



Sonderpädagogik der St.Galler Volksschule

Datum: 10. Dezember 2024



Inhaltsverzeichnis

1	Aufträge	4
1.1	Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts	5
1.2	Postulat 43.20.04 betreffend Integration und Separation	5
2	Begriffe	5
3	Schnittstellen zur Totalrevision des Volksschulgesetzes und zur Gesetzgebung im Bereich Frühe Förderung	7
4	Rechtliche Grundlagen	9
4.1	Übergeordnetes Recht	9
4.1.1	Bundesverfassung und eidgenössisches Behindertengleichstellungsgesetz	9
4.1.2	Staatsvertragsrecht	9
4.1.3	Rechtsprechung	11
4.2	Interkantonales Sonderpädagogik-Konkordat	12
4.3	Volksschulgesetz des Kantons St.Gallen	12
4.4	Aktuelles Sonderpädagogik-Konzept im Überblick	15
4.4.1	Allgemein	15
4.4.2	Regelschule	17
4.4.3	Sonderschulung	21
4.4.4	Förderung besonderer Begabungen	25
5	Einführungsphase	26
6	Herausforderungen	26
6.1	Fachlich	26
6.1.1	Steuerung des sonderpädagogischen Angebots an den Regelschulen	26
6.1.2	Steuerung des sonderpädagogischen Angebots an den Sonder- schulen	27
6.1.3	Finanzielle Steuerung	29
6.2	Politisch	31
6.3	Gesellschaftlich	32
6.4	Behinderungsformen	33
7	Evaluationsergebnisse	33
7.1	Prozedere	33
7.2	Fazit	34
7.2.1	Überblick	34
7.2.2	Im Detail	35
7.3	Handlungsempfehlungen	38
7.3.1	Handlungsempfehlungen mit hoher Dringlichkeit	38
7.3.2	Mittel- und längerfristige Handlungsempfehlungen	40
7.4	Beurteilung von Integration und Separation	44



8	Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»	46
8.1	Aussagen der Hochschule für Heilpädagogik Zürich	46
8.2	Haltung der Regierung	50
9	Besondere Themen	52
9.1	Autismus-Spektrum-Störung	52
9.1.1	Allgemein	52
9.1.2	Frühinterventionsprogramme	53
9.2	Infrastruktur Sonderschulen	54
9.3	Herausforderndes Verhalten im ersten Zyklus	55
9.4	Heilpädagogische Frühförderung	56
9.4.1	Heilpädagogische Früherziehung	56
9.4.2	Low-Vision-Pädagogik	56
9.4.3	Audiopädagogischer Dienst	56
9.4.4	Logopädie im Vorschulalter	57
10	Entwicklung in anderen Kantonen	58
11	Handlungsfelder in der Sonderpädagogik	63
	Anhang	65
	Anhang 1: Bericht der Pädagogischen Hochschule Zürich: Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts	65
	Anhang 2: Institut für Professionalisierung und Systementwicklung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich: Literaturreview zum Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»	65
	Anhang 3: Institut für Professionalisierung und Systementwicklung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich: Datenanalyse zum Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»	65

Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht zur Sonderpädagogik im Kanton St. Gallen verfolgt verschiedene Zielsetzungen: Er informiert über die Ergebnisse der Evaluation des kantonalen Sonderpädagogik-Konzepts, er gibt Studienresultate zur Integration und Separation von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen wieder und zeigt mögliche Themenfelder auf, die im Rahmen der Totalrevision des Volksschulgesetzes angegangen werden können. Er reflektiert dabei die rechtlichen und strukturellen Entwicklungen im Bereich der Sonderpädagogik.

Die Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts hat gezeigt, dass die Sonderpädagogik in der St. Galler Volksschule grundsätzlich gut funktioniert, jedoch einige Herausforderungen bestehen bleiben. Ein zentrales Problem ist die uneinheitliche Handhabung der sonderpädagogischen Angebote durch die kommunalen Volksschulträger, was zu Ungleichheiten bzw. zu einer



Verminderung der Chancengerechtigkeit führen kann. Auch die Versorgung mit Sonderschulplätzen muss laufend überprüft werden. Der Bericht empfiehlt, die Flexibilität und Durchlässigkeit der Bildungsangebote weiter zu stärken und die Ressourcen gezielt dorthin zu lenken, wo der Bedarf am grössten ist.

In Beantwortung des Postulats 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule» ist die Abwägung zwischen Integration und Separation von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf ein zentrales Thema des vorliegenden Berichts. Ein in diesem Zusammenhang bei der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich in Auftrag gegebenes Gutachten kommt zum Schluss, dass die Integration von Kindern unter gewissen Bedingungen oft erfolgreich in der Regelschule umgesetzt werden kann.

Im Kanton St.Gallen werden hingegen stark beeinträchtigte Kinder in spezialisierten Sonderschulen beschult, um ihren individuellen Bedürfnissen besser gerecht zu werden. Der vorliegende Bericht zeigt die Notwendigkeit einer flexiblen Handhabung der Zuweisung von Kindern in integrative oder separative Beschulungsformen auf. Dies mit dem Ziel, den Grundsatz «so viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig» bestmöglich zu erfüllen.

Der Bericht schlägt schliesslich die Verbindung zur Totalrevision des Volksschulgesetzes, indem er aus Sicht der Regierung die Herausforderungen im Bereich der Sonderpädagogik beschreibt. Damit wird die Grundlage gelegt für die weitere Bearbeitung der entsprechenden Themen im Rahmen des Projekts zur Totalrevision des Volksschulgesetzes.

1 Aufträge

Der vorliegende Bericht dient zum einen der Rechenschaftslegung über den Vollzug des Sonderpädagogik-Konzepts von Regierung und Bildungsrat aus dem Jahr 2015: Dieses Konzept ist das zentrale Folgeprodukt einer grundlegenden gesetzlichen Neuordnung der Sonderpädagogik im Jahr 2014 und wurde in den Jahren 2022 bis 2024, nach mehrjährig einlaufendem Vollzug, im Auftrag des Bildungsrates erstmals ganzheitlich via ein Mandat für einen externen Expertenbericht evaluiert. Vorliegend wird auch über die Ergebnisse dieser Evaluation berichtet.

Zum anderen beantwortet der Bericht das gutgeheissene Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»: Die darin angesprochene Thematik gehört zu den gewichtigsten in der Sonderpädagogik und lässt sich nicht getrennt von ihren generellen Aspekten aufgreifen. Dies dokumentiert auch der vorstehend erwähnte externe Bericht zur Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts.

Ausserdem soll der Bericht die angelaufene Projektarbeit für eine Vorlage für ein totalrevidiertes Volksschulgesetz (sGS 213.1; abgekürzt VSG) unterstützen. Die Auseinandersetzung mit sonderpädagogischen Fragestellungen im Kantonsrat unterstützt den partizipativen Prozess in diesem Schlüsselbereich der Volksschule.

1.1 Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts

Die Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts geht auf einen Auftrag des Bildungsrates aus dem Jahr 2022 zurück. Die Evaluation wurde durch einen Projektausschuss unter Leitung eines Bildungsratsmitglieds sowie Beteiligung der wichtigsten Anspruchsgruppen, des Amtes für Volksschule und des Finanzdepartementes begleitet und gesteuert. Operativ verantwortet und durchgeführt wurde sie im Mandat durch das Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule im Prorektorat Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH). Der Schlussbericht zur Evaluation datiert vom April 2024.¹

1.2 Postulat 43.20.04 betreffend Integration und Separation

Das Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule» wurde vom Kantonsrat in der Februarsession 2021 gutgeheissen. Es beauftragt die Regierung, «Wirkungen und Kosten der relevanten unterschiedlichen Wirkgrössen zu ermitteln und darüber dem Kantonsrat einen Bericht zu unterbreiten, damit die Schulen vor Ort bessere Grundlagen und insbesondere Kennzahlen für Modellentscheide und die Weiterentwicklung der Schule haben.». In der Begründung zum Postulat wurden Analysebereiche wie folgt angesprochen (Zitat):

- «So wäre es beispielsweise von grossem Interesse zu wissen, ab welcher Menge und welchem Störungspotenzial integrierte Schüler mit Lernzielbefreiung den Kipp-Effekt herbeiführen, also zu einer Leistungseinbusse der ganzen Klasse führen.
- Ebenfalls interessieren würde, ob in Kleinklassen separierte Kinder tatsächlich weniger lernen als integrierte Kinder, aber auch, welche Formen von Separation allenfalls keine solche Nachteile oder sogar Vorteile aufweisen.
- Auch die Effekte von Klassengrössen auf allen Stufen, von sonderpädagogischen Massnahmen, Repetitionen, oder von Oberstufenmodellen sind von Interesse.
- Zudem interessieren auch Kostentreiber, die nicht substantiell zum Wohl der Kinder beitragen, aber auch wirksame Massnahmen ohne grosse Kostenfolgen.
- Am meisten von Interesse sind die wirksamsten Schulen und deren gemeinsame Merkmale, auch wenn zu erwarten ist, dass es unterschiedliche Wege zu einer Top-Schule gibt.»

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde beim Institut für Professionalisierung und Systementwicklung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich eine Beurteilung der Forschungslage eingeholt. Die entsprechenden Gutachten datieren vom 12. April 2024.²

2 Begriffe

Zentral für die Beantwortung des Postulats wie auch für den vorliegenden Bericht ist ein gemeinsames Verständnis der Begriffe Integration und Separation.

Die Begriffe Integration und Separation werden je nach länderspezifischer Auslegung und praktischer Anwendung unterschiedlich ausgelegt.³ So wird in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (SR 0.109) im englischen und französischen Originaltext der Begriff «Inclusion» verwendet, während in der offiziellen deutschen Version der Begriff «Integration» benutzt wird. Somit unterscheiden sich das Verständnis und die Ausgestaltung von Integration und Inklusion je nach Land oder sogar Region.

¹ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Sonderpädagogik.

² Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Sonderpädagogik.

³ Abrufbar unter www.szh.ch → Themen → Schule und Integration → FAQ Schulische Integration.



Separation

«Separation» bedeutet «Trennung». Im Kontext der Sonderpädagogik bedeutet es, dass spezielle Strukturen für Menschen mit Behinderung geschaffen werden. Schülerinnen und Schüler mit Behinderung werden ausserhalb der Regelschule in Sonderschulen unterrichtet.

Integration

Integration wird als Prozess der Eingliederung von Menschen in Systeme verstanden. Im Kontext der Sonderpädagogik bedeutet es, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in der Regelschule in die bestehenden Strukturen einer Klasse eingegliedert werden. Dabei muss sich das Kind an die bestehenden Strukturen anpassen.

Inklusion

Das Wort «Inklusion» hat seine Wurzeln im lateinischen Wort «includere» und bedeutet «einlassen und einschliessen». Im Gegensatz zur Integration, die voraussetzt, dass sich das einzelne Kind an die bestehenden Rahmenbedingungen anpasst, geht es bei der Inklusion darum, die Rahmendbedingungen so zu gestalten, dass die Regelschule auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder eingehen kann. Die Schule passt Unterrichtsformen und Strukturen den Kindern an. Inklusion bedeutet damit verbunden die wohnortsnahe Regelbeschulung aller Kinder.

Exklusion

Exklusion bedeutet «ausschliessen». Kinder mit Behinderung würden somit nicht beschult werden. Aufgrund der allgemeinen Schulpflicht ist Exklusion in der Schweiz nicht möglich.

Anwendungspraxis in der Schweiz

In der Schweiz entspricht, basierend auf der Rechtsprechung des Bundesgerichtes, die integrative Schulung in der Praxis der inklusiven Schulung. Dies bedeutet, dass in der Schweiz sowohl in integrativen als auch in inklusiven Settings, Unterstützungsmassnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung gestaltet werden und die beiden Begriffe in der Praxis deckungsgleich verwendet werden.

Der Kanton St.Gallen kennt folgende Modelle:

- *Separation*: Separation wird dort gelebt, wo Kinder Sonderschulen oder Kleinklassen besuchen und keine Verbindung zu Kindern in der Regelschule haben.
- *Integration*: Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen besuchen gemeinsam mit Kindern ohne besonderen Förderbedarf die Klasse, werden aber für gewisse Fächer zusammengekommen und in diesen durch eine Schulische Heilpädagogin oder einen Schulischen Heilpädagogen (SHP) im selben Schulhaus ausserhalb des Klassenverbands unterrichtet.
- *Inklusion*: Alle Schülerinnen und Schüler besuchen die Klassen und werden dort situativ im Klassenverband begleitet durch eine oder einen SHP, eine Lehrperson oder andere unterstützende Fachpersonen.

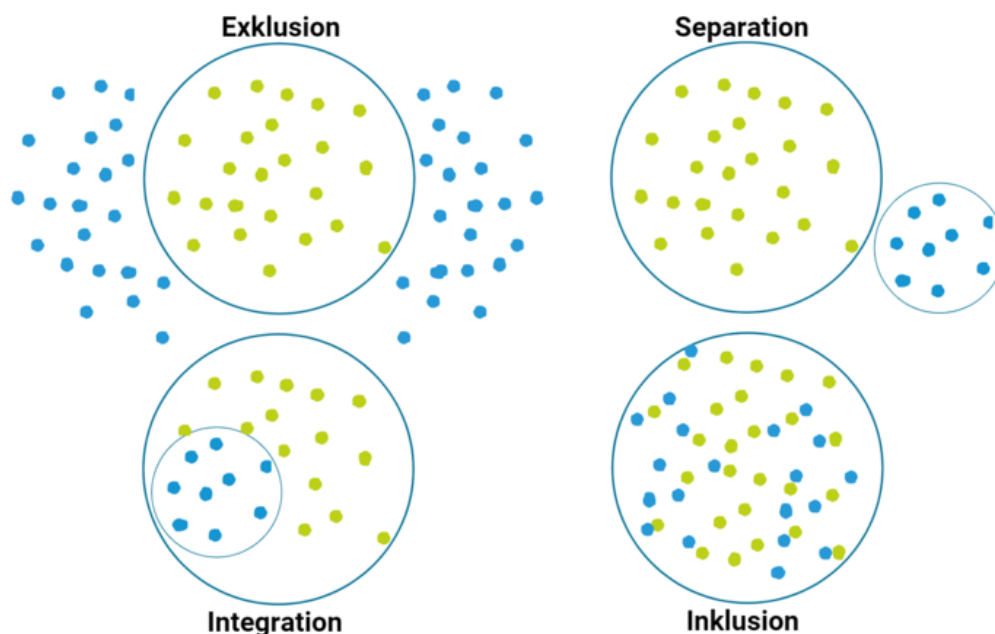


Abbildung 1: Erklärgrafik Integration, Inklusion, Exklusion, Separation⁴

3 Schnittstellen zur Totalrevision des Volksschulgesetzes und zur Gesetzgebung im Bereich Frühe Förderung

Bei der Behandlung des Berichts 40.22.01 «Perspektiven der Volksschule 2030» in der Novembersession 2022 hat der Kantonsrat auf Antrag seiner vorberatenden Kommission die Regierung in Anwendung von Art. 95 des Geschäftsreglements des Kantonsrates (sGS 131.11) beauftragt, eine Totalrevision des Volksschulgesetzes vorzubereiten. In der Begründung zum Auftrag ist die Sonderpädagogik wie folgt angesprochen:

- «Die Steuerung des Volksschulwesens und die Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden sind zu vereinfachen: [...] Die Schulträger sind in die Steuerung des Sonderpädagogikbereichs einzubeziehen. Der Beitrag der Schulträger ist, unter Berücksichtigung des Finanzierungsanteils an die Steuerung des Sonderpädagogikbereichs, zu prüfen.»
- «Eine Flexibilisierung der Schulmodelle ist auf allen Stufen zu ermöglichen. Insbesondere gilt dies in folgenden Bereichen: [...] Alle sonderpädagogischen Massnahmen, von einfachen Therapien bis zu separativen Modellen wie Kleinklassen, sind zu flexibilisieren.»

Zusätzlich besteht ein wichtiger Zusammenhang zur Frühen Förderung. Der Kantonsrat hat der Regierung bei der Beratung des Berichts 40.22.01 «Perspektiven der Volksschule 2030» nicht nur den Auftrag zur Vorbereitung einer Totalrevision des Volksschulgesetzes, sondern überdies den Auftrag erteilt, für die ersten Lebensjahre der Kinder ein nachhaltiges Massnahmenpaket zu prüfen, damit allen Kindern ein optimaler Schulstart in Bezug auf Kulturtechniken und Selbstregulation gelingt, und mit der Revision einen Entwurf der gesetzlichen Grundlagen vorzulegen. Dies solle unter Einbezug der (selektiven) verpflichtenden Elternmitwirkung (z.B. der Sprachförderung) geschehen.

⁴ Abrufbar unter www.enableme.ch → Themen → Ausbildung → Schule und Inklusion → Artikel → Integration und Inklusion.



Der vorstehend erwähnte Auftrag öffnet eine Schnittstelle zu laufenden Projektarbeiten im Departement des Innern (DI)

- zur Umsetzung der vom Kantonsrat im September 2021 verabschiedeten Strategie auf der Basis des Berichts 40.21.01 «Frühe Förderung 2021 bis 2026» mit Erfüllung der daraus erteilten Aufträge des Kantonsrates sowie
- zur Vorbereitung des Berichtes zu dem vom Kantonsrat gutgeheissenen Postulat 43.21.06 «Abbau von Sprachbarrieren vor dem Schuleintritt».

Das DI hat zur Erledigung dieser beiden Aufträge das Projekt «Erledigung der parlamentarischen Vorstösse in der Frühen Förderung» (EPAFF) mit zwei Teilprojekten gestartet. Aufgrund des engen inhaltlichen Bezugs zum Projekt EPAFF ist es angezeigt, den vorstehend erwähnten Auftrag im Rahmen von EPAFF zu erfüllen. Dies auch deshalb, weil die in diesem Zusammenhang zu schaffenden gesetzlichen Grundlagen nicht im Volksschulgesetz, sondern im Einführungsgesetz zum Schweizerischen Zivilgesetzbuch (sGS 911.1) zu verankern sind. Diese Arbeitsteilung passt im Übrigen zur Hauptzuständigkeit des DI für das Thema Frühe Förderung sowie zur Aufsicht über die familienergänzende Kinderbetreuung. Da das Projekt EPAFF gegenüber der Totalrevision des Volksschulgesetzes zeitlich vorgelagert ist, kann anschliessend darauf Bezug genommen werden. Sollte sich im Lauf der Projekte abzeichnen, dass die gesetzliche Grundlage wider Erwarten dennoch ins Volksschulgesetz gehört, würde einer «Überführung» nichts im Weg stehen.

Zur Vorbereitung der Vorlage für ein totalrevidiertes Volksschulgesetz läuft ein breit abgestütztes partizipatives Regierungsprojekt. Dieses hat im April 2024 ein erstes Zwischenresultat in Form eines Zwischenberichts des Bildungsdepartementes mit Schlüsselfragen und Leitantworten zu vordringlichen Aspekten geliefert und somit die erste Phase abgeschlossen.⁵

Mit inhaltlichen Stossrichtungen zur Sonderpädagogik hält sich der Zwischenbericht zurück. Er verweist auf die beiden zentralen Fragen nach dem Mass möglicher Integration und nötiger Separation vor dem Hintergrund der optimalen Schulqualität für die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler einerseits sowie nach einem verhältnismässigen Ressourceneinsatz anderseits. Am Grundsatz «so viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig» soll festgehalten werden, wobei in diesem Sinn der Zuweisungsprozess insbesondere zu separativen Angeboten überprüft werden soll. Dabei sollen Faktoren wie Chancengerechtigkeit, Bedürfnisse der Kinder, Forschung, Entscheidungsfreiheit der Schulträger, Leistbarkeit, Durchlässigkeit, Finanzierungsanreize und die Finanzierung berücksichtigt werden. Es soll lokal die Möglichkeit eröffnet werden, verschiedene Settings zur Unterstützung und Förderung von Schülerinnen und Schülern innerhalb und ausserhalb der Regelklasse umzusetzen. Die Zuweisung dazu soll flexibler gehandhabt werden können, gegebenenfalls auch ohne schulpsychologische Abklärung. Die Durchlässigkeit soll erhöht werden. Die Flexibilisierung soll mit Regelungen in den kommunalen Förderkonzepten konkretisiert werden.

In einem organisatorischen Nebenpunkt empfiehlt der Zwischenbericht des Projekts Totalrevision die Integration des schulpsychologischen Dienstes (SPD) der Stadt St.Gallen in den kantonalen SPD.

Es wird nun in der zweiten Phase mit einem zusätzlichen Teilprojekt ein starker Fokus auf die Sonderpädagogik gelegt. In einem partizipativen Verfahren soll geklärt werden, welche Grundsätze betreffend Integration/Separation für die Zukunft gelten sollen. Die Erkenntnisse aus diesem Bericht bzw. aus dessen parlamentarischer Beratung können dazu einen Beitrag leisten.

⁵ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → News → Gemeinsam unterwegs zu neuem Volksschulgesetz → Zwischenbericht Totalrevision Volksschulgesetz April 2024.



4 Rechtliche Grundlagen

4.1 Übergeordnetes Recht

4.1.1 Bundesverfassung und eidgenössisches Behindertengleichstellungsgesetz

Die Bundesverfassung (SR 101, abgekürzt BV) bezieht sich an verschiedenen Stellen direkt oder indirekt auf die Sonderpädagogik. Generell haben Kinder und Jugendliche Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung (Art. 11 Abs. 1 BV) und tragen Bund und Kantone bei der Erfüllung ihrer Aufgaben den besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Rechnung (Art. 67 Abs. 1 BV).

Unter dem Titel des elementaren Grundrechts der Rechtsgleichheit verankert Art. 8 BV ein allgemeines Diskriminierungsverbot (explizit auch in Bezug auf körperliche, geistige oder psychische Behinderungen) sowie ein Gebot der Gleichstellung (explizit auch in Bezug auf die Ausbildung), und diese Verfassungsbestimmung überantwortet dem Bundesgesetzgeber Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung. Nach Art. 20 Abs. 1 und 2 des an Art. 8 BV anknüpfenden eidgenössischen Behindertengleichstellungsgesetzes⁶ sorgen die Kantone dafür, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung eine Grundschulung erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist, und sie fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kinds oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in die Regelschule.

Der Grundsatzartikel zur Bildungsverfassung (Art. 61a BV) postuliert die Durchlässigkeit des Bildungsraums Schweiz. Vor dem Hintergrund oben zitierter Grundsatznormen kann auch dieses Prinzip als Tendenz zur Statuierung eines Vorrangs der sonderpädagogischen Integration verstanden werden. Auf der anderen Seite sorgen die Kantone nach Art. 62 Abs. 3 BV im Rahmen der Vermittlung der ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulung (Art. 19 BV) für eine ausreichende Sonderschulung aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderung bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr.

4.1.2 Staatsvertragsrecht

Die Schweiz ist im Jahr 2014 dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (SR 0.109; abgekürzt BRK) beigetreten. Das Übereinkommen bezieht sich in Art. 24 auf die Bildung wie folgt:

«(1) Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel:

- a) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken;*
- b) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen;*
- c) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.*

⁶ Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (SR 151.3; abgekürzt BehiG).



(2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass:

- a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
- b) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
- c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden;
- d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
- e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration wirksame individuell angepasste Unterstützungsmassnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden.

(3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Massnahmen; unter anderem:

- a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation, den Erwerb von Orientierungs- und Mobilitätsfertigkeiten sowie die Unterstützung durch andere Menschen mit Behinderungen und das Mentoring;
- b) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen;
- c) stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.

(4) Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Massnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschliesslich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schliesst die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

(5) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.»



4.1.3 Rechtsprechung

Zum übergeordneten Recht zur Sonderpädagogik hat sich – auch anhand von St.Galler Fällen – eine Rechtsprechung⁷ entwickelt, die sich wie folgt zusammenfassen lässt:

Gemäss Art. 24 Abs. 1 BRK anerkennen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen. Dabei ist das in Abs. 1 der Bestimmung verankerte Verbot der Diskriminierung bei der Ausübung des Rechts auf Bildung direkt anwendbar, das heisst, wenn der Staat Angebote im Bildungsbereich macht, muss er einen diskriminierungsfreien Zugang vorsehen und darf niemanden aus diskriminierenden Gründen von der Teilhabe ausschliessen (BGE 145 I 142 E. 5.1).

Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung haben gestützt auf Art. 19 BV (Grundrecht auf ausreichenden Grundschulunterricht) und Art. 62 BV ein Recht auf eine geeignete Sonderschulung. Nach Art. 20 BehiG müssen Kantone die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung in die Regelschule mit entsprechenden Schulungsformen fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des Kinds oder Jugendlichen mit Behinderung dient. Die Kantone haben zwar einen erheblichen Gestaltungsspielraum, was die Organisation des Schulwesens einschliesslich der Sonderschulung angeht, sie sind dabei indes nicht völlig frei: Aus Art. 8 Abs. 2 BV (Verbot der behinderungsbedingten Diskriminierung) und Art. 20 Abs. 2 BehiG ergibt sich gemäss Rechtsprechung des Bundesgerichtes eine Präferenz für die integrierte Sonderschulung gegenüber der separativen Sonderschulung bzw. soll die integrierte Schulung grundsätzlich den Normalfall bei der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bilden. Hingegen geben weder Art. 8 Abs. 2 BV und Art. 20 Abs. 2 BehiG noch die BRK einer Schülerin oder einem Schüler mit besonderem Bildungsbedarf einen absoluten Anspruch auf eine Integration in die Regelschule. Der verfassungsrechtliche Anspruch umfasst ein angemessenes, auf das Leben vorbereitendes Bildungsangebot von guter Qualität an öffentlichen Schulen. Ein darüberhinausgehendes Mass an individueller Betreuung, das theoretisch immer möglich wäre, kann jedoch mit Rücksicht auf das für diesen Bereich limitierte staatliche Leistungsvermögen nicht eingefordert werden (BGE 144 I 1 Erw. 2.2). Das Bundesgericht hält fest, dass eine Beschulung in der Regelschule sogar diskriminierend sein könne, wenn die Schülerin oder der Schüler dort keine angemessene Förderung erhält, weil dies zu einer qualifiziert rechtsungleichen Schlechterstellung bedingt durch die Behinderung führt.

Die Nichteinschulung in die Regelschule ist gemäss Bundesgericht eine behinderungsbedingte Ungleichbehandlung, die zwar nicht von vornherein unzulässig ist, aber qualifiziert gerechtfertigt werden muss. Massgebend ist dabei das Wohl des betroffenen Kinds bzw. Jugendlichen. Eine separative Sonderschulung erweist sich dann als unzulässig, wenn den Bedürfnissen des Kinds durch zusätzliche Unterstützung in der Regelschule und damit durch mildere Massnahmen entsprochen werden kann. Die Organisation der Schule kann dabei nur als Argument für eine Sonderschulzuweisung gelten, wenn mit den zusätzlich nötigen Unterstützungsmassnahmen ein effizienter und geordneter Schulbetrieb nicht mehr aufrechterhalten werden kann und der Bildungsauftrag in Frage gestellt ist. Eine separative Sonderschulung ist dann zulässig, wenn die erforderlichen Fördermassnahmen in der Regelschule nicht umsetzbar sind. Der Entscheid, ob ein Kind oder Jugendlicher integrativ oder separativ zu beschulen ist, muss nach dem Gesagten gestützt auf eine umfassende Beurteilung des schulischen Bedarfs der oder des Betroffenen im Einzelfall erfolgen und ist qualifiziert zu begründen.

⁷ Vgl. insbesondere das den Kanton St.Gallen betreffende Bundesgerichtsurteil 2C_227/2023 vom 29. September 2023.



4.2 Interkantonales Sonderpädagogik-Konkordat

Die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007⁸ (Sonderpädagogik-Konkordat) datiert aus dem Jahr 2007. Das Konkordat koordiniert im Wesentlichen den Vollzug der Vorgaben zur Sonderpädagogik in der Bundesverfassung und im eidgenössischen Behindertengleichstellungsgesetz durch die Kantone. Es verschreibt sich dem Zweck, für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf ein Grundangebot zu garantieren und deren Integration in der Regelschule zu fördern. In Bezug auf das Letztere statuiert es entsprechend den Vorzug integrativer Lösungen vor separierenden Lösungen, allerdings unter Beachtung des Wohls und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kinds oder Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfelds und der Schulorganisation.

Begrifflich unterscheidet das Sonderpädagogik-Konkordat ein Grundangebot (Beratung und Unterstützung, Heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik-Therapien, sonderpädagogische Massnahmen in Regel- oder Sonderschulen, Betreuung in Tagesstrukturen oder stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung) und darauf aufbauend verstärkte Massnahmen (entsprechende Massnahmen von langer Dauer, hoher Intensität, hoher Spezialisierung und/oder einschneidenden Konsequenzen für das Kind oder die Jugendliche bzw. den Jugendlichen). Für verstärkte Massnahmen sieht das Konkordat ein standardisiertes Abklärungsverfahren durch formell mandatierte, von den Durchführungsstellen unabhängige Abklärungsstellen vor. Für die Anerkennung der Leistungsanbieter postuliert es einheitliche Qualitätsstandards.

Dem Sonderpädagogik-Konkordat sind 16 Kantone beigetreten. 8 weitere Kantone verfügen über ein eigenes Sonderpädagogik-Konzept in Anlehnung an das Konkordat, ohne übergeordnet Mitglied bei diesem zu sein. Dies trifft auch für den Kanton St.Gallen zu. Seine vorbestehende bzw. im Jahr 2014 neu gefasste Gesetzgebung zur Sonderpädagogik ermöglichte die materielle Anwendung des Konkordats, ohne den politisch-gesetzgeberischen Weg eines formellen Beitritts zu beschreiten. Die St.Galler Praxis in der Sonderpädagogik ist mit dem Sonderpädagogik-Konkordat kompatibel und hält dieses ohne Kontroversen im «autonomen Rechtsvollzug» ein. Im Zusammenhang mit der Totalrevision des Volksschulgesetzes soll geprüft werden, ob ein Beitritt mittlerweile sinnvoll ist oder ob die bestehende Situation ausreichend ist.

4.3 Volksschulgesetz des Kantons St.Gallen

Die Sonderpädagogik ist Gegenstand eines Abschnitts von rund 20 Artikeln im Volksschulgesetz.⁹ Dieser Abschnitt wurde im Jahr 2014, mit dem XIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz (nGS 2014-061 – Botschaft zum Entwurf siehe Vorlage 22.13.01 / ABI 2013, 308 ff.) totalrevidiert und systematisch neu geordnet. Hintergrund war die Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA), mit der sich die Invalidenversicherung (IV) aus der langjährig praktizierten Finanzierung und Steuerung des Sonderschulwesens zurückgezogen hatte und die eine umfassende Regelung dieses Bereichs durch kantonales Recht erforderte. Die NFA führte im Sonderschulbereich zu einer Ablösung der bisherigen, von der IV geprägten Defizit- bzw. Versicherungsorientierung durch eine von der pädagogischen Perspektive geprägte Potenzial- und Entwicklungsorientierung. Erst damit war die Sonderpädagogik «im Schulwesen angekommen».

⁸ Abrufbar unter www.cdip.ch → Themen → Sonderpädagogik → Grundlagendokumente.

⁹ Art. 34ff. VSG.



Der Sonderpädagogik-Abschnitt im Volksschulgesetz enthält zwei Hauptteile: allgemeine Bestimmungen und Bestimmungen über das kantonale Sonderpädagogik-Konzept.

In allgemeiner Hinsicht regelt das Volksschulgesetz insbesondere Folgendes:

- Sonderpädagogik wendet sich an Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf. Dieser Begriff umfasst einerseits Schulschwierigkeiten sowie Verzögerungen oder Beeinträchtigungen in der Entwicklung und Behinderungen, andererseits aber auch besondere Begabungen.¹⁰
- Sonderpädagogik fördert umfassend schulpflichtige Kinder und Jugendliche sowie sektoriell jüngere Kinder (heilpädagogische Frühförderung) und ältere Jugendliche (im Wesentlichen fortgesetzte Sonderschulung bis zum vollendeten 20. Altersjahr in Nachachtung des Bundesverfassungsrechts).¹¹
- Ausdruck der oben erwähnten Potenzial- und Entwicklungsorientierung sind die Bedarfsorientierung im Licht des Erziehungs- und Bildungsauftrags sowie die grundsätzliche Befristung bzw. regelmässige Überprüfung von Massnahmen.¹²
- Die Frage nach Integration in der Regelschule oder Separation in einer Sonderschule beantwortet das Gesetz, indem es unter drei Voraussetzungen den Grundsatz der Integration statuiert: dass (a) vom Unterricht profitiert und das soziale Gefüge der Klasse wahrgenommen werden kann, dass (b) der Besuch der Regelschule für die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags geeignet, erforderlich und zumutbar ist (Verhältnismässigkeit) und dass dem (c) nicht überwiegende Interessen der Klasse oder des Umfeldes entgegen stehen.¹³
- Im Jahr 2021 hat der Kantonsrat mit dem XXIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz (nGS 2021-070) Kanton und Sonderschulen verpflichtet, allen identifizierten Sonderschülerinnen und -schülern einen Schulplatz zu verschaffen.¹⁴ Dies hat zu einem starken kurzfristigen Ausbau des Sonderschulangebots geführt.
- Zentrale Abklärungsstellen im Sinn des Sonderpädagogik-Konkordats für den Besuch einer Sonderschule (aber auch für den Besuch einer Kleinklasse der Regelschule) sind die Schulpsychologischen Dienste (SPD) von Kanton und Stadt St. Gallen.¹⁵ Der kantonale SPD ist als Verein organisiert, der von Kanton und kommunalen Schulträgern paritätisch getragen und finanziert wird.¹⁶ Sachgemäss gleich finanziert wird der Stadt-St. Galler SPD.¹⁷
- Für sonderpädagogische Massnahmen in der Regelschule sind die kommunalen Schulträger zuständig. Den Besuch einer Sonderschule während der Schulpflicht verantworten in Arbeitsteilung die Gemeinden (Anordnung der Sonderschulung und Beisteuerung einer jährlichen Einheitspauschale von Fr. 40'000.–an die Kosten) sowie der Kanton (Kostengutsprache für seinen komplementären Finanzierungsteil im operativen Einzelfall, systemische Gestaltung der Beziehung zu den Sonderschulen, Zurverfügungstellung einer ausreichenden Zahl von Sonderschulplätzen zusammen mit den Sonderschulen).¹⁸ Für heilpädagogische Frühförderung vor und fortgesetzte Sonderschulung nach der Schulpflicht ist der Kanton allein zuständig und finanziert diese ohne Beitrag der Schulträger.

¹⁰ Art. 34 Abs. 1 VSG.

¹¹ Art. 34^{bis} VSG.

¹² Art. 35 VSG.

¹³ Art. 35^{bis} VSG.

¹⁴ Art. 35^{bis} Abs. 3 VSG.

¹⁵ Art. 36^{bis} VSG.

¹⁶ Art. 43 VSG.

¹⁷ Art. 43^{bis} VSG.

¹⁸ Art. 39^{bis} VSG.

Für das in der Nachfolge der NFA erforderliche integrale kantonale Sonderpädagogik-Konzept gibt das Volksschulgesetz im Wesentlichen Folgendes vor:

- Zuständig für den Erlass des Sonderpädagogik-Konzepts sind der Bildungsrat in fachlich-pädagogischer Hinsicht und das Bildungsdepartement in organisatorisch-betrieblicher Hinsicht, mit Vorbehalt der Genehmigung durch die Regierung.¹⁹
- Als Grundlage ihrer Zuständigkeit für die Sonderpädagogik in der Regelschule spezifizieren die Schulträger die kantonalen Vorgaben durch je ein lokales, vom Kanton zu genehmigendes Förderkonzept (nachstehend Abschnitt 4.4.2.b).²⁰
- Für den Sonderschulunterricht erlassen Bildungsrat und Bildungsdepartement als Bestandteil des Sonderpädagogik-Konzepts ein Versorgungskonzept. Dieses enthält eine Bedarfs- und Angebots- sowie eine Standort- und Belegungsplanung (nachstehend Abschnitt 4.4.3.b).²¹
- Mit dem Sonderschulunterricht mandatiert der Kanton private Sonderschulen (Anerkennung, Leistungsauftrag, komplementäre Finanzierung über die Schulträgerpauschale hinaus mit leistungsabhängigen Fallpauschalen). Im Rahmen ihrer Auftragserfüllung gelten die Sonderschulen von Gesetzes wegen als Teil der öffentlichen Volksschule.²²

Die Kodifikation der Sonderpädagogik aus dem Jahr 2014 ist durch zwei Leitideen geprägt:

- Im Allgemeinen gilt der aus dem generellen Schulrecht abzuleitende Vorrang des Kindeswohls. Dieser Vorrang kommt in der Gesetzesbestimmung zum Ausdruck, wonach ein Kind mit ausgewiesenem Bedarf Anspruch auf eine ausgewiesene Massnahme hat.²³ Dem steht die Beachtung der verfassungsrechtlichen Grundsätze der Verhältnismässigkeit und der rechtsgleichen Behandlung einerseits sowie der Mitberücksichtigung des Aufwands andererseits nicht entgegen.
- Bei der Schlüsselthematik Integration / Separation gelten die beiden Prinzipien «so viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig» und «je intensiver und spezifischer der besondere Bildungsbedarf ist, desto eher ist Separation angezeigt». Auf der Schnittstelle zwischen Regelschule und Sonderschule führen diese beiden Prinzipien zu zwei konkreten Vorgaben:
 1. Für Kinder mit starker Beeinträchtigung bzw. intensivem, besonderem Bildungsbedarf wird der Sonderschulbesuch zwar durch die für die Regelschule zuständige Gemeinde angeordnet, indessen konsequent in einer Sonderschule vollzogen. Der Kanton St.Gallen kennt im Gegensatz zu anderen Kantonen die sogenannte «integrative Sonderschulung», bei der identifizierte Sonderschülerinnen und -schüler als solche gleichwohl ganzheitlich in der Regelschule gefördert werden, nicht. Die integrative Sonderschulung ist im Kanton St.Gallen nicht, wie im Evaluationsbericht der PHZH (siehe Anhang 1) angemerkt (S. 57), «ungeklärt», weshalb sein Manko ohne weiteres durch einfache Überarbeitung des Sonderpädagogik-Konzepts «behoben werden» könnte. Sie ist vielmehr im Gesetzgebungsverfahren zum XIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz bewusst ausgeschlossen worden. Ihre Einführung wäre somit von einem politischen Akt der Gesetzgebung abhängig.
 2. Kinder, deren Beeinträchtigung den Unterricht in der Regelschule zulässt oder deren Sonderschulbedürftigkeit diskutabel ist, sollen vermehrt im Status der Regelschülerin oder des Regelschülers belassen und als solche in der Regelschule mit niederschweligen Massnahmen sonderpädagogisch gefördert werden. Dazu wird ein erhöhter kommunaler Etat für entsprechende Massnahmen anerkannt, um damit die Tragfähigkeit der Regelschule zu stärken.

¹⁹ Art. 37^{ter} VSG.

²⁰ Art. 40 VSG.

²¹ Art. 37^{bis} VSG.

²² Art. 39 VSG.

²³ Art. 35 Abs. 2 VSG.



In Bezug auf die Kosten der Sonderpädagogik ging die Botschaft zum XIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz von einem Gesamtaufwand im Kanton St.Gallen von rund 200 Mio. Franken jährlich aus, wovon die Gemeinden mit den Massnahmen in der Regelschule und den Sonderschulpauschalen gut die Hälfte und der Kanton mit der subsidiären Restfinanzierung des Sonderschulwesens knapp die Hälfte tragen. Unter Berücksichtigung der zwischenzeitlichen demografischen Entwicklung, der Teuerung und einer leichten Erhöhung der kommunalen Sonderschulpauschale von Fr. 36'000.– auf Fr. 40'000.– dürfte heute grob noch immer von einem ähnlichen Verhältnis ausgegangen werden.

4.4 Aktuelles Sonderpädagogik-Konzept im Überblick

4.4.1 Allgemein

Das gesetzlich disponierte Sonderpädagogik-Konzept (abgekürzt SOK) datiert aus dem Jahr 2015.²⁴ Es besteht aus drei Teilen: einer Gesamtübersicht sowie je einem Teil zur Regelschule und zur Sonderschulung.

Das Konzept betont im Grundsatz eine normative Dualität von qualitativ hochstehenden Fördermassnahmen und einer gezielten Steuerung des Förderangebotes. Den vom Gesetz verwendeten und dort grob umrissenen Begriff des besonderen Bildungsbedarfs eines Kindes oder Jugendlichen differenziert das Konzept wie folgt (alternative Aufzählung):

- eingeschränkte oder gefährdete Entwicklung;
- Unvermögen, dem Unterricht bzw. den Fachbereichen des Lehrplans der Regelschule ohne spezifische Unterstützung zu folgen;
- grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz oder im Lern- oder Leistungsvermögen;
- besondere Begabung.

Im Verfahren zur Feststellung eines besonderen Bildungsbedarfs ist der Kontext mitzuberücksichtigen.

Das Sonderpädagogik-Konzept formuliert zehn generelle Leitsätze unter folgenden Stichworten:

1. bedarfsgerechte und individuumorientierte Bildung und Erziehung;
2. breiter Fächer sonderpädagogischer Massnahmen unterschiedlicher Ausprägung und Intensität, einschliesslich flankierender pädagogischer Massnahmen sowie Massnahmen zur Begabungs- und Begabtenförderung;
3. sonderpädagogisches Angebot auch vor und nach der Schulpflicht;
4. Einbettung der Massnahmen in die Erfüllung des öffentlichen Bildungsauftrags, Abstimmung auf und Zusammenarbeit mit den Regelschulen bzw. -klassen sowie Durchlässigkeit der verschiedenen Angebote;
5. Orientierung der Massnahmen am Wohl und an der Entwicklungsmöglichkeit des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen, unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation;
6. Sonderschulung als verstärkte Massnahme für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung, die einer behinderungsspezifischen Förderung bedürfen;
7. Regelschulung für Kinder und Jugendliche, die trotz besonderem Bildungsbedarf in der Lage sind, das soziale Gefüge in der Klasse wahrzunehmen, daraus einen Nutzen zu ziehen und vom Klassenunterricht zu profitieren, ohne dass die Förderung der Klasse beeinträchtigt wird;

²⁴ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Rahmenbedingungen → Rechtlichen Grundlagen → Konzepte → Sonderpädagogik.

8. im Sinn der Verhältnismässigkeit Befristung und regelmässige Überprüfung der sonderpädagogischen Massnahmen;
9. systematische Qualitätsentwicklung und -sicherung durch die Durchführungsstellen sonderpädagogischer Angebote;
10. fachspezifische Ausbildung und entsprechender Diplomnachweis des sonderpädagogischen Personals.

Sodann werden für die drei Bereiche «Auftrag und Steuerung», «Erfassung und Entscheidungsfindung» sowie «Umsetzung» Grundprinzipien statuiert. Im Weiteren enthält das Sonderpädagogik-Konzept Aussagen zur Abklärung und zum Zuweisungsverfahren, zur Qualitätssicherung und Aufsicht, zu den Ausbildungsanforderungen für die Fachpersonen sowie zu Rechten und Pflichten der Erziehungsberechtigten.

Wie das Sonderpädagogik-Konkordat macht auch das Sonderpädagogik-Konzept eine Unterscheidung zwischen Grundangebot und verstärkten Massnahmen.²⁵ Dies wie folgt:

	Grundangebot	Verstärkte Massnahmen
vorschulisch	Logopädie	Heilpädagogische Früherziehung (HFE) Logopädie im Frühbereich Audio-Pädagogik Low-Vision-Pädagogik
schulisch in Regelschule	Integrierte schulische Förderung (ISF) Heilpädagogische Früherziehung (HFE) im Kindergarten Logopädie Psychomotoriktherapie Legasthenie- und Dyskalkulietherapie Kleinklassen Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung durch Sonderschulen (bis 40 Einheiten jährlich) <i>Begleitendes Pädagogisches Angebot</i> Deutschunterricht bei Migrationshintergrund Nachhilfeunterricht Rhythmikunterricht Begabungs- und Begabtenförderung	Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung durch Sonderschulen (über 40 Einheiten jährlich)
schulisch in Sonderschule		Sonderschulunterricht
Nachobligatorischer Bereich		Fortgesetzte Sonderschulung

Die Unterscheidung zwischen Grundangebot und verstärkten Massnahmen im St.Galler Sonderpädagogik-Konzept ist nicht präzise deckungsgleich mit der entsprechenden Unterscheidung im interkantonalen Sonderpädagogik-Konkordat. Die unterschiedliche Tragweite dieses Begriffspaares betrifft auch andere Kantone und führt somit zu einer Unschärfe und mangelnden Vergleichbarkeit mit der eidgenössischen, vom Bundesamt für Statistik generierten Statistik, soweit dort auf die entsprechende Kategorisierung zurückgegriffen wird. Das Manko betrifft

²⁵ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Rahmenbedingungen → Rechtliche Grundlagen → Konzepte → Sonderpädagogik.



insbesondere die Einordnung der (innerhalb der Regelschule) separativen) Kleinklassen in den (gegenüber den Sonderschulen als integrativ definierten) Regelschulen (nachstehend Abschnitt 4.4.2.c). Von Bedeutung ist dies insbesondere bei interkantonalen Vergleichen des Mengengerüsts bestimmter Massnahmenkategorien.

In Bezug auf die Aufwandsteuerung statuiert das Sonderpädagogik-Konzept ein Pooling der verfügbaren Mittel auf Gemeindeebene in Form einer kantonalen Richtlinie. Der Pool orientiert sich an der Schülerzahl mit Korrekturfaktoren je nach unterrichteten Schulstufen und nach einem Sozialindex. Der Pool ist Teil eines Pools für den gesamten Volksschulunterricht²⁶. Der Gesamtpool umfasst das sonderpädagogische Angebot mit, ausgenommen die sonderschulischen Massnahmen, das begleitende pädagogische Angebot (Deutschunterricht bei Migrationshintergrund, Nachhilfeunterricht u.v.m.) und die Unterstützung der Schule, welche über die Pädagogik hinausgeht (Schulsozialarbeit, Klassenassistenz). Überschreitet eine Gemeinde ihren Pool, so gilt der entsprechende Aufwand gemeindefinanzrechtlich als nicht durch kantonale Vorgabe gebunden, d.h. die Überschreitung ist in Budget und Rechnung von der Zustimmung der Bürgerschaft abhängig. Würde sie umgekehrt den Pool signifikant unterschreiten, so würde dies dem Kanton Anlass geben, mit den zuständigen Stellen der Schulführung die Unterrichts- und Förderqualität anzusprechen.

Bezüglich Finanzierung fasst das Sonderpädagogik-Konzept die gesetzliche Regelung zusammen, wonach:

- die Schulträger die Sonderpädagogik in ihren Regelschulen zuzüglich einer undifferenzierten Pauschale je Sonderschulfall (40'000 Franken) und
- der Kanton die heilpädagogische Frühförderung, die (nicht von den Schulträgerpauschalen gedeckten) Sonderschulkosten, die behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung (B&U) sowie die (gesamten) Kosten der fortgesetzten Sonderschulung nach erfüllter Schulpflicht trägt.

Das Konzept enthält sodann Hinweise auf die Elternbeiträge (unter Einhaltung der verfassungsmässigen Unentgeltlichkeit des Unterrichts bzw. der darauf bezogenen Förderung) und auf die Drittfinanzierung nichtschulischer flankierender Massnahmen (Medizin, Hilfsmittel, Berufsförderung).

In den Konzeptteilen für die Regelschule und die Sonderschulung werden die Fördermassnahmen im Einzelnen pädagogisch und organisatorisch vertieft beschrieben. Nachstehend werden daraus grundsätzliche und einige exemplarische Aspekte hervorgehoben.

