



**Integrative Sonderschulung  
im Kanton Bern – fünf gelun-  
gene Integrationsvorhaben**

**Mirjam Pfister  
Michelle Jutzi  
Claudio Stricker  
Ninja Burgener**

**April 2016**

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](mailto:evaluation@erz.be.ch)  
<http://www.erz.be.ch/biev>  
DM 681530v5

*Liebe Leserinnen und Leser*

*Der vorliegende Evaluationsbericht untersucht fünf gelungene Beispiele von „Integrativer Sonderschulung“.*

*Die „Integrative Sonderschulung“ ist ein Weg zwischen Regelschulung und der Schulung in einer Sonderschule. Er kann je nach Kind und Umfeld für alle Beteiligten gewinnbringend und fördernd sein. Im Bericht werden Gelingensbedingungen aufgezeigt: Positive Haltung und ein hohes Engagement der Beteiligten, Mehrjahrgangsklassen oder Zusammenarbeitsformen auf der Sekundarstufe I und andere. Wenn solche Bedingungen erfüllt sind, ist die „Integrative Sonderschulung“ erfolgsversprechend.*

*Wenn eine „Integrative Sonderschulung“ bei einem Kind mit dem Übertritt in die Sonderschule beendet wird, darf als Umkehrlogik nicht interpretiert werden, dass die Haltung der Beteiligten nicht positiv genug, das Engagement nicht hoch genug oder andere Gelingensbedingungen nicht erfüllt waren. Das wäre falsch.*

*Seitens der Erziehungsdirektion sind wir der Ansicht, dass der Weg der „Integrativen Sonderschulung“ wirklich versucht werden darf, dass es aber durchaus sein kann, dass er aus guten Gründen und ohne Schuldzuweisungen beendet werden kann. Die Schulung eines Kindes in einer Sonderschule ist ebenso wertvoll. Das Wohl des Kindes ist entscheidend.*

*Es freut uns, wenn Sie den Evaluationsbericht über fünf gelungene Beispiele lesen. Vielleicht bewirkt der Bericht, dass im einen oder anderen Fall Schulen ermutigt werden, im Interesse des Kindes eine „Integrative Sonderschulung“ anzugehen oder dass die Rahmenbedingungen im Voraus nochmals kritisch überprüft werden.*

*Erwin Sommer*

*Vorsteher Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung*

# Executive Summary

## Rahmenbedingungen

Der Integrationsartikel des Volksschulgesetzes des Kantons Bern (Art. 17 VSG) hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf zu ermöglichen, in der Regel die ordentlichen Bildungsgänge zu absolvieren. Im Zuge der Umsetzung von Art. 17 VSG wird auch die integrative Schulung von sonderschulberechtigten Kindern und Jugendlichen (siehe Art. 18 VSG<sup>1</sup>) in der Regelklasse unterstützt (sog. *integrative Sonderschulung*). Sonderschulberechtigte Kinder und Jugendliche werden im Kanton Bern in Sonderschulen und unter geeigneten Voraussetzungen in einer Regelklasse der Volksschule unterrichtet. Unter *integrativer Sonderschulung* versteht man den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Regelschulen. Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung werden dabei mit heilpädagogischen Massnahmen unterstützt, die durch das Alters- und Behindertenamt (AL-BA) der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF) finanziert werden (vgl. gesetzliche Grundlagen)<sup>2</sup>.

Die Umsetzung des Art. 17 VSG wird von der Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv) im Auftrag des Amtes für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) untersucht. Die Evaluation begleitet die Umsetzung von 2009 bis 2014. Die vorliegende Fallstudie bezieht sich auf einen Teilbereich der Gesamtevaluation: Sie gibt in Form eines wissenschaftlichen Berichts Auskunft über die Gelingensbedingungen und hemmenden Faktoren der *integrativen Sonderschulung*. Die Evaluation dient der Beschreibung des Ist-Zustandes und soll zum Erkenntnisgewinn und ggf. zur Vornahme von Optimierungen bei der Umsetzung beitragen.

## Design

Es wurden fünf gelungene Integrationsvorhaben miteinander verglichen. Die Auswahl erfolgte aufgrund von Vorschlägen des regionalen Schulinspektorats. Dabei wurden auch Indikatoren wie Geschlecht, Alter, Schulstufe und Art der Beeinträchtigung, Sprach- und Verwaltungsregion berücksichtigt. Alle fünf Schüler/innen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung sonderschulberechtigt und wurden mit heilpädagogischen Unterstützungslektionen gefördert. In jedem der ausgewählten Integrationsvorhaben<sup>3</sup> wurden Einzelinterviews mit den Beteiligten geführt. Befragt wurden neben den Schulinspektoraten die zuständigen Sonderschulleitungen, die Schulleitungen der Regelschule, die Klassenlehrperson, die Lehrpersonen für Integrative Förderung (IF-Lehrpersonen) und die Eltern des integrierten Kindes. Pro Integrationsvorhaben wurden 5-8 ca. anderthalbstündige Interviews geführt, was zu einer Gesamtzahl von 31 befragten Personen führte. Der Interviewleitfaden bezieht sich auf den Entscheidungsfindungsprozess, das Integrationskonzept, auf die Rahmenbedingungen und Ressourcen, die interne und externe Kooperation, die Einstellung der Akteur/innen zur Integration und auf die soziale Integration und Schulzufriedenheit der sonderschulberechtigten Kinder und Jugendlichen.

---

<sup>1</sup> Kinder, die nicht in Regelklassen oder besonderen Klassen geschult werden können, müssen in Sonderschulen oder Heimen geschult werden oder erhalten auf andere Weise Pflege, Erziehung, Förderung und angemessene Ausbildung. Das regionale Schulinspektorat bewilligt eine anderweitige Schulung oder Förderung nach Anhören der Eltern, der Lehrerschaft und der Schulleitung sowie auf Grund eines begründeten Antrages einer kantonalen Erziehungsberatungsstelle, gegebenenfalls des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes oder des schulärztlichen Dienstes. [Fassung vom 29. 1. 2008]

<sup>2</sup> Das Schulinspektorat verfügt die integrative Sonderschulung im Sinne von Artikel 15 ff. SPMV, wenn ein Abklärungsbericht und ein Antrag der kantonalen Erziehungsberatung, des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes oder einer anderen geeigneten Fachstelle vorliegen, die zuständige Schulleitung zustimmt und die heilpädagogische Unterstützung sichergestellt ist.

<sup>3</sup> Im vorliegenden Bericht werden „Integrationsvorhaben“ und „integrative Sonderschulung“ synonym verwendet.

## **Ergebnisse**

### *Entscheidungsfindungsprozess und Bewilligungsverfahren*

Bei allen fünf Kindern mit *integrativer Sonderschulung* kam die Initiative zur Integration von den Eltern. Alle fünf Kinder wurden bereits im Kindergartenalter in der Regelschule integriert unterrichtet. Da die *integrative Sonderschulung* in den meisten Gemeinden noch wenig bekannt war, musste von den meisten Beteiligten Pionierarbeit geleistet werden. Nicht alle Regelschulen waren von Anfang an mit dem Integrationsvorhaben einverstanden. Die Eltern wurden jedoch vom Schulinspektorat, von der Sonderschulleitung oder von involvierten behandelnden Mitarbeitenden (Früherziehungsdienst, Ärzt/innen, Ergotherapie) unterstützt und begleitet. Insbesondere auch bei denjenigen zwei Integrationsvorhaben, die vor mehr als zehn Jahren begonnen wurden, hatten die Eltern mit administrativen Hürden und Widerständen zu kämpfen. Die relevanten Informationen waren damals kaum verfügbar. Seitdem hat sich das Bewilligungsverfahren, in das beide Direktionen (Erziehungsdirektion und Gesundheits- und Fürsorgedirektion) involviert sind, vereinfacht und ist flexibler geworden und der Informationsstand bei den Sonderschulen und Regelschulen hat zugenommen. Dennoch wird von den beteiligten Sonder- und Regelschulleitungen, dem Inspektorat und den Sonderschulleitungen bemerkt, dass diese doppelte Zuständigkeit ein zentraler hemmender Faktor bei der Umsetzung sei. Insbesondere sind laut den Beteiligten die Rollen, Zuständigkeiten und Abläufe nicht klar. Zusätzlicher administrativer und zeitlicher Aufwand für alle Beteiligten ist die Folge davon.

Bezüglich des Entscheidungsfindungsprozesses ist es der Mehrheit der befragten Regelschulleitungen und Klassenlehrpersonen wichtig, dass sie sich freiwillig für die Übernahme eines Integrationsvorhabens entscheiden können.

### *Ressourcen und Rahmenbedingungen*

Die Befragten waren mit den personellen Ressourcen in Form von heilpädagogischen Unterstützungslektionen und in Form von Entlastungslektionen für Klassenlehrpersonen grundsätzlich zufrieden. Die Unterstützung durch die IF-Lehrperson wurde von allen Befragten als zentrale Gelingensbedingung identifiziert. Zu Beginn eines Integrationsvorhabens werden oft mehr personelle Ressourcen benötigt als bei etablierten Projekten, hier wünschen sich die Befragten mehr Flexibilität. Obwohl die Sonderschulleitungen, Regelschulleitungen und alle involvierten Lehrpersonen infolge eines Integrationsvorhabens einen zeitlichen Mehraufwand haben, wird deren Arbeitszufriedenheit und Motivation dadurch mehrheitlich nicht eingeschränkt. Die räumlichen Ressourcen sind je nach Schule sehr unterschiedlich, in zwei Schulen stehen zusätzliche Räume zur Verfügung während in den anderen drei Schulen für Gruppen- oder Einzelarbeiten auf die Korridore ausgewichen werden muss.

Die wohnortsnahe Schulung als wichtige fördernde Bedingung konnte in drei der fünf Integrationsvorhaben realisiert werden. Bei zwei Integrationsvorhaben zeigten sich Brüche in der schulischen Laufbahn, die mit einem Wechsel in eine andere Gemeinde aufgefangen werden konnten. Grundsätzlich haben sich Stufenwechsel für alle untersuchten Vorhaben als potenzieller Risikofaktor für die Weiterführung erwiesen. Dieses Risiko kann durch eine stufenübergreifende kontinuierliche Begleitung durch die IF-Lehrperson vermindert werden. Auch Mehrjahrgangsklassen, ein wenig separierendes Sekundarstufenmodell und kleinere Schulen erleichtern den Stufenwechsel.

### *Einstellung bezüglich der schulischen Integration*

Eine positive Einstellung der Beteiligten zur schulischen Integration von Sonderschulberechtigten ist eine tragende Gelingensbedingung zur Umsetzung. Die Basis dazu bildet ein entsprechendes

integrationsoffenes pädagogisches Konzept der Regelschulen. Von den fünf aufnehmenden Regelschulen waren die Reaktionen der Befragten sehr integrationsbejahend. Es wurden positive Aspekte wie Entwicklung der Selbstständigkeit, der Selbstverantwortung und auch die Fortschritte bezüglich der schulischen Kompetenzen für die integrierten Kinder und Jugendlichen betont. Laut den Befragten profitieren auch Regelschüler/innen, indem sie lernen, mit der Beeinträchtigung ihrer Klassenkamerad/innen umzugehen. Umgang mit Heterogenität, Toleranz und Akzeptanz werden gefördert. Die oft geäußerte Befürchtung, dass Regelschüler/innen durch das Integrationsvorhaben Nachteile bezüglich ihrer Leistungsentwicklung hätten, wurde von den Befragten nicht bestätigt. Die Regellehrpersonen selbst gewinnen durch die *integrative Sonderschulung* heilpädagogisches Wissen dazu und erleben persönliche Befriedigung durch die Beziehung zum integrierten Kind oder Jugendlichen. Die positive pädagogische Haltung der Befragten ist stark auf das Wohl des Kindes ausgerichtet. Insgesamt wirkt auch ein Schulklima, das von Akzeptanz, Toleranz und wohlwollendem Interesse gegenüber der Integration von Sonderschulberechtigten geprägt ist, fördernd. Ebenfalls als fördernd für die pädagogische Haltung im Schulhaus haben sich in der vorliegenden Studie positive Erfahrungen mit früheren Integrationsvorhaben erwiesen. Zwei der untersuchten Regelschulen bekennen sich nach positiven Integrationserfahrungen explizit zur Förderung der *integrativen Sonderschulung*. Auch integrationserfahrene Sonderschulleitungen und Schulinspektorate tragen viel zum Gelingen bei.

Skeptisch zeigten sich einzelne Sonderschulleitungen, weil sie befürchteten, dass die Regelschulen ihre Strukturen nicht genügend den Bedürfnissen der integrierten Kinder und Jugendlichen anpassen und dass die schulische Integration von lokalen Strukturen (Schulen und Gemeinden) oder einzelnen Schlüsselpersonen abhängt. Einzelne Regellehrpersonen ohne vorherige Integrationserfahrung trauten sich die neue Aufgabe zu Beginn nicht zu. Die vorliegende Untersuchung zeigte aber, dass sich deren Befürchtungen nicht bewahrheiteten.

Das heutige Schulsystem mit dem Selektionsauftrag und der Leistungsorientierung wird von der Mehrheit der Befragten als wenig fördernd für die schulische Integration wahrgenommen. Für die beteiligten Schulleitungen und Lehrpersonen ist es sehr schwierig, den Integrations- und Selektionsauftrag gleichzeitig zu erfüllen. Insbesondere in der Mittel- und Oberstufe gewinnt die Selektion an Relevanz und erschwert damit die Integration. Der Selektionsauftrag erschwert für die entsprechenden Kinder und Jugendlichen den Stufenwechsel erheblich. Zudem hat diese Untersuchung gezeigt, dass gemäss der Einschätzung von Schulleitungen aus der Primarstufe auch die mangelnde Erfahrung oder Bereitschaft der Schulleitungen und Lehrkräfte der Sekundarstufe I für die Weiterführung des Integrationsvorhabens ein hindernder Faktor sein können.

#### Interne und externe Kooperation

Infolge der *integrativen Sonderschulung* entsteht in den Regelschulen mehr Bedarf für die **interne Kooperation** mit der Schulleitung, dem Kollegium und insbesondere zwischen den Regel- und IF-Lehrpersonen. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, wurde die interne Kooperation von den Befragten grundsätzlich positiv bewertet und gehört ebenfalls zu den zentralen Gelingensbedingungen. Fördernd sind neben einem kooperativen Schulklima auch eine gemeinsame Förderplanung und regelmässige Treffen von Regellehrpersonen und IF-Lehrpersonen. Die Unterstützung durch die IF-Lehrpersonen wird von den Regellehrpersonen als entlastend wahrgenommen. Besonders in offenen Unterrichtsformen profitieren das integrierte Kind und die Regelschüler/innen vom gemeinsamen Unterricht. Das Teamteaching ist jedoch in der Mehrheit der untersuchten Schulen noch wenig etabliert und die sonderschulberechtigten Kinder werden öfters ausserhalb des Klassenverbandes gefördert. Unklare Rollen und Zuständigkeiten können die interne Kooperation hemmen. In Schulen mit wenig Integrationserfahrung müssen zudem die Kooperationsstrukturen neu aufgebaut werden, was den Aufwand für die Beteiligten vergrössert.

Die Kooperation zwischen den Regelschulen und den Eltern der sonderschulberechtigten Kinder und Jugendlichen wird von den Befragten als sehr positiv wahrgenommen. Es bestehen ein enger Austausch und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen den Lehrpersonen und Eltern. Alle Beteiligten zeigen ein überdurchschnittliches Engagement zum Wohle des Kindes oder Jugendlichen. Alle diese Faktoren tragen entscheidend zum Gelingen eines Integrationsvorhabens bei. Hemmend für die Zusammenarbeit mit den Eltern können Konflikte bezüglich der Förderung des Kindes sein. In unserer Untersuchung war dies aber nur in einem Integrationsvorhaben der Fall. Erschwerend für die Kooperation mit den Eltern ist aus Sicht der Lehrpersonen der unzureichend abgeltete zeitliche Mehraufwand.

Die Hauptakteurinnen für **die externe Kooperation** sind die zuständigen Sonderschulleitungen, das Schulinspektorat und die Erziehungsberatungsstelle (EB). Diese sind insbesondere bei der Etablierung eines Integrationsvorhabens und bei den regelmässigen Sitzungen (Runde Tische) mit allen Beteiligten involviert. Gemäss unserer Untersuchung ist die externe Kooperation sehr gut etabliert und wird von den Befragten als sinnvoll erachtet. Zu Beginn des Integrationsvorhabens müssen die Zuständigkeiten und Abläufe zwischen den aufnehmenden Schulen und den externen Akteurinnen geklärt werden. Für die Sonderschulleitung ist eine klare Kommunikation mit den Regelschulleitungen bei den regelmässigen Standortgesprächen wichtig. Die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschule verringert die Distanz zwischen den beiden Institutionen. Hemmend für die externe Kooperation wirkt die geteilte Zuständigkeit der beiden Direktionen (ERZ und GEF). Die Informationspolitik der Erziehungsdirektion (ERZ) bezüglich der integrativen Sonderschulung wird zudem als wenig transparent wahrgenommen. Es fehlt zudem gemäss mehreren Befragten eine Vision für deren Weiterentwicklung.

### Soziale Integration und Schulzufriedenheit

In der vorliegenden Untersuchung wird von den befragten Lehrpersonen und Eltern allen fünf Kindern und Jugendlichen eine gelungene soziale Integration in die Regelklasse attestiert. Auch die Schulzufriedenheit wird von der Mehrheit sehr positiv bewertet. Die Eltern und Lehrpersonen beschreiben, dass die Kinder gerne zur Schule gehen und von der *integrativen Sonderschulung* sehr stark profitieren. Insbesondere werden die kognitive und soziale Entwicklung sowie die grössere Selbstständigkeit und der positive Selbstwert hervorgehoben. Zeichen von Ausgrenzung werden nicht oder nur sehr selten beobachtet. Fördernd für die soziale Integration haben sich bei allen fünf Schüler/innen eine hohe Lernmotivation, entsprechende kognitive Fähigkeiten, Empathie und ein offener Umgang mit den eigenen Beeinträchtigungen erwiesen. Ein gutes Klassenklima und eine geringere Klassengrösse fördern die soziale Integration ebenfalls. Die Klassenlehrpersonen und die IF-Lehrpersonen sind für die soziale Integration Schlüsselpersonen, da sich die Schüler/innen bei Schwierigkeiten vertrauensvoll an sie wenden können. Hemmend für die soziale Integration haben sich Verhaltensauffälligkeiten des Kindes bei einem Integrationsvorhaben gezeigt. Zudem scheint die soziale Integration, insbesondere, was die gemeinsam verbrachte Freizeit betrifft, bei älteren Kindern tendenziell abzunehmen. Obwohl die Beurteilung durch die Eltern und Lehrpersonen positiv ausfällt, kann die vorliegende Untersuchung keine Auskunft darüber geben, wie sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen in den konkreten Situationen fühlen. Aus diesem Grund führte das Institut für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Bern in einer eigenständigen Studie bei der gleichen Stichprobe soziometrische Messungen und Unterrichtsbeobachtungen durch. Die Ergebnisse ihrer Studie werden deshalb im Ergebnisteil und in der Diskussion ebenfalls thematisiert.

### **Schlusswort**

Trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Intelligenzminderung im Kanton Bern lassen sich allge-

meingültige Aussagen über fördernde und hemmende Bedingungen feststellen. Zum Gelingen der fünf exemplarisch dargestellten Integrationsvorhaben haben das überdurchschnittliche Engagement der Beteiligten zum Wohle der Kinder und Jugendlichen, die gelungene Kooperation und die positive Einstellung zur schulischen Integration beigetragen.

Günstige Rahmenbedingungen mit genügend personellen und räumlichen Ressourcen sowie Mehrjahrgangsklassen und ein wenig separierendes Oberstufenmodell tragen ebenfalls zum Gelingen bei. Risikofaktoren zeigen sich beim Stufenwechsel und bei der sozialen Integration, die nicht bei allen Kindern als gelungen bezeichnet werden kann. Ab der Mittel- und Oberstufe wirkt zudem der Selektionsauftrag der Schule der schulischen Integration von Sonderschulberechtigten entgegen. Die geteilte Zuständigkeit der beiden Direktionen (ERZ und GEF) kann die Umsetzung der integrativen Sonderschulung hemmen.



## 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 Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (AKVB) für den Evaluationsauftrag.

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

Ein besonderer Dank gilt den Schulinspektoraten, Sonderschulleitungen, Regelschulleitungen, 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>Executive Summary</b> .....	<b>4</b>
<b>Dank</b> .....	<b>9</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>12</b>
1.1 Begriffliche Grundlagen .....	12
1.2 Integrative Sonderschulung in der Schweiz .....	13
1.3 Wirkungen und Ergebnisse aus der empirischen Forschung zur integrativen Sonderschulung .....	15
1.4 Bedingungen gelingender Integrationsvorhaben .....	20
<b>2 Rechtliche Grundlagen</b> .....	<b>26</b>
<b>3 Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>27</b>
3.1 Auswahl der Stichprobe.....	27
3.1.1 Auswahl der Integrationsvorhaben .....	27
3.1.2 Rekrutierung der interviewten Personen .....	28
3.2 Entwicklung der Interviewleitfäden.....	28
3.3 Erhebung der qualitativen Daten .....	29
<b>4 Ergebnisse</b> .....	<b>34</b>
4.1 Integrationsvorhaben 1 .....	34
4.2 Integrationsvorhaben 2 .....	46
4.3 Integrationsvorhaben 3 .....	62
4.4 Integrationsvorhaben 4 .....	70
4.5 Integrationsvorhaben 5 .....	86
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>96</b>
5.1 Entscheidungsfindung und Zuweisungsprozess .....	96
5.2 Reaktionen in der Schule.....	99
5.3 Einstellungen und Haltungen zur schulischen Integration .....	100
5.4 Interne Kooperation und Förderplanung .....	103
5.5 Externe Kooperation .....	104
5.6 Soziale Integration und Schulzufriedenheit .....	106
5.7 Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Zukunft .....	108
5.8 Rahmenbedingungen des Unterrichts.....	109
5.9 Gesamtauswertung weiterer Ergebnisse .....	110
5.10 Fazit .....	112
<b>6 Glossar</b> .....	<b>115</b>
<b>7 Verzeichnisse</b> .....	<b>120</b>

7.1	Literaturverzeichnis .....	120
7.2	Abbildungsverzeichnis .....	123
7.3	Tabellenverzeichnis .....	123

# 1 Einleitung

Der Begriff Integration wird in der medialen Öffentlichkeit und auch im wissenschaftlichen Diskurs für die Beschreibung unterschiedlicher Phänomene verwendet: Zum Beispiel für die Integration von Personen mit Migrationshintergrund, physischen oder psychischen Beeinträchtigungen. Die Integration ist somit als eine gesellschaftliche, kulturelle und soziale Aufgabe zu verstehen, die unterschiedliche Altersstufen und Gebiete betrifft. Definiert als „Wiederherstellung einer Einheit“ oder „Eingliederung in ein grösseres Ganzes“ (Duden online, 2014<sup>4</sup>), wird Integration dann erforderlich, wenn Heterogenität besteht. Die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz soll den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und als Beispiel für die gesellschaftliche Integration vorangehen. Im vorliegenden Bericht wird die Integration von sonderschulberechtigten Kindern gemäss Art. 18 VSG (vgl. gesetzliche Rahmenbedingungen) mit einer Intelligenzminderung in die Regelklasse – die *integrative Sonderschulung* – beschrieben. Die integrative Schulung von Kindern mit einer sensorischen, sprachlichen oder körperlichen Behinderung ist nicht Gegenstand unserer Untersuchung.

Die Thematik der Integration von Schülerinnen und Schülern mit Lernstörungen, Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten sowie mit sprachlicher und kultureller Heterogenität werden hier bewusst ausgeklammert und in einem eigenen Evaluationsbericht untersucht (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015).

## 1.1 Begriffliche Grundlagen

Grundlage der schulischen Integration von sonderschulberechtigten Schülerinnen und Schülern ist das Credo der „Bildung für Alle“ oder einer „Schule der Vielfalt“. Dabei stellt sich im internationalen Diskurs einerseits auf individueller Ebene die Frage, inwiefern Kinder mit unterschiedlichen Krankheitsbildern überhaupt „integrierbar“ sind und welche Voraussetzungen für eine integrative Schulung erfüllt werden müssen. Andererseits stellt sich aus institutioneller Perspektive die Frage, ob die öffentlichen Schulen „integrationsfähig“ sind (Bless & Kronig, 2000).

Aus historischer Sicht ist jedoch die Aussonderung von Kindern mit Behinderungen ein traditionsreiches Thema. Verschiedene nationale und internationale Regelungen fordern seit den 1940er Jahren die Gleichberechtigung und Gleichbehandlung von Menschen mit Behinderungen (Joller-Graf & Tanner, 2011). Im englischsprachigen Raum wird von der „special needs education“ oder „special educational needs and disabilities (SEND)“ gesprochen (Humphrey, Lendrum, Barlow, Wigelsworth, & Squires, 2013).

Oft werden die skandinavischen Länder als Vorreiter der inklusiven Sonderschulung genannt, während andere Nationen wie die Niederlande, Deutschland oder die Schweiz in dieser Entwicklung eher hinterherhinken. Der Grund dafür wird unter anderem darin gesucht, dass diese Länder über ein gut ausgebautes Sonderschulsystem mit einer grossen regionalen Heterogenität bezüglich der Vorgaben und der Finanzierung verfügen (Pijl & Frissen, 2009). Ausserdem sind die Unterschiede zwischen den Ländern auch darauf zurückzuführen, dass keine international einheitliche Definition des Sonderschulstatus existiert (Sonderschulquote England = 21%; USA = 13.2 %; vgl. Humphrey et al., 2013). Obwohl auf politischer Ebene mit der Unterzeichnung der Salamanca-Erklärung ein internationaler Trend zu mehr Integration zu verzeichnen ist (Humphrey et al., 2013), sind die Voraussetzungen für die Integration komplex und laut der Literaturanalyse von Pijl und Frissen (2009) auch auf der Ebene der Lehrpersonen und der Schulen zu suchen.

*„The key point is that schools and teachers have to develop inclusive schools themselves. Schools must be supported to develop responsive practices to society's needs“ (ebd. S. 374).*

<sup>4</sup> <http://www.duden.de/rechtschreibung/Integration>

An die Integration von sonderschulberechtigten Schülerinnen und Schülern in die Regelklasse werden verschiedene Bedingungen geknüpft. Die Schülerinnen und Schüler sollen bezüglich der Entwicklung ihrer Persönlichkeit, ihres Selbstvertrauens und ihrer schulischen Leistung profitieren.

*„Die Ziele der Integration und der Inklusion sind nicht eingelöst, wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Merkmalen und Behinderungen organisatorisch unter dem gleichen Dach zusammengefasst unterrichtet werden“ (Strasser, 2006, S. 9).*

Damit diese Forderungen erreicht werden können, propagiert die UNESCO, dass für eine gelingende Integration alle Schülerinnen und Schüler in der Regelklasse präsent sein und partizipieren dürfen, akzeptiert werden und individuelle Lernerfolge erzielen können. Damit diese vier Bedingungen erfüllt werden können, braucht es jedoch von Seiten verschiedener Akteur/innen Bemühungen, die auf eine gelingende Integrationspraxis abzielen (Kunz, Luder, Gschwend, & Diezi-Duplain, 2012).

Auch Hinz (1995 zit. n. Strasser, 2006) hat fünf verschiedene Ebenen formuliert, auf denen die Folgen der integrativen Sonderschulung sichtbar werden sollen: Person, Interaktion, Kooperation, Institution und Gesellschaft. Dabei sind die Entwicklung der Identität und des positiven Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler genauso wichtig wie eine gut funktionierende Interaktion und Kooperation. Ausserdem müssen auch strukturelle Anpassungen auf der institutionellen Ebene der Schule und der gesamten Gesellschaft erfolgen (Hinz, 1995, zit. nach Strasser, 2006). Auf der Ebene des Unterrichts ist die Umsetzung einer integrativen Didaktik gefordert. Möglich sind dabei unterschiedliche Methoden innerer und äusserer Differenzierung bezüglich der Gestaltung des Materials und der Sozialform des Unterrichts (ebd.). Damit jedoch diese anspruchsvollen Ziele in der Integrationspraxis erreicht werden können, ist laut Oelkers (2011) eine Vergemeinschaftung von Pädagogik und Sonderpädagogik zwar notwendig, eine Anpassung des Bildungsauftrags der Regelschule muss jedoch nicht unbedingt erfolgen. Die Forderung nach zunehmend integrativer Sonderschulung wird auch heute noch kontrovers diskutiert. Befürchtungen bestehen hinsichtlich der angemessenen Förderung der Schülerinnen und Schüler sowie der Fortsetzung der integrativen Schulung auf der Oberstufe (Haeberlin, 2011). Ausserdem wird oft darauf hingewiesen, dass in der integrativen Sonderschulung die Grenzen zwischen Förderung, Forderung und Überforderung teilweise fliessend verlaufen (Bonfranchi, 2011). Dadurch besteht die Gefahr, dass „die Behinderung dieser Kinder bagatellisiert“ werde und sie trotzdem in der Regelklasse einen „Exotenstatus“ einnehmen (Pfister, Eckhart, & Bärtschi, 2012).

## **1.2 Integrative Sonderschulung in der Schweiz**

Die integrative Sonderschulung wird in der Schweiz als junges Phänomen bezeichnet (Joller-Graf & Tanner, 2011). Dies wird darauf zurückgeführt, dass in der Schweiz die Integrationsbestrebungen in zwei unterschiedliche Stränge aufgeteilt werden können, die sich unabhängig voneinander entwickelt haben: Einerseits werden Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten und andererseits sonderschulberechtigte Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in die Regelschule integriert (ebd.).

In der Schweiz haben Kinder mit Behinderungen Anspruch auf Förderung durch hochschwellige heilpädagogische Massnahmen<sup>5</sup>. Zu dieser Gruppe gehören Schülerinnen und Schüler mit geistigen, körperlichen, sensorischen oder sprachlichen Behinderungen. Diese Förderung kann in Sonderschulen oder Sonderschulheimen stattfinden. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit,

---

<sup>5</sup> Die Schulung mit hochschwelligem heilpädagogischen Massnahmen ist eine individuumsbezogene Massnahme für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bildungsbedürfnissen mit ausgewiesenem Anspruch aufgrund des Abklärungsverfahrens. Sie zeichnet sich durch eine lange Dauer - eine hohe Intensität (Frequenz) - und eine hohe Spezialisierung der Fachkräfte aus (EDK, 2007).

dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler in den Regelklassen geschult werden und dabei heilpädagogische Unterstützung erhalten (Bless & Kronig, 2000). Diese sogenannte integrative Sonderschulung stellt somit eine Schnittstelle dar, „*an der sowohl die Regel- als auch die Sonderschule in irgendeiner Weise beteiligt ist*“ (Liesen & Lienhard, 2010, S. 32). Behinderte und nicht-behinderte Schülerinnen und Schüler werden gemeinsam in der Regelschule unterrichtet.

Die integrative Sonderschulung wird ungefähr seit den 1980er Jahren auf kantonaler, nationaler und internationaler Ebene diskutiert und erreichte in den 90er Jahren einen ersten Höhepunkt (Kummer Wyss, 2007; Kunz, Luder, & Moretti, 2010). Joller-Graf und Tanner (2011, S. 7) betonen, dass es sich bei der integrativen Sonderschulung heute „*nicht mehr lediglich um ein Privatprojekt einzelner betroffener Eltern*“ handle, sondern um einen Trend, der in der gesamten Schweiz zu verzeichnen sei (vgl. auch Kunz et al., 2010). Trotzdem hat die Schweiz im internationalen Vergleich eine sehr hohe Sonderschulquote, weil nur ein geringer Anteil der sonderschulberechtigten Schülerinnen und Schüler in die Regelschule integriert wird (Walther-Müller & Häfeli, 2005). Aufgrund der Schülerinnen- und Schülerzahlen des Bundesamtes für Statistik (BFS) können Sermier Dessemontet, Benoit & Bless (2011) eine leichte Abnahme der Aussonderungsquote zwischen 2005 und 2010 verzeichnen, diese bleibt jedoch im internationalen Vergleich hoch. Dies geschieht trotz des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG).

Im Rahmen der Neuverteilung der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA) obliegt seit dem 1. Januar 2008 nun den Kantonen die gesamte Verantwortung für die sonderpädagogischen Massnahmen (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), 2010). Die Kantone regeln ihre Zusammenarbeit im Sonderpädagogik-Konkordat (interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik). In diesem Konkordat wird das Grundangebot umschrieben, das unter anderem auch die integrative Förderung in der Regelklasse mit spezifischer Unterstützung beinhaltet. Dem Konkordat sind bis Ende 2014 16 Kantone beigetreten, der Kanton Bern bis jetzt noch nicht.

Diese Strukturen begünstigen die Herausbildung von kantonal unterschiedlichen Modellen zwischen Separation und Inklusion und diese unterliegen zunehmend auch Qualitätsstandards (Liesen & Lienhard, 2010). Dabei stellt sich die Frage, inwiefern der Kanton bezüglich der Erstellung und Überprüfung von Qualitätsstandards die Position einer Aufsicht (Überprüfung der Vorgaben und Rahmenbedingungen) oder der Evaluation (Überprüfung der Qualität) einnimmt (Liesen & Lienhard, 2009). In der Regelschule, der Sonderschule als auch in ihrem Schnittbereich werden folgende strukturellen Evaluationsmerkmale genannt: „Unterrichtsführung, Schulführung und Schulorganisation, Elternarbeit, internes Qualitätsmanagement, Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen sowie das Einhalten rechtlicher Vorgaben“ (ebd., S. 36).

Lanfranchi und Steppacher (2012) äussern aufgrund aktueller Daten Bedenken bezüglich der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zur Sonderschule und der Entlastungsfunktion der Sonderschule. In der Schweiz scheint seit 2006 der Trend dahingehend zu gehen, dass die Lernenden zwar weniger häufig in besondere Klassen (ehemalige Kleinklassen), dafür eher in die Sonderschule überwiesen werden (ebd.). Das interkantonal-vergleichende Forschungsprojekt WASA (Wachstum des sonderpädagogischen Angebots) zeigt einerseits, dass die Auslastung der Sonderschulen in den Kantonen umso höher ist, je mehr Plätze zur Verfügung stehen (Walther-Müller & Häfeli, 2005). Andererseits können konkrete kantonale Vorgaben und Dezentralisierung positiv auf eine zunehmend pragmatische Umsetzung der integrativen Sonderschulung wirken.

Laut der interkantonalen Vereinbarung zur Zusammenarbeit im Bereich der Sonderschule gibt es ein standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV), das einerseits die Basisabklärung anhand der

Analyse des individuellen, familiären und professionellen Kontextes und andererseits die Bedarfsabklärung ermöglicht. In Letzterer werden Entwicklungs- und Bildungsziele formuliert und Massnahmen vorgeschlagen (Hollenweger & Lienhard, 2009). Unter Einhaltung dieser strukturellen Vorgaben obliegt den Kantonen die Autonomie bezüglich der Ausgestaltung der verschiedenen Prozesse und dem Beiziehen unterschiedlicher Institutionen (ebd.). Die Abhängigkeit der integrativen Praxis von kantonalen Vorgaben und individuellen Defiziten der Schülerinnen und Schüler erhöht die Skepsis gegenüber der integrativen Sonderschulung (Liesen & Lienhard, 2010). Forderungen nach zumindest kantonal einheitlichen Qualitätsvorgaben und die Formulierung überkantonaler Gelingensbedingungen werden deshalb stärker:

*„Von den Prozessen der Qualitätsentwicklung, wie die Kantone sie neu umsetzen müssen, wird die Integrationsentwicklung dann profitieren können, wenn es gelingt, vom Gemeinsamen auszugehen, aber pragmatische Adaptionen an die jeweiligen Erfordernisse der Situation vorzunehmen“ (Liesen & Lienhard 2010, S. 36)*

Auch im Kanton Bern lässt sich anhand von Längsschnittdaten eine Veränderung in der Praxis der integrativen Sonderschulung in den letzten Jahren nachweisen. Ein Spezifikum dieses Kantons ist, dass das Alters- und Behindertenamt (ALBA) der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF) aktuell für die Finanzierung der heilpädagogischen Unterstützungsleistungen zuständig ist. Deshalb ist bei einer *integrativen Sonderschulung* die Zusammenarbeit der beiden Direktionen – der Erziehungsdirektion (ERZ) und der GEF – notwendig (siehe gesetzliche Rahmenbedingungen in diesem Bericht). Trotz verschiedenen Veränderungen in der Erhebungspraxis, kann aufgrund der Lernendenerhebung des Kantons Bern zwischen 2005 und 2011 ein Anstieg der Anzahl Sonderschulberechtigter festgestellt werden (Pfister, 2013). Neben einem leicht erhöhten Anteil Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeichnen sich auch regionale Unterschiede ab. Eine Interpretationsmöglichkeit für letzteres Ergebnis ist die erhöhte Verfügbarkeit von sonderschulischen Institutionen in städtischen Gebieten (ebd., S. 25). Bei der *integrativen Sonderschulung* ist eine starke Zunahme zu verzeichnen, was einerseits auf die Bekanntheit der Fördermöglichkeiten sowie auf eine zunehmende Öffnung der Schulen hinsichtlich der integrativen Sonderschulung zurückgeführt werden kann. Die vorhandenen Daten zeigen, dass die Integrationsvorhaben oft auch in der Mittel- und seltener auf Oberstufe weitergeführt werden. Die Ergebnisse weisen insgesamt darauf hin, dass trotz der Zunahme der integrativen Sonderschulung die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen nicht abnimmt, und die Aussonderungsquote somit leicht angestiegen ist (ebd.).

### **1.3 Wirkungen und Ergebnisse aus der empirischen Forschung zur integrativen Sonderschulung**

Die integrative Sonderschulung gilt bezüglich kognitiver, sozialer und persönlicher Entwicklung von integrativ geschulten Sonderschulberechtigten vor dem Hintergrund verschiedener Forschungsergebnisse grundsätzlich als sinnvoll. Moser-Opitz (2012) fasst den aktuellen Forschungsstand folgendermassen zusammen:

*„Auf der Leistungsebene zeigt integrative Schulung gegenüber der Separation eher Vorteile oder zumindest keine Nachteile. Bezüglich der sozialen Integration sind die Ergebnisse uneinheitlich und weisen darauf hin, dass gelingende Integration von verschiedenen Faktoren abhängt. Auf der Ebene «Lehrperson» gilt es einerseits der Ressourcenfrage, andererseits den Integrationserfahrungen von Lehrpersonen besondere Beachtung zu schenken“ (ebd., S. 111).*

Bis anhin wurden vor allem Auswirkungen auf die akademische Leistung der Regelschülerinnen und Regelschüler, auf die behinderten Kinder sowie deren soziale Integration in der Klasse untersucht. Diese Wirkungen können direkt oder indirekt entstehen. Zum Beispiel wird oft befürchtet, dass aus der Präsenz des integrierten Sonderschülers in der Klasse indirekt ein verändertes

Unterrichtsverhalten der Lehrperson resultieren könnte (Williams & Downing, 1998 zit. n. Gottfried, 2014). Quantitative Studien zum Thema der Wirkungen integrativer Sonderschulung sind eher selten, da die interessierende Gruppe von integrierten Sonderschülerinnen und Sonderschülern insgesamt eher klein ist (Odom, 2005 zit. n. Gottfried, 2014). In der Forschung sind Einzelfallanalysen und qualitative Studien zur integrativen Sonderschulung vorherrschend. Deshalb wird im Folgenden der internationale Forschungsstand mit berücksichtigt.

### **Leistungsbezogene Auswirkungen**

Werden die Studien etwas differenzierter betrachtet, muss jedoch festgestellt werden, dass die empirischen Ergebnisse inkonsistent und von den verschiedenen Forschungspraktiken und Definitionen abhängig sind (Humphrey et al., 2013; Sermier Dessemontet et al., 2011). Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse kurz vorgestellt.

Erhebungen der nationalen Bildungsstatistik in England und den USA belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit SEND-Status (Special Educational Needs and Disabilities) weniger gute Schulleistungen aufweisen als Regelklassenschülerinnen und -schüler (Humphrey et al., 2013). Mit einem spezifischen Interventionsprogramm (AfA – Achievement for All) wurde angestrebt, diese Ungleichheiten zu verringern. Insgesamt konnten über 450 Schulen von professioneller Unterstützung für das Lernen und den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit SEND-Status sowie für die Entwicklung einer integrativen Kultur und den stärkeren Einbezug der Eltern profitieren. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler zeigten nach der Intervention einerseits bessere akademische Leistungen, andererseits mehr positive Interaktionen und wurden seltener Opfer von Mobbing. Somit kann bestätigt werden, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen durch Trainings auf mehreren Ebenen verbessert werden kann. Diese positiven Effekte sind kleiner für sonderschulberechtigte Jungen, Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache, tieferen Leistungen in den Schulfächern, mit emotionalen, sozialen Schwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten oder wenn sie aus Familien mit tieferem sozio-ökonomischen Status stammen. Ausserdem kann auch eine hohe kulturelle und sprachliche Heterogenität der Klasse negativ auf das Gelingen der Integration wirken (ebd).

Den Befund, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen von der integrativen Schulung profitieren, bestätigen laut dem Literaturüberblick von Klemm und Preuss-Lausitz (2011) verschiedene Studien. Durch den gemeinsamen Unterricht kann die Effektivität des Lernens, die sozialen Beziehungen sowie die Selbstverantwortung, Selbstsicherheit und realistische Selbstwahrnehmung verbessert werden (ebd.). Diese Effekte sind nicht auf das Schulsetting beschränkt, sondern ermöglichen durch den Regelschulabschluss auch bis ins Erwachsenenalter eine bessere Integration in die Gesellschaft, den Aufbau sozialer Beziehungen und bessere Chancen im Erwerbsleben.

*„Gemeinsamer Unterricht hat nicht nur schulische, sondern auch nachschulische berufliche und weitere positive Auswirkungen auf das Leben von ehemals schulleistungsschwachen und von Erwachsenen mit Sinnes-, körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen“ (Klemm & Preuss-Lausitz 2011, S. 40).*

Auch in der Schweiz gibt es bezüglich der Wirksamkeit der integrativen Förderung systematische Forschung. Ältere Studien von Häberlin, Moser, Bless & Klaghofer (1989) sowie eine neuere von Bless (2007) bestätigen die Befunde aus Deutschland, dass sich die integrative Schulung im Gegensatz zur Sonderschulung leicht positiv auf die Leistung von Primarschülern auswirkt. Diese Ergebnisse können auch in aktuelleren Studien repliziert werden (Sermier Dessemontet et al., 2011). Eine vertiefte Analyse einer Zürcher Stichprobe von Bless, Sermier Dessemontet & Benoit (2010) zeigt jedoch, dass die Lernfortschritte von Sonderschülerinnen und Sonderschülern in den verschiedenen Schulformen etwa vergleichbar sind. Sprachliche Fähigkeiten werden durch Einzelintegration in die Regelklasse etwas stärker gefördert als in der Integrationsklasse mit mehre-



ren entsprechenden Schülerinnen und Schülern. Ähnliche Befunde, dass der Förderort auf die Kompetenzen der integrierten Schülerinnen und Schüler lediglich geringe Auswirkungen hat, kann auch im Literaturüberblick von Löser und Werning (2013) nachgewiesen werden. Aus theoretischer Sicht wird jedoch argumentiert, dass die durchgehende Schulung im Regelklassenzimmer mögliche Leistungsunterschiede am wenigsten hervorhebt und somit die soziale Integration in die Klasse erleichtert (ebd.).

Neben den Effekten für die in Regelklassen geschulten behinderten Schülerinnen und Schüler wird oft befürchtet, dass sich die Integration negativ auf die Leistung der Regelklassenschülerinnen und -schüler auswirkt. Die Datenlage ist in dieser Frage inkonsistent. Negative Wirkungen werden mit der Anzahl integrierter Schülerinnen und Schüler mit disziplinarischen Problemen (Figlio, 2007), Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten (Friesen, Hickey, & Krauth, 2010) oder emotionalen Problemen in Verbindung gebracht. Andere Studien wie Hanushek, Kain und Rivkin (2002) finden jedoch keine solchen negativen Effekte. Insgesamt werden Studien, die negative Auswirkungen nachweisen, in aktuelleren Literaturüberblicken kritisch betrachtet, da die Effekte klein und aus methodischer Sicht wenig überzeugend sind (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2007; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Löser & Werning, 2013; Moser-Opitz, 2012; Pfahl, 2013; Ruijs, 2013). Schliesslich können Bless et al. (2010) für den Schweizer Kontext anhand ihrer Studie klar nachweisen, dass die Regelschülerinnen und -schüler durch die Integration in ihrer Leistung nicht benachteiligt sind:

*„Sowohl im Rahmen der Einzelintegration als auch im Rahmen der Integrationsklassen werden die „normalen“ Regelschülerinnen und Regelschüler in ihren Lernfortschritten weder gebremst noch benachteiligt, was als sehr erfreulich zu bewerten ist“ (Bless et al., 2010, S. 20).*

Damit die integrative Sonderschulung positive Wirkungen auf das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler haben kann, werden in deutschen Studien verschiedene Bedingungen genannt: innere Differenzierung des Unterrichts und inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Rollenklärung und klare Zeitstrukturen für die Kooperation zwischen Regellehrpersonen und IF-Lehrpersonen (Löser & Werning, 2013). Dabei müsse eine „nachholende Professionalisierung“ und nicht eine „stillschweigende Delegation pädagogisch-therapeutischer Aufgaben“ an die Regellehrpersonen stattfinden, damit keine Überlastungssituationen entstehen (Pfahl, 2013). Um diesen Professionalisierungsprozess zu unterstützen, sind Weiterbildungsmöglichkeiten zu Lernstandsdiagnostik, Feedback-Kultur und den Wissenstransfer notwendig (Klemm & Preuss-Lausitz, 2011). Obwohl die zunehmende Belastung durch die Leistungsheterogenität als wichtiges Argument gegen die Integration genannt wird, finden Hedderich und Hecker (2009) in ihrer Studie keine Bestätigung für diese Annahme. Die befragten Regellehrpersonen empfinden keine zusätzliche Belastung durch die Integration, sondern empfinden sich insgesamt als kompetent genug, um Leistungsdifferenzen auszugleichen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die integrierenden Regellehrpersonen eher eine positive Haltung gegenüber der Integration und Zusammenarbeit zeigen, wenn sie ihre eigene Situation beschreiben. Die Autoren interpretieren dies als „hohe Verausgabebereitschaft“ der Befragten. Auch die zunehmende Zusammenarbeit mit Speziallehrpersonen wurde nicht als belastend beschrieben. Als allgemeine Belastungsfaktoren wurden jedoch Schwierigkeiten im Kollegium und die Gefahr der Selbstüberforderung genannt, die jedoch durch Kooperation innerhalb des Kollegiums wiederum ausgeglichen werden können (ebd. S. 117). Ausserdem wurde die *„Möglichkeiten zur Aufgabenteilung, des gemeinsamen Unterrichts (Teamteaching) sowie einer gezielten Einzel- und Kleingruppenförderung in einer freien Unterrichtsgestaltung als protektive Faktoren benannt“ (ebd., S. 118).*

### **Auswirkungen auf die soziale Integration**

Neben den positiven leistungsorientierten Auswirkungen zielt die integrative Sonderschulung auch auf eine bessere soziale Integration der Sonderschulberechtigten ab, da diese dadurch

vermehrt im Wohnquartier geschult werden und somit ihr soziales Netzwerk aufrechterhalten können (Haerberlin, Bless, Moser, & Klaghofer, 1991; Joller-Graf & Tanner, 2011). Ausserdem argumentiert Wocken (2013) auf Basis einer Literaturanalyse, dass separative Schulungsformen und daraus erfolgende Leistungssegregation Schulstress bei allen Schülerinnen und Schülern verursachen. Durch die Einteilung in leistungshomogene Gruppen werden Unterschiede sichtbar gemacht und die physische und emotionale Anspannung und der Leistungsdruck erhöht. In inklusive Schulformen hingegen wird die Heterogenität nicht als Hemmnis, sondern als Chance interpretiert. Grössere Akzeptanz von Individualität führt zu weniger Stigmatisierung im Unterricht.

Bezüglich der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Sonderschulbedarf können Ergebnisse aus Studien aus den Niederlanden herbeigezogen werden. Die Studie von Koster, Pijl, Nakken & Van Houten (2010) zeigt, dass Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen zwar weniger Kontakte und Freundschaften mit ihren Mitschülern pflegen, auch weniger in die Klasse integriert sind, jedoch nicht eine tiefere soziale Selbsteinschätzung als ihre Mitschüler aufweisen. Da die Überschätzung der sozialen Kompetenz bei jüngeren Kindern (1. bis 3. Klasse) insgesamt häufig auftritt, könnte dies ein Hinweis dafür sein, dass die Selbsteinschätzung während des zunehmenden Alters realistischer und damit womöglich negativer wird. Unterschiede zwischen den verschiedenen Behinderungsformen wurden jedoch in dieser Studie keine gefunden. Bei älteren Schülerinnen und Schülern der siebten Klasse in Belgien zeigte sich jedoch, dass Schülerinnen und Schüler mit ADS<sup>6</sup> öfter unter sozialer Isolation litten als Schülerinnen und Schüler mit anderen Behinderungsformen (Bossart, Colpin, Pijl, & Petry, 2012). Eine Folgestudie von de Boer, Pijl, Post und Minnaert (2013) weist anhand der Analyse von Freundschaftsnetzwerken nach, dass ein Geschlechtereffekt bei der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Sonderschulbedarf besteht. Das heisst, dass Mädchen mit „special needs education“ selten Kontakte mit Jungen ohne Sonderschulstatus haben und umgekehrt. Für die sozialen Kontakte mit Mitschülern desselben Geschlechts ist vor allem für Mädchen das Sozialverhalten in der Klasse ausschlaggebend. Bezüglich der sozialen Integration zeigten die Jungen weniger intrinsische oder persönliche Gründe für den Ausschluss oder die Integration in die Klasse. Dafür werden laut dieser Studie die Jungen stärker durch die Haltung in ihrer Peer-Gruppe beeinflusst. Auf Klassenebene wirkt die Zuwendung der Lehrperson negativ auf die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler mit Sonderschulbedarf. Dies kann einerseits auf den Sonderstatus und andererseits auf den weniger häufigen Kontakt mit den Mitschülerinnen und Mitschülern zurückzuführen sein. Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses kann die individualisierte und persönliche Unterstützung der behinderten Schülerinnen und Schüler durch die IF-Lehrperson kritisch betrachtet werden. Jedenfalls wird deshalb vorgeschlagen, dass die Lehrpersonen Ähnlichkeiten zwischen den integrierten und den Regelschülerinnen und Regelschüler betont, damit Freundschaften auf Basis ähnlicher Interessen entstehen können (ebd.).

Eine aktuelle Studie aus den USA fokussiert Aspekte der integrativen Sonderschulung auf nicht-kognitive Aspekte wie Selbstkontrolle, Zugang zum Lernen und zwischenmenschliche Fähigkeiten (Gottfried, 2014). Die Ergebnisse der Studie beziehen sich auf eine sehr grosse Stichprobe, zeichnen aber eher ein negatives Bild: Je mehr Sonderschulberechtigte in einer Regelklasse geschult werden, desto mehr externalisierende und internalisierende Persönlichkeitsprobleme, schlechtere Fähigkeiten bezüglich Selbstkontrolle, Lernzugang und zwischenmenschlichen Prozessen haben ihre Klassenkameraden. Die Studie zeigt ausserdem, dass durch die Integration von Sonderschulberechtigten mehr Störungen in der Klasse entstehen, die Lehrperson dadurch von den Kernaufgaben abgelenkt wird und soziale Fähigkeiten weniger zu fördern vermag. Lehrpersonen, die über mehr Erfahrung und spezifischen Ausbildung bezüglich dieser Aspekte ver-

---

<sup>6</sup> Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom

fügen, konnten diesen negativen Auswirkungen stärker entgegenwirken. Ausserdem zeigen sich starke Effekte auf der Ebene der Klasse und der Art der Behinderung. Die Ergebnisse von Gottfried (2014) weisen darauf hin, dass einige der Befürchtungen gegenüber der integrativen Sonderschulung nicht unbegründet zu sein scheinen. Jedoch sind diese Effekte stark vom schulischen Kontext, Fähigkeiten der Lehrperson und der Art der Behinderung des Kindes abhängig. Sie schlagen ausserdem vor, dass durch eine Risikoanalyse der Klassenzusammensetzung und einer Sensibilisierung der Lehrpersonen solchen Effekten entgegengewirkt werden kann.

Interessante Ergebnisse zur sozialen Integration und dem Verhalten gegenüber behinderten Kindern in sozialen Gruppenprozessen liefert die Schweizer Studie von Gasser, Chliver-Stainer, Buholzer & Perrig-Chiello (2012). Die Befragung von 141 Kindern kann nachweisen, dass auch schon Kindergartenkinder die Unterschiede zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern erkennen und dieses Bewusstsein ihr soziales Handeln im schulischen Alltag beeinflusst. In einer vorgelegten konkreten alltäglichen Situation hatte sich ungefähr die Hälfte der Kinder für eine Ablehnung der behinderten Kinder ausgesprochen, obwohl die meisten Kinder den Ausschluss von behinderten Kindern hauptsächlich aus ethischen Gründen grundsätzlich ablehnten. Die 5.- und 6.-Klässler können die Art der Behinderung (geistig oder körperlich) sowie die Auswirkungen des Ausschlusses differenzierter beurteilen als die Kindergartenkinder. Ausserdem begründeten die älteren Kinder ihre Entscheidungen gegen ein behindertes Kind eher mit Gründen, die die Effizienz der gesamten Gruppe betrafen. Jüngere Kinder fällten ihre Entscheidung eher aus moralischen Gründen. Insgesamt lässt sich aufgrund dieser Ergebnisse auch der Befund aus Befragungen von Eltern und Lehrpersonen erhärten, dass die theoretische Akzeptanz von Normabweichungen und Behinderungen grundsätzlich höher ist als die praktische (ebd.). In der Schweizer Studie von Joller-Graf und Tanner (2011) wurde die Entwicklung von 51 Integrationsvorhaben über drei Jahre verfolgt. Die Stichprobe setzte sich aus ungefähr doppelt so vielen Knaben wie Mädchen zusammen. Die grösste Gruppe dieser Schülerinnen und Schüler besuchte mit zwischen 21 und 27 Lektionen fast vollständig den Regelunterricht, erhielt im Durchschnitt 6 Unterstützungslektionen durch die Heilpädagogin, besuchte eine Klasse mit einer Klassengrösse von durchschnittlich 17 Kindern und Jugendlichen. Die Befragung der Eltern, Regellehrpersonen und IF-Lehrpersonen bestätigt grundsätzlich sehr positive Ergebnisse bezüglich der sozialen Integration und Befindlichkeit der Kinder. Die meisten Integrationsprojekte zeichnen sich durch eine sehr hohe Schulzufriedenheit, eine hohe Qualität des Klassenklimas und ein positives sozio-emotionales Verhalten aus. Auch die Studie aus Österreich von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004) bestätigt, dass die Eltern mit der integrativen Sonderschulung grundsätzlich zufrieden sind. Diese Einschätzung der Eltern wird ausserdem stärker durch die soziale Integration in der Klasse, als durch deren Leistungsentwicklung beeinflusst. Ausserdem wird die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler in integrativen Settings positiver eingeschätzt als in Sonderschulen.

