Systems mit KbF vor Ort, ohne dass die Betroffenen angehört worden wären. Obwohl immer noch die Möglichkeit einer Zuweisung zu einer KbF an einem anderen erreichbaren Schulstandort besteht, vermissen einige Befragte diese vor Ort. Die Umsetzung des Art. 17 brachte grosse strukturelle Veränderungen mit sich, was kombiniert mit dem Mangel an Informationen, bei den Betroffenen Ängste und Verunsicherung auslöste. Die kommunalen Behörden und das Inspektorat unterstützten den Umsetzungsprozess an allen teilintegrativen Standorten und versuchten, den Zeitdruck zu verringern, indem mit der Umsetzung später begonnen wurde.<sup>23</sup>

Teilintegrative Modelle mit KbF am Schulstandort wurden von zwei befragten Gemeindeverbänden gewählt. Schon seit 10 Jahren praktiziert man dort offene, durchlässige KbF mit Teilintegration (teilweiser Unterrichtsbesuch in der Regelklasse). Die Mehrheit der Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten wird in beiden Gemeinden integrativ in der Regelklasse geschult. Für die beiden Standortgemeinden änderte sich durch die Umsetzung des Integrationsartikels nur wenig, da man die vorhandenen KbFs beibehielt. Professionelle Konzepte und eine funktionierende Projektgruppe trugen zum Gelingen der Umsetzung bei. Das gewählte Modell ist bei den Beteiligten breit abgestützt.

Auch an diesen Standorten werden der Informationsmangel und das zu späte Erscheinen des Leitfadens bemängelt. Im Gegensatz zu anderen Gemeinden hielten sich aber die negativen Auswirkungen in Grenzen. Sowohl die Homepage als auch der Film und Leitfaden werden als zweckmässig beurteilt. Das Mischmodell zeichnet sich durch eine grosse Flexibilität aus und trägt den unterschiedlichen Bedürfnissen Rechnung. Die KbFs bieten nach Aussagen der Befragten einerseits einen befristeten „Schonraum“ für die dort geschulten Kinder. Andererseits fühlen sich Regellehrpersonen durch die KbF entlastet. Gemäss den Befragten werden die Kinder in diesen offenen, durchlässigen KbF nicht oder kaum stigmatisiert. Der Übertritt vom Kindergarten in die erste Klasse wird durch die Auflösung von EKs vereinfacht.

Die Entscheidung für ein separatives Modell (weniger als die Hälfte der besonderen Klassen wurden geschlossen, vgl. methodisches Vorgehen) wurde an beiden untersuchten Standorten demokratisch getroffen. Während die Schule G eine durchlässige KbF mit teilweisem Unterrichtsbesuch in Regelklassen verwirklicht, besteht in der Schule A zum Zeitpunkt der Untersuchung keine solche Möglichkeit. Die Gemeinde der Schule A zeigte grosse Schwierigkeiten bei der Umsetzung. Der Zeitmangel bei der Planung bewirkte, dass die verschiedenen Modelle nicht

---

<sup>23</sup> Die Übergangsbestimmungen der BMV haben den Gemeinden 3 1/2 Jahre (1.1.2008 – 31.7.2011) für die Entwicklung und Umsetzung ihres Konzepts eingeräumt

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 späte 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 Unsicherheit und Ängste vor Stellenverlust und Überforderung das Lehrerkollegium prägten.

In der Gemeinde der Schule G hingegen verlief der Umsetzungsprozess unspektakulär, da rechtzeitig begonnen wurde und kaum Veränderungen zu bewältigen waren. Beide Gemeinden 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 KbF geringer sei als in der Regelklasse. Die Schule G sieht ihr Modell als Etappe zur Integration während Schule A zum Zeitpunkt der Befragung am bestehenden Modell festhalten wollte.

Im Umsetzungsprozess und in der Modellwahl zeichnen sich zentrale förderliche und hemmende Faktoren der schulischen Integration ab: Die flexiblen Rahmenbedingungen im Kanton Bern ermöglichen den Gemeinden und Schulen Gestaltungsfreiraum. Dieser hat sich sowohl in unserer Untersuchung als auch in der Literatur als fördernder Faktor erwiesen (Reusser et al., 2013). Der durch die ERZ gewährte Handlungs- und Gestaltungsspielraum ist eine zentrale Gelingensbedingung für die Umsetzung der schulischen Integration. Auch der strukturelle Anreiz durch den Kanton führte in einigen der untersuchten Gemeinden zur Auflösung von besonderen Klassen und somit zu mehr Integration. Die quantitativen Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass mehr als die Hälfte der besonderen Klassen im Kanton zwischen 2008 und 2012 durch die Gemeinden aufgehoben wurde (Stricker & Pfister, 2012). Die Umsetzungshilfen (Reusser et al., 2013) in Form des IBEM-Leitfadens und des Films „Eine Schule für Alle“ wurde von der überwiegenden Mehrheit als hilfreich beschrieben. Hinderlich für den Umsetzungsprozess zeigte sich der wahrgenommene Informationsmangel auf kantonaler Ebene, der sich dann auch auf die kommunalen Behörden- und auf die Schulebene auswirkte. Insbesondere wurden das zu späte Erscheinen und der zu grosse Umfang des Leitfadens kritisiert.

Man hätte sich zudem auch eine Konzeptvorlage für die Erstellung des Gemeindekonzepts gewünscht. Gemeinden, die ihre Information nicht aktiv einholten, erlebten den Umsetzungsprozess als erschwert. Auch intransparente oder zu späte Information auf der Schulebene – z. B. durch die Schulleitung – schürte Unsicherheit und Ängste im Kollegium.

In der Mehrheit der untersuchten Schulstandorte wurden die Betroffenen zu Beteiligten gemacht (Simmen, 2010). Oftmals sind die an den Entscheidungsprozessen Beteiligten (Behörden, vorgesetzte Stellen) gar nicht direkt von den Reformen im Schulbereich betroffen (Simmen, 2010). Die Lehrpersonen müssen den Entscheid in ihrer alltäglichen Arbeit um- und sich direkt mit den Vor- und Nachteilen des Entscheides auseinandersetzen. Umfassende Veränderungen lassen sich aber nur initiieren, wenn sie von den Betroffenen mitgetragen werden. Das aktive Einholen von relevanten Informationen durch die Gemeinden und Schulen hat sich als förderlich erwiesen. So wurden die Betroffenen auf Schulebene in der Mehrheit der integrativen Modelle transparent und rechtzeitig informiert. Transparenz, Vorhersagbarkeit und Beeinflussbarkeit schaffen Sicherheit für die Betroffenen (Simmen, 2010). Bei der Umsetzung des Integrationsartikels kam dem Schulinspektorat und den kommunalen Behörden eine Schlüsselrolle zu. Unsere diesbezüglichen Ergebnisse decken sich mit den Befunden von Luder et al. (2004) und Reusser et al. (2013): Die Gemeinden haben einen zentralen Einfluss auf die Modellgestaltung und Umsetzung. Unterstützen die kommunale Behörde und das Inspektorat den Integrationsgedanken und die Umstellung auf eine integrative Schulform, erleichtert dies die Umsetzung beträchtlich. Dies

könnte zum Beispiel darauf zurückgeführt werden, dass durch die Zustimmung verschiedene Möglichkeiten zur Umsetzung eröffnet und administrative Hürden abgebaut werden können.

Auch die Schulleitung hat bei der Modellwahl und Umsetzung eine zentrale Rolle gespielt. Steht sie konsequent hinter dem gewählten Modell, kann sie gute Rahmenbedingungen für die Umsetzung schaffen (Helmke, 2009). Der ungenügende Einbezug der Betroffenen (Schulleitungen und Lehrpersonen) bei der Entscheidungsfindung hat sich in unserer Untersuchung als hemmender Faktor erwiesen. So zeigt sich am Beispiel der Gemeinde der Schule K, dass nicht eingebundene Betroffene zu Opponenten der Umsetzung werden können, obwohl sie die schulische Integration grundsätzlich befürworteten. Bereits bei der Modellwahl ist die pädagogische Haltung der Schulleitungen und Lehrpersonen entscheidend. In unserer Stichprobe hat es Schulen, die sich seit den 90er Jahren mit der schulischen Integration befassen. Wenn die Schulleitungen und insbesondere auch die Lehrpersonen die Integration als Weiterentwicklung der Volksschule sehen, fördert dies deren Umsetzung (Reusser et al., 2013).

In allen Modellen, mit Ausnahme der vollintegrativen, bestehen in unserer Stichprobe Gefässe, die Kindern in besonders schwierigen Situationen einen befristeten „Schonraum“ gewähren. Strukturen, die eine Separation in Notfällen ermöglichen, nehmen nach Ansicht von befragten Schulleitungen und Lehrpersonen Druck von den Schulen weg und werden deshalb auch als Gelingensbedingung identifiziert.

In den Modellen ohne KbF (vollintegrative Modelle und solche mit Lernateliers oder Fördergruppen) hat in unserer Stichprobe jeweils eine Person bei der Umsetzung von Art. 17 die Rolle als „Zugpferd“ übernommen und somit in hohem Mass zum Gelingen beigetragen. Sie holte aktiv Informationen ein und diskutierte die Argumente mit den Beteiligten, überzeugte diese und steuerte den Prozess in Richtung eines integrativen Schulmodells. Diese Rolle war nicht an eine bestimmte Funktion gebunden, sondern wurde von Heilpädagog\*innen, kommunalen Behörden oder Schulleitungen übernommen.

Auch bei der Evaluation von Luder et al. (2004) konnte gezeigt werden, dass solche Schlüsselpersonen aus dem Schulteam, der Schulleitung oder aus den Schulbehörden den Entscheidungs- und Umsetzungsprozess fördern können. Erfahrungen mit schulischer Integration stärken die wahrgenommene Kompetenz der Lehrpersonen bezüglich Heterogenität und bauen Ängste ab (Bless et al., 2010). Die Einführung der integrativen Schulform durch die bildungspolitischen Entscheidungsträger ermöglicht es den Lehrpersonen, entsprechende Erfahrungen zu sammeln und Kompetenzen zu entwickeln (Bless et al., 2010). Auch in unserer Stichprobe hat sich herauskristallisiert, dass Schulen mit Integrationserfahrung eher ein vollintegratives Modell wählten und bei der Umsetzung deutlich weniger Probleme hatten als teilintegrative oder separative Schulmodelle

Eine langjährige Tradition zur Separation und fehlende Integrationserfahrung können die Modellwahl in Richtung Separation steuern, dafür ist die Schule A ein gutes Beispiel. Hinderlich für eine integrative Schulform wirkte sich zudem die Separation befürwortende pädagogische Haltung auf Gemeinde- und Schulebene aus. Befürchtungen der Lehrpersonen, der zunehmenden Heterogenität nicht gewachsen zu sein, können sich auch erschwerend auswirken. Ebenfalls nicht unterschätzt werden darf der Einfluss von interkommunaler Zusammenarbeit (Sitzgemeinmodelle oder Gemeindeverband) auf die Modellwahl. Für die einzelnen Gemeinden kann der Entscheidungsspielraum dadurch stark eingeschränkt sein. Auch der Zeitfaktor kann auf die Modellwahl Auswirkungen haben. Wie unsere Untersuchung zeigt, beschäftigten sich Gemeinden mit vollintegrativen Modellen wesentlich früher mit der Umsetzung und hatten mehr Zeit, die grossen strukturellen Veränderungen zu diskutieren und anzugehen. Es fällt auf, dass Gemein-

den, die mit dem Zeitplan in Verzug gerieten, Modelle wählten, die wenig strukturelle Veränderungen auslösten.

In etlichen Gemeinden bestand aus der Sicht der Betroffenen kein Problemdruck bezüglich der Schulung von Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in Regelklassen. Die KbFs hatten sich nach Ansicht dieser Befragten bewährt, so dass ein Systemwechsel nicht als nicht dringend erachtet, sondern von „oben“ verordnet wurde.

Der interkantonale Vergleich der Schulmodelle von Reusser et al. (2013) zeigt, dass sich die Kantone bezüglich der Umsetzung der Integration unterscheiden. Dies legt die Vermutung nahe, dass die kantonalen Vorgaben und Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle für die integrative Ausrichtung der Schulen spielen. Die kantonale ERZ legt den Rahmen fest, in dem eine Veränderung der schulischen Strukturen hin zur Integration überhaupt möglich ist (Blanc & Sahli Lozano, 2013). Die vorliegende Evaluation des sog. Integrationsartikels zeigt ein breites Spektrum unterschiedlicher Schulmodelle auf. Im Kanton Bern ist ein grosser Spielraum für individuelle Lösungen und Organisationsformen vorhanden und wird auch genutzt. Die offene Umsetzungs politik des Kantons Bern führt jedoch auch dazu, dass die Unterstützungsleistungen der Behörden sehr unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden müssen.

## **5.2 Rahmenbedingungen und Ressourcen**

Die Ressourcenfrage hat sich in unserer Untersuchung als Kernthema erwiesen. Alle Befragten sind sich einig, dass sich die Umsetzung von Art. 17 VSG nur mit ausreichend Ressourcen realisieren lässt. Damit sind nicht nur die Anzahl Lektionen für die besonderen Massnahmen, sondern auch deren Verteilung, die Raumsituation, das Lehrmaterial und die Klassengrösse und -zusammensetzung eingeschlossen.

### **Personelle Ressourcen (Lektionenpool)**

Genügend personelle Ressourcen gehören gemäss Literatur zu den Erfolgsfaktoren der schulischen Integration (Reusser et al., 2013; Roos & Wandeler, 2012). Für die Umsetzung des Integrationsartikels wurden die Ressourcen für die besonderen Massnahmen im Kanton um 10% erhöht. Mit der Umsetzung von Art. 17 VSG hat sich die Anzahl Lektionen für die besonderen Massnahmen in den meisten Gemeinden infolge des Zuteilungssystems gemäss des Schulsozialindex verändert: Gemeinden mit vielen besonderen Klassen hatten, gemessen an der Anzahl Schülerinnen und Schüler, vor der Umsetzung viel mehr Lektionen zur Verfügung als Gemeinden, die schon vor der Umsetzung wenig separierten.

In unserer Stichprobe lassen sich nach Aussagen der befragten Personen die Gemeinden und Schulstandorte in drei Gruppen unterteilen: Gemeinden und Schulstandorte mit einer als gut eingeschätzten Ressourcenlage, solche mit knapp ausreichenden Ressourcen und solche mit einem wahrgenommenen deutlichen Mangel. Zu den „Gewinnerinnen“ bezüglich der Lektionszahl gehören vier Gemeinden/ Gemeindekooperationen (Gemeinden der Schulstandorte B, C, D, und G), sie haben mehr Ressourcen zur Verfügung als vor der Umsetzung von Art. 17 VSG. Aus diesem Grund erstaunt es nicht, dass diese vier Standorte mit den zugeteilten Ressourcen zufrieden sind. Bei drei der vier Gemeinden handelt es sich um Standorte mit einem niedrigen Sozialindex (B, C, G; zwischen 1.1 und 1.3). Die Gemeinde der Schule D hat einen mittleren Sozialindex (circa 1.5). Die Standorte B, C und D haben integrative Modelle, z. T. mit besonderen Lerngefässen. Der Schulstandort G wählte ein separatives Modell.

In drei Gemeindekooperationen der Schulstandorte A, L und F werden die Lektionen als knapp ausreichend beurteilt, obwohl sich die Lektionsanzahl nur geringfügig verändert hat. Sie weisen einen Sozialindex zwischen 1.31 und 1.6 auf. In dieser Gruppe befinden sich separative und teilintegrative Schulstandorte.