4.4.2 Regelschule

Die Sonderpädagogik der Regelschule ist Teil der kommunalen Schulführung, die im Rahmen kantonomer Vorgaben autonom agiert.

4.4.2.a Leitideen, Zielsetzungen und Grundsätze

Das Sonderpädagogik-Konzept gibt für die sonderpädagogischen Massnahmen in der Regelschule folgende Leitideen und Ziele vor:

- Möglichst vielen Schülerinnen und Schülern wird der Besuch der Regelschule ermöglicht.
- Die Akteurinnen und Akteure arbeiten für die Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen zusammen und stimmen Unterricht und sonderpädagogische Massnahmen aufeinander ab.

²⁶ Art. 91^{quinquies} VSG.



- Sonderpädagogische Massnahmen sind ganzheitlich und berücksichtigen Möglichkeiten und Grenzen sowie das Umfeld der Kinder und Jugendlichen.
- Die Akteurinnen und Akteure bestimmen die Ziele der sonderpädagogischen Massnahmen gemeinsam, überprüfen sie regelmässig und nutzen die unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen.

Im Sinn von Grundsätzen legt das Sonderpädagogik-Konzept fest, dass sonderpädagogische Massnahmen so niederschwellig wie möglich durchgeführt werden, auf einer Abklärung des Förderbedarfs beruhen, zielgerichtet und in der Regel zeitlich befristet sind sowie in Bezug auf Ziele und Lernstand dokumentiert werden.

4.4.2.b Lokales Förderkonzept

Im Rahmen der generellen Entwicklung der Schulqualität vor Ort erlassen und überprüfen die zuständigen Stellen in jeder Gemeinde das vom Volksschulgesetz postulierte lokale sonderpädagogische Förderkonzept. Das Förderkonzept ist das Bindeglied zwischen der zentralen Normierung und der dezentralen Umsetzung der sonderpädagogischen Massnahmen. Es konkretisiert die kantonalen Vorgaben und regelt die dem lokalen Ermessen überlassenen Inhalte.

Das lokale Förderkonzept enthält Aussagen zu folgenden Punkten:

- Leitideen, Ziele und Grundsätze
- Beschreibung der Angebote und Organisation der Förderung
- Richtwerte, insbesondere zu den Pensen und zur Infrastruktur
- Verfahren und Abläufe, insbesondere zur Anordnung von Massnahmen bzw. Zuweisung, Förderplanung, Beurteilung und Berichterstattung
- Verantwortlichkeiten und Aufgaben aller Akteurinnen und Akteure
- Zusammenarbeit und Koordination unter allen Akteurinnen und Akteuren
- Qualitätssicherung und Entwicklung (Standortbestimmungen, Evaluationen)

4.4.2.c Integrierte schulische Förderung und Kleinklassen

Das Hauptgewicht bei den vielfältigen sonderpädagogischen Massnahmen der Regelschulen (Angebot siehe vorstehend Abschnitt 4.4.1) kommt der Integrierten schulischen Förderung (ISF) einerseits und den separativen Kleinklassen andererseits zu. Die Priorisierung dieser beiden grundlegenden Angebote in ihrem Verhältnis zueinander bzw. ob Kleinklassen geführt werden, obliegt der Regelung durch den jeweiligen kommunalen Schulträger im Rahmen des lokalen Förderkonzepts. Dabei gibt es nicht zwingend ein Entweder-oder. Viele Schulträger entscheiden sich für ein gemischtes System mit einem Sowohl-als-auch. Manche legen den Schwerpunkt auf ISF, andere auf die Kleinklassen. In jedem Fall braucht es ausreichend Ressourcen in beiden Systemen bzw. für den gesamten Bereich.

Integrierte schulische Förderung (ISF)

ISF ist die begleitende sonderpädagogische Unterstützung der Regelklassen bzw. von einzelnen Schülerinnen und Schülern dieser Klassen durch grundsätzlich diplomierte Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Sie fokussiert auf Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lern-, Leistungs- und Sozialbereich oder mit besonderen Begabungen und unterstützt die Lehrpersonen im Umgang mit der Vielfalt der Lernenden in Bezug auf Methoden, Inhalte, Förderziele, Arbeitsformen usw. Sie ermöglicht das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Schwierigkeiten im schulischen und sozialen Bereich.

ISF findet während der regulären Unterrichtszeit im Klassenrahmen, in Gruppen oder individuell statt. Sie verläuft unter Bezugnahme auf die Ziele des Lehrplans und die verwendeten Lehrmittel möglichst unterrichtsnah.



Kleinklassen

Das Sonderpädagogik-Konzept favorisiert zwar im Einklang mit den übergeordneten Rechtsgrundlagen und Grundhaltungen die ISF als Standard-Förderangebot. Alternativ zur ISF lässt es jedoch zu, dass Schülerinnen und Schüler mit Schulschwierigkeiten separat in Kleinklassen beschult werden. Das Angebot der Kleinklassen umfasst die obligatorische Schulzeit ab der dritten Primarklasse und in besonderen Organisationsformen auch die Übertrittsphase zwischen Kindergarten und Primarschule («Einführungsklassen» und verwandte Gefässe, zum Teil im Vergleich zur Regelklasse zeitlich verlängert).

Die Kleinklasse wendet sich an Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten, die den schulischen Anforderungen der Regelklasse noch nicht oder längerfristig nicht gewachsen sind. Angestrebt werden die Lernziele der Regelklasse (und die Rückkehr in die Regelklasse). Hauptziel in Kleinklassen der Oberstufe ist die berufliche Integration nach dem Ende der Schulpflicht. Wie ISF werden Kleinklassen grundsätzlich durch diplomierte Schulische Heilpädagoginnen und -pädagogen geführt.

Kleinklassen sind im System der Sonderpädagogik nicht klar zuzuordnen. Innerhalb der Regelschule sind sie ein separatives Angebot, im Verhältnis zur Sonderschulung gehören sie jedoch zu den integrativen Angeboten. Gemäss Systematik des St.Galler Sonderpädagogik-Konzepts zählen sie zum Grundangebot. Bleiben Schülerinnen und Schüler längerfristig in einer Kleinklasse, was oft der Fall ist, ist diese allerdings eher als verstärkte Massnahme im Sinn der nationalen Definition im Sonderpädagogik-Konkordat anzusehen (lange Dauer, hohe Intensität, hoher Spezialisierungsgrad der Fachpersonen, einschneidende Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf des Kinds oder der oder des Jugendlichen). Entsprechend bedingt die Zuweisung zur Kleinklasse nach St.Galler Volksschulgesetz das standardisierte Abklärungsverfahren (Gutachten des schulpsychologischen Dienstes).²⁷

Kleinklasse «Time-out»

Eine besondere Form der Kleinklasse ist die sogenannte Kleinklasse «Time-out». In einer solchen Klasse werden Schülerinnen und Schüler der Oberstufe (in Einzelfällen auch der Mittelstufe) mit erheblichen Schwierigkeiten im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz während einer zeitlich beschränkten Dauer von höchstens sechs Monaten unterrichtet und in der persönlichen Entwicklung unterstützt. Die Kleinklasse «Time-out» umfasst ein angepasstes schulisches Angebot mit dem Schwerpunkt im handlungsorientierten Bereich und bietet eine Tagesstruktur an. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, das eigene Verhalten sowie die persönliche und schulische Situation ausserhalb des Regelklassenunterrichts aus der Distanz zu reflektieren und daraus eine neue Haltung zu entwickeln. Durch die Distanz zum gewohnten Umfeld können auch die weiteren beteiligten Personen (Klasse, Lehrpersonen, Erziehungsberechtigte usw.) entlastet werden. Das vom damaligen Erziehungsrat 2004 verabschiedete Konzept «Kleinklassen-Time-out»²⁸ definiert das Setting nach Art. 36 VSG als Kleinklasse, was einen Antrag durch den SPD und einer rechtskräftigen Verfügung des Schulträgers bedarf. Mittlerweile haben Schulträger verschiedene, auch niederschwellige Formen des Time-Outs, z.B. Schulinseln oder andere Pull-Out Programme, installiert. Im Zuge der Totalrevision des Volksschulgesetzes ist es angezeigt, die Rahmenbedingungen für Time-out-Settings zu überarbeiten.

²⁷ Art 36^{bis} Abs. 2 VSG.

²⁸ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Rahmenbedingungen → Rechtliche Grundlagen → Konzepte → Sonderpädagogik.



4.4.2.d Individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich

Individuelle Lernziele (abgekürzt ILZ)

Im Rahmen einer sonderpädagogischen Massnahme können die Stufenlernziele in einem oder mehreren Fächern individuell angepasst werden. In den entsprechenden Fächern wird im Zeugnis anstelle von Noten der Vermerk «individuelles Lernziel» eingetragen. Individuelle Lernziele gehen einher mit unterrichtsergänzenden sonderpädagogischen Massnahmen zur Unterstützung der auftretenden Schwierigkeiten (SOK für die Regelschule, Abschnitt 5.5.1).

Nachteilsausgleich

Der Nachteilsausgleich ist keine sonderpädagogische Massnahme, sondern ein Mittel zu einer fairen, rechtsgleichen Beurteilung von Leistungen.²⁹ Mit einem Nachteilsausgleich sollen die Bedingungen so ausgestaltet werden, dass die kognitive Leistung einer Schülerin oder eines Schülers mit Behinderung angemessen gezeigt und beurteilt werden kann. Mögliche Anpassungen der Rahmenbedingungen können z.B. mehr Zeit, ein ruhiger Raum, grössere Schrift, Hilfsmittel u.a. sein. Der Nachteilsausgleich bedeutet keine Reduktion der geforderten regulären Lernziele. Durch Massnahmen des Nachteilsausgleichs werden lediglich behinderungsbedingte Barrieren, die ein Zeigen des individuellen Wissens und Könnens verhindern, aufgehoben. Beweggrund ist die Chancengerechtigkeit, die ohne den Ausgleich nicht gegeben wäre, womit die Ansprüche auf rechtsgleiche Behandlung und Freiheit von Diskriminierung und Fairness nicht erfüllt wären.³⁰

Anrecht auf einen Nachteilsausgleich haben Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung bzw. einer durch eine anerkannte Fachstelle (Gutachten des SPD) diagnostizierten Funktionsbeeinträchtigung. Klassische Anwendungsfälle sind Teilleistungsschwächen oder Aufmerksamkeitsprobleme insbesondere aufgrund einer erheblichen Hör-, Seh-, Körper- oder Sprachbehinderung, welche die Beurteilung erschweren. Dabei wird der Nachteil, der den Schülerinnen und Schülern erwächst, mit Erleichterungen für das Erbringen der Leistung kompensiert: durch Anpassung der Lern- und Prüfungsmedien (z.B. Bereitstellung von Grafiken, Taschenrechner, Rechtschreibprogramm), Verlängerung der Zeit, um eine Aufgabe zu erfüllen, oder Anpassung des Raums (z.B. gewohnter Arbeitsplatz bei Prüfungen). Der Nachteilsausgleich wird in einer schriftlichen Vereinbarung geregelt und regelmässig überprüft.

Ein Nachteilsausgleich wird im Zeugnis nicht vermerkt und schränkt daher die weitere Bildungslaufbahn nicht ein.

Analysen einer Studie aus dem Jahr 2021 zeigten auf, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien eher von einem Nachteilsausgleich profitierten, während Massnahmen wie Lernzielreduktion tendenziell eher bei Kindern und Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozialem Status vergeben wurden.³¹ Individuelle Lernziele werden im Zeugnis vermerkt. Dies kann einerseits mit dem vorhandenen bzw. nicht vorhandendem Wissen der Eltern über die verschiedenen Massnahmen erklärt werden, andererseits spielt die Erwartung bzw. die Empfehlung der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle, ob der Weg eines Nachteilsausgleichs oder von Individuellen Lernzielen eingeschlagen wird. Bei diesen Empfehlungen scheinen die kulturellen, familiären Hintergründe eine wesentliche Rolle zu spielen.

²⁹ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Unterricht → Sonderpädagogik in der Regelschule → Instrumente → Nachteilsausgleich.

³⁰ Art. 2 Abs. 5 BehiG.

³¹ Caroline Sahli Lozano, et al. Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Massnahmen, reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 2023).



4.4.2.e Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung

Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung (B&U) ist eine Dienstleistung der Sonderschulen ausserhalb ihres eigenen Unterrichts zugunsten der Regelschulen und insbesondere zur Unterstützung von deren Tragfähigkeit. Die Sonderschulen stellen mit B&U den Regelschulen ihre spezifische Professionalität zur Verfügung. Beratungs- und Unterstützungsangebote für die Förderschwerpunkte körperliche bzw. motorische Entwicklung, Hören und Sehen, insbesondere für den Umgang mit Hilfsmitteln, sind etabliert und bewährt. Das Versorgungskonzept für den Sonderschulunterricht öffnet die Dienstleistung darüber hinaus aber auch für die Förderschwerpunkte kognitive Entwicklung, soziale / psychisch-emotionale Entwicklung und Sprachentwicklung – wenngleich in diesen Bereichen das Angebot längere Zeit noch wenig Wirkung entfaltet hat. Es zeigt sich hier eine gewisse Distanz zwischen Regel- und Sonderschulen, was sich jedoch von Region zu Region unterscheidet. Es zeigt sich, dass der Dienst dort, wo er Fuss gefasst hat, auch zunehmend beansprucht wird und in diesen Regionen die Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderschulen im Allgemeinen enger ist.

B&U kann bei der allgemeinen Förderplanung oder bei der konkreten Gestaltung des Unterrichts greifen, dies zugunsten aller Akteurinnen und Akteure der Schule, namentlich der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler. Auf der Steuerungsebene ist B&U Teil des Leistungsauftrags des Kantons mit der Sonderschule. Im operativen Schulalltag erfolgt die Zusammenarbeit im direkten Kontakt zwischen kommunaler Regelschule und Sonderschule. Überschreitet das Servicekontingent 40 Einheiten jährlich, ist eine Abklärung und Antragstellung des SPD als zentrale Abklärungsstelle erforderlich. Finanziert wird B&U im Rahmen der Finanzierung der Erfüllung des integralen Leistungsauftrags der Sonderschule durch den Kanton, d.h. B&U ist für die Gemeinde, die sie abrufen, unentgeltlich.

Auch wenn sich B&U an der Schnittstelle zwischen kommunaler Regelschule und Sonderschulen bewegt und durch die Sonderschulen erbracht wird, bleibt sie in Bezug auf die Erfüllung des Unterrichtsauftrags gegenüber den Schülerinnen und Schülern in der letztendlichen Verantwortung der Gemeinde und ihrer Regelschule. B&U ist ein punktuell angebot und erreicht nicht das Ausmass einer «integrativen Sonderschulung».

Beratung und Unterstützung der Dienste (Obvita und Audiopädagogischer Dienst) richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen des Sehens bzw. des Hörens. Dieses Angebot beinhaltet auch das Anleiten der betroffenen Kinder und Jugendlichen mit Hilfsmitteln und das Bereitstellen von angepasstem Unterrichtsmaterial.

4.4.2.f Berufliche Nachbetreuung

Schülerinnen und Schüler mit ISF im Rahmen von ILZ sowie Schülerinnen und Schüler der Kleinklassen können während der Lehre durch die Schulische Heilpädagogin oder den Schulischen Heilpädagogen oder – falls es die Situation vor Ort erfordert – durch die Lehrperson der Realklasse in der Organisation des Lernens, in der Vorbereitung auf Prüfungen und im Erledigen von Hausaufgaben unterstützt werden. Die mit der beruflichen Nachbetreuung beauftragte Lehrperson steht auch den Eltern, dem Lehrbetrieb und der Berufsfachschule bei Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Bewältigen der Anforderungen der beruflichen Ausbildung in beratendem Sinn zur Verfügung.

4.4.3 Sonderschulung

Die Sonderschulung gilt wegen ihrer fachlichen Hochschwelligkeit, ihrer organisatorischen und politischen Komplexität (drei strukturelle Akteure Gemeinden / Kanton / private Institutionen), ihres qualifizierten Einflusses auf das Familienleben und ihrer vergleichsweise hohen Kosten unter verschiedenen Aspekten als das «pièce de résistance» der Sonderpädagogik.



Entsprechend nimmt der Teil Sonderschulung innerhalb des Sonderpädagogik-Konzepts den grössten Raum ein.

4.4.3.a Leitsätze

Zur Sonderschulung enthält das Sonderpädagogik-Konzept sieben Leitsätze auf der Basis folgender Überlegungen:

1. Sonderschulung ist Kindern und Jugendlichen mit dem höchsten besonderen Bildungsbedarf vorbehalten.
2. Sonderschulung fokussiert primär auf die Rückschulung in die Regelschule und erst sekundär auf die direkte Integration in Arbeitswelt oder Gesellschaft.
3. Sonderschulung liegt nicht nur strategisch, sondern auch operativ in der aktiven Mitverantwortung und -steuerung des Kantons.
4. Die anerkannten und mandatierten privaten Sonderschulen sind hoch spezialisierte Institutionen mit vertieften sonderpädagogischen Kompetenzen.
5. Ungeachtet ihrer privaten Organisationsform sind Sonderschulen in ihrer Auftragserfüllung und aufgrund ihrer weitestgehend öffentlichen Finanzierung Teil der öffentlichen Volksschule.
6. Die Sonderschulen verfügen über ein Qualitätskonzept, das mit kantonaler Unterstützung die national koordinierten Qualitätsstandards (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren [EDK] bzw. Sonderpädagogik-Konkordat) adaptiert und umsetzt.
7. Der Finanzierungsbeitrag der Gemeinden an Sonderschulungen soll zu keinen Fehlanreizen für Platzierungen (kein zu tiefer Betrag) oder gegen Platzierungen (keine Differenzierung nach Behinderungsart) führen.

4.4.3.b Versorgungskonzept

Die Sonderschulen haben zu einem guten Teil weit zurückreichende geschichtliche Wurzeln. Sie entstanden und profilierten sich unabhängig von der öffentlichen Schule aus privater Initiative. Kanton und Gemeinden übten keinen systematisch relevanten Einfluss auf ihre Entwicklung aus – während der Jahrzehnte unter der Steuerung durch die IV des Bundes (1960 bis 2007) wäre ein solcher auch nicht zulässig gewesen. Im Ergebnis bestand zur Zeit des Erlasses der neuen kantonalen Gesetzgebung ein Sonderschulangebot, das sich nach Regionen, nach behinderungsspezifischer Spezialisierung und nach der Unterscheidung in Tagesschul- und Internatsangebot stark unterschied, ohne dass für die Unterschiede ein sachlicher Grund bestanden hätte.

Übergeordneter Anlass zu einem Versorgungskonzept für den Sonderschulunterricht war vor diesem Hintergrund die Weichenstellung für eine ausgeglichene Verteilung des Angebots im ganzen Kanton. Für das Versorgungskonzept bestehen in diesem Sinn folgende strategische Grundsätze:

- St.Galler Sonderschulen decken den Bedarf der Kinder und Jugendlichen in allen Regionen des Kantons. Spezialisierte Angebote für kleine Zielgruppen und Internatsangebote werden kantonale oder überregional organisiert. Ausserkantonale Sonderschulbesuche werden auf Sonderfälle, namentlich seltene Beeinträchtigungen, beschränkt.
- Sonderschulbedürftige Kinder und Jugendliche werden soweit als möglich in Tagesschulen und nur soweit als nötig in Internatsschulen gefördert, sodass sie nicht ohne spezifischen Grund ausserhalb der Familie aufwachsen müssen.
- Entsprechend werden Versorgungsregionen (Einzugsgebiete) gebildet, in denen Tagesschulangebote für Kinder und Jugendliche mit den am stärksten verbreiteten Behinderungen sichergestellt werden (Faustregel: eine Stunde Schulweg).
- Mit der vorstehenden Zielsetzung ist das bestehende Internatsangebot zu gross und wird im Ausgleich zu zusätzlichen Tagesschulangeboten angemessen abgebaut. Ist eine



Internatsbeschulung fachlich unumgänglich, halten sich die Kinder und Jugendlichen an den Wochenenden im Elternhaus auf, unter Vorbehalt einer ausgebauten behinderungsspezifischen Wochenend- und Ferienbetreuung.

- Die Neuorganisation und die Umlagerungen, die für die Umsetzung der vorstehenden Grundsätze erforderlich werden, werden schrittweise in längerfristig geplanten Etappen, in Zusammenarbeit mit den Sonderschulen und mit angemessenen Übergangsfristen, realisiert. Hierfür macht das Versorgungskonzept differenzierte Aussagen für die verschiedenen Fördersparten.
- Mit behinderungsspezifischer Beratung und Unterstützung in der Regelschule leisten die Sonderschulen im Rahmen ihrer Professionalität einen Service, mit dem Kinder und Jugendliche befähigt werden, trotz Beeinträchtigung in der Regelschule zu bleiben.

4.4.3.c Trägerschaft

Die Sonderschulen sind zivilrechtlich als Verein oder Stiftung organisiert. Für die Erfüllung ihres öffentlichen Schulauftrags setzt der Kanton vier Organe voraus:

1. Strategisches Organ (Vereinsvorstand oder Stiftungsrat): oberste Führung der Institution und Vertragspartner des Kantons
2. Operative Schulführung (Schulleitung, pädagogisches und weiteres Personal): Erfüllung des Unterrichts- und Förderauftrags
3. Interne Aufsichtsstelle: vom strategischen Organ mandatierte und diesem Organ referierende Aufsichtsstelle über die Schulführung
4. Externe Revisionsstelle nach Obligationenrecht (SR 220)

Die Organe sind voneinander unabhängig und konzentrieren sich auf eine einzige der vier Funktionen.

Die Bestimmungen des Volksschulgesetzes zum Sonderschulunterricht behalten dem Kanton vor, selbst eine Sonderschule zu führen, wenn ein dringender Versorgungsbedarf nicht durch eine anerkannte private Sonderschule gedeckt wird. Diese Bestimmung ist bisher nicht angewendet worden.

4.4.3.d Finanzierung

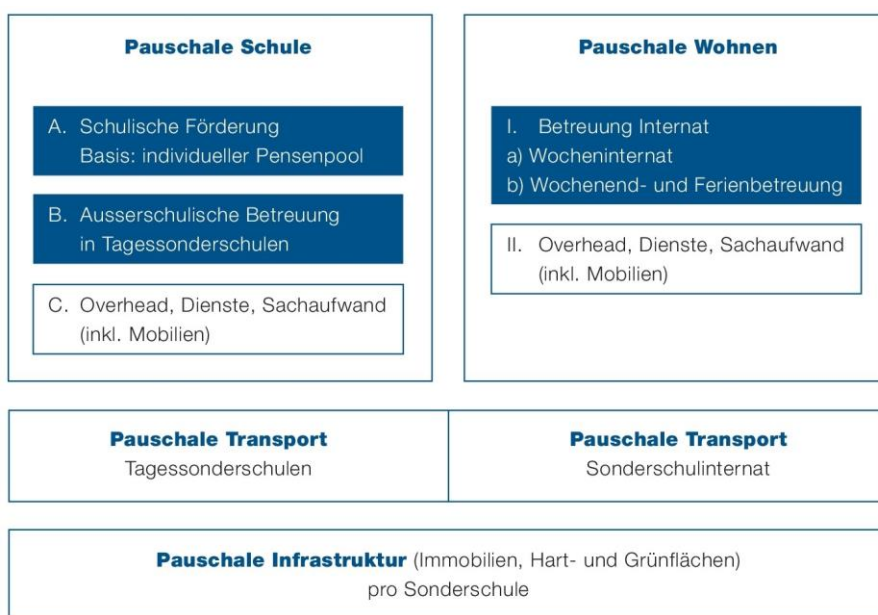
Ein Sonderschulplatz wird in erster Instanz durch den Kanton St.Gallen finanziert. Für Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schulzeit erfolgt eine Kostenbeteiligung durch die Schulträger. Zusätzlich entrichten die Eltern für sämtliche Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderschule besuchen einen Beitrag an die Verpflegung. Dieser beträgt je Tag für Tagesschüler Fr. 4.– und für Internatsschüler Fr. 17.– (einschliesslich Übernachtung). Spenden werden nicht an die Platzierungskosten angerechnet und stehen den Institutionen frei zur Verfügung. Folglich werden die Sonderschulplätze vollumfänglich durch die öffentliche Hand und damit durch Steuersubstrat der Bevölkerung finanziert.

Der Beitrag der Gemeinden besteht aus einer behinderungsunabhängigen Einheitspauschale von Fr. 40'000.– je Schülerin oder Schüler und Jahr. Es handelt sich dabei um eine Semesterpauschale von Fr. 20'000.–, die ab dem ersten Präsenztage vollumfänglich entrichtet werden muss. Diese Kostenbeteiligung entfällt im nachobligatorischen Bereich. Die Finanzierung der fortgesetzten Sonderschulung wird unter Vorbehalt der Beiträge der Eltern an die Verpflegung vollumfänglich durch den Kanton finanziert.

Die Leistungen der Sonderschulen werden vom Kanton über leistungsabhängige Pauschalen finanziert. Damit werden im Prinzip vergleichbare Leistungen in allen Sonderschulen mit derselben Pauschale abgegolten. Mit dem Finanzierungsmodell werden die Leistungen finanziert, die

eine Sonderschule gemäss Leistungsvereinbarung für eine Schülerin oder einen Schüler erbringt. Massgebend hierfür ist die Zielgruppe mit ihrem behinderungsspezifischen Förder- und Betreuungsbedarf (Bedarfsstufe). Jede Leistung wird mit einer Pauschale abgegolten. Das Finanzierungsmodell sieht die folgenden vier Pauschalen vor:

- Pauschale Schule: mit Elementen «schulische Förderung», «auserschulische Betreuung» und «Overhead, Dienste, Sachaufwand»
- Pauschale Wohnen (zusätzlich für Internatssonderschulen): mit Elementen «Betreuung Internat» und «Overhead, Dienste, Sachaufwand»
- Pauschale Transport
- Pauschale Infrastruktur



■ förderabhängig

Abbildung 2: Übersicht über das Finanzierungsmodell³²

Die Pauschale Infrastruktur weist Besonderheiten auf. Sie beinhaltet je Sonderschule einen fixen Beitrag für die Instandhaltung und Instandsetzung der Immobilien. Für Erneuerungs- und Erweiterungsbauten werden keine Pauschalen ausgerichtet und es bestehen dafür keine sonderschulspezifischen Regelungen. Werden entsprechende Vorhaben relevant, was nach Beginn der Anwendung des Sonderpädagogik-Konzepts nicht der Fall war, so ist ein gesonderter Kreditbeschluss nach den allgemeinen staatsrechtlichen Vorgaben zu fassen.

Um nicht-planbare Schwankungen in den Aufwendungen und Erträgen auszugleichen und um im Infrastrukturbereich Sanierungsmassnahmen zu optimieren, führen die Sonderschulen zwei Schwankungsfonds (Betriebsfonds, Infrastrukturfonds). Beide Fonds haben den Charakter von zweckgebundenen Sondervermögen der Institutionen. Über ihre Verwendung entscheidet die Institution bis zu einem definierten Betrag selbständig im Rahmen der Zweckbindung. Die Infrastrukturfonds der Sonderschulen konnten in den vergangenen Jahren gut geäufnet werden und lassen Sanierungsmassnahmen zu (Zunahme im Zeitraum 2017 bis 2021 von total 83 Prozent). Die Betriebsfonds weisen netto über alle Sonderschulen eine Äufnung aus (22 Prozent im Zeitraum 2017 bis 2021). Im Rechnungsjahr 2021 nimmt der Nettosaldo aller Betriebsfonds erstmals ab (5 Prozent). Ferner lässt sich feststellen, dass seit dem Rechnungsjahr 2019 zwei

³² SOK für die Sonderschulung, Kapitel 14 Finanzierung von Sonderschulen, S. 77.



Sonderschulen einen negativen Saldo ausweisen und seit Rechnungsjahr 2022 sind es vier Sonderschulen. Es ist davon auszugehen, dass aufgrund des steigenden Betreuungsbedarfs, der allgemeinen Teuerung und zusätzlich notwendiger Anschaffungen, z.B. im IT-Bereich, die kommenden Jahre einen Verzehr der Reserven ausweisen werden.³³

Das System der behinderungsabhängigen Leistungspauschalen wurde mit Unterstützung der Universität St.Gallen entwickelt und war beim Erlass des Sonderpädagogik-Konzepts innovativ. Das Bildungsdepartement hat daher bereits in den Jahren 2016/2017 eine externe Beurteilung durch die Stiftung Schweizer Zentrum für Heilpädagogik (SZH), Bern dazu eingeholt.³⁴ Der ausführliche Bericht würdigte zugunsten des Systems den Anreiz für eigenverantwortliche wie ergebnisorientierte Führung der Sonderschulen, die Transparenz und die Einzelfallgerechtigkeit. Offen liess er die Frage nach der Entwicklung des mit der Anwendung verbundenen Verwaltungsaufwands, nach dem Risiko für Fehlanreize und nach dem Gelingen des erforderlichen Kulturwandels. Der Bericht regte neben technischen Justierungen die Entlastung der Verwaltung und Reduktion der kantonalen Kontrolle sowie einen konstruktiven Dialog zwischen Kanton und Schulen zur Unterstützung der Bewältigung des Kulturwandels an der Basis (Wahrung der Qualitätsorientierung) an. Zum Zeitpunkt des Berichts war der Prozess der Implementierung des neuen Finanzierungsmodells in der Initialphase und es galt, Erfahrungen damit zu sammeln. Im Jahr 2023 wurden in Zusammenarbeit mit dem Verband Privater Sonderschulen (VPS) kleinere Justierungen erarbeitet und per 1. Januar 2024 in Kraft gesetzt. Im Rahmen der Evaluation SOK nachgelagerten Arbeiten werden verschiedene, im damaligen Bericht erörterten Themen wiederaufgenommen werden können.

4.4.4 Förderung besonderer Begabungen

Grundkonzeptionell und in der Theorie ist die Begabungs- und Begabtenförderung seit dem Jahr 2015 Teil der Sonderpädagogik. Dies ist schlüssiger Ausdruck der Potenzial- statt Defizitorientierung bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Volksschule im Allgemeinen und bei den Massnahmen der Sonderpädagogik, die sich auf den Aspekt des «nach oben und unten offenen» besonderen Bildungsbedarfs ausrichten, im Besonderen. Es ist indes unübersehbar, dass sich das Volksschulgesetz in der Fassung gemäss XIV. Nachtrag wie auch das Sonderpädagogik-Konzept zur Begabungs- und Begabtenförderung nur lakonisch, ohne die Differenzierung, wie sie für die «klassische» Sonderpädagogik für die schwächeren bzw. beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen vorgenommen wird, äussert.

Im Rahmen der Totalrevision des Volksschulgesetzes wird die Frage nach der normativen Einordnung bzw. Spezifizierung der Begabungs- und Begabtenförderung in die Sonderpädagogik über die reine Begriffssystematik hinaus, aber auch nach deren praktischer Durchführung im Schulleben von Neuem zu diskutieren sein. Inhaltlich kann für diese Diskussion auf einen Konzeptentwurf zurückgegriffen werden, der die Begabungs- und Begabtenförderung integral-ganzheitlich, namentlich über alle Stufen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe I, aber auch einschliesslich Sekundarstufe II, erfasst.

³³ Die Pauschalen wurden basierend auf dem Durchschnitt der Rechnungen/Budget 2011-2013 am 1. Januar 2015 eingeführt.

³⁴ Beatrice Kronenberg, et al., Evaluation der Finanzierung mit leistungsabhängigen Pauschalen für die St.Galler Sonderschulen, 2017.



5 Einführungsphase

Das Sonderpädagogik-Konzept wurde im März 2015 vom Bildungsrat erlassen und von der Regierung im Juni 2015 genehmigt. Die Implementierung des Sonderpädagogik-Konzepts wurde vom Bildungsrat als gemeinsame Aufgabe des Amtes für Volksschule (nachfolgend AVS), der Schulträger, der Schulleitungen, der Lehrpersonen sowie der Fachpersonen für sonderpädagogischen Massnahmen erachtet und erfolgte in verschiedenen Teilschritten. Im Januar 2015 trat die Regelung betreffend Finanzierung der Sonderschulen in Vollzug. Dies war verbunden mit einer Übergangsphase bis zum 31. Dezember 2017 und der definitiven Umsetzung per 1. Januar 2018. Weitere Teile, namentlich das Versorgungskonzept für den Sonderschulunterricht, der Ausbau der behinderungsspezifischen Beratung und Unterstützung (B&U), die Implementierung der lokalen Förderkonzepte, die Einführung des standardisierten Abklärungsverfahrens, sowie die Leistungsvereinbarungen mit verschiedenen Diensten wurden ab dem Jahr 2015 gestaffelt eingeführt.

6 Herausforderungen

6.1 Fachlich

6.1.1 Steuerung des sonderpädagogischen Angebots an den Regelschulen

Das Sonderpädagogik-Konzept für die Regelschulen soll sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf in der Regelschule individuell und bedarfsgerecht unterstützt werden. Ziel der sonderpädagogischen Massnahmen ist es, möglichst vielen Schülerinnen und Schülern den Besuch der Regelschule zu ermöglichen. Dabei legen die Schulträger die sonderpädagogischen Massnahmen im Rahmen der lokalen Qualitätsentwicklung im Förderkonzept fest³⁵. Die Schulträger sind frei, individuelle lokale Begebenheiten miteinzubeziehen und eigene Schwerpunkte zu setzen. So entscheiden sie z.B. selbst, ob sie eine Kleinklasse oder Integrationsklassen führen oder wie die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge in den Unterricht eingebunden werden soll.

Die Freiheit der Ausgestaltung des lokalen Förderkonzepts ist einerseits eine Chance für flexible und bedarfsorientierte Lösungen, kann aber andererseits auch das Risiko der Ungleichheit betreffend Förderung bei besonderem Bedarf zwischen einzelnen Schulträgern beinhalten. So gibt es Hinweise darauf, dass insbesondere der Entscheid betreffend Bedarf für eine Sonderbeschulung oftmals von der Ausgestaltung des lokalen Förderkonzepts abhängt. Es stellt sich folglich die Frage nach klareren bzw. verbindlicheren Rahmenbedingungen für die lokalen Förderkonzepte.³⁶ Weiter deuten die Zahlen aus dem Sozialindex³⁷ darauf hin, dass einzelne Schulträger weit mehr belastet sind als andere, was Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf betrifft. Damit verbunden ist die Frage, wie die Ressourcenverteilung für belastete und weniger belastete Schulträger zu mehr Chancengerechtigkeit im Volksschulbereich führen könnte. In diesem Zusammenhang müsste eine vertiefte Auseinandersetzung betreffend Ausgestaltung des Personalpools Sonderpädagogik³⁸ stattfinden.

³⁵ SOK für die Regelschule, Kap. 9, Seite 43.

³⁶ Die lokalen Förderkonzepte müssen durch den Kanton genehmigt werden. Im Nachgang der Invollzugsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts erfolgten im Verlauf der Jahre 2015 und 2016 diese Genehmigungen. Dabei wurde geprüft, ob die lokalen Förderkonzepte die Vorgaben des Sonderpädagogik-Konzepts einhalten. Eine vertiefte Analyse dieser lokalen Ausgestaltung der Sonderpädagogik fand nicht statt. Zudem haben viele Volksschulträger in der Zwischenzeit ihre lokalen Förderkonzepte angepasst, ohne dabei jedes Mal diese dem Kanton erneut zur Genehmigung vorzulegen.

³⁷ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Rahmenbedingungen → Unterrichtsorganisation, Klassenbildung, Personalpool → Sozialindex.

³⁸ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Rahmenbedingungen → Unterrichtsorganisation, Klassenbildung, Personalpool → Personalpool.



6.1.2 Steuerung des sonderpädagogischen Angebots an den Sonderschulen

Das Sonderpädagogik-Konzept des Kantons St.Gallen bildet einerseits den Rahmen für die inhaltliche Ausgestaltung der Angebote für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf, die Finanzierung derselben und die Regelung der dafür zuständigen Stellen. Gleichzeitig beinhaltet es mit dem Versorgungskonzept ein Steuerungswerkzeug, was verstärkte Massnahmen, namentlich die Sonderschulung, betrifft. Ziel war es, eine flächendeckende, d.h. in allen Regionen sichergestellte Versorgung von Sonderschulen mit der Spezialisierung in den mengenmässig relevantesten Behinderungsbereichen (Bereiche geistige Behinderung/Mehrfachbehinderung, Lernen/Verhalten, Sprach- und Hörbehinderung) zu gewährleisten. Überregional verankert blieben die beiden höchstspezialisierten Sonderschulen im Bereich Mehrfachbehinderung und durchgehend medizinischem Bedarf (Stiftung Kronbühl) und im Bereich Körperbehinderung (CP Schule). Die wohnortnahe Beschulung sollte lange Transportwege verhindern und die Chance der Schülerinnen und Schüler auf eine Rückschulung in die Regelschule vergrössern. Der gleichzeitige Abbau von Internatsplätzen hatte zum Ziel, die Zahl der Tagesschulplätze zu erhöhen und damit den Verbleib im familiären Umfeld zu ermöglichen und zudem kostenintensivere ausserkantonale Sonderbeschulungen zu reduzieren. Ein weiteres Ziel war es, die Anzahl von Plätzen an Sprachheilschulen zu reduzieren mit der Annahme, dass Kinder mit moderaten Sprachbeeinträchtigungen mit sonderpädagogischem Support (vor allem Logopädie) in Regelschulen unterrichtet und gefördert werden können. Namentlich auch mit dem Aufbau von behinderungsspezifischer Beratung und Unterstützung (B&U) sollte dies ermöglicht werden³⁹.

Das vom Bildungsdepartement erlassene Vollzugskonzept⁴⁰ regelte die Umsetzung des Versorgungskonzepts, das für jede Sonderschule eine Zielgrösse an Plätzen definierte, die innerhalb von fünf Jahren, also bis zum Schuljahr 2020/21, zu erreichen ist. Es wurde davon ausgegangen, dass die Zielgrössen von 1'434 Schülerinnen und Schülern in St.Galler Sonderschulen und 25 in ausserkantonalen Sonderschulen über die nächsten Jahre stabil sein würden⁴¹.

Das Versorgungskonzept beinhaltete somit wesentliche Faktoren für eine ausgeglichene regionale Verteilung von Sonderschulen, eine Strategie, um die Kinder und Jugendlichen wohnortnah und im familiären Umfeld zu beschulen sowie eine Stärkung der Regelschule, um ihre Tragfähigkeit zu unterstützen.

Im Versorgungskonzept fehlte jedoch ein Regulativ für Anpassungen anhand der demografischen Entwicklung. In den Schuljahren 2010/11 bis 2014/15 war die Zahl der Schülerinnen und Schüler in der Volksschule rückläufig. In der Primarstufe zeigt sich in diesem Zeitraum eine Abnahme von Schülerinnen und Schülern in Kleinklassen (-15 Prozent) und Sonderschulen (-5 Prozent). Dieser Umstand wurde, unabhängig vom allgemeinen Rückgang der Schülerzahlen auf eine zunehmende integrative Beschulung zurückgeführt.⁴² Zum Zeitpunkt der Implementierung des SOK im Schuljahr 2015/16 besuchten rund 56'000 Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schulzeit öffentliche Schulen und Privatschulen.⁴³ 1'451 St.Galler Schülerinnen und Schüler besuchten eine St.Galler oder ausserkantonale Sonderschule, 1'333 während der obligatorischen Schulzeit und 118 in der fortgesetzten Sonderschulung bzw. im nachobligatori-

³⁹ Sonderpädagogik-Konzept für die Regelschule, Abschnitt 4.4.

⁴⁰ Vom Bildungsdepartement erlassen im August 2016. Einschliesslich Nachtrag vom Bildungsdepartement erlassen am 10. Mai 2017.

⁴¹ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Volksschule → Rahmenbedingungen → Rechtliche Grundlagen → Konzepte → Sonderpädagogik → Vollzugskonzept.

⁴² Fachstelle für Statistik Kanton St.Gallen, Kopf und Zahl 2015.

⁴³ Bundesamt für Statistik, Statistik der Lernenden; Berechnung Fachstelle für Statistik.



schen Bereich. Die Sonderschulquote⁴⁴ im Schulobligatorium betrug damit rund 2,5 Prozent. Ab dem Jahr 2016 wuchs die ständige Wohnbevölkerung in der Altersgruppe 4 bis 16 Jahre und damit auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler an der St.Galler Volksschule.⁴⁵ Zwischen den Schuljahren 2015/16 und 2023/24 stieg die Anzahl Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schulzeit auf rund 62'000 um rund 11 Prozent. Dies führte dazu, dass die definierten Zielgrössen an Sonderschulen zu einer Herausforderung wurden; vor allem in Tagessonderschulen fehlten Plätze. Bei einer gleichbleibenden Sonderschulquote ist der Anstieg der Schülerzahlen gleichbedeutend mit einem Bedarf von rund 185 zusätzlichen Plätzen innerhalb der Schuljahre 2015/16 und 2023/24, was die obligatorische Schulzeit betrifft, und von 12 Plätzen in der fortgesetzten Sonderschulung.⁴⁶

Der Bedarf nach zusätzlichen Sonderschulplätzen beschäftigte auch den Kantonsrat und führte dazu, dass mit dem XXIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz⁴⁷ die systemische Steuerung des Sonderschulangebots faktisch aufgehoben wurde. Art. 35^{bis} Abs. 3 VSG gibt vor, dass das zuständige Departement und die Sonderschulen gemeinsam sicherstellen zu haben, dass «jeder Schülerin und jedem Schüler, für die oder den der Besuch einer Sonderschule verfügt wurde, ein entsprechender Platz zur Verfügung steht».

Vom Schuljahr 2015/16 bis zum Schuljahr 2023/24 hat die Zahl der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen um 300 zugenommen: um 287 in der obligatorischen Schulzeit und um 13 in der fortgesetzten Sonderschulung. Dieses Wachstum widerspiegelt das Wachstum der Schülerzahlen in der obligatorischen Schule; die Sonderschulquote ist in dieser Zeit mit leichten Schwankungen zwischen 2,5 und 2,7 Prozent stabil geblieben. Der grösste Teil des Wachstums fand in den Jahren 2020 bis 2024 statt. Dieser Anstieg kann mit einem Nachholbedarf basierend auf Wartelisten und den demografischen Daten erklärt werden. Das Bildungsdepartement rechnet, vorbehaltlich der Beibehaltung des bisherigen Systems, mit einer gleichbleibenden bis leicht steigenden Sonderschulquote in den kommenden 5 Jahren. Diese Annahme ist auf verschiedene Faktoren zurückzuführen. So werden die Zahlen der fortgesetzten Sonderschulung in den kommenden Jahren stärker steigen, da die geburtenstarken Jahrgänge (2010-2015) mit Anspruch auf fortgesetzte Sonderschulung, Plätze benötigen werden. Zusätzlich steigen die Zahlen von Kindern im ersten Zyklus, bei denen eine Sonderschule verfügt wurde. Aktuell fehlt für rund 50 Kinder ein Sonderschulplatz, ein grosser Teil davon im ersten Zyklus. Ein weiterer Faktor für einen erwarteten Anstieg sind die fehlenden Sonderschulplätze auch in anderen Kantonen. Steigende Schülerzahlen und beschränkte Kapazitäten führen schon aktuell dazu, dass es schwieriger wird, bei Bedarf ausserkantonale Lösungen zu finden. Es besteht das Risiko, dass sich dies noch verschärfen wird. All diese Faktoren und die Entwicklung in den vergangenen zwei Jahren lassen den Schluss zu, dass kurz- und mittelfristig mit einem höheren Bedarf an Sonderschulplätzen gerechnet werden muss und die Quote nicht stabil bei 2.5 bis 2.7 Prozent parallel zum demografisch bedingten Anstieg gehalten werden kann.

⁴⁴ Berechnung Sonderschulquote: Anzahl Sonderschülerinnen und Sonderschüler in der obligatorischen Schulzeit im Verhältnis zu allen Schülerinnen und Schülern in der obligatorischen Schulzeit im Kanton St.Gallen

⁴⁵ Bundesamt für Statistik, Statistik der Bevölkerung und der Haushalte.

⁴⁶ Amt für Volksschule Kanton St.Gallen, Bestandsgarantie Sonderschulen. Per 1. September und 25. Februar erhebt der Kanton den Schülerbestand je Sonderschule und legt die Bestandsgarantie auf der Basis der Anzahl der St.Galler Schülerinnen und Schüler mit einer gültigen Kostengutsprache fest. Fällt der Schülerbestand aufgrund von unvorhersehbaren Schulaustritten unter die Bestandsgarantie, wird der vakante Platz vom Kanton bis längstens Ende Semester weiterfinanziert. Der vakante Platz wird wieder belegt, wenn eine Anfrage aus dem Kanton St.Gallen vorliegt (Handbuch zur operativen Umsetzung der Pauschalen, Abrechnung der Leistungen).

⁴⁷ nGS 2021-070.

Der Ausbau von Sonderschulplätzen aufgrund der demografischen Entwicklung der vergangenen Jahre bedeutet auf verschiedenen Ebenen eine Herausforderung für die privaten Sonderschulträger. Dies sind einerseits der Fachkräftemangel, Herausforderungen betreffend Infrastruktur (s. Abschnitt 9.2) und zunehmend komplexere Behinderungsformen (s. Abschnitt 6.4). Beschränkte Ressourcen an Raum und Personal führen dazu, dass vermehrt wieder Kinder und Jugendliche ausserhalb der Wohnregion beschult werden, was zu steigenden Transportkosten für die Sonderschulen und vermehrten Internatsbeschulungen führt. Die damalige Zielgrösse von 20 Plätzen in ausserkantonalen Sonderschulinternaten und 25 in ausserkantonalen Tagessonderschulen konnte nicht erreicht werden. Im Februar 2024 besuchten 82 Schülerinnen und Schüler ausserkantonale Tagessonderschulen und 27 wurden in ausserkantonalen Sonderschulinternaten unterrichtet. Die Zahl ist gegenüber dem Jahr 2015 leicht gesunken, seit zwei Jahren aber wieder leicht ansteigend.⁴⁸

6.1.3 Finanzielle Steuerung

Die Zuständigkeit für die Finanzierung der sonderpädagogischen Massnahmen in der Regelschule einschliesslich Kleinklassen liegt bei den Gemeinden. Aktuell besteht kein Überblick über die Ausgaben der kommunalen Schulträger für sonderpädagogische Massnahmen. Statistisch erfasst wird die Nutzung des Personalpools der verschiedenen Schulträger, jedoch nicht der finanzielle Aufwand der Schulträger für das Grundangebot dieser sonderpädagogischen Massnahmen. Diese orientieren sich am lokalen Förderkonzept und können stark variieren, je nach Bereich und Ausbildung der eingesetzten Fachpersonen und dem Setting der Massnahmen. Es ist jedoch zu prüfen, ob in Zukunft diese Zahlen erhoben werden sollen, um dadurch eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Für die Sonderbeschulung besteht eine kantonale Zuständigkeit mit finanzieller Beteiligung durch die Schulträger. Im Amt für Volksschule wird in der Erfolgsrechnung dazu der Rechnungsabschnitt 4053 geführt. Darin enthalten sind:

- Die Finanzierung der Sonderschulen⁴⁹. Der Kanton hat mit allen privaten Trägerschaften der Sonderschulen Leistungsvereinbarungen abgeschlossen. Gestützt darauf stellen die Sonderschulen Rechnung für die erbrachten Leistungen. Der Kanton bezahlt anhand von festgelegten Pauschalen die Kosten. Die Schulträger beteiligen sich an den Kosten, indem sie je schulpflichtigem Schüler, der eine Sonderschule besucht, jährlich einen Beitrag von 40'000 Franken leisten.⁵⁰
- Heilpädagogische Frühförderung bis zum Erreichen des schulpflichtigen Alters. Diese Kosten werden vollumfänglich durch den Kanton getragen.
- Die fortgesetzte Sonderschulung nach der obligatorischen Schulpflicht bis zum Alter von 20 Jahren. Diese Kosten werden ebenfalls gänzlich durch den Kanton übernommen.
- Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung (B&U) für Schülerinnen und Schüler an der Regelschule (siehe Abschnitt 4.4.2e). Finanziert wird B&U durch den Kanton, d.h. B&U ist für die kommunalen Volksschulträger unentgeltlich.