Bezüglich des Selbstkonzepts der sonderschulberechtigten Schülerinnen und Schüler bestätigt auch die Studie von Sauer, Ide und Borchert (2007) anhand einer deutschen Stichprobe, dass sich diese bezüglich des sozialen und des emotionalen Selbstkonzeptes nicht von den Regelschülerinnen und Regelschülern unterscheiden. Jedoch zeichnet sich ein negativer Effekt der Integration auf die *„leistungsbezogene Komponente des Selbstkonzepts“* (ebd., S. 140) ab. Dieser sogenannte *„Bezugsgruppeneffekt“* tritt dann in Erscheinung, wenn das Selbstkonzept von Sonderschülerinnen und Sonderschülern mit dem von Regelschülerinnen und Regelschülern verglichen wird. Die Ergebnisse der Studie von Huber und Wilbert (2012) weisen grundsätzlich in eine ähnliche Richtung. Laut ihren Ergebnissen erleben sonderschulberechtigte Schülerinnen und Schüler öfter Ausgrenzung: *„Hier hat scheinbar nicht das Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zu der schlechten sozialen Situation von Schülerinnen und Schülern mit SBF geführt, sondern das Etikett „Schulnote“ bzw. „Schulleistungsschwäche“* (ebd. S. 162).

Der kurze Forschungsüberblick macht deutlich, dass die Auswirkung integrativer Sonderschulung auf verschiedenen Ebenen differenziert betrachtet werden muss. Obwohl keine grundsätzlich negativen Effekte der integrativen Sonderschulung zu erwarten sind, gelingt die Integration nicht in jedem Fall gleich gut. Negativ für die Leistungsentwicklung und die soziale Integration wirkt nicht unbedingt der Sonderschulstatus, sondern auffälliges sozio-emotionales Verhalten sowie grosse und sichtbare Leistungsunterschiede. Die Wirkung der Integration kann somit nicht über verschiedene Behinderungsformen, Klassen und Schulen hinweg generalisiert werden, sondern wird durch multiple Faktoren beeinflusst. Faktoren, die sowohl auf die soziale Integration als auch auf die Leistungsentwicklung einen Einfluss haben können sind:

- Das Geschlecht und Alter der Schülerinnen und Schüler
- Tiefe akademische Fähigkeiten oder Schulnoten der Schülerinnen und Schüler
- (Nicht-)Übereinstimmung von Selbst- und Fremdbeurteilung
- Sozio-emotionale Schwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeit der Schülerinnen und Schüler
- Eine hohe kulturelle und leistungsbezogene Heterogenität in der Klasse
- Der soziale und kulturelle Hintergrund sowie die Unterstützung der Eltern
- Kompetenz- bzw. Belastungserleben der Lehrpersonen
- Kooperation zwischen den Mitarbeitenden und Professionalisierung der und durch Kooperation
- Positive Integrations- und Feedbackkultur sowie die Möglichkeit für Weiterbildungen
- Durchgehende Unterrichtung in der Regelklasse vs. Möglichkeit zur Einzel- und Kleingruppenförderung
- Peer-Normen und soziale Gruppenprozesse in der Klasse
- Akzeptanz von Normabweichung (Eltern, Mitschüler, Lehrpersonen)

Eine grosse Rolle für die soziale und leistungsbezogene Integration sowie für eine positive Leistungsentwicklung spielen somit unterschiedliche Voraussetzungen der Schule, der Klasse, der Lehrperson und des betroffenen Kindes selbst. Diese Aspekte, die als Gelingensbedingungen für die integrative Sonderschulung wirken, werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

#### **1.4 Bedingungen gelingender Integrationsvorhaben**

Wie die oben dargestellten Ergebnisse gezeigt haben, stellt sich heute nicht mehr die Frage, ob und weshalb sonderschulberechtigte Schülerinnen und Schüler in Regelklassen gefördert werden sollen (Gasser et al., 2012). Die Vorteile der Integration werden durch die empirische Forschung belegt. Die Frage, wie die Integration gelingen kann, wird heute mehr denn je teilweise auch kontrovers diskutiert (Kummer Wyss, 2007). Im internationalen Kontext werden von Pijl und Frissen (2009) vier international gültige Grundlagen für eine gelingende Integration auf Systemebene genannt: Klare gesetzliche Vorgaben, die Schliessung von Sonderschulen, die Vereinfachung der Finanzierung der integrativen Sonderschulung sowie der grössere Einbezug der Eltern. Im Folgenden werden deshalb einige Ergebnisse von Schweizer Studien und Berichten dargestellt.

#### **Voraussetzungen und Reaktionen in der Schule**

Hilty und Meier Rey (2004) zeigen in ihrer Literaturanalyse auf, dass die Gelingensbedingungen für die integrative Sonderschulung auf der Ebene des Schulsystems über die Jahre konstant geblieben sind. Es werden verschiedene Prämissen formuliert, an denen sich Schulen orientieren, die eine positive Integrationskultur aufweisen. Zu diesen Leitlinien gehören der positive Umgang mit Heterogenität, vielfältige pädagogische Handlungsspielräume und Kommunikationsstrukturen sowie die Bereitschaft für eine integrative Didaktik, aber auch eine positive Führungskultur, Qualitätssicherung und funktionale Anpassungen. Ähnlich gehen auch Joller-Graf und Tanner (2011) grundsätzlich davon aus, dass das Gelingen und „*der Entscheid zugunsten oder gegen eine In-*

tegration in der Regel davon abhängt, inwiefern eine Schule bereit ist, die erforderlichen Rahmenbedingungen (inkl. der professionellen Ressourcen) zur Zufriedenheit aller beteiligten Akteure bereitzustellen“ (ebd. S. 6). Die Verfügbarkeit von Unterstützungsangeboten und Weiterbildungen im Schulhaus trägt zu einer positiven Einschätzung des sozialen Klimas in der Schule bei: „[Die Lehrpersonen] können bei Problemen ein niederschwelliges Unterstützungsangebot im Hause nutzen, wodurch der Problemlöseprozess in einer frühen Phase des Auftretens von Schwierigkeiten fachlich kompetent unterstützt und gesteuert werden kann“ (Walther-Müller & Häfeli, 2005, S. 4).

Joller-Graf und Tanner (2011) beschreiben als eine wichtige Erkenntnis aus ihrer umfassenden Studie, dass die Ressourcenlage und die Rahmenbedingungen in den Schulen für eine gelingende Integration zentral sind. Problematisch ist jedoch, dass diese Einschätzungen sehr subjektiv sind: „Auch bei nicht optimalen räumlichen Rahmenbedingungen oder personellen (zeitlichen) Ressourcen kann eine Integration gut gelingen. Umgekehrt sind auf den ersten Blick sehr gute Rahmenbedingungen kein Garant für ein gutes Gelingen“ (ebd., S. 84).

Im Gegensatz dazu beschreiben für den Kanton Bern Thommen, Anliker & Lietz (2008) fünf „ideale Rahmenbedingungen“, die eine integrative Sonderschulung und eine angemessene Zusammenarbeit zwischen den IF-Lehrpersonen und den Regellehrpersonen begünstigen. Dazu gehören: die fixe Verteilung von 3 Unterstützungslektionen pro Klasse (weitere Unterstützungslektionen nach Bedarf), dass die IF-Lehrperson nicht für mehr als 4 bis 5 Klassen zuständig ist, dass mindestens eine Planungs- und Zusammenarbeitslektion zur Verfügung steht und diese durch ein schulinternes Konzept institutionalisiert ist, evaluiert und auch den Eltern zur Verfügung gestellt wird. Diese Rahmenbedingungen können auf der Ebene der Schule bereitgestellt werden.

### **Einstellungen und Haltungen zur Integration**

Laut dem Literaturüberblick von Hascher (2010) spielen die Einschätzung der Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und Haltung der Lehrpersonen für eine gelingende Integration eine zentrale Rolle: „Die Integration von Schülerinnen und Schülern wird im Wesentlichen durch die Klassenlehrpersonen bestimmt. Es ist deshalb wichtig zu untersuchen, welche Einstellungen Lehrpersonen gegenüber Integration aufweisen und welche Bedingungen sie als wichtig erachten“ (ebd., S. 4).

Laut Kunz, Luder & Moretti (2010) ist davon auszugehen, dass Einstellungen zumindest teilweise konstant sind und sich anhand eines quantitativen Fragebogens messen lassen. Die Autoren gehen bei der Validierung der Skalen zur „Einstellung zur Integration“ (EZI) davon aus, dass die „integrationsbezogenen Einstellungen“ der professionellen Akteure und der Eltern deren alltägliches Handeln beeinflussen und somit die Integration fördern können. Aufgrund einer Stichprobe von Lehr- und Fachpersonen, Studierenden der pädagogischen Hochschule und Eltern aus den Kantonen Zürich und Graubünden, haben sich zwei Komponenten herauskristallisiert, die die integrative Haltung positiv beeinflussen: die Einstellung bezüglich der schulischen Förderung und Unterstützung und bezüglich der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler. Weitere Analysen der Daten können belegen, dass die Einstellungen aller befragten Personen grundsätzlich als positiv zu bewerten sind und durch eine längere Integrationstradition und Arbeitszufriedenheit begünstigt werden: „Positive integrationsbezogene Erfahrungen stehen in deutlichem Zusammenhang mit positiven Einstellungen zur Integration“ (ebd., S. 93).

Verschiedene Studien zeigen, dass ein integrationsförderndes Schulklima seinerseits auf die Kommunikationskultur, die Bewertung der Zusammenarbeit, die Schulstufe sowie die Grösse und Fluktuation im Lehrerkollegium zurückzuführen sei (ebd.). Ausserdem bezeichnen viele Lehrpersonen die Art der Behinderung als wichtigen Aspekt gelingender Integration (Greminger,

Tarnutzer, & Venetz, 2005; Walther-Müller & Häfeli, 2005). Sermier Dessemontet et al. (2011) zeigen auf, dass ältere Lehrpersonen bezüglich der Integration weniger positiv eingestellt sind als jüngere, obwohl die Berufserfahrung in integrativen Settings positiv wirken kann. Ausserdem argumentieren die Autoren, dass Weiterbildungen zwar die Kompetenz im Umgang mit Heterogenität verbessern können. Von kurzfristigen Weiterbildungen werden jedoch nur geringe Effekte auf die Unterrichtspraxis erwartet:

*„Die pädagogische Kompetenz kann über die konkrete Auseinandersetzung mit pädagogischen Herausforderungen eher stimuliert werden als mit der Delegation pädagogischer Probleme an andere Instanzen (hier die Überweisung in Sonderschulen)“ (ebd. S. 304) .*

Trotzdem kann durch Weiterbildungen eine Sensibilisierung für die Integration und die notwendigen Absprachen in der Ausbildung auf die Bereitschaft zur Integration stattfinden (Lanfranchi, 2008).

### **Professionelle Kooperation und Förderplanung**

Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen erfordert die Zusammenarbeit und Absprachen zwischen Akteuren mit unterschiedlichem professionellem Hintergrund. Neben der wertvollen Unterstützung durch externe Kooperationspartner (z.B. die Erziehungsberatungsstelle) erfordert die integrative Sonderschule eine enge Kooperation zwischen der Regelklassenlehrperson und der IF-Lehrperson oder der pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen (Kunz, Maag Merki, Werner, & Luder, 2013). Die IF-Lehrpersonen, die über eine heilpädagogische Ausbildung verfügen, können die Regellehrpersonen entlasten und im Unterrichtsalltag unterstützen, nicht nur im fachlichen, sondern auch im sozialen Bereich (Roos & Wandeler, 2012). Eine gelingende Kooperation geht also über den reinen Austausch von Informationen hinaus, da sich professionelle Lerngemeinschaften durch *„reflexive[n] Dialog, die Deprivatisierung der Unterrichtspraxis, de[n] gemeinsame[n] Fokus auf Lernen statt Lehren“* (Maag Merki, Werner, & Ehlert, 2013, S. 20) entwickeln und sich die kooperierenden Personen gegenseitig entlasten können. Diese Zusammenarbeit zwischen den Regellehrpersonen und den IF-Lehrpersonen kann in unterschiedlichen Gefässen stattfinden wie informellen Gesprächen, pädagogischen Teams, während des Teamteachings oder in Sitzungen und Konferenzen (Kunz et al., 2013). Kooperationen, die für die Beteiligten am ehesten entlastend wirken können, sind nach Kunz et al. (2013) kleine und stabile Kooperationsteams (professionelle Lerngemeinschaften), die sich regelmässig treffen und eine positive Beziehung aufbauen können.

In der Kooperationsforschung werden verschiedene Zusammenarbeitsformen unterschieden, die vom isolierten Einzelkämpfertum, zur Unterrichtsassistenz und Expertenrolle bis hin zur Verschmelzung der Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben führen. In verschiedenen Studien konnte bestätigt werden, dass sich eine gute Zusammenarbeit durch die Anerkennung und Berücksichtigung überlappender Zuständigkeitsbereiche auszeichnet. Unklare Rollenverteilung und fehlende Kommunikationsstrukturen erschweren die Zusammenarbeit und führen zu einer Überlastung beider beteiligter Personen (Kreis, Wick, & Kosorok Labhart, 2013). Vor allem die IF-Lehrpersonen sind auf eine gut funktionierende Kooperation angewiesen, da sie einen zentralen Teil ihres Berufsauftrages ausmacht (ebd.). Eine gemeinsame Förderplanung und Reflexion konkreter Förderaspekte der Kinder erhöhen den wahrgenommenen Nutzen und die Professionalisierung für alle Beteiligten (Joller-Graf & Tanner, 2011; Kunz et al., 2013; Reusser, Stebler, Mandel, & Eckstein, 2013). Zu einer funktionierenden Kooperation gehören aber auch eine hohe Problemtoleranz, Akzeptanz und Unterstützung aller Beteiligten (Roos und Wandler, 2012). Für die Regellehrperson sind diese Aspekte – die Beratung und Unterstützung – auch in Bezug auf das gesamte Kollegium und die Schulleitung wichtig, die mit konkreten Vorschlägen zur Seite stehen (Joller-Graf & Tanner, 2011). Die Kooperationspraxis ist nicht unbedingt von individuellen Merkmalen der kooperierenden Personen abhängig, sondern eher von *„Aspekten auf Ebene des*

*gesamten Schulteams (Innovationsfähigkeit des Kollegiums, Klima zwischen Lehrperson und Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge)“ (Kreis et al., 2013, S. 63).*

Auf die Ausbildung eines „*kooperationsfreundlichen Klimas*“ (ebd.), kann die Schulleitung Einfluss nehmen. Der Teambildungsprozess ist nicht zu unterschätzen und eine konsistente und strukturierte Zusammenarbeit muss gestaltet und erlernt werden, damit eine emotionale Entlastung und gegenseitige Bereicherung einsetzen kann.

*„Schulleitungen der Regelschule kommt eine wichtige Bedeutung in der Kommunikation nach innen und nach aussen zu“ (Roos & Wandeler, 2012, S. 86).*

Diese Rolle kann die Schulleitung nur durch die eigene Kompetenz in der Integrationsthematik erfüllen und dadurch auch die Zusammenarbeitsgefässe entsprechend institutionalisieren (Kunz et al., 2013).

### **Einstellungen und Kooperation der Eltern**

Aus Sicht der Eltern haben die Regellehrpersonen einen zentralen Einfluss auf das Gelingen der Integration. Die Schulzufriedenheit der Eltern ist dann hoch, wenn das Vertrauen zur Regellehrperson und die Einschätzung der Lehrerkompetenz aus ihrer Perspektive gegeben sind (Joller-Graf & Tanner, 2011). Erstaunlich ist dabei, dass die Regelklassenlehrperson eine grössere Rolle zu spielen scheint als die IF-Lehrperson. Für die Eltern scheint es wichtig zu sein, dass die Regellehrperson versucht, die individuelle Situation ihrer Kinder zu verstehen und Problemen nicht aus dem Weg zu gehen. In diesem Fall wird die Kooperation positiv beurteilt. In den Fallstudien von Juricevic und Zinggeler (2011) lässt sich die Tendenz dahingehend feststellen, dass die Akzeptanz des Sonderschulstatus und Wertschätzung der Eltern für die Lehrpersonen eine Gelingensbedingung der Integration darstellt. Das Vertrauen muss aber unbedingt auf Gegenseitigkeit beruhen, denn auch die Eltern haben ein breites Wissen im Umgang mit ihren Kindern und können die Regellehrpersonen unterstützen (Joller-Graf & Tanner, 2011). Eine Möglichkeit ist die Einbindung der Eltern in die gemeinsame Förderplanung.

### **Soziale Integration**

Sonderschulberechtigte Schülerinnen und Schüler heben sich aufgrund ihrer Behinderung vom sogenannten „Durchschnittsschüler“ ab, was ihr Risiko erhöht, Opfer von sozialer Zurückweisung zu werden. Aufgrund der oben dargestellten Ergebnisse aus der Studie von Gasser et al. (2012) können Implikationen für das Gelingen der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung formuliert werden. Schon Kindergartenkinder sind sich der Andersartigkeit von behinderten Kindern bewusst und sollten durch die Lehrperson sensibilisiert werden. Die Kinder sollen *„ermutigt werden, über ihre Motivationen, Gefühle sowie die Konsequenzen ihrer Handlungen in intergruppalen Konflikten nachzudenken“* (ebd., S. 40). Ausserdem kann die Integration von geistig oder körperlich behinderten Kindern besser gelingen, wenn sich die Lehrperson bewusst ist, dass in sozialen Gruppensettings Wertekonflikte entstehen. Die Kinder müssen abwägen, ob moralische Gründe der Chancengleichheit oder die Effizienz der Gruppe in der Situation überwiegen. Förderlich für eine gelingende soziale Integration können deshalb auch offene oder kooperative Lernformen sowie Gruppenarbeiten wirken. Durch solche Unterrichtssituationen ist die grundsätzliche Auseinandersetzung mit individuellen Differenzen, Leistungs- oder Sprachheterogenität notwendig (ebd.).

Die Studie von Kunz et al. (2010) kann nachweisen, dass sowohl die Eltern als auch die Lehr- und Fachpersonen die soziale Integration grundsätzlich positiv beurteilen. Während einige Eltern befürchten, dass die Aufmerksamkeit der Lehrperson durch das integrierte Kind beeinträchtigt wird, kommen die Autoren zum Schluss, dass die befragten *„Lehrpersonen das Klassenzimmer als optimalen Ort [...] wo Kinder gemeinsam und voneinander lernen können“* (ebd. S. 93) sehen.

Jedoch unterscheiden sich nicht nur die Einschätzungen der Eltern und der Lehrpersonen voneinander, sondern auch die Selbst- und Fremdeinschätzung der integrierten Schülerinnen und Schüler. Eine Fallstudie von vier Integrationsvorhaben von Juricevic und Zinggeler (2011) bestätigt, dass das subjektive Wohlbefinden von der Wahrnehmung der Lehrpersonen stark abweichen kann. Ausserdem hängt die Befindlichkeit nicht nur von Freundschaftsbeziehungen in der Klasse, sondern auch „vom Klassenklima, von der Schulfreude, von der Beziehung zur LP oder SHP, vom Selbstvertrauen in die eigenen Leistungen und von der Unterstützung des familiären Umfelds“ ab (ebd., S. 91).

## **Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Zukunft**

Laut Häfeli und Schellenberg (2009) sind die beruflichen Chancen von sonderschulberechtigten Schülerinnen und Schülern eingeschränkt, da sie mit erschwerten Bedingungen bei der Berufswahl und beim Berufseinstieg konfrontiert sind. In der Schweiz stehen sonderschulberechtigten Schülerinnen und Schülern nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit verschiedene Möglichkeiten offen. Im international-vergleichenden Projekt VET<sup>7</sup> werden diese Schnittstellen auch für die Schweiz untersucht (Aeschbach, Jost, & Stalder, 2011). Grundsätzlich haben sonderschulberechtigte Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, eine berufliche Grundbildung mit „eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ), Attest (EBA) oder eine Praktische Ausbildung nach INSOS<sup>8</sup> (PRa)“ (ebd., S. 22) zu absolvieren. Zusätzlich bietet jedoch die praktische Ausbildung (Pra) eine besondere Förderung personaler Kompetenzen. In Expertengesprächen wurden für einen gelingenden Übergang in den ersten Arbeitsmarkt folgende förderlichen Bedingungen identifiziert (ebd.): Individuelle Ressourcen des Schülers oder der Schülerin, wie Motivation, Sozial- und Selbstkompetenzen, Integration in den Regelklassenunterricht sowie eine gute Zusammenarbeit und Vernetzung der verschiedenen Institutionen (Schule, IF-Lehrperson, sonderpädagogische Institutionen und Arbeitgeber).

Untersuchungen zur Integration von Sonderschülerinnen und Sonderschülern ins nachschulische Leben zeigen jedoch, dass der Eintritt in den Arbeitsmarkt erschwert ist und sich auf bestimmte Branchen konzentriert (Häfeli & Schellenberg, 2009; Rohrer, 2011; Sempert & Kammermann, 2011). In der Studie von Rohrer (2011) konnte keine/r der 109 befragten Sonderschülerinnen und Sonderschüler eine Lehre beim Bund, Kantonen oder in der Privatwirtschaft absolvieren. Alle Befragten machten eine Berufsausbildung in sozialen Einrichtungen oder Ausbildungsstätten für Menschen mit Behinderung. Eltern und Sonderschule erwiesen sich als wichtigste Unterstützungsnetzwerke für den Übergang in eine Berufsbildung (ebd.), jedoch befand sich etwas mehr als die Hälfte der Befragten weder in einer Berufsausbildung noch -vorbereitung. Sonderschulberechtigte Schülerinnen und Schüler sind vor allem in Detailhandel (Pool Maag, 2011) sowie Gartenbau, Forst- und Landwirtschaft oder handwerklichen Berufen (Rohrer, 2011) verstärkt vertreten. Diese Ergebnisse beziehen sich auf den Übergang von der Sonderschule ins berufliche Leben. Für Sonderschulberechtigte, die in Regelschulen geschult wurden, sind bis anhin keine konkreten Ergebnisse bezüglich der Vor- oder Nachteile beim Übergang in den Arbeitsmarkt bekannt. Insgesamt scheinen bezüglich der nachschulischen Bildung negative Auswirkungen des Behinderungsstatus zu bestehen. Wichtig ist vor allem, dass für Sonderschulberechtigte genügend niederschwellige Berufsbildungsangebote und auch besondere Fördermassnahmen in der Berufsausbildung bestehen (Häfeli & Schellenberg, 2009; Pool Maag, 2011). Es wird jedoch befürchtet, dass sich die „formale Selektion und die Zuweisung gesellschaftlich[er] Position[en]“ durch die integrative Sonderschulung lediglich auf die nachschulische Periode ausgelagert wird und nur wenig Chancen für die berufliche Integration von Sonderschulberechtigten bestehen (Blanc & Sahli Lozano, 2013).

---

<sup>7</sup> VET (Vocational Education and Training: Policy and practice in the fields of special needs education)

<sup>8</sup> INSOS (Nationaler Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderung)



Eine mögliche Schwierigkeit für die berufliche Integration, die durch die integrative Sonderschulung zu entstehen droht, ist, dass sich die Regelklassenlehrpersonen nicht so gut mit den verschiedenen beruflichen Möglichkeiten auskennen und über weniger Kontakte verfügen als Lehrpersonen der Sonderschule. Dabei sind eine enge Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern der Sonderschule und die Kompetenz der IF-Lehrperson und der Berufsberatung der Invalidenversicherung gefragt (Roos & Wandeler, 2012).

### **Rahmenbedingungen des Unterrichts**

Die Befragung von 841 Lehrpersonen in 6 Kantonen im Rahmen der Studie WASA III (Greminger et al., 2005) geht von der Annahme aus, dass die integrative Sonderschulung durch eine erhöhte Tragfähigkeit der Regelschule begünstigt wird. Diese sinkt durch verschiedene Rahmenbedingungen, die die Belastungsfähigkeit der Lehrpersonen überstrapazieren. Es konnte festgestellt werden, dass sich grosse und sozial- und leistungstechnisch heterogene Klassen weniger gut für integrative Projekte eignen, da die Lehrpersonen durch die Rahmenbedingungen zusätzlich belastet werden. Hierbei zeigt sich ausserdem eine interessante Interaktion zwischen den Effekten der Rahmenbedingungen, der Belastung, der Einstellung der Lehrperson und dem Unterrichtsstil: *„stark belastete Lehrpersonen schätzen sich als eher separativ ein und unterrichten weniger schülerorientiert“ (ebd., S. 3).*

Eine weitere Rahmenbedingung des Unterrichts ist das Unterrichtsmaterial, das zur Verfügung steht. Die Analyse von Moser-Opitz (2010) zeigt, dass sich viele geläufige Materialien nicht für die integrative Sonderschulung eignen. Dies beeinflusst, inwieweit eine innere Differenzierung des Unterrichts möglich ist. Förderlich für die integrative Sonderschulung sind Lehrmittel, die zum selben Thema Aufgaben mit unterschiedlichem Anspruchsniveau enthalten, die für die Lehrperson auch ersichtlich ausgewiesen sind. Offene Aufgaben erlauben eine „natürliche Differenzierung“, da ein grosses Spektrum an Antwortmöglichkeiten besteht, das individuell bewertet werden kann. Schliesslich sollten diese Materialien auch nicht linear aufgebaut sein und den Lehrpersonen so mehr Flexibilität im Unterricht zugestehen. Insgesamt müssen sich die Regellehrpersonen mit den Aspekten der Behinderung und die entsprechenden Fördermöglichkeiten auseinandersetzen, damit die Integration gelingen kann (Joller-Graf & Tanner 2011). Trotzdem findet die integrative Sonderschulung als gemeinsames Projekt von verschiedenen involvierten Personen statt, deren fachliche und persönliche Kompetenzen im Alltag gestärkt werden müssen.

## 2 Rechtliche Grundlagen

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (gemäss Art. 18, VSG) werden im Kanton Bern entweder in Sonderschulen und Sonderschulheimen geschult, oder sie können integriert in einer Regelschule oder in einem Regelkindergarten unterrichtet werden (Art. 15 ff. SPMV, Art. 5 Abs. 2b BMV). Da die Sonderschulen und Sonderschulheime mehrheitlich der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF) unterstehen, sind bei der integrativen Sonderschulung sowohl die GEF als auch die ERZ beteiligt.

Das zuständige Regionale Schulinspektorat (RSI) kann Kindern und Jugendlichen mit einer Intelligenzminderung unter bestimmten Voraussetzungen bewilligen, die Sonderschulung integrativ in öffentlichen Volksschulen zu absolvieren. Für deren Umsetzung stellt das Alters- und Behinderenamts (ALBA) der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF) über von ihm beauftragte Sonderschulen heilpädagogische Unterstützungslektionen<sup>9</sup> zur Verfügung. Integrationsvorhaben im Sonderschulbereich können von der Erziehungsdirektion gemäss Art. 3 BDMV zusätzlich mit Entlastungslektionen und durch abteilungsweisen Unterricht unterstützt werden. Lehrpersonen haben zudem die Möglichkeit, bei „ausserordentlicher Belastung durch Gespräche mit Fachpersonen“ beim Schulinspektorat Entlastung für höchstens zwei Lektionen pro Woche zu beantragen (Art. 16a LADV).

Die Voraussetzungen für die Bewilligung eines Integrationsvorhabens durch das zuständige Schulinspektorat sind die Abklärung durch die Erziehungsberatung oder durch den Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst oder einer anderen geeigneten Fachstelle<sup>10</sup>, das Einverständnis der Regelschulleitung und die Zusicherung heilpädagogischer Unterstützungslektionen durch die zuständige Sonderschule. Die Sonderschule ist administrativ/organisatorisch und pädagogisch für die heilpädagogische Förderung und Unterstützung verantwortlich. Sie koordiniert die therapeutische Versorgung der Schülerin oder des Schülers mit erhöhtem Bedarf sowie die behinderungsbedingte Versorgung mit Hilfsmitteln.

---

<sup>9</sup> Lektionen aus dem so genannten „Pool 1“ (Kontingente gemäss Art. 17 Abs. 2 SPMV)

<sup>10</sup> Das RSI entscheidet über die Eignung einer anderen Fachstelle

### 3 Methodisches Vorgehen

Die Gelingensbedingungen und hemmenden Faktoren der integrativen Sonderschulung wurden in einer Fallstudie erhoben. In fünf seit mehreren Jahren etablierten Integrationsvorhaben sollen diese Bedingungen herausgearbeitet werden.

Die Gründe für den qualitativen Ansatz sind vielfältig: Da bezüglich der integrativen Sonderschulung im Kanton Bern bisher keine systematischen Informationen vorhanden sind, bietet sich ein explorativer, hypothesengenerierender Ansatz an. Zudem lassen sich die Ergebnisse von ausländischen Studien nur bedingt auf das schweizerische Schulsystem übertragen.

Der qualitative Ansatz ermöglicht mit seiner Fallorientierung, mehr Informationen über die einzelnen Schulen und Akteursgruppen zu erfassen, als dies bei einer Fragebogenbefragung möglich wäre. Die unterschiedlichen Meinungen der Befragten können so in den entsprechenden Kontext eingebettet werden.

Zudem können sich die befragten Personen direkt mit Vorschlägen und Anregungen einbringen und somit zur Optimierung der integrativen Sonderschulung beitragen (partizipativer Ansatz). Ein leitfadengestütztes Face-to-face-Interview findet im persönlichen Kontakt zwischen den Evaluatoredinnen und den Befragten statt, was die Interaktion und Kommunikation fördert. Die Befragten erfahren Wertschätzung, indem ihre Meinung angehört und aufgezeichnet wird (Kuckartz, Dresing, Rädiker, & Stefer, 2008).

#### 3.1 Auswahl der Stichprobe

##### 3.1.1 Auswahl der Integrationsvorhaben

Für die Eruiierung der Gelingensbedingungen eignen sich sogenannte good practice-Beispiele. Diese „erfolgreich verlaufenden Integrationsvorhaben“ sollen den Schulleitungen und Lehrpersonen als Beispiel einer gelingenden Integration im Sonderschulbereich dienen.

Die Auswahl dieser good practice-Beispiele erfolgte über die regionalen Schulinspektorate, die über eine umfassende Kenntnis aller laufenden Integrationsvorhaben in ihrer Region verfügen. Die Schulinspektorate fragten die geeigneten Schulen direkt an. Es wurden beide Sprachregionen und mehrere Verwaltungsregionen berücksichtigt. Man wählte Integrationsvorhaben mit drei Jungen und zwei Mädchen aus. Alle fünf Kinder sind gemäss Art. 18 VSG sonderschulbereichsberechtigt und wurden zum Zeitpunkt der Untersuchung mit heilpädagogischen Unterstützungslektionen finanziert vom Alters- und Behindertenamts (ALBA) der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF) gefördert.

Die Vorauswahl der Schulen wurde mit der Leitung der Schulaufsicht und der Projektleitung der Umsetzung von Art. 17 VSG validiert. Die endgültige Auswahl geschah in Absprache mit der Steuerungsgruppe der Evaluation der Umsetzung von Art. 17 VSG.

Tabelle 1: Fünf Integrationsvorhaben

Code	Kind	Schulstufe	Verwaltungsregion	Sprachregion
Integrationsvorhaben 1	Junge	Oberstufe	Berner Oberland	d
Integrationsvorhaben 2	Junge	Oberstufe	Mittelland	d
Integrationsvorhaben 3	Mädchen	Unterstufe	Emmental-Oberaargau	d
Integrationsvorhaben 4	Mädchen	Mittelstufe	Berner Oberland	d
Integrationsvorhaben 5	Junge	Mittelstufe	Berner Jura	f

### **3.1.2 Rekrutierung der interviewten Personen**

In den ausgewählten Schulen wurden zur Untersuchung der Gelingensbedingungen und hemmenden Faktoren leitfadengestützte Interviews mit Beteiligten durchgeführt.

Für die Auswahl der Interviewpartner/innen 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.

Das Team führte die Einzelinterviews in jeder ausgewählten Schule mit dem zuständigen Schulinspektorat, der Sonderschulleitung, der Regelschulleitung, der Klassenlehrperson, der IF-Lehrperson und den Eltern des integrierten Kindes.

Aus Ressourcengründen verzichteten wir auf Interviews mit Eltern von Regelschüler/innen und auf solche mit den Erziehungsberatungsstellen. Die Meinung der Eltern von Regelschüler/innen wurde indirekt über die Klassenlehrpersonen und über die Eltern von integrierten Kindern erfragt.

Die Auswahl der befragten Personen erfolgte nach spezifischen Vorgaben durch die jeweilige Schulleitung und basierte auf Freiwilligkeit. Die Teilnehmenden wurden direkt durch die entsprechenden Schulleitungen kontaktiert.

Pro Akteur/in wurde ein Interview von 60-90 Minuten geführt. Insgesamt führte man 31 Interviews, wobei eine Person (Schulinspektorat) zu zwei unterschiedlichen Integrationsvorhaben interviewt wurde. Die Projektleitung der Evaluation führte alle deutschsprachigen Interviews durch. Die frankophonen Teilnehmenden wurden von einem Mitglied der Abteilung SREP<sup>11</sup> befragt.

### **3.2 Entwicklung der Interviewleitfäden**

Die Entwicklung der Instrumente erfolgte einerseits theoriegeleitet, 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 Aargau von Luder, Maag, Merki und Sempert (2004). Diese Fragen beziehen sich auf den Entscheidungsfindungsprozess, auf die Rahmenbedingungen sowie auf die interne und externe Kooperation.

Die Fragen zur soziale Integration und Schulzufriedenheit des integrierten Kindes wurden aus dem erprobten Instrument von Joller-Graf, Tanner und Buholzer übernommen (Joller-Graf, Tanner, & Buholzer, 2009). 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 Gelingensbedingungen der Integration und den Zielsetzungen der Evaluation. Für jede Akteursgruppe passte man den Leitfaden an.

Die Leitfäden bestehen für die Mehrheit der Akteur/innen ausschliesslich aus offenen Fragen. Einzig die Lehrpersonen (Regellehrpersonen und IF-Lehrpersonen) und Regelschulleitungen beurteilten das Schulhausklima mit einer Note zwischen 1 und 6.

Der Interviewleitfaden, der für diese Untersuchung entwickelt wurde, gliedert sich in sieben Komponenten. Die Auswahl der Teile erfolgte in einem zweistufigen Verfahren: Die Projektleiterin traf

---

<sup>11</sup> Section recherche, évaluation et planification pédagogique

eine theoriegeleitete Vorauswahl der Themen. Die endgültige Auswahl legte danach die Steuerungsgruppe der Evaluation der Umsetzung von Art. 17 VSG fest.

Für die Schulinspektorate, Sonderschulleitungen, Schulleitungen, Regellehrpersonen und IF-Lehrpersonen wurden folgende Themen festgelegt:

1. Entscheidungsfindungsprozess
2. Rahmenbedingungen und Ressourcen
3. Kooperation und Koordination der Akteure
4. Einstellung zur Integration
5. Integrationskonzept
6. Soziale Integration und Schulzufriedenheit bei/m integrierten Kind/ern
7. Information, Beratung, Weiterbildung

Der Leitfaden für die Eltern von integrierten Kindern besteht aus vier bis fünf 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. Berufswahl (ab dem 7. Schuljahr)
5. 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 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 der qualitativen Daten**

Die Interviews wurden zwischen Mai 2011 und Januar 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.

### **Datenauswertung**

Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch gemäss Mayring (2003) ausgewertet. Dies ermöglichte eine systematische fallorientierte Auswertung.

Vor der Erstellung des Kategoriensystems wurden die transkribierten Interviews der zwei ersten Integrationsvorhaben von den zwei Mitgliedern des Evaluationsteams gelesen und erkundet (Kuckartz et al., 2008).

Anschliessend entwickelten die Teammitglieder unabhängig voneinander ein eigenes Kategoriensystem (Kuckartz et al., 2008).

Das endgültige Kategoriensystem mit Unterkategorien wurde aus den beiden Systemen erstellt. (Interraterreliabilität<sup>12</sup>). Anschliessend testeten die 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 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, Dresing, Rädiker und Stefer (2008).

Da drei Mitglieder des Evaluationsteams an dieser umfangreichen Auswertung beteiligt waren, wurden die unterschiedlichen Codierungen in den ersten Interviewserien miteinander abgeglichen, um die Intercoderreliabilität<sup>13</sup> zu gewährleisten. Damit wird sichergestellt, dass die Codierungen intersubjektiv überprüfbar sind (Mayring, 2007).

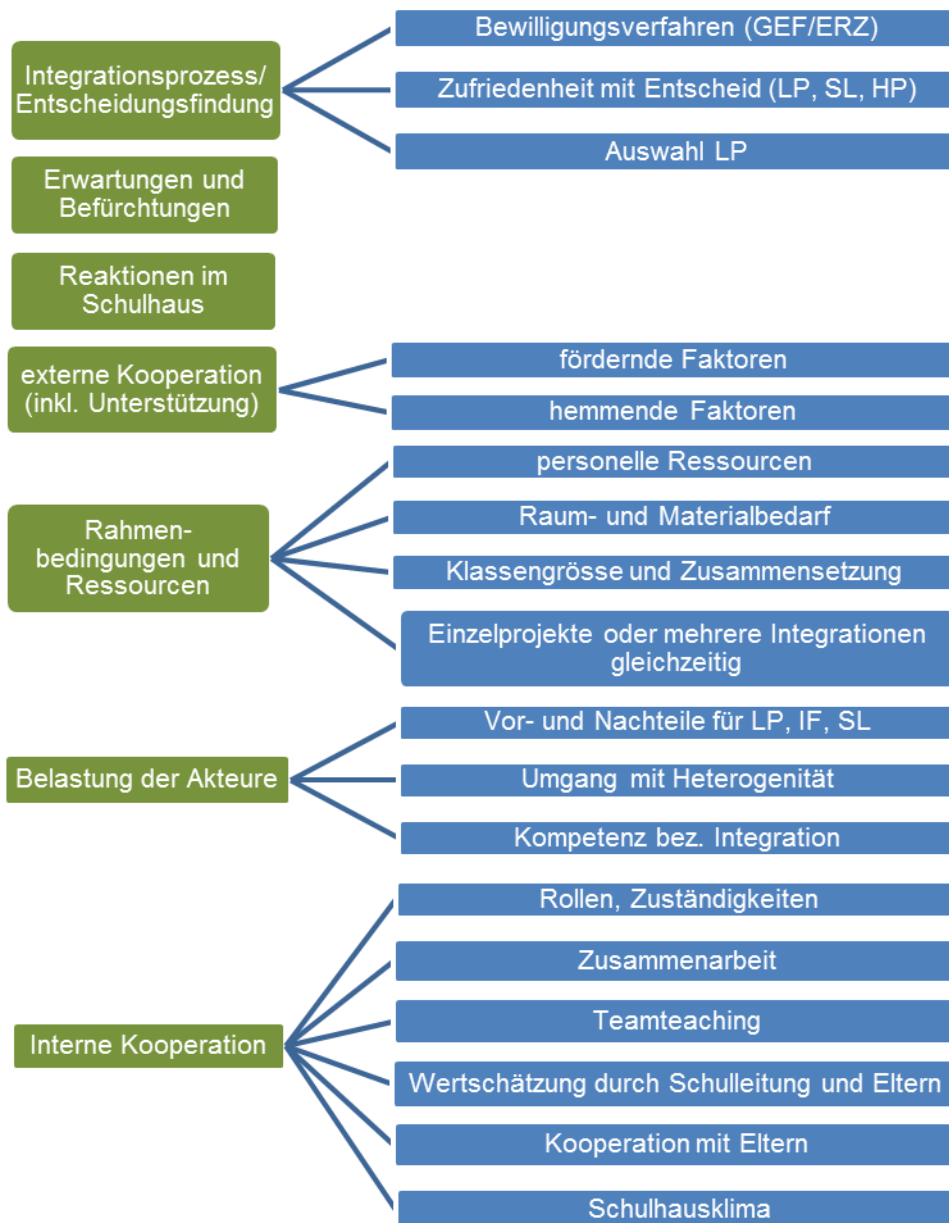
Da die Übereinstimmung sehr hoch und das Datenmaterial sehr umfangreich waren, codierten anschliessend alle Mitglieder die ihnen zugeteilten Interviews selbstständig.

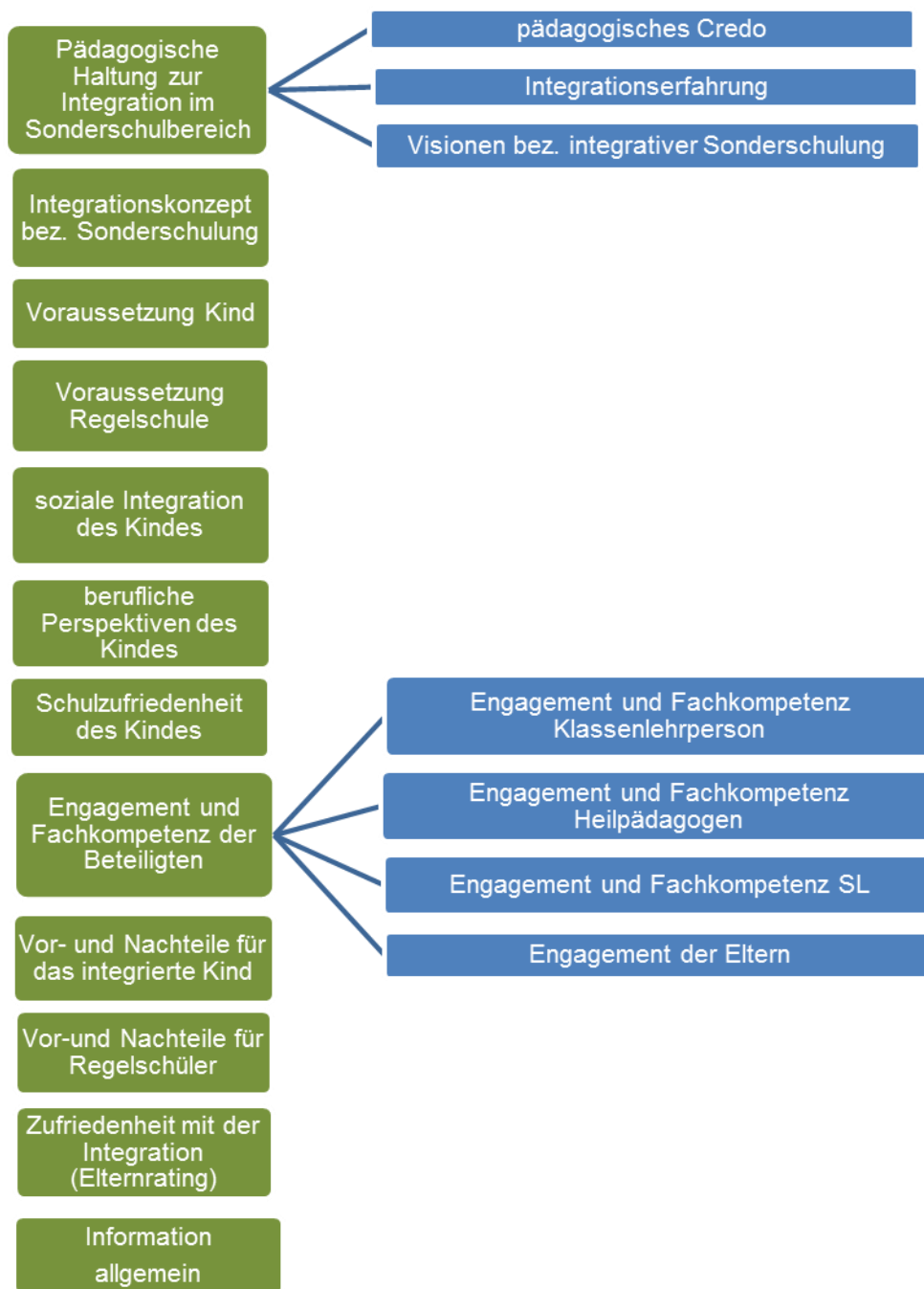
---

<sup>7</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.

<sup>13</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. Jedes Integrationsvorhaben wurde einzeln bezüglich der fördernden und hemmenden Faktoren analysiert.

### Falldarstellung der 5 Integrationsvorhaben

In diesem Kapitel wurden die qualitativen Daten in Form von Fallstudien ausgewertet. 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).

Zuletzt wurden für jede Fallstudie die Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren auf den drei Ebenen des Systems in Anlehnung an Roos und Wandeler (2012) dargestellt.

Tabelle 2: Ebenen der Bedingungen nach Roos und Wandeler (2012)

Ebenen		Definition
<p><b>Makro-Ebene</b>  = Ebene der Stadt /Gemeinde und des Kantons</p>	<p>Allgemeiner Informationsstand extern (Kommunikation nach aussen), Akzeptanz der Integrativen Förderung, Optimierungsvorschläge, Reformtempo, Support, Akzeptanz, externe Weiterbildung, Anforderungen und Unterstützung durch die Kooperation mit externen Anbietern (PH, ERZ etc.)</p>	<p>Es geht um Bedingungen die durch die Gemeinde, Institutionen der Gemeinde), den Kanton oder kantonale Institutionen (EB, ERZ, PH) beeinflusst werden können.</p>
<p><b>Meso-Ebene</b>  = Schulebene</p>	<p>Schulleitung, Schulentwicklung, Förderkonzepte schulische Angebote (Betreuung), Zusammenarbeit, pädagogische Teams, schulische Standortgespräche, Schulklima, Partizipation (Einbezug der Betroffenen), interne Evaluation, Informationsstand in der Schule, Ressourcen, Betreuung interne Weiterbildung</p>	<p>Auf der Schulebene werden Bedingungen angesiedelt, die mit Aspekten zu tun haben, die schulhausintern geregelt und festgelegt werden. Dazu gehören auch Bedingungen, die durch die Schulleitung beeinflusst werden. Bedingungen die „im Kollegium“ oder auf die Schule als Ganzes wirken</p>
<p><b>Mikro-Ebene</b>  = Unterrichtsebene</p>	<p>Klasse, Unterrichtskultur, Unterrichtsgestaltung, Gestaltung der Lernprozesse, Diagnostik und Förderung, Team Teaching und Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Fachperson</p>	<p>Auf der Unterrichtsebene werden Bedingungen aufgeführt, die die Wahrnehmung einzelner Personen/Lehrpersonen ausdrücken oder sich direkt auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken.</p>

### Auswertung der geschlossenen Fragen

Die Auswertung der geschlossenen kategorialen Daten (Schulhausklima, Weiterbildung) erfolgte deskriptiv.

## 4 Ergebnisse

In einem ersten Teil des Berichtes werden die Interviews mit verschiedenen Personen, die an den Integrationsvorhaben direkt oder im Fall der Behörden eher indirekt beteiligt sind, anhand von einzelnen Portraits dargestellt.

Aus Gründen des Persönlichkeits- und Datenschutzes wurden die Namen der Kinder und gewisse Details bezüglich ihrer Beeinträchtigung geändert. Das Alter der Kinder wurde in Bezug auf den Zeitpunkt der Untersuchung (konservative Altersangabe) verwendet.

Im jeweils letzten Kapitel vor dem Fazit werden Ergebnisse zu den einzelnen Integrationsvorhaben präsentiert, die nicht aus den Interviews, sondern aus einer eigenständigen Studie stammen. Das Institut für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Bern (IHP) hat in einer zusätzlichen Untersuchung bei vier Integrationsvorhaben (1-4) die Situation in der Klasse genauer analysiert (vgl. Sahli Lozano, Neff, & Wüthrich, 2013). Das Integrationsvorhaben 5 wurde in die Untersuchung des IHP nicht eingeschlossen, aus diesem Grund fehlen das Soziogramm und die Unterrichtsbeobachtung. In das Design des IHP wurden Kinder mit einer Intelligenzminderung und mit deutscher Muttersprache einbezogen. Zur Analyse der Situation in der Klasse wurden alle Schülerinnen und Schüler befragt, inwiefern sie sich mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern austauschen. Durch diese Fragebögen kann die soziale Stellung der Sonderschulberechtigten genauer nachvollzogen werden, da diese Antworten aus der konkreten Unterrichtssituation stammen. Das Erstellen von Soziogrammen ermöglicht einem zusätzlichen Blick auf die Situation aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. Ausserdem wurden Videoaufnahmen aus zwei Lektionen analysiert und die Lehrperson noch zu ihren angewendeten Unterrichtsformen befragt. Durch die Ergänzung der Evaluation mit diesen Daten, kann ein differenzierteres Bild des Gelingens der Integration präsentiert werden. Die Methodentriangulation bestehend aus den soziometrischen Messungen, den Unterrichtsbeobachtungen und den Interviews mit den Beteiligten ermöglicht einen mehrperspektivischen Ansatz.

Die Porträts basieren ausschliesslich auf den Aussagen der interviewten Personen. Im Ergebnisteil sind keinerlei Interpretationen des Evaluationsteams enthalten.

### 4.1 Integrationsvorhaben 1

#### ***Portrait: Luca***

Der 15-jährige<sup>14</sup> Luca<sup>15</sup> mit dem Down-Syndrom wohnt mit seiner Mutter und seinen zwei älteren Schwestern zusammen. Beide Eltern sind im Bildungs- bzw. Sozialbereich tätig und leben seit einem Jahr getrennt. Dank ihrer Ausbildung verfügen sie über die notwendigen Kenntnisse bezüglich des Integrationsartikels und ergriffen die Initiative zur Integration. Nach dem ersten Kindergartenjahr konnte die Integration im Wohnort nicht mehr weitergeführt werden, weshalb die Eltern eine Alternativlösung suchen mussten. Da die integrative Sonderschulung damals vor rund zehn Jahren nur in Einzelfällen umgesetzt wurde, mussten die Eltern teilweise Pionierarbeit leisten und verschiedene Schwierigkeiten überwinden.

Luca ist seit dem zweiten Kindergartenjahr in Gemeinde X integriert und besucht nun das 8. Schuljahr in einer Mehrjahrgangsklasse.

#### **Integrationsprozess/Entscheidungsfindung**

---

<sup>14</sup> Es wurde das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Befragung verwendet.

<sup>15</sup> Der Name des Kindes wurde von den Autorinnen geändert.

Gemäss dem Schulinspektor wurde das Integrationsvorhaben aufgrund des hohen Interesses der Eltern, ihren Sohn in die Gesellschaft zu integrieren, initiiert. Bis das Vorhaben realisiert werden konnte, brauchte es Absprachen mit Fachstellen, Eltern, Schulleitung, Regel- und Sonderschule. Im langwierigen Prozess des Bewilligungsverfahrens tauchen immer wieder Unsicherheiten auf. Der Einschulung des sonderschulberechtigten Luca gingen verschiedene administrative Hürden, u. a. Abklärungen beim Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst voraus. Alle Möglichkeiten sollten in Betracht gezogen werden. Damals bereitete dieser Prozess gemäss der Sonderschulleitung noch Schwierigkeiten, zum Beispiel bezüglich der Anmeldung der Kinder durch die Eltern. Dabei sei es wichtig, dass die Sonderschule als auch die Regelschule eine Anmeldung erhalten, damit bei der gegenseitigen Kontaktaufnahme bereits Informationen über das Integrationsvorhaben vorliegen.

*„Die Ausgangslage war: Abmachungen, Vereinbarungen, Rechtsgrundlagen, Gemeindeentschluss [x], Gemeindeentschluss [y]. Dass es sauber läuft. Das war noch eine Herausforderung, das war eines der ersten Projekte im Kanton Bern“ (Schulinspektor).*

*„[...] wenn mal beide Schulen von dieser Anmeldung wissen, dann ist der Ablauf eigentlich geregelt“ (Leitung Sonderschule).*

Heute empfindet die IF-Lehrperson das Bewilligungsverfahren als „schlank und angenehm“. Sie bemängelt aber die finanzielle Entlohnung vor allem zu Beginn des Projekts. Damals wurde sie für ihre Arbeit ein halbes Jahr lang gar nicht entschädigt. Die Grundsteine für die Integration waren zwar gelegt, aber der finanzielle Ausgleich noch nicht geregelt. Die IF-Lehrperson führt dies aber auch auf Startschwierigkeiten zurück. Die Schulleitung/Klassenlehrperson ist insgesamt mit Lucas Integration sehr zufrieden.

Auch die IF-Lehrperson ist der Meinung, dass die Integration bis anhin gut funktioniert und ist mit dem Integrationsentscheid zufrieden. Wichtig ist für sie, dass man die Situation von Zeit zu Zeit gemeinsam anschaut und überprüft, ob immer noch alles gut läuft. Die IF-Lehrperson begleitet Luca seit dem ersten Kindergartenjahr und konnte durch den persönlichen Kontakt der Mutter mit der Kindergärtnerin eine gute Zusammenarbeit aufbauen. Allerdings brach die Kindergärtnerin die Arbeit während des ersten Jahres ab, da sie von der Schule zu wenig Rückhalt hatte und die Unterstützung allein nicht mehr gewährleisten konnte. Glücklicherweise erklärte sich eine Kindergärtnerin aus einem anderen Schulstandort bereit, sich bei diesem Integrationsprojekt zu engagieren.

### **Kind (Schulzufriedenheit, soziale Integration, berufliche Perspektive)**

Grundsätzlich fühlt sich Luca in der Klasse sehr wohl. In schwierigen Situationen wendet er sich vertrauensvoll an die IF-Lehrperson, und es wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht. Auf diese Weise hat die Integration bis jetzt immer gut funktioniert. Luca ist auch offen für Kritik von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Obwohl er mit ihnen in der Regel gut harmoniert, verbringt er die Pausen oft allein.

*„[E]rst jetzt in der Pubertät ist das so, und es hat uns auch dazu bewogen, die Sache ganz gut zu überlegen, vor einem Jahr, ob wir das wirklich weiterfahren wollen. [Es] hat sich aber jetzt wieder beruhigt. Jetzt spielt er auch manchmal wieder mit oder wird manchmal geholt...“ (IF-Lehrperson).*

In der Oberstufe helfen ihm die Mitschüler/innen viel seltener freiwillig als in den unteren Klassenstufen. Die Klassenlehrperson macht darauf aufmerksam, dass die Kinder nur vereinzelt aus Eigeninitiative Unterstützung leisten. Zudem seien es immer dieselben Kinder, die auf Luca zugehen. Wenn die Jugendlichen den Auftrag bekommen, Luca zu unterstützen und ihn in die Gruppenarbeiten einzubeziehen, weigert sich niemand aus der Klasse.

Seine Freizeit verbringt Luca relativ selten mit Schulkameradinnen oder -kameraden. Der Hauptgrund dafür ist die örtliche Distanz zwischen Schule und Wohnort. Früher war es noch öfter der Fall, dass die Mutter seine Mitschüler/innen abholte und zu sich nach Hause nahm, damit sie mit Luca spielen konnten. Heute kommt dies kaum mehr vor. Die meisten der Klasse sind zwar freundlich zu ihm, aber eine enge Freundschaft pflegt er zu niemandem.