Bei den vier Schulstandorten H, K, E und I wird der Lektionenpool als ungenügend beurteilt. Sie haben einen hohen Sozialindex (>1.61). Drei Standorte haben teilintegrative Modelle (K, E, I), einer dieser Standorte wählte ein vollintegratives Modell (H). Auch in der Gemeinde des Standorts L gibt es andere Standorte, die die zugeteilten Lektionen als zu gering bezeichnen.

Wie unsere Ergebnisse zeigen, leitet sich die Beurteilung der zur Verfügung stehenden Lektionen nur teilweise aus der tatsächlichen Veränderung der Ressourcensituation ab. In der Mehrheit der untersuchten Gemeinden hat sich die Anzahl zur Verfügung stehender Lektionen geringfügig erhöht. Vielen Befragten war zudem nicht klar, dass die Ressourcen für die Besonderen Massnahmen im Kanton insgesamt erhöht worden waren. Vielmehr wird die Umsetzung in Gemeinden mit Ressourcenknappheit als Sparübung wahrgenommen (vgl. beispielsweise Gemeinden der Schulstandorte E oder K). Die Einschätzung der personellen Ressourcen zeigt sich zudem unabhängig vom gewählten Modell. Zufrieden mit den Ressourcen zeigte sich sowohl eine Gemeinde mit einem separativen Modell als auch eine mit einem vollintegrativen Modell.

Der interkantonale Vergleich der Lektionszahl im Bereich der besonderen Massnahmen ist nicht möglich, da in den verschiedenen Kantonen unterschiedliche Angebote unter den IF-Lektionen subsumiert werden. Jedoch zeigt die Untersuchung von Reusser et al. (2013), dass nur eine Minderheit der Lehrpersonen die schulische Integration unter den aktuellen Bedingungen im Kanton Zürich für realisierbar hält. Der Grund dafür ist ein Ressourcenmangel zeitlicher, personeller und materieller Art. Unsere Ergebnisse zeigen, dass der Mangel an personellen Ressourcen ein hemmender Faktor sein kann, jedoch sind ausreichende Ressourcen kein Garant für eine gelingende Umsetzung.

### **Sprachförderung (DaZ/FLS)**

Im Bereich der Sprachförderung (DaZ/FLS) herrscht nach Aussagen von kommunalen Bildungsbehörden, Schulinspektoraten, Schulleitungen und einzelnen Lehrpersonen ein Mangel an Lektionen bei den Schulstandorten H, K, E, I und L, in denen der Anteil an Fremdsprachigen zwischen 30 % und 50 % und somit über dem Durchschnitt des Kantons von 22 % liegt. Bei den übrigen untersuchten Standorten reichen die Ressourcen für die Sprachförderung aus. Sie haben einen Anteil an Fremdsprachigen zwischen 7 % und 25 %<sup>24</sup>. Der Mangel an Sprachlektionen musste nach Aussagen der entsprechenden Schulinspektorate durch die Verfügung von zahlreichen SOS-Lektionen und von zusätzlichem Unterricht in begründeten Fällen abgedeckt werden. Nach Aussagen der befragten Schulinspektorate, Schulleitungen und Lehrpersonen in den betroffenen Gemeinden ist die adäquate Förderung von Fremdsprachigen durch den Lektionsmangel gefährdet. In der vorliegenden Evaluation wurde nicht untersucht, ob in Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen eine gezielte Sprachförderung mit einer angemessenen Didaktik eingesetzt wurde. Die Sprachförderung muss gemäss DaZ-Leitfaden<sup>25</sup> primär im Regelunterricht stattfinden, während die DaZ-Lektionen der zusätzlichen Unterstützung dienen.

Wie diverse Studien belegen, hängt der Bildungserfolg massgeblich von der Sprachkompetenz ab (z. B. Neugebauer und Nodari, 1999). Kinder aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund bringen schon bei der Einschulung den rudimentärsten Wortschatz ihrer Altersgruppe mit (Moser 2005 zit. n. Reusser et al. 2013). So sind ihre Bildungschancen bereits bei Schuleintritt deutlich eingeschränkt.

---

<sup>24</sup> Die Angaben entstammen Abfragen aus der Statistik der Lernenden des Jahres 2014 des Fachbereichs Bildungsstatistik der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation im Generalsekretariat der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

<sup>25</sup> Deutsch als Zweitsprache, DaZ: Ein Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts und zur Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen  
[http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/leitfaeden.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01\\_Besondere%20Massnahmen/bes\\_massnahmen\\_daz\\_leitfaden\\_d.pdf](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/leitfaeden.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_d.pdf)

Obwohl die Fördermassnahmen in den letzten Jahren gesamtschweizerisch zugenommen haben, scheitern bildungsferne Kinder mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig infolge ungenügender Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache (Jampert, 2002; Kronig, Haeberlin, & Eckhart, 2000; Moser, 2002). Verschiedene Autoren sehen die deutliche Steigerung der Unterrichtszeit für den Erwerb der Unterrichtssprache als wirksamste Massnahme an (Esser, 2006; Moser, Bayer, Tunger, & Berweger, 2008). Weitere Benachteiligungen ergeben sich für bildungsferne Kinder mit Migrationshintergrund durch die Sprachförderung, die sich primär auf die Alltagssprache richtet: Im Sprachförderungsunterricht werden vor allem grundlegende Kommunikationsfertigkeiten in der mündlichen Alltagssprache gefördert. Diese werden auch im Klassenverband durch den alltäglichen Austausch mit muttersprachlichen Kindern erlernt und praktiziert/geübt. Bezogen auf die *Alltagssprache* stimmt somit auch die Aussage, dass jeder Unterricht gleichzeitig auch Sprachunterricht ist.

Mit zunehmendem Alter der Kinder werden neben dem Beherrschen der Alltagskommunikation auch *kognitiv schulbezogene Sprachfähigkeiten* verlangt. Die Kinder müssen spätestens ab der Sekundarstufe I fähig sein, einen komplexen Text und kausale Zusammenhänge zu verstehen und einen strukturierten Text zu verfassen (Neugebauer & Nodari, 1999). Dafür reicht die mündlich geprägte Alltagskommunikation nicht aus. Diese kognitiv schulbezogenen Sprachfähigkeiten werden gemäss Neugebauer und Nodari (1999) in der Schule vorausgesetzt. Kinder aus bildungsnahen Schichten bringen diese mit, fremdsprachige Kinder aus bildungsfernen Schichten sind doppelt benachteiligt.

Was sind mögliche Gründe für den (durch die Inspektorate, kommunale Behörden, Schulleitungen und Lehrpersonen) wahrgenommenen Mangel an DaZ/FLS-Lektionen in sehr heterogenen Schulen? Von einigen Befragten in den zwei der benannten Standorte wird die Berechnung des Sozialindex als zentraler Grund genannt: Dieser bilde die Realität in etlichen Gemeinden mit vielen Fremdsprachigen nur ungenügend ab. So würden fremdsprachige Kinder mit einem Schweizerpass nicht in die Berechnung einbezogen und lösten keine Lektionen aus. Auch Kinder von Sozialhilfebeziehenden, die in belasteten Quartieren mit Häusern leben, werden im Sozialindex als Bewohnerinnen und Bewohner von Einfamilienhäusern erfasst, was dazu führe, dass der Anteil der bildungsfernen Personen der Gemeinde unzureichend im Sozialindex repräsentiert sei. Auch hier ist auf die Neuberechnung des Sozialindex unter Einberechnung der Fremdsprachigkeit hinzuweisen, der sich nur äusserst geringfügig (in der zweiten Stelle nach dem Komma) vom ordentlichen Sozialindex unterscheidet. Zu einem Mangel an DaZ/FLS-Lektionen kann auch die Verteilung des BMV-Pools führen, wenn die Gemeinden die zugeteilten Lektionen eher für den Spezialunterricht einsetzen.

Fremdsprachige Kinder, die direkt aus andern Ländern an unsere Schulen kommen, benötigen nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle Unterstützung (persönliche Mitteilung des Schulinspektorats der Gemeinde L). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind „in ihrer Identitätsentwicklung typischerweise den Einflüssen zweier (oder mehrerer) verschiedener Kulturen über einen längeren Zeitraum hinweg ausgesetzt“ (Wolfgramm, Rau, Zander-Musić, Neuhaus, & Hannover, 2010, S. 60). Deshalb ist eine Integration der verschiedenen Identitätsaspekte notwendig, die durch eine bessere Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache bedingt werden. Die Sprachkompetenz besteht aus unterschiedlichen Aspekten, die den Schülerinnen und Schülern erlauben, „die Sprache als Werkzeug bei Problemlösungen zu gebrauchen“, aber auch „dekontextualisierte, abstrakte Sprache in intellektuell anspruchsvollen Situationen zu nutzen“ (ebd.). Deshalb spielt die Sprachförderung für die schulische Leistung, die soziale Integration und die kulturelle Integration eine wichtige Rolle.

Neben dem Ressourcenmangel erschweren strukturelle Gegebenheiten, fehlende spezifische Kenntnisse und angemessene Praxis die Sprachförderung: In den Gemeinden fehlte zum Zeit-



punkt unserer Untersuchung häufig ein Sprachförderungskonzept, in welchem das Zusammenwirken von Unterricht und DaZ/FLS definiert ist. Verteilungskämpfe zwischen Lehrpersonen für Spezialunterricht und Sprachförderungslehrpersonen gingen in etlichen Gemeinden offenbar zum Nachteil der Sprachförderung aus. Es ist davon auszugehen, dass die Einführung des DaZ-Leitfadens das Verständnis von Sprachförderung und DaZ/FLS weiterentwickelt und gegebenenfalls die strukturellen Probleme entschärft oder löst. Der DaZ-Leitfaden regelt die Organisation auf allen Ebenen und definiert die Rollen und Zuständigkeiten. So können vorhandene Ressourcen effizient genutzt werden.

In unserer Untersuchung haben sich aber auch Probleme bei der Rekrutierung und Professionalisierung von DaZ-Lehrpersonen manifestiert: Da die Zertifikatsweiterbildung der DaZ-Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht lohnwirksam war, sank die Motivation der Lehrpersonen, diese zu absolvieren. Daraus resultierte ein Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen und dieser führt dazu, dass in vielen Gemeinden die IF-Lehrperson den Sprachförderungsunterricht erteilt. Da auch ein Mangel an IF-Lehrpersonen herrscht, wird das Problem dadurch nicht entschärft. Die Revision der Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte (LAV) per 1.8.2014 ermöglicht nun eine Anpassung der Gehaltsstufen aufgrund des absolvierten Zertifikatskurses. Auch die effiziente Nutzung der Sprachförderungslektionen kann in sehr heterogenen Klassen eingeschränkt sein. Unsere Befragung hat gezeigt, dass die Sprachförderlehrpersonen teilweise auch zur Entlastung der Regellehrperson eingesetzt werden. Somit steht die Sprachförderung in diesen Situationen nicht im Vordergrund.

### **Lektionenzuteilung**

Gemäss Literatur ist die Ressourcenzuteilung auf die Kinder und Klassen mit Unsicherheit verbunden (Reusser et al., 2013; Roos & Wandeler, 2012). Es ist oftmals unklar, welche Kinder Anrecht auf besondere Massnahmen haben und welche nicht. Auch diagnostische Kriterien sind mit Unschärfe behaftet (Roos & Wandeler 2012). Dies mag einerseits teilweise auf die unklare Definition der verwendeten Begrifflichkeiten zurückzuführen sein (Liesen & Luder, 2011). Andererseits kann diese Unsicherheit in der zunehmenden Durchlässigkeit der Modelle und Flexibilität im Zuweisungsprozess begründet sein.

Auch in den Berner Schulen besteht diese Unsicherheit bezüglich der Zuweisung von besonderen Massnahmen. Gemäss unserer Evaluation stellte die Verteilung der Lektionen für die Mehrheit der Befragten eine Herausforderung dar. Sie erfolgt mehrheitlich durch die Regelschulleitung oder durch die IBEM-Schulleitung. Erfolgt die Verteilung im Team (unter Anwesenheit der Schulleitung), wird das von den Lehrpersonen sehr geschätzt und erhöht die Akzeptanz. Die Partizipation aller Lehrpersonen bei der Ressourcenverteilung hat sich somit als wichtige Gelingensbedingung erwiesen, die für alle Schulen und Gemeinden zutrifft. Dies stimmt mit den Aussagen zur Beteiligung bei der Modellwahl und im Umsetzungsprozess überein, da durch die Partizipation Verbindlichkeit und Gemeinsamkeit im Vorgehen erhöht werden kann (Simmen, 2010). Neben der Partizipation der Beteiligten hat sich auch eine feste Zuteilung der Lektionen pro Klasse als fördernd erwiesen. Die Unterstützung wird nicht dem einzelnen Kind zugesprochen, sondern dem System. Damit werden Etikettierungen vermieden. Unsere Befunde decken sich diesbezüglich mit den Untersuchungen von Roos und Wandeler (2012). Verständlicherweise hat sich die Lektionenverteilung in Gemeinden mit guter Ressourcenlage als einfacher erwiesen, da die Bedarfslagen in den Klassen besser und zufriedenstellender abgedeckt werden können. In vollintegrierten Modellen werden keine Lektionen in besonderen Klassen gebunden, was gemäss den Befragten die Gerechtigkeit und Transparenz erhöht.

Die Lektionenzuteilung wird erschwert, wenn Kinder aus den besonderen Klassen teilweise in den Regelklassen unterrichtet werden. Dies kann zur Folge haben, dass einerseits die Lehrpersonen für besondere Klassen für die Klassenführung nicht mehr genug Lektionen haben. Ande-

rerseits erhalten auch die Regellehrpersonen für die Lektionen, in denen diese Kinder den Unterricht in der Regelklasse besuchen, zu wenig oder keine Entlastung. Die Verteilung der Lektionen wird auch dort problematisch, wo die betroffenen Lehrpersonen nicht eingebunden werden und wo Ressourcenmangel herrscht. Insgesamt sind sich die Gemeinden bewusst, dass der Einsatz der vorhandenen Ressourcen optimiert werden muss. Für Veränderungen des Förderbedarfs im Laufe des Schuljahres wünschen sich die Lehrpersonen eine grössere Flexibilität des IBEM-Pools. Der Lektionenpool ist jedoch bereits heute, insbesondere nach der BMV-Revision von 2013<sup>26</sup> auf eine hohe Flexibilität angelegt, so dass die Schulleitungen die Lektionen weitgehend in eigener Kompetenz zuteilen können.

### **Infrastruktur und Lehrmittel**

Es ist unbestritten, dass sich eine integrative Schule nur mit einer geeigneten Infrastruktur und adäquaten Lehrmaterialien umsetzen lässt. In rund der Hälfte unserer Stichprobe stellten die Gemeinden den Schulen genügend Räume zur Verfügung. In der Gemeinde der Schule F mietete man separate Räume dazu und leistete damit gezielte Umsetzungshilfe. Modelle ohne besondere Klassen profitierten von deren Aufhebung und gewannen Räume dazu. In Schulmodellen mit besonderen Klassen ist der Raumbedarf grösser, da Schülerinnen und Schüler einerseits integrativ unterrichtet werden, andererseits auch Platz für die besonderen Klassen benötigt wird.