Durch dieses System ergeben sich im Rechnungsabschnitt 4053 Aufwände und Erträge. Der Aufwandüberschuss hat sich von 2015 bis 2023 um rund 10,7 Mio. Franken erhöht. Dies entspricht einer Zunahme um 16,1 Prozent. Die Gründe liegen zum einen in der Entwicklung der Schülerzahlen in den Sonderschulen. So hat die Schülerzahl im Jahr 2023 im Vergleich zum Jahr 2015 um 300 Schülerinnen und Schüler zugenommen. In dieser Zahl sind auch die Schülerinnen und Schüler in der fortgesetzten Sonderschulung enthalten. Festzuhalten ist, dass

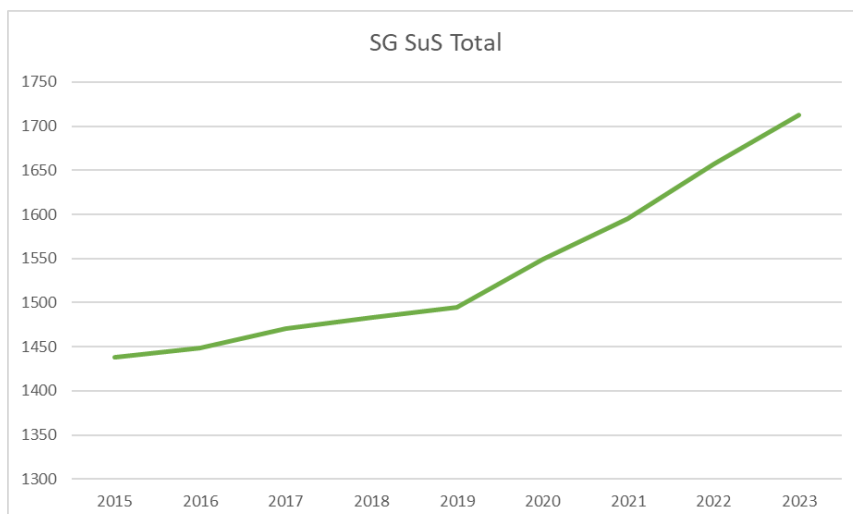
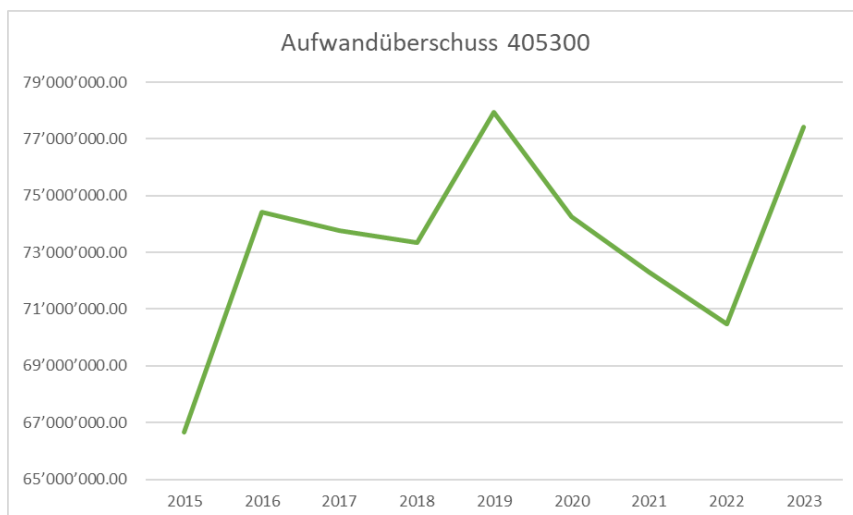
⁴⁸ Amt für Volksschule Kanton St.Gallen, Bestandsgarantien Sonderschulen.

⁴⁹ Art. 39^{bis} VSG.

⁵⁰ Art. 39^{bis} Abs. 3 VSG.

insbesondere die innerkantonalen Platzierungen bei den Tagesschülern am stärksten zugenommen haben.

Verschiedene Faktoren sind dafür verantwortlich, dass die die Gesamtkosten für die Sonderpädagogik gestiegen sind. Gründe dafür sind die Teuerung, die Entwicklung der Lohnkosten, die Zunahme von Wochenend- und Ferienbetreuungen und höhere Mietkosten. Diese Kostenentwicklung wird sich in den Jahren 2024 und 2025 verschärfen. Dies aufgrund notwendiger Massnahmen zur Erhöhung der Pauschalen. Die aktuellen Pauschalen basieren noch auf den Aufwänden des Referenzjahres 2013 und wurden seit der Einführung des neuen Finanzierungssystems im Jahr 2015 einzig an die vom Kantonsrat beschlossenen Personalmehrkosten und der Teuerung angepasst. So gibt es gewisse Nachholeffekte, was zu Kostensteigerungen führt. Die Sonderschulen sind darauf angewiesen, dass ihre Leistungen zu Gunsten der Schülerinnen und Schüler ausreichend finanziert werden. Zu erwähnen ist zudem, dass die Betreuung und Beschulung von Schülerinnen und Schülern an den Sonderschulen intensiver geworden ist. erZum einen haben sich die Krankheitsbilder sowie die Behinderungsarten verändert, zum anderen führen verstärkte Verhaltensschwierigkeiten zu einem höheren Betreuungsaufwand. Zusätzlich hat eine grosse Zunahme bei Massnahmen der Heilpädagogischen Frühförderung stattgefunden (siehe Abschnitt 10.4.) Zudem mussten in diesem Bereich Tarife angepasst werden, was zu Mehrkosten führt.





6.2 Politisch

Die Verflechtung der Sonderpädagogik mit den beiden Staatsebenen und die damit verbundene erforderliche Zusammenarbeit ist anspruchsvoll und vielschichtig. Dies betrifft verschiedene Themen wie die Finanzierung der sonderpädagogischen Massnahmen, das Erarbeiten von Rahmenbedingungen, die Qualitätssicherung und das Versorgungskonzept für den Sonderschulunterricht. In diesem Spannungsfeld treffen diverse Erwartungen und unterschiedliche Vorstellungen über die Konkretisierung des im Grundsatz allseits anschlussfähigen Credos «so viel Integration wie möglich, soviel Separation wie nötig» aufeinander. Von diesem Spannungsfeld zeugen verschiedene politische Vorstösse im Bereich der Sonderpädagogik.

Motion 42.18.19 «Kindern mit Sprachbehinderung zu ihrem Recht verhelfen», eingereicht am 18. September 2019

Die Motionäre monierten, dass die Vorgaben zu Zielgrössen an Sonderschulen als strategische Vorgabe sinnvoll sein könnten, jedoch im Einzelfall keinen Vorrang vor dem ausgewiesenen Bedarf haben dürften. Die Motion führte im Resultat zum XXIV. Nachtrag zum Volksschulgesetz (nGS 2021-070) und damit zur faktischen Aufhebung der systemischen Steuerung des Sonderschulangebots.

Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation» stellt Fragen zu relevanten unterschiedlichen Wirkgrössen im Spannungsfeld von Integration und Separation, eingereicht am 3. Juni 2020

Die Postulatsantwort ist Bestandteil des vorliegenden Berichts.

Interpellation 51.23.09 «Wie soll die Chancengleichheit umgesetzt werden und was unternimmt der Kanton gegen die Diskriminierung von gehörlosen Menschen», eingereicht am 14. Februar 2023

Darin wollten die Interpellantinnen u.a. wissen, mit welchen Mitteln der Kanton die frühsprachliche Entwicklung von gehörlosen Kindern in der Frühförderung unterstützt (s. Abschnitt 9.4.3). Die schriftliche Antwort der Regierung erfolgte am 16. Mai 2023.

Motion 42.23.14 «Diagnostik, Frühförderung und schulische Angebote müssen für autistische Kinder verbessert und erweitert werden», eingereicht am 20. September 2023

Die Motion fordert gesetzliche Grundlagen für ein angemessenes Angebot für von Autismus-Spektrum betroffene Kinder und deren Familien, was Abklärungsmöglichkeiten, Beratung, vorschulische und schulische Förderung sowie berufliche Integration betrifft. Die Motion wurde gutgeheissen und wird im Rahmen der Totalrevision des Volksschulgesetzes und damit verbundenen allfälligen Anpassungen im Sonderpädagogik-Konzept behandelt (s. Abschnitt 9.1).

Beschluss des Kantonsrates im Zusammenhang mit dem Budget 2024 (33.24.02), Nachtragskredit für die Tagesbetreuung an Sonderschulen, gesprochen am 27. Februar 2024

Das Bildungsdepartement schliesst mit den anerkannten privaten Sonderschulen Leistungsvereinbarungen über eine schulergänzende Betreuung von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen ab und übernimmt die Finanzierung.

Interpellation 51.24.34 «Schülerzahl, Platzbedarf und Investitionen: Zukunft der Sonderschulen im Kanton St.Gallen», eingereicht am 29. April 2024

Die Interpellation wirft Fragen betreffend Entwicklung künftiger Schülerzahlen an Sonderschulen und damit verbunden die Planung und Finanzierung von bestehenden und geplanten Infrastrukturvorhaben der anerkannten privaten Sonderschulen auf. Die Antwort der Regierung erfolgte in der Wintersession 2024.



Gleichzeitig stehen kantonale Gesetzesrevisionen an, welche die Sonderpädagogik direkt oder indirekt betreffen, namentlich die Revision des kantonalen Gesetzes über die soziale Sicherung und Integration von Menschen mit Behinderung (sGS 381.4; abgekürzt BehG) und die Totalrevision des Volksschulgesetzes. Auf Bundesebene wurde die Inklusionsinitiative⁵¹ lanciert, welche die Stärkung der Rechte von Menschen mit Behinderung fordert und am 5 September 2024 in der Bundeskanzlei eingereicht wurde.

6.3 Gesellschaftlich

Die Volksschule kann nicht isoliert von den «äusseren» gesellschaftlichen Entwicklungen betrachtet werden, im Gegenteil: sie ist unmittelbar davon betroffen. Und so sieht sich die Volksschule im Allgemeinen und die Sonderpädagogik im Besonderen mit Entwicklungen der vergangenen Jahre konfrontiert, denen Rechnung getragen werden muss. Stichworte sind Kriegshandlungen in verschiedenen Teilen der Welt und die damit verbundenen entwurzelten und teilweise traumatisierten Kinder und deren Familien, die im Flüchtlings- bzw. Migrationsstatus in die Schweiz und deren Schulen gelangen. Weiter brachte die fortschreitende Digitalisierung neben vielen positiven Aspekten auch Risiken und Herausforderungen mit sich. Auch die Erfahrungen während der Covid-19-Pandemie haben die Gesellschaft nachhaltig geprägt und verändert.

Im Sonderschulbereich werden Internatsverfügungen aufgrund fragiler Familiensysteme häufiger als noch vor einigen Jahren erlassen. Gleichzeitig steigt der Ruf nach Sonderschulplätzen für junge Kinder im ersten Zyklus mit schwerwiegenden Verhaltensauffälligkeiten, die das momentane Setting der Regelschule sprengen. Die Sonderschulen, vor allem im Bereich «Lernen / Verhalten», sind vermehrt mit Jugendlichen konfrontiert, bei denen psychische Erkrankungen und/oder eine Suchtproblematik im Vordergrund stehen. Sowohl Sonderschulen als auch Regelschulen berichten in diesem Zusammenhang von zunehmendem selbst- und fremdverletzendem Verhalten.

Auf der anderen Seite steht die Forderung nach Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung an regulären schulischen und ausserschulischen Aktivitäten. In den vergangenen Jahren haben sich im sportlichen und kulturellen Bereich verschiedene Projekte etabliert. So arbeiten das Departement des Innern, Abteilung Behinderung, und das Bildungsdepartement, Amt für Sport, für die Umsetzung von «Inklusion im Sport» mit «Special Olympics Switzerland» zusammen. Im Rahmen eines Leistungsauftrags wurde eine Koordinationsstelle geschaffen, die neue Sportangebote für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung lanciert, zum Thema Inklusion sensibilisiert und diesbezügliche Projekte lanciert.

Im Jahr 2016 wurde im Kanton St.Gallen das Projekt KITAplus gemeinsam vom Amt für Soziales, Pro Infirmis St.Gallen-Appenzell, dem Heilpädagogischen Dienst St.Gallen-Glarus sowie kibesuisse initiiert. Dabei steht die Inklusion von Kindern im Vorschulalter mit einer Behinderung in bestehenden Kindertagesstätten im Fokus. Im Januar 2024 wurde das Konzept für KITAplus umfassend überarbeitet.⁵² Im Zuge der Einführung der flächendeckenden ausserschulischen Betreuung haben sich vereinzelt Schulträger bereit erklärt, Schülerinnen und Schüler von Sonderschulen in der schulergänzenden Betreuung integriert in der Tagesbetreuung des Wohnorts zu betreuen.

⁵¹ Abrufbar unter www.fedlex.admin.ch → Bundesblatt → Ausgaben des Bundesblattes → 2023 → April → 78 → BBI 2023 1041.

⁵² Abrufbar unter www.kindertagesstaette-plus.ch → Standorte → KITAplus St.Gallen → Konzept KITAplus SG.

Im sonderpädagogischen Kontext ist es wesentlich, die äusseren, gesellschaftsprägenden Faktoren bei der Planung von Angeboten miteinzubeziehen. Dass bei der Förderplanung immer auch Kontextfaktoren zu berücksichtigen sind, ist seit langem international anerkannt. Die «Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit Behinderung und Gesundheit» (ICF) ist eine internationale Klassifikation der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Sie wurde im Jahr 2001 auf der 54. Vollversammlung der WHO verabschiedet und definiert Behinderung als Wechselwirkung zwischen einer Person (mit ihrer Lebenssituation, ihrer Persönlichkeit usw.), ihrem Körper (physisch, geistig, sinnlich) und ihrem Umfeld (kulturell, institutionell usw.). Wesentlich an diesem Behinderungsbegriff ist, dass der gesamte Lebenshintergrund eines Menschen beachtet wird. Dies bedeutet, dass Sonderpädagogik immer auch im Kontext zum Umfeld von betroffenen Kindern und Jugendlichen betrachtet und ausgerichtet werden muss, damit sie wirksam sein kann. Im bestehenden Sonderpädagogik-Konzept wird der Kontext bei der Feststellung des besonderen Bildungsbedarfs berücksichtigt. Förderziele und Massnahmen sind jedoch vorwiegend auf das Individuum allein ausgerichtet.

6.4 Behinderungsformen

Das Sonderpädagogik-Konzept ist ausgerichtet auf Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf im Allgemeinen und unterscheidet dabei nicht zwischen spezifischen Diagnosen. Einzig bei der Finanzierung der Pauschalen für die Sonderschulung werden Formen von Behinderung einzelnen Bedarfsstufen zugeordnet und spielen dementsprechend bei der Finanzierung eine Rolle. Zudem spezialisieren sich die Sonderschulen auf behinderungsspezifisch definierte Zielgruppen.

Seit der Implementierung des Sonderpädagogik-Konzepts zeigen sich Veränderungen betreffend Zielgruppen der sonderpädagogischen Massnahmen. So berichten Regel- und Sonderschulen von einem Anstieg an Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS). In den Sonderschulen stieg der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit kognitiver Beeinträchtigung, zum Teil in Verbindung mit ASS. Prozentual am stärksten gestiegen ist die Zahl an Kindern mit einer Mehrfachbehinderung. Oft sind dies Kinder und Jugendliche, die neben ihrer Beeinträchtigung einen hohen medizinischen Betreuungsbedarf haben. Gemäss Aussagen von Fachpersonen aus der Pädiatrie ist zudem davon auszugehen, dass die Zahl weiter steigen wird. Diese Entwicklung erfordert eine Prüfung der bestehenden Bedarfsstufen und eine vertiefte Abklärung, ob sogenannte Mehrspartenschulen (Sonderschulen mit gemischter / kombinierter Spezialisierung in Bezug auf Behinderungsformen) eingeführt werden sollten.⁵³

7 Evaluationsergebnisse

7.1 Prozedere

Für die Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts wurden dem Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule des Prorektorates Forschung und Entwicklung der PHZH fünf Themenbereiche vorgegeben:

1. Mass und Kriterien der Separation bei den verschiedenen Behinderungsarten und Altersstufen
2. Aufwand, den die Gemeinden und der Kanton für die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zu leisten bereit sind bzw. die Frage, bis zu welchem Grad sie zu diesem mit Blick auf den verfassungsmässigen Anspruch des Kinds auf einen ausreichenden Grundschulunterricht verpflichtet sind

⁵³ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Über die Bildung → Monitoringbericht 2024 über die Volksschule und Mittelschulen, S. 11.

3. Mechanismen zur Steuerung des Sonderschulangebots, namentlich das Versorgungskonzept
4. Erreichung der Zielsetzungen, Leitsätze und Grundprinzipien des Sonderpädagogik-Konzepts
5. Funktionsteilung und Zuständigkeiten im Bereich der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts

Für die Begleitung der Evaluationsarbeit der PHZH bildete der Bildungsrat des Kantons St. Gallen eine Steuergruppe unter der Leitung eines seiner Mitglieder und unter Beteiligung der wichtigsten Anspruchsgruppen der Volksschule bzw. Sonderpädagogik sowie einer Fachperson des Finanzdepartementes. Methodisch trug die PHZH die Grundlagen für ihre Beurteilung durch Reflexion des Forschungsstandes, durch Auswertung der schriftlichen bzw. normativen St. Galler Dokumente sowie durch Kontakte mit Mitarbeitenden von Schulen, mit Schülerinnen und Schülern, mit Eltern, mit Personen aus Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, mit Berufsverbänden und mit beratenden und diagnostisch tätigen Diensten zusammen. Bei den Kontakten wurden Online-Umfragen, Gruppendiskussionen und Hearings durchgeführt. Dergestalt wurde ein multiperspektivischer Beurteilungsansatz mit Schwerpunkt auf Qualitäts- und Finanzierungsaspekte verfolgt.

Ziel war, insgesamt 22 Regelschulen und 5 Sonderschulen mit allen Mitgliedern der Schulteams, je 6 Schulklassen mit Schülerinnen und Schülern ab der dritten Primarschulstufe sowie die Eltern der teilnehmenden Klassen zu befragen. Dieses Ziel konnte nicht erreicht werden, da der Rücklauf bei der Beantwortung wegen eingeschränkter Teilnahmbereitschaft der schulischen Akteurinnen und Akteure (aufgrund geltend gemachter operativer Belastung) unerwartet tief war. Die Beurteilung der PHZH konnte sich insoweit nicht auf repräsentative Daten, sondern musste sich auf eine interpretierende Auswertung der Umfrageergebnisse stützen.

Die PHZH betont in ihrem Bericht, dass ihr Fokus nicht abstrakt auf der Frage nach Separation oder Integration bzw. Sonderschulung oder Regelschule, sondern konkret auf der Aufgabenerfüllung beider Systeme und auf der Zusammenarbeit innerhalb dieser und zwischen beiden gelegen habe. Dennoch widmet die PHZH in ihrem Bericht ein signifikantes allgemeines Kapitel den integrativen und separativen Schulungsformen. Dieses Kapitel wird im letzten Unterabschnitt dieses Abschnitts zusammengefasst, womit auch die Brücke geschlagen wird zu den Befunden des Institutes für Professionalisierung und Systementwicklung der Hochschule für Heilpädagogik Zürich zu den Fragen im Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule», die Gegenstand des nächsten Abschnitts sind.

7.2 Fazit

7.2.1 Überblick

Im Management Summary würdigt die PHZH das St. Galler Sonderpädagogik-Konzept wie folgt:

«Das SOK-SG zeichnet sich durch seine übersichtliche, klare Formulierung aus und seine Aufteilung in separate Konzepte für die Regelschule und die Sonderschule hat sich in der Praxis bewährt. Die zusammenfassende Darstellung der Angebote zur Umsetzung des SOK-SG erleichtert die praktische Anwendung. Darüber hinaus wird das SOK-SG als hilfreiche Grundlage bewertet, um Entscheidungen begründen zu können.



Die durchgeführten Befragungen haben jedoch auch gezeigt, dass das Sonderpädagogik-Konzept die neuen Anforderungssituationen und aktuellen Entwicklungen nicht ausreichend berücksichtigt (z.B. Fachkräftemangel oder sich verändernde Diagnosen wie im Bereich Autismus-Spektrum-Störung [ASS] oder Verhaltensauffälligkeiten) und deshalb überarbeitet werden muss. Weiter wurde deutlich, dass das SOK-SG beziehungsweise die lokal geltenden Förderkonzepte für die Regelschule nicht ausreichend bekannt sind, und dass die Prozesse der Abklärung und Kriterien der Zuweisung in den lokalen Förderkonzepten unterschiedlich geregelt sind. Bei den Sonderschulen wurde deutlich, dass eine Anpassung des Versorgungs- und Finanzierungskonzepts auf der Basis von verlässlichen Kennzahlen notwendig ist, um die Zunahme des Bedarfs an Plätzen und die Veränderungen im Umfang des Förderbedarfs professionell bewältigen zu können.»

7.2.2 Im Detail

Nach einer überblickenden Skizzierung der Ordnung der St.Galler Sonderpädagogik bzw. des Sonderpädagogik-Konzepts und der detaillierten Wiedergabe der faktischen Analyseergebnisse würdigt die PHZH, wie das Konzept zur Umsetzung taugt bzw. wie es faktisch umgesetzt wird.

Positiv wird vorweg die Parallelität von integrierter und separierter Förderung gemäss St.Galler System als im Einklang mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen und der herrschenden Schulpraxis bestätigt (Integration als Normalfall, Separation nach sorgfältiger Abklärung und mit spezifischer Begründung). Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass diese Parallelität komplexe Fragen hinsichtlich der Indikationskriterien und Zuweisungsprozesse aufwirft.

Zu den ihr aufgetragenen Themenbereichen äussert sich die PHZH – vor allem auch die Ergebnisse der Befragungen reflektierend – wie folgt:

a) Mass und Kriterien der Separation bei den verschiedenen Behinderungsarten und Altersstufen

Stetig komplexere Fallsituationen erhöhen die Nachfrage nach intensiver Betreuung und bringen die Frage nach deren Finanzierung und der dafür erforderlichen Verdichtung der Raumnutzung mit sich. Intensive Betreuung zeigt sich insbesondere als notwendig bei ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten (grenzverletzendes Verhalten gegen sich selbst oder andere) oder bei der Diagnosestellung Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Die Sonderschulen stehen insoweit unter wachsendem Druck. Ein solcher besteht auch betreffend Koordinationsaufwand und Case Management bei der Vermittlung mittelbarer Angebote wie etwa von Physiotherapie (Koordination mit Krankenkassen) oder von Hilfsmitteln (Koordination mit Invalidenversicherung).

Eine Anpassung des Versorgungs- und Finanzierungskonzepts betreffend Sonderschulen wird als unumgänglich beurteilt. Diese soll auf interkantonal vergleichbaren Kennzahlen basieren.

b) Aufwand, den die Gemeinden und der Kanton für die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zu leisten bereit sind bzw. die Frage, bis zu welchem Grad sie zu diesem mit Blick auf den verfassungsmässigen Anspruch des Kinds auf einen ausreichenden Grundschulunterricht verpflichtet sind.

Allgemein wird darauf hingewiesen, dass die bundesrechtlichen Minimalanforderungen ein angemessenes Bildungsangebot umfassen. Die Gewährleistung des ausreichenden Grundschulunterrichts begründet keinen Anspruch auf das optimalste Angebot.

In diesem Zusammenhang wird sodann auf den prinzipiellen Vorrang der integrierten gegenüber der separierten Schulung hingewiesen.



In Bezug auf den Kanton St.Gallen wird auf die fehlende Möglichkeit der Bezifferung des monetären Aufwands verwiesen, namentlich aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit wegen der unterschiedlichen Kostenträger und Finanzierungsmechanismen (siehe Kapitel 6.1.3.).

c) Mechanismen zur Steuerung des Sonderschulangebots, namentlich das Versorgungskonzept

Da Regelschule und Sonderschulen aufeinander bezogen sind, erklärt die PHZH eine Analyse nur als kombiniert möglich.

In Bezug auf Regelschulen und ihr Verhältnis zu den Sonderschulen zeigt der Bericht auf, dass die Anzahl der Kinder mit Förderbedarf ansteigt, indessen entsprechende Förderangebote teilweise fehlen, die personellen Ressourcen knapp sind und die Unterstützung bei der Finanzierung von Lösungen vor Ort sich als anspruchsvoll erweist. Die Bewältigung von Entwicklungen, die seit dem Erlass des Sonderpädagogik-Konzepts eingesetzt haben (Fachkräftemangel, sich verändernde Diagnosen im Bereich ASS oder Verhaltensauffälligkeiten) stellt für Regelschulen eine grosse Herausforderung dar und bringt sie an die Belastungsgrenze. Als erforderlich wird eine Ergänzung des Sonderpädagogik-Konzepts erachtet, um entstandene Lücken zu füllen. Dies betrifft berichtsgemäss das Sondersetting im Einzelfall (SiE) – mit «Klärung» des Stellenwerts einer integrativen Sonderschulung –, die Anerkennung von Diplomen des sonderpädagogisch tätigen Personals sowie bei den Übergängen die Bereiche frühe Kindheit und nachobligatorische Betreuung.

Für die Sonderschulen im Besonderen muss gemäss Bericht das Sonderpädagogik-Konzept flexibler werden, v.a. in Bezug auf Kennzahlen für die Planung, auf die Pauschalen und Bedarfsstufen, bei der Finanzierung, auf das Vorgehen bei erforderlichen Neubauten sowie auf die Anerkennung der Qualifikation von fachspezifischen Berufsgruppen.

d) Erreichung der Zielsetzungen, Leitsätze und Grundprinzipien des Sonderpädagogik-Konzepts

Einleitend wird hier auf die beiden Eckpunkte integrative Grundhaltung sowie Kindzentrierung in Bezug auf Begabungen, Neigungen und Leistungsmöglichkeiten hingewiesen. Zwischen beiden wird ein operatives Spannungsfeld ausgemacht. Zuweisungen können in diesem Spannungsfeld mit der Förderung des betroffenen Kinds oder der Entlastung des schulischen Umfeldes begründet werden.

Gelobt wird das Sonderpädagogik-Konzept bezüglich übersichtlicher und klarer Formulierungen und Systematik sowie seine prinzipielle Praktikabilität mit Eignung zur Begründung von Entscheidungen.

Die Akteurinnen und Akteure – Lehrpersonen wie Eltern – zeigen sich mit dem Konzept als grundsätzlich zufrieden, wobei festgestellt wurde, dass sie den Vorteil der Integration mehr im sozialen Einbezug als in der fachlichen Förderung sehen. Mehr Beachtung erfordert die Bedeutung der Sonderschulen im kantonalen Gesamtsystem. Dabei müsste der besondere Service der Sonderschulen «behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung» (B&U) zugunsten der Regelschule eine tragendere Rolle als bisher übernehmen. Dieser Service ist aktuell zu wenig bekannt und wird zu wenig genutzt. Als ebenfalls nötig betrachtet wird die Förderung des Ausbildungsstandes und der fachbezogenen Personalstruktur in den sonderpädagogischen und therapeutischen Berufsfeldern. Organisatorisch erscheinen die Zuständigkeiten an der Schnittstelle zwischen den beiden Schulsystemen Regelschule und Sonderschulen zum Teil unklar.



Auch hier wird festgehalten, dass das Sonderpädagogik-Konzept neue Anforderungssituationen und aktuelle Entwicklungen (Diagnosen wie ASS oder Verhaltensauffälligkeit, Fachkräftemangel) nicht ausreichend berücksichtigt, weil es auf das Jahr 2015 zurückgeht.

e) *Funktionsteilung und Zuständigkeiten im Bereich der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts*

Die lokalen Förderkonzepte der Regelschulen wurden gemäss Befund der PHZH sorgfältig erarbeitet und eingeführt. Aufgrund von später eingetretenen Fluktuationen im Personalbestand sind diese indessen heute teilweise an der Basis nicht mehr bekannt. Zudem stellen sich Fragen zur Qualitätskontrolle der lokalen Konzepte, da diese die Prozesse der Abklärung und die Kriterien der Zuweisung unterschiedlich und uneinheitlich regeln.

Zusätzlich erachtete die PHZH folgende Bereiche als wesentlich:

Interne Zusammenarbeit

Die interne Zusammenarbeit der Akteurinnen und Akteure bedingt eine schlüssige Fallführung mit Kontakt zu externen Fachstellen. Diese Fallführung wird als an der Schulbasis nicht immer klar geregelt eingeschätzt. Sie ist so zu organisieren, dass möglichst alle Beteiligten teilnehmen. Dies setzt geeignete Gefässe, genügend Zeit, fachliche Professionalität und damit letztlich genügend Ressourcen voraus.

Externe Zusammenarbeit

Bei der externen Zusammenarbeit ist die flexible Netzwerkpflege mit niederschweligen Absprachen zentral. Kristallisationspunkt in der Regelschule sind die Klassenlehrpersonen. Von den Sonderschulen ist eine breite Palette externer Stellen zu bewirtschaften (Medizin, Kindes- und Erwachsenenschutzbehörden [KESB] / Beistandspersonen, schulpsychologische sowie kinder- und jugendpsychiatrische Dienste, Jugendpsychologie, Invalidenversicherung, Sozialpädagogik). In beiden Systemen ist sodann die Elternpartizipation wichtig. Auch unter diesem Bereichstitel ist die behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung (B&U) ein Schlüssel-Instrument für die Zusammenarbeit an der Schnittstelle zwischen Sonderschulen und Regelschule. B&U hat insbesondere das Potenzial, die von Gesetz und Konzept perspektivisch geforderte, in der Praxis aber noch zu wenig durchgesetzte Re-Integration von Sonderschülerinnen und -schülern in die Regelschule zu fördern.

Förderort

Zu verbessern ist gemäss Evaluationsbericht die Durchlässigkeit zwischen Regelschule und Sonderschulen. Dies auch, um «plötzliche» Sonderschulzuweisungen aufgrund von Verhaltensauffälligkeit, tiefem Selbstkonzept, Mobbing, Aggression u.ä. zu verhindern. Solche Zuweisungen können sich als Fehlzuweisung herausstellen mit dem Ergebnis, dass die Kinder «zwischen Stuhl und Bank stehen», d.h. weder in der Regelschule noch in einer Sonderschule als ideal förderbar gelten. Konkret sollten für die Regelschule (mehr) verstärkte Massnahmen vorgesehen werden (bereits mehrfach erwähntes Beispiel: Sondersetting im Einzelfall [SiE]).

7.3 Handlungsempfehlungen

Der Evaluationsbericht führt die PHZH zu sechs Handlungsempfehlungen – drei kurzfristig-dringliche und drei mittel- und längerfristige. Diese lauten wie folgt und werden kursiv wiedergegeben. Die Einschätzung der Regierung ist jeweils beigelegt.

7.3.1 Handlungsempfehlungen mit hoher Dringlichkeit

Bekanntmachung des Sonderpädagogik-Konzepts in Regelschulen:

Um das SOK-SG bekannter zu machen, empfiehlt das Evaluationsteam die regelmässige Organisation von Weiterbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen für Schulleitungen und weitere schulische Mitarbeitende.

Einschätzung der Regierung

Schulträger im Kanton St.Gallen geniessen eine hohe Autonomie was die Ausgestaltung ihrer pädagogischen Konzepte und Schwerpunkte sowie die Organisation der lokalen Führungsstruktur betrifft. Im Gegensatz zu anderen Kantonen greift der Kanton nicht direkt in die lokale Ausgestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen ein, sondern gibt mit dem SOK die Rahmenbedingungen vor, innerhalb derer die Schulträger ihre lokalen Förderkonzepte gestalten können. Damit verbunden sind sie selbst verantwortlich dafür, dass alle Akteurinnen und Akteure im Schulbereich das lokale Konzept kennen. Das betrifft nicht nur Lehrpersonen, heilpädagogische Fachpersonen und Schulleitungen, sondern auch die zuständigen Behörden, die Massnahmen verfügen und teilweise auch erste Rekursinstanz sind. Gleichwohl kann die Überarbeitung des Sonderpädagogik-Konzepts eine Chance sein, Sonderpädagogik als gemeinsame Aufgabe von Kanton und Schulträgern zu verstehen und zu vermitteln, sei es an Informationsveranstaltungen vor Ort, in der Berufseinführung von Lehrpersonen oder innerhalb der Ausbildung von Schulleitungen. So sollen die bereits heute regelmässig stattfindenden kantonalen Fortbildungen für Behördenmitglieder, Schulleitende und Lehrpersonen verstärkt sonderpädagogische Themen aufgreifen und vertiefen.

Qualifikations- und Qualitätsansprüche an sonderpädagogisch tätiges Personal:

Es fehlt an Fachkräften, die multiprofessionelle Kooperation für sonderpädagogische Förderung sollte optimiert werden und es ist eine Diskussion über anerkannte und nicht anerkannte Berufsgruppen erforderlich. Das Evaluationsteam empfiehlt, die Qualifikations- und Qualitätsansprüche an das sonderpädagogisch tätige Personal zu erörtern und Massnahmen gegen den Fachkräftemangel zu ergreifen.

Einschätzung der Regierung

Der Fachkräftemangel betrifft die ganze Sonderpädagogik unmittelbar; sowohl an Regel- als auch an Sonderschulen. Momentan unterrichten an Regelschulen 40 Prozent⁵⁴ der im Bereich Sonderpädagogik tätigen Personen ohne entsprechendes Diplom. An den Sonderschulen sind 580 Personen mit total 350 Vollzeitäquivalentstellen beschäftigt, 38 Prozent davon ohne heilpädagogische Ausbildung.⁵⁵ Trotz steigender Anmeldezahlen an der Hochschule für Heilpädagogik muss in den kommenden Jahren damit gerechnet werden, dass es an Fachpersonen in den Bereichen Schulische Heilpädagogik (SHP), Heilpädagogische Früherziehung (HFE) sowie Logopädinnen und Logopäden fehlt.

Die Volksschule ist daher gezwungen, Lösungen zu finden, was in erster Linie bedeutet, sich mit dem sonderpädagogischen Verständnis auseinanderzusetzen. Eine kompetente Förderdiagnostik kann hier ein wesentliches Werkzeug sein. Zu verstehen, wo ein Kind in seiner

⁵⁴ Lehrpersonenstatistik Kanton St.Gallen, Schuljahr 2023/24, Stichtag 15. November 2023.

⁵⁵ Pensenplan Sonderschulen Kanton St.Gallen, Schuljahr 2023/24, Stichtag 1. November 2023.



Entwicklung steht, kann Wegweiser für das ideale Lernsetting sein. Die Fähigkeit, ausserhalb des engen Kontexts von zu erreichenden Meilensteinen zu denken und flexible methodisch-didaktische Unterrichtsmethoden anzuwenden, darf dabei nicht allein Aufgabe von heilpädagogischen Fachpersonen sein. Damit die Schule den sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und Herausforderungen begegnen kann, müssen alle in der Schule tätigen Personen ein grundlegendes heilpädagogisches Wissen besitzen. Solche Überlegungen sind nicht neu und verschiedene pädagogische Hochschulen haben ihre Ausbildungskonzepte dementsprechend angepasst. So können z.B. angehende Oberstufenlehrpersonen an der PHSG den Schwerpunkt Sonderpädagogik belegen.

Die Thematik der unterschiedlich anerkannten Berufsgruppen und damit verbunden die entsprechende Besoldung, wird in den verschiedenen Berufsgruppen kontrovers diskutiert. Dabei geht es insbesondere um die Unterscheidung im st.gallischen Besoldungsrecht zwischen Fachpersonen «Schulische Heilpädagogik *mit* Lehrdiplom» und «Schulische Heilpädagogik *ohne* Lehrdiplom». Begründet ist dies u.a. damit, dass eine ausgebildete Lehrperson mit einem M.A. in schulischer Heilpädagogik das Basiswissen für den Volksschulunterricht mitbringt, während einer sozialpädagogischen Fachperson mit einem M.A. in Schulischer Heilpädagogik dieses Wissen fehlt. Kritisiert wird diese Regelung, weil der gleiche Abschluss einen unterschiedlich hohen Lohn mit sich bringt und teilweise wenig sinnvoll erscheint. So z.B., wenn eine Fachperson der Heilpädagogischen Früherziehung, die aufbauend auf einem Studium «Frühe Kindheit» oder «Erziehungswissenschaften» einen M.A. in Heilpädagogischer Früherziehung (HFE) absolviert, im tieferen Bereich eingestuft wird, weil ihr das Lehrdiplom fehlt, ohne dass dieses für ihre Tätigkeit relevant ist.

Ein Blick über die Kantonsgrenzen hinaus zeigt, dass die Frage der Anerkennung und Besoldung von SHP sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Auch betreffend heilpädagogischer Frühförderung und Logopädie sind die Regelungen hinsichtlich Anerkennung und Besoldung unterschiedlich.

Neben Lohnfragen, berufspolitischen Aspekten und Standortvergleichen soll eine qualitativ hochstehende Volksschule der zentrale Parameter sein. Dabei muss festgehalten werden, dass sich die sonderpädagogischen Themen verändert haben. Die Schule muss sich heute vermehrt mit «schulfremden» Themen auseinandersetzen, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen. Dazu gehören Umgang mit sozialen Medien, anspruchsvolle Familienverhältnisse und manchmal auch direkte oder indirekte Gewalterfahrung. In diesem Zusammenhang können kleine, multidisziplinäre Teams mit Mitgliedern, die unterschiedliche Erfahrungen mitbringen, von grossem Wert sein. Dies gilt es bei der anstehenden Totalrevision des Volksschulgesetzes und der damit verbundenen Anpassung des Lehrpersonenlohnrechts zu berücksichtigen.

Im Zusammenhang mit Fragen zu Qualifikations- und Qualitätsansprüchen muss auch das Thema der Klassenassistenzen vertieft behandelt werden. Vermehrt werden in Schulen Assistentinnen und Assistenten sowie Zivildienstleistende eingesetzt. Vor allem bei Personen ohne pädagogische Grundausbildung ist die Gefahr von Überforderung sehr gross. Die Erfahrung zeigt, dass Assistenzpersonen in vielen Fällen Kinder begleiten, die aufgrund eines Entwicklungsrückstands oder auffälligem Verhalten individuelle Begleitung benötigen. Damit solche Settings für das betroffene Kind und die Assistenzperson förderlich sind, müssen verschiedene Bedingungen betreffend Weiterbildung der Assistenz, Verantwortungsübernahme der Lehrperson, regelmässiger Austausch, Förderplanung und zeitliche Begrenzung erfüllt sein. Solche Rahmenbedingungen zu definieren ist ein zu bearbeitendes Thema bei Anpassungen im Sonderpädagogik Konzept.

Anpassungen des SOK-SG für Sonderschulen:

Da die Sonderschulen einer strengen Regulierung durch den Kanton unterliegen und existenziell von einer ausreichenden Finanzierung abhängig sind, empfiehlt das Evaluationsteam die Bildung einer Arbeitsgruppe, um die notwendigen Anpassungen des Versorgungs- und Finanzierungskonzepts im SOK-SG für Sonderschulen auf der Basis von verlässlichen Kennzahlen voranzutreiben.

Einschätzung der Regierung

An seiner Sitzung vom 17. Mai 2024 hat der Bildungsrat Kenntnis vom Schlussbericht der PHZH genommen und das Amt für Volksschule mit der Bildung von Arbeitsgruppen beauftragt. Eine davon befasst sich mit den Herausforderungen betreffend Finanzierung der Sonderschulen. Vertretungen des Finanzdepartementes, des Verbandes St.Galler Volksschulträger (SGV), des Verbandes Privater Sonderschulen (VPS) und des Bildungsdepartementes definieren Bereiche, bei denen Handlungsbedarf besteht. Ziel ist es, gezielte Anpassungen vorzuschlagen und dabei Faktoren wie die demografische Entwicklung in den Regionen, unterschiedlicher Betreuungsbedarf oder Optimierung der Organisationsstruktur miteinzubeziehen und Vorschläge zu machen. Zudem trifft sich seit rund zwei Jahren die «Arbeitsgruppe Sonderschulplätze» bestehend aus Vertretungen des VPS, der beiden Schulpsychologischen Dienste, des SGV und des AVS monatlich, um aktuelle Herausforderungen betreffend Platzbedarf auszutauschen und gemeinsam Lösungen zu suchen. Eine von der Arbeitsgruppe lancierte Plattform hinsichtlich freier Plätze an Sonderschulen und Bedarf nach Plätzen unterstützt bei der mittelfristigen Planung. Die Wirksamkeit ist jedoch von der regelmässigen Dateneingabe von Seiten der Schulträger und Sonderschulen abhängig. Basierend auf dem Grundsatz «so viel Integration wie möglich – so viel Separation wie nötig», soll bei einer Anpassung des Versorgungskonzepts auch die Möglichkeit von regelschulnahen Settings geprüft werden und bei anstehenden Schulraumplanungen und Förderkonzepten miteinbezogen werden.

7.3.2 Mittel- und längerfristige Handlungsempfehlungen

Überarbeitung des Sonderpädagogik-Konzepts:

Das SOK-SG aus dem Jahr 2015/16 muss an die neuen Anforderungssituationen und gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst werden. Es bestehen zwei mögliche Varianten: A) Erweiterung des bestehenden SOK-SG, um neue Entwicklungen im Bereich der Sonderpädagogik vollständig abzubilden oder B) Entwicklung eines SOK-Kernkonzepts sowohl für Regelschulen als auch für Sonderschulen sowie zusätzliche themen- und bereichsspezifischen Regelungen auf nachgeordnetem Recht.

Einschätzung der Regierung

Das Sonderpädagogik-Konzept wurde im März 2015 vom Bildungsrat und vom Bildungsdepartement erlassen und im Juni 2015 von der Regierung genehmigt. Es steht im Rang einer Verordnung und konkretisiert – im Einklang mit der generellen Konzeption des Volksschulrechts – elementare, zumeist auf Grundzüge bzw. einen Rahmen beschränkte Vorschriften des Volksschulgesetzes. Das Konzept regelt diverse Verfahren und alle Angebote der Sonderpädagogik in der Volksschule und bildet eine verlässliche Grundlage, die von den Anspruchsgruppen geschätzt wird. Es ist der Regierung bewusst, dass die Verlässlichkeit mit ihrer Kehrseite auch erschweren kann, agil auf Entwicklungen zu reagieren und flexible Anpassungen vorzunehmen. Im Rahmen der Totalrevision des Volksschulgesetzes wird zu prüfen sein, ob Anpassungen betreffend Systematik, Zuständigkeiten und Prozesse angezeigt sind. Die formelle Konzeption des Sonderpädagogik-Konzepts ergibt sich aus den künftigen Normen zur Sonderpädagogik auf Gesetzesstufe und insbesondere daraus, wie weit der Gesetzgeber mit Delegationsnormen die Regelungszuständigkeit auf nachgeordnete Behörden (Regierung, Bildungsrat,



Bildungsdepartement) überträgt und dabei die Grundzüge der delegierten Regelung vorgibt. Diese Konzeption ist grundsätzlich unabhängig von den materiellen Regelungsinhalten.

Besondere Berücksichtigung von Übergängen:

Die Übergänge zwischen dem Vorschulalter und dem ersten Zyklus, dem zweiten und dritten Zyklus sowie dem Wechsel in den nachobligatorischen Bereich können für Schülerinnen und Schüler bzw. ihre Familien eine problematische Phase darstellen. Es bestehen Unklarheiten in Bezug auf die Zuständigkeiten. Das Evaluationsteam empfiehlt eine eingehende Diskussion darüber, wie Schulen diese Übergänge in Zusammenarbeit mit allen Akteuren, welche die Angebote der Frühförderung und im nachobligatorischen Bereich bereitstellen, besser gestalten und unterstützen können.

Einschätzung der Regierung

Übergänge werden in der Transitionsforschung als Phasen bezeichnet, die oftmals mit einer erhöhten Sensibilität einhergehen.⁵⁶ Vertrautes muss losgelassen werden und das Kommende ist noch unvertraut und daher mit Anspannung verbunden. Dies gilt auch für die Übergänge in der Schullaufbahn eines Kinds. Für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung und deren Familien bedeuten diese Übergänge eine zusätzliche Herausforderung. Viele Eltern werden im Rahmen des Schuleintrittsverfahrens oder kurz nach dem Eintritt in den Kindergarten zum ersten Mal damit konfrontiert, dass sich ihr Kind anders als erwartet entwickelt und besondere Unterstützung braucht. Eine gute Begleitung ist in dieser Phase essenziell. Den Eltern müssen Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, damit sie erfahren, wie sie selbst aktiv werden können, um ihr Kind zu unterstützen.⁵⁷ Wertschätzende und Selbstwirksamkeit stärkende Elternzusammenarbeit ist bei allen Übergängen wichtig, jedoch kommt dem Schuleintritt ein besonderer Stellenwert zu. Die Heilpädagogische Früherziehung (HFE) spielt in dieser Phase eine grosse Rolle. Aktuell sind die Prozesse beim Übertritt vom Vorschulalter in die Volksschule für Kinder, die HFE erhalten, geregelt und es findet je nach Schulträger/Sonderschule ein begleiteter Übergang statt. Während die Begleitung in der Regelschule weitergeführt werden kann (Änderung des Kostenträgers), endet die Begleitung für Kinder, die in eine Sonderschule eintreten per erstem Schultag. Grundsätzlich übernimmt danach die Sonderschule die Förderung des Kinds und die Elternzusammenarbeit. Hier ist es wesentlich, dass der Übergang gut vorbereitet wird, sodass Eltern sich in der neuen Situation nicht allein gelassen fühlen.

Für einen guten Eintritt in den Kindergarten erachtet es die Regierung als angezeigt, mit einem Ausbau der frühen Förderung Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten Auffälligkeiten in der Entwicklung und/oder im Verhalten von Kindern erfasst und notwendige Fördermassnahmen ergriffen werden können, um den Übergang in den Kindergarten gut vorzubereiten. Im Rahmen der Revision des Gesetzes über die soziale Sicherung und Integration von Menschen mit Behinderung (sGS 381.4; abgekürzt BehG) wird zum Beispiel eine Lösung für die Finanzierung behinderungsbedingter Aufwände in der familienergänzenden Betreuung vorgeschlagen. Damit soll es mehr Kindern ermöglicht werden, Angebote der familienergänzenden Betreuung zu besuchen. Dies kann einerseits einen positiven Effekt auf das frühzeitige Erkennen von Auffälligkeiten haben, weil das Betreuungspersonal besser geschult ist. Zudem wird ein zusätzlicher Ansatzpunkt für frühe Fördermassnahmen geschaffen und die Kinder profitieren von einer frühen Inklusion.

⁵⁶ V. Turner, Das Ritual, Struktur und Antistruktur, Frankfurt 2005.

⁵⁷ K. Sarimski, Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, Göttingen 2019.



Ein weiterer wegweisender Übergang findet beim Übertritt in die Oberstufe statt. Für einen Teil der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen kann dieser Wechsel einschneidend sein. Strukturelle Bedingungen ändern sich. So beinhaltet der Oberstufenalltag zumeist diverse Ortswechsel, oftmals innerhalb sehr kurzer Zeit zwischen den Lektionen. Für Jugendliche mit einer motorischen Beeinträchtigung, mit ASS oder einer visuellen Beeinträchtigung kann dies eine grosse Herausforderung bedeuten und in einigen Fällen kommt es zu einem Wechsel des Settings, beispielsweise in eine Sonderschule. Tragfähig erweist sich die Oberstufe erfahrungsgemäss, wenn der Übertritt gut vorbereitet ist, flexible Lösungen gesucht werden und wenn nötig auch Beratung hinzugezogen wird.