*„Jetzt in der Oberstufe wäre es günstig, wäre er hier. Sie könnten ihn dann manchmal auch mitnehmen, wenn sie möchten, für irgendwas. Dadurch, dass das nicht ist, ist es für ihn schon nicht immer leicht. Er sagt auch manchmal, er wünscht sich einen Freund oder eine Freundin [...]“ (IF-Lehrperson).*

Luca mag die Schule. Er ist sehr stolz darauf, an einer Regelschule zu sein und möchte auch an dieser Schule bleiben. Selbstverständlich gefalle ihm die Schule nicht immer, was in diesem Alter allerdings bei allen Kindern der Fall und somit nicht ungewöhnlich sei, so die IF-Lehrperson.

*„Es ist wie bei anderen Kindern hier auch, es gibt Zeiten, wo's nicht allen Kindern hier gut geht. Es ist auch für [Luca] so, es geht ihm nicht immer gleich gut“ (IF-Lehrperson).*

Für die berufliche Zukunft wurde gemäss der Idee der IF-Lehrperson von Luca bereits ein Wochenplatz auf einem Ponyhof gefunden, wo er an einem Morgen pro Woche Erfahrungen in der Arbeitswelt sammeln kann. Obwohl ihn die körperliche Arbeit sehr ermüdet, konnte bereits nach kurzer Zeit festgestellt werden, dass Luca dort sehr profitieren kann. Ein weiterer Wochenplatz in einem Altersheim, wo er putzen kann, soll ihm zusätzliche Erfahrungen bringen. Diese Wochenplätze können Luca bei der Berufswahl weiterhelfen.

### **Erwartungen und Befürchtungen**

Die Leitung der Sonderschule war sehr offen für ein Integrationsvorhaben. Bereits im Vorfeld wurde von der Seite der Sonderschule stets der Kontakt zur Regelschule und zum Regelkindergarten gesucht, da man in der heilpädagogischen Schule der Meinung war, die Betreuung dadurch optimieren zu können.

*„Wir sind wie so in einem Inselchen separat, man kennt uns nicht, man weiss nicht recht, wer wir sind, und es wäre doch schön, wenn wir da in den Kontakt kommen könnten [...]“ (Leitung Sonderschule).*

Allerdings befürchtet die Sonderschulleitung, dass ein Kind mit einer Beeinträchtigung in einer Regelschule nicht adäquat gefördert werden kann. Dieses Problem sei im Kindergarten noch nicht virulent, rücke jedoch in der Mittel- und Oberstufe in den Vordergrund. In der Sonderschule kennt man beispielsweise die Problematik, dass die Sonderschülerinnen und Schüler zwar nach einiger Zeit lesen lernen, sie das Gelesene aber nicht verstehen. Die Sonderschulleitung befürchtet, dass integrierte Kinder vor allem Kulturtechniken lernen, aber die lebenspraktische Schulung zu kurz kommt.

Die Klassenlehrperson, die zugleich auch die Schulleitung innehat, zeigte zu Beginn Bedenken, ob sie wirklich die richtige Person für die Integration sei:

*„Kann ich das machen? Kann ich so auf dieses Kind eingehen, wie's in der Unterstufe geschehen kann? Bin ich so flexibel? Sind meine zeitlichen Ressourcen gross genug, kann ich auf die anderen Kinder genug eingehen?“ (Schulleitung/Klassenlehrperson).*

Die IF-Lehrperson bezeichnet sich selbst als „integrationsüberzeugte Persönlichkeit“. Sie hatte sich von Anfang an für die Integration eingesetzt. Aufgrund ihrer Erfahrungen empfindet sie die Sonderschulung von geistig behinderten Kindern als ungünstig, da sich diese Kinder dann durch ihr Verhalten gegenseitig negativ beeinflussen. Gemäss ihren Erwartungen könnte die Leistungsheterogenität und Vorbildfunktion der Regelklassenschülerinnen und -schüler positiv wir-

ken. Bis anhin hat sie mit der Integration nur gute Erfahrungen gemacht. Schwierige Situationen sind zwar im Alltag nicht selten, könnten aber gut bewältigt werden.

Auch einige Eltern der Regelschüler hatten zu Beginn der Integration in Gemeinde X die Besorgnis geäußert, dass ihre eigenen Kinder weniger Beachtung bekämen. Im Allgemeinen waren die Reaktionen der Eltern in Gemeinde X aber positiv.

*„Wenn's mal was Kritisches war, wie das mit Hygiene, Körperkontakt oder so, Pubertätsproblematik, dann waren wir froh um gewisse Hinweise, wenn beispielsweise ein Regelkind zuhause etwas erzählte, wo ich merkte, da müssen wir darauf eingehen oder wir müssen mit der Klasse oder mit [Luca] reden. Aber allgemein sehr ein wohlwollendes Verhalten, sonst hätte ich's nicht gehört“ (Schulleitung/ Klassenlehrperson).*

Die positive Kommunikationskultur zwischen dem Elternhaus und der Schulleitung hat einen wichtigen Teil zur breiten Akzeptanz des Integrationsvorhabens beigetragen. In regelmässigen Informationsschreiben werden die Eltern bezüglich Lucas Fortschritten und Schwierigkeiten benachrichtigt. Weiter zeigt die Teilnahme von Luca an verschiedenen Projekten, wie z.B. im Theater oder in der Schulband, dass er sozial sehr gut integriert ist. Neue Schüler/innen werden umgehend durch die Heilpädagogin informiert. Sie führt die Kinder in die Thematik ein und Luca darf einen Vortrag über sich selbst halten.

Gemäss der Schulleitung/Klassenlehrperson waren einige Personen skeptisch, ob man dieses Integrationsvorhaben bewältigen kann und ob man allen Kindern gerecht werden kann. Die zu Beginn etwas kritische Sichtweise der Schulleitung/Klassenlehrperson wird durch die Mutter bestätigt. Die Integration im Kindergarten war für die Schulleitung damals in Ordnung, aber weiter wollte sie nicht gehen. Durch Lucas positive Entwicklung änderte die Schulleitung und spätere Klassenlehrperson von Luca aber ihre Meinung.

*„Aber der Mensch ist lernfähig und auch Herr X (Schulleitung/Klassenlehrperson) sah, wie das geht und war dann ganz selbstverständlich bereit“ (Mutter).*

Ganz anders waren die Reaktionen im Kindergarten an Lucas Wohn- und früherem Schulstandort. Dort wurde die Kindergärtnerin beinahe isoliert und man gab ihr das Gefühl, unerwünscht zu sein. Dies führte soweit, dass diese Kindergärtnerin das Integrationsvorhaben mitten im Schuljahr abbrach.

### **Vor- und Nachteile**

In der Regelklasse hat Luca viele Vorbilder und kann sich in Bezug auf sein Verhalten an seinen Mitschülerinnen und Mitschülern orientieren bzw. deren Verhalten imitieren. Er lernt damit das Zusammenleben mit anderen Kindern. Die Lernfortschritte, die gewonnene Selbstständigkeit und Selbstverantwortung stärken laut der IF-Lehrperson sein Selbstwertgefühl. So hat Luca gelernt, die öffentlichen Verkehrsmittel zu nutzen.

Nicht nur Luca, sondern auch der ganzen Klasse bringt das Integrationsvorhaben Vorteile: Durch die Integration können beide Seiten ein gewinnbringendes Zusammenleben erlernen. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse erkennen durch den Alltag mit Luca, dass Anderssein normal ist und werden in ihren Werten und Haltungen geprägt. Für die jüngeren Schüler/innen spielt das Anderssein noch eine untergeordnete Rolle und sie vergessen oft, dass Luca viele Dinge weniger gut kann als Gleichaltrige. Aber auch die Erwachsenen, die mit Luca in der Schule arbeiten, können von der Situation und der Zusammenarbeit mit Luca vor allem emotional sehr stark profitieren.

*„[...] emotional muss ich sagen, hab ich natürlich von Luca sehr viel bekommen, denn er ist wie die meisten Kinder mit einem Down-Syndrom sehr spontan in seinen Äusserungen, und als Oberstufenlehrer hört man sonst von einem Kind eigentlich nicht: <Ah, du bist doch ein Lieber!> Aber von Luca kann man das manchmal hören [...]“ (Schulleitung/Klassenlehrperson).*

Die Lehrkräfte lernen ebenfalls den Umgang mit behinderten Kindern und entwickeln ein Gespür dafür, wie man den Alltag gemeinsam gestalten kann. Die Frage, ob man bei einem Integrationsvorhaben allen Schülern gerecht werden kann, muss jedoch stets berücksichtigt werden. Bis anhin sei das Integrationsvorhaben positiv verlaufen, so die Schulleitung/Klassenlehrperson. Dies führt sie vor allem auch auf die jahrelange sehr gute Zusammenarbeit im Kollegium zurück.

*„Fördernde Faktoren mal ganz klar ist der, dass wir uns seit viel mehr Jahren kennen und zusammenarbeiten und vieles gar nicht mehr abgesprochen werden muss“ (Schulleitung/Klassenlehrperson).*

Ein weiterer Vorteil für die Lehrpersonen besteht darin, dass die Lehrkräfte nicht allein unterrichten müssen. Sie können die Verantwortung für Luca teilen. Durch die Zusammenarbeit entstehen, gemäss der Schulleitung/Klassenlehrperson, neue Kooperationen und Netzwerke, was von ihr als positiv beurteilt wird.

Nachteile aufgrund der Integration sieht die Mutter von Luca keine. Die IF-Lehrperson hingegen, sieht das Ausgegrenzt-Sein und den Vergleich mit den Regelschülern teilweise als Nachteil, da Luca damit zunehmend bewusst wird, dass er anders ist und gewisse Sachen nicht kann. Gemäss der IF-Lehrperson ist die Pubertät nicht nur für Luca selbst, sondern auch für seine Mitschüler/innen schwierig, da sie auch neue Interessen entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler werden zudem mit ihren persönlichen Grenzen konfrontiert.

*„[...] dann kommt einfach noch mal eine Zeit, die schwierig ist für einen Schüler mit geistiger Behinderung oder mit einem Autismus, seinen Platz in der Klasse zu installieren, also die Abgrenzung kommt. Dort finde ich, sind wir noch nicht so gut vorbereitet auf die Situation“ (IF-Lehrperson).*

Den stark strukturierten Stundenplan erachtet die IF-Lehrperson als Nachteil. Im Gegensatz zu anderen Integrationsvorhaben hat sie aber bei Luca die Möglichkeit, die Tätigkeiten seiner Motivation und Laune anzupassen.

Die sechs heilpädagogischen Zusatzlektionen und die Entlastung für die Klassenlehrperson decken den benötigten Zeitaufwand nicht ab: Die Schulleitung/Klassenlehrperson von Luca hat gemäss eigenen Angaben zwei Stunden Mehraufwand pro Woche aufgrund der Integration. Auch gemäss IF-Lehrperson und Schulinspektorat ist zu Beginn eines Integrationsvorhabens von den Beteiligten ein zeitlicher Zusatzaufwand zu leisten. Inzwischen hat sich dieser eingependelt, da die professionelle Zusammenarbeit laut Schulinspektorat sehr gut funktioniert. Für eine gute und reibungslose Zusammenarbeit ist ausserdem gemäss IF-Lehrperson ein regelmässiges Treffen mit Eltern und Lehrpersonen unabdingbar.

### **Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Engagement**

Bezüglich der personellen Ressourcen werden von den Beteiligten widersprüchliche Aussagen gemacht. Die personellen Ressourcen werden von allen zu Beginn des Vorhabens als zu knapp eingestuft.

*Ich habe jetzt für dieses Projekt 6 Lektionen. Das finde ich jetzt gut, zum jetzigen Zeitpunkt. Das ist aber sehr knapp gewesen, am Anfang“ (IF-Lehrperson).*

Die Mutter von Luca musste am Anfang der Integration um die heilpädagogischen Unterstützungslektionen kämpfen. Man wollte ihr zunächst nur 5 Lektionen geben, hat diese dann aber

auf 6 erhöht. Die Mutter ist damit mehr oder weniger zufrieden, mit mehr Ressourcen könnte man ihrer Meinung nach aber Luca noch besser unterstützen. Und auch die Leitung der Sonderschule empfindet die von der GEF zugeteilten Stellenprozente für die externe Betreuung der Integrationsvorhaben als zu gering. Auch für den Schulinspektor ist klar, dass es für eine gelingende Integration genügend personelle Ressourcen und Unterstützung der Lehrpersonen geben muss. Im Moment wird die Ressourcensituation von den Lehrpersonen als ausreichend eingeschätzt.

Die Schulleitung/Klassenlehrperson würde sich jedoch ab und zu eine zusätzliche Hilfe wünschen. Allerdings müsste es sich dabei nicht unbedingt um eine IF-Lehrperson handeln, auch die Elternmithilfe wäre eine Möglichkeit. „Insgesamt ist die IF-Lehrperson stark ausgelastet. Sie hat ein Pensum von 100%. Da es aber sehr häufig Probleme mit einzelnen Kindern gibt, leistet sie viele Überstunden. Sie spricht von „tragischen Vorhaben“, bei denen die Integration mit dem geringen Pensum nicht möglich ist, da die Begleitung des Kindes damit nicht ausreicht. In diesen Fällen muss mehr Zeit investiert werden, als vorgesehen ist. Ihrer Meinung nach wäre es ideal, wenn man ein Drittel der vorhandenen Ressourcen für organisatorische Aufgaben verwenden könnte, wie z.B. die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften und Eltern, Abklärungen und prozessfördernde Strukturen.

Räumliche Ressourcen sind an der Schule von Luca genügend vorhanden, da die Schülerzahlen zurückgegangen sind und somit leere Zimmer zur Verfügung stehen. Den grössten Teil der Zeit verbringt Luca sowieso im Klassenzimmer. Die IF-Lehrperson bemerkt jedoch, dass dies an anderen Schulen durchaus ein Problem darstellen kann, wenn keine Ausweichmöglichkeiten bestehen. Bezüglich der materiellen Ressourcen gibt es gemäss der Schulleitung/Klassenlehrperson keine Probleme.

*„[Es braucht] vielleicht mal spezielle Lehrmittel, dort wo er (Luca) nicht mit dem gleichen arbeitet, oder Anschauungsmaterial, aber da haben wir jetzt nicht sehr vieles anschaffen müssen“ (Schulleitung/ Klassenlehrperson).*

Bei der Mehrheit der Integrationsvorhaben handelt es sich laut der Sonderschulleitung um Klassen mit etwa 20 Schulkindern und in den meisten Fällen auch um Mehrjahrgangsklassen. In der Klasse von Luca sind im Moment 17 Schülerinnen und Schüler, was gemäss der Schulleitung/Klassenlehrperson an der oberen Grenze ist. Sie sieht die grössten Erfolgchancen eher bei kleineren Schulklassen von ca. 10-12 Schulkindern. Mehrjahrgangsklassen scheinen die Integration laut Schulleitung zu fördern. Sie machen es möglich, dass ältere Schülerinnen und Schüler Luca betreuen. In bestimmten Fällen können aber auch schon die jüngeren zur Unterstützung eingesetzt werden. Der Schulinspektor selbst weist darauf hin, dass nicht zwingend die Klassengrösse oder die Heterogenität der Klasse die Qualität der Integration beeinflusse, sondern vor allem das Klassenklima. Im Grossen und Ganzen sind der Schulinspektor als auch die IF-Lehrperson der Meinung, dass eine Integration mit einer Klassengrösse von etwa 20 Schülerinnen und Schülern möglich sei, wobei man das aber im Einzelfall beurteilen müsse. Alle Beteiligten (Leitung Sonderschule, Schulleitung/Klassenlehrperson, Schulinspektor, IF-Lehrperson) könnten sich vorstellen, dass eine Integration von 2-3 Kindern mit einer Behinderung in die gleiche Klasse funktionieren könnte. Dies vor allem deshalb, weil dann die Hälfte der Unterrichtszeit mit einer Heilpädagogin unterrichtet werden könnte. Zudem könnten sich auch die integrierten Kinder manchmal untereinander beschäftigen. Die Voraussetzung für mehrere Integrationen ist aber die Bereitstellung von genügend Ressourcen.

*„[...] ich merke, dass er (Luca) einen stark braucht, könnte mir aber auch vorstellen, dass wenn man 2-3 hätte, dass die (integrierten Kinder) unter Umständen auch mal miteinander etwas machen könnten, käme*

*wohl sehr stark darauf an, auf Persönlichkeit von diesen Integrationskindern und auf die Art ihrer Behinderung“ (Schulleitung/Klassenlehrperson).*

Die Schulleitung/Klassenlehrperson macht aber auch darauf aufmerksam, dass sie in erster Linie einzelne funktionierende Integrationsvorhaben möchte, bevor mehrere Kinder mit Beeinträchtigungen in einer Klasse unterrichtet werden. Bis auf die Leitung der Sonderschule hat noch niemand Erfahrungen mit der Integration von mehreren Kindern gemacht.

Um eine Integration zu ermöglichen, muss die Regelschule bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Zunächst einmal muss eine Grundbasis, „ein tragfähiges System“ (Schulinspektor) vorhanden sein. Eine weitere wichtige Voraussetzung gemäss der Sonderschulleitung und dem Schulinspektorat ist die Offenheit für eine Integration.

*„Das heisst einfach, die ganze Haltung, der ganzen Schule müsste richtig offen für Integration sein“ (Leitung Sonderschule).*

Wichtig ist dabei laut den Befragten vor allem die Kommunikation innerhalb des Teams. Es muss offen über Integration gesprochen werden. Damit ein solches Projekt durchgeführt werden kann, müssen es alle Beteiligten unterstützen, so die Leitung der Sonderschule. Zudem soll man die Hoffnung haben, etwas Gutes bei diesem Kind bewirken zu können. Dafür muss aber auch der Mehraufwand in Kauf genommen werden. Die Lehrpersonen müssen sich auf einen persönlichen, aber auch didaktischen Prozess einlassen können. Denn die Integration erfordert laut Sonderschulleitung neue Formen der Zusammenarbeit, aber auch neue Formen der Begegnung. Man soll gemeinsam als Team schwierige Situationen überstehen können. Nicht nur Voraussetzungen in der Regelschule, sondern beim integrierten Kind sind gemäss der Sonderschulleitung zentral: Je nach Behinderung des Kindes wird die Integration individuell unterschiedlich gestaltet. Die Art der Behinderung spielt eine grosse Rolle. Kinder mit Down-Syndrom wie Luca sind gemäss den Befragten prädestiniert für ein Integrationsvorhaben. Zum einen gibt es bereits sehr viele Informationen zum Down-Syndrom, was den Eltern erleichtert, sich darüber zu informieren. Zum anderen kommt auch das Thema der integrativen Schulung immer häufiger zur Sprache. Die Herzlichkeit, Liebenswürdigkeit und positive Art der Kinder mit Down-Syndrom vereinfachen den Kontakt zwischen Luca und seinen Mitschülern und Mitschülerinnen und machen eine Integration leichter.

*„[Luca] ist jetzt sehr offen, das ist natürlich ein wichtiger Faktor, dass man mit ihm kommunizieren kann. Er möchte etwas recht machen, es ist ihm nicht recht, wenn er beispielsweise nicht gehorcht hat. Es ist fast immer möglich, mit ihm wieder den Weg zu finden“ (Schulleitung/Klassenlehrperson).*

Auch die sozio-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten von Luca ermöglichen ihm, komplexe Gespräche zu führen, seine eigene Meinung zu äussern und mit schwierigen Situationen umgehen zu lernen.

*„Ganz anders ist's bei den Autisten, weil's halt einfach eine andere Art von Behinderung ist. Sie haben ja im Sozialbereich Mühe. Sie haben Mühe in der Kommunikation. Sie haben Mühe mit dem Einhalten von Regeln. Dort braucht's dann auch, es braucht auch ganz eine andere Art im Umgang, ganz ein anderes Coaching bei den Leuten“ (Leitung Sonderschule).*

Allgemein gestaltet sich die Arbeit mit Kindern, die sich sehr stark zurückziehen, sehr schwierig bis unmöglich. Aber auch die körperliche Entwicklung des Kindes muss soweit fortgeschritten sein, dass es in der Gemeinschaft bzw. in der Klasse bestehen kann.

Um die Integration von Luca zu ermöglichen, braucht es laut den Befragten von allen Seiten ein grosses Engagement. Die Klassenlehrperson zum Beispiel versucht im Unterricht den Kontakt



zwischen den Regelschülern und Luca herzustellen, indem sie alle Kinder zur Unterstützung einsetzt. Gleichzeitig macht die Lehrperson aber auch darauf aufmerksam, dass man die Regelschüler nicht zu sehr animieren dürfe, da man ansonsten das Gegenteil bewirke. Die Klassenlehrperson weist aber auch auf die grosse Bedeutung des Engagements der IF-Lehrperson hin.

*„[Luca hat] auch schon Vorträge gemacht, die er dann vor der ganzen Klasse halten kann, zu irgendeinem Thema, das dann schon. [...] Da hat die Heilpädagogin viel mit ihm machen können: [Er] hat uns irgendwas vorgeführt, mal was zum Thema Elektrizität, mit seinem Stromkasten, wo er da uns was gezeigt hat“ (Schulleitung/Klassenlehrperson).*

Auch die Mutter von Luca schätzt Fähigkeiten und Erfahrungen der IF-Lehrperson bei der Begleitung von Luca sehr. Die IF-Lehrperson hat in den vergangenen Jahren sehr viele Weiterbildungen zu dieser Thematik gemacht und davon profitieren können. Auch die Schulleitung bzw. Klassenlehrperson, die zu Beginn etwas kritisch war, setzt sich heute sehr stark für die Integration ein.

Den grössten Aufwand allerdings betreiben vermutlich die Eltern von Luca. Sie mussten sich bereits vor der Integration sehr stark engagieren, damit Luca eine Regelschule besuchen konnte. Die Mutter bemerkte schon in der frühen Kindheit, dass Luca das Verhalten seiner gesunden älteren Schwestern imitierte und glaubte deshalb daran, dass das auch mit seinen Mitschülern der Fall sein könnte. Sie besuchte sehr viele Vorträge zu diesem Thema und traf Eltern, deren Kinder integriert wurden. Die Eltern müssen bis heute noch jeden Tag mithelfen, damit es funktioniert.

*„Und das bedingt es auch in der Integration, dass sie bereit sind, zum Mitmachen, und auch bereit sind, mal vielleicht ein wenig etwas mehr zu leisten, als wenn das Kind am Morgen in die Sonderschule geht und am Abend heimkommt. Das klappt sehr gut“ (Leitung Sonderschule).*

*„Aber für mich als Mutter ist es ziemlich anstrengend, jetzt auch hier [...], ich fahre, bringe und hole ihn, weil der Bus auch nicht zur richtigen Zeit ankommt, dass es auf die Schulzeiten passt. [...] Und ich mache sehr viele Aufgaben mit ihm“ (Mutter).*

Trotz dieses grossen Aufwands macht der Mutter die Arbeit mit Luca Freude und seine Erfolge geben ihr Kraft weiterzumachen.

### **Pädagogische Haltung und Integrationskonzept**

Die Leitung der Sonderschule arbeitet bereits viele Jahre und hat mitgeholfen, den Integrationsbereich aufzubauen. Seit 2006 ist die Arbeit im Bereich der Integrationsvorhaben so anspruchsvoll geworden, dass sie sich nur noch dieser Arbeit widmet. In dieser Zeit hat sie auch die Erfahrung mit der Integration eines Kindes mit Autismus gemacht. Die Begleitung dieser Integration zeigte sich sehr viel aufwändiger als bei anderen Vorhaben.

Auch zu Beginn der Integration von Luca lief laut Schulinspektorat nicht alles perfekt ab. Da Luca bereits im Jahr 2001 integriert wurde, mussten zuerst neue Erfahrungen gesammelt werden. Durch die Verlegung von Luca an eine andere Schule konnten viele dieser Anfangsschwierigkeiten behoben werden. *„Ich habe übrigens sehr viel gelernt, ich habe im Schulbereich nirgends so viel gelernt wie jetzt in der Schulung, in der Beurteilung von Kindern mit Behinderung oder besonderen Bedürfnissen. Da kannst du nicht Ausbildung nehmen dafür“ (Schulinspektor).*

Die IF-Lehrperson hat bereits sehr viele unterschiedliche Erfahrungen im Bereich der Integration gemacht. Sie hat Luca von Anfang an betreut und in diesem Rahmen immer wieder Fortbildungen gemacht und recherchiert, wie die Integration in anderen Ländern abläuft. Dabei hat sie auch

die Idee der Integration von mehreren Kindern in die gleiche Klasse aufgenommen, was sie gerne einmal ausprobieren würde.

*„Ein bisschen einfach gesagt, man sollte integrieren, wo's möglich ist, aber nicht um jeden Preis“ (Schulleitung/Klassenlehrperson).*

Ob es einer Lehrperson möglich ist, ein Kind mit einer Behinderung zu integrieren, ist gemäss der Schulleitung/Klassenlehrperson auch von deren Persönlichkeit abhängig. Nicht jede Lehrperson eignet sich für ein Integrationsvorhaben. Aber man kann sich den Umgang mit behinderten Kindern aneignen. Auch die Schulleitung/Klassenlehrperson selbst hatte vorher keine diesbezüglichen Erfahrungen und musste zuerst lernen, mit dieser Situation umzugehen. Sie hat von der Zusammenarbeit mit Luca stark profitiert.

Der gewählte Weg sollte laut IF-Lehrperson dem Kind entsprechen. Die Situation muss nicht nur tragbar, sondern für das integrierte Kind, für die Klasse und die Lehrpersonen gewinnbringend sein. Deshalb findet die IF-Lehrperson es zentral, dass der Prozess immer wieder evaluiert wird, damit Probleme früh erkannt und gelöst werden können. Das Integrationsvorhaben hilft Kindern mit Behinderungen den Alltag zu meistern, aber es hilft auch den Regelschülerinnen und Regelschülern den Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen zu erlernen. Für die IF-Lehrperson ist dies ein grundlegender Aspekt, damit ein gemeinsames Leben möglich wird.

*„ [...] ich finde es nötig für unsere gesellschaftliche Entwicklung, dass wir lernen, mit verschiedenen Menschen zusammenleben und dass wir Sicherheit gewinnen im Umgang, dass die Menschen, die mit einem Down-Syndrom, mit einem Autismus leben, Sicherheit bekommen im Umgang im Alltag für ihr Leben, dass man gemeinsam wirklich Leben gestalten kann. Dafür finde ich es nötig, dass die Projekte weitergehen, für beide Seiten“ (IF-Lehrperson).*

Die Integration hängt für die IF-Lehrperson viel weniger von der Behinderung selbst als von vielen anderen Dingen ab, die alle anderen Menschen ebenfalls betreffen und deren Leben beeinflussen können.

*„[...] wie viel oder wie wenig ein Kind integrationsfähig ist, hängt sehr viel von 1000 Sachen ab, die immer unsere Leben prägen, und welche Fähigkeiten wir haben, mit schwierigen Situationen umgehen zu können, welche Fähigkeiten wir haben, generell als Menschen dünkt mich nicht anders, bei behinderten oder anderen Menschen“ (IF-Lehrperson).*

Allgemein wird das Integrationsprojekt von allen Beteiligten mit Luca als sehr positiv wahrgenommen, und man kann sich vorstellen, solche Projekte auch in Zukunft weiterzuführen. Positive Erfahrungen stärken die Beteiligten und zeigen ihnen neue Möglichkeiten auf.

Laut der Sonderschulleitung wird es auch in Zukunft nicht möglich sein, heilpädagogische Schulen ganz aufzulösen. Sie wünscht sich eine engere Zusammenarbeit mit den Regelschulen. Dann wäre es z.B. möglich, dass auch die Kinder mit schweren Behinderungen im gleichen Schulbus mitfahren oder an den Festen der Regelschule teilnehmen könnten. Die Vision der Sonderschulleitung ist, dass man die Sonderschule in die Regelschule integrieren würde. Somit wäre eine weiterführende Integration möglich. Aber sie sagt auch, dass dies *„nicht in unserem Schulsystem und nicht von heute auf morgen“ (Leitung Sonderschule)* möglich sei.

### **Interne und externe Kooperation**

Gemäss der Klassenlehrperson und der IF-Lehrperson funktioniert die interne Zusammenarbeit im Alltag sehr gut. Die Rollen sind klar verteilt, obwohl es keine schriftlichen Konzepte dafür gibt. Die Zusammenarbeit wird durch das kleine Lehrerkollegium erleichtert. Nach eigenen Aussagen ist die Klassenlehrperson für den täglichen Schulbetrieb verantwortlich, während sich die IF-

Lehrperson um das Lernen von Luca kümmert, als seine Bezugsperson da ist und den Kontakt zu den Eltern pflegt. Von Quartal zu Quartal wird dabei untereinander abgesprochen, ob man so weiterfahren will oder nicht. Die Absprachen zwischen der Klassenlehrperson und der IF-Lehrperson können aufgrund der grossen Erfahrungen der IF-Lehrperson auf ein Minimum beschränkt werden. Damit hält sich der zeitliche Aufwand der Beteiligten im Rahmen.

*„Aber grundsätzlich hat es sich intensiviert, aber nicht, dass ich sagen müsste: <Das ist jetzt gerade massiv mehr geworden>, weil wir's auf ein Minimum reduzieren, unsere Absprachen. Man könnte jede Woche stundenlang zusammensitzen und besprechen, vorbereiten, nachbesprechen, das machen wir nicht“ (Schulleitung/Klassenlehrperson).*

Sehr oft wird jedoch von der IF-Lehrperson zusätzliche Arbeit in der unterrichtsfreien Zeit erledigt, um den Kontakt mit den Eltern und anderen Lehrpersonen pflegen zu können und den Integrationsprozess zu beobachten. Ein zeitliches Gefäss für diese Aufgaben wäre wünschenswert. Die Klassenlehrperson und die IF-Lehrperson haben bereits verschiedene Unterrichtsformen ausprobiert. „Echtes“ Teamteaching werde allerdings eher selten durchgeführt. Meistens begleitet die IF-Lehrperson Luca während des regulären Unterrichts und unterstützt ihn mit dem Unterrichtsstoff. In einzelnen Stunden kommt es aber auch vor, dass die IF-Lehrperson die ganze Klasse unterrichtet. Dann wird sie von den anderen Schulkindern genauso behandelt wie die Klassenlehrperson. Die Klassenlehrperson bzw. Schulleitung weist zudem darauf hin, dass ihr aufgrund ihrer Arbeit eine hohe Wertschätzung entgegengebracht wird. Obwohl sich die Eltern von Luca getrennt haben, tragen beide auch einen grossen Teil zum Gelingen der Integration bei, und beide Elternteile schätzen die Arbeit der Klassenlehrperson und der IF-Lehrperson. Letztere bemerkt, dass sie auf der Ebene des Kollegiums allgemeine Wertschätzung wahrnehme, die aber nicht unbedingt mit ihrer Rolle in Zusammenhang stehe. Wie bereits angesprochen, kümmert sich die IF-Lehrperson um den Kontakt zu den Eltern. Da die Eltern getrennt sind, ist es wichtig, stets beide Eltern zu informieren. Dies ist nicht immer ganz leicht. Ein grosser Teil der Kommunikation findet zwischen Tür und Angel statt. Da es keine grossen Probleme gibt, reicht dies auch gut aus. Ansonsten werden zwischendurch auch mal Telefonate geführt, und einmal im Jahr gibt es eine grosse Sitzung, an der alle Beteiligten teilnehmen.

*„Wir sind schon sehr lange unterwegs und wir mussten die Zusammenarbeit gegenseitig neu definieren und schauen, was es braucht. Sie [die Zusammenarbeit] ist sehr gut und sehr unkompliziert. Aber es ist eigentlich sehr viel, wenn man es zusammenrechnen würde, also von ihrer Seite her sehr viel und von meiner Seite her auch ziemlich viel, von den Regellehrpersonen dann auch noch mal. Es braucht immer wieder Absprachen“ (IF-Lehrperson).*

Gemäss der IF-Lehrperson ist die Intensität des Kontakts zu den Eltern sehr unterschiedlich. Es gibt Zeiten wie im Augenblick, wo alles reibungslos verläuft und kaum zusätzliche Absprachen nötig sind. Aber es gab auch schon Zeiträume, in denen sehr vieles abgesprochen werden musste. Dies ist abhängig von Luca.

Das Klassenklima wird von der Klassenlehrperson als auch von der IF-Lehrperson relativ positiv eingeschätzt. Beide geben dem Klima eine Note zwischen 5 und 5.5. Es wird bemerkt, dass es immer in jeder Klasse Dinge gebe, an denen gearbeitet werden müsste, aber im Allgemeinen sei das Schulklima schon sehr gut.

Die Sonderschulleitung hat relativ häufig Kontakt zu externen Stellen. Im Gegensatz zu früher ist der Kontakt zur Regelschule intensiver. Durch die Kooperation ist die Sonderschule nicht mehr so exotisch, sondern näher an der Regelschule. Aus diesem Grund fällt es Eltern auch leichter, ihr Kind nach der Beendigung des Integrationsvorhabens in eine Sonderschule zu schicken. Der Kontakt zur Pädagogischen Hochschule (PH) wird von der Sonderschulleitung geschätzt. Zudem nutzt sie auch Beratungsstellen ausserhalb der ERZ. Diese Kontakte können ihr auch bei ande-

ren Problemen die richtigen Personen vermitteln. Ebenfalls sehr gelobt wird von den Beteiligten das Verhältnis zum Schulinspektorat, da dieses von Beginn weg dem Vorhaben positiv eingestellt war und das Projekt gefördert hatte. In einer Zeit, in der noch kaum Integrationsvorhaben realisiert wurden und die Bedingungen noch nicht definiert waren, nahm das Schulinspektorat eine Pionierrolle ein, die mit beträchtlichem Mehraufwand verbunden war.

Die Klassenlehrperson/Schulleitung nutzte kaum externe Beratungsstellen wie die Pädagogische Hochschule (PH) oder die Erziehungsberatung. Auch andere Beratungs- bzw. Weiterbildungsangebote wie z.B. CAS Integration oder CAS Beratung IWB wurden weder von der Klassenlehrperson/Schulleitung noch der IF-Lehrperson in Anspruch genommen. Die Unterstufenlehrkräfte nahmen einmal an einer Fortbildung zum Thema der Integration teil, waren allerdings nicht sehr begeistert davon, da sie das Gefühl hatten, dass dies sie nicht viel weiterbringe. Die Leitung der Sonderschule sieht vor allem die Kooperation der Erziehungsdirektion und Gesundheits- und Fürsorgedirektion als Problem. Für sie ist unklar, wer wofür zuständig ist und wo die notwendigen Informationen abzuholen sind.

*„[W]ir bekommen auch oft einfach wichtige ED-Informationen (Erziehungsdirektion) nicht unbedingt, oder nicht unbedingt zur richtigen Zeit. Umgekehrt aber auch heisst es ja: <Wir informieren dann die Regelschulen von der GEF aus>“ (Leitung Sonderschule).*

Laut der Sonderschulleitung werden die Informationen dann doch häufig nicht an die Schulen weitergeleitet und wenn man sich an diese wendet, wissen sie nicht, worum geht. Auch der Schulinspektor sieht Probleme bei den zuständigen Fachstellen wie KJPD, EB und GEF. Diese könnten keinen grossen Beitrag leisten, da sie keine Prognosen in Bezug auf die Integration stellen können, so der Schulinspektor.

### **Situation in der Klasse: Soziogramm und Unterrichtsbeteiligung**

Die Mitschülerinnen und Mitschüler haben mit Luca eher wenig sprachlichen Austausch, es gibt aber somit auch nur wenige negative Kontakte. Luca gehört keiner Clique in seiner Klasse an und seine Freundschaften sind zum Teil asymmetrisch, das heisst, dass er diese als wichtiger beurteilt als seine Mitschülerinnen und Mitschüler, und er scheint vor allem bei den Mädchen weniger beliebt zu sein, fühlt sich aber eigentlich gut integriert.

Im Unterricht wird Luca durch die Initiative der Lehrperson von anderen Schülern unterstützt und in der Partnerarbeit gut mit einbezogen. So konnten auch positive und aktive Lernsituationen festgestellt werden. Er zeigt aber wenig Eigeninitiative und kann vor allem beim Frontalunterricht schlecht folgen. Auch aus Sicht der Regellehrperson ist die Arbeit in Kleingruppen produktiv, vor allem dann, wenn ein klarer Arbeitsauftrag vorgegeben ist. Durch die Unterstützung der IF-Lehrperson können einzelne Aspekte individuell vertieft werden.

### **Fazit**

An Lucas Schule herrschen ausgezeichnete Bedingungen für eine Integration. Obwohl die Schule zu Beginn wenig Erfahrung mit Integrationsvorhaben in der Oberstufe aufwies, konnte durch die optimale Zusammenarbeit aller Beteiligten das Projekt bis anhin durchgeführt werden. Auch die Unterstützung der Eltern zu Hause aber auch im Schulalltag könnte nicht besser sein. Dennoch ergaben sich vor allem in der Pubertät Probleme bezüglich der sozialen Integration von Luca. Er ist sich bewusst, dass er in seiner Klasse keine Freundschaften hat. Auf der einen Seite entwickeln die Mitschüler/innen neue Interessen und wissen nicht mehr so genau, wie sie mit Luca umgehen sollen. Auf der anderen Seite verändert sich auch Luca und setzt sich vermehrt mit seiner Beeinträchtigung auseinander.

Tabelle 3: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 1)

Ebenen	Gelingensbedingungen
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kleiner, überschaubarer Schulstandort</li> <li>- Enger Kontakt zwischen Regel- und Sonderschule</li> <li>- Grosse Akzeptanz des Integrationsvorhabens in der Gemeinde</li> <li>- Engagement und Pionierrolle des Schulinspektorats</li> <li>- Regelmässiger Kontakt mit PH, Vermittlung von Unterstützung</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestehende Erfahrung der IF- Lehrperson mit Integrationsvorhaben</li> <li>- Pädagogische Haltung pro Integration</li> <li>- Mehrjahrgangsklassen</li> <li>- Offene Kommunikation unter den Lehrkräften</li> <li>- Bereitschaft, neue Formen der Zusammenarbeit umzusetzen</li> <li>- Gut etablierte und institutionalisierte Kooperationsformen</li> <li>- Durch klare Informationswege und Kommunikation werden weniger Absprachen nötig.</li> <li>- Tragfähiges System</li> <li>- Gegenseitiges Vertrauen und Unterstützung unter den Lehrpersonen</li> <li>- Sehr gute Kooperation und grosses Engagement aller Beteiligten fördert Zusammenarbeit und Bereitschaft für den Prozess.</li> <li>- Regelmässige Bestandsaufnahme bezüglich der Integration, ob alle Beteiligten noch zufrieden sind.</li> <li>- Hohes Engagement der Schulleitung bezüglich Elternkontakt und Kommunikation nach Aussen</li> <li>- Wertschätzung der IF-Lehrperson im Kollegium</li> <li>- Enger persönlicher Kontakt im Kollegium und positive Teamkultur</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gutes Klassenklima, eher kleine Klassen und Mehrjahrgangsklassen (ältere Schülerinnen und Schüler können das integrierte Kind zusätzlich unterstützen)</li> <li>- Kontinuierliche Begleitung des Kindes durch die IF-Lehrperson während der ganzen Schulzeit</li> <li>- IF-Lehrperson übernimmt die Zusammenarbeit mit den Eltern (Entlastung der Lehrperson).</li> <li>- Kompetenzen, Fähigkeiten, Persönlichkeit und Erfahrungsschatz der Regellehrperson</li> <li>- Klare Rollenverteilung und Zuständigkeiten zwischen Regellehrperson und IF-Lehrperson im Unterricht</li> <li>- Entlastung durch Teamteaching in der Unterrichtssituation als etablierte Form der Zusammenarbeit</li> <li>- Zusätzliches Engagement und Unterstützung der Eltern (Mithilfe im Unterricht, Organisieren von Treffen mit Mitschülern in der Freizeit), gute und regelmässige Informationen an die Eltern der Regelschüler</li> <li>- Regelmässige Treffen zwischen Eltern und Lehrpersonen</li> <li>- Kritikfähigkeit und Offenheit des integrierten Kindes</li> <li>- Art der Behinderung (Down-Syndrom)</li> <li>- Ausreichende sozio-emotionale und kognitive Fähigkeiten des</li> </ul>

	<p>integrierten Schülers, kann seine eigene Meinung äussern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einblick und Vorbereitung auf die Arbeitswelt durch Wochenplätze (Altersheim, Ponyhof)</li> <li>- Beteiligung des integrierten Schülers an schulischen Projekten (Band, Theater etc.)</li> </ul>
<b>Ebenen</b>	<b>Hemmende Faktoren</b>
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stark strukturiertes Schulsystem</li> <li>- Schulort entspricht nicht dem Wohnort</li> <li>- Sonderschulleitung bekommt nur 2 Stellenprozent für die Begleitung eines Integrationsvorhabens</li> <li>- Mangelnder Informationsfluss zwischen Fachstellen, Regelschulen und Sonderschulen bei der Anmeldung eines Integrationsvorhabens</li> <li>- Administrative Hürden bei der Abklärung und Kontaktaufnahme zwischen Eltern, Regelschule und Sonderschule</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unverrückbare, pädagogische, didaktische, methodische Haltung</li> <li>- Knappe personelle Ressourcen (1/3 der Zeit sollte für organisatorische Aufgaben zur Verfügung stehen; zu Beginn der Integration braucht es zusätzliche personelle Ressourcen)</li> <li>- Fehlende räumliche Ressourcen, keine Ausweichmöglichkeit für Einzel- oder Gruppenarbeiten</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soziale Integration des Kindes in der Mittel- und Oberstufe: Kind ist oft allein, Mitschüler/innen unterstützen es wenig, kaum gemeinsame Freizeit, unterschiedliche Interessen</li> <li>- Wenig Eigeninitiative der Mitschülerinnen und Mitschüler, die soziale Integration muss durch die Lehrperson angeregt werden</li> <li>- Konfrontation des Schülers mit eigenen Unzulänglichkeiten und Grenzen</li> <li>- Leistungsvergleich mit den Mitschülern</li> <li>- Pubertät</li> <li>- Fehlendes zeitliches Gefäss für die Zusammenarbeit und Absprachen zwischen Regellehrperson und IF-Lehrperson</li> </ul>

## 4.2 Integrationsvorhaben 2

### **Portrait: Paul**

Paul<sup>16</sup> ist 15 Jahre<sup>17</sup> alt und besucht die 9. Klasse gemeinsam mit Real- und Sekundarschüler/innen (Oberstufenmodell 3b). Schwerpunkt ist zurzeit die Berufswahl. Paul hat das Fragile-X-Syndrom<sup>18</sup>. Gegen Ende des Kindergartens fielen bei ihm erstmals Entwicklungsrückstände bzw.

<sup>16</sup> Der Name des Kindes wurde von den Autorinnen geändert.

<sup>17</sup> Es wurde das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Befragung verwendet.

<sup>18</sup> Beim Fragilen-X-Syndrom handelt es sich um eine Behinderung, die durch eine Genveränderung auf dem X-Chromosom verursacht wird. Knaben besitzen nur ein X-Chromosom und sind deshalb häufiger betroffen. Im Gegensatz zu Mädchen, die zwei X-Chromosomen besitzen, können Knaben die Mutation auf dem X-Chromosom nicht mit dem unveränderten Gen auf dem zweiten X kompensieren (vgl. [www.kindernetzwerk.de](http://www.kindernetzwerk.de)).

Lernschwierigkeiten auf, woraufhin nach diversen Abklärungen der genetische Defekt festgestellt wurde. Die Genetikerin, die das Fragile-X-Syndrom bei Paul diagnostizierte, sprach sich stark für die Integration von ihm aus und unterstützte die Eltern dabei, sich gegenüber der Schulbehörde durchzusetzen. Gemeinsam konnte schliesslich erreicht werden, dass Paul von Beginn an in die Regelklasse integriert wurde. Dies zu einer Zeit, in der Integrationsvorhaben nach Art. 18 VSG im Kanton Bern eine grosse Ausnahme darstellten.

### **Integrationsprozess/Entscheidungsfindung**

Der Integrationsprozess beim Integrationsvorhaben von Paul gestaltete sich zu Beginn sehr schwierig. Die Eltern mussten einen grossen Aufwand betreiben, um die Integration zu ermöglichen. Die Schulbehörde wollte Paul nicht in einer Regelklasse in seiner Gemeinde unterrichten, sondern ihn in eine Kleinklasse nach Bern schicken. Die Eltern versuchten zunächst vergeblich, die Schulbehörde davon zu überzeugen, dass Paul ein Recht darauf habe, in eine Regelklasse aufgenommen zu werden. Erst durch juristischen Beistand konnten sie ihr Ziel erreichen.

Zum heutigen Verfahren der Lancierung eines Integrationsvorhabens gibt es unterschiedliche Meinungen. Der Schulinspektor sowie die IF-Lehrperson waren seit Beginn der Integration dabei. Beide empfinden den heutigen Ablauf einer Integration als optimal und gut strukturiert. Im Gegensatz dazu sei bei der Integration von Paul noch vieles sehr unsicher gewesen. Der Klassenlehrer und die Sonderschulleiterin hingegen waren nicht von Anfang an dabei. Gemäss der Sonderschulleiterin gibt es aber auch beim heutigen Verfahren noch Verbesserungsbedarf, obwohl die Vorgaben zu den Abläufen durchaus gut seien. Aufgrund der „überbordenden“ Menge könnten die Abläufe nicht eingehalten werden und somit gehe die Transparenz verloren bzw. man wisse nicht genau, wer was macht. Insgesamt sind aber die Beteiligten durchaus mit dem Integrationsentscheid zufrieden. Die Sonderschulleitung sieht die Integration als Chance für das integrierte Kind, aber auch für alle anderen Beteiligten.

Der Entscheid, einen Sonderschüler in die Regelschule aufzunehmen, wurde auf Empfehlungen des Schulinspektorats zunächst im Kollegium besprochen, so die Regelschulleitung. Dies mit dem Hintergedanken, dass die Integration über längere Zeit dauern sollte und somit früher oder später alle Lehrpersonen mit Paul in Kontakt kämen.

*„Wir haben schon gezielt geschaut, wer die Klasse übernehmen wird. Da habe ich ausgelesen und gesteuert. Die beiden (Klassen- und IF-Lehrperson) waren aber sehr einverstanden. Alle haben <Ja> gesagt und mussten damit rechnen, Klassen- oder Fachlehrer von Paul zu werden“ (Regelschulleitung).*

Die IF-Lehrperson, die von Beginn an dabei ist, erinnert sich:

*„Die damalige Schulleitung der Unterstufe und die Eltern waren federführend. Eine junge Klassenlehrperson stellte sich zur Verfügung, Paul in ihrer Klasse aufzunehmen. Sie war so motiviert und offen, mutig und selbstbewusst, was wirklich gute Voraussetzungen für den Start waren. So stimmte es auch für mich ein-zusteigen“ (IF-Lehrperson).*

Dennoch gab es Lehrpersonen, die sich selbst diese Aufgabe nicht zutrauten. In diesem Fall wurde niemand dazu gezwungen, die Klasse von Paul zu übernehmen. Der jetzige Klassenlehrer von Paul hat „viel Verständnis für spezielle menschliche Situationen“ und kann sehr gut mit ihm umgehen. Auch die „Gradlinigkeit“, „Klarheit“ und „Wärme“ der zweiten Klassenlehrperson komme bei Paul sehr gut an, so die Regelschulleitung.

Gemäss der Mutter von Paul war der Übergang von der Unter- in die Mittelstufe etwas schwierig, da die Lehrpersonen der 5. Klasse der Integration gegenüber eher zurückhaltend reagierten. Die Eltern nahmen sich dann die Zeit, an Konferenzen über die Behinderung ihres Sohnes zu informieren, um Berührungspunkte abzubauen, und die Lehrpersonen machten Klassenbesuche.

*„Die betroffenen Lehrpersonen machten in der 4. Klassenbesuche und haben gesehen, dass Paul eine sehr grosse Lebensfreude hat. Sie waren beeindruckt, wie die Klasse hilfsbereit und friedfertig war. Das sah dann schon viel besser aus“ (Mutter).*

Gemäss dem Schulinspektor muss der Runde Tisch am Anfang eines Projektes stehen, um dieses erfolgreich gestalten zu können. An diesem Treffen sollten alle Beteiligten dabei sein, d.h. Eltern, Regellehrpersonen der abgebenden und abnehmenden Schule, die HP-Lehrkräfte, die Schulleitung der Regel- und Sonderschule und nach Möglichkeit bestimmte Fachinstanzen. So soll die Bereitschaft zur Integration vorgängig geklärt werden.

### **Kind (Schulzufriedenheit, soziale Integration, berufliche Perspektive)**

*„Er geht einfach in [der Gemeinde X] zur Schule, weil er da wohnt und weil seine älteren Brüder und seine Freunde und Kollegen auch hier zur Schule gegangen sind. Er stellt sich nie die Frage, ob er in eine andere Schule gehen müsste/sollte/möchte. Ist eigentlich kein Thema. Grundsätzlich gefällt es ihm so gut, dass er lieber zur Schule geht als 3 Tage in eine Schnupperlehre. Er kommt jeden Tag gerne“ (IF-Lehrperson).*

Die Mutter von Paul aber auch die Klassen- und IF-Lehrperson bestätigen, dass er sehr gerne in die Schule geht. Die Schule gehört für ihn zum Alltag. Paul ist in der Klasse sehr gut integriert. Gemäss seinen Eltern hat er in der Klasse viele Kollegen, mit denen er sich gelegentlich auch in der Freizeit trifft. Paul geht zum Beispiel an die Jugenddisco im Dorf, ist zu Geburtstagsfesten seiner Mitschüler eingeladen, besucht den Jugendraum in der Gemeinde oder trifft sich zum Fussballspielen. Und obwohl er beim Fussballspielen nicht sonderlich begabt ist, lassen ihn die Jungen aus seiner Klasse bei Turnieren mitspielen.

*„Er ist so kommunikativ und hat ein sonniges Gemüt. Er kennt keine Berührungsängste. Deshalb hat er auch so viel Sympathie in der Schule“ (Vater).*

Aber er wird auch während des Unterrichts von der Klasse respektiert und vermisst, wenn er nicht da ist. Beispielsweise versuchen die Mitschüler/innen ihn so gut als möglich einzubeziehen, lachen ihn im Unterricht nicht aus und fragen nach ihm, wenn er abwesend ist. Sie versuchen, ihn bei Projektarbeiten mitwirken zu lassen und geben ihm dann jene Aufgaben, von denen sie glauben, dass er sie lösen kann, so die IF-Lehrperson. Zudem gibt es auch Themengebiete bei denen er sich sehr gut auskennt, wie zum Beispiel bei Politik oder Geographie.

*„Er ist mit Begeisterung dabei und sehr motiviert. Heute hat er wieder ein Münsterchen erzählt. Sie würden ihn sicher vermissen, wenn er schnuppern geht. In der letzten Geographiestunde hätte der Lehrer gefragt, wo noch auf der Welt Englisch gesprochen werde. Und er hätte Australien gesagt, was niemand anderer gewusst hätte. (Mutter).*

Gemäss der Mutter verspürt Paul nur sehr selten Ablehnung seitens seiner Klassenkameraden/Klassenkameradinnen. Sollte dies doch der Fall sein, sind es meistens die Jungen aus der Klasse, die härter reagieren als die Mädchen. Im Grossen und Ganzen gab es bis anhin allerdings kaum grössere Schwierigkeiten.

Im Moment steht für Paul gerade die Berufswahl an. Die Berufswahlvorbereitung erfolgt für ihn regulär im Unterricht. Zusätzlich geht er schnuppern. Er war nun bereits in der Küche eines Altersheims, weil er gerne Koch werden möchte und wird noch ein Schreinerpraktikum in einer Lehrwerksstätte machen.

*„Dann wird sich zeigen, ob Koch oder das Schreinerpraktikum in Frage käme. In den Lehrwerkstätten hätte er noch etwas mehr Schulunterricht, was seiner Persönlichkeitsentwicklung entgegenkäme. So hätte er etwas mehr Zeit. Es gibt auch einen Druck der IV, die ihn gerne in diesen Arbeitsmarkt schickte, damit er rentenfrei würde. Das ist auch ein Ziel der Eltern. (IF-Lehrperson).*



Seitens der Eltern besteht aber eine Unsicherheit bezüglich der Gewerbeschule, da sie deren Einstellung zur Integration nicht kennen. Das Handwerkliche sei dabei kein Problem, aber vom Schulischen her habe Paul schon Mühe und brauche gezielt Unterstützung. Das Ziel wäre eine Attestlehre zu absolvieren, damit Paul später ein unabhängiges Leben führen kann.

*„Interessanterweise hat die Lehrerschaft bei der Berufswahl gesagt, man solle Paul jetzt nicht in eine geschützte Werkstatt geben. Nach 9 Jahren Integration sollte er jetzt weiter integriert bleiben. Das ist schon überzeugend. Damit es nicht einen Bruch gibt, weil er eingesperrt oder zu fest geschützt würde“ (Vater).*

Insgesamt sind die Eltern und die Lehrpersonen optimistisch, dass er eine Attestlehre schaffen kann.

### **Erwartungen und Befürchtungen**

Die IF-Lehrperson hatte keine bestimmten Erwartungen oder Befürchtungen, als sie Paul zu Beginn des Integrationsvorhabens übernahm. Ihrer Meinung nach kann es durchaus positiv sein, eine neutrale Einstellung dazu zu vertreten. Auch die Regelschulleitung der Oberstufe sowie der jetzige Klassenlehrer hatten kaum Bedenken bezüglich der Integration, da sie wussten, dass das Projekt auf der Unterstufe gut gelaufen ist. Bei der Regelschulleitung machte sich die Befürchtung breit, dass die Lehrkräfte überfordert sein könnten. Der Schulinspektor hat unterschiedliche Erwartungen an die Beteiligten:

*„Erwartungen an das integrierte Kind, an die Lehrpersonen und an die Eltern. Vom Kind erwarte ich, dass es seinen Möglichkeiten entsprechend einen aktiven Schritt Richtung Integration macht. Von den Lehrpersonen erwarte ich eine Haltung für die Integration, die nicht oberflächlich ist. Von den Eltern erwarte ich, dass sie aktiv, kooperativ mitmachen und nicht einfach das Kind übergeben und da sind, wenn sie gebraucht werden“ (Schulinspektor).*

Befürchtungen hatte der Schulinspektor in Bezug auf die Haltung der Beteiligten. Seiner Meinung nach kann eine Integration nur erfolgreich sein, wenn auch die Haltung zum Integrationsgedanken positiv ist. Diese Befürchtung hat sich während verschiedener Integrationsprozesse bestätigt.

Dadurch, dass die Eltern die Schule und die Lehrpersonen sehr gut informierten, waren die Reaktionen sehr entgegenkommend.