Besonders in den teilintegrativen Modellen unserer Stichprobe zeigte sich nicht nur ein beträchtlicher Rummangel, die vorhandenen Räume waren auch zu klein, um individualisierende Unterrichtsformen und Teamteaching umzusetzen. Gerade in sehr heterogenen Klassen kann der Mangel an adäquaten Räumen die Arbeitsbedingungen für die Lehrpersonen und Kinder zusätzlich verschlechtern. Die aktuellen Lehrmittel sind gemäss den Aussagen von etlichen befragten Schulleitungen und Lehrpersonen nicht für den Unterricht mit innerer Differenzierung geeignet. Man wünscht sich Lehrmittel, die auf individualisierenden Unterricht ausgerichtet sind. Vergleichbare Probleme zeigen sich auch im Kanton Zürich, wo sich die vorgeschriebenen Lehrmittel als nicht oder nur bedingt geeignet für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen erwiesen haben (Reusser et al., 2013). Ungeeignete Lehrmittel erhöhen den Arbeitsaufwand für die Lehrpersonen und sind als hemmender Faktor zu bezeichnen. In der Studie von Roos und Wandeler (2012) wurde die Konzeption von individualisierenden Lehrmitteln von den befragten Schulleitungen und Lehrpersonen als zweitwichtigster Optimierungsfaktor genannt. Somit gehört die Entwicklung von individualisierenden Lehrmitteln zu den Erfolgsfaktoren der schulischen Integration.

### **Zeitlicher Aufwand und Entlastung der Betroffenen**

Infolge der Umsetzung von Art. 17 VSG ist der zeitliche Aufwand für fast alle Betroffenen in den Schulen und Gemeinden gestiegen. Während der Konzept- und Planungsphase waren insbesondere die Mitglieder der Arbeitsgruppen (kommunale Behörden, Inspektorat, Regelschulleitungen, IBEM-Schulleitungen) stark gefordert. In der Umsetzungsphase hat der zeitliche Aufwand für alle befragten Schulleitungen und Lehrpersonen zugenommen. Insbesondere die Lehrpersonen beziffern den Mehraufwand pro Woche durchschnittlich um 10% oder höher als vor der Umsetzung von Art. 17 VSG.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Studie von Reusser et al. (2013) im Kanton Zürich: Fast alle befragten Lehrpersonen sahen in der integrativen Schulform einen erheblichen zusätzlichen Zeitaufwand. In unserer Stichprobe sind vor allem die Klassenlehrpersonen und die IF-Lehrpersonen belastet. Der zeitliche Mehraufwand setzt sich aus den gegenseitigen internen Absprachen, aus zusätzlichen administrativen Aufgaben, aus Gesprächen mit der Schulleitung

---

<sup>26</sup>[http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/integration\\_und\\_besonderemassnahmen/spezialunterricht.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01\\_Besondere%20Massnahmen/bes\\_massnahmen\\_informationsmaterial\\_aenderungen\\_bmw\\_d.pdf](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/spezialunterricht.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_informationsmaterial_aenderungen_bmw_d.pdf)

und der intensivierten Zusammenarbeit mit externen Stellen zusammen. Die Schulleitungen nehmen den zeitlichen Aufwand der Lehrpersonen besorgt wahr, wie das Beispiel der Schule H zeigt. Besonders viel Zeit müssen Lehrpersonen in Schulen mit vorbestehender grosser Heterogenität, in denen pro Klasse mehrere Kinder aus den aufgelösten KbF unterrichtet werden, investieren (vgl. Abschnitt Klassenzusammensetzung). Der wahrgenommene Lektionenmangel in diesen Gemeinden verschärft den Zeitaufwand der Lehrpersonen zusätzlich. Sowohl der Ressourcenmangel als auch der nicht abgegoltene zeitliche Zusatzaufwand aufgrund der Umsetzung von Art. 17 wirken sich negativ auf die Motivation und Arbeitszufriedenheit der betroffenen Lehrpersonen aus. Die befragten Lehrpersonen in den entsprechenden Schulen verglichen dabei den Aufwand vor und während der Umsetzung von Art. 17 VSG. Die wahrgenommene Überlastung gewisser Lehrpersonen kann auch ihre Einstellung zur schulischen Integration negativ prägen.

Trotz geringen strukturellen Veränderungen hat der Zeitaufwand während der Umsetzungsphase auch in Modellen mit KbF vor Ort etwas zugenommen. Die Zusammenarbeit mit internen und externen Stellen musste aufgebaut oder intensiviert werden. Die gegenseitigen Absprachen wurden insbesondere zu Beginn der Umsetzung als Belastung empfunden. Im Lauf dieser Untersuchung hat es sich gezeigt, dass sich der Zeitaufwand nach der intensiven Umsetzungsphase für die Schulen mit geringer bis mittlerer Heterogenität konsolidiert hat. Neben dem Zeitaufwand haben sich auch die Aufgaben der Klassenlehrpersonen und der IF-Lehrpersonen verändert. Jene sind in integrativen und teilintegrativen Modellen nun auch für Kinder zuständig, die vorher in einer besonderen Klasse geschult worden waren. Dadurch übernehmen Regellehrpersonen teilweise Aufgaben, die früher eine Heilpädagogin oder ein Heilpädagoge wahrgenommen hatte. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen waren vorher mehrheitlich für eine besondere Klasse oder für ein heilpädagogisches Ambulatorium verantwortlich und arbeiten nun integrativ in den Klassen. Ihre Rolle hat sich in Richtung Fachperson für schulische Integration und Heterogenität gewandelt (vgl. interne Kooperation).

Obwohl bei zahlreichen befragten Regellehrpersonen vor der Umsetzung Angst vor Überforderung herrschte, fühlte sich die Mehrheit der Befragten den neuen Herausforderungen gewachsen, war aber mit den Rahmenbedingungen unzufrieden. Die Mehrheit der befragten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen nahm die neue Herausforderung mit Elan in Angriff, während bei den Regellehrpersonen mehr Zurückhaltung zu spüren war.

Ressourcenmangel und ein sehr heterogenes Umfeld erschweren die Aufgabe der Lehrpersonen beträchtlich, wie die Beispiele der Schulen K, E und I illustrieren. Obwohl die Regellehrpersonen und Schulleitungen die schulische Integration mehrheitlich befürworten, ist sie ihrer Meinung nach unter diesen Rahmenbedingungen sehr schwierig umzusetzen und wird neben anderen Reformen (wie beispielsweise dem Fremdsprachenunterricht) als zusätzliche Belastung empfunden. Des Weiteren wird auch insbesondere in Schulen mit einer hohen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler bemängelt, dass die Entlohnung der Regellehrpersonen trotz erweitertem Aufgabenspektrum nicht angepasst wurde.

Besonders in integrativen und in Modellen mit speziellen Lerngefässen fühlen sich die Regellehrpersonen durch die Unterstützung der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen entlastet. Es hat sich als fördernd erwiesen, wenn die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge vor Ort niederschwellig kontaktiert werden kann. Aufgrund der Kooperation der beiden Professionen entsteht ein Wissenstransfer, von dem beide profitieren: Regellehrperson und IF-Lehrperson eignen sich „on the job“ Kompetenzen für den integrativen Unterricht an und können Schülerinnen und Schüler gemeinsam besser unterstützen. Es ist davon auszugehen, dass diese Kooperation den Regellehrpersonen längerfristig mehr Unterstützung und Entlastung bringt, als wenn Kinder einzeln unterstützt würden (Thommen, Anliker, & Lietz, 2008). Der anfänglich höhere Zeitaufwand der Lehrpersonen kann sich bei gelingender Kooperation in psychische und physische Entlastungen

äussern (vgl. interne Kooperation). Dass auch die Schulleitung durch ein pädagogisches Team (Regellehrperson und IF-LP) entlastet werden kann, illustriert ein Zitat aus der Gemeinde der Schule L: *Wir haben wirklich das Gefühl, mit diesem System entlastet zu sein. Es steht und fällt mit den beiden LPs. Sie sind sehr professionell und machen das sehr gut. Sie fangen unglaublich viel auf für die Schulleitung.*“ (SL 1 in der Gemeinde des Schulstandorts L).

Nicht nur bezüglich der Modellwahl sondern auch bezüglich der Entlastung der Lehrpersonen ist auf die Schlüsselrolle der Schulleitungen hinzuweisen (Reusser et al., 2013). Schulleitungen sind sowohl für die Personal- und Organisationsentwicklung zuständig und schaffen Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Integrationsartikels (z. B. Lektionenverteilung, pädagogische Gefässe, pädagogische Teams). Sie übernehmen auch eine zentrale Rolle bei der Unterrichtsentwicklung (Reusser et al., 2013). In unserer Stichprobe fühlte sich die Mehrheit der Lehrpersonen durch das Verständnis der Schulleitung für schwierige Situationen (z. B. Arbeitsüberlastung) entlastet. Die Wertschätzung und Unterstützung der Lehrerschaft durch die Schulleitung hat sich in unserer Untersuchung als zentrale Gelingensbedingung erwiesen, die in der Mehrheit der untersuchten Schulen erfüllt wurde.

### **Klassengrösse**

In den befragten Gemeinden ist man sich einig, dass Kinder und Jugendliche mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in Klassen integriert werden sollen, die nicht mehr als 20 Schülerinnen und Schüler aufweisen. Eine ideale Klassengrösse liegt aus Sicht der befragten Personen zwischen 16 und 18 Kindern. Über die verschiedenen Modelle hinweg wird von vielen der befragten Personen genannt, dass nicht die Anzahl Schülerinnen und Schüler in der Klasse für das Gelingen der Integration massgebend sei, sondern die Zusammensetzung der Klasse. Dies wird hauptsächlich in Gemeinden mit vollintegrativen und den integrativen Schulmodellen mit speziellen Lerngefässen sehr stark betont.

Die Verteilung der Lektionen soll nicht an die Klassengrösse gebunden sein. Im Gegenteil sollte die Einteilung der Klassen hinsichtlich einer ausgewogenen Zusammensetzung der Klasse und der Art der Beeinträchtigung des Schülers oder der Schülerin erfolgen. Viele der Befragten sind der Meinung, dass eine schulische Integration auch in sehr grossen Klassen funktionieren kann, wenn ein gutes Klima herrscht. In dieser Beziehung wird oft vom „Klassenindex“, also der vorhandenen Belastung in der Klasse gesprochen, die nicht nur durch Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten beeinflusst wird, sondern auch durch das Klima in der Klasse und das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler. Damit eine so differenzierte Diagnose der Belastungen in der Klasse überhaupt möglich ist, ist es notwendig, frühere und aktuelle Lehrpersonen der Klasse in die Lektionenzuteilung einzubeziehen. Auch die förderdiagnostischen Kompetenzen der IF-Lehrperson sollten dabei berücksichtigt werden. Wenn einige Schülerinnen und Schüler mehr Unterstützungsbedarf haben, erfordern diese die volle Aufmerksamkeit der Lehrperson. Ausserdem wird genannt, dass die schulische Integration auch in kleineren Klassen schwierig sein kann, vor allem wenn die Schülerinnen und Schüler aus ehemaligen Kleinklassen auf sozialer Ebene nicht integriert sind. Deshalb sei es auch nicht sinnvoll eine Maxime von möglichst kleinen Klassen zu verfolgen. Trotzdem wird betont, dass in kleineren Klassen die Individualisierung einfacher sei. Bei grossen Klassen wird oftmals die Heterogenität durch separative Gefässe und die Arbeit in Kleingruppen aufgefangen.

In teilintegrativen Schulmodellen werden am häufigsten Befürchtungen bezüglich der Klassengrösse geäussert. Die separativen Gefässe wie zum Beispiel eine KbF werden zur so genannten „Entlastung der Regelklasse“ beibehalten. Die Regellehrpersonen befürchten, in den grossen Klassen den Bedürfnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler nicht mehr gerecht werden zu können. Die nachvollziehbare Entlastungsmöglichkeit ist die sog. Teilintegration. Darunter wird verstanden, dass die entsprechenden Schülerinnen und Schüler nur Lektionen in der Regel-

klassen besuchen (dürfen), in denen die Lehrperson das Gefühl hat, allen Schülerinnen und Schülern genügend Aufmerksamkeit schenken zu können. Dies sind häufig Lektionen der Fächer Sport, Musik oder Gestalten, in denen kognitive Defizite weniger ins Gewicht fallen. Es wird befürchtet, dass in zu grossen Klassen mit integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern ein „geordneter Betrieb“ nicht mehr möglich sei. Dies bezieht sich insbesondere auf Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten.

Das Votum vieler Befragter, dass nicht die Grösse der Klasse, sondern deren Zusammensetzung für eine gelingende schulische Integration ausschlaggebend sei, wird durch einige Berichte und Studien bestätigt (Kummer Wyss et al., 2009). Es wird zum Beispiel angenommen, dass Unterrichtsqualität, Ablenkungspotential und Lärmpegel durch die Grösse der Klasse negativ beeinflusst werden (Roos & Wandeler, 2012). Ein Einfluss der Klassengrösse auf die Schülerinnen- und Schülerleistung lässt sich jedoch insgesamt nicht konsistent statistisch nachweisen, da die Unterrichtsprozesse eine wichtige Rolle spielen (Hattie, 2009; Reusser et al., 2013).

Problematische Klassenzusammensetzungen entstehen aber nicht erst durch die Zusammenführung von ehemals separativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern mit denjenigen in den Regelklassen. Laut einer Literaturzusammenfassung von Reusser et al. (2013) kann man in der Schweiz davon ausgehen, dass in den meisten Klassen neben den normal lernenden Schülerinnen und Schülern eine Risikogruppe von 15-20 Prozent besteht. Risikofaktoren bezüglich Leistung, Lernverhalten, Sprache, Sozialverhalten und soziokulturelle Herkunft können dabei kumuliert auftreten. Dieser Sachverhalt weist darauf hin, dass nicht nur Klassen, in denen auch ehemals separativ unterrichtete Schülerinnen und Schülern vorhanden sind, eine hohe Heterogenität aufweisen, sondern die Differenzierung und Individualisierung in allen Klassen notwendig ist (Reusser et al., 2013, S. 38). Die Heterogenität in den Klassen kann deshalb nicht allein auf die Umsetzung von Art. 17 zurückgeführt werden, da im Kanton Bern der Anteil der ehemaligen Kleinklassenschülerinnen und Kleinklassenschülern (KKA) lediglich bei ca. 2.5% liegt (vgl. kantonale Lernendenerhebung).

Bezüglich der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten nennen die befragten Personen in der Studie von Reusser et al. (2013), dass eine Klassengrösse angepasst werden sollte. Es wird von der Formel „20 minus Anzahl integrierter Kinder“ (S. 357) gesprochen, was auch den Ergebnissen der vorliegenden Studie sowie den Ergebnissen von Roos und Wandeler (2012, S. 173) entspricht. Eine klare Festlegung der Klassengrösse scheint aber nicht sinnvoll, da dadurch die Flexibilität der Schule bei der Zuteilung der Lektionen eingeschränkt werde (Roos & Wandeler, 2012, S. 383). Aus Sicht der Lehrpersonen, welche Schülerinnen und Schüler mit/ohne Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten unterrichten, ist eine Anpassung der Klassengrösse unter Berücksichtigung der Heterogenität für eine gelingende schulische Integration dieser Schülerinnen und Schüler notwendig.