Der Übertritt von der obligatorischen in die nachobligatorische Phase bedeutet für alle jungen Erwachsenen eine herausfordernde Zeit, in der viele Entscheidungen anstehen. Für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ist es wesentlich, dass sie in diesem Prozess eng begleitet werden. Nicht immer sind die Eltern in der Lage, diese Begleitung zu gewährleisten und die Schule muss unterstützen. Vor allem in den Kleinklassen- und Sonderschulsettings, sowie in der Realschule werden Schülerinnen und Schüler individuell beim Berufswahlprozess begleitet. Schülerinnen und Schüler von Sonderschulen können bei ausgewiesenem Bedarf während ein bis höchstens vier zusätzlichen Jahren in der Sonderschule auf den Übertritt ins Erwachsenenleben vorbereitet werden.

Kritisch gestalten sich die Übergänge bei zwei Gruppen von Jugendlichen:

- Die erste Gruppe sind Jugendliche mit Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten, die kein stabiles soziales Umfeld besitzen. In vielen Fällen besuchen diese Jugendlichen vor Ausbildungsbeginn ein Sonderschulinternat und es gelingt ihnen in diesem strukturierten Setting schulische und soziale Fähigkeiten zu erarbeiten und zu festigen. Der Wechsel aus der Sonderschule bedeutet für diese jungen Menschen eine Zäsur: der Beginn einer Ausbildung gleichzeitig mit dem Wechsel der Wohnsituation, in vielen Fällen zurück in das ehemalige Umfeld. Aufgrund der aktuellen Finanzierungsmechanismen ist ein flexibler, schrittweiser Übergang, z.B. im Bereich Wohnen, nicht möglich. Eine Anpassung diesbezüglich wäre zu überlegen, um einen nachhaltigen Übertritt zu ermöglichen.
- Die zweite Gruppe betrifft junge Menschen mit komplexen Behinderungen und intensivem Betreuungsbedarf. Insbesondere für junge Erwachsene mit schwerem ASS und oftmals damit verbundenem selbst- und fremdverletzenden Verhalten, fehlen Betreuungsplätze, sowohl in Tagesstrukturen wie auch in Wohnsettings. Für die betroffenen Familien und die Sonderschulen ist diese Situation sehr belastend. Sie sind ständiger Unsicherheit ausgesetzt und der Übergang in die neue Lebensphase kann nicht sorgfältig geplant und gestaltet werden. Dieses Problem wurde jedoch erkannt. Das Bildungsdepartement und das Departement des Innern sind in engem Austausch. Die Thematik «Intensivbetreuung» wird im Planungsbericht⁵⁸ behandelt und die nötigen Schritte in die Wege geleitet.

Neben dem ersten Arbeitsmarkt und spezialisierten Betreuungsplätzen ohne Lohn sind Institutionen, die eine PrA⁵⁹-Ausbildung⁶⁰ anbieten, für viele Schülerinnen und Schüler aus Sonderschulen bedeutsam. Sie werden während der Ausbildung von Fachpersonen Arbeitsagogik unterstützt. Des Weiteren kann eine PrA Grundlage für einen nachhaltigen nächsten Schritt in den ersten Arbeitsmarkt sein.

⁵⁸ Angebote für erwachsene Menschen mit Behinderung im Kanton St.Gallen, Bedarfsanalyse und Planung für die Periode 2024 bis 2026, Bericht des Departementes des Innern, 20. Juni 2024.

⁵⁹ PrA = Praktische Ausbildung Schweiz.

⁶⁰ Abrufbar unter www.insos.ch → Ausbildung PrA.



Im Rahmen der Revision des kantonalen Gesetzes über die soziale Sicherung und Integration von Menschen mit Behinderung (sGS 381.4; abgekürzt BehG) wird eine neue, subjektorientierte Finanzierungslösung für das ambulante Wohnen erarbeitet. Damit soll es mehr Menschen mit Behinderung ermöglicht werden, selbständig und eigenbestimmt zu wohnen. Dazu wird ein System der Bedarfserfassung aufgebaut, das die Erhebung des individuellen Unterstützungsbedarfs erlaubt. Das neue System bietet zukünftig die Möglichkeit, Schnittstellen zwischen Volksschule und Erwachsenenbereich zu schärfen und den Übergang in die Berufs- und Erwachsenenwelt zu verbessern.

Die geschilderte Laufbahn vom Kleinkind mit einer Behinderung bis zum Erwachsensein und die verschiedenen kritischen Übergänge zeigen auf, dass ein Kind und seine Familie im Laufe dieser ersten 18 bis 20 Jahre mit einer Vielzahl von medizinischen und pädagogischen Fachpersonen Kontakt haben können. Hinzu kommen in vielen Fällen Fachpersonen der IV und allenfalls Sozialarbeitende. Oft ist die Fallführung unklar und viele Schnittstellen und Kostenträger sind involviert.

Abstimmung zwischen den Systemen «Regelschule» und «Sonderschule»:

Es braucht eine integrative Unterstützung und Förderung innerhalb von Regelklassen sowie eine gut ausgestattete Sonderschulung mit hochspezialisierten Bildungs- und Förderangeboten. Das Evaluationsteam empfiehlt zusätzliche koordinierte Anstrengungen zwischen Sonderschulen und Regelschulen, um eine individuell angemessene Förderung am individuell angemessenen Förderort für alle Schülerinnen und Schüler sicherzustellen. Geklärt werden müssen insbesondere die Fragen nach der Qualitätskontrolle in Bezug auf Inhalte und Verbindlichkeit von lokalen Förderkonzepten, die Schaffung von Sondersettings im Einzelfall (SiE) sowie der Bekanntmachung, Nutzung und Ausgestaltung der Angebote der behinderungsspezifischen Beratung und Unterstützung in Regelschulen (B&U).

Einschätzung der Regierung

Die obengenannten Empfehlungen des Expertenteams der PHZH fokussieren auf die operative Ausgestaltung des bestehenden Sonderpädagogik-Konzepts. So wird das System an sich, mit spezialisierten Sonderschulen und Regelschulen, nicht in Frage gestellt.

Handlungsbedarf besteht laut dem Expertenteam jedoch betreffend Durchlässigkeit und Zuständigkeiten. So stellt sich nicht nur die Frage nach dem Förderbedarf eines Kinds oder einer oder eines Jugendlichen, sondern auch, wer sich dafür als zuständig erachtet. Vor allem bei Kindern mit herausforderndem Verhalten sind Forderungen nach separativer Beschulung häufig und die betroffenen Kinder befinden sich zwischen diesen beiden Systemen. Somit geht es weniger um die Thematik «Integration versus Separation», sondern vielmehr darum, die beiden Systeme näher zueinander zu bringen und die Zusammenarbeit zu stärken. So ist zu überlegen, inwiefern das Mittel von «B&U» intensiviert und inhaltlich ausgebaut werden können. So können fachspezifische Hinweise z.B. im Umgang mit und bei der Gestaltung des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) oder psychischen Problemen hilfreich für betroffene Kinder sowie für Lehrperson und Klasse sein. Tatsache ist, dass sich die Frage nach einer möglichen Sonderbeschulung vor allem dann stellt, wenn das Verhalten von einzelnen Kindern das System Regelschule zu sprengen scheint. Verschiedene Daten weisen darauf hin, dass B&U oft erst angefragt wird, wenn Lehrpersonen der Regelschule eine Sonderschulung als die bessere Lösung erachten und sich selbst als zu wenig qualifiziert halten. Damit verliert die Absicht, die Ressourcen der Lehrpersonen in der Regelschule zu stärken, die grundlegende Idee hinter B&U, an Bedeutung. Weiter scheint die Hürde hoch zu sein, die B&U Dienste aus Sonderschulen anzufragen. Dies scheint für Lehrpersonen, als auch für



Eltern assoziiert mit einer Situation von hoher Brisanz zu sein und zeigt, dass eine Distanz zwischen beiden Systemen besteht, die es zu überwinden gilt.

Diese Thematik zeigt sich auch bei der Durchlässigkeit beider Systeme. Im Schuljahr 2022/23 beantragten die Schulpsychologischen Dienste (SPD Stadt St.Gallen⁶¹ und SPD Kanton St.Gallen⁶²) für 389 Schülerinnen und Schüler den Eintritt in eine Sonderschule, bei 67 wurde ein Wechsel von einer Sonderschule in die Regelschule empfohlen; allerdings werden die SPD nicht bei allen Rückschulungen einbezogen, da diese in der Verantwortung der Schulträger liegen. Die Zahl der empfohlenen Rückschulungen bewegt sich in den letzten vier Jahren kantonsweit zwischen rund 40 und 67. Zurückgeschult werden erfahrungsgemäss in erster Linie Kinder aus Sprachheilschulen. Für Schülerinnen und Schüler aus Sonderschulen «Lernen/Verhalten», Heilpädagogischen Schulen sowie bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung ist ein Schritt zurück in die Regelschule des Wohnorts selten. Die Gründe dafür sind vielfältig. Oft bleibt eine Sonderschule für einen Teil der Kinder und Jugendlichen ein Lernort, der es ihnen ermöglicht, ihr Potenzial bestmöglich zu entfalten. Die Erfahrung zeigt jedoch auch, dass der Schritt in das reguläre Setting in einigen Fällen aus anderen Gründen nicht erfolgt. So würde der Schritt zurück an die Regelschule manchmal Übergangslösungen oder temporäre oder längerfristige Anpassungen des Settings der Regelschule benötigen und scheitert, weil diese nicht zustande kommen. Ob ein Wechsel stattfindet, ist daher in hohem Masse von den lokalen Gegebenheiten und dem Engagement der Involvierten abhängig. Gleichzeitig verhindern strukturelle Vorgaben betreffend Finanzierung und die Tatsache, dass es sich bei Sonderschulen und Regelschulen um unterschiedliche, in sich geschlossene Systeme handelt, den Rückschulungsprozess zusätzlich. Es ist zu prüfen, ob flexiblere Prozesse eine bessere Durchlässigkeit ermöglichen könnten. In diesem Zusammenhang gilt es ebenfalls zu prüfen, ob ein eng begleitetes Setting, wie es beispielsweise das Setting im Einzelfall ist, die Durchlässigkeit erhöhen kann. Damit verknüpft müssen Verbindlichkeit und Qualitätsfragen betreffend der lokalen Förderkonzepte geklärt und definiert werden.

7.4 Beurteilung von Integration und Separation

Unabhängig von den aufgetragenen Themenbereichen nimmt die PHZH in ihrem Evaluationsbericht auch generell Stellung zu den integrativen und separativen Schulformen. Vor dem Hintergrund der supranationalen und eidgenössischen rechtlichen Vorgaben verweist sie auf die seit 20 Jahren verbreitete Praxis, Schulen zunehmend «inklusiv» zu gestalten, d.h. so viele Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf wie möglich unter Einsatz unterschiedlicher Ressourcen in Regelschulen integrativ zu unterrichten. Soweit Integration nicht möglich ist, ist eine Sonderschulung mit gut ausgestatteten und hochspezialisierten Bildungs- und Förderangeboten erforderlich, die von Regelschulen nicht erbracht werden können. Den entsprechenden Rahmen füllen in ihrer Umsetzungszuständigkeit die Kantone autonom aus. Dort werden die operativen Entscheide durch die schulischen Akteurinnen und Akteure und Kontextfaktoren beeinflusst. Dabei wirken auch kulturelle und normative Überzeugungen bzw. kulturell geprägte Kategorisierungspraktiken. Entsprechenden Unterschieden wirkt immerhin das standardisierte Abklärungsverfahren gemäss Sonderpädagogikkonkordat entgegen, das auch der Kanton St.Gallen, obgleich nicht Mitglied des Konkordats, anwendet. Schweizweit besuchen seit Jahren konstant etwa 1,8 Prozent aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen eine Sonderschule. Der Kanton St.Gallen liegt mit 2,5 bis 2,7 Prozent⁶³ deutlich über diesem Durchschnittswert.

⁶¹ Statistik 2023 Schulpsychologischer Dienst, Stadt St.Gallen.

⁶² Jahresbericht 2022/23 Schulpsychologischer Dienst, Kanton St.Gallen.

⁶³ Wert über die Jahre 2015 bis 2023 (Fachstelle für Statistik Kanton St.Gallen).



Die PHZH führt weiter aus, dass die Erkenntnisse der Forschung seit 30 Jahren eine Bevorzugung integrativer Schulsettings gegenüber separativen indizieren. Integrative Settings begünstigen sowohl die Entwicklung von akademischer Leistung als auch die selbstregulativen Funktionen der Schülerinnen und Schüler. Schulische Integration begünstigt die Leistungsentwicklung, ermöglicht Wohnortnähe und fördert damit soziale Vernetzung, soziale Kompetenzentwicklung, Anschluss in die Berufswelt und generell zukünftige gesellschaftliche Teilhabe. Selektive Schulsettings sind dagegen anfällig auf Diskriminierung und Ungerechtigkeit, auf Leistungsminde- rung und auf negative Auswirkungen von Faktoren wie Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialem Status auf die Bildungslaufbahn. Mit höherem Grad an Selektivität verschlechtert sich die Bildungsqualität und vergrössert sich die Diskrepanz zwischen privilegierten und weniger privilegierten Schülerinnen und Schülern. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, mit niedrigem sozioökonomischem Status oder mit sozio-emotionaler Beeinträchtigung (Verhaltensauffälligkeit), aber auch etwa mit mangelnder physischer Attraktivität (z.B. Übergewicht) laufen Gefahr, wegen systematisch schlechterer Einschätzung durch die Lehrpersonen in ihrem Leistungspotenzial nachhaltig unterschätzt zu werden.

Die PHZH hält fest, dass eine Integration durch die schulischen Akteurinnen und Akteure an der Basis namentlich für verhaltensproblematische Kinder und Jugendliche oft in Frage gestellt wird. Für solche Schülerinnen und Schüler erscheinen den Beteiligten vielfach separate Massnahmen besser geeignet, da sie den schulischen Alltag «beruhigen» und überforderte Systeme mit den darin arbeitenden Lehrpersonen entlasten sollen. Allerdings entfallen damit nach wissenschaftlichen Erkenntnissen alle Vorteile integrativer Lösungen, und es existieren umgekehrt keine Belege für eine überlegene Wirksamkeit separativer Angebote bei verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. Im Gegenteil besteht in solchen Settings das Risiko negativer Effekte (Eskalation des Verhaltens, weitere Ausschlüsse aus Bildung und Gesellschaft).

Gelingensbedingung für schulische Integration, insbesondere die Integration Verhaltensauffälliger, ist laut PHZH, dass nicht nur die individuellen «Defizite» als einzige Problemursache adressiert, sondern, dass die beeinflussbaren Kontextfaktoren optimiert werden: Vermittlung von Bewältigungs- und Problemlösungsstrategien auf Schul- und Unterrichtsebene, Qualität der Klassenführung sowie Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern sowie unter diesen selbst. Um dies zu erreichen, sind genügend Ressourcen für die Erhöhung der Handlungswirksamkeit der Lehrpersonen bereitzustellen.

Weiter hält das Expertenteam der PHZH fest, dass sich für Schülerinnen und Schüler ohne besonderen Bildungsbedarf weder bezüglich Leistung noch bezüglich Wohlbefinden Nachteile ergeben, wenn Kinder oder Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf in der gleichen Klasse integriert werden. Schülerinnen und Schüler werden in integrativen Settings nicht grundsätzlich «gebremst». Erst ab einem Anteil von 15 bis 20 Prozent mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf in den Bereichen Lernen, Verhalten oder psychologischen Problemen in Regelklassen sind langfristig wirkende negative Effekte auf die Leistung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler, unabhängig von deren individuellem Bildungsbedarf, zu erwarten. Diese negativen Effekte sind jedoch zum einen von geringem Ausmass, während die positiven Effekte auf die Bildungsqualität sowie auf die zukünftige wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe von integrierten Schülerinnen und Schülern deutlich stärker ins Gewicht fallen. Zudem sind leistungsstarke Schülerinnen und Schüler kaum von diesen negativen Effekten betroffen: eine «überproportionale» Anwesenheit von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf in einer einzigen Regelklasse hat einen negativen Einfluss vor allem auf diese Kinder und Jugendlichen selbst oder auf Schülerinnen und Schüler in derselben Klasse ohne diagnostizierte Beeinträchtigung, aber mit generell tieferen Leistungen.



Die PHZH zieht daraus die Schlussfolgerung, dass integrative Regelklassen ausgewogen und angemessen durchmischt zusammengestellt werden sollen. Davon abgesehen liegt es an den Lehrpersonen, dem Restrisiko der «Viktimisierung» und Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf entgegenzuwirken. Sie sind gehalten, dies mit einem schülerorientierten didaktischen Engagement und mit dem Aufbau einer starken emotionalen Beziehung zu *allen* Schülerinnen und Schülern zu tun. Aufgabe der Schulleitungen ist es, übergeordnet kooperative Strukturen im Kollegium zu etablieren und eine von der ganzen Schule geteilte und gelebte pädagogische Haltung im Umgang mit Lernenden mit den unterschiedlichen Förderbedürfnissen zu fördern.

8 Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»

8.1 Aussagen der Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Im Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule» wurde eine Reihe von Fragen gestellt (Abschnitt 1.2). Diese Fragen richten sich an die Wissenschaft bzw. Forschung, weshalb dem Institut für Professionalisierung und Systementwicklung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH), deren Mitträger auch der Kanton St.Gallen ist, ein Mandat für die Beantwortung erteilt wurde. Die Fundstellen der entsprechenden Berichterstattung wurden im Abschnitt 1.2 angegeben. Die Antworten der HfH, welche die Forschungsliteratur reflektieren und auf diese referenzieren, lassen sich wie folgt zusammenfassen (wobei bei gleicher Thematik grundsätzliche Deckungsgleichheit mit der Einschätzung durch die PHZH im Abschnitt 7.4 festzustellen ist). Im Folgenden werden die Resultate der HfH im Wortlaut wiedergegeben. Im Anschluss (Abschnitt 7.2) daran erfolgt die Haltung der Regierung.

1. *Ab welcher Menge und welchem Störungspotenzial führen integrierte Schüler mit Lernzielbefreiung einen Kipp-Effekt (Spillover) herbei, also zu einer Leistungseinbusse der ganzen Klasse?*

Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen haben dann einen negativen Effekt auf Output (Lernleistungen) und Outcome (beruflicher Erfolg) der anderen Schülerinnen und Schüler, wenn in einer Klasse mehr als 15 bis 20 Prozent der Kinder mit ausgewiesenem besonderem Bildungsbedarf in den Bereichen Lernen, Verhalten oder aufgrund psychologischer Probleme starken Unterstützungsbedarf aufweisen. Am meisten unter einer in diesem Mass höheren Anzahl Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse leiden die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen selbst und solche, die am unteren Ende der Leistungsverteilung lernen.

Spillover-Effekte in der integrativen Bildung werden jedoch durch die Qualität der Lehrpersonen überlagert.

Die Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sollten somit über die Klassen verteilt und ausreichend ressourciert werden, zudem sind die Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität zu stärken.

Trotz negativer Spillovers wie geschildert ist die getrennte Beschulung nicht sinnvoll. Denn Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen erfahren starke negative externe Effekte durch die anderen Schülerinnen und Schüler. Segregation führt zu einer starken Verringerung der Testergebnisse für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, aber nur zu einem moderaten Anstieg der Testergebnisse der anderen Schülerinnen und Schüler. Der Verlust bei den Schülerinnen und



Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird nicht durch den Gewinn für die anderen Schülerinnen und Schüler kompensiert. Segregierte Klassenräume sind zudem mit mehr Ressourcen (Personal) auszustatten als integrative Klassenzimmer, die Kosten sind also höher.

2. *Lernen in Kleinklassen separierte Kinder tatsächlich weniger als integrierte Kinder, als Schülerinnen und Schüler in Regelklassen?*
und
3. *Welche Formen von Separation weisen allenfalls keine solche Nachteile oder sogar Vorteile auf?*

Werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gemeinsam in Kleinklassen unterrichtet, zeigt sich ein deutlich negativer Effekt auf ihre Leistungen und ihre spätere berufliche Entwicklung. Schulen, die Kleinklassen führen, haben einen deutlich höheren Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung am Ende der Schulzeit.

Umgekehrt profitieren schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler von der integrativen Förderung in Regelklassen. Gleichzeitig hat die Integration keine negativen Auswirkungen auf die Lernleistungen der schulleistungstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler.

4. *a) Welche Effekte haben sonderpädagogische Massnahmen?*

Exemplarisch wurde für den Kanton St.Gallen festgestellt, dass, je mehr Schülerinnen und Schüler pro heilpädagogische und therapeutische Fachperson unterrichtet werden, desto grösser der Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Anschlusslösung nach der dritten Oberstufenklasse ist. Dies bedeutet, dass ein dichter Einsatz heilpädagogischer und therapeutischer Fachpersonen den Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Anschlusslösung verringern kann.

- b) Welche Effekte haben Klassengrössen auf allen Stufen?*

In der Wahrnehmung der Lehrpersonen spielt die Klassengrösse eine wichtige Rolle. Sie empfinden kleinere Klassen als ruhiger und störungsfreier, weniger belastend und von der Stimmung her besser als grössere Klassen.

Objektiv hat jedoch die Klassengrösse (wie auch andere schulstrukturelle Effekte wie Sitzbleiben oder äussere Differenzierung) nur sehr geringe Auswirkungen auf die Lernerfolge von Schülerinnen und Schüler. Dies im Gegensatz zu schulinternen Massnahmen wie namentlich einem lernförderlichen Klima. Die Klassengrösse stellt ein Qualitätsmerkmal dar, für das erst im Zusammenhang mit anderen Merkmalen erfasst werden kann, wie es sich auf das Lernen in einer Klasse auswirkt. Insbesondere sind Lehrpersonen aufgefordert, die Lernmethoden anzupassen, um die kleinere Klassengrösse als Chance zu nutzen. Die Klassengrössen in der Schweiz lagen im Schuljahr 2020/21 gemäss Bundesamt für Statistik im SJ 2020/21 durchschnittlich bei 20.1 Schülerinnen und Schüler auf Primarstufe und bei 19.5 Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe I. Sie liegen damit unter dem internationalen Durchschnitt (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2020). Der Durchschnitt alleine ist jedoch nicht aussagekräftig genug. Im Kanton SG liegen bei 10 Prozent der Klassen die Klassengrössen unter 13 Schülerinnen und Schüler und bei 10 Prozent der Klassen über 22 Schülerinnen und Schülern.⁶⁴ Die gesetzlich vorgeschriebenen Klassengrössen liegen im Kanton St. Gallen im Kindergarten und in der Realschule bei 16–24 Schülerinnen und Schüler; in der Primar- und Sekundarschule bei 20–24 Schülerinnen und Schüler und in der Kleinklasse bei 10–15 Schülerinnen und Schüler.

⁶⁴ Bundesamt für Statistik 2022.



c) Welche Effekte haben Repetitionen?

Längerfristig wird von einer mangelhaften Effizienz der Klassenwiederholung ausgegangen.

Die Entscheidung für eine Klassenwiederholung hängt nicht primär von den tatsächlichen Schulleistungen ab, sondern zu einem wesentlichen Teil von den Einschätzungen und Einstellungen der Lehrpersonen. Auf der Sekundarstufe I werden keine positiven Effekte von Repetitionen auf die Performanz der Schülerinnen und Schüler erkannt, während die psychosozialen und motivationalen Effekte eher negativ bewertet werden. Wenn Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen müssen, verlängert dies sodann ihre Schulzeit und die Gesellschaft muss zusätzliche Bildungsausgaben tätigen.

d) Welche Effekte haben Oberstufenmodelle?

Die Struktur der Sekundarstufe I hat nur wenig Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler *insgesamt*. Die Schulleistungen sind weitgehend unabhängig von Besonderheiten der Schulmodelle bzw. einer Leistungsheterogenität oder -homogenität innerhalb von Lerngruppen wirkt sich weder positiv noch negativ auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern als Ganzes aus.

Indessen werden die Leistungs-*Unterschiede* als Folge homogener Lerngruppen grösser (Schereneffekt), was mehrgliedrige Schulsysteme problematisch macht. Da dort die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schultyps erfolgt, werden die Noten innerhalb des Kontexts der Schulform und im Rahmen des klasseninternen Bezugssystems vergeben, womit sie die effektiven Leistungen nicht adäquat wiedergeben. Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in leistungshomogene Gruppen ist für die begabten Schülerinnen und Schüler, die eher ein Niveau mit hohen Ansprüchen besuchen, ein Vorteil. Diese Schülerinnen und Schüler profitieren von der äusseren Differenzierungs-massnahme, wohingegen schwache Schülerinnen und Schüler durch sie benachteiligt werden.

Um das gesamte Potential der Schülerinnen und Schüler ausschöpfen zu können, ist die horizontale und vertikale Durchlässigkeit der Sekundarstufe I wichtig. Bei der Durchlässigkeit sollten auch Aufstiege möglich sein.

5. *Welches sind Kostentreiber, die nicht substanziell zum Wohl der Kinder beitragen? Welches sind wirksame Massnahmen ohne grosse Kostenfolgen?*

Kleinklassen und separierte Sonderschulung sowie Repetitionen zeigen sich bei einem Anspruch auf Qualitätssteigerung gegenüber der Integration als nicht wirksam, sind aber kostentreibende Massnahmen. In Kleinklassen und Sonderschulen sind Betreuungsschlüssel und Kosten deutlich höher, ohne dass die Schülerinnen und Schüler vergleichsweise grössere Lernfortschritte machen als in einer Regelklasse. Repetitionen erhöhen den Aufwand durch die Verlängerung der Schulzeit.

Werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regelklassen unterrichtet, so sind sie gleichmässig auf die Klassen zu verteilen. Werden zusätzliche Ressourcen für heilpädagogische Fachpersonen gesprochen, so soll ein Co-Teaching in den Hauptfächern ermöglicht und genügend Zeit für die gemeinsame Unterrichtsvor- und -nachbereitung eingeplant werden. Sodann ist in die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen zu investieren, denn die grössten Effekte für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler erzielen kompetente Lehrpersonen und heilpädagogische Fachpersonen.



6. *Welches sind Merkmale wirksamer Schulen?*

Gute Schulen sind Schulen, die Vielfalt als Mehrwert erachten und ihre Schülerinnen und Schüler individuell unterrichten und fördern. Qualitätsbausteine schulischer Inklusion sind in hohem Masse mit den Qualitätsbausteinen guter Schulen und guten Unterrichts deckungsgleich. Für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit spezifischen Förderbedürfnissen sind Kooperation von Regel- und Förderschullehrkräften, individualisierende Angebote und der gezielte Einsatz der Ressourcen wichtig. Aufgeschlüsselt nach den Bereichen Organisation, Personaleinsatz und Unterricht lassen sich folgende Qualitätsfaktoren auflisten:

Organisationsentwicklung

- An der Schule stehen genügend Gruppenräume für individualisierten Unterricht zur Verfügung.
- An der Schule steht vielfältiges Differenzierungsmaterial zur Verfügung. (Austauschplattform)
- Die Schulleitung ist offen gegenüber der Inklusion.
- Die Schulleitung pflegt einen engen Kontakt mit den Eltern.
- Das Schulklima ist geprägt von Respekt, Wertschätzung und Akzeptanz.
- Eltern und Schülerinnen und Schüler sind in die Weiterentwicklung der Schule einbezogen.
- Mit den Eltern findet ein regelmässiger Austausch zum Lernstand und zur Förderplanung der Schülerinnen und Schüler statt.
- Die Schule ist in der Region mit zahlreichen Akteuren strukturiert und systematisch vernetzt.

Personalentwicklung

- An der Schule hat es genügend Personal.
- Im Stundenplan gibt es festgelegte Zeiten für die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zwischen Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und -pädagogen. (Ideal: innerhalb der Jahrgangsstufe inhaltlich paralleles Arbeiten in den Hauptfächern)
- Es wird oft im Teamteaching gearbeitet. (Ideal: Doppelbesetzung in den Hauptfächern)
- Die Lehrpersonen bilden sich regelmässig bezüglich inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung weiter.

Unterrichtsentwicklung

- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten oft sehr ruhig und konzentriert.
- Der Unterricht ist gut strukturiert.
- Sequenzen im Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit wechseln sich ab.
- Der Unterricht ist in der Regel binnendifferenziert.
- Förderpläne sind für alle Schülerinnen und Schüler vorhanden.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten regelmässig Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten.

Die optimale durchschnittliche Grösse einer Klasse beträgt 20 Schülerinnen und Schüler. In einer solchen Klasse sollten höchstens vier Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen (20 Prozent) sein. Kann wie im Kanton St.Gallen im Durchschnitt je Vollzeitäquivalent einer Lehrperson mit 12 Schülerinnen und Schülern gerechnet werden, so würde die Zusammenlegung zweier Klassen mehr Teamteaching – insbesondere in den Fächern Deutsch und Mathematik – ermöglichen.

7. Finanzierungselemente

Eine pauschale Finanzierung sonderpädagogischer Massnahmen gibt den Schulen mehr Flexibilität. Auf der anderen Seite kann sie zu Trägheit im System führen: Die Schule erhält die Ressourcen unabhängig vom konkreten Einsatz und es ist schwierig festzustellen, ob die Mittel bei den Kindern mit spezifischen Bedürfnissen ankommen. Ausserdem könnten Schulen, die fixe Pauschalen erhalten, dazu tendieren, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen aus budgetären Überlegungen nicht aufzunehmen.

Werden umgekehrt individuelle Ressourcen spezifisch identifizierten Schülerinnen und Schülern zugesprochen, basierend auf dem Bedarf der Person, kann garantiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler diejenigen Ressourcen erhalten, die ihrem ausgewiesenen Bedarf entsprechen. Allerdings werden durch die Kategorisierung Behinderungen ausgewiesen und die betroffenen Personen stigmatisiert. Die Probleme werden bei der betroffenen Schülerin oder dem betroffenen Schüler angesiedelt, es wird ein Defizit bzw. ein spezifischer Bedarf bei der Person festgestellt. Damit werden inklusive Praktiken gehindert und segregative Formen gestärkt. Sodann kann bei individueller Abklärung ein Prozess «diagnosis for dollars» gefördert werden: einen spezifischen Bedarf auszuweisen, um mehr Ressourcen für den Unterricht zu erhalten.

Bei der Ressourcierung ist ein ausgewogenes Mass bzw. ein sinnvoller Mix pauschaler und individueller Beitragsformen anzustreben. Die pauschale Zuweisung vermag grundsätzlich die Kopplung zwischen Förderdiagnose und Ressourcenzuteilung und damit das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma aufzuheben. Sie muss jedoch mit einem regelmässigen Monitoring des Lernstands der Schülerinnen und Schüler kombiniert werden.

8.2 Haltung der Regierung

Der Bericht der HfH zum Postulat zeigt auf, dass sonderpädagogische Massnahmen wirksam sind. Der Bericht kommt zudem zum Schluss, dass Binnendifferenzierung wirksamer als separative Differenzierung ist. Dies wird u.a. damit begründet, dass Jugendliche aus nicht separierenden Schulträgern eine höhere Anschlussfähigkeit aufweisen als solche mit separierenden Settings. Aus Sicht der Regierung muss in diesem Zusammenhang jedoch berücksichtigt werden, dass im Kanton St.Gallen Schulträger, die sich für ein System mit Kleinklassen entschieden haben, generell eine andere Bevölkerungsstruktur aufweisen als solche ohne. Schulträger, die Kleinklassen führen, haben auch einen höheren durchschnittlichen Anteil an Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Bei Schulträgern, die Kleinklassen führen, liegt der Durchschnitt bei 33,5 Prozent; bei Schulträgern, die keine Kleinklassen führen, liegt er bei 15,4 Prozent.⁶⁵ Es stellt sich zudem die Frage, nach welchen Kriterien Anschlussfähigkeit beurteilt wird. Brückenangebote, eine Praktische Ausbildung (PrA)⁶⁶ oder auch eine fortgesetzte Sonderschulung können die Basis dafür sein, dass Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf oder junge Erwachsene nach einem Bruch in der Schullaufbahn einen Weg in das Berufsleben finden können. Um die Anschlussfähigkeit definitiv beurteilen zu können, wäre ein längerfristiges Monitoring der Bildungs- und beruflichen Laufbahn von Schulabgängerinnen und Schulabgänger nötig.

Die HfH führt weiter aus, dass viele Ressourcen in separative Beschulungsformen fliessen, wobei die Personalkosten den grössten Anteil ausmachen. Dabei ist aber festzuhalten, dass bei den Ausgaben für die obligatorische Schule im Verhältnis zum Bruttoinlandprodukt (BIP) keine

⁶⁵ M. Wicki, Datenanalyse Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation 2024.

⁶⁶ Abrufbar unter www.insos.ch → Ausbildung PrA.



Explosion der Kosten für die (Sonder-)Pädagogik zu beobachten ist.⁶⁷ Romain Lanners, Direktor des Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik, führt in diesem Zusammenhang aus, dass es wichtig sei, dass die vorhandenen Ressourcen verteilt und gebündelt würden, um das gesamte Schulsystem gerechter, inklusiver und nachhaltiger zu gestalten. Die HfH teilt in der vorliegenden Analyse diesen Befund und schlägt in diesem Zusammenhang verschiedene Finanzierungsvarianten vor. Auch die Regierung ist der Meinung, dass der Finanzierungsmechanismus der sonderpädagogischen Massnahmen überdacht werden muss und dass dabei Fragen der Bildungsgerechtigkeit und der Nachhaltigkeit von sonderpädagogischen Massnahmen miteinbezogen werden müssen. In diesem Zusammenhang wirft der Monitoringbericht 2024 Fragen betreffend Verteilung von Schülerinnen und Schülern in Kleinklassen und Sonderschulen auf.⁶⁸ Antworten müssen gesucht werden, was den hohen Anteil an Knaben in Kleinklassen und Sprachheilschulen sowie den hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in diesen Settings betrifft. Dass es sich dabei nicht um ein St.Galler Phänomen handelt, zeigen schweizweite Erhebungen. So schreibt das Bundesamt für Statistik im Jahr 2022: «Die Unterschiede nach Geschlecht, Migrationskategorie, Bildungsniveau der Eltern, Sprachregion und Gemeindetyp bestanden im Allgemeinen sowohl nach dem 9. als auch nach dem 10. Jahr weiter. Bei den Austritten aus der obligatorischen Schule waren wie bei den Repetitionen mit ähnlichen Ansprüchen, den Wechseln des Anspruchsniveaus und den Wechseln in den separativen Unterricht Knaben, im Ausland geborene Lernende, Kinder bildungsschwacher Eltern sowie Schülerinnen und Schüler in der französischen Schweiz vergleichsweise stärker vertreten.»⁶⁹

Die Regierung ist davon überzeugt, dass der Grundsatz «so viel Integration wie möglich – so viel Separation wie nötig» nach wie vor richtig und wegweisend ist. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass jegliche Massnahmen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler wie auch für die Schulentwicklung des Kantons und der einzelnen Schulträger diesem Grundsatz Rechnung tragen müssen. Es ist daher notwendig, die bestehenden sonderpädagogischen Angebote regelmässig auf Bedarf, Zielerreichung, Durchlässigkeit und Bildungsgerechtigkeit hin zu überprüfen. Dies gilt sowohl für sonderpädagogische Massnahmen im Grundangebot als auch für verstärkte sonderpädagogische Massnahmen, wie es z.B. Sonderschulen oder behinderungsbedingte Beratung und Unterstützung sind (B&U). Die vorliegende Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts war ein erster Schritt dazu. Die Resultate derselben und die empfohlenen Handlungsempfehlungen wurden in Abschnitt 0. beschrieben und gewürdigt.

Die Totalrevision des Volksschulgesetzes bietet die Gelegenheit dazu, Strukturen zu überdenken und dabei wesentliche wissenschaftliche Erkenntnisse betreffend Klassengrösse, Unterrichtsqualität und Durchlässigkeit einfließen zu lassen. Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf müssen entsprechende Lösungen gesucht werden, damit die Schule ein Ort der Wissensvermittlung, der Persönlichkeitsentwicklung und des sozialen Lernens sein kann. Die Regierung ist der Meinung, dass die Investition in die Bildung eine Investition in die Zukunft ist und die vorhandenen finanziellen und personellen Ressourcen gerecht und nachhaltig eingesetzt werden müssen. Dies umfasst sowohl Massnahmen in der Volksschule, wie auch im Bereich der Frühen Förderung.

⁶⁷ Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 28, 12/2022.

⁶⁸ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Über die Bildung → Monitoringbericht 2024 über die Volksschule und Mittelschulen.

⁶⁹ Bundesamt für Statistik, Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule, 2021.



9 Besondere Themen

9.1 Autismus-Spektrum-Störung

9.1.1 Allgemein

Seit mehreren Jahren ist die Autismus-Spektrum-Störung (ASS) zunehmend in den Fokus der Öffentlichkeit gelangt. Im Jahr 2018 stellte der Bundesrat den Bericht «Autismus-Spektrum-Störung»⁷⁰ vor und beschrieb die Entwicklung betreffend Häufigkeit von ASS-Diagnosen folgendermassen:

«Aktuelle epidemiologische Forschungen in verschiedenen Ländern zeigen eine Häufigkeit von ASS von ungefähr ein Prozent (MacKay, 2016). Doch die Schätzungen variieren je nach verwendeter Methode sehr stark. Insgesamt wird seit den Neunzigerjahren von einer Zunahme der Diagnose ausgegangen, welche unter anderem auf die verfeinerten Diagnoseinstrumente zurückzuführen ist. Für die Schweiz fehlen entsprechende Angaben und epidemiologische Forschungen. Insbesondere in den letzten zehn Jahren wird auch hierzulande ein Anstieg der Autismusdiagnosen festgestellt. Die Schweiz dürfte sich langsam an die heute wissenschaftlich meistzitierten Prävalenzraten von 0,8 bzw. einem Prozent der Gesamtbevölkerung annähern (Bölte, 2009, Gundelfinger, 2013).»

In der Zwischenzeit gehen aktuelle Erhebungen aus den USA (CDC, 2020)⁷¹ davon aus, dass bei rund 2,8 Prozent der Kinder eine ASS vorliegt. Knaben werden fast viermal häufiger diagnostiziert als Mädchen. ASS zeigt sich in unterschiedlicher Ausprägung.

- Rund 38 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit diagnostizierter ASS weisen eine kognitive Beeinträchtigung auf. Im Kanton St.Gallen kann davon ausgegangen werden, dass Kinder mit ASS und kognitiver Beeinträchtigung oftmals in Heilpädagogischen Schulen unterrichtet werden.
- Das CDC geht weiter davon aus, dass rund 24 Prozent der Kinder mit ASS eine Lernbeeinträchtigung aufweisen. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Kinder und Jugendlichen oftmals eine Sprachheilschule, eine Sonderschule «Lernen/Verhalten» oder eine Kleinklasse besuchen. Die Zahlen aus den USA korrespondieren mit den Aussagen in den jährlichen Berichterstattungen der Sonderschulen, die über einen relevanten Anstieg von Schülerinnen und Schülern mit ASS berichten.
- Eine dritte Gruppe von Kindern mit ASS weisen eine durchschnittliche bis überdurchschnittliche Intelligenz auf. Dies betrifft etwa 39 Prozent der Kinder mit ASS. Es kann davon ausgegangen werden, dass viele dieser Kinder und Jugendlichen die Regelschule besuchen, vereinzelt auch Privatschulen.

Vor dem Hintergrund dieser Zahlen ist augenfällig, dass es keine «eine für alle»-Lösung betreffend Angebote, Förderung und Beratung für Kinder und Jugendliche mit ASS und deren Familien geben kann. Weiter zeigt sich, dass mit den bestehenden Sonderschulen grundsätzlich Angebote für Kinder mit ASS und kognitiver Beeinträchtigung oder Lernbeeinträchtigung vorhanden sind, diese jedoch in vielen Fällen nicht vollumfänglich bedarfsdeckend sind, vor allem dann, wenn ein intensiver Betreuungsbedarf besteht. Bei den Kindern mit ASS und durchschnittlichen bis überdurchschnittlichen kognitiven Leistungen in der Regelschule besteht Handlungsbedarf, was die Ausgestaltung des individuellen Lernsettings und die Beratung der Lehrpersonen betrifft. Oftmals benötigen betroffene Kinder und Jugendliche Begleitung bei Übergängen oder unerwarteten Änderungen im Stundenplan, einen Rückzugsort oder die Möglichkeit von alternativen Settings bei Schulanlässen.

⁷⁰ Bundesrat, Bericht Autismus-Spektrum-Störungen, 2018.

⁷¹ Abrufbar unter www.cdc.gov/autism/ → Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder.



Nach wie vor hat die Wissenschaft keine gesicherten Kenntnisse über die Gründe von ASS. Verschiedene mögliche Ursachen werden in der Fachliteratur beschrieben. Aktuell wird davon ausgegangen, dass genetische Faktoren die grösste Rolle spielen und zu einer veränderten Entwicklung der Gehirnstruktur bzw. der «Organisation» im Gehirn führen. Es zeigen sich molekulare Muster in den Arealen des Gehirns, die für wesentliche Prozesse wie Sprache, Wahrnehmung und Verhalten zuständig sind.⁷² Der Informationsverarbeitungsprozess ist atypisch und prägt so die weitere Entwicklung des Kinds. Psychosoziale Faktoren spielen allenfalls sekundär betreffend Ausprägung gewisser Verhaltensweisen eine Rolle.

Es ist unbestritten, dass eine frühe Diagnostik wesentlich dazu beiträgt, dass betroffene Kinder und deren Familien begleitet und gefördert werden können. Neben einer nötigen Sensibilisierung von Kinderärztinnen und -ärzten müssen auch Hausarztpraxen, Kindertagesstätten und Spielgruppen für die Thematik sensibilisiert werden. Es stellt sich zudem die Frage, inwiefern ein kantonales Screening-Programm hilfreich bei der Früherkennung sein kann. Bei der erwarteten grossen Prävalenz von ASS bei jungen Kindern müssen Umgang und Wissen betreffend ASS breit vermittelt werden. Schon einfache Strategien wie Reizreduktion, strukturierte Abläufe oder verlässliche Beziehungen können für betroffene Kinder eine wesentliche Unterstützung sein.

9.1.2 Frühinterventionsprogramme

In verschiedenen Kantonen wurden für Kinder mit ASS Frühinterventionsprogramme unter der Leitung des Bundesamtes für Sozialversicherung (nachfolgend IFI)⁷³ lanciert. In mehreren Phasen wurden Faktoren wie Wirksamkeit, Kosten und verschiedene Programm-Modelle geprüft. Im Herbst 2023 lud der Bundesrat Kantone und Fachgruppen zur Vernehmlassung zu einer vorgeschlagenen Rahmenvereinbarung zwischen Bund und Kantonen betreffend IFI ein. Auch die Regierung des Kantons St.Gallen beteiligte sich daran und hat sich im Grundsatz positiv zu IFI geäussert. Kritischer beurteilte die Regierung die vom Bund vorgeschlagene Kostenverteilung; eine Kritik, die von mehreren Kantonen und der EDK geteilt wird. Weitere Vorbehalte äusserte die Regierung betreffend überholten Diagnosekriterien und die Gefahr von Ungleichbehandlung von Kindern mit ASS, die nicht alle Voraussetzungen erfüllen oder aufgrund regionaler Begebenheiten oder sozioökonomischer Gründe nicht am Programm teilnehmen könnten – Vorbehalte, die auch aus anderen Kantonen laut wurden. Der Bericht und die Ergebnisse der Vernehmlassung wurden veröffentlicht. Der Bundesrat hat am 21. August 2024 die entsprechende Botschaft unterbreitet. Die vorberatende Kommission des Nationalrats begrüsst die Überführung von IFI ins Gesetz. Sie präzisierte den Entwurf jedoch dahingehend, dass der Bundesrat vor der Regelung der Details zur IFI die Fachexpertinnen und –experten konsultieren muss. Die Vorlage ist für die Wintersession 2024 traktandiert.

Der Kantonsrat hat die Regierung verpflichtet, im Rahmen der Aufträge zur Totalrevision des Volksschulgesetzes eine gesetzliche Grundlage zu schaffen, die Diagnostik, Förderung, Begleitung und Beratung für Kinder und Jugendliche mit ASS verbessert.⁷⁴ In diesem Zusammenhang soll auch erarbeitet werden, in welcher Form Früherkennung und Frühförderung für Kinder und Jugendliche mit ASS verankert werden soll.

⁷² NZZ, 6.11.2022.

⁷³ Abrufbar unter www.bsv.admin.ch → Publikationen & Services → Gesetzgebung → Vernehmlassung → Änderung des Bundesgesetzes über die Invalidenversicherung - Intensive Frühintervention bei frühkindlichem Autismus.

⁷⁴ Vgl. Motion 42.23.14 «Diagnostik, Frühförderung und schulische Angebote müssen für autistische Kinder verbessert und erweitert werden».



9.2 Infrastruktur Sonderschulen

Im Kanton St.Gallen sind 84 Liegenschaften im Besitz der 21 privaten Sonderschulträger, die das Bildungsdepartement als betriebsnotwendig definiert hat. In erster Linie sind dies Schulhäuser, Internatsgebäude oder Turnhallen. Die Sonderschulen im Kanton St.Gallen erhalten für diese betriebsnotwendige Infrastruktur eine Pauschale, bestehend aus den Elementen «Instandhaltung» und «Instandsetzung». Sämtliche betriebsnotwendigen Gebäude werden alle zehn Jahre neu bewertet, um den Mittelbedarf zu ermitteln (letztmals 2024).

Die Institutionen führen einen Infrastrukturfonds, in dem Mittel für Instandsetzung geäußert werden, bis ein entsprechender Mittelbezug für eine Investition erfolgt. Mittelentnahmen, die Fr. 100'000.– überschreiten, müssen beim Amt für Volksschule beantragt werden. Die Gesuche prüft das Bildungsdepartement zusammen mit dem Bau- und Umweltdepartement. Das heutige Finanzierungsmodell regelt Investitionen ausschliesslich für bestehende Bauten (s. Abschnitt 4.4.3.d).

Neben steigenden Schülerinnen- und Schülerzahlen haben sich die Bedürfnisse an die Infrastruktur in den vergangenen Jahren geändert. Gründe dafür sind z.B. die Hilfsmittel. Elektrische Rollstühle, aber auch Gehhilfen nehmen heute mehr Platz ein und erhöhen die Anforderungen an ein Schulzimmer. Ferner haben sich die Behinderungsformen geändert. Es gibt vermehrt Kinder mit ASS-Diagnosen (vorstehend s. Abschnitt 9.1), die folglich mehr Rückzugsorte und Schulzimmer benötigen, in denen sie ungestört lernen können. Das heutige Finanzierungsmodell berücksichtigt keine strukturverändernden Massnahmen. Dies bedeutet, Änderungen von Raumaufteilungen, Massnahmen zur Anpassung an die heutigen Vorgaben wie Hygienestandards in Küchen, aber auch energetische Sanierungen werden nicht spezifisch finanziert. Werden sie dem Infrastrukturfonds belastet, fehlen die Mittel für künftige Instandsetzungen.