*„Die Lehrpersonen hatten Kontakt mit den Eltern und den abgebenden Lehrpersonen. Man hat eigentlich nicht gemerkt, dass Paul ein spezielles Kind ist. Einmal haben wir uns überlegt, ob wir die andern Schüler informieren sollten. Aber das war nicht nötig. Paul hat das durch seine offene Art selber übernommen. Alle mögen ihn“ (Regelschulleitung).*

Gemäss der IF-Lehrperson, die bereits von Beginn an dabei ist, waren die Reaktionen am Anfang etwas zurückhaltend und abwartend. Als sich aber alles gut entwickelte, verflogen die Bedenken und auch sie spürte im Schulhaus durchaus „wohlwollendes Interesse“.

Das Oberstufenmodell 3B, das an Pauls Schule in der Sekundarstufe 1 angewandt wird, sind die Lehrpersonen ein breites Spektrum an Leistungen gewohnt. Homogene Leistungsgruppen finden sich da eher in den Niveaus. Durch dieses System seien die Lehrpersonen auch offener, so die Regelschulleitung.

Die transparente Information der Eltern von Regelschülerinnen und -schülern bezüglich des Integrationsvorhabens trägt gemäss dem Schulinspektor zum Gelingen bei:

*„Das [Informieren der anderen Eltern] ist ein wichtiger Punkt, um vertrauensbildende Massnahmen zu schaffen. Je mehr die andern Eltern über die Behinderung des integrierten Kindes wissen, desto toleranter, verständnisvoller und nachsichtiger sind sie. Wenn das die Eltern sind, werden es zwangsläufig auch die Mitschüler. [...] Das ist natürlich das Resultat einer "sauberen" Information. Man muss immer dann informieren, wenn auch Informationsbedarf besteht. Bei jedem Runden Tisch ist die Information bei mir ein Traktandum. Häufig macht man gute Erfahrungen, wenn die Eltern des Integrierten die andern Eltern gleich selber informieren. Weil sie am besten Bescheid wissen. Wenn sie das nicht können, machen es Spezialisten für sie“ (Schulinspektor).*

Bei der Integration von Paul wurden die anderen Eltern bereits vor dem ersten Schultag durch einen Brief informiert, in dem auch die IF-Lehrperson vorgestellt wurde. Weiter stellten die IF-Lehrperson, aber auch die Eltern selbst, am ersten Elternabend das Vorhaben und Paul näher vor. Die IF-Lehrperson schätzt die Transparenz und vor allem auch die Möglichkeit, über die Behinderung zu sprechen, was zum Beispiel bei ADS<sup>19</sup>-Kindern nicht der Fall sei. Auch die Eltern sind überzeugt, dass die „Informationspolitik“ zum Funktionieren des Projekts beigetragen hat.

Dass eine transparente Information unerlässlich ist, zeigt auch ein Beispiel eines anderen Integrationsvorhabens an derselben Schule. Im Gegensatz zum Vorhaben von Paul wurde dort auf Wunsch der Eltern überhaupt nicht informiert.

*„Ich habe gemerkt, beim zweiten Integrationsprojekt hat man am Anfang auf Wunsch der Erziehungsberechtigten nicht informiert. Das war nicht gut. Da müssten wir uns das nächste Mal mehr durchsetzen. Ich hatte damals die Erfahrung nicht. Es gab eine Verunsicherung und Unruhe in der Klasse“ (Regelschulleitung).*

Die Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler von Paul haben sich nie negativ zum Integrationsvorhaben geäussert, und die Eltern von Paul wurden stets behandelt wie alle anderen Eltern auch.

*„Die meisten haben das einfach zur Kenntnis genommen. Sie waren ja selbst mit ihrem 1.-Klässler beschäftigt. Ich habe sie aber immer als wohlwollend empfunden. Wenn etwas vorgefallen ist, kam das sehr schnell zur Sprache, und sie haben gesehen, dass reagiert wird. Sie hatten auch wirklich Gelegenheit sich zu äussern [...]“ (IF-Lehrperson).*

## **Vor- und Nachteile**

Gemäss der IF-Lehrperson bietet die Integration soziale als auch schulische Vorteile für Paul. Die sozialen Vorteile beziehen sich darauf, dass er durch die Regelschule Freunde und Kollegen an seinem Wohnort findet und sich mit diesen auch während der Freizeit treffen kann. Den schulischen Vorteil findet die IF-Lehrperson in Pauls Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen an der Regelschule.

*„Er kommt dadurch im Schulischen mit einem breiten Spektrum von Themen in Kontakt. Motivation, mit andern zu lernen, dabei sein, einen Beitrag leisten, die Bereitschaft, sich anzustrengen und etwas zu leisten, dass er dabei sein kann, Freude an erreichten Zielen, auch wenn es andere sind“ (IF-Lehrperson).*

Die Eltern, aber auch die IF-Lehrperson denken, dass Pauls Integration in eine Regelklasse das Maximale aus ihm herausholen kann. Pauls Vater lobt die Eigenständigkeit, die er durch den regulären Unterricht erlernt hat und die es ihm auch ermöglicht, selbstständig Freizeitbeschäftigungen nachzugehen. Die Mutter erwähnt, dass Paul grosse Fortschritte mache und dass die

---

<sup>19</sup> Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom

soziale Integration es ermöglichen, dass er sich selbst besser kennenlerne, was sicherlich auch für spätere Herausforderungen sehr nützlich sei.

Es gebe aber auch soziale und schulische Nachteile für Paul, so die IF-Lehrperson. Sie sieht einen Nachteil darin, dass Paul durch die Integration keine Möglichkeit, vielleicht aber auch keine Notwendigkeit habe, sich mit seiner Behinderung auseinanderzusetzen. Die grosse Anpassungsleistung, die Paul erbringen muss, wird von der IF-Lehrperson als schulischen Nachteil gesehen. Bei der Förderung geht ihrer Meinung nach die Persönlichkeit von Paul manchmal etwas unter.

Die einzigen Nachteile, die die Mutter durch die Integration nennt, sind die zusätzlichen Reibungsflächen, die durch den „normalen“ Umgang in der Regelschule entstehen.

*„Mir ist aufgefallen, dass ich immer wieder meine Wahrnehmung überprüfen musste. Wir haben ja für Paul diese Integration gewählt. Dadurch entstanden Reibungsflächen, die für uns und ihn anstrengend waren. Z. B. Taschengeld, Gruppendruck etc. Jetzt wird er dann 16, und wir wissen nicht, wie es mit Alkohol geht. Das ist alles dadurch bedingt, dass er in einem normalen Umfeld gewesen ist“ (Mutter).*

Der Vater sieht vor allem einen Nachteil darin, dass durch die Integration für die Mutter von Paul ein sehr grosser Aufwand entsteht. Er bringt zudem ein, dass es möglich sein sollte, diesen hohen zeitlichen Aufwand zu minimieren, denn dies seien zugleich Grenzen der Integration.

Aber auch für die Regelklasse entstehen Vor- und Nachteile. Die Eltern von Paul und sein Klassenlehrer sehen die Integration als Möglichkeit für die Regelklasse, den Umgang mit behinderten Menschen zu lernen und vor allem auch zu üben.

*„Es ist auch ein Üben. Die Selektion und die Exklusion verunmöglichen, den richtigen Umgang mit Behinderten üben zu können“ (Mutter).*

IF-Lehrperson, Schulinspektor und Sonderschulleitung sind sich einig, dass vor allem die Sozialkompetenz der Regelschüler zunimmt. Aber auch Offenheit, Rücksicht, Verantwortung und Abgrenzung könnten so erlernt werden. Gemäss der IF-Lehrperson können die Mitschülerinnen und Mitschüler von Paul lernen, ihn optimal in den Unterricht einzubinden. Die Sonderschulleitung sieht die Interdisziplinarität, die durch die Integration entsteht, als Vorteil für alle Beteiligten, und die Regelschulleitung begrüsst die Entstehung eines differenzierten Weltbildes und die Akzeptanz von Andersartigkeit durch ein Integrationsprojekt.

Der Klassenlehrer, die Regelschulleitung und der Schulinspektor sehen keine Nachteile für die Regelklasse. Allerdings hätte er eine solche Situation bisher noch nie erlebt. Die IF-Lehrperson und der Vater sehen den Nachteil hingegen vor allem darin, dass Paul unterstützt wird und andere schwache Kinder nicht. Dies könne bei den Kindern selbst oder deren Eltern den Eindruck erwecken, dass Paul verwöhnt werde.

*„Da liegt die Schwierigkeit. Das richtige Mass der Integration zu finden. Die Schwächsten werden gefördert, die Zweitschwächsten kommen zu kurz. Die Heilpädagogin hat viel auch den andern geholfen. Das war sicher ein Gewinn für die ganze Klasse in diesen 9 Jahren. Sie hat auch die ganze Zeit diese Klasse begleitet und kennt natürlich ihre Pappenheimer“ (Vater).*

Für alle Beteiligten entsteht durch die Integration von Paul ein zeitlicher Mehraufwand. Allerdings sind sich alle einig, dass sich dieser auch lohnt.

*„Es lohnt sich sehr. Für den Knaben ist es ein Geschenk, hier zu sein. Er ist auch eine Bereicherung für die Klasse. Er gehört 100% zur Klasse“ (Klassenlehrer).*

*„Ich bin auch hier Schulleiter, weil wir hier das integrative Modell gewählt haben. Es entspricht meinem Menschenbild, dass man integriert und nicht absondert. Somit kann ich zu der Art, wie hier mit Menschen umgegangen wird, stehen“ (Regelschulleitung).*

Auch die IF-Lehrperson sieht es für sich persönlich als Vorteil, einen Menschen mit einer Behinderung mit anderen Menschen in Kontakt bringen zu können.

*„Als ich noch an der Sonderschule arbeitete, bestand ein grosser Teil meiner Arbeit darin, nach Möglichkeiten zu suchen, wie ich meine behinderten Kinder in Kontakt mit andern Menschen bringen könnte. Im Dorf, beim Einkauf, beim Spaziergang, im Schwimmbad. Dieser Aufwand stand in keinem Verhältnis zu den wirklich stattgefundenen Begegnungen. Hier ist ein Vorteil der Integration. Ich muss nicht nach Gelegenheiten suchen, die Türe in die normale Welt zu öffnen. Weil das behinderte Kind und ich ein Teil davon sind: die berühmte Inklusion, die alle anstreben“ (IF-Lehrperson).*

Selbstverständlich gibt es aber auch Nachteile. Die IF-Lehrperson ist auf die anderen Lehrpersonen angewiesen und kann dadurch weniger selbstständig arbeiten als in der Sonderschule. Die Sonderschulleitung macht darauf aufmerksam, dass vor allem administrative Angelegenheiten sowie die vielen Gespräche, die geführt werden müssen, zum hohen zeitlichen Aufwand beitragen. Den grössten Aufwand leisten gemäss Sonder- und Regelschulleitung aber die Lehrpersonen von Paul.

### **Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Engagement**

Alle Beteiligten sagen aus, dass die personellen Ressourcen zurzeit bei Paul gut ausreichen.

*„Am liebsten so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig. Die ideale Form, die mir vorschwebt und auch verbreitet ist, wären zwei Lehrpersonen pro Klasse. Die Regellehrperson, die den Unterricht weitgehend abdeckt, und die Heilpädagogin, die die zusätzlichen Bedürfnisse eines oder mehrerer Kinder abdeckt“ (Schulinspektor).*

Der IF-Lehrperson werden sechs Lektionen zur Verfügung gestellt. Ohne eine Begleitperson wäre die Integration nicht möglich, da sind sich alle einig. Die IF-Lehrperson weist darauf hin, dass es bei einer Vollintegration eine sehr flexible IF-Lehrkraft brauche. Vor allem zu Beginn musste man noch sehr viel mehr Zeit investieren, um den Start der Integration optimal zu gestalten. Für dieses Problem schlägt der Schulinspektor folgenden Lösungsansatz vor, der bereits in einer anderen Gemeinde verwirklicht wird:

*„Man spricht 10 Jahreslektionen und lässt sie [Klassen- und IF-Lehrperson] selber ausrechnen, wie viel es mit 39 Wochen gibt. Wenn sie mit 18 Lektionen einsteigen und im 1. Quartal praktisch eine 1:1-Betreuung machen und dann runter auf 10, 5 und 2 gehen, dann können sie das. Dann haben sie das ganze Jahr die gleiche Anstellung und den gleichen Lohn. Aber die Unterstützung ist die gleiche dem Kind angepasst“ (Schulinspektor).*

Mit den finanziellen Mitteln zur Beschaffung von Schulmaterial für die Integration sieht es hingegen weniger positiv aus. Die IF-Lehrperson hat kein Budget, um angepasste Lehrmittel zu kaufen, und bezahlte deshalb vieles in den letzten Jahren aus eigener Tasche. Und obwohl die IF-Lehrperson meist zu Beginn des Jahres diese schulischen Hilfsmittel anschafft, damit die Klassenlehrpersonen Paul zwischendurch beschäftigen können, bleiben sie oft ungenutzt.

Die räumlichen Ressourcen sind aus Sicht der Befragten für den Moment in Ordnung. Es gibt einen zusätzlichen Raum, wo Paul die Möglichkeit hat, allein mit der IF-Lehrperson zu arbeiten. Zu Beginn mussten sie manchmal im Gang oder sonst irgendwo im Schulhaus arbeiten. Aber auch für die Regelschulleitung ist klar, dass es für eine optimale Integration einen zusätzlichen Raum, sowie angepasste Lehrmittel braucht.

Paul ist in einer eher kleinen Schulklasse mit 19 Schülerinnen und Schülern. Die Klassen- und die IF-Lehrperson als auch die Regelschulleitung sieht eine kleine Klassengrösse zwischen 15-20 Schüler als optimal. Der Schulinspektor denkt, dass die Klassengrösse keine entscheidende Rolle spiele, sondern eher die Zusammensetzung der Klasse.

*„Die Klassengrösse ist relativ, kann ein bestimmender Faktor sein. Der ist aber nicht absolut. Eine Klasse im unteren Prüfungsbereich kann sehr schwierig zu führen sein, und andere mit über 30 können sehr gut laufen, ohne zusätzliche Lektionen“ (Schulinspektor).*

Auch die anderen Beteiligten finden eine gute Klassenzusammensetzung für das Gelingen einer Integration wichtig. Vor allem eine Häufung von Verhaltensauffälligkeiten wird als schwierig erachtet. Fremdsprachige Kinder in einer Klasse oder Mehrjahrgangsklassen werden hingegen als weniger problematisch wahrgenommen. Gemäss dem Schulinspektor betrifft das aber nicht nur die Klasse mit einem Integrationsprojekt, sondern allgemein heterogene Klassen. Da sich Paul relativ schnell von seinen Mitschülern ablenken lasse, sei es wichtig, dass die Klasse eher ruhig sei, so der Klassenlehrer.

Laut dem Schulinspektor ist es durchaus möglich, zwei oder mehrere Kinder in einer Klasse zu integrieren. Allerdings stelle sich dann wiederum die Frage der Zusammensetzung der Klasse. Hinsichtlich dieser Frage erwähnt der Schulinspektor das System, das in Holland durchgeführt wird:

*„In Holland hat man das System, dass die absolute Klassengrösse bei 30 [Punkten] liegt. Jedes Kind kriegt Punkte: das normale 1, das mit leichter Behinderung 2 und das mit einer schweren Behinderung 3 Punkte. Das gibt einen gewissen Hinweis darauf, dass das Gemisch von pflegeleichten und -schwereren Kindern von Klasse zu Klasse verschieden ist“ (Schulinspektor).*

Die Sonderschulleitung sieht die Integration von mehreren Kindern in einer Klasse als Chance. Vor allem auch, da es kostengünstiger sei. Allerdings müsse man dabei von Fall zu Fall neu entscheiden und speziell in kleinen Schulen sei das nicht so einfach durchzuführen. Aus Sicht der Regelschulleitung ist das System bei bereits zwei Integrationsprojekten in einer Schulklasse überfordert. Dies sei wahrscheinlich auch darauf zurückzuführen, dass sie in früheren Jahren schlechte Erfahrungen mit der Integration von mehreren Kindern in einer Klasse gemacht hatte. Die Regelschulleitung ist allerdings nicht grundsätzlich gegen die gleichzeitige Integration mehrerer Kindern, sondern möchte lediglich darauf aufmerksam machen, dass es schwieriger sei und auf jeden Fall die nötigen Entlastungen vorhanden sein müssten. Der Klassenlehrer hält eine Einzelintegration für optimaler und die IF-Lehrperson empfindet die Passung zwischen den Kindern als wichtig. Sie spricht sich nicht gegen eine Integration von mehreren Kindern aus, sondern stellt sich eher die Frage, ob die Entwicklung von Paul anders verlaufen würde, wenn ein weiterer Sonderschüler in der Klasse wäre. In der Regelklasse musste er sich bis anhin kaum mit seiner Behinderung auseinandersetzen und „sieht sich absolut nicht als behindert“ (IF-Lehrperson). Wenn ein weiterer Sonderschüler in der Klasse wäre, sähe das anders aus.

Das Funktionieren der Integration ist stark vom Kind und seiner Behinderung abhängig. Diese Meinung teilen Sonder- und Regelschulleitung, die IF-Lehrperson und auch die Klassenlehrperson. Die Sonderschulleitung sagt, dass Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen auch unterschiedlich integrierbar seien.

*„Ein Down-Syndrom-Kind ist sehr gut integrierbar. Es ist fröhlich und macht mit. Sie werden gerne integriert. Schwieriger wird es bei Kindern, die Autismus-Spektrum-Störungen haben. Die müssen ganz fest strukturiert werden, weil sie das brauchen. [...] Am meisten Schwierigkeiten haben wir mit Kindern, die aus sozial geschädigten Milieus kommen. Auch die Komplexität der Behinderung, ein Gehörloses, ein Blinder.*

*Die Sinnesbehinderten sind grundsätzlich einfacher zu integrieren. Komplexe Behinderungen sind schwieriger“ (Sonderschulleitung).*

Als Grenze der Integration sieht die Regelschulleitung nicht irgendwelche Rahmenbedingungen (Anzahl Kinder, Anzahl Stunden etc.), sondern die Grenze liege beim Kind selber und bei den Lehrpersonen, die nicht speziell dafür ausgebildete Fachkräfte seien.

Gemäss dem Schulinspektor muss das Kind vor allem die Perspektive mitbringen, die Integration über eine längere Zeit hinweg durchführen zu können. Für ein halbes Jahr lohne sich dieser grosse Aufwand kaum.

„Auch die Klassenlehrperson ist der Meinung, dass es vor allem darum geht, was das integrierte Kind aufnehmen kann. Damit die Integration optimal verläuft, müsse das Kind sich im Unterricht gut integrieren können und dürfe die anderen nicht stören. Die IF-Lehrperson spricht in diesem Zusammenhang von Anpassungsleistungen, die das integrierte Kind erbringen sollte. Deshalb seien Kinder mit multiplen Verhaltensauffälligkeiten schwieriger zu integrieren als Kinder mit einer leichten Behinderung.

Auch die Regelschule muss bestimmte Voraussetzungen erfüllen, um eine Integration zu ermöglichen. Sie braucht zunächst eine offene Haltung gegenüber der Integration von Sonderschülern sowie eine professionelle Handhabung der Integration, so die Sonderschulleitung und der Schulinspektor. Danach müssten über eine längerfristige Zeit Lehrpersonen gefunden werden, die bei dem Projekt mitmachen möchten. Nicht zuletzt sei eine kompetente Unterstützung für die Lehrpersonen notwendig. Dies setzt voraus, dass genügend Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

*„Es geht ja nichts ohne Ressourcen. Man kann so einen Motor nicht starten, wenn man den Betriebsstoff nicht hat. Es braucht sie, und zwar in Form von Lektionen, die dem Kind und seinem Umfeld direkt zugutekommen. Es braucht sie in Form von in Heilpädagogik geschulten und ausgebildeten Fachleuten. Es braucht sie auch im Bereich der Weiterbildung der Regellehrpersonen, die das in der Grundausbildung nicht gelernt haben, das Wissen sich aber jetzt aneignen wollen. Es braucht sie auch im baulichen Bereich in den Schulhäusern. Wenn ich daran denke, wie Asperger-Kinder Mühe mit Sitzordnungsveränderungen haben. Das sind für mich die wichtigsten Voraussetzungen“ (Schulinspektor).*

Die IF-Lehrperson macht darauf aufmerksam, dass alle beteiligten Lehrpersonen ihren Beruf mit Freude ausüben sollten und Achtsamkeit, Kreativität, Offenheit und Humor ebenso wichtig seien wie die fachliche Kompetenz. Gemäss der Sonderschulleitung sind aber auch Rahmenbedingungen der Schule selbst ausschlaggebend. Zum Beispiel würde sich eine bereits ausgelastete Schule nicht gut für eine Integration eignen. Die Regelschulleitung hingegen glaubt, dass die Rahmenbedingungen nicht ausschlaggebend seien. Die Schule brauche aber eine Kultur, die „ja“ zur Integration sage. Eine kleine Schule in einem Dorf sei dafür ideal, da man sich dort kennt.

Aus der Sicht der Eltern zeigen die bisherigen Klassenlehrpersonen sehr viel Engagement, auch wenn sie vielleicht manchmal an ihre Grenzen stossen.

*„Aus unserer Sicht zeigten die Lehrpersonen sehr viel Flexibilität, haben sehr viel Zusatzarbeit auf sich genommen. Einige haben Extraprüfungen für Paul geschrieben. Hier ist eine überdurchschnittliche Situation, die Paul hier antrifft. Eine Sympathie gegenüber Paul von den Lehrkräften, die wir als überdurchschnittlich bezeichnen müssen. Das hat sich von der 1. bis in die 9. durchgezogen. Wir machten nie schlechte Erfahrungen. [...] Es ist einfach sehr viel guter Wille da“ (Vater).*

Die Mutter bemerkt zudem, dass die Haltung der Lehrpersonen gegenüber dem integrierten Schüler aber auch gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern sehr wichtig sei. Damit ver-

stehen die anderen Schulkinder auch besser, weshalb Paul mehr Unterstützung braucht bzw. bekommt als andere. Zudem hätten die Lehrpersonen gute Ideen zur Verbesserung des Verhaltens von Paul während des Unterrichts und würden, sobald Probleme auftauchen, sofort um ein Gespräch bitten. Der Vater schätzt zudem, dass die Lehrpersonen sich auch ausserhalb des Unterrichts für Paul interessieren und ihn zum Beispiel zu Hause anrufen, um zu fragen, wie das Schnuppern laufe.

Auch gemäss der IF-Lehrperson sind die anderen Lehrpersonen grundsätzlich positiv eingestellt und tun ihr Möglichstes.

Der zeitliche Aufwand der IF-Lehrperson hat sich gemäss eigener Aussage nicht stark vergrössert, sondern eher verlagert. Sie muss aber auf jeden Fall sehr flexibel sein.

*„Sie [die Lehrpersonen] informieren mich über die Unterrichtsinhalte und teilen mir ihre Unterstützungsbedürfnisse mit. Das kann bedeuten, dass ich z. B. eine Lernkontrolle vorbereite, zu einem behandelten Thema, aber auf Paul zugeschnitten. Aber es kann auch bedeuten, dass ich Paul direkt im Unterricht unterstütze. Ich sitze neben ihm und löse eine Aufgabe mit ihm zusammen. Oder ich bin mit ihm zusammen bei einer Gruppenarbeit in einer Gruppe oder ich betreue eine Gruppe selber. Eine weitere Form ist, wenn ich mit ihm rausgehe und mit ihm einzeln an einer Aufgabe arbeite“ (IF-Lehrperson).*

Die Eltern halten fest, dass Paul Fortschritte macht. Für die Standortbestimmungen verfasst die IF-Lehrperson Berichte zum Arbeits- und Lernverhalten von Paul. Daraus folgen dann Gespräche zum weiteren Verlauf. Die Eltern sind bezüglich der Arbeit und des Engagements der IF-Lehrperson sehr zufrieden.

*„Sie ist für uns und Paul ein absoluter Glücksfall. Ihr Engagement und ihre ruhige Art waren phänomenal. Sie hatte für Paul von A bis Z Akzeptanz. Er wollte nie eine andere“ (Vater).*

Der Vater empfindet die Regelschulleitung als sehr professionell und nüchtern. Sie habe stets offen und transparent kommuniziert, die Schule als Ganzes vertreten und sich für die Unterstützungsleistungen von Paul eingesetzt.

Auch die Sonderschulleitung zeigte stets ein grosses Interesse. Sie machte zum Beispiel den Eltern klar, dass es wichtig sei, Paul auch zu kritisieren, damit kein Behindertenbonus aufkomme und er gleich behandelt werde wie die anderen Kinder. Und der ehemalige Leiter der Sonderschule ermutigte die Eltern eine langjährige Integration anzustreben und nicht bei kleineren Problemen schnell aufzugeben.

Den grössten Einsatz zeigten allerdings die Eltern. Dies wird von allen Seiten bestätigt. Zu Beginn mussten sie sehr darum kämpfen, dass Paul in eine Regelklasse eingeschult wurde.

*„Aber wir konnten der Schulbehörde hier zeigen, dass es uns ernst war. Wir stellten uns auf den Standpunkt, dass das Kind ein Recht hätte, hier eingeschult zu werden. Aber erst, nachdem wir juristischen Beistand erhalten hatten, handelte die Gemeinde. Es war nicht so, dass die Gemeinde die Initiative ergriffen hätte, ganz im Gegenteil. Sie wiesen uns ganz klar darauf hin, dass das Kind nicht in die Regelschule gehörte. Es war für uns eine rechte Tortur. [...] Aber als die Behörden auf den Zug aufgesprungen sind, war es dann eine sehr gute Leistung. Die Überzeugungsarbeit war aber sehr gross für uns“ (Vater).*

Die Regelschulleitung beschreibt die Eltern als sehr sorgfältig und kritikfähig. Die Eltern seien stets offen gewesen, hätten Gespräche reflektiert und über Schwierigkeiten gesprochen. Die Zusammenarbeit sei sehr angenehm. Gemäss der Regelschulleitung verfügen sie über ein hohes Engagement und eine hohe Kompetenz. Laut dem Vater verbringt die Mutter sehr viel Zeit mit Paul, um Aufgaben zu machen, bei Ausflügen mitzugehen oder bestimmte Dinge zu organisieren. Heute ist Paul sehr selbstständig und kann sogar ohne Unterstützung an Schullagern

teilnehmen. Die Unterstützung bei den Hausaufgaben ist aber geblieben, da Paul diese nur sehr ungern erledigt. Auch der Vater setzt sich stark für die Entwicklung von Paul und für ein gutes Verhältnis zwischen ihnen ein.

*„Jeden Abend schaue ich mit ihm [Paul] die Tagesschau und spreche mit ihm darüber. Allein meine Präsenz ist etwas, das wirkt. Am Samstagmorgen machen wir zusammen immer den Wocheneinkauf. Eine Art Ritual. Dabei können wir miteinander reden. Am Wochenende koche ich, und er hilft mir dabei. Da sehe ich auch, was er kann und was nicht. Für mich ist es ein Vergnügen und für ihn anscheinend auch. Mittlerweile sind wir ein gut eingespieltes Team. Wir haben dadurch ein intensives Familienleben“ (Vater).*

### **Pädagogische Haltung und Integrationskonzept**

Die Sonderschulleitung ist davon überzeugt, dass Integrationsprojekte einen positiven Einfluss auf die Gesellschaft haben können, indem die Menschen dadurch offener und toleranter werden.

*„Ich könnte mir vorstellen, dass Kinder, die mit einem Behinderten zur Schule gegangen sind, anders auf andere Kinder mit einer Behinderung zugehen“ (Sonderschulleitung).*

Auch für die Regelschulleitung entspricht die Integration dem eigenen Menschenbild. Integration sei solange positiv, als dass sie dem integrierten Schüler helfe. Aber auch der Vater von Paul zeigt sich als Verfechter der Integration. Seiner Meinung nach sollen auch ausländische und stärker behinderte Kinder integriert werden. Gemäss dem Schulinspektor spiegelt die Integration die Vielfalt der Gesellschaft wider. Er unterstützt ebenfalls eine Schule für alle, weiss aber zugleich, dass dies nicht so einfach möglich ist und auch nicht forciert werden sollte.

Die Sonderschulleitung findet vor allem die Interdisziplinarität, die durch ein Integrationsvorhaben entsteht, spannend. Sie steht gegenüber einer Integration offen, solange man das Kind beachte und nicht überfordere. Die Balance sei wichtig. Die IF-Lehrperson macht zudem darauf aufmerksam, dass auch die verantwortlichen Lehrpersonen Freude an ihrer Arbeit haben müssen, um die Integration überhaupt zu ermöglichen.

*„Sie sollte Lehrpersonen beschäftigen, die mit Freude ihren Beruf ausüben. Es tönt vielleicht banal, aber in der Realität ist es nicht immer so. Die Kinder und nicht der Lehrplan sollten im Zentrum stehen oder die neuste Definition von Lernstörungen. [...]“ (IF-Lehrperson).*

Laut der IF-Lehrperson muss man aber jedes Integrationsvorhaben einzeln anschauen und dann entscheiden, ob es sich lohnt oder nicht. Auch die Klassenlehrperson empfindet die Integration von Paul als optimal, macht aber zugleich darauf aufmerksam, dass die Integration von Kindern mit Behinderungen nicht immer funktionieren könne. Gemäss der Sonderschulleitung sind vier wesentliche Punkte für eine Integration unerlässlich. Zum einen sind dies die nötigen finanziellen Ressourcen, dann das Wohl des Kindes, keine Verwässerung des Wissens und schliesslich die Forderung, aber nicht Überforderung der Lehrpersonen. Ihrer Meinung nach sind oft vor allem die finanziellen Mittel fraglich.

Die Sonderschulleitung hat bereits 35 Jahre Erfahrung im Umgang mit behinderten Menschen. Auch in früheren Jahren hatte sie bereits mit der Integration von behinderten Kindern zu tun. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass Eltern sehr häufig Mühe haben, die Behinderung ihres Kindes zu akzeptieren. Aus diesem Grund spricht sie bei Erstgesprächen auch explizit über die Behinderung und konfrontiert die Eltern mit dem Thema. Erst wenn die Eltern die Behinderung akzeptieren, könne man an einer Integration arbeiten. Es sei aber auch möglich, dass Kinder in der Regelschule nicht akzeptiert werden und in diesen Fällen habe sie erlebt, dass die integrierten Kinder froh sind, sobald die zurück in die Sonderschule wechseln.



*„Als Beispiel aus meiner Erfahrung mit der Arbeit von Körperbehinderten. Dort integriert man sehr viel, weil sie kognitiv kompensieren können. Dann können sie auch Leistungen erbringen. Wenn sie nachher in die Sonderschule zurückgekommen sind, waren die sehr erleichtert, weil sie endlich die sein konnten, die sie waren. Endlich konnten sie mit anderen über das Gleiche reden [...]“ (Sonderschulleitung).*

Bei einem Integrationsvorhaben dürfen die Bedürfnisse der Lehrpersonen nicht vergessen gehen. Auch für sie kann der Druck zu gross werden, so die Sonderschulleitung. Sie habe es schon oft erlebt, dass Lehrpersonen durch die Integration an ihre Grenzen stossen und dann ihren Beruf aufgeben müssen oder sogar krank werden. Auch der Schulinspektor teilt diese Meinung.

*„Wenn man merkt, dass sie der Situation nicht mehr gewachsen sind, krank werden oder am Beruf zweifeln und aussteigen, dann muss man die Notbremse ziehen. Es kann nicht sein, dass wegen der Integrationsprojekte unsere Lehrpersonen <geopfert> werden. Das kann mit der Anzahl der zu Betreuenden in der Klasse zusammenhängen“ (Schulinspektor).*

Die Sonderschulleitung als auch der Schulinspektor sehen den äusserst positiven Verlauf der Integration von Paul als Ausnahme. Gemäss der Sonderschulleitung sollte die Integration eine Ausnahme und die Sonderschule den Normalfall bilden, da ansonsten die Schulen überfordert seien. Auch die IF-Lehrperson sieht dort ein grosses Problem. Viele der Schulklassen seien bereits überladen, haben viele Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Aus diesem Grund wollen die Lehrpersonen keine Integrationsprojekte übernehmen. In der Gemeinde von Paul ist dies kaum ein Problem, da es, gemäss dem Klassenlehrer, sehr wenige „Problemkinder“ gibt, dafür umso mehr Kinder mit hohem sozioökonomischem Status. Die Regelschulleitung verkündet zudem, dass es im Sinne der Schule sei, von nun an mit den Integrationsvorhaben weiterzufahren und zu schauen, dass jedes Jahr ein Kind integriert werde, um so eine Kontinuität zu entwickeln.

### **Interne und externe Kooperation**

Gemäss der Sonder- und der Regelschulleitung sind die Rollen in Bezug auf die Integration klar verteilt. Bei den Standortgesprächen werden die Zuständigkeiten immer wieder neu geklärt, falls dies nötig ist. Die Verantwortung für Paul trägt aus theoretischer Sicht hauptsächlich die IF-Lehrperson. Allerdings macht sie darauf aufmerksam, dass sie lediglich sechs Lektionen in der Woche präsent sei und somit auch bei der Klassenlehrperson ein grosser Teil der Verantwortung liege. Die Rollen zwischen den beiden seien klar verteilt, und die IF-Lehrperson fühle sich auch von den Lehrerkollegen gleichberechtigt behandelt.

Die Sonderschulleitung weist darauf hin, dass die Zusammenarbeit beim Integrationsvorhaben von Paul durch eine gemeinsame Haltung bezüglich Integration geprägt ist. Dies sei vor allem dem Engagement der IF-Lehrperson zu verdanken. Sie hat Paul all die Jahre begleitet und bei den Übergängen sehr viel Einsatz gezeigt.

*„Die [Übergänge] waren immer ein grosses Thema. Die 1. Lehrperson hat nach einem Jahr aufgehört. Die 2.-Klass-Lehrperson hat ihn übernommen, aber weil es gut eingefädelt war und ich parallel mitgekommen bin, hat sie eigentlich gut reagiert. [...] In der 3. war ein neuer Klassenlehrer. Wir haben es gut vorbereitet. Die Lehrperson war auch sehr positiv eingestellt. Ein schwieriger Übergang war von der 4. in die 5. Klasse. [...] Ich drehte einen Film, den ich an der Lehrerkonferenz gezeigt habe. Die Eltern erzählten ihre Erfahrungen. Ich führte intensive Gespräche mit den zukünftigen Lehrpersonen. Die Tatsache, dass ich wieder alles begleitet habe, erleichterte alles. So hatten sie das Gefühl, nicht alleine zu sein, falls es Probleme gäbe. Von der 6. in die 7. gab es Bedenken, ob es für die Klasse gut wäre, ob einige Kinder zu kurz kämen oder ob es die andern beim Übertritt behindern könnte. Ich machte eine Umfrage bei den Eltern über die Weiterführung der Integration in der 7. Der Grundtenor war positiv, vor allem die soziale Integration betreffend. Es gab auch kritische Stimmen, die fanden, ihre Kinder hätten auch Unterstützung nötig. Vor allem*

*diejenigen, die für den Sekundarübertritt eher als knapp eingeschätzt wurden. Die Übergänge sind ein grosses Thema. Man muss sie sorgfältig und vorsichtig angehen“ (IF-Lehrperson).*

Aber auch die wöchentlich fixen Besprechungstermine zwischen den verantwortlichen Lehrpersonen und der IF-Lehrperson fördern die Zusammenarbeit. Die IF-Lehrperson möchte den Klassenlehrpersonen Unterstützung vermitteln, ohne sie dabei zu kontrollieren. Da die Lehrpersonen normalerweise wenige Erfahrungen mit behinderten Schulkindern haben, benötigen sie vor allem in der Anfangsphase die Unterstützung und das Fachwissen der Heilpädagogin.

*„Sie (die Lehrpersonen) informieren mich über die Unterrichtsinhalte und teilen mir ihre Unterstützungsbedürfnisse mit. Das kann bedeuten, dass ich z. B. eine Lernkontrolle zu einem behandelten Thema vorbereite, aber auf den Knaben zugeschnitten. Aber es kann auch bedeuten, dass ich den Knaben direkt im Unterricht unterstütze. Ich sitze neben ihm und löse eine Aufgabe mit ihm zusammen. Oder ich bin mit ihm zusammen bei einer Gruppenarbeit in einer Gruppe oder ich betreue eine Gruppe selber. Eine weitere Form ist, wenn ich mit ihm rausgehe und mit ihm einzeln an einer Aufgabe arbeite“ (IF-Lehrperson).*

Der Schulinspektor macht darauf aufmerksam, dass die Zusammenarbeit zwischen IF-Lehrperson und Klassenlehrpersonen eine gegenseitige Rücksichtnahme verlangt. Die Absprachen zwischen den beiden Parteien seien das A und O einer funktionierenden Integration. Er gibt zudem an, bei Nichtfunktionieren der Zusammenarbeit ein Coaching bei der Nathalie-Stiftung oder beim Institut für Heilpädagogik anzuordnen. Beim Integrationsvorhaben von Paul war dies nicht nötig. Auch der befragte Klassenlehrer bestätigt, dass die Zusammenarbeit sehr gut funktioniert und sehr „organisch“ sei, was er auf die IF-Lehrperson zurückführt. Sie sei eine Bereicherung für die ganze Klasse.

Teamteaching wird gemäss den Befragten kaum durchgeführt. Die Klassen- und IF-Lehrperson bevorzugen Gruppenarbeiten. Beide erfahren eine grosse Wertschätzung. Die Klassenlehrperson spricht von einer Wertschätzung durch Schulleitung, Schulbehörde und Eltern. Die IF-Lehrperson erfährt vor allem von den Eltern Wertschätzung. Von der Schulleitung und der Schulbehörde erhalten sie eher selten ein Feedback. Die Eltern seien sehr aufmerksam und würden nie vergessen, allen Beteiligten für ihre Arbeit zu danken. Dies nimmt bereits vorweg, dass allgemein die Kooperation mit den Eltern sehr gut funktioniert.

*„Ich finde sie immer schön und absolut toll, weil man selten die Gelegenheit hat, die Eltern und das Kind so gut kennen zu lernen wie hier. Manchmal braucht es viel Überzeugungsarbeit und Arbeit. Vor allem, wenn ein Schullaufbahnentscheid ansteht und unter Umständen die Integration aufhört, kann es recht schwierig sein. Aber grundsätzlich sind die Eltern, sobald sie gemerkt haben, worum es geht, sehr, sehr dankbar und sehr glücklich. Es geht um ihr Kind, und es ist immer eine individuelle Situation. Ich finde sie aber sehr bereichernd“ (Sonderschulleitung).*

Gemäss dem Vater ist vor allem die Mutter von Paul die Hauptbezugsperson zu den Lehrkräften, der IF-Lehrperson und der Schulleitung. Von allen Beteiligten wird die Zusammenarbeit mit den Eltern mehrfach gelobt.

Das Schulhausklima wird unterschiedlich bewertet. Während die IF-Lehrperson dieses mit 4.5 eher niedrig einschätzt, da sie den Umgangston unter den Lehrern, zwischen Lehrern und Kindern etc. miteinbezieht, gibt die Regelschulleitung eine gute 5 und die Klassenlehrperson sogar die Note 5.5, da das Klima „gefühlsmässig [...] unglaublich gut“ sei.

Gemäss der IF-Lehrperson hat sich der Kontakt mit den externen Stellen kaum verändert. Den Vertreter der Bildungskommission, den Schulinspektor und die Verantwortlichen der Erziehungsberatungsstelle (EB) sehe sie normalerweise zweimal im Jahr in den Standortgesprächen. Die Regelschulleitung lobt vor allem das grosse Engagement des Schulinspektors. Mit der Erzie-

hungsdirection (ERZ) hatte sie bisher keinen Kontakt. Die Sonderschulleitung setzt für eine optimale Integration die Kooperation zur Gesundheits- und Fürsorgedirection (GEF) voraus. Aus diesem Grund versucht sie mit der GEF und dem Inspektorat zusammenzuarbeiten, eine gemeinsame Haltung zu entwickeln und einen regelmässigen Austausch zu pflegen. Auch die Eltern von Paul sind mit der externen Kooperation (Schulinspektor, Sonderschulleitung und EB) sehr zufrieden, da diese an den meisten Standortgesprächen teilnehmen würden.

*„Ich hatte manchmal fast ein schlechtes Gewissen, dass so viel Aufwand betrieben worden ist. Den Schulinspektor hat es sehr interessiert, weil man daraus Lehren ziehen und auch die negativen Aspekte diskutieren kann. Die Standortgespräche waren sehr wichtig, sie werden immer ein halbes Jahr zum Voraus abgemacht“ (Vater).*

Die Regelschulleitung übt Kritik an der Sonderschulleitung und an den Verantwortlichen der Erziehungsberatung: Sie sieht einen hemmenden Faktor darin, dass die beiden Parteien nicht regelmässig an den Standortbestimmungen teilnehmen können, da sie unter grossem zeitlichem Druck stehen. Meistens soll dann die Regelschulleitung entscheiden, wie dringend die Teilnahme am Gespräch sei. Diese Entscheidung ist für die Regelschulleitung nicht ganz einfach, da sie nicht immer genau weiss, in welcher Phase der Integration man sich befindet. Aus diesem Grund würde die Regelschulleitung begrüssen, wenn sowohl die Sonderschulleitung als auch die EB-Verantwortlichen stets an den Gesprächen teilnehmen würden. Auch die Sonderschulleitung selbst sieht einige Probleme in der Koordination des ganzen Vorhabens. Die Koordination sei nicht immer ganz einfach, vor allem dann nicht, wenn sich die beteiligten Personen nur vage im Umgang mit behinderten Menschen auskennen. Zudem werden Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen zu ungenau darüber informiert, wer für was verantwortlich ist.

*„Es wird nach aussen zu wenig kommuniziert, wer wofür zuständig ist. Auch wenn man mit Integration konfrontiert wird. Welches sind die Unterschiede zwischen Art. 17 und 18? Das wissen die Lehrpersonen nicht, das ist nicht klar. Auch dass die Kinder nach Art. 18 auch einen Platz hätten, ist nicht klar. Nach Art. 17 ist es eigentlich klar, und das finde ich schön und richtig“ (Sonderschulleitung).*

Auch bei den Fortbildungen, die durch die Erziehungsdirection finanziert werden, gibt es Unsicherheiten, so die Sonderschulleitung. Es sei häufig unklar, welche Fortbildungen durch die ERZ übernommen werden und welche nicht.

### **Situation in der Klasse: Soziogramm und Unterrichtsbeteiligung**

In der Klasse von Paul gibt es insgesamt eher wenige Sprechkontakte, das heisst, dass grundsätzlich eher wenig kommuniziert wird. Es gibt verschiedene Gruppen in der Klasse. Paul gehört aber keiner dieser Gruppen an und pflegt nur lose Freundschaften. Pauls positive und negative Sprechkontakte sind durchschnittlich, er ist jedoch bei den Knaben etwas beliebter als bei den Mädchen. Paul schätzt seine Kontakte negativer ein als seine Mitschüler, was auf einen Unterschied zwischen der Selbsteinschätzung und der positiveren Fremdeinschätzung auffällt. Bei den Mädchen ist dies gerade umgekehrt.

In den beobachteten Unterrichtsstunden nimmt Paul aktiv an den Fächern teil und tauscht sich vor allem während der Gruppenarbeiten kontinuierlich mit seinen Mitschülern aus. Paul kann sich gut auf die fachlichen Inhalte konzentrieren und am Unterricht teilnehmen. Für die Lehrperson sind vor allem die offenen Unterrichtsformen ohne Unterstützung durch die IF-Lehrperson schwierig, weil sie Pauls zusätzlichen Bedürfnissen nicht gerecht werden kann.

### **Fazit**

Die Bedingungen an Pauls Schule sind für ein Integrationsvorhaben nach Art. 18 VSG ideal. Durch den grossen Einsatz der Eltern, der IF-Lehrperson und der Klassenlehrpersonen funktio-

nierte das Vorhaben von Beginn an sehr gut, und auch die Übergänge stellten kaum Hindernisse dar. Tagtäglich leisten die Eltern grosse Unterstützung, um das Lernen und die Entwicklung der Selbstständigkeit bei Paul zu fördern. Auch bezüglich der beruflichen Perspektive von Paul wird von den Eltern der IF-Lehrperson und den Klassenlehrpersonen viel getan. Probleme in der Schule oder bei der sozialen Integration gab es nur selten. Falls Probleme auftauchten, wurden die Eltern umgehend informiert und die Probleme gemeinsam mit der Schule geklärt. Paul hat gemäss den Befragten sehr gute Chancen, in den ersten Arbeitsmarkt einzusteigen und später ein selbstständiges Leben führen zu können.

**Tabelle 4: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 2)**

Ebenen	Gelingensbedingungen
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guter Kontakt zwischen Regel- und Sonderschule</li> <li>- Schulort stimmt mit dem Wohnort überein</li> <li>- Coaching und Beratung durch das IHP</li> <li>- Engagement der EB und des Schulinspektorats</li> <li>- Klare Vorgaben zum Ablauf der Abklärungen</li> <li>- Runder Tisch als geeignetes Kooperationsgefäss für alle beteiligten Akteure</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Schule möchte aufgrund dieser positiven Erfahrung mehr Kinder nach Art. 18 integrieren.</li> <li>- Transparente und gute Informationspolitik gegenüber der Eltern von Mitschülern/Mitschülerinnen</li> <li>- Offenheit im Umgang mit der Behinderung</li> <li>- Professionelle Haltung und gemeinsame Schulkultur, pädagogische Haltung pro Integration</li> <li>- Hohes Interesse im Kollegium</li> <li>- Einbezug aller Lehrpersonen beim Entscheid und Diskussion im Kollegium</li> <li>- Grosses Engagement aller am Integrationsvorhaben Beteiligten</li> <li>- Kleiner Schulstandort mit grösstenteils Schülern mit hohem sozioökonomischem Status</li> <li>- Klassenzusammensetzung optimal (seit Beginn gleiche Kernklasse)</li> <li>- Die Lektionenanzahl, die personellen und räumlichen Ressourcen stimmen.</li> <li>- Sehr gute Einführung in das Vorhaben durch die IF-Lehrperson und die Eltern des integrierten Kindes vermindert Bedenken der abnehmenden Lehrpersonen und ermöglicht einen optimalen Übergang.</li> <li>- Freiwilligkeit der Übernahme der Integrationsvorhaben für die KLP</li> <li>- Niveauunterricht und sehr heterogene Lernumgebungen (grosse Leistungsspanne)</li> <li>- Langfristige Perspektive von Integrationsvorhaben im Blick</li> <li>- Interdisziplinäre Kooperation und gegenseitige Unterstützung</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funktionierende Zusammenarbeit zwischen IF-Lehrperson und Klassenlehrpersonen</li> <li>- Kontinuierliche Begleitung des Kindes durch die IF-Lehrperson während der ganzen Schulzeit</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grosse Flexibilität der IF-Lehrperson</li> <li>- Regelmässiger Kontakt zwischen Eltern und Lehrpersonen</li> <li>- Das integrierte Kind ist sehr lebensfreudig, offen, hilfsbereit und hat Kollegen.</li> <li>- Hohe Schulfreude des integrierten Kindes, gute Kommunikation, keine Berührungsängste und gute kognitive Fähigkeiten</li> <li>- Hohes Engagement der Eltern und rechtlicher Beistand bei der Initiierung der Integration</li> <li>- Eigeninitiative und selbstständige Information der Eltern</li> <li>- Kompetenzen der Klassenlehrperson: Motivation, Geradlinigkeit, Wärme, Humor und Selbstbewusstsein</li> <li>- Positive Perspektive und Unterstützung bei der Berufswahl</li> <li>- Regelklasse: Akzeptanz, Sozialkompetenz und lernen mit Andersartigkeit umzugehen</li> <li>- Art der Behinderung (Autismus-Spektrum-Störung oder Mehrfachbehinderungen schwieriger)</li> <li>- Regelmässige Berichte zur Standortbestimmung und zu Fortschritten</li> <li>- Gemeinsame Förderplanung mit den Eltern, KLP und IF-LP</li> <li>- Selbstständigkeit des integrierten Kindes und Beteiligung an schulischen Projekten</li> <li>- Klare Rollenverteilung zwischen KLP und IF-LP</li> <li>- Wöchentliche Absprachen zwischen KLP und IF-LP</li> <li>- Wertschätzung des Aufwandes und des Integrationsvorhabens durch SL, Behörde und Eltern</li> </ul>
Ebenen	Hemmende Faktoren
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Häufige Nicht-Teilnahme der Sonderschulleitung und der EB-Verantwortlichen an Standortgesprächen – auch auf hohem Arbeitsanfall zurückzuführen</li> <li>- Wenige Kenntnisse im Umgang mit Behinderungen</li> <li>- Wenig Transparenz zwischen Sonderschule und Regelschule</li> <li>- Unklarheiten bei der Finanzierung von Fortbildungen</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kein Budget für angepasste Lehrmittel</li> <li>- Übergang Unterstufe - Mittelstufe ist problematisch (Vorbehalte der Lehrpersonen).</li> <li>- Unterschiedliche Erwartungen der beteiligten Personen an die Integration</li> <li>- Hoher Aufwand für Absprachen, Gespräche und administrative Abklärungen</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Eltern mussten Widerstände gegen das Integrationsvorhaben überwinden.</li> <li>- Integration fordert eine hohe Anpassungsleistung vom integrierten Kind an die Situation in der Regelklasse und Konfrontation mit den Problemen von Regelschülerinnen und Regelschülern.</li> <li>- Integration erfordert einen überdurchschnittlichen Einsatz der Eltern (vor allem der Mutter)</li> <li>- Bräuchte auch schulische Unterstützung in der Lehre</li> <li>- Fehlende Auseinandersetzung mit der Behinderung</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gelingen der Integration ist fallspezifisch und eher ein Produkt positiver Rahmenbedingungen.</li> <li>- Keine Kontinuität bei der Umsetzung von Integrationsvorhaben</li> <li>- Wenn die Eltern die Behinderung des Kindes nicht akzeptieren können (Integration um jeden Preis).</li> </ul>
--	--

### 4.3 Integrationsvorhaben 3

#### **Portrait: Livia**

Livia<sup>20</sup> ist ein achtjähriges<sup>21</sup> Mädchen mit Down-Syndrom und besucht die zweite Klasse einer Mehrjahrgangsklasse. Sie lebt mit ihren Eltern und drei älteren Geschwistern in einer Landgemeinde. Beide Eltern sind berufstätig, die Mutter arbeitet teilzeitlich. Livia hatte in den ersten drei Lebensjahren mit schwerwiegenden gesundheitlichen Problemen zu kämpfen. Sie besuchte bereits die Spielgruppe am Wohnort und ist seit dem Kindergarten in eine Regelklasse integriert.

#### **Integrationsprozess/Entscheidungsfindung**

Anderthalb Jahre bevor Livia das Kindergartenalter erreichte, nahmen die Eltern mit den zuständigen Schulbehörden Kontakt auf. Das genaue Vorgehen für die Lancierung eines Integrationsvorhabens war ihnen nicht bekannt. Sie wurden an die Kindergärtnerin verwiesen und liessen Livia auf der regionalen Erziehungsberatungsstelle abklären. Dann hörten sie während eines halben Jahres nichts mehr.

*„Und es hat am Anfang auch mehrere Widerstände gegeben in diesem Prozess. Wir haben auch bei anderen Fällen gemerkt, wo auch Eltern mit Kindern mit Down-Syndrom betroffen waren, dass es eigentlich an den Eltern liegt, wenn man das will und dass da niemand sagt, kommt einfach, es ist offen. Sondern das müssen wirklich die Eltern anstossen“ (Eltern).*

Sowohl die Sonderschulleitung als auch der Früherziehungsdienst hatten bereits Erfahrung mit Integrationsvorhaben und konnten die Familie deshalb unterstützen. Die kontaktierte Schulleitung reagierte zuerst zurückhaltend, unterstützte dann aber die Integration in den Regelkindergarten. Laut Schulinspektorat war Livia das erste Kind in der Gemeinde X, das gemäss der Verordnung zu den besonderen Massnahmen (BMV) integriert wurde.

Am runden Tisch fiel die endgültige Entscheidung aller Beteiligten, Livia vorerst für ein Jahr in den Kindergarten zu integrieren. Nach erfolgreicher Integration im Kindergarten schulte man Livia in eine Mehrjahrgangsklasse (1. und 2. Klasse) ein. Zwei erfahrene Lehrpersonen, die seit längerem als Team zusammenarbeiteten, wurden von der Schulleitung angefragt und erklärten sich bereit, das Integrationsvorhaben weiterzuführen. Alle Beteiligten am Schulstandort waren mit dieser Entscheidung zum Zeitpunkt der Befragung zufrieden.

Sowohl der Schulleitung als auch den involvierten Lehrpersonen ist die Freiwilligkeit der Integrationsvorhaben wichtig.

*„Also ein Punkt war, dass wir nicht gehört haben, dass es integriert wird, sondern dass man uns gefragt hat, ob wir uns das vorstellen könnten. Das ist uns nicht einfach so aufs Auge gedrückt worden. Das haben wir freiwillig entschieden, dass wir das machen wollen“ (Lehrperson 1).*

<sup>20</sup> Der Name des Kindes wurde von den Autorinnen geändert.

<sup>21</sup> Es wurde das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Befragung verwendet.

*„Es geht nicht nur um das Interesse des Kindes, sondern auch um dasjenige des Systems, das es tragen muss“ (Regelschulleitung).*

Auch laut Schulinspektorat ist die positive Einstellung der Lehrperson eine zwingende Voraussetzung für ein Integrationsvorhaben. Traut sich eine Lehrperson das nicht zu, muss davon abgesehen werden.

Das Bewilligungsverfahren eines Integrationsvorhabens unter Einbezug der Erziehungsdirektion und der Gesundheits- und Fürsorgedirektion ist laut den Beteiligten komplex und erfordert einen grossen administrativen Aufwand. Seit vom ALBA nicht mehr Einzelverfügungen für die heilpädagogischen Unterstützungslektionen gemacht werden, hat sich das Verfahren zwar etwas vereinfacht und ist flexibler geworden. Trotzdem bleibt ein grosser zeitlicher Aufwand für die Beteiligten bestehen. Insbesondere wird kritisiert, dass zwei Direktionen involviert sind, die gemäss Aussagen mehrerer Befragten nicht synchron laufen. Besonders auch für das Schulinspektorat machen sich gravierende Mängel des Verfahrens bemerkbar. So ist besonders die Aufgabenteilung zwischen den Direktionen problematisch: Die Erziehungsdirektion integriert und die Gesundheits- und Fürsorgedirektion spricht die Ressourcen. Um die Integration bewilligen zu können, benötigt das Inspektorat die Zusicherung der Ressourcen durch das ALBA, also muss bewilligt werden, bevor die Ressourcen gesprochen sind.