### **Klassenzusammensetzung**

Die Klassenzusammensetzung ist eine wichtige Rahmenbedingung, die mit verschiedenen Faktoren wie der Ressourcenverteilung, der Art der benötigten Förderung, den Fähigkeiten der Lehrkraft und der vorhandenen Unterstützung oder der Klassengrösse zusammenhängt. Obwohl in allen Gemeinden die Klassenzusammensetzung als Schwierigkeit und hemmender Faktor genannt wird, sind klare Aussagen oder Vorschläge für eine bessere Zusammensetzung schwierig. Viele der befragten Personen sehen jedoch einen direkten Zusammenhang zwischen der Klassenzusammensetzung und dem Belastungserleben der Lehrpersonen.

In den integrativen Schulmodellen bezeichnen die Befragten die vorhandenen Ressourcen für die aktuelle Klassenzusammensetzung als ausreichend, weisen aber darauf hin, dass schon eine

geringfügige Veränderung in der Klasse weitreichende Auswirkungen haben kann. Wichtig ist vor allem, dass die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen bei der Zuteilung der Ressourcen berücksichtigt wird. Zu einer problematischen Klassenzusammensetzung tragen aber nicht nur die in der Regelklasse unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten bei, sondern auch Kinder und Jugendliche mit einer belasteten familiären Situation, einer problematischen Sozialisation oder Migrationshintergrund. In den integrativen Schulmodellen wird versucht, die Zusammensetzung der Klassen zu beeinflussen und ungünstige Konstellationen zu vermeiden. Dabei hilft die Erfahrung mit den entsprechenden Schülerinnen und Schülern im Kindergarten, es erfordert jedoch auch eine enge Zusammenarbeit und Partizipation der Regellehrpersonen, IF-Lehrpersonen und Schulleitungen bei der Zuteilung der Ressourcen. Ausserdem müssen auch die Formen der Kooperation, zum Beispiel das Teamteaching, auf die Zusammensetzung der Klasse abgestimmt werden.

Die Gemeinden mit speziellen Lerngefässen unterscheiden sich in ihren Aussagen bezüglich der Klassenzusammensetzung. Beide stimmen aber überein, dass die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten mit der Zusammensetzung der Klasse eng in Verbindung steht. Am Schulstandort C wird genannt, dass leistungsheterogene und altersgemischte Klassen einen Vorteil für das Gelingen der schulischen Integration darstellen, weil die Lehrpersonen, welche an solchen Klassen unterrichten, mit verschiedenen Möglichkeiten der Individualisierung schon vertraut sind. Ausserdem bietet das Unterrichten mehrerer Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in derselben Klasse den Vorteil, dass entsprechend die Ressourcen gebündelt und der administrative Aufwand reduziert werden kann.

Im Gegensatz dazu wird in der Gemeinde der Schule D versucht, möglichst homogene Klassen zu bilden und mit Hilfe des Vorwissens aus den Kindergärten eine Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf zu vermeiden. Ähnlich wie in der Gemeinde der Schule D wird auch in den Gemeinden mit teilintegrativen Schulmodellen argumentiert. Die KbFs werden als wichtige Entlastungsgefässe für die Lehrpersonen und die schon vorherrschende sprachliche und altersbedingte Heterogenität der Klassen wird als hindernd für die schulische Integration empfunden.

Insgesamt fällt auf, dass die soziodemografischen Merkmale der Schülerschaft das Bewusstsein der Schulleitungen und Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität prägt. In Schulen, deren Schülerschaft eine hohe sprachliche und leistungsbezogene Heterogenität aufweist, werden die Klassen ganz bewusst gebildet, und man versucht, die verschiedenen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler etwas aufeinander abzustimmen. In diesen Schulen gehört die Heterogenität zum Alltag. Die bewusste Bildung der Klassen ist eine schwierige Thematik. Es haben sich jedoch zwei Argumentationslinien herauskristallisiert, die sich auch in früheren Studien abzeichnen: Einerseits wird empfohlen, die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in Klassen zu sammeln, um die Ressourcen bündeln zu können, andererseits wird eine gute Verteilung solcher Schülerinnen und Schüler gefordert, um die verschiedenen Lehrpersonen nicht zu überlasten (Roos & Wandeler, 2012).

Eine zentrale Gelingensbedingung, die für alle Gemeinden und Schulen gelten kann, ist eine bewusste Zusammensetzung der Klassen beim Schuleintritt. Somit können schwierige Konstellationen verhindert und die Ressourcen den Bedürfnissen der Klassen angepasst werden. Schwierige Konstellationen sind beispielsweise, wenn in Klassen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen und grosser kultureller Heterogenität noch mehrere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und ein Kind mit einem Asperger-Syndrom geschult werden. Ausserdem sind laut Reusser et al. (2013) vor allem die Schulen im Umgang mit Heterogenität erfolgreich, die sich aufgrund struktureller Voraussetzungen schon seit längerem – und nicht erst zum Zeitpunkt der Umsetzung von

kantonalen Vorgaben zur Auflösung von Kleinklassen – mit heterogenen Klassen beschäftigen. Dadurch wurden in diesen Schulen auch schon vor der Umsetzung von Artikel 17 VSG integrative Lernformen und didaktische Prinzipien verfolgt. Hemmend für eine positive Klassenzusammensetzung wirken auch laut der Studie von Reusser et al. (2013) zu starre Strukturen bezüglich der Bildung von Klassen, aber auch der „Organisation individueller Fördermassnahmen“ (Reusser et al., 2013, S. 378).

### 5.3 Externe Kooperation

In allen befragten Schulstandorten finden Kooperationen mit externen Akteurinnen und Akteuren und Institutionen statt. Diese lassen sich in vier Hauptakteurinnen und Hauptakteure unterteilen: Die pädagogische Hochschule (PH), die ERZ, die lokalen Behörden (Gemeinde, Schulkommission etc.) sowie die EB. Insgesamt gestaltet sich die externe Kooperation zwischen den verschiedenen Modellen sehr ähnlich und wird grundsätzlich positiv beurteilt. In manchen Gemeinden lässt sich eine Intensivierung der Zusammenarbeit seit der Umsetzung des Integrationsartikels feststellen. Ein kontext- und situationsangemessener Austausch mit schulexternen Akteurinnen und Akteuren wird in allen Gemeinden befürwortet. Die Gemeinden unterscheiden sich jedoch teilweise beträchtlich bezüglich der realisierten Kooperationsformen und Gefässe mit den verschiedenen Institutionen. Die Kooperation mit externen Akteurinnen und Akteuren wird in den teilintegrativen Modellen durch die Lehrpersonen als Belastung empfunden. Sie wird im Allgemeinen weniger positiv bewertet als in den Schulen mit anderen Modellen.

Der Austausch mit den kantonalen Institutionen – der ERZ und der PH – bezieht sich hauptsächlich auf die Unterstützung und Begleitung im Umsetzungsprozess sowie die Bereitstellung von Ressourcen in Form von BMV-Lektionen und Aus- und Weiterbildungsangeboten. Laut Aussage der befragten Personen wirken die kantonalen Institutionen auf die integrative Kultur im Kanton. So wird zum Beispiel von der ERZ erwartet, dass nicht nur gut über die verschiedenen Möglichkeiten der Umsetzung von Art. 17 VSG informiert wird, sondern auch, dass sich die kantonalen Behörden für einzelne Schulen und Gemeinden interessieren und deren Bedürfnisse in Bezug auf die Umsetzung von Art. 17 berücksichtigen. Von einigen Befragten wird auch genannt, dass eine klare Kommunikation der ERZ wichtig sei, damit nicht jede Gemeinde das „Rad neu erfinden“ müsse.

Bezüglich der kantonalen Lenkung der Umsetzung von Art. 17 und der gewählten Schulmodelle unterscheiden sich jedoch die Meinungen in den befragten Gemeinden: In integrativen Modellen wird stärker betont, dass die ERZ für Ressourcen und Unterstützung zuständig sei und die Verantwortung für den Reformprozess in Richtung integrativer Schulformen trage. In Gemeinden mit teilintegrativen Modellen scheint die Flexibilität im Umgang mit den Ressourcen und bei der Wahl des Modells eine wichtigere Rolle zu spielen. In Gemeinden mit eher separativen Formen mussten individuelle Lösungen gefunden werden (z. B. integrativ mit speziellen Lerngefässen & separate Modelle). Diese wären auf eine frühere Kommunikation, Information und Unterstützung der ERZ angewiesen gewesen. Obwohl die Unterstützung durch die ERZ insgesamt gut beurteilt wird, wird bemängelt, dass eher spät über die verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten informiert wurde. Ein weiterer Unterschied zwischen den verschiedenen Modellen zeigt sich darin, dass sich Gemeinden mit einem integrativen Modell hauptsächlich mehr Lektionen wünschen, während in den beiden separativen Modellen darauf hingewiesen wird, dass es zu wenige Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gibt, die die besonderen Klassen leiten können.

Auch von der PH wird erwartet, dass sie den Gemeinden während der Umsetzung der Schulmodelle zur Seite steht. Über alle Modelle hinweg wird bemängelt, dass die PH die Lehrpersonen zu wenig oder nicht in angemessener Form auf die zunehmende Heterogenität der Schulklassen vorbereite. Für eine positive Weiterentwicklung der Integrationsfähigkeit der Schulen sei eine Sensibilisierung der Regelklassenlehrpersonen bezüglich der zunehmenden Leistungsheteroge-

nität zu leisten. Es wird erwartet, dass die PH ausserdem stärker praxisorientierte Weiterbildungen anbietet. Zu diesen praxisnahen Unterstützungsmassnahmen gehören zum Beispiel Coachings, die die lokalen Gegebenheiten der verschiedenen Schulen berücksichtigen und konkrete Lösungs- und Weiterentwicklungsvorschläge bieten können. In allen befragten Gemeinden wird also betont, dass die Lehrpersonen mehr konkretes Erfahrungswissen benötigen. Man wünscht sich mehr Präsenz der PH in den Schulen und genügend Weiterbildungsangebote: Unsere Ergebnisse zeigen, dass die zwei von uns untersuchten Weiterbildungsangebote (CAS Integration und CAS Beratung) kaum genutzt wurden. Über die tatsächliche Nutzung der zahlreichen Weiterbildungsangebote der PH bezüglich Heterogenität und Integration kann unsere Evaluation keine Aussage machen.

Bezüglich der Zusammenarbeit und Unterstützung der PH lassen sich zwischen den einzelnen Schulmodellen keine unterschiedlichen Präferenzen ausmachen. Im Gegensatz dazu unterscheidet sich die Unterstützung der lokalen Behörden zwischen den Gemeinden. Der Austausch wird nach Bedarf strukturiert. Es kann festgestellt werden, dass bei stärker integrativ ausgerichteten Modellen die wahrgenommene Unterstützung (beispielsweise durch die Bereitstellung von zusätzlichen Räumen oder finanziellen Ressourcen für Material) durch die Gemeinden im Umsetzungsprozess eine wichtige Rolle spielte. In den separativen Modellen wird die Kooperation mit den externen Akteuren nicht im Speziellen erwähnt. In vollintegrativen, integrativen und teilintegrativen Modellen wird genannt, dass die Zusammenarbeit mit den Behörden durch verschiedene fördernde Bedingungen beeinflusst wird, wie durch gemeinsame Sitzungen, die Kompetenz der Gemeindemitglieder sowie die finanzielle und ideologische Unterstützung der Gemeinde. Wenn die Idee der Integration von der Gemeinde nur minimal unterstützt wird, wird dies als hindernder Faktor für die Integrationsbestrebungen genannt. Neben den Behörden ist das Schulinspektorat vor allem in teilintegrativen Modellen ein wichtiger Partner oder Partnerin. Das Schulinspektorat kann die Schulen bei der Umsetzung des gewählten Modells unterstützen und sich möglicherweise auch für individuelle Lösungen einsetzen.

Insgesamt scheint die EB die wichtigste externe Kooperationspartnerin zu sein. In der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen der Schule und der EB gibt es am meisten direkten Kontakt, Klärungsbedarf und bilaterale Absprachen. Während die kantonalen Institutionen ERZ, PH sowie Behörden eher passiv unterstützend wirken, ist die EB im Alltag der Mitarbeitenden der Schulen stärker präsent. Die meisten befragten Personen stellen fest, dass sich der Austausch und die Zusammenarbeit mit der EB durch die Umsetzung von Art. 17 VSG intensiviert haben. Vor allem in den vollintegrativen Modellen hat sich die Rolle der EB verändert. Die Mitarbeitenden der EB werden öfter kontaktiert und kommen auch in die Schulen und Klassen. Bei vollintegrativen Modellen kann eine Veränderung in der Zusammenarbeit mit der EB wahrgenommen werden. Bei den anderen Modellen hat sich die Kooperation mit der EB insgesamt intensiviert, jedoch nicht unbedingt verändert. Dass die Kooperation mit der EB in den Gemeinden unterschiedlich beurteilt und ausgestaltet wird, scheint auch damit zusammenzuhängen, dass sie stärker auf einer persönlichen Ebene und zwischen einzelnen Personen und nicht Personengruppen stattfindet. Deshalb spielen hier persönliche Faktoren wie Sympathie oder Antipathie und Vertrauen eine wichtigere Rolle als bei den anderen Akteurinnen und Akteuren.

Über alle Modelle hinweg dauern die Abklärungen aus der Sicht der Schulen zu lange, es gibt lange Wartezeiten. Administrative Hürden sind dann vorhanden, wenn die Abklärungen mit der EB nicht koordiniert oder organisiert werden (z. B. durch die IBEM-Leitung). Aber die EB kann auch eine sehr wichtige Unterstützung und eine wichtige Partnerin in der Umsetzung der integrativen Schule sein. In etlichen Gemeinden gibt es einige Personen, die bemängeln, dass die EB eine zu grosse Distanz zum konkreten Unterrichtsgeschehen habe. Man wünscht sich eine grössere Unterstützung und Begleitung, denn die EB bringe sich teilweise zu wenig ein und sei teilweise kurzfristig nicht erreichbar. Insgesamt aber ist die EB als kompetente Partnerin bei der



Umsetzung von Art. 17 VSG akzeptiert. Vor allem bei teilintegrativen Modellen sehen die befragten Personen Potential für Entlastung der Lehrpersonen (beispielsweise bei der Zusammenarbeit mit den Eltern und durch das spezifische Fachwissen) durch die Mitarbeitenden der EB, zum Beispiel bei Konferenzen oder Gesprächen. Bezüglich der Kooperation mit den EB-Stellen zeigt sich eine methodische Einschränkung des Evaluationsdesigns. Da die EB aufgrund von Ressourcenmangel des Evaluationsteams nicht in die Interviews einbezogen werden konnten, stehen hier die Aussagen der Nutzenden (Schulen) isoliert da. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen jedoch ein Handlungsfeld auf, das durch weitere Abklärungen verifiziert werden muss. Eine weitere Einschränkung ergibt sich dadurch, dass einzelne Interviewte vermutlich aufgrund der identischen Anmeldeforte die Rollen und Zuständigkeiten der beiden Institutionen EB und Kinder- und Jugendpsychiatrie nicht unterschieden haben, obwohl sich die Evaluation explizit nur auf die EB-Stellen beschränkt. Dies kann möglicherweise insbesondere in Bezug auf die Schulfähigkeit und die Wartezeiten die Ergebnisse zur Kooperation mit den EB-Stellen verfälschen. Hier besteht aus Sicht der Schulen Informations- und Klärungsbedarf bezüglich der Zuständigkeiten der beiden Fachinstanzen.