Da der Kanton St.Gallen die Mietkosten für betriebsnotwendige Objekte für die Sonderschulen übernimmt, sind zwar Mietoptionen eine Möglichkeit, um kurzfristig zusätzlichen Raum zu schaffen. Aktuell finanziert der Kanton 34 Mietobjekte. Mietlösungen können temporär Entlastung bringen, sind jedoch längerfristig in den wenigsten Fällen nachhaltig. Aus diesem Grund haben verschiedene Sonderschulen Um- und Neubauprojekte in Planung. Aufgrund der aktuellen gesetzlichen Grundlagen sind die Mittel für solche Projekte grundsätzlich von den privaten Trägerschaften selbst aufzubringen; die Beteiligung des Kantons beschränkt sich auf die Pauschale Infrastruktur. Für Ersatzneubauten und für Neubauprojekte zum Zweck einer Kapazitätserweiterung besteht heute einzig die Möglichkeit, kantonale finanzielle Unterstützung über einen Kreditbeschluss bzw. eine Kreditvorlage gemäss allgemeinem Haushaltsrecht auszulösen. Dies bedeutet, dass Kredite bis zu 3 Mio. Franken im Budget erfasst werden können. Beiträge zwischen 3 und 15 Mio. Franken unterstehen dem fakultativen Referendum und Beiträge über 15 Mio. Franken dem obligatorischen Referendum.⁷⁵

Ausgehend von den Empfehlungen im Schlussbericht der Evaluation des Sonderpädagogikkonzepts hat der Bildungsrat eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretungen des Bildungsdepartementes, des Bau- und Umweltdepartements, des Finanzdepartements und des Verbandes der Privaten Sonderschulträger eingesetzt. Die Arbeitsgruppe arbeitet gegenwärtig daran, Lösungsmöglichkeiten zur Finanzierung von Neubauten zu erarbeiten. Dies auch vor dem Hintergrund, dass das Hochbauamt aufgrund vielzähliger Beurteilungen bestätigt, dass die vorhandenen alten Infrastrukturen aus baulicher wie pädagogischer Sicht zunehmend nicht mehr zukunftstauglich sind und die Frage nach Neubauten anstelle von Instandsetzungen aus Sicht des Hochbauamts berechtigt ist.

⁷⁵ Art. 6 und Art. 7 Gesetz über Referendum und Initiative, sGS 152.1.



Die Regierung hält in ihrer Antwort auf die Interpellation 51.24.34 «Schülerzahl, Platzbedarf und Investitionen: Zukunft der privaten Sonderschulen im Kanton St.Gallen» fest, dass spätestens im Rahmen der Totalrevision des Volksschulgesetzes Entscheide zu fällen sein werden, ob und in welchem Mass Sonderschulplätze ausgebaut werden und wie die damit verbundenen anstehenden Infrastrukturerweiterungen finanziert werden sollen. Die vom Bildungsrat eingesetzte Arbeitsgruppe arbeitet aktuell an Lösungen, die den Sonderschulen benötigte Um- und Ausbauten innerhalb der aktuellen gesetzlichen Vorgaben ermöglichen.

9.3 Herausforderndes Verhalten im ersten Zyklus

Bei der Implementierung des Sonderpädagogik-Konzepts im Jahr 2015 wurde festgehalten, dass für Schülerinnen und Schüler mit schwerwiegenden Lern- und Verhaltensstörungen im Kindergarten- und Grundschulalter flexible Lösungen umgesetzt werden sollen. Dabei stand der Gedanke im Vordergrund, dass junge Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten die Regelschule vor Ort besuchen und dass bei Bedarf mit Beratung durch den SPD oder durch B&U Unterstützung geleistet werden soll. Eine Sonderschulplatzierung sollte auf dieser Altersstufe die Ausnahme sein. Konsequenterweise wurden in den Sonderschulen «Lernen/Verhalten» die Plätze auf der Mittel- und Oberstufe konsolidiert (und in einigen Regionen ausgebaut) und es wurde ein Abbau bei den Plätzen im ersten Zyklus geplant. Diese Verlagerung wurde jedoch nicht umgesetzt, alle vorbestandenen Plätze blieben erhalten.

Die Entwicklung der letzten Jahre deutet darauf hin, dass in den Kindergärten und Regelschulen verstärkt junge Kinder beschult werden, die ein Verhalten zeigen, das Lehrpersonen und die anderen Kinder der Klasse an ihre Grenzen bringt. Es erweist sich jedoch als anspruchsvoll, basierend auf Berichten von Lehrpersonen und Schulleitungen, die Dimension der Anzahl betroffener Kinder verlässlich zu quantifizieren. Die Hochschule für Heilpädagogik geht aufgrund ihrer Erhebungen davon aus, dass rund 20 Prozent der Kinder auffälliges Verhalten zeigen.⁷⁶ Zu beobachten ist in jedem Fall ein Anstieg der Anträge auf Sonderbeschulung von Kindern im ersten Zyklus für Sonderschulen im Bereich Lernen/Verhalten. Auch die Sprachheilschulen vermelden einen Anstieg von Kindern im ersten Zyklus, die neben einer Sprachbeeinträchtigung zusätzlich Verhaltensauffälligkeiten zeigen.

Einer Verhaltensauffälligkeit liegt immer ein Auslöser zugrunde; sie entsteht nicht aus sich selbst. Der Auslöser kann so unterschiedlich sein wie zum Beispiel eine Stressreaktion auf Umstellungen bei einem Kind mit ASS, Kommunikationsschwierigkeiten bei einem Kind mit kognitiver Beeinträchtigung, Gewalterfahrung zuhause, eine psychische Krankheit oder Reizüberflutung. Dies bedeutet, dass eine zielführende Intervention auf den Auslöser bezogen sein muss. Eine genaue Beobachtung und das Miteinbeziehen des Kontexts sind unerlässlich, um bei Verhaltensstörungen adäquate Massnahmen zu planen.

Eine zusätzliche Herausforderung besteht darin, dass in den Kindergarten Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen eintreten. Eine zielgerichtete Investition in die Frühe Förderung kann eine Möglichkeit zu mehr Chancengleichheit sein. Die Totalrevision des Volksschulgesetzes bietet zudem die Möglichkeit, bestehende Strukturen im ersten Zyklus zu überdenken und Grundlagen zu erarbeiten, die es ermöglichen, Verhaltensauffälligkeiten präventiv und aktiv zu begegnen.

⁷⁶ Hochschule für Heilpädagogik, Fachstelle Verhalten, 2024.



9.4 Heilpädagogische Frühförderung

Die Heilpädagogische Frühförderung im Vorschulalter ist eine kantonale Aufgabe; wird sie im Kindergarten weitergeführt, wird sie zu einer Aufgabe des kommunalen Schulträgers. Die Aufgaben der Heilpädagogischen Frühförderung werden von einem privaten oder öffentlichen Träger erfüllt. Zudem können Fachpersonen mit einer anerkannten Ausbildung individuell Leistungsvereinbarungen mit dem Kanton abschliessen. Dies betrifft momentan vor allem «freischaffende» Fachpersonen in den Bereichen Logopädie und Low-Vision-Pädagogik. Der Kanton trägt alle Kosten des Frühbereichs für die Kinder im Vorschulalter. Im Folgenden werden die verschiedenen Formen der Heilpädagogischen Frühförderung beschrieben.

9.4.1 Heilpädagogische Früherziehung

Die Heilpädagogische Früherziehung (HFE) begleitet Kinder mit Behinderungen, Entwicklungseinschränkungen und Entwicklungsgefährdungen ab Geburt bis spätestens zwei Jahre nach Schuleintritt.⁷⁷ Ihre Arbeit basiert auf der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, dass die ersten Lebensjahre prägend sind und daher die Förderung so früh wie möglich erfolgen muss. Dabei soll diese Förderung direkt im Alltag in die Lebenswelt des Kinds integriert sein und im familiären Kontext erfolgen (Miteinbeziehen der familiären Bezugspersonen in die Förderung des Kinds).

Im Kanton St.Gallen erfüllt der Heilpädagogische Dienst (nachfolgend HPD) den Auftrag für die HFE im Rahmen einer Leistungsvereinbarung mit dem Bildungsdepartement. Der HPD ist als Verein organisiert, der seit vielen Jahren die HFE im Kanton St.Gallen verantwortet. Die aktuelle Leistungsvereinbarung ist aus dem Jahr 2021 und anerkennt den HPD als Durchführungsstelle. Im Jahr 2023 begleitete der HPD im Kanton St.Gallen 430 Kinder im Vorschulbereich und 178 Kinder, die den Kindergarten besuchen. Ein grosser Teil der betreuten Kinder ist zwischen drei und vier Jahre alt. Die Anzahl der betreuten Kinder ist über die Jahre um rund sechs Prozent gestiegen. Der Fachpersonenmangel führte auch beim HPD zu beschränkten personellen Ressourcen. Aus diesem Grund bestehen regelmässig Wartelisten von angemeldeten Kindern. Im Jahr 2024 waren zwischen 86 und 101 St.Galler Kinder im Vorschulalter auf der Warteliste des HPD. Aus diesem Grund macht der HPD Bedarfsabklärungen betreffend Dringlichkeit.

9.4.2 Low-Vision-Pädagogik

Auch bei blinden und sehbehinderten Kindern gelten die ersten Monate als sensible Phase. Es ist wesentlich, dass sie frühzeitig erfasst und begleitet werden. Ein visueller Ausfall oder Verarbeitungsschwierigkeiten im Bereich des Sehens beeinflussen die Gesamtentwicklung des Kinds und daher ist eine frühe Intervention essenziell für die betroffenen Kinder. Die visiopädagogische Fachperson berät das soziale Umfeld und arbeitet mit weiteren Fachpersonen (Spielgruppe, Kita, Kindergarten, Augenmedizin) zusammen⁷⁸. Sie legt ihr Augenmerk auf die ganzheitliche heilpädagogische Förderung und begleitet das Kind bei bedeutenden Übergängen. Die Förderung erfolgt zu Hause, in einer Kita, im Kindergarten oder in Sonderschulen. Im Jahr 2023 erhielten 29 Kinder im Vorschulalter Begleitung durch Low-Vision-Pädagogik.

9.4.3 Audiopädagogischer Dienst

Im Kanton St.Gallen erfolgt die Frühförderung bei hörbeeinträchtigten Kindern durch den Audiopädagogischen Dienst der Sprachheilschule St.Gallen. Dieser umfasst neben der pädagogisch-therapeutischen Förderung von Säuglingen und Kleinkindern auch die Beratung von Eltern und Bezugspersonen. Ziel ist es, eine ganzheitliche Entwicklungsförderung zu unterstützen,

⁷⁷ EDK 2007.

⁷⁸ Obvita Betriebskonzept 2023.



pädagogisch-therapeutische Unterstützung im familiären Umfeld zu Hör- und Sprachförderung im Alltag zu leisten und das Kind dabei zu unterstützen, eine altersadäquate Kommunikation zu entwickeln. Der Audiopädagogische Dienst begleitete im Kanton St.Gallen im Jahr 2023 19 Kinder und ihre Familien im Vorschulalter.

Verschiedentlich haben Eltern von gehörlosen Kindern beim Bildungsdepartement eine Übernahme der Kosten für den «Heimkurs Gebärdensprache» des Schweizerischen Gehörlosenbundes durch den Kanton beantragt. Aufgrund der Vorgaben des Sonderpädagogik-Konzepts betreffend Ausbildungsvoraussetzungen für die Fachpersonen in der Frühförderung musste, auch aufgrund eines Rechtsmittelverfahrens beim Verwaltungsgericht, eine pragmatische Lösung gefunden werden.⁷⁹ Seit dem 1. Januar 2024 übernimmt das Bildungsdepartement die Kosten des Heimkurses Gebärdensprache im Frühbereich. Voraussetzung für eine Kostenübernahme ist die Anmeldung des Kinds beim Audiopädagogischen Dienst der Sprachheilschule St.Gallen.

9.4.4 Logopädie im Vorschulalter

Logopädie im Vorschulalter richtet sich an Kinder, deren Entwicklung im Bereich der Sprache, des Sprechens, des Schluckens, des Redeflusses und/oder der Kommunikation verzögert oder gestört verläuft. Die logopädischen Massnahmen im Vorschulalter haben zum Ziel, die Voraussetzungen für den Spracherwerb zu schaffen, relevante Basisfunktionen aufzubauen, Blockaden der Sprachentwicklung zu lösen und Defizite auf allen Sprachebenen aufzuarbeiten. Dabei spielen die Bezugspersonen des Kinds eine grosse Rolle und sollen in die Förderung miteinbezogen werden. Im Kanton St.Gallen bieten regionale logopädische Dienste, freischaffende logopädische Fachpersonen mit kantonaler Anerkennung sowie das Ostschweizerische Kinderspital Logopädie im Vorschulalter an. Im Jahr 2015 erhielten 646 Kinder Logopädie im Vorschulalter, im Jahr 2023 1'179 Kinder. Das bedeutet einen Anstieg von beinahe 50 Prozent. Der Anteil der Knaben ist mit 69 Prozent bedeutend höher als derjenige der Mädchen (31 Prozent). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch an den Sprachheilschulen, wo die Zusammensetzung der Schülerschaft ebenfalls männlich geprägt ist.⁸⁰ Auch unter Berücksichtigung der steigenden Geburtenzahlen erfordert ein solch bedeutender Anstieg eine vertiefte Betrachtung. Eine erhöhte Sensibilisierung der zuweisenden Ärztinnen und Ärzte kann als einer der Gründe für die Zunahme genannt werden. Die Berichterstattung der Logopädinnen und Logopäden weist zudem darauf hin, dass eine grössere Anzahl von kleinen Kindern in der sozialen Interaktion grosse Defizite zeigt, womit wichtige Basisvoraussetzungen für die Sprache erst erarbeitet werden müssen. Erklärungsversuche sind mannigfaltig: So können neben behinderungsbedingten Gründen auch exzessiver Medienkonsum, mangelnde Spielerfahrungen oder traumatische Erfahrungen eine Rolle spielen.

Die steigende Zahl von Kindern mit Bedarf nach logopädischer-Frühförderung, vor allem im Bereich der Sprache und Kommunikation, kann nicht einzig auf die demografische Entwicklung zurückgeführt werden, da der Anstieg von 50 Prozent ein Vielfaches davon beträgt.

Aufgrund der dem Bildungsdepartement eingereichten Therapieberichte kann von einer hohen Qualität der Fachpersonen in der Frühförderung ausgegangen werden. Weiter gibt es deutliche Hinweise darauf, dass eine gezielte Beratung des Umfelds wesentlich ist, damit die Förderung des einzelnen Kinds nachhaltig ist. Im Bereich der logopädischen Frühförderung ist im SOK keine Anleitung für Eltern verankert. Gerade aber bei der Sprachförderung greift ein gelegentlicher Austausch zu kurz. Es wäre jedoch wesentlich, zusammen mit den Eltern regelmässig und

⁷⁹ Verwaltungsgerichtsentscheid Kanton St.Gallen B 2022/152, 11. Januar 2023.

⁸⁰ Abrufbar unter www.schule.sg.ch → Über die Bildung → Monitoringbericht 2024 über die Volksschule und Mittelschulen, S. 11.



verbindlich sprach- und entwicklungsfördernde und -hindernde Faktoren zu thematisieren und somit die Verankerung im Alltag der Familie zu unterstützen. Dies könnte in Form von Kursen oder durch eine heimbasierte Logopädie im Umfeld der Familie gemäss dem Konzept des HPD bei der Früherziehung sein. Dies würde jedoch zusätzlichen Aufwand durch die Fahrten zu den Familien und somit höhere Kosten bedeuten.

In den vergangenen fünf Jahren stieg der Bedarf nach Logopädie-Therapie von Babys mit Trachealkanülen. Die Therapie muss von Logopädinnen oder Logopäden mit einer Zusatzausbildung für Schluck- und Fütterstörungen übernommen werden. Idealerweise sollten diese Kinder mit Einbezug der Bezugspersonen in ihrem gewohnten Umfeld therapiert werden.

10 Entwicklung in anderen Kantonen

Das eidgenössische Behindertengleichstellungsgesetz (SR 151.3) verpflichtet die Kantone dazu, Integration auf allen Ebenen, auch im Bildungsbereich, zu fördern, wobei die Ausgestaltung derselben für die Volksschule den Kantonen überlassen ist. Ein Blick über die Kantons-grenzen hinweg zeigt ein vielschichtiges Bild, was integrative und separative Modelle und Schulformen betrifft. Nachfolgend werden beispielhaft die Systeme von vier Kantonen vorge-stellt. Die Auswahl soll ein Blitzlicht auf verschiedene Ausrichtungen, Finanzierungsmodelle und Herausforderungen in anderen Kantonen werfen. Neben den Nachbarkantonen Thurgau, Ap-penzell Ausserrhoden, Graubünden und Zürich wird am Beispiel von Basel-Stadt ein Kanton mit einem stark inklusiv ausgerichteten System beschrieben

Basel-Stadt⁸¹

Die Volksschule im Kanton Basel-Stadt (nachfolgend BS) ist integrativ ausgerichtet und hat ver-schiedene Massnahmen und Angebote im Bereich der Sonderpädagogik verankert. Eines da-von sind sogenannte Integrationsklassen. Integrationsklassen sind Regelklassen, in denen vier Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf unterrichtet werden und die daher doppelt besetzt unterrichtet werden. So arbeiten in Integrationsklassen eine Lehrperson und eine Heilpädagogin oder ein Heilpädagoge zu je 100 Prozent.

Eine weitere Form der Integration im Kanton BS ist die sogenannte Einzelintegration, was be-deutet, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit Bedarf nach verstärkten Massnahmen eine Regelklasse besucht und dabei heilpädagogisch unterstützt wird. Die Schulische Heilpädagogin oder der Schulische Heilpädagoge fördert das Kind einzeln oder in einer Kleingruppe. Die För-derung findet innerhalb des Klassenzimmers oder in dem zum Klassenzimmer gehörenden und angeschlossenen Lernraum statt.

BS führt zudem ein integratives Kindergartenmodell für Kinder mit ASS. Ein betroffenes Kind kann einen Regelkindergarten besuchen, erhält dabei zusätzliche Unterstützung und nimmt Schritt für Schritt an Gruppensituationen teil. Dieses integrative Kindergartenmodell kann je Klasse von bis zu vier Kindern mit ASS besucht werden.

Ein weiteres Angebot, das einzelne Schulträger anbieten, richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit starken Problemen in Sprache und Kommunikation. Sie erhalten spezifische Sprachförderung in der Regelschule. Auch hier gilt die maximale Anzahl von vier betroffenen Kindern in einer Regelklasse, die zusätzliche Unterstützung erhalten.

⁸¹ Abrufbar unter www.bs.ch → Organisation → Erziehungsdepartement → Volksschulen → Förderung.



Kinder und Jugendliche, die mehr Unterstützung benötigen, lernen in kleinen Klassen mit höchstens acht Schülerinnen und Schülern und werden von einem multidisziplinären Team unterstützt und gefördert. Diese sogenannten «Heilpädagogischen Spezialangebote» (SpA) werden auf allen Stufen der Volksschule angeboten und richten sich an Kinder und Jugendliche, bei denen die Voraussetzungen für eine integrative Schulung nicht gegeben sind.

Schülerinnen und Schüler, die in der Regelschule oder den Spezialangeboten nicht ausreichend gefördert werden können, werden in einem von drei Schulheimen als Tagesschülerinnen oder Tagesschüler unterrichtet; zudem besuchen einzelne Schülerinnen und Schüler ausserkantonale Sonderschulen.

Finanzierung: BS hält im kantonalen Sonderpädagogik-Konzept fest, dass die Finanzierungs-massnahmen so ausgestaltet werden sollen, dass integrative Schulformen unterstützt werden und in Gemeinden und Schulen aus finanzpolitischen Gründen kein Druck auf Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung entsteht. Das sonderpädagogische Angebot wird in demjenigen Verwaltungsorgan gesteuert, das pädagogisch, planerisch und finanziell für die Volksschule zuständig ist. Damit könne gewährleistet werden, dass konzeptionelle Fragen immer verknüpft mit der Finanzierung betrachtet würden. Bei der Sonderschulung setzen sich die Kosten aus den Standardkosten, die so oder so für den Schulbesuch im Grund- und Förderangebot entstehen, plus den Kosten für die Deckung des individuellen Bedarfs der verstärkten Massnahme in der Sonderschule zusammen. Diese Zusatzkosten entstehen auch bei der integrativen Beschulung und werden aus einem übergeordneten Finanzierungsgefäss finanziert, über das die kantonalen Behörden verfügen.

Im Jahr 2022 reichte ein überparteiliches Komitee eine Volksinitiative zur Wiedereinführung von Förderklassen (Kleinklassen) ein. Diese Initiative führte zu einem Gegenvorschlag der Regierung, welcher wesentliche Ziele der Förderklassen-Initiative beinhaltet und im September 2024 vom Grossen Rat angenommen wurde. So sollen neben den bestehenden sonderpädagogischen Angeboten wieder Förderklassen für Kinder mit einer Lernbehinderung eingeführt werden können.

Kanton Zürich

Auch im Kanton Zürich gilt der Grundsatz «Integration vor Separation». Kinder mit besonderem Bildungsbedarf werden möglichst innerhalb der Regelklasse gefördert und durch die Klassenlehrperson unterstützt. Bei Bedarf werden sie zusätzlich von Fachpersonen (z.B. SHP oder Therapeutinnen und Therapeuten) unterstützt.⁸² Wenn ein ausgewiesener Bedarf für eine verstärkte Massnahme wie Sonderschulung besteht, kann diese integrativ in der Regelschule oder separiert in einer Sonderschulung erfolgen. Die Zuweisung zu einer Sonderschulung, separiert oder integriert, setzt eine schulpsychologische Abklärung mit standardisiertem Abklärungsverfahren und eine Anordnung der kommunalen Schulbehörde (Schulpflege) voraus. Findet die Sonderschulung in einer Institution mit Internat statt, braucht es eine Kostenübernahmegarantie (KüG), die im Kanton Zürich über das Amt für Jugend- und Berufsberatung beantragt werden muss. Die KüG wird nicht von der Schule beantragt, sondern von den Eltern, der KESB, der JUGA, oder einem zuständigen Beistand.

Im Kanton Zürich gibt es verschiedene Integrations- sowie Teilintegrations-Settings. Ein Beispiel sind Teilintegrationsklassen an drei Standorten, in denen Schülerinnen und Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung in einer kleinen Stammklasse unterrichtet werden und je nach

⁸² Abrufbar unter www.zh.ch → Bildung → Informationen für Schulen → Informationen für die Volksschule → Besonderer Bildungsbedarf.



individuellen Möglichkeiten an einzelnen oder an der Mehrheit der Lektionen in der benachbarten Regelschule am Unterricht teilnehmen.⁸³

Finanzierung: Die Kosten für die Förderung und Tagesbetreuung von Schülerinnen und Schülern in der integrierten Sonderschulung (ISR) trägt grundsätzlich die Gemeinde. Überschreiten die Kosten einen in der Verordnung über die Finanzierung der Sonderschulung⁸⁴ festgelegten Betrag (Fr. 45'000.–), übernimmt das kantonale Volksschulamt die darüber liegenden Kosten, die je nach Schultyp gemäss Verordnung über Sonderpädagogische Massnahmen⁸⁵ eine Obergrenze enthalten. Die Kosten für eine Sonderschulung werden gemeinsam vom Kanton (35 Prozent) und den Gemeinden (65 Prozent) getragen. Dabei ermittelt das Volksschulamt den Gemeindeteil je platzierte Sonderschülerin / Sonderschüler. Die Kosten für Transport und auserschulische Betreuung werden von den Gemeinden getragen.

Im Kanton Zürich hat sich Widerstand gegen den gelebten Grundsatz «Integration vor Separation» aufgebaut und eine kantonale Volksinitiative, welche die Einführung von Förderklassen fordert, wurde eingereicht. Die Initiative fordert separate Förderklassen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernbehinderung. Der Regierungsrat hat dem Kantonsrat einen Gegenvorschlag vorgelegt, der die gesetzliche Grundlage für sogenannte «erweiterte Lernräume» ermöglichen soll.

Das Führen von Kleinklassen ist im Kanton Zürich bereits heute möglich. Für Schülerinnen und Schüler mit Sonderschulstatus ist die Kleinklasse nicht vorgesehen (vgl. VSG und VSM).

Kanton Thurgau⁸⁶

Das Sonderpädagogik Konzept im Kanton Thurgau beinhaltet sowohl separative als auch integrative Massnahmen. Einfache sonderpädagogische Massnahmen finden gemäss lokalem Förderkonzept in den Regelschulen statt. Die Bildung von Kindern mit Bedarf nach verstärkten Massnahmen ist Aufgabe des Kantons, die er selbst erfüllen, privaten Einrichtungen oder einzelnen Gemeinde übertragen kann.

So besteht bei ausgewiesenem Sonderschulbedarf die Möglichkeit, jene Schülerinnen und Schüler vor Ort in der Regelschule im Rahmen der Integrativen Sonderschulung (InS) zu beschulen. Den Entscheid darüber fällt das Amt für Volksschule, wobei die betroffene Schulgemeinde entscheidet, ob sie der Durchführung zustimmt. InS-Schülerinnen und -Schüler nehmen wo immer möglich im Rahmen des geltenden Stundenplans am Unterricht der Regelschule teil. Dabei werden sie durch individuell angepasste Massnahmen und mit einem individuell angepassten Förderplan unterstützt.

Die andere Gruppe von Kindern mit Bedarf nach verstärkten Massnahmen besuchen Sonderschulen. Dazu schliesst der Kanton Leistungsvereinbarungen mit den privaten Sonderschulen ab, in denen Tagespauschalen für die jeweilige Sonderschule festgelegt werden.

Finanzierung: Die Bildung von Kindern mit besonderem Förderbedarf ist Aufgabe des Kantons und wird durch diesen finanziert. So kann er die Aufgabe selbst erfüllen oder diese den einzelnen Gemeinden oder privaten Einrichtungen übertragen.

⁸³ Abrufbar unter www.zgsz.ch → Schule → Sonderschulklasse mit Teilintegration (TIK).

⁸⁴ VFISo, LS 412.103.

⁸⁵ VSM, 412.103.

⁸⁶ Abrufbar unter www.av.tg.ch → Themen Volksschule → Sonderpädagogische Massnahmen und Förderangebote.



Übernimmt der Schulträger die Beschulung eines Kinds mit verstärktem Förderbedarf, legt der Kanton individuell für die integrativ geschulte Schülerin oder den integrativ geschulten Schüler den finanziellen Beitrag an die Schulgemeinde fest. Dieser orientiert sich am individuellen Förderbedarf für zusätzliche Massnahmen. Die Kosten für Infrastruktur, Material und Verwaltung der Regelschule fallen in den Schulrechnungen der Gemeinden an, die über das ordentliche Beitragsrecht abgewickelt werden.

Im Kanton Thurgau ist die Finanzierung der Sonderschulen eine kantonale Aufgabe. Der Kanton schliesst mit den einzelnen Sonderschulen Leistungsvereinbarungen ab, in denen Tagespauschalen für die jeweilige Sonderschule festgelegt werden. Ein wichtiges Merkmal des Tariffsystems ist, dass der Kanton einen Teil der Leistungen in Abhängigkeit von der vereinbarten maximalen Platzzahl an die Sonderschuleinrichtungen und einen Teil als individuelle Pauschale je Kalendertag ausschüttet. 30 Prozent der Tagespauschale werden den Sonderschulen für die in der Leistungsvereinbarung festgelegte Anzahl der Plätze ausgerichtet, 70 Prozent der Tagespauschale fliessen als individuelle Pauschale je belegtem Platz je Kalendertag an die Sonderschulen. Die Gelder werden dreimal jährlich ausbezahlt, um den Sonderschulen eine genügende Liquidität zu gewährleisten. Im Zweijahresrhythmus finden Vertragsverhandlungen statt.

Bei Bauvorhaben reichen die Sonderschulen ein Gesuch um Mitfinanzierung an das Amt für Volksschule ein. Nach Prüfung durch die entsprechenden Stellen (Kantonales Hochbauamt, Sportamt, Schulaufsicht usw.) kann das DEK einen entsprechenden Entscheid erlassen, so dass 55 Prozent der Kosten durch eine Direktzahlung vom Amt für Volksschule finanziert und die restlichen Kosten in Form von Abschreibungen und Zinszahlungen im Tarif berücksichtigt werden. Die Amortisation der Direktzahlung ist den ausserkantonalen Stellen in Form eines Investitionszuschlages auf dem Tagestarif in Rechnung zu stellen.

Kanton Appenzell Ausserroden

Der Kanton Appenzell Ausserroden (abgekürzt AR) führte als einer der ersten Kantone die integrative Schulform vor der Jahrtausendwende ein. Ziel war es im Sinne der UN-BRK, die Integration zu fördern, sowie die Tragfähigkeit des Systems Regelschule zu erhöhen und gleichzeitig zu entlasten.

Im Gesetz über die Volksschule des Kantons AR werden unter dem Kapitel Fördermassnahmen die unterschiedlichen Angebote und Verantwortlichkeiten geregelt. Die Schulträger bieten im Rahmen der ordentlichen Unterrichtsorganisation Förderangebote an, deren Besuch allen Lernenden offensteht. Schülerinnen oder Schüler mit besonderem Bildungsbedarf haben Anspruch auf zusätzliche Förderung. Einfache sonderpädagogische Massnahmen werden im Rahmen des Regelunterrichts durchgeführt, insbesondere als heilpädagogische oder sozialpädagogische Unterstützung. Über eine zusätzliche Förderung im Rahmen der einfachen Massnahmen entscheidet die Schulleitung; sie kann auch eine Lernzielanpassung bewilligen.

Sobald die Fördermassnahmen des Schulträgers nicht mehr ausreichen, um dem besonderen Bildungsbedarf der Schüler oder Schülerinnen Rechnung zu tragen, kann der Beratungs- und Unterstützungsdienst (B&U) mit einbezogen werden. Dabei handelt es sich um einen interdisziplinären kantonalen Beratungsdienst, der Schulträger und Betroffene im Bereich der Fördermassnahmen coacht und unterstützt. In der Regel begleitet eine Fachperson des Dienstes die Schülerin oder den Schüler für mindestens ein halbes bis ein ganzes Jahr, bevor bei Bedarf verstärkte Massnahmen geprüft werden können. Das Abklärungsverfahren wird vom B&U-Dienst durchgeführt, der sich dabei am Wohl und den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder Jugendlichen orientiert und das schulische Umfeld berücksichtigt. Integrative verstärkte Massnahmen (IVM) in der Regelschule sind in AR separativen Massnahmen vorzuziehen. Über die erforderliche Massnahme bzw. die Beurteilung der Frage, ob integrative oder separative



Sonderschulung angeordnet wird, entscheidet die zuständige kantonale Stelle auf der Grundlage des Abklärungsverfahrens. Der B&U Dienst ist sowohl bei IVM wie auch bei einer Sonderschulung weiterhin für die Schülerin oder den Schüler zuständig.

Schülerinnen und Schüler mit besonderer Begabung werden soweit wie möglich im Rahmen der ordentlichen Unterrichtsorganisation gefördert. Die Schulträger können mit der Bewilligung des Departements Bildung und Kultur besondere Talentklassen führen. Können Schülerinnen und Schüler mit hoher Begabung in der Volksschule nicht oder nicht ausreichend gefördert werden, kann der Kanton den Besuch einer Schule für Hochbegabung bewilligen.

Bei einer integrativen Beschulung (IVM) bewilligt die Abteilungsleitung Sonderpädagogik ein individuelles Ressourcenpaket, welches von der Schulleitung beantragt werden muss. Dabei finanziert der Kanton 75 Prozent, der betroffene Schulträger 25 Prozent der Kosten.

Der Kostenanteil für separative Massnahmen wird dem Schulträger jährlich mit einer Pauschale in Rechnung gestellt.

Der Regierungsrat AR hat im August 2024 eine Reorganisation des Amtes für Volksschule und Sport beschlossen. Im Rahmen dieses Prozesses werden Prozesse und die Organisationsstruktur des Amtes angepasst.

Kanton Graubünden⁸⁷

Das sonderpädagogische Angebot im Kanton Graubünden umfasst niederschwellige und hochschwellige (verstärkte) Massnahmen. Die niederschwelligen Massnahmen werden von den Schulträgern gewährleistet und umgesetzt. Grundsätzlich sind die sonderpädagogischen Massnahmen, wenn möglich, integrativ in einer Regelschule durchzuführen.

In begründeten Fällen können sonderpädagogischen Massnahmen teilintegrativ oder separativ erfolgen. Für diese Massnahmen ist der Kanton Graubünden verantwortlich, was Organisation, Verantwortung und Finanzierung beinhaltet. Hochschwellige sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung, Förderung und Betreuung von Schülerinnen und Schülern, die dem Unterricht in der Regelschule auch mit Hilfe des sonderpädagogischen Angebots, nicht zu folgen vermögen und schwere Verhaltensauffälligkeiten aufweisen oder von körperlicher, geistiger, psychischer, sprachlicher, sensorischer oder wahrnehmungsbedingter Behinderung betroffen oder bedroht sind. Als hochschwellige sonderpädagogische Massnahmen gelten im Kanton Graubünden der Unterricht im Rahmen der Sonderschulung, die dazugehörige Betreuung, die Massnahmen bei hohem Förderbedarf und die stationäre Betreuung von Kindern mit erheblichen Behinderungen vor Eintritt in den Kindergarten.

Finanzierung: An den Kosten der Schulträgerschaften für das sonderpädagogische Angebot im niederschwelligen Bereich beteiligt sich der Kanton Graubünden mit einer jährlichen Pauschale je Schülerin oder Schüler.

Die Finanzierung der Sonderbeschulung ist im Kanton Graubünden eine kantonale Aufgabe. Die Regierung des Kanton Graubündens kann eine Kostenbeteiligung der Schulträgerschaft je betroffene Schülerin oder Schüler beschliessen. Die Kostenbeteiligung darf nicht mehr als 15 Prozent der jährlichen durchschnittlichen kantonalen Kosten je Schülerin oder Schüler betragen. Die Regierung kann zudem von den Erziehungsberechtigten eine finanzielle Beteiligung vorsehen.

⁸⁷ Abrufbar unter www.gr.ch → Institutionen → Verwaltung → Amt für Volksschule und Sport → Schulbetrieb → Sonderpädagogische Massnahmen.



11 Handlungsfelder in der Sonderpädagogik

Nach der Analyse und Bewertung des Status quo mit anschliessender Beschreibung der Herausforderungen werden im Folgenden daraus abgeleitete Haltungen der Regierung zur Weiterentwicklung der Sonderpädagogik aufgezeigt.

Dies präjudiziert die gesetzgeberische Ausgestaltung der Normen zur Sonderpädagogik im neuen Volksschulgesetz grundsätzlich nicht. Die Vernehmlassung des Berichts mit den sich ergebenden Antworten, Erkenntnissen und Haltungen kann indessen den Umgang mit dem entsprechenden Teil der Volksschule, der komplex und von grosser Tragweite ist, erleichtern und damit den herausfordernden Prozess der Totalrevision in einem Schlüsselbereich entlasten. In diesem Sinn werden im folgenden Abschnitt Handlungsfelder aufgezeigt, um konkretere Weichenstellungen vorzuschlagen und damit eine Basis für die Weiterarbeit an der Totalrevision des Volksschulgesetzes zu legen.

Zu berücksichtigen ist dabei das Spannungsfeld zwischen der aufgezeigten Komplexität und den Aufträgen des Kantonsrates zur Totalrevision. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an Folgendes⁸⁸:

- Vereinfachung / Herstellung der Äquivalenz bei der Steuerung / Finanzierung der Sonderpädagogik in der Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden
- Flexibilisierung der sonderpädagogischen Massnahmen

1. Pädagogik, Integration / Separation

Der bisherige Grundsatz «so viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig» soll beibehalten werden. Dies führt wie bisher zu einer Parallelität von Integration und Separation. Die beiden Systeme sollen jedoch enger miteinander verflochten und die Durchlässigkeit erhöht werden.

Dabei stellt sich auch die Frage, ob die Grenze zwischen Regelschulen und Sonderschulen bei der Durchführung der sonderpädagogischen Massnahmen geöffnet werden soll. Es soll eine engere Verzahnung und Offenheit zwischen den beiden Systemen erreicht werden. Dies kann z.B. durch eine Intensivierung oder andere Formen von B&U oder durch eine explizite Stärkung des Settings im Einzelfall erfolgen. Auch unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit sollen die lokalen Förderkonzepte der Gemeinden geprüft und die Rahmenbedingungen dazu angepasst werden. Ziel muss sein, die Tragfähigkeit der Regelschulen zu stärken. In jedem Fall müssen in beiden Systemen die entsprechend notwendigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

In diesem Zusammenhang sollen die Schnittstellen zu den komplementären Unterstützungsgebieten in die Überlegungen miteinbezogen werden (z.B. Psychiatrie, Pädiatrie).

Die geschilderte Laufbahn vom Kleinkind mit einer Behinderung bis zum Erwachsensein und die verschiedenen kritischen Übergänge zeigen auf, dass ein Kind und seine Familie im Laufe dieser ersten 18 bis 20 Jahre mit einer Vielzahl von medizinischen und pädagogischen Fachpersonen Kontakt haben können. Hinzu kommen in vielen Fällen Fachpersonen der IV und allenfalls Sozialarbeitende. Oft ist die Fallführung unklar und viele Schnittstellen sowie Kostenträger sind involviert. Für die betroffenen Familien kann diese Vielfalt von Zuständigkeiten eine grosse Belastung bedeuten. Um den Koordinationsaufwand und den Reibungsverlust vor allem bei Übergängen zu minimieren oder zu vermeiden, könnte ein Case Management eine valable Option für eine klarere Gestaltung dieser Übergänge sein.

⁸⁸ Anträge der vorberatenden Kommission des Berichts 40.22.01 «Perspektiven der Volksschule 2030» vom 16. Mai 2022.



2. Qualifikation Fachpersonen

Das bisherige Sonderpädagogik-Konzept basiert sehr stark auf einer heilpädagogischen Qualifikation beim Personal. Für die Durchführung sonderpädagogischer Massnahmen werden folglich entsprechende Vorgaben gemacht. Die heutigen Herausforderungen verlangen teils andere Qualifikationen. Viele Problembereiche sind eher im sozialpädagogischen Bereich anzusiedeln. Gemischt zusammengesetzte Teams können diesen Herausforderungen besser entsprechen. Somit gilt es grundsätzlich, die Vorgaben hinsichtlich Qualifikation zu prüfen.

3. Frühe Förderung

Die Frühe Förderung soll ressourcenmässig verstärkt werden. Das ganze diesbezügliche System einschliesslich Organisation und Struktur der Anbieter gilt es zu prüfen. Dies soll, wie die oben erwähnte Finanzierung, unter Berücksichtigung eines ausgewogenen Verhältnisses der beiden Staatsebenen erfolgen. Dabei sollen Schnittstellen und Synergien zwischen den Angeboten der Frühen Förderung und der Heilpädagogischen Frühförderung aufeinander abgestimmt werden.

Dabei gilt es den Blick auf die Strategie Frühe Förderung des Kantons St.Gallen zu legen. Die sonderpädagogische Frühe Förderung ist diesbezüglich Teil der gesamten Strategie und eine wichtige Massnahme. Für die weitere Arbeit ist dabei zwingend eine enge Vernetzung mit den laufenden Arbeiten zur Erfüllung der parlamentarischen Aufträge im Bereich Frühe Förderung (EPAFF) erforderlich.⁸⁹

Die Regierung ist überzeugt, dass die ersten Lebensjahre essenziell sind und es damit verbunden nötig ist, die Frühe Förderung zu stärken.

In diesem Zusammenhang gilt es auch zu prüfen, inwiefern Eltern und Bezugspersonen vermehrt miteinbezogen werden könnten. So würden beispielsweise durch gemeinsam erarbeitete Ziele oder verbindliche Angebote die Selbstwirksamkeit der Familien und der Eltern gestärkt.

4. Finanzierung

Es gilt das bisherige Finanzierungssystem sowohl bei der Sonderschulung als auch bei den sonderpädagogischen Massnahmen der Regelschule zu überprüfen. Dabei soll insbesondere geprüft werden, ob das Verhältnis der Finanzierung zwischen den Staatsebenen stimmig ist. Zudem soll verhindert werden, dass im Finanzierungssystem Fehlanreize gesetzt werden, die einen Entscheidungsträger alleine aus finanziellen Gründen motivieren, sich für bzw. gegen eine sonderpädagogische Massnahme zu entscheiden. Zu prüfen gilt es dabei auch den Grad der Mitsteuerung der Staatsebenen in Abhängigkeit des Finanzierungsgrads. Unabhängig davon, ob es sich eher um integrative oder separative Massnahmen handelt, sollen den verantwortlichen Fach- und Lehrpersonen ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen. Diesbezüglich ist der Regierung bewusst, dass Anpassungen und Optimierungen des bestehenden Systems Kostenfolgen nach sich ziehen werden. Die gesellschaftliche Entwicklung zeigt, dass der sonderpädagogische Teil der Volksschule mit den immer komplexer werdenden Herausforderungen teurer werden wird. Unabhängig davon, ob dies in der Regelschule oder in der Sonderschule stattfindet, besteht der Anspruch auf einen zielgerichteten und effizienten Einsatz der Ressourcen. Wie der vorliegende Bericht zeigt, ist die diesbezügliche Steuerung von vielen Faktoren abhängig (Kapitel 6.1.3).

⁸⁹ Der Kantonsrat hat den Auftrag erteilt, den Bereich der frühen Förderung zu überprüfen und Massnahmen zu ergreifen. Die Regierung hat ein entsprechendes Projekt initiiert und wird die entsprechende Sammelvorlage dem Kantonsrat zuleiten.



Im Rahmen der Totalrevision des Volksschulgesetzes gilt es, das zugrundeliegende Finanzierungsmodell der Sonderschulen und die Steuerung des Gesamtsystems zu prüfen.

Anhang

- Anhang 1: Bericht der Pädagogischen Hochschule Zürich: Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts
- Anhang 2: Institut für Professionalisierung und Systementwicklung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich: Literaturreview zum Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»
- Anhang 3: Institut für Professionalisierung und Systementwicklung der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich: Datenanalyse zum Postulat 43.20.04 «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»



PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
ZÜRICH

Evaluation Sonderpädagogik-Konzept Kanton St.Gallen

Schlussbericht

April 2024

Roger Keller
Reto Luder
André Kunz
Giuliana Pastore

Anschrift Auftraggeberin

Bildungsdepartement Kanton St.Gallen
Amt für Volksschule
Davidstrasse 31
9001 St.Gallen

vertreten durch

Alexander Kummer, Leiter Amt für Volksschule und
Irene Bernhardsgrütter, Abteilungsleiterin Sonderpädagogik

Anschrift Auftragnehmerin

Pädagogische Hochschule Zürich
Prorektorat Forschung und Entwicklung
Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule
Lagerstrasse 2
8090 Zürich

vertreten durch

Prof. Dr. Roger Keller, Prof. Dr. Reto Luder und Prof. Dr. André Kunz

Mitglieder Projektausschuss

Andy Benz (Bildungsrat/Leitung Projektausschuss)

Christoph Ackermann (Verband St.Galler Volksschulträger), Alexandra Akeret (Schweizerischer Verband des Personals öffentlicher Dienste Ostschweiz), Irene Bernhardsgrütter (Bildungsdepartement/Amt für Volksschule), Alexander Breu (Verband St.Galler Gemeindepräsidien), Benjamin Jakob (Finanzdepartement/Generalsekretariat), Marcel Koch (Verband Privater Sonderschulträger des Kantons St.Gallen), Alexander Kummer (Bildungsdepartement/Amt für Volksschule), Freddy Noser (Verband Schulleiterinnen und Schulleiter St.Gallen), Guido Poetzsch (Kantonaler Lehrerinnen- und Lehrerverband), Tanja Schneider (Bildungsrat).

Vorwort

Die Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts Kanton St.Gallen wurde im Auftrag des Bildungsrates Kanton St.Gallen von der Pädagogischen Hochschule Zürich, Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule, durchgeführt.

Wir danken an dieser Stelle den Mitgliedern des Projektausschusses für das entgegengebrachte Vertrauen. Namentlich danken wir Andy Benz (Bildungsrat / Leitung Projektausschuss), Alexander Kummer (Leiter Amt für Volksschule) und Irene Bernhardsgrütter (Abteilungsleiterin Sonderpädagogik) für die sehr engagierte Zusammenarbeit. Sie haben die Planung und Durchführung der Evaluation massgeblich unterstützt.

Ebenso danken wir allen Mitgliedern der Projektgruppe für ihre konstruktiven Rückmeldungen zu den Erhebungsinstrumenten und wertvollen Einschätzungen zu den Evaluationsergebnissen. Die Projektgruppe setzte sich zusammen aus Personen aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Berufsverbänden sowie Diensten mit Beratungs- und Diagnostikangeboten, die dank ihrer grossen Arbeitserfahrung gewinnbringende Informationen einbringen konnten.

Ein grosser Dank gebührt auch allen Schulleitungen, Lehrpersonen, schulischen Heilpädagog:innen, Anbieter:innen externer Angebote, Schulsozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen, Schulpsycholog:innen und Expert:innen in den Bereichen Logopädie, DaZ-Unterricht und Therapie, die bereit waren, an den Online-Umfragen, Gruppendiskussionen und Hearings teilzunehmen.

Nicht zuletzt danken wir allen an den Umfragen teilnehmenden Eltern sowie den Schüler:innen, die an den Klassenbefragungen teilgenommen haben.

Das Wichtigste in Kürze

Ziel der Evaluation

Das Sonderpädagogik-Konzept des Kantons St.Gallen (SOK-SG) wurde zu Beginn des Schuljahrs 2015/16 in Kraft gesetzt. Nach rund acht Jahren praktischer Erfahrung werden die Umsetzung der im SOK-SG festgelegten Angebote, Zuständigkeiten und Zuweisungsprozesse für die Regelschulen und Sonderschulen umfassend überprüft.

Methodisches Vorgehen

Um die Fragestellungen der Evaluation zu beantworten, wurden Mitarbeitende von Schulen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Personen aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Berufsverbänden und Diensten mit Beratungs- und Diagnostikangeboten aus dem Kanton St.Gallen mittels Online-Umfragen um ihre Einschätzungen gebeten. Zudem wurden Gruppendiskussionen und Hearings durchgeführt, um ausgewählte Fragen mit Fachpersonen vertieft zu diskutieren.

Wichtigste Ergebnisse

Das SOK-SG zeichnet sich durch seine übersichtliche, klare Formulierung aus und seine Aufteilung in separate Konzepte für die Regelschule und die Sonderschule hat sich in der Praxis bewährt. Die zusammenfassende Darstellung der Angebote zur Umsetzung des SOK-SG erleichtert die praktische Anwendung. Darüber hinaus wird das SOK-SG als hilfreiche Grundlage bewertet, um Entscheidungen begründen zu können.

Die durchgeführten Befragungen haben jedoch auch gezeigt, dass das SOK-SG die neuen Anforderungssituationen und aktuellen Entwicklungen nicht ausreichend berücksichtigt (z.B. Fachkräftemangel oder sich verändernde Diagnosen wie im Bereich Autismus-Spektrum-Störung (ASS) oder Verhaltensauffälligkeiten) und deshalb überarbeitet werden muss. Weiter wurde deutlich, dass das SOK-SG beziehungsweise die lokal geltenden Förderkonzepte für die Regelschule nicht ausreichend bekannt sind, und dass die Prozesse der Abklärung und Kriterien der Zuweisung in den lokalen Förderkonzepten unterschiedlich geregelt sind. Bei den Sonderschulen wurde deutlich, dass eine Anpassung des Versorgungs- und Finanzierungskonzepts auf der Basis von verlässlichen Kennzahlen notwendig ist, um die Zunahme des Bedarfs an Plätzen und die Veränderungen im Umfang des Förderbedarfs professionell bewältigen zu können.

Handlungsempfehlungen

Basierend auf den Ergebnissen resultieren aus Sicht des Evaluationsteams sechs Handlungsempfehlungen, die in zwei Gruppen unterteilt werden können: solche mit hoher Dringlichkeit sowie solche, die aus Sicht des Evaluationsteams mittel- und längerfristig in Folgeprojekten adressiert werden sollten.