*„Das Schulinspektorat verfügt, gestützt auf einen Bericht mit Antrag der kantonalen Erziehungsberatung oder des KJPD im Einverständnis mit der zuständigen Schulkommission und unter Zustimmung des Alters- und Behindertenamtes, Massnahmen.“ Bei der Verordnung über die Sonderschulen steht: "Die integrative Schulung setzt eine Bewilligung des Schulinspektorates voraus." Das beisst sich gegenseitig. Ich brauchte ihre Bewilligung, damit ich bewilligen konnte und umgekehrt. Ich habe einmal erlebt, dass die EB 6 Lektionen beantragt hat, die GEF aber nur 4 gesprochen hat“ (Schulinspektorat).*

*„Das vorgeschriebene Vorgehen GEF/ERZ ist für mich eigentlich ein Ärgernis. Weil die GEF uns einen Auftrag erteilt hat - obschon sie das nicht so sehen, sondern uns Ressourcen geben (GEF-Pool II) -, es ist aber trotzdem eine Aufgabe. Das wäre mir so weit gleich. Aber sie schreiben der ERZ noch vor, wie sie die Aufgabe noch zu erledigen habe. Sie mischen sich in unser System rein, obschon sie davon keine Ahnung haben“ (Schulinspektorat).*

## **Erwartungen und Befürchtungen**

Alle Beteiligten mit Ausnahme der Sonderschulleitung betraten mit diesem Integrationsvorhaben Neuland. Bei der Regelschulleitung bestand die Befürchtung, dass man mit der Integration von Livia ein Präjudiz schaffen würde, was zu einer grossen Anzahl von Integrationen führen könnte. Diese Befürchtung hat sich jedoch nicht bewahrheitet.

Die Sonderschulleitung begleitet seit 2006 erfolgreich Integrationsvorhaben. Aufgrund ihrer positiven Erfahrungen äussert sie keine Befürchtungen sondern formuliert die Erwartung, dass man den Kindern mit ihren besonderen Bedürfnissen durch eine adäquate Schulung gerecht werde.

Die beiden Lehrpersonen trauten sich die Integration von Livia von Anfang an zu. Ihre Befürchtungen bezogen sich jedoch auf den potenziellen Ressourcenmangel und auf die Klassengrösse.

*„Und ein Punkt war sicherlich, dass wir genügend Stunden haben wollten, wo wir Unterstützung haben, also nicht nur die 6 die vom GEF kommen, sondern wir haben jetzt noch zwei zusätzlich. Das ist ein wichtiger Punkt gewesen und eine kleine Klasse“ (Lehrpersonen).*

Auch bezüglich der Zusammenarbeit mit der IF-Lehrperson bestand bei den beiden Lehrpersonen zu Beginn Unsicherheit, wie sich eine dritte Person in ihr 2er Team eingliedern würde.

*„Bedenken hatten wir schon auch ein bisschen. Wir sind schon zu zweit, wenn dann noch jemand drittes, jetzt eben die Heilpädagogin, hinzukommt. Wie wird denn das? Wie wird die neue Situation? Mit Stundenplan und mit allem. Wie funktioniert dann das? Dies waren so die Bedenken. Nicht eigentlich mit Livia selber“ (Lehrperson 1).*

Die IF-Lehrperson äusserte keine Befürchtungen, für sie entstand jedoch durch die Begleitung von Livia im Kindergarten eine neue Herausforderung, da sie bisher ausschliesslich in der Schule tätig gewesen war. Von den nicht beteiligten Lehrpersonen im Schulhaus wurde das Integrationsvorhaben von Livia ebenfalls positiv aufgenommen.

*„Sie ist eigentlich im ganzen Schulhaus von Anfang an gut aufgenommen worden, von den Erwachsenen wie von den Kindern“ (Lehrperson 2).*

Für das Gelingen eines Integrationsvorhabens müssen gemäss den Befragten sowohl von der Schule als auch vom Kind her gewisse Bedingungen erfüllt sein.

Eine lückenlose Information aller Beteiligten, inklusive der Schulkommission, und die vertiefte gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Thema führen zu einer gemeinsamen Haltung der Schule und zur Entscheidung für oder gegen ein Vorhaben.

Günstig für das Gelingen sind kleinere Schulen mit Mehrjahrgangsklassen und offenem Unterricht. Damit wird der Heterogenität Rechnung getragen.

*„Grundsätzlich, denke ich, sollte es nicht eine zu grosse Schule sein, es sollten Lehrpersonen sein, die eine offene Unterrichtsform haben und es ist von Vorteil, wenn es Mehrstufenklassen sind“ (Sonderschulleitung).*

Laut den Beteiligten ist ein Kind mit guter Sozialkompetenz und ohne Verhaltensschwierigkeiten einfacher zu integrieren. Zudem darf die kognitive Beeinträchtigung nicht zu gross sein.

*Ich denke, einer der wichtigsten Punkte für mich, dass das so gelingt, ist natürlich Livia in ihrer Person. Sie ist eine soziale Person, sie ist umgänglich, sie ist eigentlich anständig, sie ist noch so eine herzige, man hat sie schnell gern. [...] Also eines das ständig haut oder stört, da wird es schwieriger“ (Eltern).*

### **Soziale Integration und Schulzufriedenheit**

*„Ich habe das Gefühl, es ist eine sehr harmonische, liebevolle Klasse. Von den Kindern her. Wir kennen ja auch andere Klassen. Ich habe das Gefühl, es ist so der Zusammenhalt auch zwischen den Mädchen da“ (Mutter).*

*„Also sowieso die [Kinder], die im gleichen Schuljahr sind, mit den Gleichaltrigen geht es sowieso immer sehr gut, schon seit dem Kindergarten“ (Vater).*

Die Eltern von Livia, aber auch die IF-Lehrperson, bestätigen, dass das Mädchen gut in die Klasse integriert ist. Livia kennt viele Kinder seit der Spielgruppe und macht in der Freizeit mit gleichaltrigen Mädchen ab. Sie ist enorm stolz darauf, eine Zweitklässlerin zu sein und sie geht sehr gern zur Schule.

*„Sie weint, wenn Ferien sind. Sie weint, wenn Wochenende ist. Sie findet, das sind Scheissferien und sie ist so froh, wenn sie wieder in die Schule kann“ (Mutter).*

Wenn Livia beim Schuhe binden oder beim Werken Hilfe braucht, wird sie von ihren Kolleginnen sofort unterstützt. Die Unterstützung geht so weit, dass die Lehrpersonen manchmal intervenieren müssen, um Livias Selbstständigkeit zu fördern. Manchmal braucht Livia mehr Zeit, um Antworten zu formulieren, aber die Lehrerinnen lassen ihr diese und die Kinder hören ihr zu. Zeichen



von Ablehnung werden innerhalb der Klasse von keinem der Befragten beobachtet, im Gegenteil, die Klasse steht für Livia ein.

*„Einmal hat es in der Parallelklasse im Turnen ein Mädchen gehabt, das gesagt hat, Livia gehöre nicht an die Schule. Und dann musste Frau X aber gar nicht reagieren, sondern ein anderes Mädchen in der Klasse sagte zu diesem Mädchen, das sei Livia und die gehöre zu ihnen“ (Mutter).*

Durch die erfolgreiche Integration in der Schule entwickelt Livia Selbstwertgefühl und wird voll akzeptiert, was laut der Sonderschulleitung ein zentrales Ziel ist.

*„Das Zentrale für mich, was Schüler/innen mit einer Beeinträchtigung lernen sollten, sind Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen. Und wenn Integration gut läuft, dann bekommen sie das dort. Weil Fertigkeiten und Wissen, das lässt sich später noch erwerben, aber das Gefühl "Ich bin jemand" und "Ich bin gut, so wie ich bin" nicht“ (Sonderschulleitung).*

### **Vor- und Nachteile**

Laut den Eltern bietet die Integration für Livia sehr viele Vorteile. Sie hat in ihrer schulischen Kompetenz sehr grosse Fortschritte gemacht. Livia strengt sich in der Schule und zu Hause an, sie ist sehr motiviert zum Lernen.

*„Sie ist natürlich gefordert. Ich glaube, ich habe letztthin gesagt, sie ist die von unseren Kindern, die am meisten leistet, sie ist die, die am meisten gefordert ist. Sie muss eigentlich im Verhältnis am meisten leisten, ich sehe das aber nicht unbedingt als Nachteil“ (Mutter).*

Den Lehrpersonen fällt ebenfalls auf, dass Livia in der Schule stark gefordert ist. Allerdings schätzen die Eltern und die Lehrpersonen das Potenzial von Livia unterschiedlich ein, wie das ja auch bei Kindern ohne Beeinträchtigung häufig vorkommt. Laut den Lehrpersonen erbringt Livia in der Regelklasse eine grosse Anpassungsleistung, was möglicherweise später auch zur Überforderung führen könnte.

Durch das Umfeld einer Regelklasse hat Livia auch in Bezug auf das Verhalten Vorbilder. Als Kind mit einer Trisomie 21 ahmt sie das Verhalten der anderen Kinder nach und kann somit davon profitieren.

Ein grosser Vorteil ist die wohnortsnahe Schulung von Livia. Seit der Spielgruppe ist sie in der Nachbarschaft und im Dorf integriert. Würde sie in die Sonderschule gehen, fielen alle Begegnungen in der Nachbarschaft weg. Laut der IF-Lehrperson ist die wohnortsnahe soziale Integration der bedeutendste Vorteil im Vergleich zur Sonderschule.

Die Integration von Livia hat positive Auswirkungen auf die Regelklasse, deren Sozialkompetenz wird in verschiedenen Bereichen gefördert. Die Kinder lernen, dass Heterogenität zum Leben gehört. In dieser Klasse hat es auch einige fremdsprachige Kinder und Teilintegration aus besonderen Klassen, so dass die Vielfalt zum Alltag geworden ist. Jedes Kind hat seine Fähigkeiten und seine Schwächen und gehört dazu. Laut den Befragten lernen die Kinder durch Integrationsvorhaben auch, mit Menschen mit einer Beeinträchtigung umzugehen. Vorurteile und Berührungsängste werden abgebaut. Die Kinder lernen, Livia zu unterstützen und auf sie Rücksicht zu nehmen, ohne sie in ihrer Selbstständigkeit einzuschränken

*„Sie lernen auch und nehmen Rücksicht. Jetzt wo sie älter werden, sehen sie immer mehr, dass Livia anders ist, anders aussieht, nicht alles gleich gut kann“ (IF-Lehrperson).*

*„Die Schüler/innen gewinnen ganz klar selbstverständliches Zusammensein mit einem Menschen, der etwas anders ist. Also dass einfach Menschen mit Beeinträchtigungen dazugehören. Im besten Fall be-*

*kommen sie das mit, dass das einfach so ist. Und können vielleicht auch ein bisschen, vor allem als Kind, aber sie können es auch ins Erwachsenenleben mitnehmen, dass das nichts Schlimmes ist, nichts Anstossendes, dass man davor keine Angst haben muss, sondern dass das normal ist“ (Sonderschulleitung).*

Livia ihrerseits unterstützt die Klasse durch ihre Empathie und ihr prosoziales Verhalten.

*„Ich denke, der Vorteil ist sicher auch noch das soziale Element. Trisomie-Kinder sind dort stark. Sie haben ganz feine Antennen und die merken sofort, wenn es einem Mädchen oder einem Kind schlecht geht, dann geht sie sie trösten, umarmen, obwohl niemand drumherum gemerkt hat, dass das Mädchen überhaupt weint“ (Mutter).*

Aus Sicht der Befragten entsteht für die Regelklasse kein Nachteil aufgrund des Integrationsvorhabens. Weder die Eltern noch die beteiligten Lehrpersonen haben von den Eltern der Regelschüler je eine negative Bemerkung gehört. Die Familie hat im Gegenteil im Kindergarten sehr viel Ermutigung und positive Rückmeldungen von den anderen Eltern bekommen. Unterdessen ist die Integration von Livia für alle Beteiligten selbstverständlich geworden.

### **Rahmenbedingungen**

Livia bekommt von der GEF 6 heilpädagogische Unterstützungslektionen, und die Klassenlehrpersonen erhalten Lektionen für abteilungsweisen Unterricht und eine Entlastungslektion für Gespräche. Die Ressourcensituation wird von den Klassenlehrpersonen als ausreichend beurteilt. Die Klassengrösse ist gemäss allen Befragten im Schulhaus ein kritischer Faktor für das Gelingen einer Integration. Die jetzige Situation mit 15 Kindern wird für das Integrationsvorhaben als fördernd erlebt. Dies stellen sowohl die Schulleitung als auch die Klassenlehrpersonen fest. Mehr Kinder würden das System überlasten.

Die Lehrpersonen betonen jedoch, dass die Ressourcen stark vom Kind und von der Klassenzusammensetzung abhängen. So wurden im vergangenen Schuljahr in mehreren Fächern zusätzlich 6 Kinder aus der Klasse zur besonderen Förderung integriert. Dies führte dazu, dass Livia nicht mehr an allen Sportstunden teilnehmen konnte.

*„Ich denke, das (die Ressourcen) hängt extrem vom Kind ab, wie ein Kind ist. Bei Livia im Moment reicht es, wenn man Alltag-Phasen hat, wo mindestens zwei Stunden Halbklassen ist oder eben jemand für Livia da ist“ (Lehrperson 2).*

Die Schulleitung und die IF-LP hingegen weisen deutlich darauf hin, dass die Ressourcen für ein erfolgreiches Integrationsvorhaben vom Kanton zu knapp alimentiert sind. Neben Livia waren 6 Knaben aus der KbF teilintegriert. In dieser komplexen Situation mussten zusätzlich SOS-Lektionen gesprochen werden.

Eine Stellenbesetzung von 150 Stellenprozenten wäre deshalb aus der Sicht der Schulleitung wünschenswert, um diese heterogene Klasse zu unterrichten.

*„Finanzielle Ressourcen braucht es mehr. Der Kanton gibt wie einen Auftrag, aber kein Geld dazu. Das sind wir uns gewöhnt, das geschieht meistens so, dass er kein oder zu wenig Geld gibt. Im Gegenteil, er straft uns. Ich habe das Gefühl, das ist ein gutes Integrationsprojekt, das hier läuft. Weil wir diese 15er-Klassen realisieren konnten. Aber diese Schülerzahl ist unter dem Schnitt. D.h., die Parallelklassen müssen dafür büssen, weil sie entsprechend mehr Kinder haben. Im Zusammenhang mit der neuen Finanzierung der Volksschule zielt es in die falsche Richtung“ (Schulleitung).*

Auch die IF-Lehrperson ortet im vorliegenden Vorhaben einen erhöhten Ressourcenbedarf:

*„Ideal für sie wären jeden Tag mindestens 2 Lektionen, also 10 Lektionen insgesamt. (...) Manchmal gibt man pro Halbtage eine Lektion. (...) Das finde ich aber unmöglich. 1 Stunde ist zu wenig, gerade bei Kindern, die Anlaufzeit brauchen, um einzutauchen. Dann ist die Lektion schon vorbei. Dann wären 2 Lektionen blockweise oder sogar ein halber Tag besser“ (IF-Lehrperson).*

Die räumlichen Ressourcen werden von allen befragten Lehrpersonen als zu knapp beurteilt. Es fehlt ein Raum, in dem die IF-LP mit Livia allein arbeiten kann. So ziehen sich die Beiden jeweils in den Korridor zurück, wo es im Winter kalt wird und sich Livia weniger konzentrieren kann. Materielle Ressourcen sind in der Schule ausreichend vorhanden, zusätzliches Material für Livia kann problemlos bestellt werden.

Eine zentrale Ressource für das Gelingen eines Integrationsvorhabens ist die Klasse selbst. Sie muss im Sozialen stabil sein und das Kind mittragen. Die leistungsbezogene Heterogenität spielt hingegen laut IF-LP nur eine untergeordnete Rolle.

*„Es kommt weniger drauf an, was die Kinder können. Eher, wie der Zusammenhang im Sozialen untereinander ist. Wenn das geht, geht auch die Integration. Wenn sonst noch Kinder in der Klasse sind, die mehr Zuwendung brauchen, wird's noch komplexer, und man hat vielleicht weniger Zeit“ (IF-Lehrperson).*

### **Pädagogische Haltung und Integrationskonzept**

Integration hat in Gemeinde X Tradition, die auch geografisch durch zahlreiche kleine Aussen-schulen mitbedingt ist. Dort wäre eine Separation auch aufgrund des Transports schwierig geworden. Seit Jahren werden in der Gemeinde X Mehrjahrgangsklassen geführt, was die Integration fördert. Bereits vor der Umsetzung des Integrationsartikels wurden Kinder im Grenzbereich ohne entsprechende Unterstützung integriert. Die Gemeinde führt im Moment mehrere Integrationsvorhaben (Pool 1 und Pool 2) durch und hat auch schon Erfahrungen mit der Integration von Kindern mit Körperbehinderung.

*„Gemeinde X ist genial, was Integration anbelangt. Und nicht erst jetzt, wo sie müssen. Sie denken über die Nasenspitze aus und sehen ein, dass das Gelingen nicht alleine von den Ressourcen abhängt“ (Schulinspektorat).*

Die Klassenlehrpersonen haben durch die Integration von Livia Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit einer Beeinträchtigung sammeln können und sie sind überzeugt, dass die Klasse und das ganze Schulhaus von dieser Erfahrung profitieren. Niemals darf die Integration aber dadurch zum Selbstzweck werden, wie alle drei Lehrpersonen des pädagogischen Teams betonen. Das Wohlbefinden von Livia muss im Zentrum stehen.

Die Individualisierung und der offene Unterricht sind den beiden Klassenlehrpersonen sehr wichtig.

*„Dass nicht jeder ins gleiche Nadelöhr muss. Dass wir uns den Kindern anpassen, dass es stimmt. Dass nicht jeder am Schluss vom Tag das Gleiche haben muss. Einem Kind, welches noch anders ist, entgegenkommen“ (Lehrperson 1).*

Es wird jedoch deutlich, dass die Leistungsorientierung und die Selektion der Schule jede Integration erschweren.

*„Eigentlich finde ich Integration sinnvoll. Aber das Schulsystem, worin man die Kinder integriert, ist nicht integrationsfördernd. [...] Man versucht, fließender zu öffnen. Man will mehr kindergerecht, schülergerecht oder entwicklungsorientiert zu arbeiten. Daneben gibt es den Lehrplan, der sich auch verändert, und der diktiert von wann bis wann. Man kommt immer in den Clinch oder macht einen Spagat zwischen dem, was man erfüllen muss“ (IF-Lehrperson).*

Zudem wird von den Lehrpersonen befürchtet, dass Livia mit der Zeit darunter leiden könnte, anders zu sein und dass sie den Anforderungen mit der Zeit nicht mehr gewachsen sein könnte.

*„Wenn ich sehe, wie das Tempo zunimmt, jetzt bei den 2.Klasse, im Verhältnis geht die Schere einfach immer mehr auf, () irgendwann, ich habe das Gefühl so in zwei Jahren oder so, dann schon ein Thema sein, dass sie sich auch nicht mehr wohlfühlt“ (Lehrperson 2).*

### **Interne und externe Kooperation**

Sowohl die Vernetzung als auch die Zusammenarbeit mit dem Schulinspektorat, der Erziehungsberatung und der Sonderschulleitung wird von den Befragten als ausgezeichnet beurteilt.

*„Wir sind hier in der komfortablen Situation, dass eigentlich alle Stellen miteinander vernetzt sind. Man kennt einander und pflegt viel Kontakt untereinander. Es gibt überhaupt keine Schwierigkeiten und wenn etwas auftaucht, kann man das mit einem kurzen Telefongespräch klären“ (Regelschulleitung).*

Die interne Zusammenarbeit hat sich für alle an der Integration von Livia Beteiligten intensiviert. So ist sowohl der Kontakt zur Schulleitung enger geworden als auch die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen für Spezialunterricht und der Sonderschulleitung.

Die enge Zusammenarbeit zwischen dem Lehrpersonenteam und der IF-Lehrperson musste neu etabliert werden, die beiden Lehrpersonen kannten die IF-LP vorher gar nicht. Der Aufbauprozess forderte von allen Beteiligten Anpassungsleistungen, die mit der Zeit jedoch erfolgreich gemeistert wurden.

*„Wir sind wie aus zwei verschiedenen Welten gekommen, am Anfang. Es hat schon einen Moment gebraucht, bis wir uns einig waren. Wir haben uns auch nicht gekannt, vorher. Je länger es gegangen ist, desto mehr waren die Strukturen geklärt, nachher, wie wir es angehen könnten. Wir mussten wirklich suchen“ (Lehrperson 1).*

Alle drei Personen des Teams bezeichnen die Zusammenarbeit als gut. Es ist ihnen gelungen, die Rollen und Zuständigkeiten zu klären. Das gegenseitige Vertrauen und die Offenheit fördern diese Zusammenarbeit. Das Team investiert Zeit in regelmässige Absprachen und Standortbestimmungen.

Die IF-LP bereitet den Wochenplan und alle sonstigen Unterlagen vor, so können die Klassenlehrpersonen auf das Material zurückgreifen, wenn die IF-LP nicht bei Livia ist. Teamteaching mit der IF-LP findet im Moment noch selten statt. Die IF-LP arbeitet oft mit Livia im Klassenzimmer oder sie nimmt sie gelegentlich auch aus der Klasse heraus.

Von den Eltern wird dem Team viel Wertschätzung und Dankbarkeit entgegengebracht. Das Team erlebt seinerseits die Eltern als sehr engagiert und unterstützend.

### **Situation in der Klasse: Soziogramm und Unterrichtsbeteiligung**

In der Mehrjahrgangsklasse gibt es neben Livia noch drei Regelschülerinnen und -schüler, die mit besonderen Massnahmen gefördert werden. Sowohl die positiven als auch die negativen Kontakte in der Klasse sind durchschnittlich und es gibt eher lose Gruppierungen. Livia hat drei solche lose Freundschaften mit anderen Schülerinnen. Ausserdem ärgert sie sich oft über einige Mitschülerinnen und Mitschüler und schätzt ihre Situation in der Klasse negativer ein, als sie ist. Sie ist durchschnittlich beliebt und wird in der Unterrichtssituation miteinbezogen.

Während der beobachteten Unterrichtssequenzen ist Livia konzentriert, und es finden auch soziale Kontakte mit ihren Mitschülern statt. In der beobachteten Gruppenarbeit sind die Interaktionen eher schwierig, und die Lehrperson muss die Gruppe von Livia speziell begleiten. Den Lehr-

personen ist nach eigenen Angaben die Individualisierung im Unterricht sehr wichtig, und es wird oft versucht, durch Gruppenarbeiten eine differenzierte Aufgabenstellung zu erreichen. Schwierigkeiten zeigen sich aus Sicht der Lehrpersonen vor allem während der Phasen der Einzelarbeit, wo Livia viel Unterstützung bräuchte und die Konzentration fehlt. Vor allem der offene Unterricht muss klar organisiert und gut geplant werden, damit Livia an den Aktivitäten teilnehmen kann.

## Fazit

Die Schule in Gemeinde X mit Mehrjahrgangsklassen, einer geringen Heterogenität und Tradition zur Integration bietet Livia ausgezeichnete Bedingungen, obwohl die Beteiligten zu Beginn der Integration wenig Erfahrung mitbrachten. Die Schulleitung und die beteiligten Lehrpersonen haben zur Integration alle eine positive Haltung. Sie legen aber auch Wert darauf, dass das System nicht überlastet wird, dass genügend Ressourcen bewilligt werden und dass die Integrationsvorhaben freiwillig bleiben. Livia ist laut den Befragten im Klassenverband ausgezeichnet integriert, sie geht sehr gern zur Schule und lernt äusserst motiviert. Dennoch zeichnen die soziometrischen Messungen ein weniger positives Bild: Livia ärgert sich überdurchschnittlich über einige Mitschüler/innen und sie hat kein realistisches Bild von ihrer Stellung in der Klasse. Livia wird von allen Beteiligten engagiert unterstützt und macht grosse Fortschritte. Die Zusammenarbeit in der Schule und mit den Eltern ist intensiv, aber sehr befriedigend.

Tabelle 5: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 3)

Ebenen	Gelingensbedingungen
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freiwilligkeit der Integrationsvorhaben</li> <li>- Gute Zusammenarbeit mit dem Schulinspektorat und mit der EB-Stelle</li> <li>- Guter Kontakt zwischen Regel- und Sonderschule</li> <li>- Pädagogische Haltung pro Integration</li> <li>- Grosses Engagement aller am Integrationsvorhaben Beteiligten</li> <li>- Grosse Erfahrung der Sonderschulleitung mit Integrationsvorhaben nach Art. 18 VSG</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestehende Erfahrung mit der integrativen Schulung von Kindern mit Förderbedarf</li> <li>- Schule als tragfähiges System</li> <li>- Wohnortsnahe Schulung, gute Integration ins Quartier</li> <li>- Geringe Heterogenität</li> <li>- Kleine Klasse</li> <li>- Mehrjahrgangsklassen</li> <li>- Schulleitung unterstützt Klassenlehrpersonen</li> <li>- Gute Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte und Schulleitung</li> <li>- 2er-Team (Klassenlehrpersonen) mit viel Erfahrung</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regelmässiger Kontakt zwischen Eltern und Lehrpersonen</li> <li>- Harmonische Klasse</li> <li>- Sozialkompetenz der Regelklasse wird gefördert.</li> <li>- Lehrpersonen gewinnen Wissen über den Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen.</li> <li>- Funktionierende Zusammenarbeit zwischen IF-Lehrperson und Klassenlehrpersonen</li> <li>- Kind ist sehr gut in der Klasse integriert.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individualisierung und offener Unterricht werden von den Lehrpersonen gefördert.</li> <li>- Sozialkompetenz des Kindes</li> <li>- Schulzufriedenheit des Kindes ist hoch.</li> <li>- Gute Fortschritte des Kindes in der kognitiven Kompetenz</li> <li>- Eltern sind mit der Integration sehr zufrieden.</li> <li>- Unterstützung der Integration durch die Eltern der Regelschüler</li> </ul>
Ebenen	Hemmende Faktoren
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geteilte Zuständigkeit der GEF und ERZ erschweren Integrationsvorhaben nach Art. 18.</li> <li>- Komplexes Bewilligungsverfahren der Integrationsvorhaben nach Art. 18 VSG</li> <li>- Schwieriger Zugang zu den notwendigen Informationen für die Eltern</li> <li>- Die Eltern mussten Widerstände gegen das Integrationsvorhaben überwinden.</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Skepsis der aufnehmenden Schule</li> <li>- Knappe Ressourcen (Lektionenanzahl)</li> <li>- Raummangel</li> <li>- Integration erfordert einen überdurchschnittlichen Einsatz der Beteiligten in der Regelschule</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integration fordert eine hohe Anpassungsleistung vom integrierten Kind.</li> <li>- Integration erfordert einen überdurchschnittlichen Einsatz der Eltern.</li> <li>- Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und IF-Lehrperson musste neu etabliert werden.</li> </ul>

#### 4.4 Integrationsvorhaben 4

##### **Portrait: Andrea**

Seit ihrer Geburt hat Andrea<sup>22</sup> durch ihre Intelligenzminderung, Verzögerungen der sprachlichen und kognitiven Entwicklung und auch Schwierigkeiten in vielen alltäglichen Tätigkeiten. Andrea hat zwei ältere Geschwister, und ihre Mutter ist zurzeit nicht berufstätig. Auf Initiative der Eltern konnte Andrea schon im ersten Kindergartenjahr den Regelkindergarten am Wohnort besuchen. Es fand jedoch aufgrund einer Überlastungssituation im Kindergarten der Wohngemeinde ein gemeindeinterner Schulwechsel statt. Nun besucht sie als 12-Jährige<sup>23</sup> die fünfte Klasse einer Zweijahrgangsklasse an einem anderen Schulstandort eines städtischen Quartiers. Ein wichtiges Thema mit hohem Konfliktpotential für Andrea, ihre Familie und die beteiligten Lehrpersonen ist ihr Übertritt in die Oberstufe nach der 6. Klasse.

##### **Integrationsprozess/Entscheidungsfindung**

Aufgrund verschiedener Entwicklungsdefizite, die schon im frühen Kindesalter auftraten, wurde bei Andrea eine Intelligenzminderung diagnostiziert. Ihre Mutter hat sich trotz Schwierigkeiten im

<sup>22</sup>Der Name des Kindes wurde von den Autorinnen geändert.

<sup>23</sup>Es wurde das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Befragung verwendet.

Alltag für eine Einschulung eingesetzt und Andrea schon vor dem Kindergarten in eine Spielgruppe geschickt. Obwohl das Thema Integration zum Zeitpunkt von Andreas Einschulung noch wenig diskutiert wurde, ergriff Andreas Mutter die Initiative und meldete ihre Tochter für den Kindergarten an. Ihr grosses Engagement hat die Integration erst ermöglicht.

*„Die Integration war ein Ziel von mir. Es hat schon mit Laufen und Reden angefangen. Wie konnte ich sie dazu bringen? Schon mit zweieinhalb schickte ich sie in eine Spielgruppe, obwohl sie noch nicht geredet hat. Ich habe dort auch geholfen, weil man sie nicht hätte alleine lassen können. Immer wieder hatte ich mir Ziele gesteckt, die ich erreichen wollte“ (Mutter).*

Zu Beginn, als Andrea den Kindergarten besuchte, gab es keine Unterstützung durch eine IF-Lehrperson. Obwohl eine Abklärung der Erziehungsberatungsstelle vorlag und die Mutter Unterstützung beantragt hatte, konnte diese nicht gewährleistet werden: *„Im 1. KG musste man ankreuzen, ob das Kind eine Hilfe bräuchte, was ich auch angekreuzt hatte. Wir haben sie geschickt, aber es gab keine Hilfe“ (Mutter).* Da die Unterstützung fehlte, war die betroffene Kindergartenlehrperson im Alltag alleine und konnte Andrea nicht genügend begleiten. Deshalb wurde die Integration in dieser Klasse nach einigen Monaten abgebrochen. Die Mutter hat dann gemeinsam mit der Schulleitung versucht, eine Lösung zu finden. Andrea wurde formal in der heilpädagogischen Sonderschule angemeldet, und es fand ein Schulwechsel in eine andere Regelklasse statt.

Die Schulleitung hat die Eltern von Andrea unterstützt und sie auch bei den Abklärungen bei den Behörden begleitet: *„Ich war damals mit der Mutter zusammen auf der EB. Für sie war klar, dass ihr Kind nicht in die HPS, sondern integriert gehörte. Es war eine klare Forderung“ (Schulleitung).*

Seitdem besucht Andrea die Regelschule mit Unterstützung der IF-Lehrperson, was aus Sicht der Beteiligten sehr gut funktioniert. Aufgrund von Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen der Regellehrperson und der IF-Lehrperson hat in der zweiten Klasse eine andere IF-Lehrperson die Unterstützung von Andrea übernommen. Von der vierten in die fünfte Klasse hat Andrea in ein grösseres Schulhaus gewechselt. Bei der Integration von Andrea wurde nach dem ersten Versuch eine neue Lösung gesucht, die für alle Beteiligten tragbar war. Die Sonderschulleitung der HPS beschreibt, dass bei der Umsetzung der Integrationsvorhaben sowohl die Bedürfnisse des Kindes als auch die Voraussetzungen der Schule, der Lehrpersonen und der Klasse mit berücksichtigt werden.

*„Wir teilen die Integration auf, geographisch oder sonst wie bedingt. Wir schauen dann, welche Schule die richtige ist [...] Man hat geschaut, wo es passte, wo die Bedingungen von den Schülerzahlen, von den betreffenden LPs her stimmten. Das hat sich so ergeben“ (HPS-Schulleitung).*

Bei der Auswahl der Lehrpersonen hat sich die Schulleitung eingesetzt und im Team nachgefragt, welche Lehrpersonen für dieses Integrationsvorhaben bereit wären. Aus ihrer Sicht wäre ein Vorhaben ohne die Zustimmung der Lehrperson zum Scheitern verurteilt. *„Wir zwingen grundsätzlich keine LPs, auch hier nicht. Wir schauen und fragen zuerst. Für die meisten ist es keine Frage, aber es gibt LPs mit Ängsten. Es wäre weder für das Kind noch für die beteiligte LP erträglich“ (Schulleitung).* Beim Wechsel in die fünfte Klasse konnten jedoch die Wünsche der Lehrpersonen aus strukturellen Gründen nicht mehr so stark berücksichtigt werden: *„In der 5./6. hats aber dann gewechselt, und die jetzige LP musste sie dann nehmen. Für ihn ist es eher ein Bad im kalten Wasser. Er ist aber offen und versucht's. Er musste sich daran gewöhnen, was er von ihr verlangen konnte und was nicht. Jetzt läuft's, und er scheint Freude an ihr zu haben“ (SL).*

In der Schule, die Andrea im Moment besucht, herrscht schon eine längere Tradition zur Integration. Zu Beginn des Schuljahres werden die integrierten Kinder auf die verschiedenen Klassen aufgeteilt. Die Aufnahme von Andrea war ein Teamentscheid und wurde von den meisten Lehr-

personen als positiv beurteilt: *„Da war der Wille von allen so gross, dass man beschlossen hat, es zu wagen. Es gab bei allen Beteiligten eine so positive Grundstimmung. Ich hatte eine ausgezeichnete Schulleitung. Für mich ist das eine Idealsituation, dass man sich so einig ist. Hauptinitianten waren sicher die Eltern“* (Schulinspektorat).

Auch die IF-Lehrperson, die Andrea nun schon seit vier Jahren begleitet, beschreibt ihre Arbeit als sehr erfüllend und würde sie auch gerne weiter betreuen, solange die Lehrpersonen damit auch einverstanden sind: *„Sie wird immer ihren eigenen Lehrplan, ihr eigenes Material haben. Alles andere ist individuell. Wenn sie so weitergehen kann und die Lehrer willig sind, sie so zu begleiten und das als normal anschauen, dann schaue ich dem positiv entgegen.“* (IF-Lehrperson)

Die heilpädagogische Sonderschule der Gemeinde unterstützt schon seit längerer Zeit die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Sonderschulbedarf in die Regelklasse. Man versucht, die Kinder vor allem im Kindergarten und auf der Unterstufe zu integrieren. Laut der Schulleitung der Sonderschule (HPS) stellt vor allem der Übertritt nach der sechsten Klasse auf die Oberstufe eine grosse Hürde dar. Aus der Sicht der HPS-Schulleitung ist eine Rückführung in die Sonderschule dann oft notwendig: *„Man muss den Eltern bei jedem Gespräch signalisieren, dass die Möglichkeit besteht, dass es ausläuft“* (HPS-Schulleitung).

Das Bewilligungsverfahren wird von einigen Beteiligten als komplex und aufwendig beschrieben. Die Mutter wusste bei der Einschulung nicht, an wen sie sich wenden konnte, und die Anmeldung bei der HPS fand erst durch die Initiative der Schulleitung und der Lehrpersonen statt. Die Verantwortung den Eltern zu übergeben, ist aber aus Sicht der HPS-Schulleitung der richtige Weg:

*„Eigentlich finde ich den Mechanismus, wie er abläuft, gut. Entscheidend ist, was in den einzelnen Schritten geschieht. Dass die Eltern einen Antrag an die Schule stellen müssen, finde ich richtig. Sie sollen sich mal darum kümmern müssen. Dass sie auf eine Fachstelle müssen, ist auch gut. Die Frage besteht, was dort geschieht, wie sich die Schule auf die Anfrage verhält“* (HPS-Schulleitung).

Laut der HPS-Schulleitung sind jedoch solche Prozesse und strukturelle Bedingungen, die die Umsetzbarkeit der Integration mit beeinflussen, „zufällig“ und für die Eltern oft nicht nachvollziehbar. Insgesamt äussert sich die Leitung der HPS eher skeptisch gegenüber den Bewilligungsverfahren, da diese zu wenig klar vorgegeben und strukturiert seien und somit fallspezifisch sehr unterschiedlich ausgehen können.

Die Schulleitung erinnert sich, dass vor allem die ersten Bewilligungsverfahren sehr aufwendig waren. Inzwischen kennt sie sich aber schon gut aus und schätzt die gemeinsamen Diskussionen mit den verschiedenen Beteiligten am runden Tisch.

*„Wenn ich nicht mehr weiter weiss, telefoniere ich. Das ist administrativer Kram, den es braucht. Für den Ertrag von Zusatzlektionen nimmt man den Aufwand in Kauf. All diese Protokolle und Rundgespräche und so, am Anfang... Das ist noch heute so, aber in einer abgespeckten Version“* (Schulleitung).

Für den Sonderschulleiter entstehen administrative Schwierigkeiten, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht mehr in den Regelklassen geschult werden können, und er ist deshalb froh, wenn man möglichst früh weiss, ob das Kind weiter in der Regelklasse betreut werden kann. Auch das Schulinspektorat empfindet den Bewilligungsprozess als grosse administrative Hürde. Durch die Umsetzung des Integrationsartikels ist die Zuteilung aber etwas flexibler geworden, und das Schulinspektorat hat einen grösseren Handlungsspielraum. Jedoch wäre es wünschenswert, dass die Ressourcen nicht immer wieder neu beantragt werden müssten: *„Heute wünschte ich mir für die reibungslosen Fälle etwas weniger Bürokratie. Wenn man mal zugesagt hat, eine Ver-*



*einbarung unterzeichnet, Ressourcen gesprochen hat und es gut läuft, eine Bewilligung "Bis auf Weiteres" (Schulinspektorat).*

Obwohl bei der Umsetzung des Integrationsvorhabens verschiedene Schwierigkeiten entstanden sind, sind die meisten Beteiligten mit dem Entscheid zufrieden, und die Integration von Andrea wird positiv wahrgenommen:

*„Es ist für mich ein sehr gangbarer Weg. Wir sind jetzt seit 4 Jahren "zusammen", mit den verschiedensten LPs, in den verschiedensten Situationen“ (IF-Lehrperson).*

Laut der Schulleitung ist diese Situation strukturell gewachsen, und es wird jeweils eine pragmatische Lösung für alle gesucht:

*„Deshalb haben wir es immer so gemacht, dass es für uns tragbar war: Die Kinder kommen in die Klassen, werden dort betreut, wenn nötig von den IF-LPs, in Zusammenarbeit mit den Eltern, der SL und dem Lehrerteam. Das funktioniert plus/minus gut. Für uns ist es also nichts Neues oder Spezielles. Auch die integrative Schulung durch HPs ist bei uns während 12 Jahren gewachsen“ (Schulleitung).*

Auch die Mutter beschreibt die Integration insgesamt als sehr gelungen: *„Wir hatten gerade alle Glücksfaktoren auf unserer Seite gehabt. Ausser im ersten Jahr. Das geht für uns unter Anfangsschwierigkeiten. Ich wollte nicht immer rumstürmen, man fühlt sich immer am kürzeren Hebel. Man hat auch gehört, es sei teuer und wir könnten froh sein“ (Mutter).*

### **Erwartungen und Befürchtungen**

Sowohl die Sonderschule als auch die Regelschule haben schon einige Erfahrungen mit unterschiedlichen Integrationsvorhaben gemacht. Aufgrund des langen Wegs zu den früheren Kleinklassen, hat die Quartierschule auch schon eine Integrationstradition von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen oder Sonderschulbedarf. Deshalb war das Interesse und die Offenheit Andrea zu integrieren von Anfang an vorhanden. Laut der Schulleitung werden im Moment in allen Klassen Schülerinnen und Schüler mit reduzierten individuellen Lernzielen (rILZ) integriert. Deshalb wurden die Lehrpersonen auch nicht besonders über die Ankunft von Andrea informiert.

*„Eigentlich nicht gross. Sie [die anderen Lehrpersonen] finden es gut, dass Andrea hier die Primarschule absolvieren kann. Sie sind auch froh, dass es gut läuft. Sonst wird sie nicht gross erwähnt oder behandelt. Sie soll eine Schülerin sein wie alle andern auch“ (Lehrperson 1).*

Die Reaktionen im Schulhaus waren laut der Schulleitung bei den ersten Integrationsprojekten noch unterschiedlich. Durch die Erfahrung wurde aber die Toleranz und Akzeptanz im gesamten Schulhaus bei den Lehrpersonen und den Regelklassenschülern grösser.

*„Es brauchte eine Gewöhnungsphase, damit man gemerkt hat, dass es in erster Linie ein Kind und nicht ein Behinderter war. Man hat geschaut, wo man was umsetzen musste und wo es ohne Unterstützung läuft. Das hat man ausprobiert und immer wieder angepasst“ (Schulleitung).*

Trotzdem gibt es bei einigen bezüglich der Integration von sonderschulberechtigten Schülerinnen und Schülern auch Befürchtungen. So befürchtet zum Beispiel die Leitung der HPS, dass die Integration von Einzelpersonen - den Eltern und Lehrpersonen - abhängig ist. Dass die Schule nicht insgesamt integrative Strukturen zur Verfügung stellt.

Die IF-Lehrperson hatte grundsätzlich keine Befürchtungen, hoffte jedoch „genügend kompetent“ zu sein. Die Regelklassenlehrperson, die Andrea im Moment betreut, war zuerst eher skeptisch:

*„Zu Beginn dachte ich, jetzt hätte ich eine zusätzliche Belastung zum Meistern. Wir haben noch 2 Parallelklassen auf der 5./6. In jeder Klasse haben wir mehr als ein Kind, das bereits gerilzt (rILZ) ist. Ich habe befürchtet, dass sich die Schere noch weiter öffnet. Weil auf der andern Seite auch Superschüler in der Klasse sind, die Richtung Spez.-Sek. gehen. Das alles unter einen Hut bringen, vor allem, wie akzeptieren die andern Schüler Andrea? Weil sie zwar integriert ist, aber stofflich nicht mitkommen kann. Das waren in etwa die Befürchtungen“ (Lehrperson 2).*

Förderlich für die Akzeptanz war für die Schulleitung, dass eine grundsätzlich offene Haltung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Voraussetzungen besteht. Die Schule ist sehr innovationsbereit, und Ängste werden im Dialog abgebaut.

*„Durch all die "Sachen", die wir schon miteinander erlebt haben, haben wir uns entschlossen, das zu versuchen. Seither ist es Usus, dass man diese Kinder nimmt und falls es nicht geht, schauen wir weiter“ (Schulleitung).*

### **Soziale Integration und Schulzufriedenheit**

Die soziale Integration von Andrea wird als sehr positiv beschrieben. Sie fühlt sich wohl in ihrer Klasse, hat viele Freundinnen und wird von den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern unterstützt.

*„In der alten Klasse habe ich das so erlebt - es war absolut gut gemeint -, dass sie ihr sehr geholfen und Rücksicht genommen haben. Fast überfürsorglich. So musste sie gar nicht viel selber machen“ (IF-Lehrperson).*

Auch in der neuen fünften Klasse fühlt sich Andrea laut der Lehrperson wohl und ist zufrieden:

*„Sie macht diesen Eindruck; kommt alle Tage mit Freude in die Schule. Zuerst gibt sie die Hand und freut sich sehr, dass sie endlich meinen Namen merken und aussprechen kann. Zu Beginn konnte sie das nicht. Sie ist immer fröhlich, ich glaube nicht, dass sie etwas anderes möchte, im Moment“ (Lehrperson 2).*

Trotzdem beschreibt die Lehrperson, dass Andrea oft eine „Randfigur“ sei, vor allem auf dem Pausenplatz oder beim Spielen. Auch die Unterstützung durch die anderen Schülerinnen und Schüler findet selten auf Eigeninitiative statt, sondern wird eher durch die Lehrperson vorgegeben.

*„Ja, sie ist nicht alleine auf dem Pausenplatz. Sie ist allerdings beim Spielen schon begrenzt. Im Turnen macht sie z. B. alle Spiele mit. Aber sie ist eine Randfigur. Es sind immer übrigens 3, 4 Schüler Randfiguren im Spiel. Sie versuchen z. B., dem Ball auszuweichen, greifen nicht so aktiv ins Geschehen ein. Für sie reicht das so. Es meckert auch niemand, wenn Andrea in ihre Gruppe kommt“ (Lehrperson 2).*

In der vierten Klasse war die spontane Unterstützung durch die Klassenkameraden offenbar grösser, wie die frühere Lehrperson beschreibt: *„Sie ist oft so ein bisschen gestresst gewesen in Situationen, wo dann aber ganz viele Kinder, ob jetzt Buben oder Mädchen, Freunde oder andere ihr auch geholfen haben. Weil sie ist wirklich ganz eine liebe und da haben die Kinder sie wirklich manchmal auch vergoldet. Manchmal musste ich dann sagen, tragen müsst ihr sie nicht gerade, sie kann dann auch noch alleine laufen. Aber auf eine herzige Art“ (Lehrperson 1).*

Andrea hat eine grosse Empathie-Fähigkeit und kann so schnell die Sympathie ihrer Mitschüler gewinnen: *„Andrea, die absolut pflegeleicht, zuverlässig und motiviert ist. Sie ist absolut herzlich und ein Gewinn, gegenseitig“ (IF-Lehrperson).*

Die Eltern fördern die Integration von Andrea, indem sie sie ermutigen, mit Freunden etwas zu unternehmen und indem sie mit ihrer Tochter auch sportlich sehr viel machen, damit sie mit ihren

Mitschülern mithalten kann. Es gab jedoch im schulischen Alltag schon verschiedene Situationen, in denen Andrea körperlich und kognitiv überfordert war. Dies erfordert dann von allen Beteiligten Rücksicht und Flexibilität.

*„Ihre Kameradinnen wissen, dass sie halt schneller ermüdet. Wenn sie bei andern übernachtet, kann sie dies nur eine Nacht, sie braucht ihren Schlaf“ (Mutter).*

Andrea erlebt in ihrem Alltag in der Klasse immer wieder positive Situationen und hat auch Erfolgserlebnisse. Dies schätzt die Mutter sehr. Ausgrenzungen gab es bis jetzt nur selten. Die HSP-Leitung hat eher eine skeptische Haltung zur sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern, vor allem auf der Oberstufe. Die IF-Lehrperson ist jedoch positiv eingestellt und kann sich vorstellen, dass Andrea auch in der Pubertät sozial gut integriert sein wird. *„Andrea ist von Beginn weg im Umfeld der Regelschule gewesen, mit Regelschulfreundinnen. Sie kann sich behaupten und ist super integriert. Wieso soll das nicht weitergehen? Sie muss auch lernen damit umzugehen, wenn sie als Behinderte tituliert wird. Es ist sicher schon vorgekommen, das ist Realität. Aber sie weiss, damit umzugehen“ (IF-Lehrperson).*

Auch die Schulleitung kann sich gut vorstellen, dass Andrea auch auf der Oberstufe weiterhin die Regelklasse besuchen könnte. Da wäre sie jedoch die Erste und sie müsste in eine andere Schule in einem anderen Quartier. Es stellt sich auch für die Schulleitung die Frage, ob Andrea die Oberstufe emotional bewältigen könnte, da die Oberstufenschule keine integrative Haltung hat. Auch die Eltern hoffen sehr stark, dass Andrea in der Regelklasse bleiben kann. Die Mutter wünscht sich, dass ihre Tochter eine Berufsausbildung machen kann, zum Beispiel würde Andrea gerne mit Kindern oder in einem Hotel arbeiten.

*„Sie haben vor dem Wechsel mal gesagt, Ende 6. Klasse sei dann das Ende. Weil es aber hier so gut läuft, wollen sie sich für sie einsetzen, damit sie weiterfahren kann“ (Mutter).*

Das Schulinspektorat ist gegenüber der Weiterführung der Integration von Andrea eher skeptisch: *„Im Moment gibts Probleme von den Vorstellungen, was die Fachleute über die Integration sagen, was die Schule will und was die LPs wollen. (...) das Personal hat nicht die gleiche Haltung und Vorstellung. Und das prägt auch die Schullaufbahn. Und zwar insofern, dass von einigen die Auffassung vertreten wird, man könne das nicht mehr weiterführen, die andern es aber versuchen wollen. Ich denke, die Oberstufe ist noch nicht in der Lage, solche Projekte zu machen. Es fehlen die Bezugspersonen“ (Schulinspektorat).*

Aus Sicht der Eltern und der Lehrpersonen ist Andrea sehr zufrieden in ihrer Klasse. Die Lehrpersonen nehmen Andrea als sehr offene und fröhliche Schülerin wahr, die sich ihrer Defizite bewusst ist. Die Tatsache, dass Andrea fachlich nicht mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mithalten kann, scheint sie nicht zu belasten. Sie hat eine hohe Lernmotivation und möchte gerne Neues lernen. Ausserdem sind auch kleine Lernerfolge für sie eine grosse Herausforderung, und sie ist stolz auf sich selbst, wenn sie etwas erreichen konnte.

Die Aussagen der Lehrpersonen und Eltern beschreiben Andrea als ein Mädchen, das sehr lernwillig ist, jedoch auch ihre eigenen Grenzen kennt. Ihre Selbstwahrnehmung und Einschätzung sind realitätsnah.

*„Sie sagt von sich selber, dass sie wisse, dass sie langsamer und anders lerne und dass sie das nie "checken" werde. Sie schätzt sich realistisch ein“ (IF-Lehrperson).*

Ein Wechsel in die HPS könnte für sie vor allem auch emotional sehr schwierig sein. Obwohl die Mutter die HPS gemeinsam mit ihrer Tochter besucht, fühlt sich Andrea dort gar nicht wohl.

*„Ich bin mit ihr auch schon in die HPS, damit sie eine Idee erhält. Wir gingen vor allem an die Feste. Und sie hat immer gesagt, dort möchte sie nicht hin. Sie ist wirklich stolz, dass sie hier zur Schule gehen kann. Sie macht aber auch kein Theater darum, weil sie lernbehindert ist. Es ihr auch gleich, wenn sie langsamer als die andern ist. Man hat uns immer gesagt, es werde problematisch, wenn sie merke, dass sie nicht so gut sei wie die andern. Aber das hat sie voll im Griff. Hier ist der Vorteil, dass es noch den einen oder die andere gibt, die auch ein Problem hat. Das ist für sie natürlich sehr aufbauend, dass sie manchmal sogar besser ist als andere“ (Mutter).*

### **Vor- und Nachteile**

Alle befragten Personen nennen einstimmig, dass die Integration von Andrea sowohl für das Mädchen selbst, als auch für die Mitschülerinnen und Mitschüler hauptsächlich Vorteile bringt.

*„Sie kann nur gewinnen. Vor allem im sozialen Bereich: unterstützen, helfen, Andersartigkeit, Fremdes akzeptieren, für sich selber arbeiten, Selbstständigkeit gewinnen, Kooperation leben etc. Ich hatte nie das Gefühl, meine Klassen seien schlechter, weil wir noch ein Kind integrieren“ (Schulinspektorat).*

Andrea orientiert sich im Alltag an den Regelklassenschülerinnen und Regelklassenschülern und kann dadurch sehr viel profitieren. Die Mutter betont auch, dass Andrea nicht dieselben Fortschritte gemacht hätte, wenn sie die Sonderschule besucht hätte: *„Kinder orientieren sich an ihresgleichen. Wenn sie nicht integriert wäre, wäre sie aus meiner Sicht ein Häuflein Elend. [...] Andrea kann sich nach oben orientieren, was natürlich immer gut ist. Sie ist offenbar ein Grenzfall. Und nach oben orientieren ist immer besser als nach unten. Das war meine Idee. Es ist frappant, wieviel sie profitieren kann, als wenn sie in einer HPS wäre“ (Mutter).*

Auch Andreas Lehrpersonen teilen diese Einschätzung. Sie sind davon überzeugt, dass Andrea davon profitiert, dass sie nicht eine Spezialbehandlung erhält und als Teil der Klasse akzeptiert wird. Zu Beginn des Integrationsprojekts bestand die Befürchtung, dass die Lehrpersonen Andrea zu viel Aufmerksamkeit schenken müssten und die anderen Schülerinnen und Schüler darunter leiden würden. Diese Befürchtungen haben sich jedoch durch das positive Beispiel im Alltag zerstreut. Für die IF-Lehrperson ist ein zentraler Aspekt einer funktionierenden Integration, dass das integrierte Kind keinen Sonderstatus in der Klasse erhält und lernt, selbstständig mit seinem eigenen Programm zu arbeiten. Gelegentliche Frustrationen, die damit einhergehen, werden als normal und positiv für die Weiterentwicklung gesehen.

Aus Sicht der Lehrpersonen, der Schulleitung und der Eltern bietet Andreas Integration aber nicht nur Vorteile für sie, sondern auch für die gesamte Klasse. Die Schülerinnen und Schüler lernen tolerant und hilfsbereit zu sein, sie müssen lernen, auf jemanden Rücksicht zu nehmen.

*„Als Gewinn erleben sie, wie die Realität, die Gesellschaft heute ist. Überall gibt es Behinderte. Vielleicht erlebt man das später sogar in der eigenen Familie. Dann bekommen sie doch etwas mit und merken, dass das auch Menschen sind, fröhlich usw. Die sind sogar mit weniger zufrieden. Ich finde es wirklich für die Mitschüler positiv“ (Lehrperson 2).*

Die Leitung der HPS äussert sich kritisch bezüglich der Vorteile der Integration. Es sei nicht klar nachzuvollziehen oder abzuschätzen, inwiefern Andrea wirklich von der Integration profitiere. Aber es sei wahrscheinlich, dass sich aus der Integration positive Effekte auf das Sozialverhalten der Regelklassenschülerinnen und Regelklassenschüler ergeben.

*„Häufig wird der Gewinn definiert, was ein Kind sozial an neuen Aspekten hineinbringt, die positiv konnotiert sind. Das ist mal wesentlich. Wenn dem nicht so ist, sagen viele, es werde schwierig. Ich glaube, man muss die Augen für eine andere Welt, eine andere Art sich zu bewegen oder auszudrücken, öffnen.“ (Sonderschulleitung).*

Ein Nachteil für Andrea ist, dass sie nicht im selben Quartier wohnt, wo sie zur Schule geht, und somit die Möglichkeiten, sich mit den anderen Schülerinnen und Schülern zu treffen, eher gering sind. Die Mutter versucht jedoch, Andreas Sozialisation so gut wie möglich zu unterstützen. Negative Reaktionen anderer Eltern gab es bis jetzt keine und die Akzeptanz der Integration ist im ganzen Quartier sehr hoch. Die Klassenlehrperson ist sehr froh, dass sich niemand beschwert. Es könnte schon sein, dass manche Eltern in der Integration von Sonderschülern einen Nachteil für ihre eigenen Kinder sehen.

*„Auch wenn sie ihr eigenes Programm hat, ist sie halt doch manchmal auch eine Bremse. Es könnte auch Reaktionen von Eltern geben - bis jetzt glücklicherweise nicht -, die sagen, ihr Kind sei in einer Regelklasse und sie möchten nicht noch Sonderschüler darin“ (Lehrperson 2).*

Das Schulinspektorat beschreibt, dass die hohe Akzeptanz der Integration in der Schule und im Quartier stark von der Schulleitung beeinflusst worden sei. Diese habe klare Kommunikationsstrukturen und eine sehr offene Haltung, die Skeptiker besänftigen kann.