Die Aussagen der befragten Personen stimmen grundsätzlich mit den Ergebnissen anderer Studien überein. Externe Akteurinnen und Akteure nehmen bei der Umsetzung des sogenannten Integrationsartikels eine wichtige Rolle ein, die nicht vernachlässigt werden darf. Deshalb wäre eine Rollenklärung oder –definition empfehlenswert. Ausserdem wurde grundsätzlich Bedarf für eine engere Begleitung und Beratung der Schulleitungen, Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler geäußert. Die Befragung hat gezeigt, dass die Zusammenarbeit mit den externen Akteurinnen und Akteuren je nach Schulmodell unterschiedlich verlaufen kann.

Eine intensive Kommunikation wird als wichtige Gelingensbedingung der Zusammenarbeit mit externen Akteurinnen und Akteure genannt. Zum Beispiel intensiviert sich die Kooperation mit den EB durch die zunehmende integrative Orientierung der Schulen (Blanc & Sahli Lozano, 2013). Insgesamt ist diese Intensivierung der Zusammenarbeit mit externen Akteurinnen und Akteure wohl auch auf eine erhöhte Durchlässigkeit der integrativen Modelle ausgerichtet, die eine regelmässige Überprüfung der Massnahmen erfordert.

Für die Kooperation mit externen Akteurinnen und Akteure sind klare Strukturen wichtig, was sich nicht nur in dieser Studie, sondern auch in der Forschungsliteratur zeigte (Blanc & Sahli Lozano, 2013). Die beteiligten externen Akteure sollen präsent sein und Interesse für die Einzelschulen zeigen. Die Absprachen sollen einen konkreten Nutzen für den Alltag haben und auf einem vertrauens- und respektvollen Umgang gründen. Proximale externe Akteurinnen und Akteure wie zum Beispiel die EB oder die Gemeindeverwaltung können durch institutionalisierte Gefässe wie regelmässige Sitzungen oder Runde Tische eine nachhaltige Zusammenarbeit mit den schulischen Akteurinnen und Akteure aufbauen. Eine lösungsorientierte Zusammenarbeit mit der EB, Einbezug bei wichtigen Entscheidungen und die angemessene Artikulation der Bedürfnisse haben einen positiven Einfluss auf die Bewertung und Umsetzung der externen Kooperation.

Auch bezüglich der Weiterbildung und Thematisierung der integrativen Orientierung der Schule in der Ausbildung decken sich die Ergebnisse dieser Befragung mit der Literatur. Obwohl die Ausbildung an der PH schon stärker auf die integrative Schule ausgerichtet ist und Angebote zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen angeboten werden (Tanner & Tettenborn, 2013), müssen diese noch stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Schulen und Lehrpersonen ausgerichtet werden. Ein vielfältiges und praxisorientiertes Weiterbildungsangebot bezüglich Heterogenität und Differenzierung wirkt auf die Umsetzung der schulischen Integration fördernd.

Eine wichtige Forderung aus der Forschungsliteratur konnte durch die Umsetzung des Integrationsartikels geleistet werden, nämlich die „adäquate und wohnortnahe Förderung aller Kinder“

(Bless & Kronig, 2000, S. 7). Hemmend für die Zusammenarbeit mit externen Akteurinnen und Akteure wirken administrative Hürden, die den Abspracheprozess verlangsamen und eine effiziente Kommunikation verhindern. Zum Beispiel wirken sich lange Wartezeiten bei den Abklärungen und eine grosse Distanz der Behörde zum Unterricht negativ auf die externe Kooperation aus. Bezüglich der genauen Dauer der Wartezeiten für Abklärungen kann unsere Evaluation keine Auskunft geben. Ein weiterer hemmender Faktor für die Zusammenarbeit ist die erschwerte Koordination zwischen den beteiligten Gemeinden (beispielsweise bei Gemeindeverbänden).

#### 5.4 Interne Kooperation

Aus Sicht der Befragten hat die interne Kooperation in allen untersuchten Gemeinden insgesamt zugenommen. Vor allem die Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen und den Lehrpersonen der Integrativen Förderung (IF-Lehrpersonen) wurde in den befragten Gemeinden durch die Umsetzung des Integrationsartikels stärker in den Vordergrund gerückt. Für eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden über alle Schulmodelle hinweg mehr Absprachen zwischen den einzelnen Personen notwendig. Auch die förderlichen Bedingungen der Zusammenarbeit sind für alle Gemeinden ähnlich: Zum Beispiel ein persönliches Interesse an der Zusammenarbeit, eine kooperationsorientierte Kultur, eine positive Wahrnehmung der Zusammenarbeit sowie Vertrauen, Kommunikation und Rollenklärung. Im Unterschied zur externen Kooperation unterscheidet sich die interne Kooperationstätigkeit stärker bezüglich des gewählten Schulmodells.

Die beiden vollintegrativen Gemeinden zeichnen sich durch ähnliche Kooperationspraktiken aus. In beiden Gemeinden der Schulen B und H hat sich die Kooperation nicht nur zwischen den Regellehrpersonen und den IF-Lehrpersonen intensiviert, sondern es hat sich in der gesamten Schule eine Atmosphäre der gegenseitigen Unterstützung und ein gutes, partizipatives Arbeitsklima herausgebildet. Die Mitarbeitenden sind sehr engagiert und tragen gemeinsam die Verantwortung für das Gelingen der integrativen Schule. „Einzelkämpfertum“ ist wenig verbreitet. Die Schulleitungen und Lehrpersonen der beiden Schulgemeinden verstehen sich als Team, und es finden regelmässige bilaterale Absprachen statt. Ausserdem wurden auch neue Formen der Zusammenarbeit zwischen den IF-Lehrpersonen und den Regelklassenlehrpersonen eingeführt. Neuzuteilungen von Schülerinnen und Schülern verlaufen meist unkompliziert. Die Zuständigkeiten und Rollen werden gemeinsam festgelegt und im Fall der Schule H auch in einem Vertrag geregelt. Im schulischen Alltag trägt die Klassenlehrperson die Hauptverantwortung für die Schülerinnen und Schüler. Die IF-Lehrperson ordnet sich in beiden Gemeinden der KLP unter und passt sich den Vorlieben der KLP an. Insgesamt wird in beiden Gemeinden betont, dass das Teamteaching noch verstärkt werden könnte. Des Weiteren scheint Offenheit der Mitarbeitenden bezüglich der Zusammenarbeit und Teamfähigkeit in beiden Schulen eine zentrale Rolle zu spielen.

Die beiden Gemeinden mit integrativen Modellen mit speziellen Lerngefässen sind sich bezüglich der Kooperationsformen unähnlich. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die speziellen Lerngefässe unterschiedlich organisiert und entstanden sind. Am Schulstandort C ist die Kooperation zwischen IF-Lehrperson und KLP wenig strukturiert oder institutionalisiert. Es wird nach Bedarf zusammengearbeitet und die Kooperation ist „gewachsen“. Diese wird jedoch von den Mitarbeitenden im Team sehr unterschiedlich wahrgenommen. Am Schulstandort D sind jedoch die Gefässe klar festgelegt. Es wird gemeinsam geplant und vorbereitet, es finden regelmässig gemeinsame Konferenzen und Stufensitzungen statt. Ausserdem wird betont, dass eine stärkere Institutionalisierung notwendig sei, damit die Zusammenarbeit nicht zu stark durch individuelle Präferenzen dominiert wird.

In beiden Gemeinden ist die Grundlage für die Zusammenarbeit – als auch in den vollintegrativen Modellen – die gemeinsame kooperative Kultur. Die Notwendigkeit für mehr Kooperation durch

die integrative Schule wird anerkannt und gefördert, zum Beispiel durch regelmässige Zusammenarbeit zwischen dem Leiter der Schule und dem IBEM-Leiter. Die untersuchten teilintegrativen Modelle mit KbF am Schulstandort weisen ähnliche Ausgangssituationen bezüglich der Zusammenarbeit auf. Auch hier findet eine regelmässige Zusammenarbeit zwischen der Schulleitung und der IBEM-Leitung statt. Dafür sind konkrete Gefässe vorhanden, und die Organisation der Förderungsmassnahmen durch eine IBEM-Schulleitung wird als positiv beurteilt. Aufgrund der Teilintegration der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zeichnen sich diese beiden Gemeinden durch einen regen Austausch zwischen der KLP und der KbF-Lehrperson aus. Die Rollen sind in den Pflichtenheften festgehalten, und es findet sowohl spontaner bilateraler als auch stärker institutionalisierter Austausch statt. Zwischen der IF-Lehrperson und der KbF-Lehrperson gibt es wenig Kooperation. Beide übernehmen jedoch einen grossen Teil der Zusammenarbeit mit den Eltern. Ausserdem hat sich in beiden Gemeinden die Zusammenarbeit durch die Umsetzung des Integrationsartikels intensiviert. Für die IF-Lehrpersonen ist die Förderung der Schülerinnen und Schüler in der Klasse jedoch zum Teil noch schwierig. Basis für die gute Zusammenarbeit sind auch hier die gegenseitige Wertschätzung und das Engagement.

Auch die drei Gemeinden mit teilintegrativen Modellen sind sich bezüglich der internen Kooperation sehr ähnlich. Die Kooperation hat insgesamt zugenommen, ist aber viel weniger ausgeprägt als in den stärker integrativ ausgerichteten Gemeinden. Die Kooperation zwischen Lehrpersonen, der Schulleitung und den Eltern funktioniert gut. Bezüglich der Integrativen Förderung sind jedoch einige Lehrpersonen noch skeptisch. Die Kooperation geht hauptsächlich von den IF-Lehrpersonen aus, da diese für ihre Arbeit auf die Zusammenarbeit mit der KLP angewiesen sind. Die Kooperation funktioniert in einigen Teams gut, weil dort freundschaftliche Beziehungen zwischen den Lehrpersonen bestehen. In allen drei Gemeinden mit einem teilintegrativen System betonen Lehrpersonen, dass noch keine allgemeine kooperative Kultur herrscht, da die KLP über den Grad der integrativ umgesetzten Unterstützung entscheidet. Die IF-Lehrpersonen erfahren Ablehnung, es findet wenig Teamteaching statt und die Tür-Angel-Gespräche sind vor allem für die IF-Lehrpersonen wenig befriedigend. Die Schulleitungen und Lehrpersonen der drei teilintegrativen Gemeinden sind sich bewusst, dass noch viel Entwicklungspotential in der Zusammenarbeit besteht und die Kooperation auch als Entlastung wirken kann. Belastend für die Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson und Lehrperson für Spezialunterricht wirkt sich eine ungenügende Rollenklärung aus.

In den beiden separativen Modellen ist die interne Kooperation minimal und findet laut den befragten Personen praktisch nicht statt. Die Situation ist ähnlich wie bei den teilintegrativen Modellen. Die IF-Lehrpersonen fühlen sich wenig unterstützt und in den Klassen oft nicht willkommen, da die KLPs wenig Interesse an der Zusammenarbeit zeigen. Es gibt keine positive Kooperationskultur in den befragten Gemeinden mit separativen Schulmodellen, und die Zusammenarbeit wird als schülerspezifisch und personenabhängig beschrieben, das heisst, sie funktioniert nur dort, wo persönliche Sympathien bestehen.

Über alle Gemeinden hinweg lässt sich festhalten, dass die *Kooperationskultur* in den Schulen einen zentralen Einfluss auf die Umsetzung der Kooperationstätigkeit hat. Dabei bleibt ungeklärt, wodurch die Kooperationskultur genau beeinflusst wird und in welchem Zusammenhang sie mit dem umgesetzten Schulmodell steht. Die Unterstützung der Schulleitung wird in allen Gemeinden positiv bewertet. Oft gibt es konkrete Gefässe und Sitzungen für die Zusammenarbeit. In allen befragten Gemeinden übernimmt die KLP die Hauptverantwortung für die Schülerinnen und Schüler, und Teamteaching wird noch wenig praktiziert. Die Rollenklärung ist zwar wichtig, aber die IF-LP muss sich auch angenommen und akzeptiert fühlen, ansonsten kann die Kooperation nicht so gut funktionieren.

Im Vergleich mit den Ergebnissen anderer Forschungsprojekte lassen sich diese Ergebnisse so interpretieren, dass integrativ ausgerichtete Schulmodelle mehr Zusammenarbeit zwischen den Klassenlehrpersonen und den Lehrpersonen für Spezialunterricht erfordern. Es ist *Kooperationsaufwand* erforderlich, der unterrichtsbezogen stattfindet und auf den besonderen Förderbedarf der Kinder ausgerichtet ist. Eine Veränderung des Kooperationsverständnisses ist notwendig, da die integrative Schule neue Herausforderungen an die Zusammenarbeit stellt. Der Einfluss der Kooperation auf die Schulkultur aus der Literatur wird von den befragten Personen auch in entgegengesetzter Richtung bestätigt. Eine gute Schulkultur und kooperative Haltung wirkt sich positiv auf die Kooperationstätigkeit aus. Sowohl in der Literatur als auch bei den hier befragten Personen wird Teamteaching noch wenig umgesetzt, und es finden vor allem schülerbezogene Absprachen statt. Kooperation wirkt als Entlastung, wenn die Rollen und Zuständigkeiten geklärt sind und in der gesamten Schule eine positive Haltung gegenüber der Zusammenarbeit besteht.

In allen Schulen und über alle Modelle hinweg übernimmt die *Schulleitung* eine zentrale Funktion in der Zusammenarbeit. Die Schulleitung kann eine kooperative Kultur pflegen und diese ins Kollegium tragen. Zur Ausgestaltung der positiven Zusammenarbeit sind aber alle Lehrpersonen wichtig. Eine gute Möglichkeit, um die Zusammenarbeit zwischen der Regellehrperson und der IF-Lehrperson zu fördern, wurde in der Gemeinde der Schule K gefunden. In diesem teilintegrativen Modell wird die Kooperation durch eine Arbeitsvereinbarung geregelt, in der die Rollen und Zuständigkeiten sowie die Regelmässigkeit der Zusammenarbeit festgelegt werden. Durch dieses Gefäss kann die Schulleitung die interprofessionelle Kooperation zwischen IF- und Regelklassenlehrperson stärken.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die interne Kooperation in Schulen mit eher integrativ ausgerichteten Modellen gut funktioniert. Die Kooperation ist also eine Gelingensbedingung für die Umsetzung integrativer Modelle. In den beiden vollintegrativen Schulen besteht eine Bereitschaft, intensiv mit anderen Lehrpersonen zusammenzuarbeiten. Da die Kooperation in einem ersten Schritt einen erhöhten Aufwand erfordert, wirkt sich die kooperationsorientierte Schulkultur positiv auf die Kooperationspraxis aus.