Handlungsempfehlungen mit hoher Dringlichkeit

Bekanntmachung des Sonderpädagogik-Konzepts in Regelschulen

Um das SOK-SG bekannter zu machen, empfiehlt das Evaluationsteam die regelmässige Organisation von Weiterbildungs- und Fortbildungsveranstaltungen für Schulleitungen und weitere schulische Mitarbeitende.

Qualifikations- und Qualitätsansprüche an sonderpädagogisch tätiges Personal

Es fehlt an Fachkräften, die multiprofessionelle Kooperation für sonderpädagogische Förderung sollte optimiert werden und es ist eine Diskussion über anerkannte und nicht anerkannte Berufsgruppen erforderlich. Das Evaluationsteam empfiehlt, die Qualifikations- und Qualitätsansprüche an das sonderpädagogisch tätige Personal zu erörtern und Massnahmen gegen den Fachkräftemangel zu ergreifen.

Anpassungen des SOK-SG für Sonderschulen

Da die Sonderschulen einer strengen Regulierung durch den Kanton unterliegen und existentiell von einer ausreichenden Finanzierung abhängig sind, empfiehlt das Evaluationsteam die Bildung einer Arbeitsgruppe, um die notwendigen Anpassungen des Versorgungs- und Finanzierungskonzepts im SOK-SG für Sonderschulen auf der Basis von verlässlichen Kennzahlen voranzutreiben.

Mittel- und längerfristige Handlungsempfehlungen

Überarbeitung des Sonderpädagogik-Konzepts

Das SOK-SG aus dem Jahr 2015/16 muss an die neuen Anforderungssituationen und gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst werden. Es bestehen zwei mögliche Varianten: A) Erweiterung des bestehenden SOK-SG, um neue Entwicklungen im Bereich der Sonderpädagogik vollständig abzubilden oder B) Entwicklung eines SOK-Kernkonzepts sowohl für Regelschulen als auch für Sonderschulen sowie zusätzliche themen- und bereichsspezifische Regelungen auf nachgeordnetem Recht.

Besondere Berücksichtigung von Übergängen

Die Übergänge zwischen dem Vorschulalter und dem ersten Zyklus, dem zweiten und dritten Zyklus sowie dem Wechsel in den nachobligatorischen Bereich können für Schüler:innen und ihre Familien eine problematische Phase darstellen. Es bestehen Unklarheiten in Bezug auf die Zuständigkeiten. Das Evaluationsteam empfiehlt eine eingehende Diskussion darüber, wie Schulen diese Übergänge in Zusammenarbeit mit Akteur:innen, welche die Angebote der Frühförderung und im nachobligatorischen Bereich bereitstellen, besser gestalten und unterstützen können.

Abstimmung zwischen den Systemen «Regelschule» und «Sonderschule»

Es braucht eine integrative Unterstützung und Förderung innerhalb von Regelklassen sowie eine gut ausgestattete Sonderschulung mit hochspezialisierten Bildungs- und Förderangeboten. Das Evaluationsteam empfiehlt zusätzliche koordinierte Anstrengungen zwischen Sonderschulen und Regelschulen, um eine individuell angemessene Förderung am individuell angemessenen Förderort für alle Schüler:innen sicherzustellen. Geklärt werden müssen insbesondere die Fragen nach der Qualitätskontrolle in Bezug auf Inhalte und Verbindlichkeit von lokalen Förderkonzepten, der Schaffung von Sondersettings im Einzelfall (SiE) sowie der Bekanntmachung, Nutzung und Ausgestaltung der Angebote der behinderungsspezifischen Beratung und Unterstützung in Regelschulen (B&U).

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage	7
2	Integrative und separative Schulungsformen	10
3	Zielsetzungen und Fragestellungen der Evaluation	16
3.1	Zielsetzungen	16
3.2	Fragestellungen	16
4	Methodisches Vorgehen	17
4.1	Dokumenten- und Literaturanalyse	17
4.2	Sicherstellung des Einbezugs aller Beteiligten: Stakeholderanalyse	17
4.2.1	Auswahl der befragten Akteur:innen	17
4.3	Befragungen in Regel- und Sonderschulen	19
4.3.1	Rekrutierung der Regel- und Sonderschulen	19
4.3.2	Erhebungsinstrumente für quantitative Befragungen	20
4.3.3	Gruppendiskussionen mit Schulteams	23
4.4	Online-Befragungen der Gremien	23
4.4.1	Hearings	24
5	Ergebnisse	25
5.1	Befragung Regel- und Sonderschulen: Stichprobenbeschreibung	25
5.1.1	Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden Regelschulen	26
5.1.2	Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden Sonderschulen	27
5.2	Ergebnisse Befragung der Regelschulen	28
5.2.1	Quantitative Ergebnisse: Online-Fragebogen	28
5.2.2	Qualitative Ergebnisse: Gruppendiskussionen und offene Fragen im Online-Fragebogen	32
5.3	Ergebnisse Befragung der Sonderschulen	34
5.3.1	Quantitative Ergebnisse: Online-Fragebogen	34
5.3.2	Qualitative Ergebnisse: Gruppendiskussionen und offene Fragen im Online-Fragebogen	37
5.4	Ergebnisse Schüler:innenbefragung	41
5.5	Ergebnisse Elternbefragung	45
5.5.1	Beschreibung der Stichprobe der Eltern	45
5.5.2	Quantitative Ergebnisse: Eltern-Fragebogen aus Regelschulen	46
5.5.3	Quantitative Ergebnisse: Eltern-Fragebogen aus Sonderschulen	47
5.5.4	Qualitative Ergebnisse: Eltern-Fragebogen aus Regel- und Sonderschulen	49
5.6	Ergebnisse aus den Online-Befragungen der Gremien und Hearings	51
6	Beantwortung der Fragestellungen	54
7	Empfehlungen für Folgeprojekte	62
7.1	Handlungsempfehlungen mit hoher Dringlichkeit	62
7.1.1	Bekanntmachung des Sonderpädagogik-Konzept in Regelschulen	62
7.1.2	Qualifikations- und Qualitätsansprüche an sonderpädagogisch tätiges Personal	62
7.1.3	Anpassungen des SOK-SG für Sonderschulen	63
7.2	Mittel- und längerfristige Handlungsempfehlungen	63
7.2.1	Überarbeitung des Sonderpädagogik-Konzepts	63
7.2.2	Besondere Berücksichtigung von Übergängen	63
7.2.3	Abstimmung zwischen den Systemen «Regelschule» und «Sonderschule»	64
8	Kommunikative Validierung der Empfehlungen	65
9	Abbildungsverzeichnis	68
10	Tabellenverzeichnis	68
11	Literaturverzeichnis	69
12	Anhang	73
12.1	Fragebogen Stakeholderanalyse	73
12.2	Fragebogen Regelschulen	77
12.3	Fragebogen Sonderschulen	87

12.4 Fragebogen Institutionsleitungen / Schulträger von Sonderschulen	99
12.5 Fragebogen Berufsverbände und externe Dienste	102
12.6 Fragebogen für Eltern.....	105
12.7 Fragebogen für Schülerinnen und Schüler	113
12.8 Interviewleitfäden für Gruppendiskussionen mit Sonder- und Regelschulen	115

1 Ausgangslage

Das von der Regierung am 9. Juni 2015 genehmigte Sonderpädagogik-Konzept des Kantons St.Gallen (SOK-SG) regelt die fördernden Massnahmen in der Volksschule und wurde mit Beginn des Schuljahrs 2015/16 in Kraft gesetzt (Bildungsrat des Kantons St.Gallen, 2022).

Das SOK-SG (Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, 2015a, S. 5) beschreibt die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf ab Geburt bis maximal zum vollendeten 20. Altersjahr und vollzieht die Grundsätze des Volksschulgesetzes zu den sonderpädagogischen Massnahmen.

Ziel des SOK-SG ist es, für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf eine bedarfsgerechte und individuumorientierte Bildung und Erziehung zu gewährleisten und gleichzeitig das sonderpädagogische Angebot auf kommunaler und kantonaler Ebene gezielt zu steuern. Besonderer Bildungsbedarf liegt in folgenden Fällen vor:

- Kinder sind vor der Einschulung in ihrer Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet und werden mit hoher Wahrscheinlichkeit dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung nicht folgen können;
- Schüler:innen haben während der obligatorischen Schulzeit grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz sowie im Lern- oder Leistungsvermögen und können den Fachbereichen des Lehrplans der Regelschule ohne zusätzliche Unterstützung nachweislich nicht, nicht mehr oder nur teilweise folgen;
- Schüler:innen haben während der obligatorischen Schulzeit nachweislich besondere Begabungen und benötigen spezielle Förderprogramme.

Die Volksschule des Kantons St.Gallen hat den Auftrag, sowohl integrierende als auch separierende Angebote bereitzustellen und diese nach dem Prinzip «So viel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig» (Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, 2015a) situationsgerecht einzusetzen. Je nach Förder- und Betreuungsbedarf eignet sich die Unterstützung in der Regelschule oder Sonderschule besser.

Das SOK-SG schafft einen Überblick über sämtliche sonderpädagogische Angebote und legt die Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung des sonderpädagogischen Angebots fest. Das Konzept ist in drei Teile gegliedert (Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, 2015a, 2015b, 2015c):

- Sonderpädagogik-Konzept im Überblick
- Sonderpädagogik-Konzept für die Regelschule
- Sonderpädagogik-Konzept für die Sonderschulung

Auf der folgenden Seite werden das Sonderpädagogik-Konzept für die Regelschule und die Sonderschule kurz beschrieben.

Sonderpädagogik-Konzept für Regelschulen

Das SOK-SG für die Regelschule ist Bestandteil eines umfassenden Konzepts zur Schulqualität. Es beschreibt das Grundangebot der sonderpädagogischen Massnahmen eines Schulträgers, dessen Finanzierung in seiner alleinigen Verantwortung liegt.

Es umfasst die inhaltliche, organisatorische und finanzielle Ausgestaltung der sonderpädagogischen Massnahmen zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags in der Regelschule. Neben der Darstellung des breitgefächerten Angebots von integrativen und separativen Schulungsformen regelt das Konzept auch die Zuweisungsprozesse zur Sonderschulung und die Finanzierung der sonderpädagogischen Angebote.

Ziel der Regelschule ist es, diese so auszugestalten, dass möglichst viele Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf die Regelschule gemeinsam mit den anderen Schüler:innen des eigenen Wohnorts besuchen können. Die Schüler:innen müssen gemäss SOK-SG in der Lage sein, das soziale Gefüge in der Klasse wahrzunehmen, daraus einen Nutzen zu ziehen und vom Klassenunterricht zu profitieren, ohne dass die Förderung der gesamten Klasse beeinträchtigt wird.

Da sich die Regelschulen unter anderem bezüglich Strukturen, sozialer Faktoren, Schulstufen oder zur Verfügung stehendes Fachpersonal unterscheiden, setzen sie in eigener Verantwortung Schwerpunkte bei den sonderpädagogischen Massnahmen und erstellen hierfür ein lokales Förderkonzept, das sich nach den Leitideen, Vorgaben und Zielen des Kantons richtet. Dabei steht es den Schulen frei, ob sie Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in der Regelklasse beschulen oder ab der 3. Klasse Kleinklassen führen. Das lokale Förderkonzept wird vom Amt für Volksschule genehmigt.

Sonderpädagogik-Konzept für Sonderschulen

Sonderschulen sind zuständig für hochspezialisierte Bildungs- und Förderangebote, die von kommunalen Schulträgern nicht erbracht werden können. Sie sind entweder als Tagessonderschule oder als Sonderschule mit Internat konzipiert. Die Angebote von Sonderschulen umfassen a) den Unterricht, die Förderung, Betreuung und Pflege in einer Sonderschule, b) die behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung in Regelschulen (B&U) sowie c) die heilpädagogische Frühförderung für Kinder mit einer Behinderung oder einer Entwicklungsverzögerung ab Geburt bis zum Schuleintritt.

Die Organisation und Finanzierung des Sonderschulangebots liegt in der Verantwortung des Kantons und ist im SOK-SG für Sonderschulen geregelt. Das bewilligte Betriebskonzept sowie die Leistungsvereinbarung bilden die Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen dem Kanton und den anerkannten Sonderschulen. In der Leistungsvereinbarung wird genau festgelegt, welche Leistungen in welchem Umfang und in welcher Qualität durch eine Sonderschule angeboten und durch den Kanton finanziert werden.

Stellenwert des Sonderpädagogik-Konzepts für Regel- und Sonderschulen

Das SOK-SG verfolgt das übergeordnete Ziel, dass alle Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf durch sonderpädagogische Angebote entweder in der Regelschule oder in der Sonderschule optimal unterstützt werden. Abbildung 1 macht jedoch deutlich, dass das SOK-SG für Regelschulen lediglich ein Bestandteil zur Erfüllung des Erziehungsauftrags innerhalb des Gesamtkonzepts Schulqualität ist. Im Gegensatz dazu unterliegen die Sonderschulen einer strengeren Regulierung und sie sind existenziell davon abhängig.

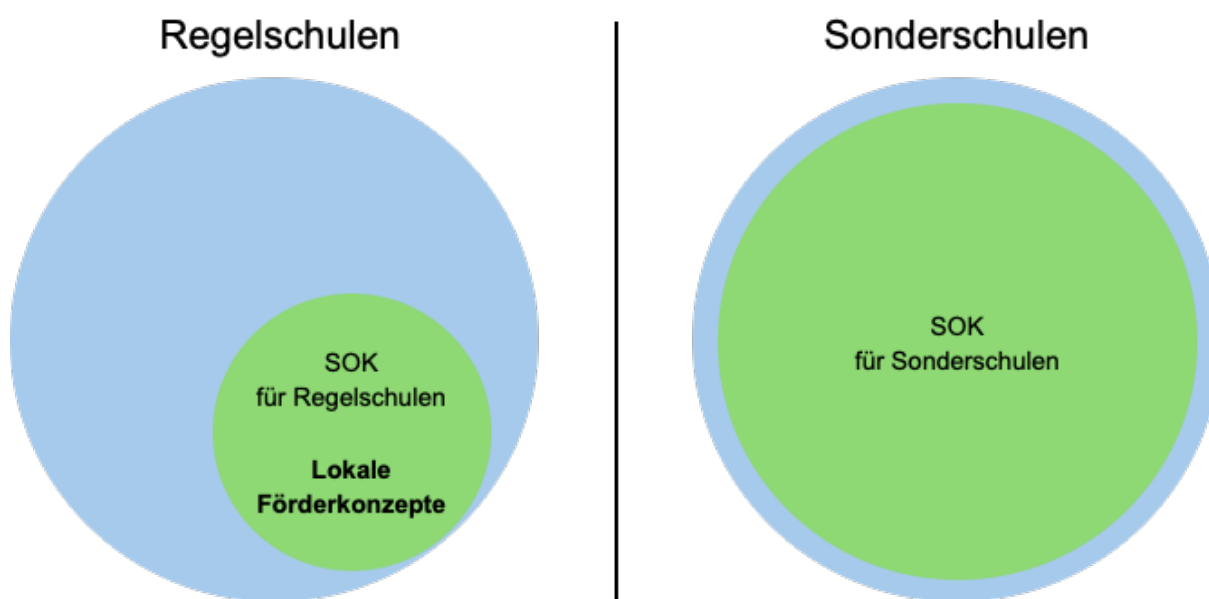


Abbildung 1: Stellenwert des Sonderpädagogik-Konzept für Sonder- und Regelschulen

2 Integrative und separative Schulungsformen

Auf der Grundlage einiger nationaler (Behindertengleichstellungsgesetz 2004, Neugestaltung des Finanzausgleichs 2008) und internationaler (UN-BRK 2014) politischer Vorstösse werden Schulen in der Schweiz seit nahezu zwanzig Jahren zunehmend inklusiv gestaltet (Kronenberg, 2021; Sahli Lozano, Cramer & Gosteli, 2021). Das Ziel besteht darin, so viele Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf wie möglich unter Einsatz unterschiedlicher Ressourcen in Regelschulen integrativ zu unterrichten (Lanners, 2021). Gleichzeitig heisst das auch, dass für einige Kinder und Jugendliche eine Sonderschulung mit gut ausgestatteten und hochspezialisierten Bildungs- und Förderangeboten für deren Entwicklung und Lernfortschritte notwendig ist, die von Regelschulen nicht erbracht werden können. Die Umsetzung dieses nationalen politischen Vorhabens liegt in der Zuständigkeit der Kantone und variiert sehr stark (Kronenberg, 2021; Sahli Lozano et al., 2021; Sahli Lozano & Gosteli, 2022). Die Umsetzungspraxis, und die damit verknüpfte Ressourcenverteilung und Bereitstellung von Massnahmen wird durch Kontextfaktoren (z.B. geografische Lage, lokale Rahmenbedingungen, Zusammensetzung der Schüler:innenschaft) und schulische Akteure beeinflusst. Ebenfalls davon betroffen ist die fallspezifische Entscheidung darüber, ob eine integrative, separative oder gemischte Form von Fördermassnahmen die beste Lösung für das betroffene Kind ist. In denjenigen Schweizer Kantonen, die dem im Jahr 2011 in Kraft getretenen Sonderpädagogik-Konkordat¹ beigetreten sind, ist die Entscheidung über den adäquatesten Förderort des Kindes (Regelschule, integrative oder separative Sonderschulung) an ein standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)² gebunden. Obwohl der Kanton St.Gallen dem Konkordat nicht beigetreten ist, erfolgt die entsprechende Entscheidung ebenfalls auf der Basis eines SAV.

An dieser Stelle ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Diskussion über integrative und separative Schulungsformen, sowie diese statistisch abzubilden, schwierig ist, da eine einheitliche Definition des Begriffs «Integration» fehlt. Unter Verweis auf die Begrifflichkeit zur Statistik der Lernenden in der Schweiz (SDL), und in Bezug auf sonderpädagogisch relevante Elemente daraus, lassen sich «Schulart» (Regelschulen, Sonderschulen), «Unterrichtsart» (an Regelschulen: Regelklassen und Sonderklassen; an Sonderschulen: Sonderschulklassen) sowie der «Ausprägungsgrad der sonderpädagogischen Massnahme» (keine Massnahme; einfache Massnahme wie niederschwellige, integrative Förderung, angepasste Lernziele, Nachteilsausgleich oder Sonderklassen, vgl. EDK (2007); verstärkte Massnahme an Regelschulen (integrativ in Regelklassen oder separat in Sonderklassen); verstärkte Massnahme an separativen Sonderschulklassen) als Orientierung für die unterschiedlichen Angebote in der Schweiz verwenden (vgl. Kronenberg, 2021, S. 78).

Stellenwert von integrativen Schulungsformen

Die Forschung zu separativen und integrativen Schulungsformen sowie zu Bildungssystemen im Vergleich liefert seit nahezu dreissig Jahren eine breite Palette an empirisch fundierten Kenntnissen, die weitgehend integrative Settings den separativen vorziehen (Aellig, Altmeyer & Lanfranchi, 2021; Bless, 2018). Integrative Bildungssysteme fördern nicht nur die Entwicklung der akademischen Leistung

¹ Sonderpädagogik-Konkordat: <https://www.cdip.ch/de/themen/sonderpaedagogik>

² Standardisiertes Abklärungsverfahren: <https://www.szh.ch/themen/sav>

(Balestra, Eugster & Liebert, 2022; Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2012), sondern auch die Entwicklung der selbstregulativen Funktionen (sogenannte exekutive Funktionen wie Impulskontrolle oder Emotionsregulation) (Törmänen & Roebbers, 2018). Ausserdem bleiben integrativ geschulte Kinder und Jugendliche nahe an ihrem Wohnort, was sie nicht entwurzelt, und eine soziale Vernetzung mit dem Umfeld am Wohnort ermöglicht (Bless, 2018).

Dies fördert wiederum ihre sozialen Kompetenzen und ihre zukünftige gesellschaftliche Teilhabe (Bless, 2018). Zudem fühlen sich integrativ geschulte Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf weder gestresster noch überforderter und im Unterrichtsgeschehen gleich involviert wie ihre Klassenkamerad:innen ohne besonderen Bildungsbedarf (Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2012). Auch was die Anschlussmöglichkeiten in die Berufswelt angeht, bieten integrative Schulungsformen Vorteile gegenüber den Separativen, weil integrativ geschulte Schüler:innen leichter eine berufliche Ausbildung bzw. eine Lehrstelle finden oder in weiterführende Schultypen übergehen können im Vergleich zu Schüler:innen aus Sonderschulen oder Sonderklassen (Hauer & Fasching, 2023; Neuenschwander & Nägele, 2017).

Diskriminierungstendenzen in separativen Schulsystemen

Selektive Praxen sind besonders anfällig für Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten (Horvath, 2018; Neumann & Lütje-Klose, 2020; OECD, 2023). Es gibt mehrere empirische Belege, die den engen Zusammenhang zwischen inklusiven Bildungssystemen, Gerechtigkeit und Leistungsfähigkeit belegen. Je inklusiver das Lernsetting, desto grösser die Leistungsentwicklung. Dagegen können Faktoren wie Migrationshintergrund, Gender und sozioökonomischer Status sich negativ auf die individuelle Bildungslaufbahn auswirken (OECD, 2023; Sahli Lozano, Wüthrich, Wicki & Brandenburg, 2023).

Weitere Studien untermauern die Ungleichheit, die sich in selektiven Systemen verbreitet, und die entsprechenden negativen Auswirkungen auf die durchschnittliche akademische Leistung. Es wird mit Besorgnis auf den Zusammenhang zwischen durchschnittlicher Bildungsqualität und leistungsbezogener Stratifizierung in der Schule hingewiesen. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass sich mit einem höheren Grad an Selektivität im Bildungssystem die durchschnittliche Bildungsqualität verschlechtert und die Leistungsdiskrepanz zwischen privilegierten und wenig privilegierten Schüler:innen vergrössert (Sahlberg & Cobbold, 2021; UNESCO, 2020). Dabei zeigt sich, dass die Frage des Privilegs vor allem eine Frage der Herkunft, des sozioökonomischen Status und der Beeinträchtigungsart ist (Lanners, 2021; Sahli Lozano & Gosteli, 2022; Sahli Lozano et al., 2023). In der Selektionspraxis sowie in der Vergabe unterschiedlicher Diagnosen und Fördermassnahmen besteht die Gefahr, systematische Diskriminierung vor allem auf der Basis von sozialer oder ethnischer Herkunft und Beeinträchtigungsart fortzusetzen oder aufrechtzuerhalten (Sahli Lozano et al., 2023). Darüber hinaus ist es problematisch, wenn aus einer Diagnose eine langfristige Prognose wird. Dies beeinflusst in besonderem Masse die Schullaufbahn von Schüler:innen mit Migrationshintergrund, mit niedrigem sozioökonomischen Status oder mit einer sozio-emotionalen Beeinträchtigung, weil deren Leistungspotential von Lehrpersonen tendenziell als niedriger eingeschätzt wird (Urhahne & Wijnia, 2021).

Zuteilungen zum Förderort

Für die Zuteilung zu einem separativen Förderort (also Sonderschulklassen an Sonderschulen oder Sonderklasse an Regelschulen³) spielen nicht nur rein medizinisch diagnostische Gründe oder die historische Entwicklung von Diagnoseverfahren eine Rolle (Neumann & Lütje-Klose, 2020). Es sind auch kulturelle und normative Überzeugungen, die in solche Entscheidungen miteinfließen (Braun, Ball, Maguire & Hoskins, 2011; Labhart, 2019). Die bestehenden Bildungsstrukturen, das normative Verständnis von Behinderung und Beeinträchtigung sowie die damit verbundenen kulturell geprägten Kategorisierungspraktiken werden auf der Ebene der Schule von den involvierten Akteur:innen, sei es bewusst oder unbewusst, interpretiert und rekontextualisiert. Diese Interpretationen sind entscheidend für die Festlegung, welchen Schüler:innen welche Fördermassnahmen in welchem Setting zugewiesen werden (Keller, Kunz, Luder & Pfister, 2018; Mejeh & Powell, 2018; Sahli Lozano et al., 2023). Es hängt also stark von kantonalen Tendenzen und der Nationalität ab, welche Bildung ein Kind mit einer spezifischen Beeinträchtigung unter ähnlichen Voraussetzungen erhalten wird, das heisst, ob es zu einer integrativen Beschulung kommt oder nicht (Kronenberg, 2021; Lanners, 2021). Unter Umständen klaffen die aus kulturell-normativen Gründen erfolgten Entscheidungen mit den Vorstellungen und Erwartungen der betroffenen Kinder und deren Familien auseinander und können als nicht gerechtfertigt und diskriminierend empfunden werden (Lanners, 2021; Mejeh & Powell, 2018). Zudem hat die Art und Weise, wie die Finanzierung von Sonderschulen auf Systemebene geregelt ist, einen erheblichen Einfluss auf selektierende Entscheidungsprozesse (Lanners, 2021; Lütje-Klose & Sturm, 2020).

Diagnostische Kompetenz und Zuschreibungsprozesse

Studien zeigen, dass die Einschätzung von Lehrpersonen und ihre diagnostische Genauigkeit bezüglich der Leistungspotenziale von Schüler:innen durch Faktoren beeinflusst wird, die nicht unbedingt mit der tatsächlichen Leistungsfähigkeit zusammenhängen. Eine Metaanalyse von (Urhahne & Wijnia, 2021), in der 40 Jahre Forschungsergebnisse über die diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen ausgewertet wurden, hat gezeigt, dass Lehrpersonen bei Verhaltensproblemen, Migrationshintergrund, niedrigem sozioökonomischem Status und Gender die betroffenen Schüler:innen systematisch schlechter beurteilen.

Einige Studien haben einen positiven Zusammenhang zwischen negativer Beurteilung und mangelnder physischer Attraktivität (z.B. ein höherer Körperfettanteil) festgestellt. Zudem tendieren Lehrpersonen dazu, angepasste Schüler:innen ohne Migrationshintergrund und solche aus Familien mit höherem Einkommen und Bildungsstand bei gleicher Leistung besser zu bewerten (Urhahne & Wijnia, 2021). Auffällig ist auch der häufig gefundene Zusammenhang zwischen Leistung, Herkunft, Verhaltensauffälligkeit und sozialer oder struktureller Exklusion (Hagenauer & Raufelder, 2021; Liesen & Luder, 2011; Neuenschwander & Nägele, 2017).

Die Berechtigung integrativer Schulformen wird vor allem dann infrage gestellt, wenn Kinder mit sozio-emotionalen Beeinträchtigungen (generell Verhaltensauffälligkeiten) in Regelklassen unterrichtet

³ Überblick zur Begrifflichkeit in der Schweiz; vgl. Kronenberg (2021, S. 78).

werden sollten (Aellig et al., 2021; Keller et al., 2018; Luder, Ideli & Kunz, 2020; Zimmermann, 2023). In diesen Fällen erscheinen den Beteiligten oft separative Massnahmen besser geeignet, um den schulischen Alltag «ruhiger» zu gestalten und überforderte Systeme sowie die darin arbeitenden Lehrpersonen zu entlasten (Bolz, Albers & Baumann, 2019; Luder, 2019; Lütje-Klose & Sturm, 2020). Allerdings entfallen dabei sämtliche Vorteile, die sich bei integrativer Lösungen verhaltensauffälliger Schüler:innen entfalten können (Liesen & Luder, 2011; Luder et al., 2020). Ausserdem existieren keine empirischen Belege für eine überlegene Wirksamkeit separativer Angebote (z.B. Kleinklassen) für verhaltensauffällige Kinder. Diesbezüglich wird sogar in umfangreicherem Ausmass von negativen Effekten berichtet (Müller, 2008). Diese wirken sich besonders auf Lernende mit psychosozialen Beeinträchtigungen aus: Verhaltensauffälligkeiten eskalieren nicht nur häufig in separativen Settings und ziehen zusätzliche psychische Belastungen für die betroffenen Schüler:innen nach sich. Die Separation erhöht für diese Lernenden auch längerfristig die Wahrscheinlichkeit weiterer Ausschlüsse aus Bildung und Gesellschaft (Luder, 2019; Luder, Ideli & Kunz, 2020; Zimmermann, 2023).

Damit aber die integrative Beschulung für Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten in der Praxis gelingen kann, sind spezifische Rahmenbedingungen erforderlich. Diese sollen nicht nur die individuellen «Defizite» als einzige Problemursache adressieren (Herz, 2021), sondern vor allem auf die Optimierung «beeinflussbarer Kontextfaktoren» abzielen (Liesen & Luder, 2011). Zu den beeinflussbaren Faktoren zählen in besonderen Massen die Vermittlung von Bewältigungs- und Problemlösungsstrategien auf Schul- und Unterrichtsebene, die Qualität der Klassenführung sowie die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen sowie unter den Schüler:innen selbst (Liesen & Luder, 2011; Luder, Ideli & Kunz, 2020). Diese Faktoren bedingen sich gegenseitig und das Bereitstellen von Ressourcen, die die Handlungswirksamkeit von Lehrpersonen erhöht, ist unabdingbar (Keller et al., 2018).

Aus diesen Erkenntnissen resultieren Handlungsempfehlungen für Kanton und Schule. Das übergeordnete Ziel besteht darin, einerseits Schüler:innen eine nicht-diskriminierende entwicklungsförderliche Bildung zu ermöglichen, und andererseits die Handlungswirksamkeit und die psychische Gesundheit aller Beteiligten sicherzustellen (Zimmermann, 2023). Auf Systemebene betrifft dies auch die Art und Weise, wie personelle Ressourcen und finanzielle Mittel für Bildung und Förderung investiert werden sowie die Finanzierungsmodelle von Sonderschulen und -klassen. Wenn diese Einrichtungen privat geführt und staatlich subventioniert werden, besteht möglicherweise wenig Anreiz, diese separativen Angebote abzubauen (Lanners, 2021; Sahli Lozano et al., 2021).

Einzelne Studien weisen auf ein gewisses Risiko für Stigmatisierung hin, wenn stark belastete Regelschulen, zusammen mit den ihnen zugeordneten schulpsychologischen Diensten, für bestimmte Kinder Zuweisungen zu Nachteilsausgleichen oder individuellen Lernzielen vornehmen, ohne dass eine unabhängige externe Stelle, wie beispielsweise eine Beratungskommission, beteiligt ist (Labhart, 2019; Sahli Lozano et al., 2021). Ausserdem stellte die Studie von Balestra et al. (2022) fest, dass die zunehmende Investition in ein integrativ ausgerichtetes Schulmodell (vgl. hier zum Beispiel Schulen im Kanton Tessin) ein wichtiger Faktor ist, um negative Peer-Effekte auszugleichen. Diese Effekte können auftreten, wenn mehr als 15 bis 20% der Schüler:innen in einer Klasse besonderen Bildungsbedarf haben.

Auswirkungen auf Kinder ohne besonderen Bildungsbedarf

Für Schüler:innen ohne besonderem Bildungsbedarf ergeben sich weder bezüglich Leistung noch Wohlbefinden Nachteile, wenn Kinder oder Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf in der gleichen Klasse integriert werden (Aellig et al., 2021; Bless, 2018). Auf der Basis dieser empirischen Studien lässt sich festhalten, dass Schüler:innen in integrativen Settings nicht «gebremst» werden (Aellig et al., 2021). Eine vor zwei Jahren veröffentlichte Studie von Balestra et al. (2022) hat ergänzend ergeben, dass ab einem Anteil von 15 bis 20% Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen langfristig differentiell wirkende negative Effekte auf die Leistung ihrer Mitschüler:innen, unabhängig von deren individuellem Bildungsbedarf, zu erwarten sind. Diese negativen Effekte sind aber zum einen von geringem Ausmass, während die bereits oben berichteten positiven Effekte auf die Bildungsqualität sowie auf die zukünftige wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe von integrierten Schüler:innen deutlich stärker ins Gewicht fallen. Zum anderen sind leistungsstarke Schüler:innen kaum von diesen negativen Effekten betroffen. Eine «überproportionale» Anwesenheit von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf in einer einzigen Regelklasse hat gemäss dieser Studie einen negativen Einfluss vor allem auf die Mitschüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf oder auf jene Kinder ohne diagnostizierte Beeinträchtigung, aber mit generell tieferen Leistungen in derselben Klasse.

Aus diesem Grund empfehlen Balestra et al. (2022) erstens, dass Integration als bevorzugte Lösung angestrebt werden sollte, da die Vorteile einer integrativen Schulung auf der Grundlage ihrer Daten überwiegen. Zweitens betonen sie, wie wichtig eine ausgewogene und angemessen proportionierte Durchmischung innerhalb von integrativen Klassen sei. Weiter konnte festgestellt werden, dass Lehrpersonen die negativen Peer-Effekte einer ungünstigen Klassenzusammensetzung entweder weiter verschärfen oder signifikant reduzieren können. Damit kommt den Lehrpersonen eine wirkungsvolle Rolle zu (ebd.). Diesbezüglich verweisen Studien auf das erhöhte Risiko der Viktimisierung und der Ausgrenzung, welcher Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen ausgesetzt werden können (Huber & Wilbert, 2012; Schwab, 2015; Zurbriggen, Venetz & Hinni, 2018). Insbesondere Unsensibilität, Gleichgültigkeit oder rigides Verhalten seitens der Lehrpersonen verfestigen bestehende Verhaltensprobleme, verschärfen die soziale Ablehnung und führen zu Schulentfremdung (Bolz et al., 2019; Cefai & Cooper, 2010; Julius, 2014). Dagegen können eine starke emotionale Beziehung zu den Lehrpersonen und die soziale Unterstützung durch Peers Verhaltensauffälligkeiten längerfristig mildern (Krauss, 2022). Weitere Hürden, die in integrativen Settings noch zu überwinden sind, betreffen das akademische Selbstkonzept. Während einige Studien aufzeigen, dass integrierte Lernende mit besonderem Bildungsbedarf ein tieferes Selbstkonzept aufweisen als jene Schüler:innen im Sondersetting (Bless, 2018), finden andere Studien keine nennenswerten Unterschiede (Lütje-Klose, Neumann, Gorges & Wild, 2018; Venetz et al., 2012). Damit rückt die Klärung der Bedingungen in den Fokus, unter denen eine integrative Schulung gelingen kann (Liesen & Luder, 2011; Lütje-Klose et al., 2018). Mehrere Studien weisen zum Beispiel auf Faktoren auf Schul- und Klassenebene hin, die zu kognitiven und psychosozialen Entwicklungsfortschritten führen. Zum einen ist die Qualität des Unterrichts und der Förderung entscheidend: Es braucht ein schülerorientiertes didaktisches Engagement der Lehrperson und die Bereitschaft, die Beziehung zu allen Schüler:innen aufzubauen. Zum anderen

spielt die Schulleitung eine wichtige Rolle, um eine konsequente inklusive Schulentwicklung zu betreiben, kooperative Strukturen im Kollegium zu etablieren und eine von der ganzen Schule geteilte und gelebte pädagogische Haltung in Umgang mit Lernenden mit den unterschiedlichsten Förderbedürfnissen und entsprechendem Förderbedarf zu gewährleisten (Lütje-Klose et al., 2018).

Aktueller Stand der Integrationsdebatte

Kronenberg (2021, S. 57) weist mit Blick auf das Jahr 2020 darauf hin, dass die vorherrschende Praxis in der Schweiz eine Kombination aus Integration und Sonderschulung beinhaltet, mit einer seit Jahren konstanten Quote von etwa 1.8% schulpflichtiger Kinder, die eine Sonderschule besuchen (Quote im Kanton St.Gallen: rund 2.7%). Es ist unbestritten, dass bei schwerwiegenden Mehrfachbehinderungen spezifische und darauf spezialisierte Betreuungs- und Bildungsangebote durch qualifiziertes Personal erforderlich sind (Dederich, 2016; Luder, 2016). Es bedarf jedoch koordinierter Anstrengungen zwischen Sonderschulen und Regelschulen, um eine individuell angemessene Förderung für alle Schüler:innen sicherzustellen, die darauf angewiesen sind. Dabei sollte vermieden werden, dass Schule Ungerechtigkeit und Diskriminierung schafft oder weiter perpetuiert (Keller et al., 2018; UNESCO, 2020).

Die grundlegende Frage in diesem Kontext betrifft ein klares Verständnis von inklusiver Bildung, welches die Frage miteinschliesst, was Inklusion und Integration in der praktischen Umsetzung auf allen Ebenen wirklich bedeuten. Wie wird Behinderung und Beeinträchtigung kategorisiert und diagnostiziert, welche Massnahmen und welche Handlungen auf jeder Ebene werden entsprechend initiiert, welche Ressourcen werden bereitgestellt und welche Auswirkungen haben diese auf die Schüler:innen mit sonderpädagogischen Bedürfnissen? Dem Förderort kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu, der nicht zwangsläufig mit dem Grad an Unterstützung verbunden ist. Es handelt sich um eine eigenständige Entscheidung, dasjenige Setting für die Förderung auszuwählen, welches für die Entwicklung jedes einzelnen Kindes als am erfolgversprechendsten betrachtet wird. Diese Wahl wird zudem durch den weit verbreiteten Fachkräftemangel im sonderpädagogischen Bereich beeinflusst (vgl. dazu auch Kronenberg, 2021, S. 84). Dies betrifft neben den Therapieausbildungen in Logopädie und Psychomotorik auch die Masterausbildung in Schulischer Heilpädagogik sowie andere Berufe im sonderpädagogischen Bereich.

Der bereits mehrfach zitierte Bericht von Kronenberg (2021) zur «Sonderpädagogik in der Schweiz» im Auftrag von SBFI und EDK verdeutlicht zudem, dass das Wissen über den rechtlichen Teil besonderer Massnahmen in der Schweiz vorhanden ist. Die Massnahmen in der obligatorischen Schule - vor dem Hintergrund der Parallelität von integrativer und separativer Schulung - generieren hingegen ein komplexes Geflecht von Fragen in Bezug auf Indikationskriterien für Integration oder Separation sowie die damit verbundenen Auswirkungen auf die Bildungs- und Arbeitsbiografie von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im InSeMa-Projekt (Sahli Lozano et al., 2021; Sahli Lozano & Gosteli, 2022; Sahli Lozano et al., 2023) wird auf systematische kantonale Unterschiede verwiesen und Kronenberg (2021, S. 7) stellt fest, dass in der Schweiz in Teilbereichen zwar viel Wissen vorhanden ist, jedoch eine Gesamtschau auf der Grundlage von statistischem Material und Ergebnissen aus der Forschung fehlt.

3 Zielsetzungen und Fragestellungen der Evaluation

Wie bereits eingangs erwähnt, ist das Sonderpädagogik-Konzept des Kantons St.Gallen (SOK-SG) seit Beginn des Schuljahrs 2015/16 eingeführt. Nach rund acht Jahren Erfahrung mit der praktischen Umsetzung der Richtlinien sollen nun die im SOK-SG festgelegten Angebote, Zuständigkeiten und Zuweisungsprozesse überprüft und bei Bedarf angepasst werden (Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, 2022).

Der Fokus der Evaluation liegt nicht auf der Frage Separation oder Integration, bzw. Sonderschulung oder Regelschule. Es soll beleuchtet werden, welche Aufgaben die beiden Schulsysteme «Regelschule» und «Sonderschule» mit dem Integrationsauftrag erfüllen müssen, wie die Zusammenarbeit innerhalb und zwischen den beiden Systemen ausgestaltet ist und welche Prozesse der Abklärung von Schüler:innen und Kriterien der Zuweisung zielführend sind.

Im Folgenden werden die Zielsetzungen und Fragestellungen der Evaluation aufgeführt.

3.1 Zielsetzungen

Die Evaluation strebt eine multiperspektivische Beurteilung der Umsetzung des SOK-SG an, indem sämtliche relevanten Akteure einbezogen werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der zweckmässigen Umsetzung und angemessenen Qualität sowohl in den Regel- als auch in den Sonderschulen sowie der Finanzierung sonderpädagogischer Massnahmen.

Erwartet werden Erkenntnisse zur aktuellen Situation in den Regel- und Sonderschulen vor Ort, die als Grundlage für Modellentscheidungen und die Weiterentwicklung beider Schulformen dienen, sowie Hinweise auf den Handlungsbedarf auf Gesetzesebene und nachgeordnetem Recht. Dies beinhaltet auch das Aufzeigen von Spannungsfeldern, verbunden mit Empfehlungen für erforderliche Folgeprojekte im Anschluss an diese Evaluation.

3.2 Fragestellungen

Die Evaluation soll Antworten auf die folgenden fünf Fragestellungen liefern:

1. Mass und Kriterien der Separation bei den verschiedenen Behinderungsarten und Altersstufen
2. Aufwand, den die Gemeinden und der Kanton für die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zu leisten bereit sind bzw. die Frage, bis zu welchem Grad sie zu diesem mit Blick auf den verfassungsmässigen Anspruch des Kindes auf einen ausreichenden Grundschulunterricht verpflichtet sind
3. Mechanismen zur Steuerung des Sonderschulangebots, namentlich das Versorgungskonzept
4. Erreichung der Zielsetzungen, Leitsätze und Grundprinzipien des Sonderpädagogik-Konzepts
5. Funktionsteilung und Zuständigkeiten im Bereich der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts.

4 Methodisches Vorgehen

Um der Vielschichtigkeit des Projekts gerecht werden zu können, wurde eine Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge gewählt. Das Evaluationsteam orientierte sich am Ansatz der sequentiellen Triangulation. Dies bedeutet, dass verschiedene Informationsquellen (Datentriangulation) zeitlich gestaffelt berücksichtigt und unterschiedliche Verfahren (Methodentriangulation: qualitativ – quantitativ, offen – standardisiert) eingesetzt werden (Denzin, 1989; Klöti & Widmer, 1997). Durch dieses Vorgehen können die Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven fokussiert werden, was eine umfassende Beantwortung ermöglicht.

4.1 Dokumenten- und Literaturanalyse

Die Evaluation startete im November 2022 mit der Klärung der Zielsetzungen und Fragestellungen mit dem Projektausschuss. Anschliessend wurde eine Analyse der zur Verfügung stehenden offiziellen Dokumente durchgeführt. Zusätzlich wurden die relevante internationale Forschungsliteratur ab dem Jahr 2015 sowie die Erkenntnisse aus Forschungsprojekten in der Schweiz im Hinblick auf die Zielsetzungen und Fragestellungen der Evaluation gesichtet und aufbereitet.

4.2 Sicherstellung des Einbezugs aller Beteiligten: Stakeholderanalyse

Um sämtliche relevanten Akteure zu identifizieren, die in Verbindung mit der Entwicklung und Umsetzung des sonderpädagogischen Konzepts standen oder stehen, führte das Evaluationsteam von Mitte Mai bis Mitte Juli 2023 eine Vernetzungsanalyse bei den bereits bekannten Stakeholdern durch. Die einzelnen Akteure wurden gebeten, ihre Kontakte im Arbeitsumfeld im Zusammenhang mit der Umsetzung des SOK-SG beziehungsweise des lokal geltenden Förderkonzepts mitzuteilen. Zusätzlich hatten sie die Möglichkeit, ihre allgemeine Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit dieser Akteure anzugeben (vgl. Fragebogen Anhang 12.1).

4.2.1 Auswahl der befragten Akteur:innen

Nach Festlegung der zentralen Akteur:innen wurden im Rahmen der Evaluation des SOK-SG umfangreiche Befragungen gemäss dem Ansatz der sequentiellen Triangulation durchgeführt. Eine Zusammenstellung aller befragten Akteur:innen ist in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Übersicht zu den befragten Akteur:innen

Befragung Sonderschulen	
Online-Befragungen <ul style="list-style-type: none"> • Schulteams aus Sonderschulen • Eltern aus Sonderschulen • Schüler:innen aus Sonderschulen 	Gruppendiskussionen <ul style="list-style-type: none"> • Schulteams (SL, KLP, SHP, falls vorhanden Fachperson aus Therapie und Sozialpädagogik)
Befragung Regelschulen	
Online-Befragungen <ul style="list-style-type: none"> • Schulteams aus Regelschulen • Eltern aus Regelschulen • Schüler:innen aus Regelschulen 	Gruppendiskussionen <ul style="list-style-type: none"> • Schulteams (SL, SHP, Fachpersonen aus Therapie und SSA/Sozialpädagogik)
Online-Befragungen weitere Akteure <ul style="list-style-type: none"> • Stakeholderanalyse: Projektausschuss und Projektgruppe / Schulträger • Institutionsleitungen / Schulträger von Sonderschulen • Berufsverbände und externe Dienste (Beratungs- und Diagnostikangebote) 	
Durchgeführte Hearings <ul style="list-style-type: none"> • Mitglieder des Projektausschusses und der Projektgruppe⁽¹⁾ • Netzwerk Fachpersonen für sonderpädagogische Massnahmen • Amt für Volksschule (AVS), Abteilung Sonderpädagogik • Verband Privater Sonderschulträger (VPS) • Schulpsychologischer Dienst (SPD) Kanton St.Gallen • Konferenz der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen SG (KSH) 	

⁽¹⁾Zusammensetzung Mitglieder Projektausschuss und Projektgruppe

- Bildungsrat
- BLD / AVS: Bildungsdepartement, Amt für Volksschule
- SGV: Verband St.Galler Volksschulträger
- VPOD: Verband des Personals öffentlicher Dienste
- VS GP: Verband St.Galler Gemeindepräsidenten
- KLV: Kantonaler Lehrerinnen- und Lehrerverband
- VSLSG: Verband Schulleiterinnen und Schulleiter St.Gallen
- SPD: Schulpsychologischer Dienst
- VPS: Verband Privater Sonderschulträger
- KSH: Konferenz der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen SG
- PHSG: PH St.Gallen
- KUK: Kantonale Unterstufenkonferenz St.Gallen
- SSK: Sonderschulkommission
- KKgK: Kantonale Kindergartenkonferenz
- KMK: Kantonale Mittelstufen Konferenz
- KAH LV: Kantonaler Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen Verband (neu LGSG, Lehrpersonen Gestaltung St.Gallen)
- Sek 1 SG: Verband Oberstufenlehrpersonen Kanton St.Gallen

4.3 Befragungen in Regel- und Sonderschulen

4.3.1 Rekrutierung der Regel- und Sonderschulen

Das Amt für Volksschule (AVS) hatte dem Evaluations-Team eine Adressliste aller Schulen im Kanton St.Gallen zur Verfügung gestellt. Diese enthielt Informationen zu den jeweiligen Schulmodellen (Kleinklassen, ja oder nein), den Schüler:innenzahlen und den Kontaktpersonen für die einzelnen Schuleinheiten. Zusätzlich wurden alle Schulen durch das AVS mittels Schreiben über die bevorstehende Evaluationsstudie informiert. Die Mitglieder der ausgewählten Schulteams wurden gebeten, an der Befragung teilzunehmen, um eine möglichst grosse Rücklaufquote zu erreichen.

In Absprache mit dem Projektausschuss wurde beschlossen, insgesamt 22 Regelschulen und fünf Sonderschulen für eine umfassende 360°-Analyse zu rekrutieren. Dies bedeutet, dass eine vollständige Befragung aller Mitglieder der Schulteams, je sechs Schulklassen mit Schüler:innen ab der dritten Primarschulstufe (jüngere Schüler:innen können mit den vorgesehenen Erhebungsinstrumenten nicht mit vertretbarem Aufwand befragt werden) sowie eine Vollerhebung aller Eltern der teilnehmenden Klassen in den ausgewählten Schuleinheiten angestrebt wurde.

Für die Rekrutierung der Stichprobe der Regelschulen galten folgende Auswahlkriterien: Urbanität (Städte, Rheintal, übriges Kantonsgebiet), 9 Wahlkreise, Grösse der Schule (klein, mittel, gross), Schulstufe (3. - 6. Kl. / Oberstufe), Schulmodell (mit / ohne Kleinklasse), Sozialindex (0.87 - 1.20). Daraus ergab sich folgende Matrix für die Stichprobenziehung (vgl. Tabelle 2) und es wurde eine geschichtete Zufallsstichprobe aus allen Schulen gezogen.