*„Ich muss vorausschicken, dass wir dort eine sehr gute Schulleiterin mit viel Sachwissen und einer hohen Sensibilität haben. Die hat es sicher so gemacht, dass es akzeptiert wurde. Sie kommuniziert direkt und persönlich, lädt die Eltern ein, lässt die Eltern eines behinderten Kindes und die HP auftreten. Sie zeigt Bilder des Kindes, sie geht sehr offensiv dahinter. Das hat sich bewährt. Weil sie auch SL von beiden Schulen ist, konnte sie auch bestimmen, wohin das Kind gehen durfte“ (Schulinspektorat).*

## **Rahmenbedingungen**

Die zeitlichen und personellen Ressourcen werden von den befragten Personen insgesamt als ausreichend bewertet. Andrea erhält sechs heilpädagogische Unterstützungslektionen. Die IF-Lehrperson kommt jeden Tag ausser Freitags in die Klasse und kann Andrea ganz individuell fördern. Dies schätzt die Klassenlehrperson, da sie sich in diesen Lektionen etwas stärker auf die Regelschülerinnen und Regelschüler fokussieren kann. Ausserdem gibt es in dieser Mehrjahrgangsklasse auch noch eine weitere IF-Lehrperson, die für die gesamte Klasse zuständig ist, die Lehrperson entlasten kann und sich teilweise auch um Andrea kümmert. Für Andrea ist es jedoch wichtig, eine konstante Bezugsperson zu haben. Andrea wurde bis zur vierten Klasse hauptsächlich integrativ gefördert und wird nur selten aus der Klasse herausgenommen. Für die aktuelle Lehrperson von Andrea entstehen im schulischen Alltag manchmal Betreuungsdefizite, wenn sich Andrea alleine beschäftigen muss:

*„Bis jetzt läuft gut. Ich komme mit ihr auch zurecht und kann sie wirklich beschäftigen und begeistern. Aber sie ist so ruhig und selbstständig, dass sie versucht oder halt dann nichts macht resp. 100 Mal die gleiche Rechnung zu lösen versucht. Es wäre idealer gewesen, wenn man hätte früher einsteigen können. Ich muss mich daran gewöhnen, dass ich nicht nur 2 Klassen habe, sondern noch einen 3. Posten. Ganz ideal wird die Zeit nicht immer genutzt. Es gibt schon tote Phasen. Aber sie kann sich irgendwie beschäftigen. Ich wünschte mir noch, dass sie sich von selber meldete“ (Lehrperson 2).*

Die Lehrperson ist durch die neue Situation mit der Integration und der Mehrjahrgangsklasse noch stark gefordert und ist froh, genügend Unterstützung von den IF-Lehrpersonen zu erhalten. Die Schulleitung beurteilt die personellen Ressourcen als ausreichend. Wenn Schwierigkeiten entstehen, werden pragmatische Lösungen gesucht, zum Beispiel werden auch Mütter als Aushilfe angefragt. Die Flexibilität als Quartiersschule und die Innovationsbereitschaft der Schulleitung und der Lehrpersonen beeinflussen die Integration von Andrea sehr positiv.

*„Wenn es nicht reicht, suchen wir bei den Müttern z. B. Unterstützung beim Werken. Das haben wir gemacht, weil die IF nicht ins Werken gehen konnte. Sie musste sich auf Math. und Deutsch konzentrieren.*

*„Deshalb suchte ich eine Mutter, der wir etwas bezahlen. In so einer Quartierschule wie hier muss man pragmatisch arbeiten. Die Leute sind bereit, etwas zu helfen, man muss sie nur holen“ (Schulleitung).*

Laut den Lehrpersonen ist der verfügbare Raum eher knapp. Es gibt zwar einen Materialraum für die IF-Lehrpersonen, der sehr gut ausgestattet ist. Es sind aber zu wenige Möglichkeiten vorhanden, um mit einer Gruppe darin zu arbeiten. Die Lehrpersonen hätten gerne die Möglichkeit, Material für Andrea auch im eigenen Klassenzimmer zu lagern und ihr einen besonderen Arbeitsplatz einzurichten. Dazu ist aber das Klassenzimmer viel zu klein.

*„Das ist einfach ein normalgenormtes Klassenzimmer, wo auch im Gang nicht Möglichkeiten zum Arbeiten sind oder auch schnell in einen Gruppenraum zu gehen oder so. Das hat mich schwierig gedünkt in der Situation mit den vielen Kindern. Und vom Material her haben wir es dann so gehandhabt, dass die Heilpädagogin das Material zur Verfügung gestellt und vorbereitet hat, auch wenn ich dann nachher mit Alexandra allein im Unterricht war, dass sie an dem Programm arbeiten konnte“ (Lehrperson 1).*

Die IF-Lehrperson hat verschiedene und vielfältige Materialien zur Auswahl und kann Andrea so ein eigenes Arbeitsprogramm zusammenstellen.

Bezüglich der Klassengrösse werden von den Lehrpersonen und der Schulleitung unterschiedliche Zahlen genannt. Als Ideal gilt eine Klasse mit zwischen 15 und 17 Schülerinnen und Schülern. Bei einer Klassengrösse über 20 wird die Integration schwierig. Grundsätzlich sind die befragten Personen jedoch davon überzeugt, dass die Zusammensetzung der Klasse eine wichtigere Rolle spielt als die Klassengrösse. In dieser Schule sind die Klassen insgesamt eher heterogen. Diese Erfahrung im Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Problemlagen ist für die Lehrpersonen der Schule ein Vorteil.

*„Mehrjahrgangsklassen finde ich einen grossen Vorteil für kooperativen Lernformen. Es wirkt sehr unterstützend. Fremdsprachige haben wir 40, 50%, schätze ich. RILZ-Kinder gibt es auch ein paar. Wir haben auch viele Unterstützungslektionen für die HPs. Das braucht es schon. Für eine Lehrkraft wäre es eine zu grosse Überforderung“ (IF-Lehrperson).*

Für die Schulleitung und das Schulinspektorat ist ausserdem ausschlaggebend, ob das System – die gesamte Schule oder Klasse – in der Lage ist, mit der Heterogenität umgehen zu lernen. Dabei arbeiten alle beteiligten Personen zusammen.

*„Was wichtig ist, ob eine Schule in der Lage ist, in so ein Projekt einzusteigen, ist die persönliche Erfahrung des Systems, der Behörden, der Eltern und der LPs“ (Schulinspektorat).*

Aus der Sicht der Befragten wäre auch eine Integration von mehreren Sonderschulberechtigten denkbar und wurde auch schon so umgesetzt. Ob dies möglich ist, hängt jedoch wiederum ganz stark mit der Zusammensetzung und Grösse der Klasse sowie mit der Art der Behinderung des integrierten Kindes zusammen.

Oft sind bei Integrationsvorhaben die Schnittstellen zwischen Kindergarten und der ersten Klasse und der Übergang nach der sechsten Klasse problematisch. Bei Andrea ist diese Problematik virulent, und es ist nicht klar, ob eine Integration auf der Oberstufe möglich ist. Auch in der Unterstufe stellt die Integration von Andrea einen Zusatzaufwand für alle Beteiligten dar. Im Moment schätzen das Schulinspektorat und die Lehr- und Leitungspersonen die Situation als für alle tragbar ein. Die Regellehrperson erhält eine Entlastungslektion für Gespräche und Vorbereitungen, die Andrea betreffen. Für die IF-Lehrperson ist der Aufwand auch grösser, der jedoch aus „good will“ ohne Abgeltung geleistet wird. Aufgrund der positiven Grundhaltung bezüglich der Integration sind die Schulleitung und die Lehrpersonen überzeugt, dass sich dieser zusätzliche

Aufwand auf einer anderen Ebene lohnen wird – für das einzelne Kind, die Klasse und für die gesamte Schule.

*„Nach anderthalb Monaten kann ich den Ertrag noch nicht gross beurteilen. Ich denke, es lohnt sich schon. Für Andrea, zum Teil auch für die Klasse. Ich muss es immer positiv sehen. Für mich gibt es sicher auch eine weitere Erfahrung. Man kommt immer wieder in ähnliche Situationen, und später werde ich über diese Erfahrung froh sein. Der Aufwand ist vielleicht im Moment grösser als der Ertrag. Diesen sieht man in der Schule sowieso nicht so konkret. Bei den Schülern merkt man auch über die Jahre, dass etwas bleibt, das sich erst später auswirkt. Bei Andrea weiss ich nicht, wies rauskommt“ (Lehrperson 2).*

In der Schule, in der Andrea integriert ist, haben die meisten Lehrpersonen schon Erfahrungen mit sehr heterogenen Klassensettings. Deshalb haben sie verschiedene Strategien und Unterrichtsformen entwickelt, die den Umgang mit Heterogenität erleichtern. Andrea braucht eine sehr enge Begleitung und ihre Mitarbeit stagniert oft, wenn sie nicht weitere Anregungen erhält. Dies ist für Klassenlehrperson von Andrea sehr anspruchsvoll. Deshalb arbeitet sie zum Beispiel oft mit offenen Unterrichtsformen oder Gruppenarbeiten und ist in der Unterrichtsgestaltung sehr flexibel.

*„Vor allem Geduld und versuchen, sofort zu spüren, was los ist und was es kann. Und vor allem positiv reagieren. Man muss dann vor allem hervorheben, was richtig war und nicht, was sie alles falsch gemacht hat. Oder wenn sie im Rechnen gerade eine Blockade hat, halt mit ihr etwas lesen. Einfach immer das Gefühl geben, es laufe. Man muss auch immer abwägen, welche Unterlagen man ihr abgeben kann, welche nicht. Das überlege ich mir auch nicht immer im Voraus. Oder beim Kolumbuslied habe ich ihr gesagt, sie solle neben den Notenlinien etwas zeichnen, weil mir gerade nichts Einfacheres in den Sinn gekommen ist“ (Lehrperson 2).*

Das Engagement der Schulleitung und Lehrpersonen dieses Schulstandorts sind sehr hoch. Ohne diese Zustimmung, Bereitschaft, Mehraufwand zu leisten, und der positiven Schul- und Arbeitskultur wäre wohl die Integration von Andrea schwieriger.

### **Pädagogische Haltung und Integrationskonzept**

Wie schon erwähnt, haben die meisten Lehrpersonen schon lange gute Erfahrungen mit der Integration gemacht. Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden vor allem auch aus praktischen Gründen schon seit über einem Jahrzehnt in der Quartierschule unterrichtet.

*„Für uns ist deshalb die Umsetzung des Art. 17 Wasser in die Aare getragen, weil uns nie etwas anderes übriggeblieben ist. [...] Wir haben relativ viel Integrationserfahrung. Das haben wir uns auch auf die Fahne geschrieben. Gerade weil wir eine Quartierschule sind, könnten wir es uns nicht erlauben, die Integration abzulehnen. Wir waren gezwungen, den Boden für die Integration zu bereiten, damit wir darauf aufbauen konnten“ (Schulleitung).*

Das Schulmodell ist strukturell sehr durchlässig und es sind jeweils mehrere Lehrpersonen für eine Gruppe jahrgangsgemischter Klassen zuständig. So werden einzelne Fälle gemeinsam diskutiert und gemeinsam Lösungen gefunden. Mit Andrea wird bereits zum vierten Mal ein Kind mit Sonderschulbedarf in die Regelklasse integriert.

In der Schule A gibt es ein Integrationskonzept, das vor allem als Richtlinie für den IF-Unterricht dient. Die Schulleitung und Lehrpersonen denken jedoch, dass die positive Grundeinstellung und Flexibilität viel wichtiger sei, als konzeptionelle Vorgaben:

*„Die Grundeinstellung. Dass man das Leitbild, die Grundsätze, das Zusammenleben einbezieht. Und nicht als zusätzliches Anhängsel pro forma mitschleppt. Das kam bei meinem Bewerbungsgespräch als Erstes. Ich musste mich auf die Bandbreite und die Integration einstellen“ (Lehrperson 2).*

*„Es liegt stark an der eigenen Einstellung und am Willen. Ich sage nicht, es brauche keinen Zusatzaufwand. Aber man muss auch nicht jemandem, der kein Herzblut hat für die Schule, Kinder anvertrauen. Entweder man macht es, dann versucht man so gut wie möglich. Und wenn man merkt, dass es aus irgendeinem Grund gar nicht geht, muss man schauen, wie man die Rahmenbedingungen optimieren kann“ (Schulleitung).*

Die Voraussetzungen für die Integration in der Schule A sind sehr positiv. Es werden alle Beteiligten mit einbezogen, und es wird transparent kommuniziert. Laut der Schulleitung brauche es für eine gelingende Integration Schulen, die nicht so stark leistungsorientiert sind und versuchen, pragmatische Lösungen zu finden. Ausserdem müssten die Lehrpersonen auch bereit sein, „Experimente zu wagen“ und sich auf neue Situationen einzulassen. Zum pädagogischen Credo sind die Aussagen der Befragten sehr ähnlich. Die IF-Lehrperson nennt zum Beispiel die folgenden Aspekte:

*„Integration entspricht meinem Menschenbild: teilhaben. Wenn es möglich ist, sollten alle teilhaben können. Wir lernen alle voneinander: Respekt, Hilfsbereitschaft, gegenseitige Geduld, Akzeptanz, Regeln des Zusammenlebens. Alles Vorteile für mich. Zum Glück sind wir nicht alle gleich!“ (IF-Lehrperson)*

Diese positive Grundhaltung heisst jedoch nicht, dass Integrationsvorhaben gegen den Willen und die Machbarkeit durchgesetzt werden. Es herrscht genügend Offenheit und Rücksichtnahme, dass die Situation genau angeschaut wird und Hilferufe berücksichtigt werden. Obwohl die Schulleitung und Lehrpersonen der Schule A eine integrationsfördernde Haltung haben, ist ihnen bewusst, dass das aktuelle Projekt unter einem guten Stern steht: „Insgesamt steht für die befragten Personen das Kind im Vordergrund, und man versucht gemeinsam, mit verschiedenen Akteuren eine gute Lösung zu finden. „Es geht um das Kind. Das Wichtigste ist zu erkennen, ob dieser Weg für die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen für das Kind gut sind. Da braucht es Fachleute, die Eltern können mitreden“ (Schulinspektorat).

### **Interne und externe Kooperation**

Die Kooperation mit externen Akteuren ist in der Schule A klar strukturiert und institutionalisiert. Es finden verschiedene Sitzungen statt, an denen alle beteiligten Akteure anwesend sind und eine sehr positive Stimmung und Kommunikationskultur herrscht.

*„Es läuft eigentlich alles gut. Wir sind ja alle im gleichen Boot und arbeiten kooperativ. Sie unterstützen, fragen nach etc. Bei uns existiert schon lange ein Netzwerk, in dem der Inspektor, die EB und die Schulkommission vertreten sind. Die Kontakte sind gut, und die müssen nicht extra aktiviert werden, um ein Kind zu integrieren. Man spricht miteinander, sitzt zusammen, das ist längstens institutionalisiert. Ich erlebe das nur positiv. Es gibt keine Rückenschüsse, es wird nicht lamentiert, im Gegenteil, sie wollen stützen und helfen“ (Schulleitung).*

Der regelmässige Austausch und die positiven Beziehungen ermöglichen eine Vorausplanung möglicher zukünftiger Projekte. Es werden alle in die Entscheidung mit einbezogen, und es fühlt sich niemand übergangen. Die Erziehungsberatung (EB) ist in der Schule präsent und bei Schwierigkeiten gut erreichbar. Es herrscht ein gegenseitiges Interesse an einer guten und sinnvollen Zusammenarbeit. Für die Klassenlehrperson von Andrea ist der Aufwand für die verschiedenen Sitzungen ziemlich gross. Trotzdem werden diese Kooperationsmöglichkeiten und Schnittstellen positiv wahrgenommen und fördern das Verständnis unter den verschiedenen Akteuren.



Auch die Sonderschulleitung schätzt die klare Kommunikation mit der Schulleitung. Bei der Lektionenzuteilung besteht jedoch das Problem, dass der Übertritt von der Regelklasse in die Sonderschule einen grossen Aufwand darstellt, da die Sonderschulen nicht in die Volksschule integriert sind. Ausserdem erschwert die Zuständigkeit von zwei Direktionen (ERZ und GEF) die Abklärung, und es wird bemängelt, dass der Kanton Bern nicht eine konstante Integrationspolitik verfolge. Dadurch entstünden auch Schwierigkeiten in der Absprache von Schulinspektorat und der Sonderschule bei der Zuweisung und Organisation der Unterstützungslektionen. Aus Sicht der Sonderschulleitung ist die Zusammenarbeit zwischen ERZ und GEF „schleppend“ und unterschiedlich gut.

*„Man muss von schwarz-weiss wegkommen, sonst kommt es nicht gut. Das Ausspielen von Integration und Separation ist eine schlechte Voraussetzung. Das Sonderschulangebot muss als Teil der Volksschulbildung akzeptiert sein wie das Gymnasium auch. Das muss auf der gleichen Ebene passieren können. Horizontal denken und nicht vertikal. Letzteres ist noch in den Köpfen“ (HPS-Schulleitung).*

Auch die Klassenlehrperson kritisiert, dass die Erziehungsdirektion bezüglich Integration eine unklare Vision verfolgt würde. Es entsteht vor allem in der 5. und 6. Klasse eine Divergenz zwischen dem Integrationsgedanken und der Leistungsorientierung. Diese widersprüchliche Haltung macht es für die Lehrperson schwer, den Integrations- und Selektionsauftrag gleichzeitig zu erfüllen, was zu Frustration führen kann.

*„Wichtig ist, dass von der ERZ her mit Lektionen alles auch honoriert wird. Dass man nicht nur die Leistung im Vordergrund sieht. Obwohl man Ende der 6. Klasse diese Leistungen knallhart abrufen muss. Diesen Spagat machen wir schon seit vielen Jahren so“ (Lehrperson 2).*

Ausserdem werden von der Erziehungsdirektion mehr Unterstützungsleistungen erwartet. Zum Beispiel, dass der erhöhte Aufwand auch zeitlich abgegolten wird.

Die Kooperation innerhalb der Schule zwischen den beteiligten Lehrpersonen läuft sehr gut. Aktuell gibt es zwischen der Klassenlehrperson und der IF-Lehrperson wöchentliche Absprachen, wo jeweils das weitere Vorgehen sowie die letzte Woche besprochen werden. Früher waren mehr Absprachen notwendig, aber da Andrea sehr viel selbstständiger geworden ist, braucht es heute nur noch eine wöchentliche Sitzung.

*„Dass wir zwei einigermaßen gut auskommen, ist sehr wichtig. Bis jetzt hatte ich ja nie etwas mit ihr zu tun gehabt, weil sie auf der 3./4. arbeitet. Sie ist nicht kompliziert und muss mit mir flexibel sein. Man kann nicht immer alles so durchführen, wie man es geplant hat. Auch in der Regelklasse. Man muss immer auf Unvorhergesehenes gefasst sein. Da bin ich mit der Situation mit ihr sehr zufrieden“ (Lehrperson 2).*

Auch die IF-Lehrperson meint, dass eine gemeinsame Grundhaltung und die Verfügbarkeit von zeitlichen Gefässen ein grosser Vorteil für eine gelingende Kooperation darstellt. Sie hat das Gefühl, gemeinsam mit der Klassenlehrperson für die Integration verantwortlich zu sein und fühlt sich nicht alleine gelassen.

*„Die richtige Haltung, der integrative Gedanke, das fördert. Dass man zeitliche Gefässe bereitstellt. Dass man die Verantwortung auch teilt. Nicht dass die eine Seite das Gefühl hat, sie müsse alles abdecken. Man muss die Verantwortlichkeiten besprechen und regeln. Offen kommunizieren und Fragen stellen können, die man auch nicht immer beantworten kann. Dann probieren wir es aus und schauen weiter. Niemand von uns ist ein Experte mit jahrelanger Erfahrung. Ich habe einen kleinen Vorsprung, was aber nicht heissen will, dass ich alles richtig sehe. Die Zusammenarbeit stimmt mit allen Personen, mit denen ich zusammenarbeite“ (IF-Lehrperson).*

Die Rollen und Zuständigkeiten sind geklärt. Wenn die Lehrperson alleine ist, ist sie für die Förderung von Andrea verantwortlich. Für diese Zeit stellt die IF-Lehrperson einfach die Materialien bereit und legt auch die Lernziele fest.

*„Die Gesamtverantwortung habe ich. Ich bin dafür verantwortlich, dass das Kind gut in der Klasse integriert ist, dass der Schulbetrieb trotz ihr gut läuft. Die IF-Lehrperson ist vor allem dafür verantwortlich, mit den Programmen produktiv arbeiten zu können. Sie ist darauf angewiesen, dass ich ihr das Thema mitteile. Dann versucht sie, daraus das Wesentliche rauszunehmen und runterzubrechen. So dass Andrea immer das Gefühl hat, sie mache ja das Gleiche“ (Lehrperson 2).*

Bis zur vierten Klasse wurde Andrea hauptsächlich in der Klasse betreut, und es fand oft Teamteaching statt. Die beiden Lehrpersonen konnten nach eigener Aussage „ressourcenorientiert“ arbeiten und gegenseitig voneinander profitieren.

*„Aber mich dünkt es am praktischsten, wenn es allgemein ein bisschen ein offener Unterricht ist, wenn es Sequenzen gibt, wo man im Plenum wieder zusammenkommt und sich austauscht, aber wir haben jetzt hier an der Schule das Kooperative Lernen kennengelernt und das dünkt mich wirklich eine Form, bei der viel möglich ist, wenn die Kinder sehr frontal unterrichtet werden, dünkt es mich oft schwierig, auch den Kindern klarzumachen, dass Andrea hinten mit Klötzen oder so arbeitet und wenn wir selber auch handelnd lernen, ist das wie normal“ (Lehrperson 1).*

Jetzt in der fünften Klasse arbeitet die IF-Lehrperson mit Andrea vor allem alleine im „Vorraum“ und nicht in der Klasse. Dies wurde beschlossen, weil noch eine zweite IF-Lehrperson in der Klasse anwesend ist und es sonst mit drei Personen zu viel wäre.

In der Schule A finden insgesamt sehr viele Absprachen zwischen den Lehrpersonen derselben Stufe statt, deshalb musste die Kooperationskultur zwischen IF- und Klassenlehrperson auch nicht ohne Grundlagen ganz neu aufgebaut werden. Das Schulklima wird als gut bis sehr gut bewertet, und die Lehrpersonen können jederzeit auf die Unterstützung der Schulleitung und der Eltern zurückgreifen.

*Das ist wirklich auch der Rückhalt, den man dann bei einer solchen Arbeit hat. Ich glaube, sonst wäre man noch viel mehr ausgelaugt, wenn man nicht auch die Schulleitung hätte oder auch die Unterstützung von den anderen Eltern“ (Lehrperson 1).*

### **Situation in der Klasse: Soziogramm und Unterrichtsbeteiligung**

Andrea ist in einer Mehrjahrgangsklasse integriert, in der noch vier weitere Schülerinnen und Schüler besondere Massnahmen gemäss BMV haben. In dieser Klasse sind negative Ärgerkontakte häufiger als positive Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern. Andrea gehört keiner Clique an und hat auch keine gegenseitigen engen, dafür einige asymmetrische Freundschaften. Dies bedeutet, dass Andrea ihre soziale Integration nicht realistisch einschätzt, denn sie hat insgesamt nur wenige positive und negative Sprechkontakte mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Vor allem bei der Interaktion mit den Mädchen gibt es eine hohe Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung.

Die Analyse der Unterrichtssituation zeigt, dass Andrea während des Frontalunterrichts mit der Konzentration kämpft und während der Einzelarbeit zwar verschiedene Aufgaben lösen kann, jedoch dazu viel Unterstützung von der Lehrperson benötigt. Damit Andrea produktiv arbeiten kann, benötigt sie fast in der Hälfte der Zeit entweder durch die Lehrperson oder durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler Unterstützung. Auch während der offenen Unterrichtssituationen finden wenige soziale Kontakte statt. Aufgrund der hohen Leistungsheterogenität ist der individualisierte Unterricht in der Mehrjahrgangsklasse eine grosse Herausforderung für die Klassenlehrperson. Die Unterstützung durch die IF-Lehrpersonen ist dringend notwendig, da auch der offene

Unterricht einen zusätzlichen Aufwand für die Klassenlehrperson bedeutet, weil sie die einzelnen Aufgaben an das Niveau der integrierten Schülerin anpassen muss. Insgesamt zeigt sich in dieser Klasse bezüglich der unterschiedlichen Leistungspotentiale und eher hohen Ärgerkontakte eine schwierige Situation für die Lehrpersonen, die eine hohe Frequenz von Absprachen, Koordination und zusätzlicher Vorbereitungszeit erfordert.

### Fazit

Andreas Integration in die Regelklasse ist von zwei Brüchen geprägt und entspricht durch die Schulwechsel und die Wechsel der IF-Lehrpersonen nicht unbedingt einem idealtypischen Verlauf. Zum Zeitpunkt der Erhebung verläuft aber dieses Integrationsvorhaben sehr positiv und ist als gelungen zu bezeichnen. Die Initiative zur Integration erfolgte zwar durch die Eltern, jedoch stiess das Vorhaben auf viel Offenheit und Interesse in der Schule A. Das Klima im Schulhaus ist sehr integrationsförderlich, und die Lehrpersonen sind den Umgang mit leistungs- und sprachheterogenen Klassen gewohnt. Es gab schon vor Andrea einige Integrationsvorhaben und die aktuelle Situation stellt keine allzu grosse zusätzliche Belastung dar. Die Integration wird von allen Beteiligten sehr positiv erlebt und sowohl Andrea als auch die Regelklassenschülerinnen und Regelklassenschüler können von der Integration bezüglich Selbstwert und Sozialverhalten profitieren. Die Unterstützung der Lehrperson und deren Bereitschaft für die Integration, die kompetente Betreuung durch die IF-Lehrperson sowie die Unterstützung durch Schulleitung und Eltern haben einen beträchtlichen Teil zum Gelingen dieses Integrationsvorhabens beigetragen. Ein konfliktreiches Thema stellt der Übergang in das weniger integrationsorientierte Oberstufenzentrum dar, wo hoffentlich eine für alle sinnvolle Lösung gefunden werden kann.

Tabelle 6: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 4)

Ebenen	Gelingensbedingungen
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berücksichtigung der Voraussetzungen in der Schule und Klasse bei der Bewilligung des Integrationsvorhabens</li> <li>- Tradition der möglichst frühen Integration, die auch von der Seite der HPS unterstützt wird</li> <li>- Klärende Gespräche mit den verschiedenen beteiligten Akteuren am runden Tisch</li> <li>- Positive Grundhaltung und Flexibilität sind wichtiger als ein detailliertes Integrationskonzept.</li> <li>- Institutionalisierte Sitzungen und ein gegenseitiges Interesse an einer positiven Kommunikationskultur</li> <li>- Regelmässiger Austausch und Vorausplanung von Projekten mit der EB und HPS</li> <li>- Kontakte und Schnittstellen (Netzwerk) bestehen und müssen nur „aktiviert“ werden.</li> <li>- Mehr Unterstützungsleistungen durch den Kanton</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Begleitung der Eltern im Bewilligungsprozess durch die SL</li> <li>- SL bindet die Lehrpersonen in die Entscheidung ein.</li> <li>- Bewusste Auswahl der Lehrpersonen, aber kein Zwang</li> <li>- Wille zur Integration und Unterstützung im gesamten Kollegium</li> <li>- Positive Reaktionen im Schulhaus</li> <li>- Hohe Toleranz und Akzeptanz von Sonderschülern in der Schule und der Gemeinde</li> <li>- Positive Erfahrungen mit Integration von Sonderschülern während einer „Gewöhnungsphase“</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hohe Leistungs- und sprachliche Heterogenität und Tradition der Integration aller Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen</li> <li>- Quartierschule mit Mehrjahrgangsklassen</li> <li>- Heterogenität und Mehrjahrgangsklassen eignen sich für offene Lernformen</li> <li>- Bereitschaft der Lehrpersonen für ein hohes Engagement</li> <li>- Integrative Haltung ist strukturell gewachsen und wird vom gesamten Kollegium getragen.</li> <li>- Innovationsbereitschaft und Flexibilität der Schulleitung</li> <li>- Faible der Schulleitung für pragmatische Lösungen und Fähigkeit, ihre Lehrpersonen für die gemeinsame Sache zu motivieren</li> <li>- Gute, integrative Schulkultur und gemeinsame Erlebnisse im Alltag</li> <li>- Klare Kommunikation der Integrationsorientierung der Schule durch die Schulleitung</li> <li>- Ausreichende Ressourcen und zusätzliche IF-Lehrperson für die Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderungsbedarf</li> <li>- Eltern werden als zusätzliche Ressourcen in den schulischen Alltag mit einbezogen.</li> <li>- Grosszügiger Materialraum und Verfügbarkeit von differenzierten Materialien für die Individualisierung auf jeder Stufe</li> <li>- Das System Schule wird durch das Integrationsvorhaben nicht überlastet.</li> <li>- Klassenlehrperson erhält eine Zusatzlektion für die Zusammenarbeit.</li> <li>- Offenheit für innovative Unterrichtsformen und flexible Unterrichtsgestaltung (offene Unterrichtsformen und Gruppenarbeiten)</li> <li>- Positive Schul- und Arbeitskultur</li> <li>- Durchlässiges Schulmodell und gemeinsame Übernahme der Verantwortung</li> <li>- Integration aus Herzblut und als Grundlage des schulischen Leitbildes</li> <li>- Integrationsvorhaben nicht gegen Willen und Machbarkeit durchsetzen</li> <li>- Pädagogisches Credo: Experimente wagen und die Regeln des Zusammenlebens beachten</li> <li>- Grenzen anerkennen und Hilferufe berücksichtigen</li> <li>- Das Kind und seine positive Entwicklung stehen im Zentrum des Integrationsvorhabens</li> </ul>
<p><i>Mikro = Unterrichtsebene</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grosses Engagement und Forderung der Integration in die Regelklasse durch die Eltern</li> <li>- Konstanz der IF-Lehrperson in unterschiedlichen Situationen und bei unterschiedlichen Lehrpersonen</li> <li>- Kompetente und pragmatische Unterstützung der IF-Lehrperson in der Regelklasse</li> <li>- Positives Klassenklima und hohe Akzeptanz der Regelschülerinnen und Regelschüler</li> <li>- Hohe Schulzufriedenheit, Empathie-Fähigkeit und Lernmotivation</li> </ul>

	<p>der integrierten Schülerin</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realistische Selbsteinschätzung und positiver Umgang mit Defiziten</li> <li>- Eltern fördern sportliche Aktivitäten von Andrea</li> <li>- Freundschaften zwischen der integrierten Schülerin und Regelklassenschülerinnen</li> <li>- Die Beteiligten nehmen Rücksicht und sind flexibel, es gibt selten unumstössliche Strukturen</li> <li>- Anforderungs- und Anregungspotential der Regelklasse als Lern-Stimulus</li> <li>- Die integrierte Schülerin erhält keinen Sonderstatus in der Klasse und arbeitet oft selbstständig mit ihrem individuellen Programm.</li> <li>- Klare Rollenteilung zwischen Lehrperson und IF-Lehrperson</li> <li>- Haltung der Lehrpersonen, dass sich der zusätzliche Arbeitsaufwand für alle lohnt</li> <li>- Wöchentliche Absprachen und positive Beziehung zwischen der IF-Lehrperson und der Klassenlehrperson</li> <li>- Gemeinsame Grundhaltung, Übernahme der Verantwortung, aber trotzdem eine klare Rollenteilung zwischen KLP und IF-LP</li> <li>- Gemeinsam realistische Lernziele festlegen</li> <li>- „Ressourcenorientiertes“ Teamteaching</li> </ul>
<b>Ebenen</b>	<b>Hemmende Faktoren</b>
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Den Eltern fehlen Informationen zum Abklärungs- und Bewilligungsprozess.</li> <li>- Eher negative Einstellung/Ideologie der HPS-Leitung zum Übertritt nach der sechsten Klasse</li> <li>- Das komplexe Bewilligungsverfahren (GEF/ERZ)</li> <li>- Bewilligungsverfahren verläuft eher zufällig und ist zu wenig systematisiert, ist vom Engagement einzelner Personen abhängig.</li> <li>- Befristete Bewilligung der heilpädagogischen Unterstützungs- lektionen und Notwendigkeit, den Bedarf immer wieder abzuklären</li> <li>- Administrativer Aufwand bei der Rückführung in die Sonderschule</li> <li>- Bereitschaft der Oberstufenschule, die Integration weiter zu führen, wahrscheinlich nicht gegeben</li> <li>- Durch die Integration finden lediglich oberflächliche Veränderungen, jedoch keine strukturellen Anpassungen des Schulsystems statt.</li> <li>- Sonderschulbildung ist nicht in die Volksschule integriert.</li> <li>- Zuständigkeit von zwei unterschiedlichen Behörden, Zusammenarbeit zwischen ERZ und GEF verläuft schleppend, Rollen sind nicht geklärt.</li> <li>- Der Kanton vertritt keine konstante Integrationspolitik, zu starke Trennung von Integration und Separation.</li> <li>- Unklare Vision des Kantons führt zu Frustration.</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oberstufenschulen sind gegen eine Weiterführung der Integration.</li> <li>- Zu wenig Platz im Schulzimmer für Material und für einen zusätzlichen Arbeitsplatz</li> <li>- Starke Leistungsorientierung der Schule</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Widerspruch zwischen Integration und Selektion</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulwechsel und Wechsel der Bezugspersonen</li> <li>- Individuelle Überlastung, wenn nicht genügend Unterstützung vorhanden ist.</li> <li>- Persönliche Differenzen in der Zusammenarbeit von KLP und IF-LP</li> <li>- Unrealistische Hoffnungen und Erwartungen der Eltern</li> <li>- Zusätzliche zeitliche Belastung der Lehrperson durch Mehrjahrgangsklassen</li> <li>- Das integrierte Kind ist auf dem Pausenplatz eher eine „Randfigur“.</li> <li>- Zusammenarbeit mit den anderen Schülerinnen und Schülern und der integrierten Schülerin erfolgt selten auf Eigeninitiative.</li> <li>- Durch den Schulwechsel kann das integrierte Kind nicht mehr die Schule am Wohnort besuchen.</li> <li>- Oberstufe und Pubertät als grosse emotionale Herausforderung für die integrierte Schülerin</li> <li>- Wenig Absprachen zwischen den verschiedenen IF-Lehrpersonen</li> <li>- Zu viele Personen sind im Unterricht anwesend, was das Teamteaching erschwert.</li> <li>- Betreuungsdefizite, wenn die Lehrperson alleine ist, so entstehen „tote Phasen“.</li> <li>- Integrierte Schülerin benötigt eine enge Begleitung und viel Anregung.</li> <li>- Zusatzaufwand der IF-Lehrperson wird nicht honoriert und aus „good will“ geleistet.</li> <li>- Zu starke Simplifizierung des Unterrichtsstoffes, zum Teil wird lediglich eine „Beschäftigung“ erteilt (z.B. ausmalen etc.).</li> </ul>

## 4.5 Integrationsvorhaben 5

### **Portrait: Alex**

Alex<sup>24</sup> ist ein 10-jähriger<sup>25</sup> sonderschulberechtigter Junge mit autistischem Verhalten und cerebraler Bewegungsstörung (cerebrale Parese). Er wird seit dem Eintritt in den Kindergarten, also seit dem Beginn seiner Schulzeit, integrativ in einer Regelklasse unterrichtet. Entsprechend war er nie in einer Sonderschule. Derzeit besucht Alex die vierte Klasse.

### **Integrationsprozess/Entscheidungsfindung**

Die Integration von Alex hat dessen Ergotherapeutin, die ihn schon seit seiner frühen Kindheit behandelt, angeregt. Sie machte die Eltern auf die verschiedenen involvierten Fachstellen aufmerksam. Zudem konnten Alex' Eltern von den Erfahrungen einer befreundeten Mutter eines bereits integrierten behinderten Kindes profitieren. Die Schulung Alex' in einer Sonderschule hat-

<sup>24</sup> Der Name des Kindes wurde von den Autoren geändert.

<sup>25</sup> Es wurde das Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Befragung verwendet.

ten die Eltern nie erwogen, „*parce qu’[ils voyaient] qu’il avait des problèmes moteurs, mais [pas] intellectuels*“ (Eltern).

In der Regel geht die Initiative für ein Integrationsvorhaben – wie im vorliegenden Fall – von den Eltern aus. Diese äussern den Wunsch, das Kind in der Regelschule zu unterrichten. Meist nimmt zu diesem Zeitpunkt die Sonderschule eine zentrale Rolle ein. Die Abklärungen auf der Erziehungsberatungsstelle beziehungsweise beim kinder- und jugendpsychiatrischen Dienst zeigen, ob eine Integration grundsätzlich möglich und sinnvoll ist. Häufig geht dann eine Anfrage für das Integrationsvorhaben von der Erziehungsberatungsstelle an die Regelschule. Sind sowohl die Sonderschule, die die IF-Lehrperson für ein Integrationsvorhaben stellt, als auch die Regelschule, in die das Kind aufgenommen werden soll, mit der Integration einverstanden, muss die zuständige kantonale Behörde noch ihr Einverständnis geben.

Dieser Prozess wird von der Schulleitung der Sonderschule als lange und schwerfällig bezeichnet:

« *[Le processus est] lourd, étant donné qu’il y a énormément de décisions ; il faut obtenir l’accord de nombreuses personnes. Ensuite, il faut de nombreuses réunions aussi. Par contre, quand tout le monde arrive à se mettre d’accord et qu’on peut vraiment démarrer, ça s’allège si on peut dire, mais le démarrage est souvent très long et lourd. Il y a de nombreuses séances, les parents doivent rencontrer les enseignantes, la direction, il faut l’accord des enseignantes régulières, de la direction, de la commission d’école. Ensuite, il faut bien sûr le rapport du SPE ou du SPP. Puis nous sommes convoqués. Tout ça remonte à l’inspecteur qui donne un préavis favorable ou non, et ensuite tout part à la SAP, qui donne son accord définitif pour que le projet puisse vraiment débiter.* » (Sonderschulleitung).

Der gesamte Prozess hat vor einigen Jahren noch rund vier Monate in Anspruch genommen. Inzwischen sind die Fallzahlen derart stark gestiegen, dass es vorkommt, dass ein Jahr nach der Antragstellung noch kein Entscheid der Gesundheits- und Fürsorgedirektion (GEF) vorliegt. Dies erschwert den Sonderschulen die Arbeit massiv, da sie für den Fall eines positiven Entscheids vorkehren müssen, beispielsweise mit der Anstellung einer geeigneten IF-Lehrperson des Kindes in der Regelschule, jedoch weiterhin unsicher darüber sind, ob das Integrationsvorhaben wie vorgesehen umgesetzt werden kann. Der Mangel an Fachpersonen zur Erteilung der heilpädagogischen Unterstützung erschwert den Sonderschulen zudem die Rekrutierung geeigneter Lehrerinnen und Lehrer für die Integrationsvorhaben.

Meist können einvernehmliche Lösungen gefunden werden, es ist jedoch vereinzelt bereits vorgekommen, dass Eltern juristisch gegen einen ablehnenden Entscheid zur Integration ihres Kindes in einer Regelschule vorgegangen sind. Gemäss den Befragten ist in einem solchen Fall die Schulung des sonderschulberechtigten Kindes gegen den Willen der aufnehmenden Schule möglich.

Ein zentrales Kriterium für den Erfolg der integrativen Massnahme ist die Bereitschaft der Klassenlehrperson der Regelschule, das Kind aufzunehmen. In der Mehrheit der Fälle steht nur für einige wenige Lektionen pro Woche – in der Regel maximal sechs – eine IF-Lehrperson zur Unterstützung im Unterricht zur Verfügung. Den Rest der Zeit ist die Klassenlehrperson alleine für das integrierte Kind sowie alle anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse verantwortlich.

Deshalb wird viel Wert auf den Einbezug der Lehrperson gelegt. Alex’ aktuelle Klassenlehrperson wurde von der Regelschulleitung vorgängig nach ihrer Bereitschaft am Integrationsvorhaben teilzunehmen gefragt. Eine Platzierung eines Kindes gegen den Willen der Lehrperson ist für die Schulleitung nicht denkbar. Problematisch kann die Situation werden, wenn viele Beteiligten sich für eine Integration aussprechen und die Lehrperson sich verpflichtet fühlt, ebenfalls einzuwilligen.

Beim Integrationsvorhaben von Alex war dies jedoch nicht der Fall, womit auch zu erklären ist, weshalb er nicht am Schulstandort seines ursprünglichen Wohnorts unterrichtet wird. Bei der Einschulung war vorgesehen, dass er eine Kleinklasse D besuchen würde. Doch die betroffene Lehrerin hatte sich dagegen ausgesprochen. Danach wandten sich die Eltern an die Lehrpersonen eines anderen Schulstandorts der Gemeinde. Diese waren mit der Aufnahme von Alex in ihre Klasse einverstanden. Da der Schulweg für ihn jedoch zu lange gewesen wäre, entschied sich die Familie, in die Nähe des neuen Schulstandorts zu ziehen.

Die Gründe, die seitens der Lehrpersonen zur Ablehnung eines Integrationsvorhabens führen, sind vielfältig. Insbesondere äussern diese die Befürchtung, der Aufgabe nicht gewachsen beziehungsweise nicht ausreichend auf ein solches Unterfangen vorbereitet zu sein. Ein Grund dafür dürfte darin liegen, dass die vorhandenen Weiterbildungsangebote der PH bisher kaum genutzt wurden. Andererseits ist es für viele Lehrerinnen und Lehrer schlichtweg ungewohnt, mit der IF-Lehrperson eine zusätzliche Fachperson in „ihrem“ Schulzimmer zu haben.

Als problematisch wird die Informationslage von den Befragten eingeschätzt. Es findet keine aktive Information seitens der Behörden statt. Die Beteiligten müssen die Informationen selbst im Internet suchen. Die Gesundheits- und Fürsorgedirektion ist mit Dokumenten im Verzug, die sie in Aussicht gestellt hat, um die Arbeit der Schulen zu erleichtern. Zudem werden die Sonderschulen von der Erziehungsdirektion nicht ausreichend mit Informationen versorgt, da diese nicht direkt für die Sonderschulen zuständig ist. Eine angemessene Information aller beteiligten Schulen ist jedoch Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit.

### **Soziale Integration und Schulzufriedenheit**

Die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines Integrationsvorhabens stellt sich immer wieder. Bei Projekten im Sonderschulbereich steht die soziale Integration des Kindes im Vordergrund. Bei gewissen Störungsbildern wie denjenigen aus dem Autismus-Spektrum zeigen die integrierten Kinder selbst wenig Interesse an sozialen Kontakten, was die soziale Integration zum Teil erheblich erschwert, so eine Lehrperson.

Alex selbst ist von der Mehrheit seiner Schulkameradinnen und Schulkameraden weitgehend akzeptiert. Er sucht jedoch nicht aktiv nach Kontakten und hat kaum Freunde, weshalb er auch die Pausen oft alleine verbringt. Auch seine Freizeit verbringt Alex nicht mit anderen Kindern. Gemäss seinen Eltern liegt dies auch daran, dass « *il n'a pas la même discussion que les autres élèves de son âge* » (Eltern). Die Lehrperson bestätigt, dass Alex häufig wie ein kleiner Erwachsener spricht und bei ausgesprochen vielen Themen mitreden kann. Bei einigen Klassenkameradinnen und Klassenkameraden löst dies Erstaunen und teils auch Bewunderung aus, andere nehmen dies eher mit leichtem Befremden zur Kenntnis.

Eine besondere Herausforderung für die Lehrpersonen von Alex liegt darin, dass er sich oft hinter seiner Behinderung versteckt oder diese dazu missbraucht, Lügen über einzelne Klassenkameradinnen oder Klassenkameraden darüber zu verbreiten, dass sie ihn schlecht behandelt hätten. Die Lehrperson muss diese Unwahrheiten dann richtig stellen – was nicht nur für die Lehrperson, sondern insbesondere auch für das beschuldigte Kind belastend ist. In der Hoffnung eine Verbesserung der Problematik herbeizuführen, wurden auch schon Alex' Eltern einbezogen.

Alex selbst gefällt es in der Schule sehr gut. Er lernt sehr gerne und bringt auch die nötigen intellektuellen Fähigkeiten mit, um dem Unterricht folgen zu können.

Seit seiner Einschulung war Alex bisher immer am selben Standort und mit denselben Kindern in einer Klasse. Nun steht ihm im kommenden Schuljahr ein Klassenwechsel einschliesslich einer Veränderung des Schulstandorts und der Lehrpersonen bevor. Wie die neu zusammengesetzte



Klasse Alex aufnehmen und wie er auf diese Veränderungen reagieren wird, ist schwer vorhersehbar - insbesondere da Alex Unsicherheiten und Veränderungen gegenüber sehr ängstlich ist. Um einen möglichst reibungslosen Übergang sicherzustellen, wird Alex durch seine Klassenlehrperson bereits früh und schrittweise auf den Wechsel vorbereitet.

### **Erwartungen und Befürchtungen**

Die Beteiligten hatten gegenüber der Integration von sonderschulberechtigten Kindern sehr unterschiedliche Einstellungen.

Während einige aufgrund ihrer äusserst positiven Einstellung der Integration gegenüber kaum Bedenken hatten, waren andere aufgrund von Schulbesuchen in Sonderschulen allgemein sehr kritisch gegenüber Integrationsvorhaben. Mit der Zeit und aufgrund von Integrationsvorhaben in anderen Schulen, die sich gut entwickelten, nahmen die Vorbehalte bei den meisten jedoch deutlich ab.

*« Je voyais des enfants qui avaient quand même un handicap assez lourd. Je me demandais comment l'intégration dans une classe traditionnelle allait se passer, comment ce serait possible. Donc, je ne veux pas dire que j'avais des craintes pour l'enfant et pour la classe dans laquelle il serait intégré, mais c'est vrai que je me posais beaucoup de questions. Et puis petit à petit, on a appris à connaître aussi ces projets d'intégration, il y a eu plusieurs et c'est vrai que ça ne concernait finalement pas la population qu'on accueillait en tout cas majoritairement ici au CPC-JB puisqu'il s'agissait quand même de handicaps plus légers. » (Sonderschulleitung).*

Bei Alex' Integration bestanden von Anfang an kaum Vorbehalte, da er sich seit dem Kindergarten in einer Regelklasse befindet, zudem fällt ihm das Lernen leicht. Es wurde eher befürchtet, dass Alex Mühe haben würde, sich sozial zu integrieren.

So wurde Alex aufgrund seiner Einschränkungen zu Beginn durch andere Kinder gehänselt, was auch die Eltern stark belastete. Nun verläuft seine Entwicklung jedoch sehr erfreulich, und er wird auch den schulischen Anforderungen gerecht, worüber auch die Eltern sehr erleichtert sind. Aufgrund dessen hält sich der Zusatzaufwand auch für die Regellehrperson in Grenzen. Durch die Unterstützung der IF-Lehrperson in den „problematischen“ Fächern, namentlich in der Mathematik, beim Turnen, Zeichnen und in der Handarbeit, braucht Alex kaum zusätzliche Unterstützung durch seine Klassenlehrperson. In den anderen Fächern kann er gut folgen und benötigt lediglich ab und zu etwas zusätzliche Aufmerksamkeit, wenn er die Aufgabenstellung nicht verstanden hat.

### **Vor- und Nachteile**

Die Integration von sonderschulberechtigten Kindern in Regelschulen bietet den Vorteil, dass die integrierten Kinder einen Bezug zum „normalen“ Alltag und zu Kindern haben, die einen Querschnitt der Gesellschaft abbilden. Zudem gibt es auch einen gewissen schulischen Eifer unter den Regelschülerinnen und Regelschülern, der stimulierend auf das integrierte Kind wirken kann. Die Sonderschule bietet diesbezüglich ein ganz anderes, stärker geschütztes Umfeld, das für gewisse Kinder jedoch ebenfalls sehr wichtig sein kann.

*« Les institutions spécialisées sont parfois comme des jolis jardins, plus ou moins. Ce sont des espaces de vie assez jolis mais pour moi ce sont quand même un petit peu des cages dorées malgré tout, des ghettos dorés. » (IF-Lehrperson).*

Letztlich bleiben die integrierten Kinder durch die wohnortnahe Schulung auch sozial eingebunden. Zudem können sich die erhöhten schulischen Anforderungen positiv auf die Zukunftsperspektiven des Kindes auswirken, wie dies bei Alex der Fall ist. Dank der Integration in einer Re-

gelschule ist Alex auf dem normalen Lernstand eines gleichaltrigen Kindes und hat damit intakte Chancen eine reguläre Berufsausbildung in Angriff zu nehmen.

*« S'il n'y avait pas eu l'intégration, il serait dans une école spécialisée. Il ne serait certainement pas en fin de [6<sup>e</sup>] au niveau scolaire dans les branches classiques, mais il serait peut-être au niveau scolaire de la fin de [3<sup>e</sup>] ou même pas. Il aurait loupé le train de pouvoir faire un métier. Là maintenant, il a toutes les chances de pouvoir, malgré sa différence, apprendre un métier, ce qu'il n'aurait pas pu faire sans intégration. Ça aurait été un enfant handicapé, fini, terminé, avec ateliers protégés. » (IF-Lehrperson).*

Die Gefahren der Integration liegen darin, dass diese nicht wie gewünscht verläuft. Das Kind kann sozial ausgegrenzt werden und schulisch nicht folgen. Deswegen können Minderwertigkeitsgefühle entstehen. Um ein solches Szenario, dass sich langfristig sehr nachteilig auf die Entwicklung auswirken kann, zu verhindern, wird in jedem einzelnen Fall vorgängig zur Integration sorgfältig geklärt, ob die Risiken vertretbar sind. Zudem wird während der integrativen Schulung unter Beteiligung aller Fachpersonen eine regelmässige Neubeurteilung vorgenommen.

Aufgrund der Einschätzung durch die Fachpersonen wurden gewisse Integrationsprojekte der Sonderschule, die für Alex zuständig ist, nicht mehr weitergeführt.

*« A un moment donné, voilà, ce n'est plus possible parce que l'enfant ne progressera plus. Et puis il faut aussi se dire que si les autres élèves sont mis en péril, on atteint également les limites de l'intégration. Si l'on se rend compte qu'on passe trop de temps avec cet élève, et pas assez avec les autres, on prêterite la classe, donc les limites sont atteintes et il faut mettre fin au projet. Mais les limites, je pense qu'elles sont surtout dues à la stagnation et à la régression de l'enfant qu'on intègre. » (Schulleitung Regelschule).*

Nach Abbruch des Integrationsvorhabens wird die angemessene Schulung der Kinder (wieder) durch die Sonderschule sichergestellt.

Die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden können von der Integration eines sonder-schulberechtigten Kindes ebenfalls profitieren. Sie lernen, dass alle Menschen – auch solche, die nicht der Norm entsprechen – sowohl Stärken als auch Schwächen haben und respektiert werden wollen. Zudem profitiert die gesamte Klasse von der Anwesenheit einer zweiten Lehrperson. Benötigt das integrierte Kind einmal weniger Unterstützung, kann sich die IF-Lehrperson auch anderen Kindern zuwenden.

Insgesamt ist die Haltung der Eltern der Regelschülerinnen und Regelschüler gegenüber der Integration von Alex sehr indifferent. Es waren bisher noch nie negative Rückmeldungen zu verzeichnen. Einige Eltern haben jedoch das System bemängelt, dass ein Kind mit grossen Schwierigkeiten mit enormem Aufwand und bis zu sechs Lektionen an zusätzlicher Unterstützung durch eine Fachkraft in eine Regelklasse integriert werde, während Kinder mit Regelschulstatus und lediglich geringen schulischen Schwierigkeiten überhaupt keine zusätzliche Unterstützung erhielten.

### **Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Engagement**

Die Begrenzung der Unterstützung der Lehrpersonen für Heilpädagogik pro Integrationsvorhaben auf sechs Wochenlektionen – in seltenen Fällen können es auch mehr sein – wird von den Befragten als ökonomisch gesetzte Grenze wahrgenommen, die sich wenig an den Bedürfnissen der Kinder orientiert. Es besteht jedoch durchaus Verständnis dafür, dass die Integration nicht um jeden „Preis“ erfolgen kann und bei zu grossem Betreuungsbedarf die Schulung an einer Sonderschule erfolgen sollte.

*« S'il y a 18 leçons à disposition pour un seul enfant intégré en classe régulière, je me demande un peu à quoi ça sert et je pense qu'il ne faudrait pas faire durer, sauf si on se rend compte qu'il y a quelque chose*

*qui progresse. Mais si c'est pour multiplier ça sur huit ou neuf ans d'école, je me dis que c'est beaucoup de leçons pour un enfant. J'ai un peu de peine à comprendre la démarche, au niveau des moyens tout simplement. » (Schulinspektorat).*

Bei Alex konnte die Unterstützung durch die IF-Lehrperson aufgrund der grossen Fortschritte und der insgesamt erfreulichen Entwicklung inzwischen von sechs auf vier Wochenlektionen reduziert werden.

Bei einzelnen Integrationsvorhaben von sonderschulberechtigten Kindern kommt es vor, dass zusätzlich zur IF-Lehrperson, die durch die Sonderschule finanziert wird, auch andere Lehrpersonen für Spezialunterricht – namentlich Logopädinnen und Logopäden, Fachpersonen für den Psychomotorik-Unterricht usw. – hinzugezogen und über den IBEM-Pool finanziert werden.

Die Regelschule schätzt die vorhandenen Ressourcen als ausreichend ein, insbesondere da die Anstellung der IF-Lehrperson nicht durch die Regelschule finanziert wird, sondern über die Sonderschule läuft. Die Sonderschule hat jedoch zunehmend Probleme, ausreichend angemessen ausgebildete Fachkräfte für Integrationsprojekte zu rekrutieren. Dazu tragen auch die schwierigen Arbeitsbedingungen bei, die solche Lehrpersonen für Heilpädagogik im Rahmen von Integrationsvorhaben antreffen. Da die Unterstützung pro Kind auf sechs Lektionen beschränkt ist, betreut dieselbe Lehrperson in der Regel mehrere integrierte Kinder. Dies verursacht einen zusätzlichen administrativen und koordinativen Aufwand, der in der Regel nicht ausreichend abgegolten wird, so dass eine Vollzeitstellung aus zeitlichen Gründen kaum möglich ist.

*« Au-delà de trois projets, ça devient, pour une enseignante, quasiment ingérable avec les trajets, le programme en lui-même, le soutien à donner, les préparations pour chaque élève. Et ce, d'autant plus que c'est souvent pour les branches principales que le soutien est nécessaire et que ces branches sont généralement concentrées sur les matinées. » (Sonderschulleitung).*

Ferner sind die Arbeitsbedingungen in Bezug auf die Räumlichkeiten oft ungenügend. Zwar bemühen sich die Schulen, wenn jedoch kein Schulraum zur Verfügung steht, um das Kind ausserhalb der Klasse zu unterrichten, findet der Unterricht auch in Abstellkammern und Vorratzzimmern für Putzmaterial statt. Die mangelnden Räumlichkeiten und der häufige Wechsel des Unterrichtsortes birgt für die Lehrpersonen für Heilpädagogik zudem das Problem, dass das Unterrichtsmaterial nirgends gelagert werden kann. Deshalb hat eine Lehrperson ihr „Materiallager“ im eigenen Fahrzeug eingerichtet.

*« Vraiment, ma voiture, c'est un dépôt de matériel. Bon là, je n'ai que deux élèves, donc ça va encore, mais en même temps, je n'ai pas de bureau à moi à la maison et, du coup, j'ai laissé une partie justement dans une des écoles, où j'ai pu avoir une petite place, et puis l'autre partie reste dans la voiture. Ça fait un peu comme dans un service itinérant. » (IF-Lehrperson).*

Wird zusätzliches Material benötigt, ist die Beschaffung in der Regel unkompliziert durch die zuständige Lehrperson möglich, die aufgrund des Beleges ihre Auslagen vergütet erhält.