Verschiedene Studien bestätigen, dass die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen für Spezialunterricht nicht spontan entsteht, sondern durch die Leitungsperson initiiert und koordiniert werden sollte (Reusser et al., 2013; Roos & Wandeler, 2012). In den integrativen und einigen teilintegrativen Modellen übernehmen die Leitungspersonen die Verantwortung für die Koordination und erkennen auch integrative Bemühungen an, da die Leitenden auf die schulische Integration und Kooperation sensibilisiert sind. So zeigt zum Beispiel die Studie von Reusser et al. (2013), dass die Zusammenarbeit in institutionalisierten und regelmässigen Zeitgefässen entlastend wirken kann. Der Austausch bezüglich des Unterrichts, die inhaltliche Koordination sowie Arbeitsteilung wirken in einem pädagogischen Team als kollegiale Unterstützung. Damit diese Form der Professionalisierung durch die Zusammenarbeit umgesetzt werden kann, müssen die Kernteams der beteiligten Personen klar festgelegt werden (Reusser et al., 2013.). Zu grosse Teams und unklare Kooperationsbeziehungen können zu unbefriedigenden und belastenden Kooperationen führen: „Für eine produktive Zusammenarbeit braucht es aus der Sicht der Lehrpersonen überschaubare Teams und mehr bezahlte Zeit als üblicherweise zur Verfügung steht“ (Reusser et al., 2013, S. 372). Dass in solchen pädagogischen Teams oder professionellen Lerngemeinschaften ein reflektierender Dialog stattfinden kann, ist aus verschiedenen Studien zur Lehrerkooperation bekannt (Roos & Wandeler, 2012). Es ist dabei durchaus sinnvoll, dass die Leitungsperson diese Teams zusammenstellt, sie bezüglich des Kooperationsbedarfs sensibilisiert und klare Austauschgefässe und -zeiten festlegt. Ausserdem wünschen sich die befragten Personen in der Studie von Reusser et al. (2013), dass die Unterstützungslektionen an einer Klasse auf eine IF-Lehrperson konzentriert werden, damit sich konstante pädagogische Kernteams ausbilden können. Da die Anzahl Bezugspersonen der Kin-

der in der Volksschule zugenommen hat, initiiert das AKVB den Schulversuch „Teams für starke Lern- und Lehrbeziehungen“. Mit gezielt eingesetzten interdisziplinären Zweiertteams soll die Anzahl Bezugspersonen gesenkt werden.

Aus der Kooperationsforschung ist bekannt, dass das gemeinsame Verständnis als Team und die klare Definition von Abhängigkeiten und Zuständigkeiten eine wichtige Grundlage für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit bildet (Bonsen, Bos & Rolff, 2008; W. W. Steinert, Hilbrich, & Walter, 2010). Die Lehrperson sowie die IF-Lehrperson sind Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichem professionellem Verständnis und nehmen eine bestimmte Rolle im pädagogischen Alltag ein. Die IF-Lehrperson bereichert mit ihrem Fachwissen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten den Unterricht und weiss, wie diese auch in der Regelklasse individuell gefördert werden können (Roos & Wandeler, 2012).

Damit die Zusammenarbeit funktioniert, müssen deshalb die Rollen und Zuständigkeiten geklärt werden. Es muss eine Veränderung des Rollenverständnisses stattfinden, so dass die Lehrperson nicht mehr die alleinige Verantwortung im schulischen Alltag übernehmen muss, sondern durch den Einsatz der IF-Lehrperson entlastet werden kann. Die Studie von Anliker et al. (2008) zeigt beispielsweise, dass es für eine gute Kooperation nicht ausreicht, die IF-Lehrpersonen in der Klasse zu haben, damit eine Zusammenarbeit entsteht. Eine Arbeitsvereinbarung unter Bezug der Schulleitung kann helfen, die Rollen und Zuständigkeiten zu klären. Dies zeigt sich beispielsweise in den vollintegrativen Gemeinden der Schulen B und H, wo die Lehrperson die Hauptverantwortung für den Regelklassenunterricht übernimmt, aber die Zusatzqualifikation der IF-Lehrperson im Unterricht schätzt. In diesen Gemeinden und Schulen sind die IF-Lehrpersonen für die Regellehrpersonen keine Bedrohung der Lehrertätigkeit, sondern sind klar für die individuelle Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler zuständig.

Die vorliegende Evaluation zeigt, dass sich in den Schulen, in denen die Kooperation gut funktioniert, die gesamte Kultur verändert hat und die Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit der IF-Lehrperson als einen Teil des pädagogischen Auftrags des Lehrberufes verstehen. Regelunterricht und Spezialunterricht können so eine Einheit bilden. Didaktische sowie pädagogische Überzeugungen müssen ähnlich sein, damit ein positives zwischenmenschliches Klima etabliert werden kann (Roos & Wandeler, 2012). Positiv auf die Kooperation wirkt sich die Offenheit und Flexibilität der Mitarbeitenden aus, neue Wege für die Zusammenarbeit zu finden. Während Kollegiumsveranstaltungen und gemeinsamen Weiterbildungen kann eine gemeinsame Vertrauensbasis für eine offene und transparente Kommunikation entwickelt werden. So werden auch die Lehrpersonen für Spezialunterricht ins Lehrerkollegium eingebunden und Teil der gemeinsamen Schulorganisation (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012).

Bezüglich der Kooperationsgefässe zeigt sich sowohl in dieser Befragung als auch in der Forschungsliteratur (Reusser et al., 2013; Roos & Wandeler, 2012), dass durch institutionalisierte Kooperationsgefässe positive Schnittstellen für die Zusammenarbeit entstehen können. Eine gute Planung und Strukturierung der Zusammenarbeit ist sinnvoll. Koordiniert wird diese zum Beispiel in den teilintegrativen Modellen vor allem durch die Schulleitung und die IBEM-Leitung. Trotz einiger positiver Kooperationspraktiken findet in den befragten Schulen noch wenig Teamteaching statt. Hemmend dafür sind persönliche Differenzen und die Wahrnehmung der Kooperation als „Alibiübung“ ohne konkreten Nutzen. Dies war teilweise in den teilintegrativen und separativen Gemeinden der Fall. Ausserdem waren diese Lehrpersonen oft durch den Anspruch der Individualisierung überfordert, gaben aber keine Kompetenzen an die IF-Lehrpersonen ab.

Knappe zeitliche Ressourcen sowie Personalfuktuation sind weitere Kriterien, die die Kooperation hemmen (Reusser et al., 2013). Materialaustausch und regelmässige Planung beanspruchen

viel Zeit, die oft nicht zur Verfügung steht. Wenn dann noch dazukommt, dass das Interesse an der Zusammenarbeit – wie in den beiden separativen Gemeinden – nicht sehr gross ist, wird die Kooperationsbereitschaft beeinträchtigt. Auch die Kommunikation mit den Eltern wird teilweise durch fehlende Kooperation zwischen Lehrperson und IF-Lehrperson erschwert. In den teilintegrativen Modellen übernahm die IF-Lehrperson oft einen Teil der Elternarbeit ab, was zu einer Entlastung der Regellehrperson führte. Wenn keine Richtlinien für den Austausch mit den Eltern bestehen, kann dies den Informationsfluss behindern. Die Kooperationskultur steht eng mit der Integrationskultur in Verbindung. Wenn zwischen IF-Lehrperson und Regelklassenlehrperson kein konstruktiver Austausch stattfindet, werden Integrationsbemühungen oft als problematisch und frustrierend beschrieben (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012). In diesen Fällen fehlt die fachliche und organisatorische Entlastung durch die Arbeitsteilung.

## **5.5 Pädagogische Haltung**

Bezüglich der pädagogischen Haltung zeichnen sich zwischen den verschiedenen Modellen klare Unterschiede ab. Das heisst, dass die Wahl des Schulmodells möglicherweise durch die pädagogische Haltung in der Schule beeinflusst wird. Über alle Modelle hinweg haben jedoch die Befragten gegenüber der integrativen Unterrichtung einzelner Schülerinnen und Schüler grundsätzlich eine positive Haltung. Die befragten Personen sind davon überzeugt, dass die integrative Schulung Vorteile für die Kinder mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten und die Regelklassenkinder haben kann. Die Einschätzungen variieren jedoch beträchtlich, insofern, als dass die Bedingung aber auch die Grenzen einer gelingenden schulischen Integration sehr unterschiedlich definiert und eingeschätzt werden. Bei den folgenden Ausführungen muss beachtet werden, dass die pädagogische Haltung auch innerhalb des Schulteam durch grosse Unterschiede geprägt sein kann.

Es überrascht nicht, dass sich Gemeinden, die ein vollintegratives Schulmodell gewählt haben, sehr positiv zur integrativen Schule äussern. Die pädagogische Haltung bezüglich der Chancen und Möglichkeiten der integrativen Schule ist offen, interessiert und engagiert. In beiden vollintegrativen Modellen werden verschiedene Bedingungen gestellt, damit sich eine positive pädagogische Haltung entwickeln kann. Ein zentraler Faktor ist das Bewusstsein in der Schule und im Team, dass der integrative Unterricht eine sehr anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Laut den befragten Personen aus den vollintegrativen Gemeinden ist es wichtig, nicht zu hohe Erwartungen an die positive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu haben. Ein lösungsorientiertes, realitätsnahes und pragmatisches Denken fördert die positive Haltung gegenüber der Entwicklung der Schule in integrative Richtung. Dabei ist es wichtig, dass die Mitarbeitenden den Nutzen integrativen Unterrichts anerkennen, in ihrer Haltung flexibel sind und in schwierigen Situationen auch auf Unterstützung zählen können. In beiden vollintegrativen Gemeinden lässt sich ausserdem die Haltung feststellen, dass die Entwicklung der Schule in integrative Richtung kein Zwang darstellt. Es herrscht eine angenehme Schul- und Fehlerkultur, wodurch die Lehrpersonen in ihren Bemühungen anerkannt werden und sich selbst als nützlich und produktiv erleben können. Die Kompetenzen der Lehrpersonen wie eine gute Wahrnehmungsgabe, Kooperationsfähigkeit, Interesse und Engagement sind Grundlagen für eine integrationsorientierte Haltung in einer Schule. Die Entwicklung einer integrativen Schule ist ein fortschreitender Prozess, der nicht abschliessbar ist und immer weiterentwickelt werden kann. Das heisst aber auch, dass anerkannt wird, dass nicht immer alles perfekt abläuft. Das Thema schulische Integration ist in vollintegrativen Modellen nicht nur eine Formsache, sondern sie wird im Team gelebt, sie ist Teil des jeweiligen Schulkonzepts und diese Entscheidung wurde bewusst getroffen. Offenbar haben die vollintegrativen Modelle grossen Rückhalt im Kollegium, was deren Umsetzung fördert.

Auch in integrativen Schulmodellen mit speziellen Lerngefässen wird der integrative Unterricht als grosse Chance erkannt, um die Bildung, Betreuung und Begleitung der Schülerinnen und Schüler verbessern zu können. Die pädagogische Haltung ist in diesen Modellen auch vergleich-

bar, denn es sollen so viele Kinder wie möglich in den Regelklassen unterrichtet werden. Aber bezüglich der Entwicklung der Schule in integrative Richtung herrscht in diesen Gemeinden Skepsis. Zum Beispiel wird bemängelt, dass die Individualisierung mit so grossen Klassen gar nicht mehr möglich und es schwierig sei, die Balance zwischen Integration und Selektion, Integration und Differenzierung aufrecht zu erhalten. Diese Gemeinden führen noch besondere Lerngefässe. Deshalb wird betont, dass die positive Haltung, die Einstellung und der Wille, sich auf die Entwicklung der Schule in integrative Richtung einzulassen, eine zentrale Rolle bei der Umsetzung spielen. So auch die individuellen Kompetenzen, Bedürfnisse und das jeweilige Engagement. Im Gegensatz zu den vollintegrativen Modellen ist in diesen Gemeinden eine etwas grössere Skepsis bezüglich der Vollintegration festzustellen. Die pädagogische Haltung ist positiv, die Schule soll die gesellschaftliche Aufgabe übernehmen, die Toleranz zu fördern. Im Umgang mit sehr heterogenen Klassen scheinen die Schulen aber etwas weniger geübt und vielleicht auch etwas weniger motiviert zu sein als die Schulen mit vollintegrativen Modellen.

In den teilintegrativen Schulmodellen mit KbF am Schulstandort wird durch die pädagogische Haltung der Ablehnung einer Vollintegration stärkerer Ausdruck verliehen. Das pädagogische Credo kann so umschrieben werden, dass die Interessen des Kindes im Vordergrund stehen und seine individuellen Stärken gefördert werden sollen. In diesen teilintegrativen Gemeinden werden die noch beibehaltenen Klassen der besonderen Förderung durch die Lehrpersonen sehr geschätzt. Grundsätzlich wird die Teilintegration einerseits als Chance wahrgenommen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten den Unterricht für einige Fächer in der Regelklasse besuchen können. Dadurch werde auch die Sensibilisierung für Heterogenität und Toleranz gefördert. Andererseits wirkt die KbF aus Sicht von befragten Lehrpersonen als Entlastungsgefäss für die Regelklassen.

In beiden Gemeinden wird die Entwicklung der Schule in integrative Richtung als ein Prozess wahrgenommen. Im Moment empfinden die befragten Personen die Teilintegration von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten in die Regelklassen als realistisch, währenddessen eine Vollintegration mit zusätzlicher Individualisierung und Strukturreform verbunden und unter den gegebenen Umständen nicht umsetzbar sei. Auch in den anderen teilintegrativen Modellen scheint eine ähnliche pädagogische Haltung vorzuherrschen. Obwohl die integrative Schule insgesamt als positives Entwicklungsziel beschrieben wird, soll nicht um jeden Preis integriert werden. Spannungen zwischen Realisierbarkeit und Ideologie sind für die Mitarbeitenden von teilintegrativen Modellen in verschiedenen Bereichen sichtbar. Zum Beispiel sei die integrative Schulung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten nicht immer zielführend, vor allem dann nicht, wenn die gesamte Klasse dadurch beeinträchtigt werde. So beispielsweise, wenn Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten die Lehrperson stark absorbieren. Insgesamt haben einige Schulleitungen und Lehrpersonen teilintegrativer Gemeinden eine eher kritische Haltung gegenüber der integrativen Schule und fürchten die zusätzliche Belastung.

Die pädagogische Haltung in teilintegrativen Gemeinden wird stark durch die jeweils vorhandenen Gefässe beeinflusst. Der Integrationswille scheint nicht ein immanenter Teil der Schulkultur zu sein, obwohl die Idee grundsätzlich positiv aufgenommen wird. Skepsis und ambivalente Haltungen überwiegen in diesen Gemeinden. Förderlich für eine positive Haltung gegenüber dem Integrationswillen wirkt sich auch hier die Möglichkeit zur Schulung in einer KbF aus. Diese Möglichkeit scheint für die Lehrpersonen entlastend zu wirken, wodurch der Erfolgsdruck der Integrationsbemühungen verringert und die Realisierbarkeit der integrativen Schule und die Motivation dazu gesteigert werden.

Wie zu erwarten war, ist die pädagogische Haltung gegenüber einer Vollintegration in den Gemeinden mit separativem Modell eher ambivalent bis negativ geprägt. Wenige Befragte sehen

positive Auswirkungen auf die sozio-emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Einige sind gar davon überzeugt, dass es keine Schule für alle gibt, da die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten die Klasse zu stark belasten würden. Aus Sicht dieser Schulleitungen und Lehrpersonen liegt die Schwierigkeit der integrativen Schule vor allem in der Umsetzung, da Aufwand und Heterogenität der Klassen zu gross seien. In den beiden separativen Gefässen ist man sich einig, dass die KbFs als Unterstützungs- und Entlastungsgefässe für die Lehrpersonen notwendig sind.

Es fällt auf, dass die besonderen Klassen in teilintegrativen und separativen Schulmodellen als Entlastungsmöglichkeit für die Lehrpersonen und Regelklassen wahrgenommen werden. Obwohl dies ein erwünschter Nebeneffekt sein kann, geht es primär um die adäquate Förderung der entsprechenden Kinder und Jugendlichen. Mehrfach wird auch erwähnt, dass die besonderen Klassen den Kindern einen „Schutz- oder Schonraum“ bieten würden. Aus den Ergebnissen geht jedoch nicht klar hervor, wovor die Kinder konkret geschützt werden sollen. Es kann spekuliert werden, dass hier die Stigmatisierung in der Regelklasse oder der direkte Leistungsvergleich mit der Bezugsgruppe (Regelklasse) angesprochen wird.