Tabelle 2: Matrix zur Stichprobenziehung – Kombination der 22 Regelschulen nach Urbanität und Wahlkreis

Wahlkreis	Anzahl Klassen	Stichprobe Stadt	Stichprobe Rheintal	Stichprobe anderes Kantonsgebiet	Stichprobe Total
Rorschach	238	1		1	2
Werdenberg	266	1		1	2
Sarganserland	267			1	1
St.Gallen (ohne St.Gallen Stadt)	324	1		1	2
Toggenburg	324			1	1
St.Gallen Stadt	343	2			2
See-Gaster	407	1		3	4
Rheintal	452	1	3		4
Wil	486	2		2	4
Total	3107	9	3	10	22

Die Auswahl der fünf Sonderschulen erfolgte in gemeinsamer Absprache zwischen dem Amt für Volksschule (AVS), Abteilung Sonderpädagogik, und dem Verband Privater Sonderschulträger (VPS). Das Ziel war, ein zuverlässiges Abbild der schulischen, therapeutischen und sozialpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung, Sprach- und Hörbehinderungen, Lern-

und schwerwiegenden Verhaltensstörungen/psychischen Störungen sowie mit Körperbehinderungen im Kanton St.Gallen zu erhalten.

4.3.2 Erhebungsinstrumente für quantitative Befragungen

Die Online-Datenerhebungen in den Regel- und Sonderschulen (vgl. Anhang 12.2 und 12.3), die Online-Erhebungen bei den Eltern (vgl. Anhang 12.6) sowie die Befragungen der Schüler:innen in ihrer Klasse vor Ort (vgl. Anhang 12.7) erfolgten zwischen Mitte Mai und Mitte November 2023.

Die Daten der Online-Erhebungen wurden mit dem Online-Befragungstool «Survalyzer» erfasst und während der Befragungsdauer auf einem Schweizer Server gehostet. Die Server sind gegen unbefugten physischen Zugriff geschützt und die Datenübertragungen erfolgen anonym und verschlüsselt. Nach Abschluss der Befragungen wurden die Daten in anonymisierter Form für die Analysen im Forschungszentrum «Inklusion und Gesundheit in der Schule» gespeichert und auf dem externen Schweizer Server gelöscht. Die Erhebung und Bearbeitung der Daten erfolgten nach Massgabe des kantonalen Datenschutzgesetzes vom 16. November 2010 (sGS 142.1).

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Themenbereiche, die den verschiedenen Befragten gestellt wurden.

Tabelle 3: Übersichtsmatrix zu den Themenbereichen der befragten Teilstichproben

Themenbereiche	Integrative Förderung			Sonderschulung		
	Schul-teams	Eltern	SuS	Schul-teams	Eltern	SuS
Förderstatus der Schüler:innen	*nur KLP					
Kooperation und Partizipation in der Förderung	*nur SHP	*nur SEN				
Multiprofessionelle Zusammenarbeit						
Schulklima						
Generelle und unterrichtsbezogene Belastungen						
Integration in der Klasse						
Einstellungen zur Integration						
Kompetenz zur Umsetzung integrativen Unterrichts	*nur LP					
Individuelle Selbstwirksamkeit						
Kooperation mit Schule und Partizipation in Schulfragen						
Beziehungsqualität zur Lehrperson						
Zeitaufwand für die integrative Förderung						
Personelle u. zeitliche Ressourcen für Förderung	*nur SL					

Folgende Instrumente wurden für die Befragungen eingesetzt:

Themenbereich «Integrative Förderung (Sonderpädagogik in der Regelschule und Sonderschulung)»

Fragebogen für Schüler:innen und deren Klassenlehrpersonen:

- Der Förderstatus der Schüler:innen wurde über eine Klassenliste, die von der Klassenlehrperson ausgefüllt werden konnte, erhoben. In der Liste wurde jeweils angekreuzt, ob ein/e Schüler:in besondere pädagogische Unterstützung erhielt und falls ja, ob es sich dabei um Massnahmen im niederschweligen Bereich, um verstärkte Massnahmen oder um Massnahmen zum Nachteilsausgleich handelte.
- Die Integration in die Klasse wurde bei den Schüler:innen sowie ihren Eltern in den drei Dimensionen «emotionale Integration», «soziale Integration» sowie «akademisches Selbstkonzept» erfasst. Dabei kam das Instrument «Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ - <https://piqinfo.ch/>)» zum Einsatz (Venetz, Zurbruggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2018). Die Beantwortung der Fragen durch die Schüler:innen setzt ein gewisses kognitives und sprachliches Entwicklungsniveau voraus. Für eine barrierefreie Befragung möglichst vieler Schüler:innen in den Regel- und Sonderschulen wurde bei Schüler:innen, welche keinen schriftlichen Fragebogen ausfüllen konnten, die Befragung mündlich, und falls notwendig in einem 1:1-Setting durchgeführt.

Fragebogen bei der Online-Erhebung der Eltern der teilnehmenden SuS:

- Die Erfahrungen in der Kooperation mit der Schule sowie die Partizipation an schulischen Entscheidungen und Prozessen wurden mit validierten Instrumenten aus dem Projekt «INEL» (Luder, Kunz, Pastore & Paccaud, 2020) erhoben. Dazu gehörten die aktuelle Zuversicht (Ritterfeld, Lücke, Dürkoop & Subellok, 2011), das Misstrauen gegenüber Lehr- und Fachpersonen (Ritterfeld et al., 2011) sowie die wahrgenommene eigene Informiertheit (Ritterfeld et al., 2011).
- Zur Erfassung der Integration in die Klasse wurde bei den Schüler:innen sowie bei ihren Eltern dasselbe Instrument «Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ - <https://piqinfo.ch/>)» zum Einsatz gebracht (Venetz et al., 2018).

Fragebogen bei der Online-Erhebung der Fachpersonen an den Regel- und Sonderschulen:

- Zur Erfassung des Schulklimas wurde eine Skala mit 9 Items (Aspekt «Wärme») verwendet, die in der Studie zu den Pädagogischen Entwicklungsbilanzen (Halbheer, Kunz & Maag Merki, 2005) sowie der Studie «IFCH» (Kunz, Luder, Jossi, Moretti & Paccaud, 2015) eingesetzt wurde. Das Klima an der Schule wurde dabei zu verschiedenen Aspekten auf einem Kontinuum zwischen positiv und negativ beurteilt.
- Die kollektive Selbstwirksamkeit erfasst die Überzeugungen, im Team auch schwierige Situationen gemeinsam meistern zu können. Die Skala wurde bereits in SNF-Projekten eingesetzt (Halbheer et al., 2005) und basiert auf den Skalen zur Einschätzung der Selbstwirksamkeit von Schwarzer und Jerusalem (1999).

- Verhaltensgrundsätze: Hier wurde eine Skala aus dem Projekt «Bedarfsabklärung Gewaltprävention und -intervention an Schulen» (Nievergelt, Keller, Luder, Fabian & Kunz, 2022) übernommen, mit der erfasst wird, ob an der Schule gemeinsame Verhaltensgrundsätze vorhanden sind, die zu einem gelingenden Zusammenleben und einem guten Schulklima führen. Den Lehrpersonen wurden dazu fünf Fragen gestellt die auf einer fünfstufigen Skala mit Antwortmöglichkeiten von 1 «trifft überhaupt nicht zu» bis 5 «trifft voll und ganz zu» beantwortet werden konnten.
- Die Skala Arbeitsüberforderung (Halbheer et al., 2005), basierend auf Schwarzer und Jerusalem (1999), erfasst generelle Belastungswerte im Beruf an Schulen und wurde wie andere genannte Skalen bereits im Nationalfondsprojekt «IFCH» (Kunz et al., 2015; Luder, 2021) eingesetzt.
- Multiprofessionelle Kooperation für integrative Förderung: Die Mitglieder der Schulteams wurden zu ihren Erfahrungen in der Zusammenarbeit bei der Umsetzung der integrativen Förderung befragt. Das Instrument umfasst verschiedene Aspekte wie etwa Kooperationsgefässe, Kooperationsinhalte und Kooperationsmodi. Dabei handelt es sich um ein erfolgreich erprobtes Instrument aus der Studie «IFCH» (Kunz et al., 2015; Luder, 2021).
- Generelle und unterrichtsbezogene Belastungen erweisen sich als wesentlicher Indikator für das Gelingen schulischer Entwicklungsprozesse. Im Rahmen der Studie wurde die allgemeine Belastung über das «Copenhagen Burnout Inventory – CBI» (Borritz & Kristensen, 1999; Nübling, Stössel, Hasselhorn, Michaelis & Hofmann, 2005) erfasst, und die unterrichtsbezogenen Belastungen mit einem entsprechenden Instrument von (Wick, Kreis & Kosorok Labhart, 2013), basierend auf (Fussangel, 2011, S. 15) und angepasst nach (Kunz et al., 2015).
- Die Einstellungen zur Integration wurden mit dem Instrument «EZI» erhoben, welches in validierten Fassungen sowohl für die Eltern als auch für die Lehrpersonen vorliegt (Kunz, Luder & Moretti, 2010; Luder, Kunz, et al., 2020).
- Die massgebenden Indikatoren für die wahrgenommenen Kompetenzen zur Umsetzung integrativen Unterrichts und integrativer Förderung wurden mithilfe der Skala zur individuellen Selbstwirksamkeit, die «Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale» (TEIP), erfasst, mit den Unterdimensionen «Interdisziplinäre Kooperation» sowie «Umgang mit störendem Verhalten» (Feyerer & Reibnegger, 2014).

Themenbereich «Ressourceneinsatz»

- Die Erfassung des Zeitaufwands, der für die integrative Förderung aufgewendet wird, fand bei den Klassenlehrpersonen und den SHP statt und wurde mit einem validierten Instrument aus der Nationalfonds-Studie «IFCH» realisiert (Luder, 2021). Durch den Einsatz der oben genannten standardisierten Instrumente stehen Vergleichsdaten aus internationalen und nationalen Studien zur Verfügung, die eine Einordnung der Ergebnisse aus dem Kanton St.Gallen in einen grösseren Kontext erlauben und damit die Interpretation der Ergebnisse unterstützen.

4.3.3 Gruppendiskussionen mit Schulteams

Im Anschluss an die quantitativen Befragungen der Mitarbeitenden von Schulen, Schüler:innen und Eltern folgte der qualitative Teil der Studie. Dieser diente dazu, die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen gemeinsam mit den Schulteams zu vertiefen.

Im November 2023 wurden in Gruppendiskussionen mit Schulteams mit unterschiedlichen Funktionen, während 45 Minuten via Microsoft Teams über drei bis vier Leitfragen diskutiert, die den teilnehmenden Personen vorgängig zugestellt wurden. Die Schulteams setzten sich zusammen aus Schulleitung, Lehrpersonen, sonderpädagogischen Fachpersonen (SHP) und Schulsozialarbeiter:innen (SSA, Regelschulen) beziehungsweise therapeutische Fachpersonen und Sozialpädagog:innen (Sonderschulen).

Die Leitfragen beinhalteten Fragen zur Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung an den Schulen anhand konkreter Beispiele von ein oder zwei Kindern. Des Weiteren wurden Auswirkungen von Mechanismen zur Steuerung des Sonderschulangebots, Kriterien und Vorgehensweisen bei der Zuweisung zu Sonderschulung und zu integrativen sonderpädagogischen Angeboten, die interne und externe Kooperation (mit Behörden, zugehörigen Fachstellen und Diensten, Eltern) sowie der Stellenwert des Sonderpädagogik-Konzepts bzw. des lokal geltenden Förderkonzepts angesprochen.

Die Online-Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet und die Aussagen anschliessend entlang der Leitfragen gruppiert, auf die wesentlichen Inhalte reduziert und auf einer höheren Abstraktionsstufe zusammengefasst (Dresing & Pehl, 2018).

Die Interviewleitfäden für die Gruppendiskussionen mit den Schulteams aus den Sonderschulen und Regelschulen sind dem Anhang 12.8 zu entnehmen.

4.4 Online-Befragungen der Gremien

Da die Evaluation eine multiperspektivische Einschätzung zur Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts St.Gallen (SOK-SG) liefern soll, war das Ziel dieser Online-Umfragen sicherzustellen, dass die Sichtweise der verschiedenen Gremien ebenfalls in die Evaluation einfliessen. Die Akteur:innen wurden gebeten anzugeben, wie sie den aktuellen Stand der Umsetzung des SOK-SG einschätzen, inwiefern es ihre tägliche Arbeit unterstützt oder erschwert, und welche Themen sie prioritär für die Weiterentwicklung des Konzepts erachten.

Um diese Fragen zu beantworten, wurden im Mai und Juni 2023 neben den Mitgliedern des Projektausschusses und der Projektgruppe auch alle 90 Schulträger im Kanton St.Gallen, die 21 Institutionsleitungen und Schulträger der Sonderschulen sowie weitere 34 Personen aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Berufsverbänden und schulnahen Diensten (Beratungs- und Diagnostikangebote) zur Teilnahme an der Befragung eingeladen (vgl. Fragebogen im Anhang 12.4 und 12.5).

4.4.1 Hearings

Im Rahmen der Evaluation wurden auch mehrere Hearings mit Stakeholdern durchgeführt, die bereits in der Online-Befragung ihre Antworten abgegeben hatten. Diese qualitative Forschungsmethode ermöglichte es, in einem direkten Dialog die unterschiedlichen Meinungen, Sichtweisen und Einschätzungen zum aktuellen Stand der Umsetzung des SOK-SG, zur Bedeutung in der täglichen Arbeit und zur Weiterentwicklung des Konzepts vertieft zu diskutieren und die vorläufigen Erkenntnisse kommunikativ zu validieren.

5 Ergebnisse

In diesem Teil des Berichts werden die Ergebnisse präsentiert. Als erstes finden sich in Kapitel 5.1 die Stichprobenbeschreibung zu den Befragungen der Regel- und Sonderschulen. Kapitel 5.2 enthält die Ergebnisse der Befragungen an den Regelschulen, während in Kapitel 5.3 diejenigen der Sonderschulen vorgestellt werden. Die Kapitel 5.4 und 5.5 widmen sich den Befragungen der Schüler:innen und Eltern. Auf die Erkenntnisse aus den Befragungen der verschiedenen Gremien wird in Kapitel 5.6 eingegangen.

5.1 Befragung Regel- und Sonderschulen: Stichprobenbeschreibung

Wie im Kapitel 4.3.1 erwähnt, war das Ziel, insgesamt 22 Regelschulen und fünf Sonderschulen für eine umfassende 360°-Analyse mit allen Mitgliedern der Schulteams, je sechs Schulklassen mit Schüler:innen ab der dritten Primarschulstufe sowie eine Vollerhebung aller Eltern der teilnehmenden Klassen zu befragen. Dieses Ziel konnte nicht erreicht werden, was die Aussagekraft der quantitativen Erhebung bei den Regelschulen einschränkt. Viele der angefragten Schulen waren stark belastet und gaben an, keine Ressourcen für eine solch umfangreiche Befragung zu haben. Ein weiteres Argument war, dass sie zu häufig in Befragungen involviert und deshalb die Teilnahmebereitschaft nicht vorhanden sei. Aufgrund der zahlreichen Kriterien, die für die Auswahl der Schulen galten, um ein strukturtreues Abbild zu erreichen, waren die Möglichkeiten zur Nachrekrutierung stark eingeschränkt. Aus diesem Grund hielt das Evaluationsteam eine Nachrekrutierung als nicht zielführend.

Tabelle 4 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe der teilnehmenden Schulen, differenziert nach Region und Schulmodell. Insgesamt haben sich 16 Schulen für die Teilnahme an der Studie bereit erklärt (8 Regelschulen mit Kleinklassenmodell, 3 Regelschulen ohne Kleinklassenmodell sowie 5 Sonderschulen). Daten aus der Befragung der schulischen Mitarbeitenden liegen aus 9 Schulen vor.

Tabelle 4: Teilnahmematrix, differenziert nach Schulmodell und Region (Anzahl Schulen in Klammer)

Region	Schulmodell		
	Regelschule mit Kleinklassen	Regelschule ohne Kleinklassen	Sonderschule
Stadt	Kleine Schule (1)		Sonderschule (1)
	Mittelgrosse Schulen (2)		
Rheintal	Mittelgrosse Schule (1)		Sonderschule (1)
	Grosse Schule (1)		
Übriger Kanton		Kleine Schule (1)	Sonderschulen (3)
	Mittelgrosse Schulen (2)	Mittelgrosse Schule (1)	
	Grosse Schule (1)	Grosse Schule (1)	

5.1.1 Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden Regelschulen

Der Link zur Online-Umfrage wurde jeweils von der Schulleitung an das gesamte Team verschickt. Tabelle 5 zeigt, dass in den 11 Regelschulen ein Rücklauf von 22% ausgefüllten Fragebogen verzeichnet werden konnte, während es in den 5 Sonderschulen 26% waren. Ein hoher Prozentsatz der antwortenden Personen gab an, aktuelle Erfahrungen im Bereich der integrativen Schulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf oder der Förderung von Kindern mit verstärkten Massnahmen zu haben.

Tabelle 5: Rücklauf Beantwortung Online-Fragebogen

Schulen	Mitarbeitende	Teilnehmende	Rücklauf
11 Regelschulen	275	61	22.18%
5 Sonderschulen	203	53	26.11%

Tabelle 6 zeigt, dass die Stichprobe der an der Online-Befragung teilnehmenden Personen an den Regelschulen sich mehrheitlich aus Fachpersonen aus Schulstandorten mit Kleinklassensystem zusammensetzt ($n=52$). Knapp die Hälfte der antwortenden Personen hat dennoch aktuell Erfahrung mit der an Regelschulen umgesetzten schulischen Förderung und 65% haben aktuell Erfahrung mit der Unterstützung von Kindern, die von verstärkten Massnahmen profitieren. Das bedeutet, dass trotz geringer Stichprobengrösse vor allem Personen aus Regelschulen den Fragebogen ausgefüllt haben, die sich mit der Thematik beschäftigen (60.3% verfügen über Erfahrung aktuell in der eigenen Funktion oder in anderer Funktion mit integrativer Schulung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen; 74.1% verfügen über Erfahrung aus aktueller Arbeit oder in anderer Funktion mit der Förderung von Kindern, die von verstärkten Massnahmen profitieren).

Als hauptsächliche Funktionen werden Folgende genannt: 52,5% sind in der Funktion als «Lehrperson mit Klassenverantwortung» tätig, während 26,2% als «Lehrperson ohne Klassenverantwortung» arbeiten. Die verbleibenden Personen verteilen sich auf die Funktionen «Schulische Heilpädagogik», «Schulleitung», «Therapie» und «Deutsch als Zweitsprache».

Tabelle 6: Beschreibung der Stichprobe von Lehr- und Fachpersonen aus Regelschulen (Online-Fragebogen)

Merkmalsgruppen	N	%
Geschlecht		
Männlich	12	19.7
Weiblich	47	77.0
Keine Antwort	2	3.3
Berufsgruppe		
Klassenlehrperson	32	52.5
Lehrperson (ohne Klassenlehrerfunktion)	16	26.2
Schulische Heilpädagogik, Schulleitung, Therapie, Deutsch für Fremdsprachige	13	21.3
Erfahrung		
Erfahrung im Bereich von integrativer Schulung	35	57.4
Erfahrung in der Unterstützung von Kindern mit verstärkten Massnahmen	43	70.5
Gesamtstichprobe	61	100

Die Teilnehmenden, die den Fragebogen für Regelschulen ausgefüllt haben ($N=61$), sind mehrheitlich Frauen (77%). Das durchschnittliche Alter beträgt $M = 45$ Jahre, die Standardabweichung $SD = 12,5$

Jahre. Die durchschnittliche Anstellungsdauer liegt bei 14 Jahren ($SD = 10,8$ Jahre), und der Anstellungsgrad beträgt im Durchschnitt knapp 80% ($SD = 22,17$). Jeweils mindestens ein Fünftel der Befragten gab an, mit Schüler:innen im Zyklus 1, 2 oder 3 zu arbeiten (Zyklus 1 = 18 Nennungen, Zyklus 2 = 37 Nennungen, Zyklus 3 = 22 Nennungen). Es ist zu beachten, dass hier Mehrfachantworten möglich waren, was die teilweise stufenübergreifenden Einsatzbereiche des Personals, insbesondere im Zyklus 1 (Kindergarten/Unterstufe) und 2 (Unterstufe/Mittelstufe), widerspiegelt.

5.1.2 Stichprobenbeschreibung der teilnehmenden Sonderschulen

Die teilnehmenden Personen ($N=53$) aus den Sonderschulen (vgl. Tabelle 7) sind in der Stichprobe wie folgt auf die verschiedenen Regionen verteilt: 58,5% befinden sich im «übrigen Kantonsgebiet», 22,6% in der «Stadt» und 18,9% im «Rheintal».

Die Stichprobe besteht aus 81.1% Frauen. Mindestens ein Viertel der Personen gibt jeweils an, mit Kindern im Zyklus 1, 2 oder 3 oder im nachobligatorischen Bereich zu arbeiten (Zyklus 1 = 47 Nennungen, Zyklus 2 = 44 Nennungen, Zyklus 3 = 23 Nennungen, nachobligatorischer Bereich = 14 Nennungen). Auch hier ist zu berücksichtigen, dass bei dieser Frage Mehrfachantworten möglich waren. Dies zeigt die alters- und stufenübergreifenden Einsatzbereiche des Personals an Sonderschulen deutlich auf.

Als hauptsächliche Funktionen werden Folgende genannt: 49.1% arbeiten als «Lehrperson mit Klassenverantwortung», 17% als «Lehrperson ohne Klassenverantwortung» sowie 20.8% im Bereich der «Therapie». Die restlichen Personen verteilten sich auf die Funktionen «Sozialpädagogik», «Schulleitung» und «Mitarbeiter:in in ausserschulischer Betreuung».

Tabelle 7: Beschreibung der Stichprobe von Lehr- und Fachpersonen aus Sonderschule (Online-Fragebogen)

	Merkmalsgruppen	N	%
	Geschlecht		
	Männlich	10	18.9
	Weiblich	43	81.1
	Berufsgruppe		
	Klassenlehrperson	26	49.1
	Lehrperson (ohne Klassenlehrerfunktion)	9	17.0
	Therapeut:in (Logopädie, Legasthenie, Dyskalkulie, Psychomotorik, u. a.)	11	20.8
	Schulleitung, ausserschulische Betreuung, Sozialpädagogik	7	13.3
	Gesamtstichprobe	53	100

5.2 Ergebnisse Befragung der Regelschulen

5.2.1 Quantitative Ergebnisse: Online-Fragebogen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse aus der Befragung der Regelschulen präsentiert. Da nur knapp die Hälfte der zufällig ausgewählten Schulen teilgenommen haben, ist es nur beschränkt möglich, die Ergebnisse zu verallgemeinern. Eine Referenzstichprobe kann dazu beitragen, die Generalisierbarkeit zu unterstützen, da die Ergebnisse im Kontext einer grösseren Gruppe betrachtet werden können.

Die folgenden Tabellen zeigen jeweils die Skalenmittelwerte der Stichprobe aus den Regelschulen im Vergleich zu Referenzstichproben aus vier anderen Projekten:

- Projekt IFCH – Integrative Förderung in der Schweiz (Nationalfondsprojekt für die ganze Schweiz, dargestellt ist die Teilstichprobe aus dem Kanton St.Gallen 2015)⁴
- Projekt Challenge (Umgang mit auffälligem Verhalten, Städte Zürich und Winterthur, 2018)⁵
- Projekt PROFIS (Professionalisierung Inklusionsspezifisch, PHZH, 2022)⁶
- Projekt GePrInt (Bedarfsabklärung Gewaltprävention und -intervention an Schulen, Kanton Zürich, 2022)⁷

Ob sich die in den Regelschulen ermittelten Durchschnittswerte signifikant von den Referenzstichproben unterscheiden, lässt sich aufgrund der kleinen Fallzahlen nicht bestimmen. Deshalb werden in den nachfolgenden Tabellen Effektstärken⁸ berichtet. Die Effektstärke ist eine statistische Kennzahl, um die Grösse bzw. statistische Bedeutsamkeit von Unterschieden zwischen Gruppen zu quantifizieren. Nach Cohen (1988) werden Effektgrössen von $d \geq .20$ als moderate, Effektgrössen von $d \geq .50$ als mittlere und $d \geq .80$ als starke Effekte eingeschätzt.

Ist ein Unterschied statistisch nicht signifikant, aber bedeutsam, lohnt sich trotz kleiner Fallzahlen ein kritischer Blick auf die Ergebnisse. Gemäss Bortz (2005) kann ein allfälliger nicht signifikanter Unterschied bereits ab einer Effektstärke von $d \geq 0.15$ als Tendenz interpretiert werden.

⁴ Projekt IFCH (Teilstichprobe Kt. St.Gallen, 2015): <https://phzh.ch/ueber-die-phzh/themen-und-taetigkeiten/projekte/projektbeschreibung/?id=181>

⁵ Projekt Challenge (Zürich, Winterthur, 2018): <https://phzh.ch/de/forschung-und-entwicklung/forschungsprojekte/projektbeschreibung/?id=366>

⁶ Projekt PROFIS (PHZH, 2021): <https://phzh.ch/forschung-und-entwicklung/forschungsprojekte/projektbeschreibung/?id=188>

⁷ Projekt GePrInt (Kt. Zürich, 2022): <https://phzh.ch/de/ueber-die-phzh/themen-und-taetigkeiten/projekte/projektbeschreibung/?id=202>

⁸ Bei der Berechnung der Effektgrösse (Cohen 1988) wird der Mittelwertsunterschied zwischen den beiden interessierenden Gruppen in Beziehung gesetzt zur gepoolten Standardabweichung (Standardabweichung (s_1 , s_2) der beiden Gruppen (1, 2) in Abhängigkeit der Anzahl Personen (n_1 , n_2) in den beiden Gruppen = Wurzel von $((n_1-1)*s_1^2 + (n_2-1)*s_2^2)/(n_1 + n_2 - 2)$).

Tabelle 8 zeigt die Skalen, welche auf der Ebene der Schule angesiedelt sind. Die befragten Personen berichten über ein gutes bis sehr gutes Klima an der Schule. Der aktuelle Mittelwert liegt zudem bedeutsam höher als in der Referenzstichprobe. Die kollektive Selbstwirksamkeit der jeweiligen Teams der befragten Personen wurde in St.Gallen sowohl im Jahr 2015 wie auch in der aktuellen Befragung vergleichbar hoch eingeschätzt. Bei der Skala zu Verhaltensgrundsätzen wird erfasst, ob an der Schule gemeinsame Verhaltensgrundsätze vorhanden sind, die zu einem gelingenden Zusammenleben führen. Der Wert liegt im eindeutig zustimmenden Bereich und ist bedeutsam höher als in der Referenzstichprobe mit dem Fokus auf Gewaltprävention und -intervention im Kanton Zürich.

Tabelle 8: Skalenwerte der SOK-SG-Regelschulen auf Ebene Schule - Vergleich mit Referenzwerten

Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			SOK-SG Regelschulen			Differenz	
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)
Skala:	Schulklima *	(1-5)	3	Challenge ZH ¹	414	4.29	0.43	54	4.41	0.41	0.13	0.29
Skala:	Kollektive Selbstwirksamkeit *	(1-4)	2.5	IFCH SG	142	2.99	0.55	54	2.97	0.70	-0.01	-0.02
Skala:	Verhaltensgrundsätze*	(1-5)	3	Ge-Print ZH	840	2.81	0.68	53	4.03	0.69	1.22	1.80

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*höherer Wert = besser / ** tieferer Wert = besser

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. St.Gallen, 2015), 2) Projekt Challenge (Zürich, Winterthur, 2018), Projekt PROFIS (PHZH, 2021), Projekt GePrint (Kt. Zürich, 2022)

In Tabelle 9 werden Skalen auf der Ebene Unterricht sowie Planung für den Unterricht dargestellt. Die Zusammenarbeit für die Förderung von Kindern und Jugendlichen findet in Schulen in unterschiedlichen Arten statt. Der Mittelwert beim Modus «schülerbezogener Austausch» liegt im zustimmenden Bereich und bedeutsam höher, als dies Schulen im Kanton St.Gallen in der Nationalfondsstudie IFCH im Jahr 2015 angegeben haben. Dass eine unterrichtsbezogene Arbeitsteilung stattfindet, wurde sowohl aktuell wie auch im Jahr 2015 eher zustimmend bestätigt. Beim Kooperationsmodus der unterrichtsbezogenen Ko-Konstruktion, wie auch der Weiterentwicklung von integrativer Förderung, zeigt sich eine sowohl im Vergleich zu 2015 wie auch vom Mittelwert deutlich kritischere Einschätzung.

Tabelle 9: Skalenwerte der SOK-SG-Regelschulen auf Ebene Unterricht und Planung für den Unterricht -Vergleich mit Referenzwerten

Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			SOK-SG Regelschulen			Differenz	
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)
Skala:	Modus - schülerbezogener Austausch *	(1 – 4)	2.5	IFCH SG	132	3.39	0.56	52	3.53	0.68	0.14	0.24
Skala:	Modus - unterrichtsbezogene Arbeitsteilung *	(1 – 4)	2.5	IFCH SG	130	2.83	0.68	52	2.79	0.81	-0.05	-0.06
Skala:	Modus - unterrichtsbezogene Ko-Konstruktion *	(1 – 4)	2.5	IFCH SG	131	2.48	0.80	52	2.29	1.02	-0.19	-0.22
Skala:	Modus - Weiterentwicklung Integrative Förderung *	(1 – 4)	2.5	IFCH SG	130	2.47	0.70	52	2.11	0.83	-0.36	-0.49

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*höherer Wert = besser / ** tieferer Wert = besser

ES = Effektstärke; falls ES ≥ 0.15 moderater Effekt; falls ES ≥ 0.5 mittlerer Effekt; falls ES ≥ 0.8 grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. St.Gallen, 2015), 2) Projekt Challenge (Zürich, Winterthur, 2018), Projekt PROFIS (PHZH, 2021), Projekt GePrint (Kt. Zürich, 2022)

Auf der personalen Ebene sind in der Tabelle 10 die Skalenwerte zu finden, welche direkt die Einzelperson, ihr Belastungsempfinden sowie ihre Einstellungen und individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen betreffen. Was die Einstellung zur Inklusion betrifft, so zeigt sich in Bezug auf den möglichen Mittelwert der Skalierung eine deutlich kritische Einschätzung. Diese ist auch im Vergleich zur Referenz im Jahr 2015 in hoch bedeutsamer Weise tiefer. Damals war die Einstellung neutral, heute ist sie ablehnend. Für die beiden Subskalen zeigt sich diese kritischere Einstellung über die Zeit auch für den spezifischen Fokus, dass Kinder mit einer Behinderung von einer integrativ organisierten Förderung fachlich mehr profitieren und auch sozial integrierter sind. Wird der fachliche Fortschritt deutlich als Vorteil abgelehnt, so sieht man in der Stichprobe der befragten Personen an den Regelschulen dennoch mögliche positive Effekte von Inklusion im sozialen Bereich.

Die Belastungswerte liegen sowohl bei der allgemeinen Arbeitsüberforderung, den unterrichtsbezogenen Belastungen wie auch bei der wahrgenommenen Erschöpfung (CBI) im vergleichbaren Bereich, oder leicht tiefer. Beim CBI verweist ein Wert höher als 40 auf hohe Belastungswerte (Baeriswyl et al., 2014). Die Skala reicht von 0 bis 100, wobei 0 überhaupt kein Stress und 100 eine äusserst hohe Belastung mit Erschöpfung bedeutet.

Im Umgang mit störenden Verhaltensweisen berichten die Personen im Kanton St.Gallen über eine höhere wahrgenommene Selbstwirksamkeit, als dies die Teilnehmenden der Befragung PROFIS tun. Auch die eigene Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit im Bereich von interdisziplinärer Kooperation wird im eher zutreffenden Bereich eingeschätzt.

Tabelle 10: Skalenwerte der SOK-SG-Regelschulen auf personaler Ebene - Vergleich mit Referenzwerten

Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			SOK-SG Regelschulen			Differenz	
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)
Skala:	Einstellung zur Inklusion*	(1-6)	3.5	IFCH SG	136	3.54	0.65	51	2.75	0.70	-0.79	-1.19
Skala:	Einstellung zur Inklusion - Subskala Schulische Förderung *	(1-6)	3.5	IFCH SG	136	3.07	0.74	51	2.20	0.72	-0.87	-1.18
Skala:	Einstellung zur Inklusion - Subskala Soziale Integration *	(1-6)	3.5	IFCH SG	133	4.37	0.82	51	3.72	0.94	-0.66	-0.77
Skala:	Arbeitsüberforderung **	(1-4)	2.5	IFCH SG	139	2.04	0.57	53	2.11	0.55	0.07	0.13
Skala:	Unterrichtsbezogene Belastungen **	(1-6)	3.5	IFCH SG	137	3.27	0.89	53	3.26	0.84	-0.02	-0.02
Skala:	CBI: Erschöpfung/Burn-out **	(1-100)	50	Challenge ZH	415	37.44	16.81	53	34.87	18.47	-2.61	-0.15
Skala:	Umgang mit störendem Verhalten *	(1-6)	3.5	PRO-FIS PHZH	434	4.52	0.56	41	4.95	0.72	0.43	0.75
Skala:	Interdisziplinäre Kooperation *	(1-6)	3.5	PRO-FIS PHZH	411	4.51	0.74	39	4.43	0.58	-0.08	-0.11

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*höherer Wert = besser / ** tieferer Wert = besser

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. St.Gallen, 2015), 2) Projekt Challenge (Zürich, Winterthur, 2018), Projekt PROFIS (PHZH, 2021), Projekt GePrint (Kt. Zürich, 2022)

Ergänzend zu den oben dargestellten Skalenwerte wurden auch Einzelitems abgefragt zum Zeitdruck wie auch der Einschätzung des Aufwands für Teamarbeit und des Potentials, welches das SOK-SG für die Arbeit an der Schule hat:

- Auf einer Skalierung von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (trifft voll und ganz zu) liegt ein rein rechnerischer Mittelwert bei 2.5 und es gilt, je tiefer, desto weniger *Zeitdruck*. Der Zeitdruck, unter welchem man arbeiten muss, wird als «eher nicht zu gross» eingeschätzt ($N = 53$, $M = 2.23$, $SD = 0.87$).
- *Der Aufwand für die Teamarbeit* innerhalb und zwischen eines Stufen-/oder Jahrgangsteam einerseits ($N = 53$, $M = 2.38$, $SD = 0.81$) oder der Aufwand für die Teamarbeit und Koordination für schulische integrative Förderung ($N = 53$, $M = 2.14$, $SD = 0.96$) andererseits liegen ebenfalls im eher nicht zustimmenden Bereich. Dennoch zeigen alle drei Werte und die Standardabweichungen, dass Druck und Aufwand ein bedeutsames Thema ist. Liegt das letzte Quartil doch bei allen drei Items bei 3, was bedeutet, dass jeweils ein Viertel der Personen über einen hohen bis sehr hohen Zeitdruck bzw. eingeschätzten Aufwand für Teamarbeit berichten.

- Auf einer Einschätzungsskala von 1 bis 10 konnte *das Potenzial des lokal geltenden Förderkonzepts für die Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* eingeschätzt werden, wobei 1 «sehr unzufrieden» und 10 «sehr zufrieden» meint. Der Mittelwert der Befragten liegt bei $M = 6.5$ ($N = 58$, $SD = 2.11$).

5.2.2 Qualitative Ergebnisse: Gruppendiskussionen und offene Fragen im Online-Fragebogen

Dieses Kapitel fasst die Rückmeldungen aus den offenen Fragen des Online-Fragebogens zum SOK-SG bzw. dem lokalen Förderkonzept der Regelschulen sowie die Ergebnisse der Gruppendiskussionen zusammen. Insgesamt haben 61 Personen ihre Einschätzungen im Online-Fragebogen abgegeben (vgl. Tabelle 6) und 33 Personen aus sieben Regelschulen haben an den Gruppendiskussionen teilgenommen. Es waren pro Gespräch 3 bis 6 Personen mit unterschiedlichen Funktionen (Schulleitung, Klassenlehrperson, Schulische/r Heilpädagog:in, Schulsozialarbeit) anwesend. Während 45 Minuten wurden anhand konkreter Fallsituationen spezifische und übergreifende Themen besprochen und die Bedeutung der lokalen Förderkonzepte für den Umgang mit diesen Situationen erörtert (Stärken, Unklarheiten und Schwierigkeiten sowie expliziter Entwicklungsbedarf). Im Folgenden werden diese zusammenfassend dargestellt.

Stärken des SOK-SG beziehungsweise des lokalen geltenden Förderkonzepts aus Sicht der Regelschulen

- Mehrfach wurde betont, dass das lokal geltende Förderkonzept an der Schule keinerlei Schwächen aufweise. Es sei ein umfassendes Konzept, das klar strukturiert ist und die verschiedenen Angebote übersichtlich zusammenfasst.
- Die Verfahren sind detailliert beschrieben, wodurch sämtliche Abläufe und Zuständigkeiten transparent geklärt sind. Diese präzisen Beschreibungen erweisen sich als äusserst hilfreich, wenn es darum geht, getroffene Entscheidungen nachvollziehbar zu begründen.
- Das SOK-SG beziehungsweise die lokalen Förderkonzepte eröffnen Raum für flexibles Reagieren und für individuelle Lösungen, die darauf abzielen, alle Schüler:innen ab Kindergarten durch ausgebildete Fachpersonen optimal zu fördern. Kinder werden ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert, erhalten bei Bedarf die notwendigen Therapien.
- Positiv erwähnt wird auch, dass viele Unterstützungsangebote lokal institutionalisiert sind.
- Die Möglichkeit Schüler:innen, die Schwierigkeiten in der Regelklasse haben, ab der 3. Klasse der Primarstufe, in Kleinklassen zu unterrichten, wird von einem Teil der Befragten als äusserst positiv bewertet. Insbesondere in Gemeinden mit zusätzlichen sonderpädagogischen Angeboten erweisen sich diese Kleinklassen als sehr förderlich. Ein besonderer Vorteil liegt darin, dass Kleinklassen einen geschützten Rahmen bieten, in dem der Stoff und der Leistungsdruck reduziert sind und auf Sekundarstufe mehr Zeit für den Berufswahlprozess zur Verfügung steht.

Unklarheiten und Schwierigkeiten des SOK-SG aus Sicht der Regelschulen

- Trotz der oben erwähnten positiven Einschätzungen zu den lokal geltenden Förderkonzepten wurde aber auch deutlich, dass das SOK-SG beziehungsweise die lokal geltenden Förderkonzepte vielen befragten Personen wenig bekannt sind. Einige Befragte betrachten sie als «Papiertiger», die in der Praxis kaum umgesetzt beziehungsweise durchgesetzt werden.
- Das SOK-SG und die lokalen Förderkonzepte stimmen nicht überein, das heisst begleitende pädagogische Angebote, die im Schulalltag als sehr unterstützend und wertvoll erlebt werden und im SOK-SG erwähnt sind, werden in den lokal geltenden Förderkonzepten nicht aufgeführt (genannt wurden zum Beispiel Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder weitere Möglichkeiten zur Unterstützung, die der Schulträger in eigener Verantwortung zur Verfügung stellen kann, wie zum Beispiel Schulsozialarbeit, Klassenassistenten, wenn die Schule an ihre Grenzen gelangt oder die Problemstellung nicht mehr dem Kernauftrag der Schule entspricht.
- Das lokale Förderkonzept bietet einen guten Überblick, ist aber in anspruchsvollen, komplexen Situationen wenig hilfreich.
- Die Fallführung liegt bei der Lehrperson, ist aber häufig dafür zu wenig ausgebildet. ISF wird beispielsweise durch eine nicht ausgebildete Lehrperson angeboten, ohne Förderplanung.
- Die Zusammenarbeit mit Fachstellen (SPD, KJPD, KESB, ...) ausserhalb des Schulkreises nimmt sehr viel Zeit in Anspruch. Auch wenn gemäss SOK-SG eine Abklärung durch den Schulpsychologischen Dienst erfolgen müsste, macht die SHP die Förderung trotzdem, weil schnelle Lösungen gefragt sind.
- Der Förderbedarf hat deutlich zugenommen. Um auf die Bedürfnisse aller Kinder eingehen und die Klassenlehrpersonen entlasten zu können, braucht es mehr Ressourcen. Gewünscht werden kleinere Klassen, mehr Klassenassistenten und mehr Förderlektionen, die bei Bedarf zur Erfüllung des Bildungsauftrags niederschwellig genutzt werden können.

Entwicklungsbedarf des SOK-SG bzw. der lokal geltenden Förderkonzepte aus Sicht der Regelschulen

- Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung in Regelschulen (B&U) ist wenig bekannt. Zudem gaben die Befragten an, selten mit Sonderschulen in Kontakt zu stehen, insbesondere wenn sie weit entfernt sind.
- Der Stellenwert der Schulsozialarbeit muss erhöht werden. Sie wirkt präventiv und entlastet bei Verhaltensauffälligkeiten.
- Es braucht schulische Heilpädagog:innen (SHP) auf allen Stufen. Zudem fehlt es an Zeit für Absprachen zwischen SHP und Lehrpersonen. Diese Zeit für den Austausch sollte auch entschädigt werden.
- Die Schnittstellen zwischen Frühförderung und Schule, der Primarstufe und der Sekundarstufe I sowie beim Übertritt in die Sekundarstufe II sind häufig nicht geklärt.
- Der Fokus muss auf dem Lernfortschritt aller Kinder liegen, unabhängig davon, ob sie Förderbedarf haben oder nicht. Kinder ohne Förderbedarf dürfen nicht benachteiligt werden.

- Einige Befragte waren der Ansicht, dass das SOK-SG und die lokal geltenden Förderkonzepte besser aufeinander abgestimmt und einheitlich angewendet werden müssten.

5.3 Ergebnisse Befragung der Sonderschulen

5.3.1 Quantitative Ergebnisse: Online-Fragebogen

Die folgenden drei Tabellen zeigen die Skalenmittelwerte der Stichprobe aus den Sonderschulen im Vergleich zu Referenzstichproben aus denselben vier Projekten⁹:

- Projekt IFCH – Integrative Förderung in der Schweiz (Teilstichprobe aus dem Kanton St.Gallen 2015)
- Projekt Challenge (Umgang mit auffälligem Verhalten, Städte Zürich und Winterthur, 2018)
- Projekt PROFIS (Professionalisierung Inklusionsspezifisch, PHZH, 2022)
- Projekt GePrint (Bedarfsabklärung Gewaltprävention und -intervention an Schulen, Kt. Zürich, 2022)

Tabelle 11 zeigt die Skalen, welche auf der Ebene der Schule angesiedelt sind (zur Erläuterung der Effektstärken wird auf Abschnitt 5.2.1 verwiesen). Die befragten Personen berichten über ein sehr gutes Klima an der Schule. Der aktuelle Mittelwert liegt zudem bedeutsam höher als in der Referenzstichprobe. Die kollektive Selbstwirksamkeit des jeweiligen Teams der befragten Personen wurde in St.Gallen im Jahr 2015 leicht positiver als in der aktuellen Befragung eingeschätzt, aber bei beiden Werten liegen diese im zustimmenden Bereich. Bei der Skala zu Verhaltensgrundsätzen wird erfasst, ob an der Schule gemeinsame Verhaltensgrundsätze vorhanden sind, die zu einem gelingenden Zusammenleben führen. Der Wert liegt im eindeutig zustimmenden Bereich und ist bedeutsam höher als in der Referenzstichprobe, in welcher der Fokus auf Gewaltprävention und -intervention im Kanton Zürich lag.

Tabelle 11: Skalenwerte der SOK-SG-Sonderschulen auf Ebene Schule - Vergleich mit Referenzwerten

Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			SOK-SG Sonderschulen			Differenz	
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)
Skala:	Schulklima *	(1-5)	3	Challenge ZH ¹	414	4.29	0.43	39	4.61	0.41	0.32	0.75
Skala:	Kollektive Selbstwirksamkeit *	(1-4)	2.5	IFCH SG	142	2.99	0.55	38	2.88	0.66	-0.11	-0.19
Skala:	Verhaltensgrundsätze	(1-5)	3	GePrint ZH	840	2.81	0.68	38	3.99	0.72	1.18	1.74

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*höherer Wert = besser / ** tieferer Wert = besser

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. St.Gallen, 2015), 2) Projekt Challenge (Zürich, Winterthur, 2018), Projekt PROFIS (PHZH, 2021), Projekt GePrint (Kt. Zürich, 2022)

In Tabelle 12 werden die Skalen auf der Ebene Unterricht sowie Planung für den Unterricht dargestellt. Die Zusammenarbeit für die Förderung von Kindern und Jugendlichen findet in Schulen in

⁹ Für die Quellenangaben sowie die Erläuterungen zu den Effektstärken wird auf Kapitel 5.2.1 auf Seite 28 verwiesen.

unterschiedlichen Arten statt. Die Mittelwerte an den hier betrachteten Sonderschulen bei den drei Modi «schülerbezogener Austausch», «unterrichtsbezogene Arbeitsteilung» sowie «Weiterentwicklung von integrativer Förderung» liegen alle im zustimmenden Bereich und bedeutsam höher, als dies die Regelschulen im Kanton St.Gallen in der Nationalfondsstudie IFCH im Jahr 2015 angegeben hatten. Dass eine unterrichtsbezogene Arbeitsteilung stattfindet, wurde sowohl aktuell wie auch im Jahr 2015 eher zustimmend bestätigt. Beim Kooperationsmodus der unterrichtsbezogenen Ko-Konstruktion zeigt sich eine im Vergleich zu 2015 wie auch bezüglich Mittelwert vergleichbar neutrale Einschätzung. Insgesamt kann gesagt werden, dass in den Teams an Sonderschulen unterschiedliche Modi von Zusammenarbeit praktiziert werden, wobei der Austausch die ausgeprägteste Form darstellt.

Tabelle 12: Skalenwerte der SOK-SG-Sonderschulen auf Ebene Unterricht und Planung für den Unterricht - Vergleich mit Referenzwerten

Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			SOK-SG Sonderschulen			Differenz	
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)
Skala:	Modus - schülerbezogener Austausch *	(1 – 4)	2.5	IFCH SG	13 2	3.39	0.56	39	3.77	0.43	0.39	0.72
Skala:	Modus - unterrichtsbezogene Arbeitsteilung *	(1 – 4)	2.5	IFCH SG	13 0	2.83	0.68	39	3.28	0.56	0.44	0.67
Skala:	Modus - unterrichtsbezogene Ko-Konstruktion *	(1 – 4)	2.5	IFCH SG	13 1	2.48	0.80	39	2.43	0.68	-0.05	-0.07
Skala:	Modus - Weiterentwicklung Integrative Förderung *	(1 – 4)	2.5	IFCH SG	13 0	2.47	0.70	39	2.97	0.59	0.51	0.75

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*höherer Wert = besser / ** tieferer Wert = besser

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. St.Gallen, 2015), 2) Projekt Challenge (Zürich, Winterthur, 2018), Projekt PROFIS (PHZH, 2021), Projekt GePrint (Kt. Zürich, 2022)

Auf der personalen Ebene sind in der Tabelle 13 die Skalenwerte zu finden, welche direkt die Einzelperson, ihr Belastungsempfinden sowie ihre Einstellungen und individuellen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen betreffen. Was die Einstellung zur Inklusion betrifft, so zeigt sich in Bezug auf den möglichen Mittelwert der Skalierung eine deutlich kritische Einschätzung. Dies ist auch im Vergleich zur Referenz im Jahr 2015 in hoch bedeutsamer Weise tiefer. Damals war die Einstellung in Regelschulen noch neutral, heute sind hier die Antworten an den Sonderschulen klar ablehnend. Für die beiden Subskalen zeigt sich diese kritischere Einstellung über die Zeit auch für den spezifischen Fokus, dass Kinder mit einer Behinderung von einer integrativ organisierten Förderung fachlich mehr profitieren und auch sozial besser integriert wären.