Trotz der bestehenden Schwierigkeiten bei Integrationsvorhaben sind die zuständigen Lehrpersonen sehr engagiert. Da Alex' Eltern zu Beginn seiner Schulzeit bei der ersten Kindergartenlehrperson auf starke Ablehnung gestossen sind, schätzen sie das grosse Engagement der aktuellen Lehrpersonen umso mehr. Die Klassenlehrperson ist für sie erste Anlaufstelle bei Fragen und Schwierigkeiten und sie nimmt Kontakt mit den Eltern auf, falls sich in der Schule Probleme abzeichnen.

Die Grenzen der Integration werden allgemein von den Befragten dort gesehen, wo das Kind aufgrund der Klassenzusammensetzung nicht mehr angemessen betreut werden kann. Bei-

spielsweise wenn viele fremdsprachige Kinder in der Klasse sind oder bereits mehrere Kinder mit einer Verhaltensstörung den Unterricht in einem solchen Mass beeinträchtigen, dass die Lehrperson nicht mehr ausreichend Ressourcen für die angemessene Schulung des sonderschulberechtigten Kindes erübrigen kann. Oder, wenn die Klasse schlichtweg zu viele Schülerinnen und Schüler zählt. Als ideal wird eine Klassengrösse von 16 bis 18 Lernenden in einer ruhigen Mehrjahrgangsklasse erachtet. In einer solchen Klasse unterscheiden sich die Leistungen zwischen den einzelnen Regelschülerinnen und Regelschülern naturgemäss bereits deutlich. Das sonderschulberechtigte Kind kann sich gemäss der Lehrperson für den Spezialunterricht somit in der Regel auch leistungsmässig gut in den Klassenverband integrieren.

Bezüglich des zu integrierenden Kindes ist die Grenze, ab der ein Integrationsvorhaben nicht mehr sinnvoll ist, stark von der Art der Behinderung abhängig. Gemäss Aussage des Schulinspektorats stellen geistige und körperliche Behinderungen völlig unterschiedliche Anforderungen an die Beteiligten.

Zudem stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, mehrere Integrationsvorhaben in derselben Klasse umzusetzen. Ein grosser Vorteil davon wäre, dass die IF-Lehrperson länger in der Klasse wäre, um Unterstützung zu leisten – bei zwei sonderschulberechtigten Kindern beispielsweise bis zu 12 Lektionen, was knapp der Hälfte der Unterrichtszeit entspricht. Dennoch ist es stark davon abhängig, welche Störungen die betreffenden Kinder vorweisen und wie viel Aufwand deren Betreuung mit sich bringt. Zudem sollte die Mehrfachintegration nur durchgeführt werden, wenn die Kinder aus der näheren Umgebung der Schule stammen. Dass diese eine längere Wegstrecke auf sich nehmen müssten, um in derselben Klasse unterrichtet zu werden, widerspricht dem Grundgedanken der Integration. Diese setze eine möglichst wohnortnahe Schulung voraus, damit die soziale Integration im bekannten Umfeld erfolgen kann.

Aus Sicht des Kindes ist es von zentraler Bedeutung, dass es sich in einer grossen Gruppe wie der Regelklasse zurechtfindet. Gemäss den Befragten fällt es Kindern mit einer körperlichen Behinderung und den kognitiven Fähigkeiten in der Regel leichter, dem Unterricht zu folgen und sich zu integrieren, als Kindern mit geistigen Einschränkungen oder schweren Verhaltensstörungen, sofern keine starken äusserlichen Normabweichungen die Ablehnung der Klassenkameradinnen und -kameraden hervorrufen.

Eine Herausforderung stellt der Übertritt in die Sekundarstufe I dar. Je nach Organisationsmodell besteht kaum mehr ein fester Klassenverband. Zudem fehlt aufgrund des Fachlehrersystems häufig eine erwachsene Bezugsperson. Dies erschwert gemäss Aussage der Sonderschulleitung die Integration beträchtlich, weshalb viele Integrationsvorhaben spätestens mit Abschluss der Primarstufe beendet werden.

Bei einer Integration über die gesamte obligatorische Schulzeit von neun Jahren können gemäss Sonderschulleitung bei der Anschlusslösung Schwierigkeiten auftreten. Da die Sonderschulung in der Regel bis zum Alter von 18 Jahren erfolgt, müssten die integrierten Kinder ohne Anschlusslösung – möglicherweise zum ersten Mal in ihrem Leben – für zwei bis drei Jahre in die Sonderschule eintreten. Künftig müssten für solche Fälle Lösungen zur Verfügung stehen, die für alle Beteiligten sinnvoll sind. Rein systembedingte Wechsel in eine Sonderschule mangels Alternativen sind zu vermeiden.

Generell problematisch an der aktuellen Entwicklung sei auch, dass *« on découvre de plus en plus de besoins parce que, paradoxalement, la marge de tolérance de l'école diminue. Les enseignants, sachant qu'il y a des spécialistes qui peuvent le faire, ne se déclarent plus compétents pour le faire par eux-mêmes. Pour moi, c'est l'un des dangers de cette intégration, c'est l'effet pervers de dire qu'il y a des spécialistes pour ça... »* (Sonderschulleitung).

## **Pädagogische Haltung und Integrationskonzept**

Aus Sicht der Beteiligten ist die Integration von sonderschulberechtigten Kindern in Regelschulen wichtig und zudem langfristig auch von finanziellem Vorteil. Ausschlaggebend ist, dass das Kind nicht nur integriert wird, um den die anderen Schülerinnen und Schüler als „Lernobjekt“ zu dienen: *« on intègre un enfant qui a un handicap, comme ça mes élèves apprennent à être sociables. » (IF-Lehrperson).*

Wichtig ist jedoch auch, dass das Wohl des einzelnen integrierten Kindes nicht über das Wohl der Klasse gestellt wird. Es dürfe nicht angehen, dass das Kind den regulären Klassenbetrieb in einem Ausmass stört, dass die anderen Kinder darunter leiden. Genauso wenig dürfe die Lehrperson durch die Integration überfordert werden. Unter solchen Umständen sei ein Integrationsvorhaben abzulehnen beziehungsweise zu beenden, falls es bereits begonnen habe.

Der Unterricht an einer Sonderschule sollte gemäss Sonderschulleitung nicht als Rückschritt, sondern als neue Chance betrachtet werden. Die Sonderschule legt den Schwerpunkt im Gegensatz zur Regelschule nicht in erster Linie auf die fachliche Ausbildung, sondern versucht dem Kind eine möglichst grosse Autonomie zu ermöglichen. Aus Sicht der Sonderschule stellt die Integration in eine Regelklasse deshalb eine zusätzliche Möglichkeit dar, die individuelle Entwicklung des Kindes bestmöglich zu unterstützen. Diese unterschiedlichen Ausrichtungen der beiden Schulen ist vielen nicht ausreichend bewusst – oft auch nicht den Lehrpersonen und der Schulleitung der Regelschule –, weshalb Differenzen bei der Einschätzung des Erfolgs eines Integrationsvorhabens bestehen können.

*« Quand globalement l'enfant se développe et qu'il y a progrès, que socialement il est accepté, je me dis que c'est formidable, donc c'est très satisfaisant. Alors que l'école [régulière] a une autre vision qui reste quand même très scolaire, donc axée sur l'acquisition scolaire. Et puis quand ils se disent que les objectifs ne sont pas atteints, que l'enfant ne suit pas le groupe, là ils se demandent s'il a vraiment encore sa place chez eux, Alors après, oui, il faut négocier quelque part. » (Sonderschulleitung).*

Da dieses in erster Linie nicht an Leistung ausgerichtete Verständnis der Sonderschule auch nicht immer den Vorstellungen der Eltern entspricht, kann es zu unterschiedlichen Auffassungen über die Vor- und Nachteile einer Schulung in einer Sonder- beziehungsweise Regelschule kommen.

*« Ils mettent les enfants en classe à l'école spécialisée et puis après, on ne les laisse pas se développer normalement. Je crois que ce n'est pas normal. L'intégration devrait être, comme là, d'après la loi, réalisée d'office. Je trouve que c'est normal. Parce qu'un enfant a le droit d'avoir une chance. » (Eltern).*

Es ist deshalb besonders wichtig, die Eltern zu informieren – auch über die negativen Folgen, die eine gescheiterte Integration haben könne. Die Integration muss im Sinne des Kindes sein und soll nicht in erster Linie dazu dienen, Wünsche der Eltern zu erfüllen.

## **Interne und externe Kooperation**

In der Regelschule hat sich die Zusammenarbeit mit den internen und externen Partnern mit dem Integrationsvorhaben deutlich verändert. Es werden jährlich rund vier Sitzungen mit allen Beteiligten (Klassenlehrperson, IF-Lehrperson, Schulleitungen der Regel- und der Sonderschule, Eltern, Schulinspektorat und weitere Fachpersonen) abgehalten. Aufgrund der vielen Beteiligten ist es wichtig, die Zuständigkeiten zu klären, was bisher noch nicht immer ausreichend gelungen ist. Dennoch hat die Zusammenarbeit – auch zwischen den beiden beteiligten Schulen – bei allen Integrationsprojekten tadellos funktioniert. Für die Schule schwierig zu handhaben sind gemäss Aussage der Lehrperson für Spezialunterricht hingegen die langen Wartezeiten zwischen der Anmeldung und der Abklärung bei den Erziehungsberatungsstellen.

Für die IF-Lehrperson, die von der Sonderschule angestellt ist, haben sich mit der Arbeit an einer Regelschule natürlich zusätzliche Veränderungen ergeben.

*« Alors pour moi, c'était très nouveau, je dois dire, la commission scolaire, comme je n'étais pas engagée par l'école locale. Je ne les vois pas sauf quand il y a une visite de classe, ... avec le SPE, SPP. Voilà, ça fait deux ans, on commence aussi à se connaître. » (IF-Lehrperson).*

Dass die IF-Lehrperson von ausserhalb der Schule stammt, bringt zudem weitere Nachteile mit sich.

*« Moi je pense que si les personnes qui font le soutien DIP pouvaient aussi faire le soutien SAP, ça serait l'idéal. Parce que ce sont des personnes qui sont dans les écoles, qui ont leur lieu, et elles sont connues par leurs collègues, moi il me fallait en tout cas une demi-année pour qu'on me fasse confiance, qu'on voie que je ne venais pas contrôler... Mais comme après là, cet été, je vais de nouveau être complètement ailleurs, je devrai moi-même aussi de nouveau m'intégrer. Alors pendant un temps, je ne vais pas être très efficace. » (IF-Lehrperson).*

Auch wenn die Integration ins Team gelungen ist, bleibt es für die IF-Lehrperson oft eine Herausforderung, die Klassenlehrerin beziehungsweise den Klassenlehrer dezent zu unterstützen, ohne das Gefühl zu vermitteln, deren respektive dessen Autorität sei in Frage gestellt.

*« En fait, c'est de savoir se mettre dans l'ombre de l'enseignante de classe. C'est presque un peu comme quand on est enseignante à temps partiel, il faut être là, il faut bien faire son travail, mais il ne faut pas être meilleure, pas faire de l'ombre... Tout l'art c'est vraiment d'être là, d'être disponible. Quelque chose que je dois encore mieux apprendre, c'est de ne surtout rien dire et ne pas intervenir sans qu'on m'en donne en quelque sorte la permission, qu'on me le demande. » (IF-Lehrperson).*

Entsprechend übt die IF-Lehrperson auch bei der Arbeit mit den Eltern Zurückhaltung. Erste Ansprechperson für deren Anliegen soll die Klassenlehrperson sein. Hinzu kommt, dass die Eltern mit der IF-Lehrperson nicht immer einer Meinung sind. Zu Beginn waren die Differenzen gross, mit der Zeit hat man sich jedoch gefunden auch wenn *«...elle le voit de manière professionnelle, moi je le [Alex] vois comme [parent]...» (Eltern).*

Je nach Konstellation kann die Zusammenarbeit der Regellehrperson und der IF-Lehrperson viel gleichberechtigter erfolgen als im vorliegenden Fall. So dass auch ein zeitweiliger kompletter Rollentausch möglich ist. Dabei übernimmt die IF-Lehrperson für einige Zeit die Gesamtverantwortung für die Klasse, während die Klassenlehrperson einzelne Schülerinnen und Schüler unterstützt.

Unabhängig der Rollenverteilung ist es von Vorteil, zwei Lehrpersonen in der Klasse zu haben. Denn auch die IF-Lehrperson kann andere Schülerinnen und Schüler beobachten und gegebenenfalls unterstützen, falls dies nötig ist. Zudem hat mit der Zeit die befragte Klassenlehrperson sogar für sich selbst Unterstützung von der IF-Lehrperson erbeten, in Bereichen in denen sie Mühe hatte, den Unterricht zu gestalten. Die IF-Lehrperson kann in solchen Fällen auch als Coach für ihre Kollegin beziehungsweise ihren Kollegen fungieren. Entsprechend schätzt die Regellehrperson gemäss eigener Aussage die Anwesenheit der IF-Lehrperson sehr und erachtet die Zusammenarbeit auch auf persönlicher Ebene als Bereicherung.

## **Fazit**

Alex wird generell als einfach und gut integrierbar erlebt. In diesem Sinne repräsentiere er sicherlich nicht ein „durchschnittliches“ Integrationsvorhaben eines sonderschulberechtigten Kindes.

« Je vous le dis, ce n'est pas vraiment un cas des plus représentatifs. Je pense qu'il y a des cas plus lourds à cause de problèmes peut-être scolaires. » (Regellehrperson).

Dennoch hatten auch Alex' Eltern zu Beginn mit grossen Widerständen zu kämpfen, weshalb Alex den Unterricht an einem anderen Schulstandort besuchen muss, als ursprünglich vorgesehen war. In den letzten Jahren hat sich Alex erfreulich entwickelt, so dass er dem Unterricht inhaltlich gut folgen kann und entsprechend weniger heilpädagogische Unterstützung benötigt. Gelingt der Übertritt in die Sekundarstufe – was ein kritischer Moment vieler Integrationsvorhaben ist –, kann eine Berufsausbildung ins Auge gefasst werden.

Mit dem erfolgreichen Abschluss der obligatorischen Schulzeit unter Einhaltung der Lehrplanziele in einer Mehrheit der Fächer und einer anschliessenden Berufsausbildung könnte Alex' Integration als Idealfall bezeichnet werden. Dennoch bedarf es noch einiger Anstrengungen *aller* Beteiligten, um dieses ambitionierte Ziel zu erreichen.

Tabelle 7: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 5)

Ebenen	Gelingensbedingungen
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enge Zusammenarbeit zwischen der Sonderschule und der Regelschule</li> <li>- Sonderschule nicht als Rückschritt, sondern als Chance sehen</li> <li>- Engagement für die Integration durch ausserschulische Akteure (z.B. Ärztin)</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Starkes Engagement der beteiligten Lehrpersonen</li> <li>- Unterricht im gewohnten sozialen Umfeld</li> <li>- Ausreichend Material für die Durchführung des Unterrichts</li> <li>- Einbezug der Lehrperson bei der Entscheidung und bei der Zuteilung zur Klasse</li> <li>- „Risikoanalyse“ in der Klasse vor der Umsetzung</li> <li>- Regelmässige Neubeurteilungen durch alle beteiligten Fachpersonen</li> <li>- Kleine, leistungsheterogene Mehrjahrgangsklassen</li> <li>- Engagement der Eltern für die Integration</li> <li>- Integration der IF-Lehrperson ins Lehrerteam</li> <li>- Zusammenarbeit als Bereicherung</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Art der Behinderung, die es dem Kind ermöglicht, dem Unterricht inhaltlich zu folgen.</li> <li>- Gute kognitive Fähigkeiten und somit gute Zukunftsperspektiven des integrierten Kindes</li> <li>- Das Kind kann die Lehrplanziele erreichen.</li> <li>- Vorbereitung des Kindes auf den Klassenwechsel (Oberstufe)</li> <li>- Offene Kommunikation und Engagement der KLP</li> <li>- Einvernehmliche Kooperation zwischen der Regellehrperson und der IF-Lehrperson</li> <li>- Positive zwischenmenschliche Beziehungen zwischen KLP und IF-LP</li> <li>- Bereitschaft der KLP, das Kind aufzunehmen und sich zu engagieren</li> <li>- Klare Rollenverteilung zwischen KLP und IF-LP</li> </ul>

Ebenen	Hemmende Faktoren
<i>Makro = Ebene der Stadt/Gemeinde und des Kantons</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterschiedliche Vorstellungen über die Ziele der Integration zwischen Eltern, Regel- und Sonderschule</li> <li>- Unzureichende Vorbereitung bzw. Schulung der Regellehrperson für die Integration im Sonderschulbereich</li> <li>- Mangel an Lehrpersonen für Heilpädagogik, die qualifiziert sind, ein sonderschulberechtigtes Kind zu betreuen.</li> <li>- Lange Fristen bis zur definitiven Entscheidung über die Durchführung des Integrationsvorhabens</li> <li>- Mangelhafter Informationsfluss zwischen den Direktionen</li> <li>- Eltern mussten umziehen, um einen wohnortnahen Schulbesuch zu ermöglichen.</li> </ul>
<i>Meso = Schulebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grosse Veränderungen in der Klassenzusammensetzung und im Lehrkörper</li> <li>- Mangelhafte Arbeitsbedingungen für die Lehrpersonen für Heilpädagogik insbesondere bezüglich Räumlichkeiten und grossem Koordinationsaufwand bei mehreren betreuten Kindern</li> <li>- Übergang zur Oberstufe: kein Klassenverband mehr und keine Klassenlehrperson, die als Bezugsperson fungieren kann.</li> <li>- Räumliche Schwierigkeiten bei der individuellen Förderung</li> <li>- Keine räumlichen Möglichkeiten, damit die HP ihr Material lagern könnte</li> <li>- Zu viele unterschiedliche Akteure in der Entscheidungsfindung und Abklärung beteiligt</li> <li>- Schwerfälliger Entscheidungsprozess</li> <li>- Vorbehalte gegenüber der Integration</li> <li>- Hoher administrativer und koordinativer Aufwand für die HP, wenn sie nur 6 Lektionen hat und mehrere Schülerinnen und Schüler betreuen muss (evtl. mehrere Projekte pro Klasse einfacher?)</li> </ul>
<i>Mikro = Unterrichtsebene</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammenarbeit und Gemeinsame Übernahme von Verantwortung noch zu wenig etabliert</li> <li>- Befürchtung der KLPs der Überforderung</li> <li>- Soziale Schwierigkeiten und Unangepasstheit des integrierten Kindes durch die Behinderung</li> </ul>

## 5 Diskussion

### 5.1 Entscheidungsfindung und Zuweisungsprozess

Die fünf untersuchten Integrationsvorhaben weisen unterschiedliche Bedingungen auf und der Zuweisungsprozess verlief jeweils sehr individuell. Dies ist unter anderem auf die unterschiedlichen Behinderungen zurückzuführen. Die *integrative Schulung* von Kindern mit Down-Syndrom (Luca, Livia) gestaltet sich zum Beispiel anders als die Integration von Kindern einer anderen geistigen Behinderung (Andrea, Paul). Ausserdem sind die verschiedenen Fälle so ausgewählt



worden, dass sich die integrierten Schülerinnen und Schüler auf unterschiedlichen Altersstufen befinden (Luca 15, Paul 15, Livia 8, Andrea 12, Alex 10). Einige der Sonderschulberechtigten werden zum Zeitpunkt der Untersuchung in Mehrjahrgangsklassen unterrichtet (Luca, Andrea, Livia).

Die unterschiedlichen Behinderungen wurden bei einigen der untersuchten Kinder mit *integrativer Sonderschulung* im frühen Kindesalter oder in den ersten Kindergartenjahren festgestellt (Luca, Paul, Andrea) und eine Abklärung eingeleitet (alle). Alle Schülerinnen und Schüler konnten jedoch von ihrem ersten Schultag an eine Regelschule besuchen und haben nie die Sonderschule besucht. In einigen Fällen fand aber in einer bestimmten Phase der Integration ein Schul- oder Klassenwechsel statt. Die beiden Schülerinnen und Alex werden aber zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Berichts immer noch in der Regelklasse unterrichtet. Luca und Paul konnten nach der obligatorischen Schulzeit eine berufliche Anschlusslösung finden.

Übergänge wie zum Beispiel von der Unter- in die Mittelstufe oder in die Sekundarstufe I sind kritische Schnittstellen, an denen eine Neubeurteilung der Situation und Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrpersonen wichtig sind (Paul, Andrea).

Zum Beispiel im Fall von Andrea war die Lehrperson in der fünften Klasse eher skeptisch bezüglich ihrer schulischen Integration. Die Weiterführung des Integrationsvorhabens gelang aber dadurch, dass die IF-Lehrperson konstant blieb und die neue Lehrperson gut informieren und beraten konnte.

Auch bei Pauls Übertritt in die Sekundarstufe I traten Schwierigkeiten auf, weil da eine leistungsabhängige Trennung der Klasse in den Hauptfächern stattfindet. Diese Selektion wirkt nach Aussage der IF-Lehrperson den Integrationsbemühungen auf den unteren Klassenstufen entgegen, da die integriert unterrichteten Sonderschüler/innen meist als Realschülerinnen oder Realschüler eingestuft werden.

In Pauls Fall konnte aufgrund der Bereitschaft der Schulleitung und Lehrpersonen der Oberstufe ein Stufenwechsel erfolgreich umgesetzt werden. In seinem Fall hat sich das Oberstufenmodell 3b als Gelingensbedingung erwiesen. Teilweise waren die Lehrpersonen der Sekundarstufe I, die das Integrationsvorhaben übernehmen sollten, skeptisch bezüglich der Machbarkeit der integrativen Schulung. Zum Beispiel zweifelte Lucas Klassenlehrperson, ob man auf der Sekundarstufe I noch genügend zeitliche Ressourcen und Flexibilität hat, um die Sonderschulberechtigten angemessen zu fördern. Ähnlich war es bei Andrea, die zur Zeit der Befragung noch die Primarstufe besuchte. Obwohl die aktuelle Schulleitung, Lehrperson und IF-Lehrperson empfehlen würden, dass Andreas schulische Integration aufgrund ihrer sozialen und kognitiven Fähigkeiten auch auf der Sekundarstufe I weitergeführt wird, schätzen sie die Bereitschaft zur schulischen Integration auf der Sekundarstufe I negativ ein. Die Sekundarstufe I ist aus ihrer Sicht noch wenig auf die schulische Integration ausgerichtet, und es fehlen Bezugspersonen, welche die schulische Integration unterstützen würden.

Die Thematik der integrativen Sonderschulung ist auf der Sekundarstufe I noch eher wenig etabliert, und die Integrationsorientierung werde aus Sicht der befragten Personen auch nicht gefördert, da es erst einige Einzelbeispiele gebe. Diesbezüglich wäre ein klares Vorgehen oder Konzept des Kantons hilfreich. Bei Alex, der schon die Oberstufe besucht, war es eine Gelingensbedingung, dass sowohl er als auch die Schule auf den Klassenwechsel gut vorbereitet wurden. Eine grosse Schwierigkeit stellt insgesamt die Auswahl der Bezugsperson dar, da diese aufgrund des Fachunterrichts teilweise nicht mehr konstant sind.

An der Entscheidung für die *integrative Sonderschulung* waren je nach Fall unterschiedliche Personen beteiligt. Die Eltern spielten bei der Befürwortung und Umsetzung des Vorhabens aber immer eine zentrale Rolle. Zum Startzeitpunkt der Integrationsvorhaben war die Diskussion um

die *integrative Sonderschulung* meist in den Gemeinden noch wenig bekannt. In einigen Fällen wurde diesbezüglich wichtige Pionierarbeit in der Gemeinde geleistet (Luca, Livia, Andrea), es musste auch auf rechtlichen Beistand zurückgegriffen (Paul, Alex) und konkrete Forderungen gestellt werden (Andrea). Im Fall von Paul war die kommunale Bildungsbehörde dagegen den Schüler in der Regelschule der Gemeinde zu unterrichten. Um den Entscheidungsprozess zu erleichtern, sind Runde Tische zu Beginn der Projekte mit allen Beteiligten sinnvoll (Paul). Fördernd für das Engagement der Eltern ist, wenn sie sich schon selber mit der Thematik auskennen, einen pädagogischen Beruf haben oder sich eigenständig damit auseinandersetzen (Luca, Andrea).

In den meisten Fällen entstanden durch das Integrationsvorhaben aber auch einige administrative Hürden, und nicht alle Schulen waren von Anfang an damit einverstanden, Sonderschulberechtigte integrativ in ihren Regelklassen zu unterrichten. Dabei wurden die Eltern durch das Schulinspektorat oder die Gemeinde (Luca, Alex), die Schulleitungen (Andrea) oder involvierten behandelnden Personen (Ärzte, Ergotherapie, Früherziehungsdienst etc.) unterstützt und begleitet.

Damit der Entscheidungsprozess vereinfacht werden kann, ist es zentral, die beiden beteiligten Institutionen ERZ und GEF über das Vorgehen und den vorliegenden Fall aufzuklären und zu informieren (Luca, Andrea, Alex). Ausserdem wirkt auch die gemeinsame Diskussion des Vorhabens im Lehrerkollegium positiv auf den Entscheidungsprozess. Dass die Lehrpersonen im Allgemeinen und vor allem die betroffene Klassenlehrperson mit einbezogen werden und freiwillig entscheiden können, ob sie den Sonderschüler oder die Sonderschülerin in ihrer Klasse aufnehmen will, ist an vielen Standorten Usus (Paul, Livia, Andrea, Alex). Bei der Auswahl der Lehrpersonen muss die Schulleitung auch abwägen, wer diese Verantwortung tragen will und kann. Durch einen demokratisch getragenen Teamentscheid entsteht weniger Druck für die Lehrpersonen. Es wird oft betont, dass die Klassenlehrperson viel Verständnis, Erfahrung und Einfühlbarkeit mit- und aufbringen muss und nicht gezwungen werden sollte, einen Sonderschulberechtigten oder eine Sonderschulberechtigte in die Klasse aufzunehmen.

Konstanz in der Begleitung der Integrationsvorhaben durch die IF-Lehrpersonen ist zentral. Nicht nur im Schulteam, sondern auch in der Gemeinde und bei den Eltern der Regelschülerinnen und -schüler ist eine klare und offene Kommunikation wichtig, damit Berührungsängste abgebaut werden können.

Die meisten beteiligten Personen sind heute mit dem Ablauf und der Umsetzung der schulischen Integration zufrieden. Lehrpersonen, die das Integrationsvorhaben ablehnten oder abbrachen, waren meist aus Kompetenz- und persönlichen Gründen nicht mehr in der Lage, die Zusatzbelastung weiterhin auf sich zu nehmen (Luca, Paul) oder klagten über zu wenig Unterstützung (Livia, Andrea, Alex).

## **Bewilligungsverfahren**

Während des Bewilligungsverfahrens sind verschiedene Absprachen zwischen der Regelschule und den Sonderschulen notwendig. Obwohl der Bewilligungsprozess in allen untersuchten Integrationsvorhaben zur Zeit der Abklärung viel zeitlichen und organisatorischen Aufwand bedeute, wird dieser Prozess heute als viel einfacher und flexibler wahrgenommen (alle). Grundsätzlich wurden die Abläufe und Strukturen in den letzten Jahren verbessert, da auch mehr Anträge gestellt werden.

Für die Leitung der Sonderschule stellen die Integrationsvorhaben einen erheblichen Aufwand dar, der vor allem auch dadurch entsteht, dass die Abläufe zum Teil zu wenig transparent (Paul, Andrea) und verschiedene Direktionen an den Bewilligungsverfahren beteiligt sind (Livia).

Der Ablauf der Bewilligung des Vorhabens und das Sprechen der Ressourcen sind zwischen den beiden Direktionen nicht synchron gestaltet (Livia). Aus Sicht der Befragten wird dies im Alltag zur Herausforderung. Die Erziehungsdirektion übernimmt den praktischen Teil, und die Schulen müssen zusätzliche Lehrpersonen einstellen, die teilweise von der ERZ finanziert werden, während die Gesundheits- und Fürsorgedirektion die Lektionen bewilligt. Um einen Antrag stellen zu können, ist aber auch eine Bewilligung durch das Schulinspektorat notwendig. Diese überlappenden Zuständigkeiten führen aus Sicht eines Mitglieds des Schulinspektorats unweigerlich zu einer Pattsituation, in der beide Direktionen ohne die andere praktisch handlungsunfähig werden.

Zum Beispiel nennt eine Sonderschulleitung, dass die Zusammenarbeit zwischen den Direktionen, die Rollen und Zuständigkeiten von ERZ und GEF nicht klar sind, da diesbezüglich auch keine Informationen weitergegeben wurden (Luca). Es wird bemängelt, dass der Informationsfluss über die GEF zu den Regelschulen verläuft und die ERZ zu wenige Informationen direkt den Regelschulen zukommen lässt. Auch im Fall von Paul ist eher die Sonderschulleitung in die Gespräche mit den Direktionen involviert. Dadurch, dass zwei verschiedene Direktionen an der integrativen Sonderschulung beteiligt sind, ist auch unklar, welche Direktion etwaige Weiterbildungskosten der Sonderschulleitung übernimmt und auf wen sich diese Angebote ausrichten.

Ausserdem wird bemängelt, dass die Eltern den Antrag stellen und die Ressourcen immer wieder erneut und kurzfristig beantragt werden müssen (Andrea, Alex). Grundsätzlich fühlen sich die Schulleitungen und Lehrpersonen der Regelschule und die Eltern eher schlecht informiert und müssen sich selbstständig Informationen beschaffen. Dies wird als hemmende Bedingung bezeichnet, die unter anderem auch auf die Beteiligung von zwei verschiedenen Direktionen zurückgeführt werden kann.

Anmerkung: Seit dem 1. Januar 2014 stellt das AKVB auf seiner Website Informationsmaterialien zur Verfügung, welche Vorgehen und Zuständigkeiten klären. Zudem ist im Rahmen des kantonalen Projekts zur Sonderschulstrategie der Zugang für die Lehrpersonen der Sonderschulen zu den Angeboten des Instituts für Weiterbildung der PHBern geöffnet und die Finanzierung geregelt worden.

## 5.2 Reaktionen in der Schule

Die Reaktionen der befragten Personen bezüglich der *integrativen Sonderschulung* unterscheiden sich zwischen den verschiedenen Schulstandorten aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen. Grundsätzlich waren die Reaktionen der Schulleitungen, Lehrpersonen und der Eltern auf die *integrative Sonderschulung* positiv. Trotzdem gibt es auch verschiedene Erwartungen und Befürchtungen, die durch die Integrationsvorhaben ausgelöst werden.

Als Vorteile der *integrativen Sonderschulung* werden einerseits **Aspekte auf der individuellen Ebene** der Schülerinnen und Schüler genannt. Man erhofft sich, dass die in Regelklassen geschulten Sonderschulberechtigten vor allem bezüglich ihrer Selbstständigkeit und die Entwicklung der Selbstverantwortung profitieren. Ausserdem erwarten viele der Befragten auch kognitive Fortschritte und eine positive Entwicklung der allgemeinen und schulischen Kompetenzen dieser Schülerinnen und Schüler. Viele der befragten Personen hoffen, dass die Kinder durch die *integrative Sonderschulung* in der Regelklasse des Wohnorts den Alltag besser zu bewältigen lernen und einen aktiven Teil der Gesellschaft werden. In der Regelklasse lernen sie den Umgang mit vielfältigen Themen, mit denen sich auch die Regelschülerinnen und Regelschüler auseinandersetzen. In drei der untersuchten Integrationsvorhaben (Luca, Andrea, Alex) war es nicht möglich,

die Kinder in ihrem Wohnort zu schulen. Dies führt laut Aussagen der Befragten in der Gemeinde zu weniger sozialen Kontakten und dem Geschehen im Wohnort.

Skeptische Stimmen befürchten, dass die Schulung in der Regelklasse eine zusätzliche Belastung für die betroffenen Schülerinnen und Schüler darstellt. Einige Lehrpersonen könnten sich vorstellen, dass durch den Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern Ausgrenzung und Frustration über die schulischen Leistungen ausgelöst werden.

Die Vorteile der *integrativen Sonderschulung* werden zum Beispiel durch die Studien von Klemm & Preuss-Lausitz (2011) bestätigt. Die Kinder verfügen über mehr Selbstsicherheit, Selbstverantwortung und eine realistische Selbstwahrnehmung. Ausserdem sind sie auch eher zu einem Beziehungsaufbau fähig, was für sie ein grosser Vorteil in der Bewältigung des Alltages bringt. Ausserdem werden die integrativ unterrichteten Sonderschüler/innen vor allem in ihren sprachlichen Fähigkeiten durch die Einzelintegration in die Regelklasse gefördert (Sermier Dessemontet et al., 2011). Die Regelklasse bietet die Möglichkeit für viele unterschiedliche Interaktionen und ein grosses Anregungspotential.

Andererseits reagieren die Lehrpersonen positiv auf die Integrationsvorhaben, weil sie auch Effekte für die Regelschülerinnen und Regelschüler auf der **Ebene der Klasse** erwarten. Diese Schülerinnen und Schüler lernen, mit der Andersartigkeit ihrer Klassenkameraden und der Behinderung im Alltag umzugehen. Toleranz und Akzeptanz werden gefördert. Die Befürchtung, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler bezüglich der Leistungen unter dem Integrationsvorhaben leiden, wird zwar auch von den hier Befragten teilweise vorgebracht. Diese Befürchtung fand jedoch in verschiedenen Studien keine Bestätigung (Bless et al., 2010) und wurde in keinem der untersuchten Integrationsvorhaben beobachtet.

Die **Lehrpersonen** empfinden bei der Umsetzung der Integrationsvorhaben teilweise auch eine persönliche Befriedigung und sind froh, die Verantwortung für die Kinder mit einer IF-Lehrperson teilen zu können. Einige Lehrpersonen sehen in der schulischen Integration auch das Potential, dass sie mehr Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung, der Gestaltung des Stundenplans und mehr Möglichkeiten für Zusammenarbeit und Teamteaching erlangen. In einigen Schulen waren die Reaktionen positiv, weil man sich durch die Umsetzung der Integrationsvorhaben erhofft, dass der Selektionsauftrag der Schule im Allgemeinen weniger im Vordergrund steht.

Vereinzelte negative Reaktionen der Befragten in den Schulen betrafen hauptsächlich die Tatsache, dass die Integrationsvorhaben einen erheblichen zeitlichen Aufwand nach sich ziehen können. Für die Schulleitungen und Lehrpersonen entsteht ein erheblicher zeitlicher Aufwand für die Zusammenarbeit in der Schule mit externen Akteurinnen und Akteuren. Auch die Eltern müssen mehr Zeit aufwenden, da sie die integrierten Sonderschüler/innen über den Mittag und nach der Schule selbstständig betreuen müssen.

Insgesamt sind die Reaktionen in den untersuchten Schulen sehr integrationsbejahend, weil viele der Befragten hauptsächlich positive Aspekte der schulischen Integration sehen. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern Befürchtungen im Schulteam in der Entscheidungsfindung berücksichtigt werden müssen, damit diese die Umsetzung nicht behindern. Im nächsten Kapitel werden Aspekte der Haltung zu den Integrationsvorhaben diskutiert.

### **5.3 Einstellungen und Haltungen zur schulischen Integration**

Die pädagogische Haltung der einzelnen Lehrpersonen sowie im Schulhaus insgesamt spielt eine tragende Rolle für die Umsetzung einzelner Integrationsvorhaben. So konnte zum Beispiel nachgewiesen werden, dass durch ein klares Konzept und eine gute Förderplanung in der Schule Ungleichheiten zwischen Regelschülerinnen und -schülern und den Sonderschulberechtigten ausgeglichen werden können (Humphrey et al., 2013).

## Pädagogische Haltung im Lehrerkollegium

In den befragten **Schulen** wurde genannt, dass ein integrationsoffenes pädagogisches Konzept die Basis für eine positive Grundeinstellung bilde, worin auch die Grundsätze der Zusammenarbeit geregelt werden können. Durch das Konzept können die Eltern umfassend informiert (Alex) und Richtlinien für den IF-Unterricht festgehalten werden (Andrea). Durch uneinheitliche Haltungen im Team und zum Teil Skepsis einzelner Personen können Befürchtungen geschürt werden, wie sich dies bei Alex` und Pauls Schule zum Teil bemerkbar machte.

Hemmend auf die schulische Integration wirken die Leistungsorientierung und der Selektionsgedanke in den Schulen.

Das Schulsystem wird als wenig integrationsfördernd wahrgenommen und einige Lehrpersonen empfinden es als unmöglich, den Integrations- und den Selektionsauftrag gleichzeitig zu verfolgen. Laut der Lehrperson von Andrea wäre es zum Beispiel zentral, dass bei den Klassen- oder Stufenwechseln der integrativ unterrichteten Sonderschüler/innen nicht nur kognitive Faktoren berücksichtigt werden.

Weitere wichtige Faktoren, die die Haltung des Schulteams positiv beeinflussen, sind gute Erfahrungen mit anderen Integrationsvorhaben. Diese können wie bei Alex, Paul und Luca durch die Vorbildfunktion anderer Schulen angeregt werden oder durch die Integrationstradition der eigenen Schule bei anderen Projekten oder auf anderen Schulstufen entstehen. Ausserdem wirken sich auch Erfahrungen der Sonderschulleitung mit Integrationsvorhaben positiv auf deren Umsetzungsprozess aus. Anhand solcher Beispiele kann der Aufwand realistischer eingeschätzt werden, und diese Vorhaben können als Vorbilder wirken. Im Allgemeinen wirkt ein Schulklima, das von Toleranz und Akzeptanz sowie „wohlwollendem Interesse“ gegenüber der *integrativen Sonderschulung* geprägt ist, Befürchtungen entgegen. Zum Beispiel nannten die Lehrpersonen von Livias Schule, dass sie die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Thema Integration und eine gemeinsame, innovative Haltung in ihrem Entscheid für das Integrationsvorhaben bestärkt hat.

Es gibt aber auch vereinzelt befragte Personen, die ambivalente Haltungen vertreten. Die **Sonderschulleitungen** sind teilweise skeptisch, weil sie befürchten, dass die Regelschulen ihre Strukturen nicht genügend anpassen, sondern trotz der Integrationsvorhaben den Status-Quo in der Schule als Ganzes nicht verändern. In zwei Schulen wurde von einigen Lehrpersonen genannt, dass die „integrative Struktur“ sowie die Unterstützung im Team fehlten. In einigen Schulen wurde jedoch argumentiert, dass sich solche Befürchtungen nach einer „Gewöhnungsphase“ auch zerstreuen können. Im Fall von Andrea befürchtete die Sonderschulleitung konkret, dass die *integrative Sonderschulung* je nach Fall und Gemeinde unterschiedlich gehandhabt und somit das Gelingen oder Misslingen von einzelnen Schlüsselpersonen abhängig wird. Hemmend für eine integrationsfördernde Haltung wirkte teilweise auch die Befürchtung, mit einem ersten Integrationsvorhaben eine Welle weiterer Vorhaben auszulösen (Livia).

In allen analysierten Fällen wurde von den Lehrpersonen genannt, dass die integrative Haltung der **Schulleitung** dazu beigetragen hat, Befürchtungen und Ängste im Kollegium abzubauen. Die Lehrpersonen sind froh, wenn sie sich gegenüber der Schulleitung nicht zusätzlich neu positionieren müssen (Andrea).

Ein Blick in die Forschungsliteratur bestätigt, dass die in der Schule vorherrschende pädagogische Haltung durch ein schulinternes Konzept positiv beeinflusst werden kann (Thommen, Anliker, & Lietz, 2008). Es ist wichtig, dass die Leitungspersonen die Bereitschaft haben, ihren Lehrpersonen integrationsfördernde Rahmenbedingungen bereitzustellen (Joller-Graf & Tanner, 2011) und ein positives soziales Klima zu entwickeln, zum Beispiel durch ein entsprechendes

Weiterbildungs- und Unterstützungsangebot im Schulhaus (Häfeli & Schellenberg, 2009). Die Entwicklung einer positiven Führungsstruktur im Umgang mit Heterogenität, Unterstützung, Qualitätssicherung sowie funktionale Anpassungen liegen im Kompetenzbereich der Leitungspersonen und sollten durch diese vorangetrieben werden (Hilty & Meier Rey, 2004).

### **Subjektive pädagogische Haltung einzelner Personen**

Auch die subjektiven pädagogischen Haltungen der Lehrpersonen spielen eine grosse Rolle, die zum Beispiel durch Wertschätzung des Aufwandes für die integrative Sonderschulung gefördert werden können.

Verschiedene Regellehrpersonen und Heilpädagog/innen haben erwähnt, dass für sie ein durchlässiges Modell und ein pragmatischer Umgang mit den Integrationsvorhaben wichtig sind. Die positive pädagogische Haltung vieler ist auf das Wohl des Kindes ausgerichtet. Eine solche Haltung schliesst mit ein, dass im Unterricht mit der Regelklasse der Fokus auf der fachlichen, kognitiven Ausbildung liegt und man nicht immer allen Bedürfnissen der Sonderschulberechtigten gerecht werden kann. Damit die Stimmung der Lehrpersonen positiv bleibt, muss die Machbarkeit und Umsetzbarkeit berücksichtigt werden. Es soll nicht gegen den Willen einzelner Personen gehandelt, sondern gemeinsame, pragmatische Lösungen gefunden und auch Experimente gewagt werden. Dazu sei es aber wichtig „Klartext zu reden“ und gegenseitige Grenzen zu akzeptieren. Diese Grenzen sind auf einem individuellen Spektrum einzuordnen und anzuerkennen. Für einige Schulleitungen und Lehrpersonen gehört es auch zu einer positiven Haltung gegenüber der *integrativen Sonderschulung*, dass ein Übertritt in die Sonderschule nicht unbedingt ein Rückschritt bedeuten muss, sondern im Interesse des Kindes erfolgen kann.

Negative Haltungen einzelner Befragten vor Beginn des Integrationsvorhabens lassen sich durch unklare Kommunikation, Abhängigkeiten und Zwang sowie fehlende Unterstützung oder Erfahrung erklären. Diese Befürchtungen wurden aber in den meisten Fällen im Alltag nicht bestätigt. Aufklärung bezüglich des realen Aufwandes und Good-Practice-Beispiele sind deshalb in Zukunft wichtig.

Auf einige Befragte wirken tiefe kognitive Kompetenzen der Sonderschulberechtigten eher einschüchternd. Lehrpersonen vertreten teilweise die Haltung, dass sie mit ihrer Ausbildung und ihren Kompetenzen den Ansprüchen der angemessenen Förderung nicht gerecht werden können. Einige Regellehrpersonen nannten zum Beispiel, dass sie sich die angemessene Förderung von Sonderschulberechtigten in ihrem Unterricht aufgrund fehlender Kompetenzen zu Beginn nicht zugetraut hätten. Auch die Anwesenheit einer dritten Person im Schulzimmer (neben der Regellehrperson und der Heilpädagogin), lässt die Befürchtung wachsen, dass diese Situation im Unterricht ausufert und die Lehrperson die Kontrolle verlieren könnte.

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass eine positive Kompetenzwahrnehmung bei den Lehrpersonen auch zu weniger Belastung führen kann (Hedderich & Hecker, 2009). Dabei ist es zentral, dass nicht eine allzu grosse Diskrepanz zwischen Fachwissen und den Anforderungen in der praktischen Umsetzung bestehen (Blanc & Sahli Lozano, 2013). Diese Kompetenzen müssten durch Erfahrungen und direkte Auseinandersetzung mit Integrationsvorhaben in der Weiterbildung und Praxis erworben werden (Lanfranchi, 2008; Sermier Dessemontet et al., 2011). Positive Einstellungen bezüglich der Integration haben eher Lehrpersonen, die mehr Wert auf innere Differenzierung des Unterrichts (Löser & Werning, 2013), schulische Förderung und soziale Integration legen und Erfahrungen in diesem Bereich aufweisen (Hascher, 2010; Kunz et al., 2010).

## 5.4 Interne Kooperation und Förderplanung

Durch die *integrative Sonderschulung* entsteht mehr Bedarf für Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerkollegiums und insbesondere zwischen der Klassenlehrperson und der IF-Lehrperson. In allen befragten Schulen wird diese Kooperation grundsätzlich als positiv wahrgenommen.

Um eine professionelle Kooperation entwickeln zu können, wird in den meisten befragten Schulen erwähnt, dass regelmässige Treffen und eine gemeinsame Förderplanung von Regelklassenlehrperson und der IF-Lehrperson zentral sind (Luca, Paul, Livia, Andrea). In der Schule von Andrea gibt es zum Beispiel eine sehr positive Zusammenarbeit. Diese findet wöchentlich statt, und die Unterstützung der Schülerin wird gemeinsam geplant. Fördernd für diesen Austausch wirkt die Verfügbarkeit von Kooperationszeiten und klaren Gefässen (Luca, Paul, Livia, Andrea).

Die Kooperation wird dann als positiv wahrgenommen, wenn sie ressourcen- und nutzenorientiert stattfinden kann und kein Leerlauf entsteht. Dazu nennen die Schulleitung und Lehrpersonen von Andreas Schule, dass ein kooperatives Klima in der Schule entwickelt und der im Unterricht anwesenden IF-Lehrperson Gleichberechtigung und Wertschätzung und Rücksichtnahme entgegengebracht werden muss (Luca, Paul). So kann die IF-Lehrperson als Coach wirken und die Regellehrperson profitiert von ihrem breiten Wissen und ihrer Erfahrung (Luca, Paul, Alex).

In einigen Schulen besteht auch im weiteren Kollegium reger Austausch zum Beispiel zwischen den Lehrpersonen derselben Schulstufe. Dass Kooperationsbereitschaft zum Schulkonzept gehört, ist eine wichtige Grundlage für die Entstehung einer positiven Zusammenarbeit zwischen IF- und Regellehrperson (Luca, Paul, Andrea). Ausserdem kann auch ein kleines Lehrerkollegium die Zusammenarbeit begünstigen (Luca).

Vor allem im offenen Unterricht und im Teamteaching wird die Unterstützung durch die IF-Lehrperson meistens als wertvoll und entlastend wahrgenommen. Teamteaching findet aber noch selten statt und die Sonderschulberechtigten werden zumindest teilweise ausserhalb der Klasse gefördert (Luca, Paul, Livia, Andrea). Auch in Mehrjahrgangsklassen können die IF-Lehrpersonen zusätzliche Unterstützung für die Klassenlehrperson bieten (Andrea). Im Fall von Livia bereitet die IF-Lehrperson einen Wochenplan vor, was der Regellehrperson die Individualisierung in der Zeit, in der die IF-Lehrperson nicht anwesend ist, erleichtert (Livia). Die IF-Lehrperson kann aber auch die gesamte Klasse übernehmen, wie dies bei Luca praktiziert wird. Dazu muss aber die IF-Lehrperson dieselbe Autorität vor der Klasse besitzen, wie die Klassenlehrperson.

Der Kontakt der Lehrpersonen mit der Schulleitung ist durch die *integrative Sonderschulung* auch intensiver geworden. Sie wird in einigen Schulen als Koordinationsstelle und Drehscheibe für eine gelingende Zusammenarbeit wahrgenommen, ist aber im Alltagsgeschäft weniger involviert (Paul, Livia).

Trotz der unterschiedlichen Kompetenzbereiche nennen einige Personen, dass eine gemeinsame Grundhaltung für eine gelingende Kooperation notwendig sei (Luca, Paul, Livia, Andrea). Dazu müssen die Regellehrpersonen nach Ansicht mehrerer Befragter ein professionelles Verständnis für den neuen Tätigkeitsbereich der IF-Lehrpersonen entwickeln. Die Zuständigkeitsbereiche von IF-Lehrperson und Klassenlehrperson sind nicht überall gleich verteilt. Während zum Beispiel in Pauls Schule die IF-Lehrperson die Verantwortung für seine Förderung übernimmt, liegt in anderen Schulen die Verantwortung für die gesamte Klasse bei der Klassenlehrperson, und die IF-Lehrperson fungiert eher als Unterstützung und die Regellehrperson legt die Lernziele fest (Andrea). Wichtig ist einfach, dass diese Zuständigkeiten klar formuliert werden.

Hemmend für die Zusammenarbeit nennen zum Beispiel die befragte Schulleitung und die Regellehrperson von Alex` Schule eine schlechte Integration der IF-Lehrperson ins Lehrerkollegium

sowie eine asymmetrische Beziehung zwischen den beiden Personen. Wenn eine Rollen- und Zuständigkeitsklärung bezüglich der Gesamtverantwortung nicht vorgenommen wird und auch nicht geklärt ist, wer zum Beispiel die Kooperation mit den Eltern verantwortet, wirkt sich dies negativ auf die Zusammenarbeit aus. Die Lehrpersonen müssen auch die neue Person in der Klasse akzeptieren (Andrea).

Wenn in der Schule vor der Einführung der Integrationsvorhaben wenig Zusammenarbeit bestand, ist der Aufwand, eine gute Kooperationskultur zwischen IF-Lehrperson und Regellehrperson aufzubauen umso grösser, und es werden viele Anpassungsleistungen notwendig (Livia). Ausserdem ist für die gemeinsame Planung und Unterrichtsgestaltung eine enge Kooperation im Zweierteam notwendig, die zum Beispiel bei der gemeinsamen Standortbestimmung viel Zeit in Anspruch nimmt, aber oft in der Freizeit stattfinden muss (Luca, Livia).

Wie schon verschiedene Studien zeigen, können die Regellehrpersonen durch die Zusammenarbeit entlastet und im Unterrichtsalltag unterstützt werden, nicht nur im fachlichen, sondern auch im sozialen Bereich (Hedderich & Hecker, 2009; Maag Merki, Werner, & Ehlert, 2013; Roos & Wandeler, 2012). In einigen der untersuchten Schulen verstehen sich die IF- und die Klassenlehrperson schon als pädagogisches Team und praktizieren eine gemeinsame Förderplanung (Kunz et al., 2013). Zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit gehören eine reflexive Auseinandersetzung mit den Rollen und Zuständigkeiten sowie die gemeinsame Verantwortungsübernahme für die geplanten Massnahmen, wodurch mehr Differenzierung möglich wird (Baumann, Heinrich, & Studer, 2012). Dadurch wird ein wichtiger Beitrag zum Nutzen und zur Professionalität der Zusammenarbeit geleistet (Joller-Graf & Tanner, 2011; Kunz et al., 2013; Pfahl, 2013; Reusser et al., 2013). Kooperationsgefässe, die für die Beteiligten am ehesten entlastend wirken können, sind nach Kunz et al. (2013) stabile Teams von Lehrpersonen und IF-Lehrpersonen, die sich regelmässig treffen und eine positive Beziehung aufbauen können.

Ausserdem fällt aber auf, dass in den verschiedenen Schulen sehr unterschiedliche Kooperationsverständnisse vorherrschen, die vom isolierten Einzelkämpfertum, zur Unterrichtsassistenz und zur Expertenrolle bis hin zur Verschmelzung der Zuständigkeitsbereiche und Aufgaben reichen können (Kunz et al., 2012; Kunz et al., 2013).

Vor allem fehlende Kommunikationsstrukturen, unklare Rollenverteilung und Zuständigkeiten erschweren die Zusammenarbeit und führen zu einer Überlastung beider beteiligter Personen (Kreis et al., 2013). Grundsätzlich sind die IF-Lehrpersonen stärker auf eine gut funktionierende Kooperation angewiesen, da diese einen zentralen Teil ihres Berufsauftrages ausmacht und einen grösseren Nutzen für sie hat, als für Regellehrpersonen (Kreis et al., 2013). Zu einer funktionierenden Kooperation gehört aber auch eine hohe Problemtoleranz, Akzeptanz und Unterstützung aller Beteiligten, die auf Schul- oder Kollegiumsebene von der Schulleitung etabliert werden muss (Joller-Graf & Tanner, 2011; Roos & Wandler, 2012).

Einige der befragten Schulen praktizieren schon eine positive Feedback- und Unterstützungskultur sowie Wissenstransfer (Joller-Graf & Tanner, 2011; Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Kreis et al., 2013). Dafür müssten aber in Zukunft mehr Planungs- und Zusammenarbeitslektionen zur Verfügung gestellt werden, damit die IF-Lehrperson im Kollegium als Motor der Integration wirken kann (Joller-Graf & Tanner, 2011; Kunz et al., 2013; Reusser et al., 2013; Thommen et al., 2008).

## **5.5 Externe Kooperation**

Ähnlich wie die interne Kooperation sind durch die *integrative Sonderschulung* auch mehr Absprachen mit externen Partnern notwendig. Grundsätzlich hat sich auch hier die Vernetzung und Kontakthäufigkeit durch die Integrationsvorhaben erhöht. Aus der Sicht der meisten Befragten ist



dieser Austausch meist unproblematisch, gut strukturiert und institutionalisiert (Luca, Paul, Livia, Andrea). Auch für die Eltern ist die Kontaktaufnahme mit externen Partnern einfacher geworden (Luca).

Bei Quartalssitzungen oder bei runden Tischen werden alle Beteiligten – Schulinspektorat, Lehrpersonen, IF-Lehrpersonen, Schulleitung, Leitung der Sonderschule sowie die Eltern etc. – involviert. Diese Strukturen und Gefässe haben oft schon eine lange Tradition und sind sehr gut etabliert (Luca, Paul, Livia, Alex). Zum Beispiel herrscht in Andreas Schule eine positive Stimmung und Kooperationskultur mit den externen Partnern. Es wird die Haltung vertreten, dass man im gleichen Boot sitzt, und die Kooperation wird als sinnvoll wahrgenommen (Paul, Livia, Andrea).

Trotzdem ist es wichtig, die Zuständigkeiten und Abläufe zu klären, da sich aus der Zusammenarbeit mit der Sonderschule neue Schnittstellen bilden und neue Strukturen ergeben (Alex). Positive Kooperationsituationen, die nicht nur aufgrund von Schwierigkeiten einberufen werden, erleichtern die gemeinsame Arbeit. Einige Lehrpersonen erwähnen, dass Entscheidungen partizipativ getroffen und ein guter Informationsfluss etabliert werden muss, damit die Förderung optimal gestaltet werden kann (Paul, Andrea). Dadurch wird es auch einfacher, zukünftige Integrationsvorhaben zu planen.

Damit die Zusammenarbeit mit der EB gut gelingt, soll sie von gegenseitigem Interesse geprägt sein. Dazu müssen sich die externen Partner in Unterrichts- und Schulnähe engagieren (Paul, Andrea). Einige der Befragten nennen, dass bei Anmeldungs- und Abklärungsverfahren zu lange Wartezeiten entstehen und die EB keine Zeit für die Teilnahme an den Runden Tischen hat (Paul, Alex).

Für die Sonderschulleitung ist eine klare Kommunikation mit der Regelschulleitung bei Standortgesprächen wichtig (Paul, Andrea). Ausserdem kommt für die Leitung der Sonderschule eine zusätzliche Kooperation mit dem Schulinspektorat bezüglich der Lektionenzuteilung hinzu (Paul). In einigen der befragten Schulen nahm das Schulinspektorat bei der Initiierung der Integrationsvorhaben eine wichtige Rolle ein (Luca).