Über alle Modelle hinweg weisen die IF-Lehrpersonen eine besonders positive Haltung gegenüber integrativen Schulmodellen und Unterrichtsformen auf. Ihre Interessen sind sehr stark auf den Vorteil der Kinder durch gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse ausgerichtet. Die meisten IF-Lehrpersonen erachten die Umsetzung und das Vorantreiben der integrativen Schule im Kollegium als ihren pädagogischen Auftrag und ihre Rolle. Zum Beispiel in den Gemeinden der Schulstandorte E, B oder H können sich die IF-Lehrpersonen einen Alltag ohne integrativ ausgerichteten Unterricht nicht mehr vorstellen. Ausserdem vertreten die IF-Lehrpersonen stärker pädagogische Grundwerte wie Gerechtigkeit, Wertschätzung und Individualität – wie in den Gemeinden der Schulstandorte D oder L – und dass die vorher in einer ehemaligen Kleinklasse geschulten Schülerinnen und Schüler die Realität und Normalität einer Regelklasse erleben sollen. Ein Spezialfall ist die IBEM-Schulleitung der separativen Schule A. Sie haben eine negative Haltung zur Vollintegration, weil sie sich ein solches Modell an ihrer Schule nicht vorstellen können. Deshalb befürworten sie die Verfügbarkeit von KbFs.

Negative Äusserungen bezüglich der pädagogischen Haltung und Befürchtungen werden am ehesten von Klassenlehrpersonen geäussert. Die Lehrpersonen befürchten vor allem, dass sie den Anforderungen der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten nicht gerecht werden können. Auch die Schulleitungen sind teilweise skeptisch, da sie eine Überlastung der Lehrpersonen verhindern möchten. Dies zeigt sich insbesondere in den Schulen mit teilintegrativen Modellen, mit KbFs und anderen Fördergefässen. Zum Beispiel ist in der Schule F die Schulleitung froh, die Regellehrpersonen durch die Teilintegration in einigen Lektionen entlasten zu können. Lehrpersonen und Schulleitungen möchten oft so viele Kinder wie möglich in einer Regelklasse unterrichten und das Optimum herausholen, sind jedoch bezüglich der Umsetzbarkeit eher skeptisch, wie zum Beispiel an den Schulstandorten E oder K. Im Gegensatz dazu argumentiert zum Beispiel die IF-Lehrperson in der Schule I, dass genau in schwierigen Fällen die Bemühungen verstärkt und mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.

Die pädagogische Haltung scheint sich also nicht nur zwischen den verschiedenen Modellen, sondern auch zwischen den Funktionen der Befragten zu unterscheiden. Dies kann damit erklärt werden, dass zum Beispiel bei der IF-Lehrperson der Integrationsauftrag direkt mit ihrer Rolle im Regelklassenunterricht in Verbindung steht. Währenddessen gehört die schulische Integration aller Schülerinnen und Schüler noch nicht für alle Regellehrpersonen zum Berufsauftrag.



Die pädagogische Haltung ist in den verschiedenen Gemeinden und Schulen sehr unterschiedlich. Über die verschiedenen Gemeinden hinweg wird jedoch wiederholt betont, dass die Befragten den Grundgedanken der Integration und die gemeinsame Förderung aller Schülerinnen und Schüler grundsätzlich positiv bewerten. Es scheint, dass eine Vollintegration sehr stark durch eine positive pädagogische Haltung getragen wird. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht als unidirektional zu verstehen. Es kann umgekehrt auch der Fall sein, dass die positive pädagogische Haltung durch die integrative Orientierung noch begünstigt wird, da die Schulleitungen und die Lehrpersonen stärker zusammenarbeiten müssen. In der Argumentation der Schulen mit teilintegrativen und separativen Modellen wird jedoch ersichtlich, dass eine Integrationsverpflichtung für die Umsetzung und Zufriedenheit mit der integrativen Schule wahrscheinlich nicht förderlich wäre.

Ein gemeinsames Schulkonzept, das auf die Entwicklung der Schule in integrative Richtung ausgerichtet ist, kann sich förderlich auf die integrative Haltung auswirken. Dies fördert die kollektive Verpflichtung für die Thematik und lässt auch darauf schliessen, dass die Lehrpersonen auf die Unterstützung der Leitungspersonen und ihrer Kolleginnen und Kollegen zählen können. Teil davon ist auch eine positive Fehlerkultur, die den Druck, dass die integrative Schule funktionieren muss, abschwächt. Wenn die schulische Integration als anspruchsvolle, aber machbare Aufgabe definiert wird, aber kein expliziter Zwang besteht diese im schulischen Alltag umzusetzen, kann sich eine gute integrationsorientierte Haltung ausbilden. Das gemeinsame Verständnis, dass die Entwicklung der Schule in integrative Richtung ein Prozess ist, kann eine wichtige Gelingensbedingung für eine positive pädagogische Haltung sein. Auch in den befragten Berner Schulen zeichnet sich der von Lanfranchi & Steppacher (2011) auf nationaler Ebene konstatierte „integrative Wandlungsprozess“ (Lanfranchi & Steppacher, 2011, S. 29, siehe Einleitung) ab. Inwiefern sich diese veränderte pädagogische Haltung auch in der alltäglichen Praxis und in veränderten institutionellen Strukturen widerspiegelt, ist je nach Schule und gewähltem Modell unterschiedlich.

Neben kollektiven förderlichen Faktoren prägen auch individuelle Befürchtungen und Ängste die pädagogische Haltung der Schulleitungen und Lehrpersonen. Für einige Lehr- und Leitungspersonen scheint die Forderung der Vollintegration ein zu hohes, normatives Ziel darzustellen (Werning, 2010). Zwar ist man im Allgemeinen dem Integrationsgedanken nicht abgeneigt, jedoch scheitern die Visionen oft an der praktischen Umsetzbarkeit. Vor allem in Schulen mit teilintegrativem oder separativem Modell wird eine grundsätzliche Schulreform hin zur integrativen Schule eher skeptisch betrachtet. Die Vorstellung der „Schule für Alle“ im Sinne der Inklusion (Boban & Hinz, 2009) wird durch individuelle Ängste und Befürchtungen bezüglich der Machbarkeit begrenzt. Die Aussagen der befragten Personen zeigen auf, wie wichtig die pädagogische Haltung der Lehr- und Leitungspersonen für die Durchführung integrativen Unterrichts ist. In der Inklusionsforschung wird gefordert, dass separative Gefässe nicht mehr zur Verfügung stehen sollen. Wie die Aussagen von Personen aus separativen und teilintegrativen KBF-Modellen jedoch zeigen, werden Gefässe aber als unerlässlich für die adäquate Förderung der entsprechenden Kinder bezeichnet. Damit lässt sich möglicherweise der Befund erklären, dass vor allem in teilintegrativen und separativen Modellen eher eine ablehnende pädagogische Haltung besteht.

Negative Haltungen sind ausserdem durch praktische Schwierigkeiten während der Umsetzung von Art. 17 VSG, negativen Erfahrungen mit früheren Einzelfällen (z. B. mit behinderten Kindern gemäss Art. 18 VSG) oder durch Ängste, Überforderung und Überlastungserleben geprägt. Obwohl in der empirischen Forschung nachgewiesen werden konnte, dass die Leistung der Regelklassenschülerinnen und -schüler durch den gemeinsamen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten nicht negativ beeinflusst wird (Bless, 2007; Preuss-Lausitz, 2002), scheint diese Befürchtung immer noch prä-

valent. Wenn ausserdem die Wahrnehmung von Aufwand und Ertrag nicht übereinstimmen, wirkt dies hemmend auf die Haltung und den Integrationswillen als Ganzes. Dabei wirken auch Prozesse auf Kultur- und Leitungsebene, die eine Vereinbarung des Integrations- mit dem Selektionsgedanken verhindern.

Dass sich die pädagogische Haltung zwischen den verschiedenen Professionen unterscheidet, zeigt sich auch im Bericht von Roos und Wandeler (2012). Lehrpersonen schätzen die Unterstützung von fachlich kompetenten IF-Lehrpersonen im Unterricht sehr, da sie die schulische Integration nicht als Hauptteil ihres pädagogischen Auftrages empfinden und gerne einen Teil an die Fachperson abgeben möchten. Ähnlich beschreiben auch Reusser et al. (2013), dass der Unterricht für die Lehrpersonen die Kernaufgabe darstellt. Die Regelklasse wird gemäss Reusser et al. (2013) durch die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf (insbesondere bei Verhaltensauffälligkeit) zusätzlich belastet, was bei den Lehrpersonen eine eher skeptische bis negative Haltung zur schulischen Integration zur Folge haben kann. Deshalb sind die Lehrpersonen auf Unterstützung angewiesen, damit sie eine positive Haltung aufrechterhalten können und nicht die negativen Seiten der Integrationsbemühungen für sie überwiegen. So formulieren Reusser et al. (2013) folgende Empfehlung: *„Unterricht als Bildungsaufgabe muss die zentrale Referenzgrösse aller Reformbemühungen darstellen, auf die sich die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und die Bemühungen um die Weiterentwicklung der Schule einstellen sollten (Reusser et al., 2013, S. 377)*. Es wird argumentiert, dass die Lehrpersonen eher bereit für die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen sind, wenn sie sich in ihrer Rolle und Funktion in der Klasse anerkannt fühlen und nicht durch eine unendliche Ausweitung des Berufsauftrages überfordert werden. Ausserdem müsste der Berufsauftrag der Lehrpersonen grundsätzlich *„überdacht und die Anstellungspensen den neuen Gegebenheiten angepasst werden“ (Reusser et al., 2013, S. 382)*. Der erhöhte Aufwand, ausgelöst durch Zusammenarbeit und Individualisierung durch die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen ist Teil eines integrativen Alltags der Regellehrpersonen. Somit ist die Anerkennung des neuen Rollenverständnisses der Lehrpersonen eine wichtige Gelingensbedingung für die Ausbildung einer positiven pädagogischen Haltung der Regelklassenlehrpersonen.

## 5.6 Soziale Integration

Bezüglich der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler gibt es zwischen den verschiedenen Modellen nur wenig Unterschiede. Aus der Sicht der befragten Personen erleben die integrierten oder teilweise integrierten Schülerinnen und Schüler fachliche Erfolge, machen gute Lernfortschritte und sind dadurch gut in die Klasse integriert. Die integrative Schulung kann eine Win-Win-Situation für alle sein, wenn ein positives Klima in der Klasse herrscht. Die Zusammensetzung und die Stimmung in der Klasse tragen zum Funktionieren der integrativen Schule bei. In allen Gemeinden können die Schülerinnen und Schüler aus ehemaligen Kleinklassen bezüglich der Selbstständigkeit und Schulmotivation durch die Unterstützung der Regelklassenschülerinnen und -schüler profitieren.

Sowohl bei den integrativen als auch den teilintegrativen Modellen haben die Schülerinnen und Schüler aus ehemaligen Kleinklassen Freunde in der Regelklasse gefunden, und es kann insgesamt von einer gelungenen sozialen Integration gesprochen werden. Dies wird von Eltern, Lehrpersonen und den Schulleitungen bestätigt. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler aus Sicht der befragten Personen weniger Stigmatisierung erfahren und lernen, sich auch in einer grösseren Gruppe zurechtzufinden.

Bezüglich der sozialen Integration bestehen jedoch auch verschiedene Befürchtungen, die sich zum Teil im Alltag bestätigen. In den Modellen mit besonderen Lerngefässen wird von einigen Personen erwähnt, dass die Schülerinnen und Schüler in den separativen Lerngefässen oder

KbF etwas besser in der Klasse integriert seien. Diese Gefässe würden als „Schutzzone“ oder „Rückzugsort“ fungieren. Trotzdem sind die Schülerinnen und Schüler meistens stolz darauf, dass sie den Unterricht vollständig oder zumindest teilweise in der Regelklasse besuchen können. Und auch die Regelklassenschüler lernen, mit der Heterogenität in der Klasse umzugehen. In einigen Klassen tauchen bezüglich der sozialen Integration Schwierigkeiten auf. Da ist es laut mehreren IF-Lehrpersonen wichtig, das Problem sofort aufzugreifen und diese Schwierigkeiten zu diskutieren. In teilentegrativen Settings nehmen die Lehrpersonen zum Teil eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler wahr und befürchten durch den Unterricht in der Regelklasse einen zusätzlichen Leidensdruck. Die Teilintegration wird auch dadurch erschwert, dass manche teilentegrierte Schülerinnen und Schüler einen grossen Teil ihrer Stunden ausserhalb der Regelklassen verbringen. Von einigen Lehrpersonen wird gesagt, dass die gegenseitige Hilfe von Leistungsstarken und Leistungsschwachen meist nicht automatisch funktioniere, sondern gezielt angeregt werden müsse. Aufgrund der Aussagen unserer Untersuchung wird vermutet, dass der teilszeitliche Unterrichtsbesuch in der Regelklasse die soziale Integration nicht fördert.

Die Möglichkeit der Integration der Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen in den primären Arbeitsmarkt ist ein zentrales Argument für deren Schulung in der Regelklasse (Roos & Wandeler, 2012). Es wird erwartet, dass auch diesen Schülerinnen und Schülern durch den Abschluss der Regelschule der Einstieg in den Beruf leichter fällt, da sie nicht durch die Stigmatisierung des Besuchs einer besonderen Klasse auffallen (Roos & Wandeler, 2012.). Obwohl die allfällige Lernzielanpassung in der Regelklasse ebenfalls negative Folgen für die Berufsfindung haben kann, sind die meisten der befragten Personen der Meinung, dass diese Schülerinnen und Schüler von der individuellen Förderung profitieren können. Positive Folgen für die berufliche Integration werden aber nicht nur von vollintegrativen Modellen erwartet. Die Verfügbarkeit separativer Gefässe hat die Chance, dass die besonderen Bedürfnisse bezüglich der Berufswahl individueller diskutiert werden können. IF-Lehrpersonen und Heilpädagogen, die in solchen Gefässen tätig sind, haben über die beruflichen Optionen der Kinder auch ein grösseres Wissen als die Klassenlehrpersonen. In Regelklassen steht der Benefit bezüglich sozialer und persönlicher Fähigkeiten im Hinblick auf die berufliche Integration im Vordergrund.

Die meisten Personen, die im Rahmen der Evaluation befragt wurden, schätzen die beruflichen Möglichkeiten der integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schüler positiv ein. In einem Fall war durch diese Unterrichtsform sogar der Erhalt eines ordentlichen Beurteilungsberichts möglich. Die Regellehrperson sieht das Potential vor allem bezüglich handwerklicher Berufe. Damit ein geeigneter Beruf gefunden werden kann, ist jedoch ein hohes Engagement der Regellehrperson notwendig. Eine Attestlehre scheint für die meisten dieser Schülerinnen und Schüler möglich.

Insgesamt scheint ein grosses Potential zur besseren sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf durch integrativ ausgerichtete Unterrichtsformen zu bestehen. Ob diese soziale Integration gelingt, ist von unterschiedlichen Kontextfaktoren abhängig, wie zum Beispiel von der pädagogischen Haltung der Lehrpersonen, deren Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität, der Zusammensetzung der Klasse oder der Art der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Die integrative Ausrichtung einer Schule stellt in den Schulklassen erhöhte Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler und muss in allen Modellen bei den Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern zur Diskussion gestellt werden.