In Pauls Fall wird von der Leitung der Sonderschule bemängelt, dass sich die Akteure in der Schule wenig mit der spezifischen Förderung von Sonderschulberechtigten auskennen und auch wenige Weiterbildungsmöglichkeiten genutzt respektive der pädagogischen Hochschule angeboten werden (Paul). Andere Schulen nutzen schon externe Beratungsstellen (Luca). Vor allem bei den Regellehrpersonen scheint aber der Besuch von entsprechenden Weiterbildungen noch wenig etabliert zu sein.

Hemmend wirkt teilweise die Kooperation mit der Erziehungsdirektion. Zum Beispiel, weil die Informationen und die Integrationspolitik als nicht konstant wahrgenommen wurden (Andrea), eine unklare Vision vorhanden war oder zu wenig Entlastung und Unterstützung angeboten wurden (Luca). Von der Seite der externen Akteure muss eine Bereitschaft und Offenheit für die Umsetzung der *integrativen Sonderschulung* bestehen, damit unterschiedliche Möglichkeiten überhaupt in Betracht gezogen werden können (Luca).

### **Kooperation mit den Eltern**

Zwischen den Lehrpersonen – insbesondere den IF-Lehrpersonen und den Eltern - bestehen oft ein enger Austausch und eine vertrauensvolle Beziehung (Luca, Paul, Livia). Die befragten Eltern empfinden die Kooperation mit der Schule und die gegenseitige Information als positiv. Dies ist möglicherweise auch auf die Freiwilligkeit der Übernahme von Integrationsvorhaben zurückzuführen. Sowohl die Eltern als auch die Klassenlehrpersonen sind in allen untersuchten Fällen

sehr engagiert und schätzen den Austausch. Die Lehrpersonen fühlen sich durch das Engagement und die Mitarbeit der Eltern ebenfalls unterstützt.

Die Eltern (d.h. oft die Mütter z.B. bei Luca, Paul, Livia) von Sonderschulberechtigten nehmen eine besondere Stellung für die Lehrpersonen ein, weil sie die Bedürfnisse ihrer Kinder am besten kennen (Paul). Deshalb ist es auch sinnvoll, die Eltern in die Planung und den Alltag mit einzubeziehen, wie dies beispielsweise im Fall von Andrea umgesetzt wird. Dies ist möglich, weil die Lehrpersonen und Schulleitung der Quartierschule sehr flexibel und innovationsbereit sind. Die Bereitschaft auf Konflikte und Schwierigkeiten verständnisvoll und rasch zu reagieren und alle Beteiligten davon in Kenntnis zu setzen ist ein weiterer Aspekt einer gelingenden Integration (Alex).

Hemmend für die Zusammenarbeit mit den Eltern wirken die unterschiedlichen Rollen von Klassen- und IF-Lehrperson. Zum Beispiel ist im Fall von Alex die Klassenlehrperson die erste Ansprechperson während zwischen der IF-LP und den Eltern Konflikte bezüglich der Förderung des Kindes vorhanden waren. Erschwerend für die Zusammenarbeit mit den Eltern ist aus Sicht der befragten Lehrpersonen auch, dass diese weder für IF-Lehrpersonen noch für die Klassenlehrpersonen angemessen abgeregelt wird. Oft kann die Arbeit nicht im Rahmen des Anstellungsumsatzes erledigt werden und kann in der Intensität stark variieren (Luca).

In verschiedenen Studien wird die stärkere Einbindung der Eltern mit besseren Leistungen der integrierten Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht (Humphrey et al., 2013). Obwohl die Eltern, die im Rahmen dieser Studie befragt wurden, grundsätzlich mit der *integrativen Sonderschulung* zufrieden sind, spielen auch bei ihnen Vertrauen, eine gemeinsame Förderplanung (Joller-Graf & Tanner, 2011) sowie gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz des Sonderschulstatus' eine wichtige Rolle für eine gelingende Zusammenarbeit (Juricevic & Zinggeler, 2011). Die Eltern können vor allem die Regellehrpersonen in ihrem alltäglichen Umgang mit dem Kind unterstützen und berichten über eine höhere Schulzufriedenheit, wenn ein regelmässiger Austausch und eine gute Beziehung mit den Regellehrpersonen besteht (Joller-Graf & Tanner, 2011).

## **5.6 Soziale Integration und Schulzufriedenheit**

Bezüglich der sozialen Integration und Schulzufriedenheit sind sich die fünf Integrationsvorhaben ziemlich ähnlich, und die befragten Lehr- und Leitungspersonen sowie die Eltern sind sich in ihren Aussagen oft einig. Allen Sonderschulberechtigten wird eine gelungene soziale Integration in die Regelklasse attestiert, obwohl teilweise Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen und Schülern bestehen, wie das auch bei Regelschülerinnen und Regelschülern vorkommen kann. Konkrete Ausgrenzungen wurden von den verschiedenen Akteuren einstimmig sehr selten bis nie beobachtet. Die meisten der befragten Personen schätzen die Schulzufriedenheit der Kinder sehr positiv ein. Eltern und Lehrpersonen beschreiben, dass die Kinder gerne zur Schule gehen, gut gelaunt sind und vom gemeinsamen Unterricht sehr stark profitieren können. Einige Eltern erleben ihre Kinder als stolz auf ihre Schule oder ihre Klasse. Ein Wechsel (zurück) in die Sonderschule wird eher als Drohung oder Gefahr empfunden. Das Label „sonderschulberechtig“ und die damit einhergehende Möglichkeit der Schulung in eine Sonderschule scheinen sich aus Elternsicht zumindest teilweise negativ auf die soziale Integration auszuwirken.

Über alle fünf Schülerinnen und Schüler hinweg erwiesen sich eine hohe Lernmotivation, Lernwille und auch entsprechende kognitive Fähigkeiten für eine gute soziale Integration als förderlich. Die Eltern und Lehrpersonen, die direkt mit den Sonderschulberechtigten zusammenarbeiten, nennen eine Steigerung der kognitiven aber vor allem der sozialen Fähigkeiten der Kinder durch die Schulung in der Regelklasse. Sie stellen fest, dass sich ihr Selbstwertgefühl durch die Integration verbessert hat.

Als wichtige Bedingungsfaktoren einer gelungenen sozialen Integration wurden auch individuelle Faktoren der integrierten Schülerinnen und Schüler sowie der Klassensituation genannt. Zum Beispiel zeichnet sich Livias Klasse laut den befragten Personen insgesamt durch einen guten Zusammenhalt aus, und Andrea verfügt über eine gute und realistische Selbsteinschätzung bezüglich ihrer kognitiven Kompetenzen. Die Integration von Alex wird genau durch seine kognitiven Fähigkeiten begünstigt, weil er dadurch anderen Kindern helfen kann und sie ihn bewundern. Auch Paul ist in einigen Fächern gut und kann mit den Mitschülerinnen und Mitschülern vor allem auch sportlich mithalten.

Auch Aspekte des Sozialverhaltens, wie Empathie, Offenheit bezüglich der Behinderung und eine positive Kommunikation der integrativ unterrichteten Sonderschülerinnen und -schüler wirken sich positiv auf ihre Stellung in der Klasse aus. Nur im Fall von Alex fehlen diese Kompetenzen, denn er zeigt aufgrund seiner Beeinträchtigung insgesamt nur wenig Interesse für soziale Kontakte. Diese ablehnende Haltung wird auch von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern wahrgenommen und interpretiert und wirkt sich negativ auf seine soziale Integration in der Klasse aus. Alle integrativ unterrichteten Sonderschulberechtigten ergreifen eher selten die Initiative bezüglich sozialer Kontakte.

Im Unterricht empfinden die mitarbeitenden Lehrpersonen die Gruppenarbeiten als gelungen. Diese verlaufen vor allem bei Luca und Paul positiv, wenn sie durch die Lehrperson initiiert und koordiniert werden. Hemmend für diese Unterrichtsform ist, dass das Interesse und die Eigeninitiative der Regelschülerinnen und Regelschüler, die integrativ unterrichteten Kinder zu unterstützen, mit zunehmendem Alter abzunehmen scheinen. Aber auch auf der Sekundarstufe I helfen die Schülerinnen und Schüler den Sonderschülerinnen und -schülern laut Aussage der Lehrpersonen gerne in Gruppenarbeiten und können auch gut einschätzen, welche Aufgaben diese bewältigen können.

Bei einigen Integrationsvorhaben wurden die Funktion und das Engagement der IF-Lehrperson als zentraler Faktor erwähnt, da die Sonderschulberechtigten sich bei leistungsbezogenen oder sozialen Schwierigkeiten vertrauensvoll an diese wenden konnten. Ausserdem kann die Unterstützung durch die IF-Lehrperson als Motor für eine breitere Akzeptanz des Integrationsvorhabens in der Klasse und der Schule beitragen.

Aus Sicht der Befragten spielt auch die Klassenlehrperson eine zentrale Rolle, denn sie fördert die Akzeptanz der Sonderschulberechtigten in der Klasse und gestaltet das Klassenklima massgeblich mit.

Problematische Situationen können in den Pausen sowie im Sportunterricht aufzutauchen. Dort werden zum Beispiel Luca und Andrea als „Randfiguren“ beschrieben, die nur wenig an den gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen dürfen. Auch in der Freizeit spüren vor allem die Eltern, dass ihre Kinder nur wenig mit ihren Schulkameraden unternehmen. Paul jedoch gelingt zum Beispiel die soziale Integration durch das Fussballspiel und aus Sicht der IF-Lehrperson und Eltern haben Livia und Andrea einige Freunde in der Klasse, die auch in der Freizeit etwas mit ihnen unternehmen.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Einschätzungen der Lehrpersonen und Eltern positiv ausfallen. Wie sich die Kinder in den konkreten Situationen wirklich fühlen, kann aber durch diese Befragung nicht eruiert werden. Ausserdem scheint es, als würde an die soziale Integration der Sonderschulberechtigten vor allem von den Eltern weniger hohe Erwartungen gestellt, als dies vielleicht beim einem Regelschüler oder einer Regelschülerin zu erwarten gewesen wäre (Kunz et al., 2010).

Die Ergebnisse der Fallanalysen decken sich grundsätzlich mit der dazu verfügbaren Literatur.

Die befragten Personen schätzen die soziale Integration der fünf integrierten Kinder positiv ein, sie nannten jedoch verschiedene Bedingungen, die das Gelingen der sozialen Integration beeinflussen. Die zu erwarteten positiven Effekte der Integration auf das Selbstkonzept und das Selbstbewusstsein konnten auch in unserer Befragung bestätigt werden (Sauer et al., 2007).

In verschiedenen Studien wurde festgestellt, dass tiefe kognitive Leistungen hemmende Faktoren für die soziale Integration darstellen können. Auch von den in dieser Studie befragten Personen wurden dahingehend Befürchtungen bezüglich zukünftiger Integrationsvorhaben geäußert. Einerseits erfordern Schülerinnen und Schüler mit tieferen kognitiven Fähigkeiten grössere Aufmerksamkeit und Individualisierung der Lehrperson. Durch die Ablenkung Letzterer können Störungen in der Klasse und zunehmend deviantes Sozialverhalten entstehen (Gottfried, 2014). Andererseits ergeben sich daraus auch weniger sich überschneidende Interessensgebiete zwischen den Integrierten und den Regelschülerinnen und Regelschülern (Humphrey et al., 2013).

Der Fall von Alex bestätigt ausserdem, dass sich Verhaltensauffälligkeiten negativ auf die soziale Integration auswirken (Humphrey et al., 2013).

Aus Sicht der Eltern leiden ihre Kinder kaum unter dem sogenannten „Bezugsgruppeneffekt“. Das bedeutet, dass sie sich bezüglich der Leistung nicht direkt mit den Regelschülerinnen und Regelschülern vergleichen (Sauer et al., 2007). Die Sonderschulberechtigten pflegen insgesamt einen offenen Umgang mit ihren Behinderungen und schätzen sich bezüglich der Leistung realistisch ein. Dadurch ist möglicherweise auch ihre Schulzufriedenheit und hohe Lernmotivation zu begründen.

Sowohl Anregung und Unterstützung durch die IF-Lehrperson, Regellehrperson und die Eltern können die soziale Integration verbessern (Gottfried, 2014). Dabei ist es zentral, dass sich die Lehrpersonen dieser Funktion auch bewusst sind. Es ist ihre Aufgabe, Motivationen, Gefühle und Konsequenzen von Mobbing-situationen aufzugreifen und zu diskutieren (Gasser et al., 2012).

## **5.7 Übergang in den Arbeitsmarkt und berufliche Zukunft**

In einigen Fällen, wie zum Beispiel bei Livia erhoffen sich die Eltern durch eine Weiterführung des Integrationsvorhabens in der Oberstufe, dass eine Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt möglich ist und sie durch eine entsprechende Ausbildung bezüglich Selbstständigkeit noch mehr Fortschritte machen kann. Unabhängigkeit der integrativ unterrichteten Sonderschülerinnen und Schüler wird von mehreren Befragten als ein zentrales Ziel der beruflichen Ausbildung genannt. Pubertät und Klassenwechsel sowie das Fachlehrersystem auf der Oberstufe erschweren jedoch einen erfolgreichen Übergang in höhere Schulklassen. Lucas und Pauls Zukunft ist schon etwas klarer. Während der Befragung unternahmen sie Schnuppertage und Wochenplätze (v. a. handwerkliche Berufe: Schreinerlehre, Mitarbeit im Altersheim, Küche, Ponyhof), um sich mit den beruflichen Möglichkeiten intensiver auseinanderzusetzen. Bei Paul wird befürchtet, dass er zwar in der Lage ist, den praktischen Teil der Attestlehre gut zu absolvieren, jedoch im schulischen Teil Schwierigkeiten haben könnte.

Eine Schwierigkeit ist, dass Sonderschulberechtigte, die bis zur neunten Klasse die Regelschule besuchen, übergangsweise bis zu ihrem 18. Altersjahr in eine Sonderschule eintreten müssen, falls sie keine Anschlusslösung finden. Dieses Vorgehen ist im Sinne einer bruchlosen Schullaufbahn und im Hinblick auf die Grundidee der integrativen Förderung zu überdenken.

Verschiedene Studien weisen trotz der grossen Hoffnung, die in die berufliche Integration von Sonderschulberechtigten gesetzt werden, darauf hin, dass diese eingeschränkten Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben (Häfeli & Schellenberg, 2010). Das Spektrum der beruflichen Möglichkeiten ist meist aufgrund der kognitiven, körperlichen oder seelischen Behinderungen auf einige

Branchen beschränkt (Häfeli & Schellenberg, 2009; Pool Maag, 2011; Rohrer, 2011; Sempert & Kammermann, 2011). In Zukunft ist in diesem Bereich viel Aufklärungs- und Weiterentwicklungsarbeit zu leisten, da die Sonderschulberechtigten im separierenden System des Arbeitsmarktes und der Lehrstellensuche nicht plötzlich auf individuelle Unterstützung verzichten können (Häfeli & Schellenberg, 2009; Pool Maag, 2011).

## 5.8 Rahmenbedingungen des Unterrichts

In den meisten Integrationsvorhaben sind zwar alle Beteiligten mit den vorhandenen Ressourcen in der konkreten Situation zufrieden (Luca, Paul, Andrea), die Förderung der Sonderschulberechtigten könnte jedoch nach Meinung der Befragten durch mehr Unterstützungslektionen optimiert werden (Luca, Paul, Livia, Andrea). Ausserdem werden die Anwesenheit, das Engagement und die Flexibilität der IF-Lehrperson in der Klasse als eine der wichtigsten Gelingensbedingungen für die *integrative Sonderschulung* genannt. Im Alltag können aber die Sonderschulberechtigten nicht rund um die Uhr individuell betreut werden, und es können Betreuungslücken, Warte- oder Leerlaufzeiten entstehen. Eine klare Unterrichtsgestaltung und entsprechende Planung sind wichtig sowie der Einsatz von offenen Unterrichtsformen.

Als Möglichkeiten, die Unterstützung der integrierten Schülerinnen und Schüler zu verbessern nennen einige IF-Lehrpersonen, dass sie gerne einen Teil der gesprochenen Lektionen für die Zusammenarbeit, Abklärungen und für prozessfördernde Strukturen einsetzen würden. Momentan werden diese Tätigkeiten nicht überall entlohnt, was zu einer zeitlichen Überlastung führen kann (Luca, Paul, Andrea, Alex). Ebenso ist es bei den Klassenlehrpersonen, die auch einen erheblichen zeitlichen Aufwand leisten müssen. Teilweise werden die vorhandenen Entlastungsmöglichkeiten nicht überall ausgeschöpft. Nur in Livias Schule gibt es für die Klassenlehrpersonen Entlastungslektionen (vgl. gesetzliche Rahmenbedingungen), was als sehr positiv beurteilt wird (Livia)<sup>26</sup>.

Mögliche Lösungen für die Ressourcenknappheit wäre eine vermehrte Mithilfe der Eltern in der Klasse, zum Beispiel im Turnen oder Werken (Luca, Andrea). Vor allem zu Beginn des Integrationsvorhabens sind genügend heilpädagogische Unterstützungslektionen zentral, was zum Beispiel durch flexibel einsetzbare Jahreslektionen gelöst werden könnte (Luca, Paul). Auch die Situation in der Klasse kann eine fördernde Rahmenbedingung für die schulische Integration darstellen. Mehrjahrgangsklassen fördern aus Sicht der integrierenden Personen die gegenseitige Unterstützung der Kinder und die Individualisierung (Luca, Paul, Andrea). Ausserdem ist eine kleine Klasse sinnvoll, da dies die Qualität der *integrativen Sonderschulung* und das Klassenklima massgeblich beeinflusst (Luca, Livia, Andrea, Alex).

Mehrere Regelschülerinnen und -Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten in der Klasse können die integrative Sonderschulung hemmen. Generell spielt die Zusammensetzung der Klasse beim Gelingen eine zentrale Rolle (Paul, Livia, Andrea, Alex). Mehrere Sonderschulberechtigte in einer Klasse können ein Vorteil sein, da nach Ansicht einiger Befragter die Ressourcen gebündelt werden und die Sonderschulberechtigten sich gegenseitig unterstützen (Luca, Paul, Andrea, Alex). Konkrete Erfahrungen mit diesem Setting sind jedoch bei den Befragten nicht vorhanden. Für einige der Befragten ist es zentral, dass die Sonderschulberechtigten im Alltag eine konstante Bezugsperson haben (Andrea, Alex). Dies wird in der Sekundarstufe I schwierig, weil hier oft kein fester Klassenverband mehr besteht (Alex).

---

<sup>26</sup> Integrationsvorhaben im Sonderschulbereich können von der Erziehungsdirektion gemäss Art. 3 BDMV zusätzlich mit Entlastungslektionen und durch abteilungsweisen Unterricht unterstützt werden. Lehrpersonen haben zudem die Möglichkeit, bei „ausserordentlicher Belastung durch Gespräche mit Fachpersonen“ beim Schulinspektorat Entlastung für höchstens zwei Lektionen pro Woche zu beantragen (Art. 16a, LADV).

Bezüglich einer Mehrfachintegration von Sonderschulberechtigten und der Schulung von Kindern mit einer Lernbehinderung, Lernstörung oder Verhaltensauffälligkeit werden aber von verschiedenen Befragten auch Bedenken bezüglich der Leistungsheterogenität und sozialen Zusammensetzung der Klasse geäußert (Paul, Livia, Andrea, Alex). Diese Heterogenität könne zu einer Überlastung des Systems und der Unterrichtssituation führen, der die Lehrpersonen trotz Unterstützungsleistungen und Entlastungsmöglichkeiten fast nicht mehr gerecht werden können (Livia). In solchen komplexen Situationen fordern viele der Befragten deshalb zusätzliche Stellenprozentage und flexible Unterstützungsmöglichkeiten durch den Kanton.

In Gemeinden mit einer rückläufigen Anzahl Schülerinnen und Schüler stehen geeignete Räumlichkeiten zur Verfügung und in einigen befragten Schulen bestehen ausreichend Ausweichmöglichkeiten für die Einzelarbeit mit den Sonderschulberechtigten wie zusätzliche Räume oder freie Klassenzimmer (Luca, Paul). In anderen Fällen muss man für Einzel- und Gruppenarbeiten auf die Korridore ausweichen, was für die Konzentration schwierig ist (Livia, Andrea, Alex).

Für Lehrmittel steht zum Teil kein Budget zur Verfügung, was die Differenzierung und angemessene Förderung für die IF- und die Klassenlehrperson erschwert (Paul). In den meisten Schulen stehen ausreichend Materialien zur Verfügung, über deren Einsatzmöglichkeiten und den Aufbewahrungsort man sich noch nicht überall im Klaren ist (Luca, Paul, Andrea, Alex).

Die zusammengefassten Aussagen der Befragten sprechen dafür, dass die Rahmenbedingungen des Unterrichts durch eine Interaktion verschiedener Faktoren zustande kommen. Schon vorher heterogene Klassensituationen können durch die zusätzliche Aufnahme von Sonderschulberechtigten überlastet werden. In solchen Situationen sind die Regellehrpersonen dem Individualisierungs- und Differenzierungsanspruch nicht mehr gewachsen (Greminger et al., 2005). Offene Lernformen und zusätzliche Unterrichtsmaterialien können für die IF-Lehrpersonen sowie für die Regellehrpersonen entlastend wirken (Moser-Opitz, 2012). Neben der Berücksichtigung von Aspekten der Heterogenität, der Anzahl und der individuellen Bedarfslage der Schülerinnen und Schüler sowie der vorhandenen Ressourcen ist es grundsätzlich wichtig, dass die professionellen Kompetenzen aller Lehrpersonen durch Weiterbildungen und Teamzusammenhalt gestärkt und unterstützt werden können (Joller-Graf & Tanner, 2011).

## **5.9 Gesamtauswertung weiterer Ergebnisse**

### **Soziogramm**

Um die Situation der Schülerinnen und Schüler in der Klasse noch besser zu verstehen, wurden vom Institut für Heilpädagogik Soziogramme erstellt. Das heisst, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Kontakte mit den Sonderschulberechtigten und weiteren Mitschülerinnen und Mitschülern direkt beurteilt haben. Deshalb ergänzen diese Ergebnisse die Aussagen und Einschätzungen der Leitungs-, Lehrpersonen und der Eltern gut. Hierbei zeigen sich jedoch einige Differenzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und den subjektiven Einschätzungen der erwachsenen Personen.

Grundsätzlich weisen die Soziogramme darauf hin, dass die Sonderschulberechtigten in der Klasse eher eine Aussenseiterposition einnehmen. Alle porträtierten Kinder pflegen vor allem lose Beziehungen und Freundschaften zu ihren Klassenkameraden und gehören keiner Clique an. Ausserdem gehen von den integrativ unterrichteten Sonderschülerinnen und -schülern vermehrt asymmetrische Kontakte aus. Paul und Livia schätzen ihre Stellung in der Klasse negativer, Andrea und Luca positiver ein, als dies der Fall ist. Die unterschiedlichen Einschätzungen der sozialen Integration lassen sich weder mit dem Alter, noch mit der Art der Behinderung erklären (Bossart et al., 2012). Grundsätzlich schätzen die Kinder aber ihre Stellung alle nicht realistisch ein.

Der Befund, dass integrativ unterrichtete Sonderschulberechtigte weniger soziale Kontakte haben, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler wird auch durch die Studie von Koster et al. (2010) gestützt. Ausserdem fanden sie, dass sich die Sonderschulberechtigten positiver einschätzen als dies ihre Klassenkameraden taten. In dieser Studie wurde dies nur in den zwei Fällen bestätigt, in denen insgesamt weniger Kontakte zu den Regelklassenschülern bestanden. Es scheint jedoch ein gewisser Geschlechtereffekt zu bestehen, das heisst, dass die Sonderschulberechtigten eher Kontakte mit Regelschülern desselben Geschlechts pflegen (de Boer et al., 2013). Ähnliche Tendenzen zeigen sich jedoch auch in der gesamten Klasse unter den Regelschülerinnen und Regelschülern.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass das Klassenklima für die schulische und soziale Integration eine zentrale Rolle spielt (Joller-Graf & Tanner, 2011; Juricevic & Zinggeler, 2011). Klassen in denen diese gut gelingt, zeichnen sich durch einen positiven Umgang mit Heterogenität aus, ausserdem sind eine hohe Toleranz, Verständnis und Akzeptanz der Regelschülerinnen und Regelschüler gefordert. Aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler wird jedoch dieses Klima insgesamt eher negativ beurteilt (Sahli Lozano et al., 2013).

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse aus den Soziogrammen, dass die Schülerinnen und Schüler der Regelklasse die Behinderungen der Sonderschulberechtigten bemerken und diese anders behandeln als die Regelschülerinnen und -schüler. Die Interaktionen sind nicht unbedingt negativ, die Sonderschulberechtigten werden teilweise auch aktiv stärker einbezogen und durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler auch zusätzlich unterstützt. Dies zeigt, dass die *integrative Sonderschulung* das Bewusstsein für Vielfalt fördern kann, in der konkreten Situation zeigt sich jedoch wie auch in der Studie von Gasser et al. (2012), dass die integrativ unterrichteten Sonderschülerinnen und -schüler dennoch weiterhin eine Sonderstellung in der Klasse einnehmen. Trotzdem ist ihre Schulzufriedenheit in unserer Untersuchung relativ hoch, wie dies auch schon in der Studie von Joller-Graf und Tanner (2011) festgestellt werden konnte.

### **Unterrichtsbeteiligung**

Damit die schulische Integration Sonderschulberechtigter gelingt, ist es wichtig, dass die Lehrpersonen über verschiedene Strategien im Umgang mit ihren erweiterten Bedürfnissen und der zunehmenden Heterogenität in der Klasse bedürfen (Gottfried, 2014). Ausserdem spielt auch die Unterstützung durch die IF-Lehrperson eine wichtige Rolle dafür, wie stark sich die Lehrperson noch ihrem Kerngeschäft des Unterrichtens widmen kann (ebd.).

Die Auswertungen aus dem SIOUIS-Bericht (Sahli Lozano et al., 2013) zur Unterrichtsbeteiligung der integrativ unterrichteten Sonderschülerinnen und -schüler zeigen insgesamt, dass diese am Unterricht teilnehmen. Ob dies eher in Partnerarbeiten oder während des Frontalunterrichts gelingt, ist unter anderem von der Art der Behinderung und den kognitiven Voraussetzungen der/des Sonderschulberechtigten abhängig. Jedoch nennen die Regellehrpersonen nur wenig Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung, die sie auf die Integrationsvorhaben zurückführen können.

Die Unterstützung der IF-Lehrperson in allen vier<sup>27</sup> beschriebenen Situationen ist zentral, da sie die Regellehrpersonen organisatorisch und pädagogisch entlasten können. Offene Lernformen ermöglichen zwar mehr soziale Kontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern, jedoch gehen sie auch mit einem hohen Betreuungs- und Organisationsaufwand einher und können laut den Regellehrpersonen nur dann auf befriedigende Weise umgesetzt werden, wenn zusätzlich eine IF-Lehrperson anwesend ist, die die Individualisierung übernehmen kann. Ausserdem muss laut den Lehrpersonen der Arbeitsauftrag sehr gut vorbereitet und klar formuliert werden.

---

<sup>27</sup> Bei den Soziogrammen als auch bei der Beobachtung des Unterrichts wurden nur vier Fälle untersucht.

Die Strategie, der zunehmenden Heterogenität in der Klasse mit offenem Unterricht zu begegnen, erfordert also einen hohen Zeitaufwand für die Regellehrpersonen. Die Analyse der vier unterschiedlichen Unterrichtssituationen zeigt, dass die Unterstützung durch die IF-Lehrperson unbedingt nötig ist. Phasen, in denen den integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schülern keine konkreten Hilfestellungen durch Lehrpersonen oder Mitschülerinnen und Mitschüler geboten werden, sind oft nur wenig produktiv.

### **Quantitative Daten**

Die Auswertung der quantitativen Daten fasst die Aussagen aller Befragten zu bestimmten objektiven Faktoren zusammen. Aufgrund dieser Daten sind vor allem Aussagen zur Klassengrösse, zur Beratungs- und zur Weiterbildungstätigkeit der Lehrpersonen möglich.

Bezüglich der professionellen Beratung hatten zum jeweiligen Zeitpunkt der Befragung lediglich 4 von 19 Personen ein Angebot wahrgenommen. Konkrete Weiterbildungen zum Thema Integration haben nur 3 Personen gemacht. Dies zeigt, wie wenig Weiterbildungsangebote zum Thema Integration im Kanton Bern besucht werden. Ob dieses Ergebnis auf ein fehlendes Angebot oder mangelnde Nutzung zurückzuführen ist, kann aufgrund unserer Untersuchung nicht eruiert werden. Im Hinblick darauf, dass eine Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Sonderschüler/innen unbedingt notwendig zu sein scheint, wie dies in der Unterrichtsgestaltung gezeigt werden konnte, ist diese Weiterbildungs- und Beratungsaktivität als zu gering zu betrachten.

Bezüglich der Klassengrösse wurde ein durchschnittlicher Wert aus 17 verwertbaren Aussagen berechnet. Eine Klasse von durchschnittlich 18 Schülerinnen und Schülern wird von den Befragten als angemessen genannt. Es lassen sich jedoch keine Unterschiede je nach Funktion der Personen in der Schule feststellen.

### **5.10 Fazit**

Die Darstellung und Analyse von fünf Fällen der integrativen Sonderschulung zeigt, dass die Integrationsvorhaben insgesamt von den Befragten positiv beurteilt werden und trotz Klassen- oder Schul- sowie Stufenwechseln alle einen kontinuierlichen Verlauf aufweisen.

Die Initiative, dass die Sonderschulberechtigten in der Regelklasse gefördert werden sollen, kam in allen untersuchten Fällen von den Eltern. Diese waren jedoch während des Zuweisungsprozesses meistens auf die Unterstützung und Beratung von Leitungspersonen, auf die kommunalen Behörden, auf das Schulinspektorat oder auf behandelnde Personen angewiesen. Neben dem hohen Engagement und Interesse der befragten Personen zeichneten sich die meisten untersuchten Schulen durch ein partizipatives Schulklima und eine rege Informationskultur aus, wodurch die Lehrpersonen am Entscheidungsprozess beteiligt wurden und somit kein Druck zur Aufnahme von Sonderschulberechtigten in die Klassen bestand.

Die Reaktionen auf die Anfragen zur Förderung der Sonderschulberechtigten in der Regelklasse waren in den befragten Schulen grundsätzlich positiv, weil sich die befragten Lehr- und Leitungspersonen für die Sonderschulberechtigten (kognitive Entwicklung, Selbstverantwortung und Selbstständigkeit, soziale Integration in die Gesellschaft, Schulung am Wohnort) sowie für die Regelschülerinnen und Regelschüler (Akzeptanz und Toleranz) davon Vorteile erhofften.

Ausserdem trägt gemäss den Befragten ein integrationsförderndes pädagogisches Konzept, in dem gemeinsame Kooperations- und Informationspraktiken sowie die Zuständigkeiten der Lehrpersonen festgehalten sind, zum Gelingen der *integrativen Sonderschulung* bei. Eine gemeinsame Grundhaltung der Akzeptanz und Toleranz kann durch Schlüsselpersonen wie die Schulleitung oder die IF-Lehrpersonen gefördert werden. Auf die Umsetzung der Förderung der



Sonderschulberechtigten in der Klasse wirken auch frühere positive Erfahrungen mit Integrationsvorhaben, wodurch Ängste und Befürchtungen abgebaut werden können.

Die Klassenlehrpersonen, die einen Sonderschulberechtigten oder eine Sonderschulberechtigte in die Klasse aufnehmen, sind von den Veränderungen direkt betroffen und verfügen im Gegensatz zu den IF-Lehrpersonen meistens über keine Zusatzausbildung zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht mit Sonderschulberechtigten. Förderlich für das Gelingen der Integrationsvorhaben wirkte bei diesen direkt involvierten Personen eine pädagogische Haltung, die auf das Wohl und die Interessen des Kindes ausgerichtet ist und die pragmatische, unterrichtsbezogene Unterstützung durch die Schulleitung aus. Der Bedarf an schulinterner Zusammenarbeit sowie der Kooperation mit externen Akteuren der Gemeinde, EB oder der Sonderschule hat laut den Befragten durch die *integrative Sonderschulung* zugenommen. Während zwischen den IF- und den Klassenlehrpersonen eine konkrete, regelmässige und unterrichtsorientierte Förderplanung für das Gelingen der *integrativen Sonderschulung* zentral ist, vereinfachen klare, institutionalisierte Gefässe die Kooperation mit externen Akteuren. Eine bestehende und daraus weiterentwickelte Kooperationskultur bildet für die Befragten eine wichtige Basis für die angemessene Förderung, die gegenseitige Entlastung im Unterrichtsalltag und die klare Kommunikation.

Die Eltern der Sonderschulberechtigten, die in den Regelklassen unterrichtet werden, wünschen sich eine vertrauensvolle Beziehung zu den Klassen- und IF-Lehrpersonen. Ein intensiver persönlicher Kontakt und die Beteiligung der Eltern im schulischen Unterricht werden von einigen Lehrpersonen sehr begrüsst. Ausserdem kann durch die Zusammenarbeit von Sonder- und Regelschule nach Aussage der Befragten auch die Distanz zwischen den beiden Institutionen verringert werden.

Die vorhandenen Ressourcen (Lektionen) werden von den meisten Befragten als ausreichend beurteilt, jedoch kann die Heterogenität und Grösse der Klassen ein kritischer Faktor sein. Insgesamt schätzen viele Befragte zusätzliche Flexibilität, Unterstützungsmöglichkeiten durch weitere involvierte Personen sowie die Verfügbarkeit von adäquaten Schulräumlichkeiten und Lehrmitteln.

Das Bewilligungsverfahren wird von den Befragten heute als einfacher und flexibler wahrgenommen, jedoch behindern die teilweise überlappenden Zuständigkeit von ERZ und GEF einen transparenten Zuweisungsprozess, weil die Rollen der beiden Direktionen bezüglich Kompetenzen und Informationspflicht zu wenig geklärt sind.

Ein weiteres Risiko für die *integrative Sonderschulung* stellen vor allem die Stufenwechsel und insbesondere der Übergang in die Sekundarstufe I dar, da nach Aussage der Befragten die Oberstufenschulen noch wenige Erfahrungen mit der Förderung von Kindern mit Behinderungen in der Regelklasse haben. Ausserdem ist die Umsetzbarkeit der Integrationsvorhaben sehr stark vom Engagement und der Bereitschaft der Lehr- und Leitungspersonen der Schulen abhängig.

Einige Klassenlehrpersonen, die ein sonderschulberechtigtes Kind in die Regelklasse aufnehmen, erwähnten, dass sie sich bezüglich der angemessenen Förderung nicht genügend kompetent wahrnehmen. Im Alltag werden neue Ansprüche an die Individualisierung und Differenzierung gestellt, obwohl aufgrund unseres hoch stratifizierten und standardisierten Bildungssystems die Beurteilung hauptsächlich anhand von leistungsorientierten Kriterien erfolgt. Trotz der integrativen pädagogischen Haltung sind die Lehrpersonen dem Selektionsauftrag unterworfen.

Sowohl in der Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Leitungspersonen als auch mit externen Akteuren können nach Aussage der Befragten unklare Zuständigkeiten, Rollen und Abläufe sowie fehlende Transparenz hemmend wirken.

Die Aussagen verschiedener Personen zur sozialen Integration der Sonderschulberechtigten in der Regelklasse weisen auf eine gemeinsame Schwierigkeit hin: Die Bedürfnisse der sonder-schulberechtigten Schülerinnen und Schüler werden von den Befragten unterschiedlich wahrge-nommen und können die Umsetzung der Integrationsvorhaben hemmen. Zum Beispiel zeigt sich in mehreren Fällen eine relativ hohe Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Sonder-schulberechtigten und der Fremdeinschätzung der Lehrpersonen und Eltern bezüglich deren Schulzufriedenheit und sozialer Integration.

Die Klassenlehrpersonen machen zudem wenig von professionellen Beratungsmöglichkeiten und Weiterbildungsangeboten Gebrauch, um ihre Kenntnisse im Umgang mit der Individualisierung zu verbessern.

Die hier dargestellten Ergebnisse auf Basis qualitativer Interviews weisen darauf hin, dass die Umsetzung von Integrationsvorhaben durch unterschiedliche Bedingungen inner- und ausserhalb der Familie, Schule und Gemeinde auf das Gelingen der Vorhaben begünstigt wird. Einige Aus-sagen dienen als Anhaltspunkte für zukünftige Veränderungen, zum Beispiel bezüglich der Un-terrichtsgestaltung und gemeinsame Förderplanung auf der Mikroebene, des pädagogischen Konzepts, der Lektionenzuteilung und Klassengrösse auf der Mesoebene und der Information und dem Weiterbildungsangebot der kantonalen Behörden auf der Makroebene. Diese Evaluati-on liefert Hinweise, wie aus vergangenen Schwierigkeiten gelernt werden kann, um Schulen op-timale Bedingungen für die freiwillige Übernahme von Integrationsprojekten zu bieten.

## 6 Glossar

<b>AKVB</b>	Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung
<b>ALBA</b>	Alters- und Behindertenamt
<b>Art. 17 VSG</b>	Der 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 (Rahmenbedingungen Bericht BM).
<b>Art. 18 VSG</b>	Artikel 18 Abs. 2 VSG bezeichnet den Artikel zu „anderweitigen Schulung oder Förderung“. Der Status des Sonderschülers oder der Sonderschülerin erfolgt „nach Anhören der Eltern, der Lehrerschaft und der Schulleitung sowie auf Grund eines begründeten Antrags der EB, gegebenenfalls der KJP oder des schulärztlichen Dienstes (Art. 18 Abs. 2 VSG)“. Schülerinnen und Schüler, die nach Art. 18 ausgeschult werden können sowohl in einer Sonderschule, als auch in der Regelklasse unterrichtet werden (=> <i>integrative Sonderschulung</i> ).
<b>Begabtenförderung</b>	„Angebote zur Förderung von ausserordentlich begabten Schülerinnen und Schülern“ (BMV 2007, Art 5 <sup>28</sup> ) „Wer von den Nominierten einen IQ von mind. 130 erreicht ist für die besondere Förderung selektioniert“ (EB des Kantons Bern 2011, p. 13)
<b>Besondere Klassen</b>	Es gibt 2 Typen von besonderen Klassen: Einschulungsklassen und Klassen zur besonderen Förderung (=> EK => KbF). (Rahmenbedingungen Bericht BM)
<b>Besondere Massnahmen</b>	„Besondere Massnahmen sind 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 2007, Art 2)
<b>BMV</b>	Verordnung vom 19. September 2007 über die „besonderen Massnahmen in der Volksschule“ (BMV; BSG 432.271.1)
<b>DaZ – Deutsch als Zweitsprache</b>	Das Angebot „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ ist auf die individuelle Förderung der Kommunikationsfähigkeit, Sprachkompetenz und Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern mit einer an-

<sup>28</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)

	deren Muttersprache als Deutsch ausgerichtet. (Rahmenbedingungen Bericht BM)
	Angebote für Schülerinnen und Schüler mit Problemen bei der sprachlichen oder kulturellen Integration (Integration Fremdsprachiger)“ (BMV 2007, Art 5)
<b>EK – Einschulungsklasse</b>	Kinder mit einer deutlichen partiellen Entwicklungsverzögerung können die zweijährige Einschulungsklasse (EK) besuchen. (Rahmenbedingungen Bericht BM)
<b>EB</b>	Kantonale Erziehungsberatungsstelle. Übernimmt Abklärungs- und Beurteilungsprozesse sowie Beratung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten und deren Eltern.
<b>ERZ</b>	Erziehungsdirektion des Kantons Bern
<b>IBEM</b>	IBEM = Abk. für „Integration und besondere Massnahmen“ zur Umsetzung von Art. 17 VSG.
<b>IBEM-Leitung</b>	Administrative und pädagogische Leitung für „Integration und besondere Massnahmen“ einer Schule oder eines Schulkreises.
<b>Inklusion</b>	Die Inklusion geht einen Schritt weiter als die Integration. Während die integrative Pädagogik zwischen Kindern mit Förderbedarf und Kindern ohne Förderbedarf unterscheidet, gibt es in der inklusiven Pädagogik keine solche Entscheidung, denn es sollen alle Kinder gleich behandelt werden. Die Aufnahme und Förderung jedes Kindes in der Regelschule wird somit selbstverständlich (Hinz, 2006).
<b>Schulische Integration</b>	Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern, die besonderer Massnahmen bedürfen, die Regelklasse.
<b>Integrationsvorhaben</b>	Projekt zur Ermöglichung von gemeinsamem Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Sonderschulberechtigung in der Regelklasse (=> <i>integrative Sonderschulung</i> ).
<b>Integrative Förderung</b>	Heilpädagogischer Spezialunterricht im Rahmen der Volksschule (Rahmenbedingungen Bericht BM)
<b>Integrative Schulung</b>	Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen, Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten werden in der Regelklasse gefördert.

<b>Integrative Sonderschulung</b>	Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Sonderschulberechtigung in der Regelklasse (integrative Sonderschulung im Sinne von Artikel 15 ff. Verordnung vom 8. Mai 2013 über die sonderpädagogischen Massnahmen (Sonderpädagogikverordnung, SPMV [BSG 432.281])“ (BMV 2007, Art 5)
<b>IF-Lehrperson</b>	Lehrperson für den Spezialunterricht <i>Integrative Förderung</i> von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten.
<b>Kleinklasse</b>	Ehemaliger Begriff für die besonderen Klassen der Volksschule (separative Klassen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderungen, Lernstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten).
<b>KbF – Klasse zur besonderen Förderung</b>	Besondere Klasse für Schülerinnen und Schüler mit Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die nicht in einer Regelklasse unterrichtet werden können.
<b>KJPD</b>	Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst
<b>Lektionenpool nach BMV</b>	Jeder Gemeinde steht seit dem Schuljahr 2009/10 eine bestimmte Anzahl Lektionen für die Umsetzung 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)
<b>Lernbehinderung</b>	„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 Anforderungen des Pensums der Regelklasse nicht erfüllt“. (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2011, S.8)
<b>Lernstörung</b>	„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 Schüle-

rinnen und Schülern mit leichten Lernstörungen (Lernschwächen) gehört zum Grundauftrag der Regelklasse“ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2011, S.8)

## **LfS - LP**

Darunter verstehen wir die Lehrpersonen für Spezialunterricht (Logopädie, Integrative Förderung und Psychomotorik).

## **Logopädie und Legasthenie**

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

## **LP / KLS**

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, die Integration von Fremdsprachigen und die Begabtenförderung. (Rahmenbedingungen Bericht BM)

## **Makro-Ebene**

Es geht um Bedingungen die durch die Gemeinde, Institutionen der Gemeinde (EB), den Kanton oder kantonale Institutionen (ERZ, PH) beeinflusst werden können. (Rahmenbedingungen Bericht BM)

## **Meso-Ebene**

Auf der Schulebene werden Bedingungen angesiedelt, die mit Aspekten zu tun haben, die schulhausintern geregelt und festgelegt werden. Dazu gehören auch Bedingungen, die durch die Schulleitung beeinflusst werden. Bedingungen die „im Kollegium“ oder auf die Schule als Ganzes wirken (Rahmenbedingungen Bericht BM)

## **Mikro-Ebene**

Auf der Unterrichtsebene werden Bedingungen aufgeführt, welche die Wahrnehmung einzelner Personen / Lehrpersonen ausdrücken oder sich direkt auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken. (Rahmenbedingungen Bericht BM)

## **Psychomotorik**

Spezialunterricht, der auf Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in Bewegung und Körperwahrnehmung ausgerichtet ist. (Rahmenbedingungen Bericht BM)

<b>Pull-Out-Programm</b>	Separat und regional organisierten Kurse zur Förderung ausserordentlich begabter Schülerinnen und Schüler. (IBEM-Leitfaden, 2009 <sup>29</sup> )
<b>rILZ – reduzierte individuelle Lernziele</b>	Für Schülerinnen und Schüler, welche dauernd erheblich weniger bzw. erheblich mehr leisten als durch die Lernziele vorgegeben, können auf Antrag der Lehrkräfte und im Einverständnis der Eltern reduzierte bzw. erweiterte individuelle Lernziele durch die Schulleitung bewilligt werden“.
<b>Schulinspektorat</b>	Kantonale Schulaufsichtsbehörde
<b>Schulleitung</b>	Operatives Leitungsorgan einer Organisationseinheit der Volksschule
<b>SL</b>	Schulleitung
<b>SonderschülerInnen – Sonderschulberechtigte</b>	Schülerinnen und Schülern mit geistigen, körperlichen, sensorischen oder sprachlichen Behinderungen mit Anspruch auf hochschwellige heilpädagogische oder therapeutische Massnahmen (Einleitung Bericht integrative Sonderschulung).  Sonderschülerinnen und Sonderschüler fallen nicht unter den Anwendungsbereich des Volksschulgesetzes.
<b>Sonderschulleitung</b>	Leitung sonderpädagogischer Institutionen.
<b>Sozialindex</b>	Der Sozialindex beschreibt die soziale Belastung einer Gemeinde mittels vier Faktoren: Ausländeranteil, Arbeitslosigkeit, Einfamilienhausquote 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>	“ .Zum Spezialunterricht gehören die Integrative Förderung (ehem. ambulante schulische Heilpädagogik), die Logopädie und die Psychomotorik“. (BMV 2007, Art 5)
<b>SPMV</b>	Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen (Sonderpädagogikverordnung)
<b>VSG</b>	Volksschulgesetz

<sup>29</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)

## 7 Verzeichnisse

### 7.1 Literaturverzeichnis

- Aeschbach, S., Jost, M., & Stalder, R. (2011). Projekt VET: Berufsbildung von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(11-12), 18-24.
- Baumann, B., Heinrich, C., & Studer, M. (2012). Rahmenbedingungen der unterrichtsbezogenen Kooperation. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 42-47.
- 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.
- Bless, G., Sermier Dessemontet, R., & Benoit, V. (2010). *Evaluation zu den Wirkungen der Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung im Kanton Zürich. Ein Vergleich zwischen Sonderbeschulung, Einzelintegration und Integrationsklassen*. Fribourg: Departement für Heil- und Sonderpädagogik. Heilpädagogisches Institut.
- de Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22(4), 831-844.
- Bonfranchi, R. (2011). *Ethische Handlungsfelder der Heilpädagogik. Integration und Separation von Menschen mit geistigen Behinderungen*. Bern: Peter Lang.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1888-1897.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2011). Besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule. Informationen der Erziehungsberatung. Retrieved 25.09.2014, from [http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/integration\\_und\\_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/Erziehungsberatung/Downloads/Fachinformationen/EB\\_DL\\_FI\\_Info\\_EB\\_IBEM.pdf](http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/Erziehungsberatung/Downloads/Fachinformationen/EB_DL_FI_Info_EB_IBEM.pdf)
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7(3), 172-178.
- Figlio, D. N. (2007). Boys named Sue: Disruptive children and their peers. *Education Finance and Policy*, 2(4), 376-394.
- Friesen, J., Hickey, R., & Krauth, B. (2010). Disabled Peers and Academic Achievement. *Education Finance and Policy*, 5(3), 317-348.
- Gasser, L., Chilver-Stainer, J., Buholzer, A., & Perrig-Chiello, P. (2012). Soziales und moralisches Denken von Kindern über den Ein- und Ausschluss behinderter Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 31-42.
- Gottfried, M. A. (2014). Classmates with disabilities and students' noncognitive outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 20-43.
- Greminger, E., Tarnutzer, R., & Venetz, M. (2005). Die Tragfähigkeit der Regelschule stärken. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7-8.
- Haeberlin, U. (2011). Behinderte integrieren - alles klar? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarsgebiete*, 80, 278-283.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U., & Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt Verlag AG.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G., & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4-6*. Bern: Paul Haupt.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).



- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2002). Interferring Program Effects for Specialized Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities? *Review of Economics and Statistics*, 84(4), 584-599.
- Hascher, T. (2010). Integration in der Schule - ein Forschungseinblick. *Profi-L*, 3/10, 4-6.
- Hedderich, I., & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in Integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hilty, I., & Meier Rey, C. (2004). Rund um Integration - Fördernde Bedingungen für ISF. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Eds.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (pp. 173-184). Luzern: SHZ.
- 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.
- Hollenweger, J., & Lienhard, P. (2009). Das "Standardisierte Abklärungsverfahren": Konzeption und nächste Schritte. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*(2), 147-165.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Barlow, A., Wigelsworth, M., & Squires, G. (2013). Achievement for All: Improving psychosocial outcomes for students with special educational needs and disabilities. *Research in Developmental Disabilities*(34), 1210-1225.
- Joller-Graf, K., & Tanner, S. (2011). *Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz. Forschungsbericht Nr. 27*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- 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.
- Juricevic, T., & Zinggeler, A. (2011). *Befindlichkeit von integriert geschulten Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Eine Untersuchung in einer Integrationsklasse auf der Oberstufe im Kanton Zürich (Masterthese)*: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Klemm, K., & Preuss-Lausitz, U. (2011). auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Retrieved from <http://www.ksf-unna-luene-unna.de/index.php/inklusion/finish/5-inklusion/94-auf-dem-weg-zur-schulischen-inklusion-in-nrw>
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2004). Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler. In U. Lehmkuhl & A. Streeck-Fischer (Eds.), *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (pp. 685-706). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. J. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (2013). Kooperation im Kontext der integrativen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In M. Schüpbach & A. Slokar (Eds.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (pp. 51-66). Bern: 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.
- Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R., & Diezi-Duplain, P. (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18, 5-12.
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung der Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*(3), 83-94.

- Kunz, A., Maag Merki, K., Werner, S., & Luder, R. (2013). Kooperationsgefässe integrativer Förderung und deren Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen. In M. Schüpbach & A. Slokar (Eds.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (pp. 67-82). Bern: Haupt.
- Lanfranchi, A. (2008). Einfluss der Ausbildung auf die sonderpädagogische Problemwahrnehmung von Studierenden. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(1), 72-84.
- Lanfranchi, A., & Steppacher, J. (2012). Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln.
- Liesen, C., & Lienhard, P. (2009). Evaluation der Sonderschulung: Eine Bestandsaufnahme in den Kantonen der Deutschschweiz. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Liesen, C., & Lienhard, P. (2010). Qualitätssicherung in integrativen Schule: Vom Gemeinsamen ausgehen, pragmatisch adaptieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(5), 31-37.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive - ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Elementar- und Primarbereich*, 6(1), 21-33.
- Luder, R., Maag Merki, K., & Sempert, W. (2004). *Integrative Schulungsform im Kanton Aargau. Definitiver Schlussbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule der Universität Zürich.
- Maag Merki, K., Werner, S., & Ehlert, A. (2013). Lehrerkooperation als Entwicklungsmotor für Unterrichtsentwicklung? Ergebnisse eines Interventionsprojektes zur Förderung des selbstregulierten Lernen der Schülerinnen und Schüler. In M. Schüpbach & A. Slokar (Eds.), *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (pp. 19-34). Bern: Haupt.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. ed.). Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Basel: Beltz.
- Moser-Opitz, E. (2012). Integration oder Separation bei besonderem Bildungsbedarf? In A. d. W. Schweiz, F. B. Schweiz, S. S. f. a. Bildungsangebote & S. G. f. Bildungsforschung (Eds.), *Zukunft Bildung Schweiz - Von der Selektion zur Integration. Akten der Veranstaltungen vom 16. und 17. Juni 2011* (pp. 107-116). Bern.
- Oelkers, J. (2011). Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule. *Vortrag auf der 25. Internationalen Fachtagung der Inklusions-/Integrationsforscher/innen*. Bremen.
- Pfahl, L. (2013). Das Recht auf Inklusion und der Wandel pädagogischer Professionalität. In Bundesministerium (Ed.), *Bildungsforschung 2020 - Herausforderungen und Perspektiven*.
- Pfister, M. (2013). *Evaluation Umsetzung von Art. 17 VSG. Die zahlenmässige Entwicklung der Sonderschulberechtigten und der Kinder und Jugendlichen mit heilpädagogischen Unterstützungsleistungen im Längsschnitt (2005/06-2010/11). Teilbericht 2013*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion.
- Pfister, M., Eckhart, M., & Bärtschi, S. (2012). Integrierte Sonderklassenschülerinnen und -schüler. Analyse bildungsstatistischer Daten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 22-30.
- Pfister, Mirjam, Stricker, Claudio & Jutzi, Michelle (2015). Evaluation der Umsetzung des Art. 17 VSG. Porträts und Erfahrungen von elf Schulstandorten im Kanton Bern. Bern: Bildungsplanung und Evaluation.
- Pijl, S. J., & Frissen, P. H. A. (2009). What Policymakers Can Do to Make Education Inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 366-377.
- Pool Maag, S. (2011). Die Tragfähigkeit der EBA-Grundbildung und die Rolle der fachkundigen individuellen Begleitung (FiB). *schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(3), 9-15.
- 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.
- Rohrer, A. (2011). Von der Sonderschule ins nachschulische Leben. Ausgewählte Ergebnisse einer explorativen Untersuchung der Lebenslage von geistig behinderten Sonderschulabsolventen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(3), 26-32.
- Roos, M., & Wandeler, E. (2012). *Förderpraxis in den Schulen der Stadt Zürich. Schlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation*. Baar: spectrum<sup>3</sup>.

- Ruijs, N. M. (2013). Special need students in regular secondary education: Do they affect their classmates?
- Sahli Lozano, C., Neff, R., & Wüthrich, S. (2013). *SIUIIS - Soziale Integration und offener Unterricht in integrativen Schulklassen. (Unveröffentlichter Bericht)*. Bern: Institut für Heilpädagogik PH Bern.
- Sauer, S., Ide, S., & Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 31(3).
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2010). *Bildungsbericht Schweiz, 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Sempert, W., & Kammermann, M. (2011). Über die Problematik der Berufsbildung im niederschweligen Bereich. Zentrale Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus der Evaluation der Praktischen Ausbildung (PrA) INOS. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 16-21.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung - Untersuchung der Entwicklung der Schulleitungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*(4), 291-307.
- Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(3), 6-14.
- Thommen, B., Anliker, B., & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: Pädagogische Hochschule.
- Walther-Müller, P., & Häfeli, K. (2005). WASA I: Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7-8.
- Wirtz, M. (2013). Dorsch - Lexikon der Psychologie, from [www.verlag-hanshuber.com/dorsch](http://www.verlag-hanshuber.com/dorsch)
- Wocken, H. (2013). Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. *Zeitschrift für Inklusion*. Retrieved 31. Juli 2014, from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/21/21>

## 7.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Kategoriensystem .....	31
---	----

## 7.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fünf Integrationsvorhaben .....	27
Tabelle 2: Ebenen der Bedingungen nach Roos und Wandeler (2012) .....	33
Tabelle 3: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 1) .....	45
Tabelle 4: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 2) .....	60
Tabelle 5: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 3) .....	69
Tabelle 6: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 4) .....	83
Tabelle 7: Gelingensbedingungen und hemmende Faktoren (Integrationsvorhaben 5) .....	95