Ausserdem sind auch das integrative Schulhaus- und Klassenklima förderliche Faktoren für die soziale Integration in die Klasse (Bless, 2007). Die Auswertung der dafür vergebenen Noten (1-6) zeigt jedoch nur geringe Unterschiede zwischen den verschiedenen Modellen.

Auch das Klassenklima wird insgesamt gut eingeschätzt, ist jedoch je nach Tag und Lektion unterschiedlich. Obwohl das Klassenklima nicht unbedingt von einzelnen Schülerinnen und Schülern abhängig ist, gibt es in einzelnen Klassen solche, die das soziale Klima sehr negativ beeinflussen oder sogar die Klasse spalten. Diese haben nicht unbedingt einen besonderen Förderbedarf, sondern sind oftmals Regelschülerinnen oder Regelschüler. Die Aussagen der Befragten weisen aber darauf hin, dass das Klassenklima in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten aus einer ehemaligen Kleinklasse besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Damit die schulische Integration gelingt, muss aktiv ein positives und tolerantes Klassenklima geschaffen werden, was eine Erleichterung des pädagogischen Alltags mit sich bringt.

Die positive Haltung der Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler und Eltern sind wichtige Faktoren für das Gelingen integrativer Schulmodelle. In allen befragten Schulen unterstützen die Eltern die integrative Schulung ihrer Kinder und nehmen deren soziale Integration als positiv wahr. Oft versuchen sie, ihr Kind auf die Situation in der Regelklasse vorzubereiten und auch für seine eigenen Schwächen zu sensibilisieren. Diese Einstellung kann die soziale Integration der betroffenen Schülerinnen und Schüler fördern (Lüke & Ritterfeld, 2011).

Noch stärker ist dieser Effekt bei den Regellehrpersonen. Durch ihre positive Haltung gegenüber integrativer Schulung vermitteln sie der Klasse eine positive Haltung. Viele der befragten Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass auch die Regelschülerinnen und -schüler vor allem bezüglich der Sozialkompetenz von integrativ ausgerichtetem Unterricht profitieren können. Auch die Leistungsentwicklung der Regelschülerinnen und Regelschüler wird positiv bewertet, was mit den Ergebnissen von der Studie von Bless (2007) übereinstimmt.

Die soziale Integration gelingt dann gut, wenn die Lehrperson die sozialen Prozesse in der Klasse steuert und sich der damit verbundenen Problematiken bewusst ist. Zum Beispiel, wenn gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern eine Integrationskultur und ein Zusammenhalt in der Klasse entwickelt und ein offener Umgang mit Schwierigkeiten in der Klasse gepflegt wird. Des Weiteren wirken eine frühe schulische Integration in den ersten Schuljahren und wenige Klassenwechsel sowie eine rasche Reaktion bei Ausgrenzung und Mobbing-situationen positiv auf das Gelingen.

Einige Lehrpersonen äussern aufgrund von Beobachtungen Befürchtungen, die durch die Aussagen von Schülerinnen und Schülern aus der Studie von Huber und Wilbert (Huber & Wilbert, 2012) bestätigt werden: Die Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten sind trotz grosser Bemühungen der Lehrpersonen sozial weniger gut in die Klasse integriert als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Stigmatisierung durch einzelne Personen lässt sich also nicht komplett verhindern. Eine fehlende Sozialkompetenz der Mitschülerinnen und -schüler kann sich somit als hemmender Faktor auf die Integrationsbemühungen auswirken. Sie kann jedoch durch gezielte Interventionen im Unterricht durch die Lehrpersonen zumindest teilweise kompensiert werden.

Schülerinnen und Schüler aus einer ehemaligen Kleinklasse können durch die Neubeschulung in der Regelklasse eine besondere Stellung haben. Dies betrifft insbesondere Schülerinnen und Schüler, die im Zuge der Umsetzung in der Mittel- oder Oberstufe integriert wurden. Diese Besonderheit ist jedoch mehrheitlich auf die Umsetzungsphase der Integration beschränkt. Kinder aus einer ehemaligen Kleinklasse werden zudem langfristig mit Spezialunterricht gefördert, was ebenfalls zu einer besonderen Stellung in der Klasse beitragen kann, insbesondere, wenn die Kinder ausserhalb der Klasse gefördert werden. Auf das Selbstwertgefühl, die realistische Einschätzung der Stärken und Schwächen und die Erlebensqualität wirkt sich die schulische In-

tegration grundsätzlich eher positiv aus. Für weiterführende Informationen müssten die betroffenen Schülerinnen und Schüler befragt werden.

In den befragten Klassen erhalten die Schülerinnen und Schüler, die früher in einer ehemaligen Kleinklasse geschult worden waren, viel Unterstützung. Das Klassenklima und die soziale Akzeptanz sind in den Klassen grundsätzlich als gut zu bewerten. In Anlehnung an die empirische Forschung von Bless (2007) und Liesen und Luder (2011) zeigt auch diese Befragung, dass das Gelingen der integrativen Schule mit der Einbindung und Rolle der Betroffenen in die Klasse in engem Zusammenhang steht. Das heisst auch, dass die Teilintegration hinsichtlich der Akzeptanz ein Risikofaktor für die soziale Integration von Kindern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten darstellen kann.

## 6 Glossar

### AKVB

Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung

### Art. 17 VSG

Artikel 17 des VSG vom 19. März 1992 (rev. 2001), bezeichnet den sog. „Integrationsartikel“, der zum Ziel hat, Kindern mit besonderem Bildungsbedarf den Besuch der ordentlichen Bildungsgänge zu ermöglichen (vgl. Rahmenbedingungen).

### Art. 18 VSG

Artikel 18 VSG regelt in Abs. 2 die „anderweitige Schulung oder Förderung“. Mit der Anwendung dieses Artikels werden Kinder und Jugendliche aus der Volksschule ausgeschlossen und werden 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 (=> *integrative Sonderschulung*).

### Begabtenförderung

„Angebote zur Förderung von ausserordentlich begabten Schülerinnen und Schülern“ (BMV 2007, Art 5<sup>27</sup>) Schülerinnen und Schüler, die einen IQ von mind. 130 erreichen werden für die Angebote der Begabtenförderung zugelassen. Für die Durchführung dieser Angebote stehen den Gemeinden speziell zugewiesene Lektionen zur Verfügung.

### 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 (=>) *Massnahmen zur besonderen Förderung* von Schülerinnen und Schülern, (=>) *Spezialunterricht* und (=>) *besondere Klassen* 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)

<sup>27</sup> [https://www.sta.be.ch/belex/d/BAG-pdf/BAG\\_07-99.pdf](https://www.sta.be.ch/belex/d/BAG-pdf/BAG_07-99.pdf)

## **DaZ/FLS – Deutsch/Französisch**

### **als Zweitsprache**

Das Angebot „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ und „**français langue seconde (fls)**“ ist auf die individuelle Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Sprachkompetenz und Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch bzw. 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 ( $\Rightarrow$ ) 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.

<b>Integrationsvorhaben</b>	Schülerinnen und Schülern mit Sonderschulberechtigung, die den Unterricht unterstützt durch eine Heilpädagogin oder einen Heilpädagogen in der Regelklasse besuchen. (=> <i>integrative Sonderschulung</i> )
<b>Integrative Schulung</b>	Schülerinnen und Schüler mit bspw. Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden in der Regelklasse geschult anstatt separat in einer besonderen Klasse.
<b>Integrative Förderung</b>	Begriff für die im breiten Spektrum der in der Volksschule anfallenden Lernprobleme einsetzbare schulische Heilpädagogik.
<b>Integrative Sonderschulung</b>	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 Unterstützungsleistungen.
<b>IF-Lehrperson</b>	Lehrperson für (=>) Integrative Förderung
<b>Kleinklasse</b>	Kleinklasse ist die ehemalige Bezeichnung einer besonderen Klasse zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit partiellen Entwicklungsverzögerungen, Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten.
<b>KbF – Klasse zur besonderen Förderung</b>	Besondere Klasse der Volksschule, in der Schülerinnen und Schüler mit Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten während einer zeitlich begrenzten Zeit separat geschult werden können. (vgl. Rahmenbedingungen)
<b>KJP</b>	Das Angebot der Universitätsklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie der UPD besteht aus ambulanten, tagesstationären und stationären psychiatrischen Dienstleistungen. Die ambulante Kinder- und Jugendpsychiatrie hat eine gemeinsame Anmeldepforte mit der Erziehungsberatungsstelle und ist mit dieser räumlich, fachlich und organisatorisch verbunden.
<b>Lektionenpool nach BMV</b>	Jeder Gemeinde steht seit dem Schuljahr 2009/10 eine bestimmte Anzahl Lektionen für die Umset-



zung der besonderen Massnahmen zur Verfügung, dieser 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 Regelklasse 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, p. 8)

### **Lernstörung**

Merkmal für „Schülerinnen und Schüler mit intellektuellen Voraussetzungen im Förderbereich des Regelklasspensums. 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, p. 8)

### **LfS**

Abkürzung für „Lehrpersonen für Spezialunterricht“ (Logopädie, Legasthenie und Psychomotorik).

### **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)

<b>Pull-Out-Programm</b>	Separat und lokal oder regional organisierte Kurse zur Förderung ausserordentlich begabter Schülerinnen und Schüler. (IBEM-Leitfaden, 2009 <sup>28</sup> )
<b>rILZ – reduzierte individuelle Lernziele</b>	Integrative pädagogische Massnahme für Schülerinnen und Schüler, welche 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)
<b>Schulinspektorat</b>	Die Tätigkeit der Schulaufsicht bezieht sich auf die geleitete Schule als pädagogische Organisation und auf ihre Trägerin, d. h. die Gemeinde. Die regionalen Schulinspektorate haben damit eine zentrale Aufgabe in der kantonalen Sicherstellung und Weiterentwicklung der Schulqualität
<b>SL</b>	Abkürzung für Schulleitung
<b>SonderschülerInnen – Sonderschulberechtigte</b>	<p>Sonderschulberechtigten Kindern steht nach Art. 18 VSG eine separative oder integrative Sonderschulung zu. Zu dieser Gruppe gehören Schülerinnen und Schülern mit geistigen, körperlichen, sensorischen oder sprachlichen Behinderungen</p> <p>Sonderschülerinnen und Sonderschüler fallen nicht unter den Anwendungsbereich des Volksschulgesetzes sondern des Sozialhilfegesetzes.</p>
<b>Sonderschulleitung</b>	Leitung von Sonderschulen oder Sonderschulheimen.
<b>Sozialindex</b>	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).
<b>Sozioökonomischer Status</b>	Der soziale Status einer Person, welcher u. a. durch das Einkommen, die Wohngegend, den Beruf und manchmal auch durch das Ausbildungsniveau definiert wird (Wirtz, 2013).
<b>Spezialunterricht</b>	„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 Kurzinter-

<sup>28</sup>[http://www.erz.be.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01\\_Besondere%20Massnahmen/bes\\_massnahmen\\_informationsmaterial\\_leitaden\\_ibem\\_d.pdf](http://www.erz.be.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_informationsmaterial_leitaden_ibem_d.pdf)

ventionen“. Zum Spezialunterricht gehören die  
(=>) Integrative Förderung die Logopädie und die  
Psychomotorik“. (BMV 2007, Art 5)

**SPMV**

Verordnung über die sonderpädagogischen Mas-  
nahmen (Sonderpädagogikverordnung)

**VSG**

Volksschulgesetz

## 7 Verzeichnisse

### 7.1 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.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Bless, G., & Kronig, W. (2000). Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. *Schweizer Schule*(2), 3-12.
- Boban, I., & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. *Sozial Extra*(9/10), 12-16.
- Bonsen, M., Bos, W., & Rolff, H.-G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz (Eds.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 15: Daten, Beispiele und Perspektiven* (pp. 11-39). Weinheim: Juventa.
- Cumming, G., Fidler, F., Kalinowski, P., & Lai, J. (2012). The statistical recommendations of the American Psychological Association Publication Manual: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis. *Australian Journal of Psychology*, 64, 138-146.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. . Frankfurt a. M. : Campus.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- 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.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*(2), 147-165.
- Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache: Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- 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.

- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (2nd ed.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. (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 (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*(3), 83-94.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie* (2 ed.). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Lanfranchi, A., & Steppacher, J. (2011). Integration zwischen Überzeugung und Unvollkommenheit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(5), 29-34.
- Liesen, C., & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), 11-18.
- Luder, R., Maag Merki, K., & Sempert, W. (2004). *Integrative Schulungsform im Kanton Aargau. Definitiver Schlussbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule der Universität Zürich.
- Lüke, T., & Ritterfeld, U. (2011). Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: ein Vergleich zwischen Förderschule und gemeinsamem Unterricht. *Empirische Pädagogik*(4), 324-342.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. ed.). Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Basel: Beltz.
- Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance In B. f. S. S. K. d. k. Erziehungsdirektoren (Ed.), *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen* (pp. 113-135). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U., Bayer, N., Tunger, V., & Berweger, S. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Neugebauer, C., & Nodari, C. (1999). Aspekte der Sprachförderung. In M. Gyger & B. Heckendorn-Heinimann (Eds.), *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (pp. 161-175). Bern: Bernischer Mehrmittel- und Medienverlag.
- Pfister, M., Jutzi, M., Stricker, C., & Burgener, N. (in Vorbereitung). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern – eine Studie mit fünf Best-cases*. Bern: Erziehungsdirektion Bern.

- Preuss-Lausitz, U. (2002). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Eds.), *Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- 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: spectrum<sup>3</sup>.
- Shure, D., & Bergmann, D. (2009). *Sprache als Schlüssel zur Integration. „Deutsch als Zweitsprache“ in Theorie und Praxis*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Simmen, R. (2010). Grundlagen und Arbeitsweise in der Systemorientierten Sonderpädagogik – eine Zusammenfassung. In G. B. R. Simmen, A. Hassler, S. Immoos (Ed.), *Systemorientierte Sozialpädagogik* (3 ed.). Bern, Stuttgart, Wien Haupt.
- Steinert, W. W., Hilbrich, C., & Walter, K.-H. (2010). Waldhofschule Templin - eine Schule für alle. Von der Integration auf dem Weg zur inklusiven Schule. *Die Deutsche Schule*, 102(2), 130-138.
- Stricker, C., & Pfister, M. (2012). *Evaluation Umsetzung Art. 17 VSG. Besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule. Der Spezialunterricht im Kanton Bern*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- 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.
- Thommen, B., Anliker, B., & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: Pädagogische Hochschule.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 284-291.
- Wirtz, M. (2013). Dorsch - Lexikon der Psychologie, from [www.verlag-hanshuber.com/dorsch](http://www.verlag-hanshuber.com/dorsch)
- Wolfgramm, C., Rau, M., Zander-Musić, L., Neuhaus, J., & Hannover, B. (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz. . In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & C. Röhner (Eds.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*. 55. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (pp. 59-77).

## 7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Kategoriensystem .....	23
Abbildung 2: Durchschnittliche Note des Schulhausklimas nach Integrationsmodell. Die Balken geben jeweils ein 95%iges Konfidenzintervall an. ....	135
Abbildung 3: Durchschnittliche Note des Schulhausklimas nach Funktion. Die Balken geben jeweils ein 95%iges Konfidenzintervall an. ....	136

## 7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Übersicht über die ausgewählten Schulstandorte.....	19
---	----