Die Belastungswerte liegen sowohl bei der allgemeinen Arbeitsüberforderung, den unterrichtsbezogenen Belastungen wie auch bei der wahrgenommenen Erschöpfung (CBI) im vergleichbaren Bereich, oder deutlich tiefer bei den unterrichtsbezogenen Belastungswerten. Beim CBI verweist ein Wert höher als 40 auf hohe Belastungswerte (vgl. Baeriswyl et al., 2014). Die Skala reicht von 0 bis 100, wobei 0 überhaupt kein Stress und 100 eine äusserst hohe Belastung mit Erschöpfung bedeutet. Der Mittelwert von $M = 38.05$ liegt darunter.

Im Umgang mit störenden Verhaltensweisen berichten die Personen im Kanton St.Gallen über eine höhere wahrgenommene Selbstwirksamkeit, als dies die Teilnehmenden der Befragung PROFIS tun. Auch die eigene Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit im Bereich der interdisziplinären Kooperation wird bedeutsam höher im eher zutreffenden Bereich eingeschätzt.

Tabelle 13: Skalenwerte der SOK-SG-Sonderschulen auf personaler Ebene - Vergleich mit Referenzwerten

Skala	Titel	Skalie- rung	Skalen- Mittel- wert	Refe- renz	Referenz-Stich- probe			SOK-SG Sonderschulen			Differenz	
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)
Skala:	Einstellung zur Inklusion*	(1-6)	3.5	IFCH SG	13 6	3.54	0.65	38	2.75	0.73	-0.79	-1.18
Skala:	Einstellung zur Inklusion - Subskala Schulische Förderung *	(1-6)	3.5	IFCH SG	13 6	3.07	0.74	38	2.41	0.72	-0.66	-0.90
Skala:	Einstellung zur Inklusion - Subskala Soziale In- tegration *	(1-6)	3.5	IFCH SG	13 3	4.37	0.82	38	3.36	0.99	-1.02	-1.18
Skala:	Arbeitsüberforderung **	(1-4)	2.5	IFCH SG	13 9	2.04	0.57	38	2.09	0.63	0.05	0.08
Skala:	Unterrichtsbezogene Be- lastungen **	(1-6)	3.5	IFCH SG	13 7	3.27	0.89	38	2.81	0.81	-0.46	-0.53
Skala:	Erschöpfung/Burnout **	(1-100)	50	Chal- lenge ZH	41 5	37.4 4	16.8 1	38	38.0 5	20.7 8	0.61	0.04
Skala:	Umgang mit störendem Verhalten *	(1-6)	3.5	PRO- FIS PHZH	43 4	4.52	0.56	23	4.99	0.68	0.47	0.83
Skala:	Interdisziplinäre Koope- ration *	(1-6)	3.5	PRO- FIS PHZH	41 1	4.51	0.74	23	4.83	0.85	0.32	0.42

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*höherer Wert = besser / ** tieferer Wert = besser

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: 1) Projekt IFCH (Kt. St.Gallen, 2015), 2) Projekt Challenge (Zürich, Winterthur, 2018), Projekt PROFIS (PHZH, 2021), Projekt GePrint (Kt. Zürich, 2022)

Ergänzend zu den oben dargestellten Skalenwerten wurden auch Einzelitems abgefragt zum Zeitdruck, dem Aufwand für Teamarbeit wie auch der Einschätzung des Potentials, welches das SOK-SG hat für die Arbeit an der Schule hat:

- Auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 4 (trifft voll und ganz zu) liegt ein rein rechnerischer Mittelwert bei $M = 2.5$ und es gilt, je tiefer, desto weniger *Zeitdruck*. Der Zeitdruck, unter welchem man arbeiten muss, wird als «eher nicht zu gross» eingeschätzt ($N = 38$, $M = 2.26$, $SD = 0.86$).
- *Der Aufwand für die Teamarbeit und Koordination* ($N = 38$, $M = 2.79$, $SD = 0.96$) liegt im «eher zu hohen» Bereich. Dies macht deutlich, dass der Aufwand für Teamarbeit und Koordination ein Thema an Sonderschulen ist. Hier liegt der Median bei $Md = 3$, was bedeutet, dass die Hälfte der Personen über einen hohen bis sehr hohen Aufwand für Teamarbeit berichtet.
- Auf einer Einschätzungsskala von 1 bis 10 konnte *das Potenzial des Förderkonzepts für die Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* eingeschätzt werden, wobei 1 «sehr unzufrieden» und 10 «sehr zufrieden» meint. Der Mittelwert liegt bei $M = 6.5$ ($N = 53$, $SD = 1.89$).

5.3.2 Qualitative Ergebnisse: Gruppendiskussionen und offene Fragen im Online-Fragebogen

Dieses Kapitel fasst die Antworten aus den offenen Fragen im Online-Fragebogen zum SOK-SG sowie den 5 Fokusgruppeninterviews zusammen. Im Online-Fragebogen haben insgesamt 53 Personen ihre Einschätzung abgegeben (vgl. Tabelle 7). An den Gruppendiskussionen mit den 5 Sonderschulen haben jeweils 3 bis 6 Personen, also insgesamt rund 20 Personen, teilgenommen. Die Gruppen waren jeweils mit Vertretungen aus verschiedenen Funktionen (Schule, Betreuung, Therapie, Schulleitung) zusammengesetzt.

In den 5 Sonderschulen wurden je eine 45 Minuten dauernde Gruppendiskussion durchgeführt. Anhand konkreter Fallsituationen wurden übergreifende und spezifische Themen der Förderung sowie der Organisation dieser Förderung besprochen und die Bedeutung des SOK-SG für diese Situationen geprüft. Die Auswahl der Fallsituationen wurde von den Schulen getätigt und erfolgte auf eine Vorinformation per E-Mail mit dem Ziel, dass ein bis zwei für die Institution «prototypische» Fallsituationen gewählt werden sollen. Die ausgeführten Fallsituationen entstammen alle aus Fördersituationen, welche in der Darstellung zu den Bedarfsstufen (BS, vgl. Abbildung 2) von Lienhard-Tuggener (2019) mit der Stufe 4, also mit der Zuweisung von verstärkten Massnahmen bei Anwendung eines standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV), zusammenhängen. Aus Anonymisierungsgründen wurden die Fallsituationen hoch aggregiert und in einer fallübergreifenden Form dargestellt.

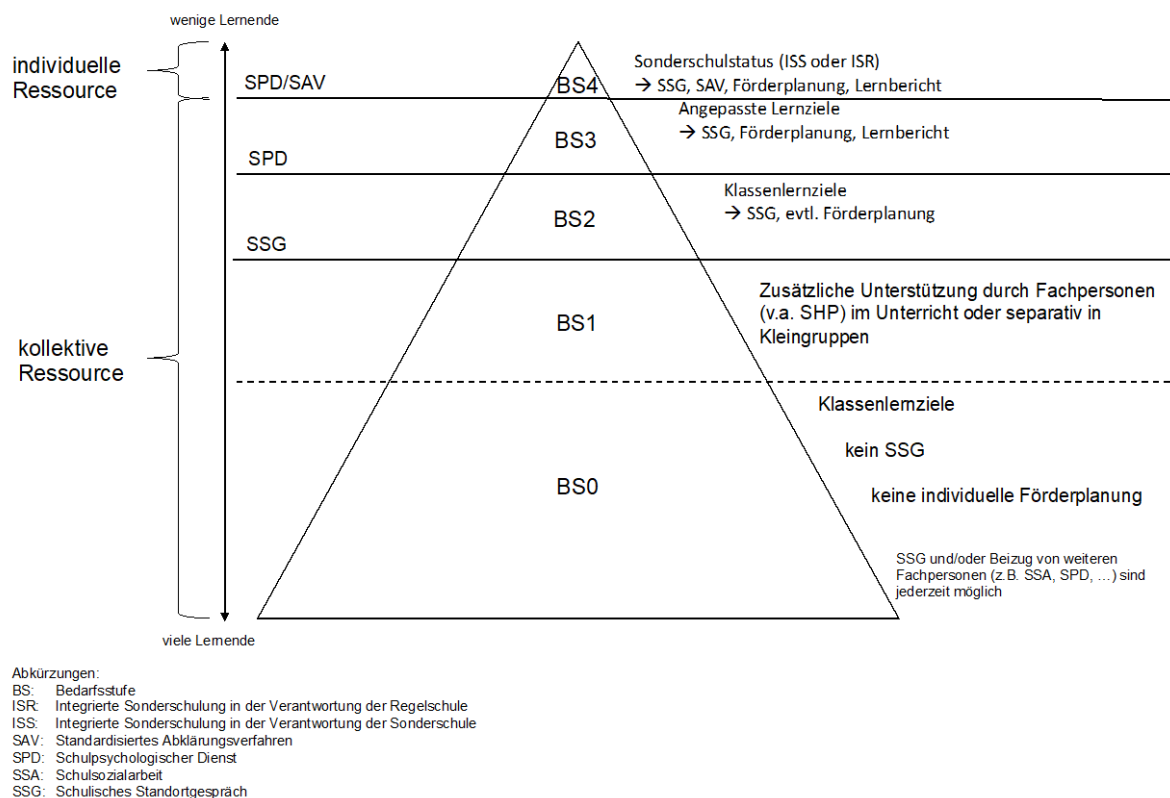


Abbildung 2: Bedarfsstufen-Pyramide (Lienhard-Tuggener, 2019)

Sowohl in den Gruppendiskussionen der Sonderschulen wie auch aus den Antworten auf die offenen Fragestellungen im Online-Fragebogen zeigten sich in Bezug auf die spezifische Bedeutung des SOK-SG für die Sonderschulen sowohl *Stärken, Unklarheiten und Schwierigkeiten* sowie expliziter *Entwicklungsbedarf*.

Stärken des SOK-SG aus Sicht der Sonderschulen

- Die beiden Sonderpädagogik-Konzepte für die Sonderschule und die Regelschulen erscheinen den befragten Personen aus den Sonderschulen als «erster Wurf» gut zu sein.
- Das SOK-SG für die Sonderschulen wird als hilfreich wahrgenommen, regelt viele Abläufe (interdisziplinäre Zusammenarbeit, Zuweisung zu Angeboten, Zuständigkeiten) und gibt dennoch Freiheiten für eine individuumsspezifische Förderung mit Schwerpunktsetzungen, Ressourcenorientierung in der Förderung und Fokus auf die individuelle Entwicklung, was als wichtig erachtet wird.
- Die Profilierung einzelner Sonderschulen ist mit dem SOK-SG möglich und wird umgesetzt. Es eignet sich als strategisches Instrument.
- Das SOK-SG regelt das Anrecht auf Sonderschulung mit/ohne Internat für Kinder im Kanton St.Gallen und ermöglicht einen Betreuungsschlüssel, der jedoch als unterschiedlich ausreichend wahrgenommen wird.
- Kinder mit besonderem Bildungsbedarf und hohem ausgewiesenem Förder- und Unterstützungsbedarf (hochschwelliger Bereich gemäss SAV) können mit dem SOK-SG grundsätzlich gefördert werden.

Schwächen sowie Unklarheiten im SOK-SG aus Sicht der Sonderschulen

- Die Sonderschulen erscheinen im Angebot des Gesamtsystems oft als «letzte Station» mit entsprechendem Stigmatisierungspotential. Dazu trägt eine im Gesamtsystem eher stärker ausgeprägte Defizitorientierung bei Zuweisungsentscheiden bei. Die «Durchlässigkeit» ist nicht immer möglich; es gibt Kinder, die sich zwischen «Stuhl und Bank» befinden, welche mit dem aktuellen SOK-SG nicht optimal im Regelschulsystem mit der notwendigen Unterstützung versorgt werden können, und auch an den Sonderschulen «fehl am Platz» sind. Bei Platzmangel in anderen Institutionen entstehen teilweise ebenfalls Fehlzusweisungen. Insgesamt wird das SOK-SG als wenig förderlich für «Durchlässigkeit» erachtet.
- Verschiebungen in den Anspruchsgruppen, insbesondere komplexer werdende Situationen von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf (Autismus, hohem pflegerischen Aufwand, intensive Arbeit mit Familie) führen zu einem grösseren Umfang an notwendiger Begleitung und Betreuung und somit auch zu entsprechendem Finanzierungsbedarf, der kaum abgedeckt werden kann. Ressourcen wie Raumangebot, ausgebildetes Personal, Gruppengrösse und Finanzen sind strapaziert.
- Das SOK erscheint insgesamt wenig bekannt und verankert zu sein.
- Unklarheiten bestehen und sollten geklärt werden für den Einsatz von Personen mit Ausbildung in Sozialer Arbeit in der Funktion von Klassen/Lerngruppenverantwortung (v.a. bei Klassen mit

intensivem Betreuungsbedarf). Bei der intensiven Begleitung von Kindern mit einer Behinderung, psychischer Problematik, teilweise in Kombination mit der Diagnose ASS, stellen sich unter den aktuellen Rahmenbedingungen immer Fragen/Schwierigkeiten bezüglich Finanzierung der notwendigen Unterstützung.

Entwicklungsbedarf des SOK-SG aus Sicht der Sonderschulen

- Das Fachpersonal ist zentral für die Qualität, und Rekrutierungsschwierigkeiten von Fachpersonal sind vielfältig. Attraktive Berufs- und Lohnprofile für unterschiedliche Berufsgruppen wären hilfreich.
- Das B&U-Angebot wird wenig nachgefragt (Bekanntheit, Nutzungsintensität, Nutzungsbereitschaft) und sollte als Angebot an den Regelschulen deutlicher verankert werden.
- Bedarf für Klärung und/oder Aufbau scheint es in Bezug auf niederschwellige Anlaufstellen (z.B. bei Autismus), bei Familienunterstützung und -beratung in Finanzierungsfragen (z.B. von Hilfsmitteln), oder Ferienangeboten für Kinder mit einer Behinderung zur Entlastung der Familien zu geben. Unterstützung von Kindern mit Flüchtlingsstatus (z.B. in Bezug auf die Finanzierung von Hilfsmitteln) ist ungeklärt.
- Das SOK-SG sollte aktuell gehalten werden können (Überarbeitungszyklen). Dafür wären das Fachwissen sowie das Fachpersonal aus den Institutionen auch in strategische Entscheidungen der Bildungsplanung miteinzubeziehen. Das SOK-SG soll einerseits einzelne Themen regeln und andererseits auch die für die Umsetzung notwendige Flexibilität zulassen, auch in Bezug auf finanzielle Aspekte. Offenere Formulierungen im SOK-SG könnten nicht linear verlaufende Prozesse unter Umständen besser abbilden.
- Im SOK müsste zukünftig auch die Tagesbetreuung mitgedacht werden: Wo besuchen Kinder mit einer Behinderung eine Tagesbetreuung? Wie gestaltet sich der Übergang in den Kindergarten? Wie ist die Finanzierung geregelt?
- Die «Durchlässigkeit» zwischen Sonderschulen und Regelschulen muss gerade auch aus Sicht der Sonderschulen geklärt werden. Schnuppermöglichkeiten in Regelschulen, Unterstützung durch B&U oder spezifische Übergangsssettings oder regelschulnahe Angebote für Kinder mit auffälligem Verhalten wären neben einer expliziten Grundhaltung von Gemeinden pro (Re-)Integration hilfreich.
- Zwischen zentraler Steuerung des Angebots von Sonderschulung (Angebotsbeschränkung) und Zuweisungsdringlichkeiten im Einzelfall (Aufnahmepflicht) entstehen Spannungen, die zur Überforderung der Sonderschulen führen. Dazu braucht es aus Sicht der befragten Personen Regelungen und Finanzierungsmöglichkeiten sowie regionale, kantonale und überkantonale Absprachen und Koordinationen (v.a. auch im Bereich von Klassen mit intensiver Betreuung).
- Als zentrale Schnittstelle für Sonderschulen können zudem die Berufsfindungsphase der Jugendlichen und die nachobligatorischen Schuljahre genannt werden (weiterführende Institution, PrA nach INSOS, evtl. EBA im geschützten Rahmen oder selten EBA im 1. Arbeitsmarkt). Die IV-Berufsberatung ist spätestens ab dem 3. Oberstufenjahr wichtig und die Zusammenarbeit mit IV-Berufsberatung sowie dem SPD (3. Jahr Nachobligatorium) zentral. Die Notwendigkeit erneuter Abklärungen

zur Legitimierung der Nutzung dieses Angebots im Rahmen des SOK-SG wird von den befragten Personen aus den Fokusgruppeninterviews teilweise in Frage gestellt.

- «Das SOK-SG soll gelebt werden»: die Voten gehen dahin, dass die beiden Teile des SOK-SG zusammengeführt werden könnten, um ein gemeinsames Bildungssystem abzubilden, in dem die Sonderschulen eines der Angebote zur Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf sind.

5.4 Ergebnisse Schüler:innenbefragung

Die Schüler:innen an den teilnehmenden Schulen (Regelschulen und Sonderschulen) wurden vor Ort mit einem Paper-Pencil-Fragebogen mit erprobten Skalen zum subjektiv wahrgenommenen Wohlbefinden (emotional, sozial sowie leistungsbezogen) in der Bezugsgruppe der eigenen Klasse oder Lerngruppe, zur Zufriedenheit in der Schule sowie zur Einschätzung der Qualität der Beziehung zur Lehrperson befragt. Bei Schüler:innen an Sonderschulen wurde durch eine speziell geschulte Person die Form der Datenerhebung auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt. Dies war durch bereits in anderen Studien eingesetzte, stufenweise Unterstützung (z.B. durch Vorlesen der Aussagen, oder durch validierte Umformulierung der Aussagen in vorgelesene Fragen) möglich. Zudem haben deren Klassenlehrpersonen ergänzend in einem Fragebogen den Förderbedarf gemäss dem im SOK-SG formulierten Angebot eingetragen.

Bei den Regelschulen haben im Durchschnitt sechs Klassen pro Schule teilgenommen, bei den fünf Sonderschulen waren nach Möglichkeit jeweils sechs Lerngruppen, bzw. die verschiedenen Stufen vertreten.

Die folgende Tabelle 14 zeigt die Nutzung (bzw. Zuweisung) von Angeboten aus dem SOK-SG auf einzelne Kinder an den Regelschulen. Von den Schüler:innen, welche aus den über 66 Klassen an den 11 Regelschulen teilgenommen haben, weisen die Klassenlehrpersonen bei knapp 80% der Kinder keinen Förderstatus aus. 11.7% der Schüler:innen werden im Modell ISF gefördert, 5.9% im Kleinklassenmodell und ein Prozent profitiert von kurz- oder langfristigen Unterstützungsmassnahmen B&U (Beratung und Unterstützung).

Tabelle 14: Förderstatus von Schüler:innen - Stichprobe Regelschulen

Förderstatus	N	%
Kein Status	706	79.7
ISF (Integrierte schulische Förderung)	104	11.7
Kleinklasse	52	5.9
B&U kurzandauernde Massnahme	6	0.7
B&U langandauernde (verstärkte) Massnahme	3	0.3
	871	98.3
Keine Angabe zum Förderstatus	15	1.7
Total Schüler:innen aus Regelschulen	886	100

Von diesen Schülerinnen an Regelschulen hatten total 8.9% individuelle Lernziele (2.8% in ein bis zwei Fächern und 6.1% in drei oder mehr Fächern). Die restlichen Kinder folgten dem normalen Lehrplan. Einen Nachteilsausgleich hatten insgesamt 24 Schüler:innen, was einem Anteil von 2.8% entspricht.

Ungefähr 20% der Schüler:innen aus den Regelschulen profitierten insgesamt vom breit gefächerten Angebot aus dem SOK-SG sowie von schulexternen Unterstützungsangeboten (vgl. Tabelle 15: Mehrfachnennungen waren möglich sowohl bei den drei Bereichen, wie auch innerhalb eines Bereichs).

Tabelle 15: Nutzung der drei Bereiche «begleitendes päd. Angebot», «Therapie», «externes Angebot» an den Regelschulen

Nutzungsanzahl	N	%
Keine Nutzung	660	74.5
Nutzung von einem Bereich	178	20.1
Nutzung von zwei Bereichen	31	3.5
Nutzung von allen drei Bereichen	3	0.3
	872	98.4
Keine Angabe	14	1.6
Total Schüler:innen aus Regelschulen	886	100.0

Bei genauem Blick in die Angebote der einzelnen Bereiche (vgl. Tabelle 16) zeigt sich der grösste Umfang der Nutzung bei den begleitenden pädagogischen Angeboten, gefolgt von schulexternen Angeboten und den Therapieangeboten. Bei den begleitenden pädagogischen Angeboten sind Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) am häufigsten. In der Therapie werden hier vor allem die Logopädie sowie die Legasthenietherapie als häufigste Angebote genannt. Beim externen Angebot geht der überwiegende Anteil der Nennung an die Schulsozialarbeit.

Tabelle 16: Verteilung des Angebotes (SOK) in der Stichprobe der Schüler:innen an Regelschulen

Angebot (jeweils Mehrfachnennungen möglich innerhalb eines Bereichs)	N
Begleitendes pädagogisches Angebot (Total)	108
Deutschunterricht für Schüler:innen mit Migrationshintergrund	32
Nachhilfeunterricht	35
Rhythmik	2
Begabungs- und Begabtenförderung	18
Anderes = erleichterte Prüfungssituation, Kleingruppenunterricht, elektronische Hilfsmittel (z.B. unterstützte Kommunikation, Nutzung iPad), Sportkader, Deutsch zusätzlich, Lernatelier (für Begabte)	26
Therapie (Total)	55
Logopädie	23
Psychomotoriktherapie	5
Legasthenietherapie	21
anderes = Training für Kinder mit ASS, ADHS, Schulassistentz	13
Externes Angebot (Total)	87
Schulsozialarbeit	70
Ergotherapie	12
Physiotherapie	2
Psychotherapie	1
Anderes = private Angebote Gesundheitsförderung, Umstufungen, Maltherapie, Trainings beim KJPD oder SPD, KESB, Lerncoaching, Audiopädagogik.	18

Die Schüler:innen an beiden Förderorten (also Regelschule und Sonderschule, vgl. Tabelle 17) berichten über eine deutlich positive subjektiv wahrgenommene Integration. Im Vergleich berichten die Kinder an der Sonderschule diese positive Befindlichkeit in bedeutsam stärkerer Ausprägung als diejenigen an den Regelschulen. Die Beziehungsqualität zwischen Schüler:in und ihrer Klassenlehrperson (Regelschulen) bzw. der (Klassen-)Lehrperson oder Lerngruppenleitung (Sonderschulen) wurde durch die Kinder mit einer validierten Skala eingeschätzt. An beiden Förderorten wird eine gute Beziehungsqualität als deutlich ausgeprägt eingeschätzt. An Sonderschulen ist dies in bedeutsamer Weise der Fall. Zudem zeigt sich auch bei der Zufriedenheit mit der Schulsituation, dass die Kinder an beiden Förderorten diese als «eher zutreffend» bis «sehr zutreffend» bezeichnen, wobei auch hier die Kinder an den Sonderschulen einen bedeutsam höheren Mittelwert aufweisen und über eine stärker ausgeprägt erlebte emotionale Integration berichten.

Die Aspekte der sozialen Integration wie auch der Einschätzung des eigenen akademischen Selbstkonzepts liegen deutlich im zustimmenden Bereich. Die Unterschiede sind nicht signifikant.

Tabelle 17: Skalenwerte der Daten aus der Schüler:innenbefragung in Bezug auf den Förderort (Regelschule, Sonderschule)

Skala	Titel	Skalie- lie- rung	Skalen- Mittel- wert	SOK-SG Regelschulen			SOK-SG Sonderschulen			Differenz		MW-U
				N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)	
Skala:	PIQ global Befindlichkeit	(1-4)	2.5	802	3.16	0.45	79	3.36	0.45	0.20	0.45	p<.001
Skala:	Beziehungsqualität SuS-LP	(1-5)	3	802	4.22	0.69	78	4.58	0.79	0.37	0.52	p<.001
Skala:	Schulzufriedenheit	(1-4)	2.5	801	3.02	0.73	79	3.59	0.64	0.57	0.79	p<.001
Skala:	PIQ: Aspekt Emotionale Integration	(1-4)	2.5	802	2.96	0.74	79	3.45	0.65	0.49	0.67	p<.001
Skala:	PIQ: Aspekt soziale Integration	(1-4)	2.5	802	3.49	0.52	79	3.51	0.51	0.02	0.03	n.s.
Skala:	PIQ: Aspekt akademisches Selbstkonzept	(1-4)	2.5	802	3.04	0.56	79	3.14	0.60	0.10	0.18	n.s.

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Mann-Whitney-U-Test: p gibt das Signifikanzniveau an, n.s.=nicht signifikant

Wird lediglich die Regelschule betrachtet, so sind die Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Schulformen (mit und ohne Kleinklassensystem) und dem Förderstatus innerhalb der Regelschule bezüglich der Zufriedenheit mit der schulischen Situation statistisch nicht signifikant (vgl. Abbildung 3).

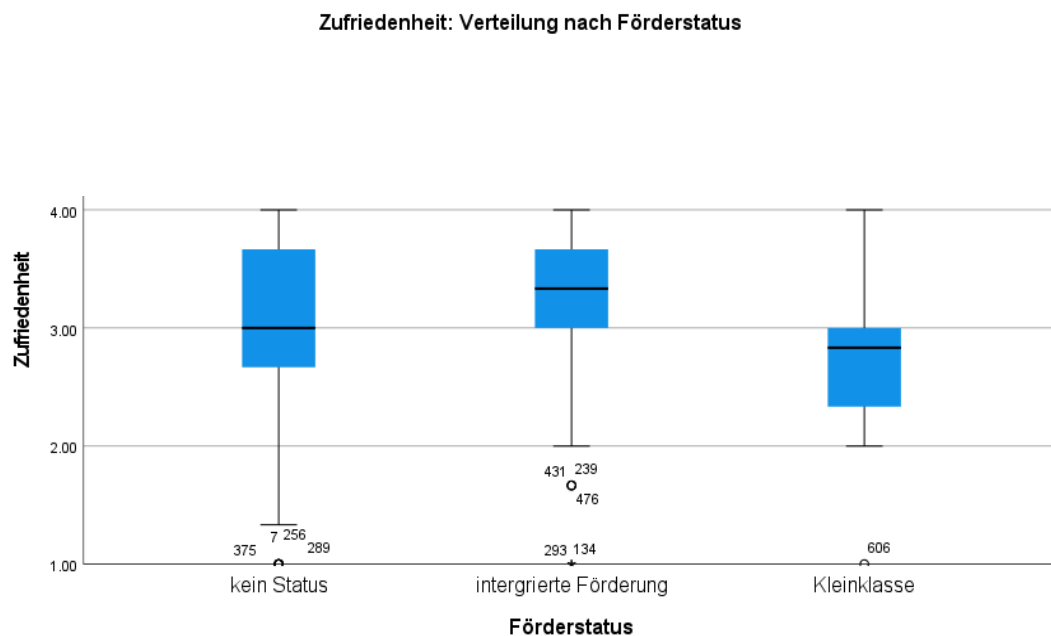


Abbildung 3: Zufriedenheit der Schüler:innen: Unterschied an Regelschulen bezüglich Förderstatus

5.5 Ergebnisse Elternbefragung

Die Eltern der Schüler:innen aus den teilnehmenden Klassen wurden mit einem Link auf einen Online-Fragebogen eingeladen, Fragen zur Situation ihrer Kinder in der Schule (Regelschule oder Sonderschule) zu beantworten. Zum Einsatz kamen etablierte Skalen, die bereits in anderen Studien zum Einsatz gekommen sind.

Im Folgenden wird kurz die Stichprobe beschrieben. Anschliessend werden die Skalenmittelwerte der Elternstichprobe (aus Regel- und Sonderschule) im Vergleich zur Referenzstichprobe im Projekt «Elternsicht auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien» (Keller, Luder, Paccaud & Pastore, 2019) beschrieben.

5.5.1 Beschreibung der Stichprobe der Eltern

Tabelle 18 zeigt die Verteilung der 213 Eltern, welche den Fragebogen ausgefüllt haben. 12.7 % sind Eltern, deren Kinder eine Sonderschule besuchen. Bei den Eltern von Kindern in der Regelschule ist der grössere Anteil aus Schulorten, welche auch eine separative Kleinklasse führen. Knapp 20% der antwortenden Eltern aus Regelschulen sind solche, deren Kinder besonderen Bildungsbedarf aufweisen.

Tabelle 18: Beschreibung der Stichprobe der Eltern (Online-Befragung)

Merkmalsgruppen	N Total	% Total
Schulsystem		
Regelschule (mit Kleinklassen)	116	54.5
Regelschule (ohne Kleinklassen)	70	32.8
Sonderschule	27	12.7
Kinder mit besonderem Förderbedarf an Regelschulen		
Mit Förderbedarf (an Schulen mit Kleinklassen)	19	16.4
Ohne Förderbedarf (an Schulen mit Kleinklassen)	96	82.8
Mit Förderbedarf (an Schulen ohne Kleinklassen)	14	20
Ohne Förderbedarf (an Schulen ohne Kleinklassen)	56	80
Kinder (Stufe)		
Zyklus 2 (3. bis 6. Klasse)	131	61.5
Zyklus 3 (1.-3. Oberstufe)	82	38.5
Gesamtstichprobe (Rücklauf 27%)	213	100%

5.5.2 Quantitative Ergebnisse: Eltern-Fragebogen aus Regelschulen

Die Eltern von Kindern in den Regelschulen berichten über eine deutlich kritischere Einstellung gegenüber Inklusion, als dies die Eltern in der nationalen Elternbefragung zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien im Schuljahr 2019/2020 getan haben (vgl. Tabelle 19). Mit einem Mittelwert von $M = 3.61$ liegen die Eltern jedoch noch im eher zustimmenden Bereich. Dabei wird die Chance für die soziale Integration positiver wahrgenommen als die Chance für die schulische Förderung.

In Bezug auf die von den Eltern wahrgenommene Befindlichkeit ihrer Kinder im Regelschulsystem zeigt sich, dass dies von den Eltern als sehr gut eingeschätzt wird. Dies ist der Fall in bedeutsam ausgeprägterem Ausmass beim emotionalen Wohlbefinden innerhalb der Bezugsgruppe der eigenen Klasse wie auch dem akademischen Selbstkonzept, also dem leistungsbezogenen «Aufgehoben sein» innerhalb der Bezugsgruppe Klasse in der Schule. Für diese beiden Aspekte des Wohlbefindens in der Klasse bestehen Vergleichswerte mit dem oben erwähnten Elternprojekt.

Die Zufriedenheit mit der schulischen Gesamtsituation der eigenen Kinder ist im aktuellen wie auch im vergangenen Schuljahr hoch. Die Eltern sind zuversichtlich hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes.

Eltern mit einem Kind mit besonderem Bildungsbedarf erleben für diese Förderung eine gute Zusammenarbeit mit der Schule und fühlen sich informiert, bei beiden Aspekten ist dies in bedeutsamerem Ausmass der Fall als in der Referenzstichprobe. Zudem berichten sie auch über ein eher tiefes Misstrauen gegenüber den Lehrpersonen, wenn auch etwas weniger deutlich als dies die Referenzstichprobe angibt. Sie erleben zudem einen geringeren Einfluss auf die Förderung ihrer Kinder, als dies in der nationalen Referenzstichprobe der Fall war.

Tabelle 19: Skalenwerte der Eltern aus Regelschulen mit Referenzwerten aus einer nationalen Elternstudie

Skalen Einstellung zur Inklusion											
Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			SOK-SG Regelschulen			Differenz
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M Effekt (ES)
Skala:	Einstellung zur Inklusion*	(1-6)	3.5	Projekt «Elternsicht»	886	4.38	1.07	177	3.61	0.82	-0.77 -0.75
Skala:	Einstellung zur Inklusion - Subskala Schulische Förderung *	(1-6)	3.5	-	-	-	-	177	3.30	0.88	- -
Skala:	Einstellung zur Inklusion - Subskala Soziale Integration *	(1-6)	3.5	-	-	-	-	176	4.13	0.95	- -

Skalen Befindlichkeit, Wohlbefinden der Kinder in der Klasse (Bezugsgruppe)											
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M Effekt (ES)
Skala:	PIQ global Befindlichkeit	(12-48)	2.5	-	-	-	-	185	45.14	5.97	- -
Skala:	PIQ-Aspekt Emotionale Integration*	(4-16)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1193	12.54	3.01	186	14.88	2.80	2.34 0.79
Skala:	PIQ-Aspekt der sozialen Integration*	(4-16)	2.5	-	-	-	-	185	15.62	2.24	- -
Skala:	PIQ-Aspekt des akademischen Selbstkonzepts*	(4-16)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1193	12.75	2.47	186	14.61	2.48	1.86 0.75

Skalen Elternsicht auf Schule												
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁	M ₁ - M	Effekt (ES)
Skala:	Zufriedenheit mit der schulischen Gesamtsituation im letzten SJ*	(1-4)	2.5	-	-	-		184	3.05	0.71	-	-
Skala:	Zufriedenheit mit der schulischen Gesamtsituation im aktuellen SJ*	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1269	3.07	0.68	183	3.13	0.68	0.06	0.09
Skala:	Zuversicht hinsichtlich Entwicklung des Kindes*	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1267	3.61	0.53	185	3.72	0.44	0.11	0.21
Skala:	Zusammenarbeit mit der Schule*	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1267	3.21	0.65	31	3.69	0.42	0.48	0.74
Skala:	Misstrauen gegenüber Lehrpersonen**	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1269	1.74	0.71	31	2.27	0.44	0.53	0.75
Skala:	Wahrgenommene Informiertheit*	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1271	3.13	0.71	31	3.47	0.45	0.34	0.48
Skala:	Wahrgenommener Einfluss*	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1256	2.90	0.83	31	2.65	0.24	-0.25	-0.30

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*höherer Wert = besser / ** tieferer Wert = besser

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: Projekt "Elternsicht auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien - Schulzufriedenheit, Elternmitwirkung und Einstellungen zu schulischen Fragen der Inklusion und Gesundheitsförderung. (Schlussbericht 2020) – Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule – PHZH.

5.5.3 Quantitative Ergebnisse: Eltern-Fragebogen aus Sonderschulen

Die Eltern von Kindern in den an der Befragung teilnehmenden Sonderschulen berichten, wie schon die Eltern an den Regelschulen, über eine deutlich kritischere Einstellung gegenüber Inklusion, als dies die Eltern in der nationalen Elternbefragung zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Familien im Schuljahr 2019/2020 getan haben (vgl. Tabelle 20). Mit einem Mittelwert von $M = 3.66$ liegen die Eltern jedoch noch im eher zustimmenden Bereich. Dabei wird auch hier die Chance für die soziale Integration positiver wahrgenommen, als die Chancen für die schulische Förderung, wenn Eltern vor die Frage gestellt werden, ob Kinder mit besonderem Bildungsbedarf in inklusiven Settings mehr lernen und sozial besser integriert seien als in separativen Settings. Anders formuliert sehen die Eltern von Kindern an Sonderschulen die Chancen für die Förderung ihrer Kinder, aber auch die Nachteile von sozialem Ausschluss durch das separate Setting.

In Bezug auf die von den Eltern wahrgenommene Befindlichkeit ihrer Kinder in Institutionen der Sonderschulung zeigt sich, dass diese von den Eltern als sehr gut eingeschätzt wird. Dies ist in bedeutsam ausgeprägterem Ausmass beim emotionalen Wohlbefinden innerhalb der Bezugsgruppe der eigenen Klasse der Fall (nicht aber beim akademischen Selbstkonzept, also dem eher leistungsbezogenen Aspekt in Bezug auf Referenz eigenen Klasse oder Lerngruppe).

Die Zufriedenheit mit der schulischen Gesamtsituation der eigenen Kinder ist im aktuellen wie auch im vergangenen Schuljahr eher hoch. Die Eltern sind zuversichtlich hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes. Die Eltern an Sonderschulen erleben für die Förderung ihres Kindes eine gute Zusammenarbeit mit der Schule und fühlen sich informiert. Bei beiden Aspekten ist dies in bedeutsamerem Ausmass der Fall als in der Referenzstichprobe. Zudem berichten sie wie schon die Eltern aus der Regelschule auch

über ein eher tiefes Misstrauen gegenüber den Lehrpersonen, wenn auch etwas weniger deutlich als dies die Referenzstichprobe angibt. Sie erleben zudem einen geringeren Einfluss auf die Förderung ihrer Kinder, als dies in der nationalen Referenzstichprobe der Fall war.

Tabelle 20: Skalenwerte der Eltern aus Sonderschulen mit Referenzwerten aus einer nationalen Elternstudie

Skalen Einstellung zur Integration										
Skala	Titel	Skalierung	Skalen-Mittelwert	Referenz	Referenz-Stichprobe			SOK-SG Sonderschulen		
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁
Skala:	Einstellung zur Inklusion	(1-6)	3.5	Projekt «Elternsicht»	886	4.38	1.07	24	3.66	0.80
Skala:	Einstellung zur Inklusion - Subskala Schulische Förderung	(1-6)	3.5					23	3.34	0.87
Skala:	Einstellung zur Inklusion - Subskala Soziale Integration	(1-6)	3.5					23	4.26	0.85
Skalen Befindlichkeit, Wohlbefinden der Kinder in der Klasse (Bezugsgruppe)										
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁
Skala:	PIQ global	(12-48)	2.5					22	43.00	4.59
Skala:	Aspekt Emotionale Integration	(4-16)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1193	12.54	3.01	26	15.96	2.09
Skala:	Aspekt der sozialen Integration	(4-16)	2.5					25	14.96	1.72
Skala:	Aspekt des akademischen Selbstkonzepts	(4-16)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1193	12.75	2.47	22	12.00	2.73
Skalen Elternsicht auf Schule										
				Quelle	N	M	SD	N ₁	M ₁	SD ₁
Skala:	Zufriedenheit mit der schulischen Gesamtsituation im letzten SJ	(1-4)	2.5		-			25	3.49	0.73
Skala:	Zufriedenheit mit der schulischen Gesamtsituation im aktuellen SJ	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1269	3.07	0.68	26	3.62	0.56
Skala:	Zuversicht hinsichtlich Entwicklung des Kindes	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1267	3.61	0.53	25	2.98	0.71
Skala:	Zusammenarbeit mit der Schule	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1267	3.21	0.65	24	3.58	0.46
Skala:	Misstrauen gegenüber Lehrpersonen**	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1269	1.74	0.71	25	2.05	0.35
Skala:	Wahrgenommene Informiertheit	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1271	3.13	0.71	25	3.52	0.41
Skala:	Wahrgenommener Einfluss	(1-4)	2.5	Projekt «Elternsicht»	1256	2.90	0.83	25	2.65	0.40

N = Stichprobengrösse, M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*höherer Wert = besser / ** tieferer Wert = besser

ES = Effektstärke; falls ES > 0.15 moderater Effekt; falls ES > 0.5 mittlerer Effekt; falls ES > 0.8 grosser Effekt

Referenz: Projekt "Elternsicht auf die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien - Schulzufriedenheit, Elternmitwirkung und Einstellungen zu schulischen Fragen der Inklusion und Gesundheitsförderung. (Schlussbericht 2020) – Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule – PHZH.

5.5.4 Qualitative Ergebnisse: Eltern-Fragebogen aus Regel- und Sonderschulen

Die Eltern wurden mit offenem Antwortformat gefragt, wo Sie Chancen sehen für die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf, wo sie als Familie auf Schwierigkeiten stossen und welche Wünsche diesbezüglich an das Bildungssystem bestehen. Tabelle 21 gibt dazu einen Überblick.

Tabelle 21: Antworten der Eltern zu Chancen, Schwierigkeiten, Wünsche in Bezug auf die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in Regelschulen und Sonderschulen im Kanton St.Gallen

	Eltern Regelschule	Eltern Sonderschule
Chancen	<ul style="list-style-type: none"> – Kinder mit besonderem Bildungsbedarf profitieren – Förderkonzept an Gemeinde unterstützt – Tolle, unterstützende Lehrpersonen mit Engagement 	<ul style="list-style-type: none"> – Integration von Kindern «mit einer leichten Behinderung» – Individuelle Förderung an Sonderschule gewährleistet – Engagiertes Personal
Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen: Unterstützung durch ausgebildete Fachpersonen, Geld für Therapien – «Spagat» zwischen allen Bedürfnissen ist schwierig, Zeitaufwand für Lehrperson erscheint hoch – Lehrmittel sind anspruchsvoll – Volksschule ist defizitorientiert, Leistungsdruck hoch – Förderkonzept an Gemeinde fehlt – Lehrpersonen mit geringem Engagement für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf 	<ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen: Zu wenig Schulen/Angebote für Kinder in sehr schwierigen Situationen (Umfeld, Verhalten, Autismus) – Spezifisches Wissen fehlt in Regelschule für Kinder mit körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen, spezifische Krankheiten, etc.
Wünsche	<ul style="list-style-type: none"> – Personal und Zeit für individuelles Lernen der Kinder – Klassenkomposition beachten 	<ul style="list-style-type: none"> – Kontakt zwischen Kindern an Regelschulen und Sonderschulen
Stigmatisierung	<ul style="list-style-type: none"> – Unterschiedlich wahrgenommen: körperliche Beeinträchtigung, Verhalten – Diagnose (unerwünscht vs. nötig) 	<ul style="list-style-type: none"> – Unterschiedlich wahrgenommen: körperliche Beeinträchtigung, Verhalten, Kinder mit kognitiver Beeinträchtigung

Als Chancen für die Unterstützung ihres Kindes sehen es die Eltern, wenn das Personal engagiert und unterstützend arbeitet. Sowohl in Regelschulen wie auch in Sonderschulen gibt es Eltern, deren Kinder mit besonderem Bildungsbedarf profitieren.

Schwierigkeiten werden immer dann wahrgenommen, wenn selbst die Eltern fehlende Ressourcen wahrnehmen: Fachpersonal, Finanzierung von spezifischen Therapien, begrenztes Angebot, insbesondere in besonders anspruchsvollen Situationen des familiären Systems oder bei anspruchsvollem Verhalten des Kindes. Die Diskrepanz zwischen individuellen Bedürfnissen und dem daraus resultierenden Bedarf bei gleichzeitigem Fokus auf eine grosse Gruppe erscheint anspruchsvoll bezüglich Zeit, Energie und behinderungsspezifischem Knowhow. Die Volksschule wird teilweise als defizitorientiert wahrgenommen und der damit verbundene hohe Leistungsdruck als erschwerend für eine Integration. Wird ein geringes Engagement der Lehrpersonen an Regelschulen für Integration wahrgenommen, so ergeben

sich daraus grosse Schwierigkeiten für einen Integrationserfolg. Nicht an allen Schulorten sind Förderkonzepte vorhanden oder bekannt.

Wünsche werden bezüglich Personal und Zeit für individuelle Lernprozesse der Kinder, Zusammensetzung der Regelklassen sowie der Möglichkeit von Kontakten zwischen Regel- und Sonderschulen genannt.

Die Gefahr von Stigmatisierungsprozessen wird je nach Beeinträchtigung unterschiedlich wahrgenommen: bei körperlichen Beeinträchtigungen scheint diese geringer zu sein als bei auffälligen Verhaltensweisen, wo Ausgrenzung stärker droht. Dies gilt bei beiden Förderorten: Regelschule und Sonderschule.

5.6 Ergebnisse aus den Online-Befragungen der Gremien und Hearings

Um eine multiperspektivische Einschätzung zur Umsetzung des SOK-SG zu erhalten, wurden im Mai und Juni 2023 verschiedene Online-Umfragen bei den Mitgliedern des Projektausschusses und der Projektgruppe, allen Schulträgern im Kanton St.Gallen, den Institutionsleitungen und Schulträgern der Sonderschulen sowie Vertreter:innen aus Bildungspolitik, -verwaltung, Berufsverbänden und schulnahen Diensten durchgeführt.

Diese Antworten wurden an zwei Treffen mit dem Projektausschuss und der Projektgruppe sowie in mehreren Hearings mit Mitgliedern unterschiedlicher Gremien diskutiert. Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um eine Synthese der zentralen Erkenntnisse.

Die Befragten berichten einerseits über eine hohe Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Akteur:innen im lokalen Kontext und andererseits über viele Fachpersonen, die sie bei Fragen rund um die sonderpädagogische Förderung von Schüler:innen kompetent beraten. Ausserdem werden die direkten Austausche und unkomplizierten Abläufe sehr geschätzt, um den Familien und ihren Kindern schnelle und kompetente Unterstützung zu ermöglichen.

Es zeigen sich aber auch Unterschiede, was die generelle Zufriedenheit mit der Umsetzung des SOK-SG betrifft. Die Institutionsleitungen von Sonderschulen sind deutlich weniger zufrieden als die Schulträger und die Berufsverbände / schulnahen Dienste (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22: Generelle Zufriedenheit mit der Umsetzung des SOK-SG

Schulträger	Institutionsleitungen Sonderschulen	Berufsverbände / Schulnahe Dienste
(N = 29, Missing N = 6)	(N = 18, Missing = 0)	(N = 16, Missing = 2)
Min. 3 / Max. 9	Min. 2 / Max. 8	Min. 2 / Max. 8
M = 6.92	M = 3.78	M = 6.19
SD = 1.52	SD = 1.85	SD = 1.905

(1 = sehr unzufrieden, 10 = sehr zufrieden)

Die grossen Stärken des SOK-SG lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Das Konzept ist übersichtlich, eindeutig und klar formuliert
- Die Abläufe und die Zuständigkeiten sind geklärt
- Die bestehenden Angebote werden leicht verständlich zusammengefasst
- Die Zweiteilung des SOK-SG in ein Sonderpädagogik-Konzept für die Regelschule und für die Sonderschule hat sich bewährt
- Das SOK-SG ist hilfreich, um Entscheidungen begründen zu können.

Als wesentliche Schwachpunkte des SOK-SG nennen die Vertreter:innen der unterschiedlichen Gremien die folgenden Punkte:

- Das lokale Förderkonzept bietet im Alltag zwar einen guten Überblick, aber in anspruchsvollen Situationen stossen die Akteur:innen damit an Grenzen. Bei Unsicherheiten fallen die Entscheidungen nicht immer kriteriengeleitet, sondern sie werden je nach Situation zugunsten des Kindes oder zur Entlastung der Klassenlehrpersonen getroffen.
- Das SOK-SG spiegelt den Diskussionsstand im Schuljahr 2015/16 wider. Aktuelle Entwicklungen und die damit verbundenen Herausforderungen sind nicht geregelt.
- Die Schnittstellen im SOK-SG sind nicht abschliessend geklärt und es fehlt an einer klaren Zuweisung der Verantwortung für die Fallführung.
- Die Sondersettings im Einzelfall (SiE) sind im SOK-SG nicht geregelt. Viele Schulträger richten ein SiE ein, wenn die Ressourcen für eine angemessene Beschulung im Rahmen der bestehenden Fördermassnahmen in der Regelschule nicht ausreichen. Ohne ein SiE müsste eine Platzierung in einer Sonderschule ins Auge gefasst werden. Sondersettings werden eingerichtet, weil Schulträger die Schüler:innen unterstützen möchten, die Bildungs- und Entwicklungsziele am Wohnort erreichen zu können, oder weil keine Plätze in Sonderschulen vorhanden sind.

Die Vertreter:innen der unterschiedlichen Gremien diskutierten auch den Optimierungsbedarf, sowohl für das SOK-SG für Regelschulen und für Sonderschulen.

Der Optimierungsbedarf im SOK-SG für Regelschulen lässt sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Zahl der Kinder mit Förderbedarf ist gestiegen, es lässt sich eine eklatante Zunahme und eine Veränderung der Diagnosen im Bereich ASS oder Verhaltensauffälligkeiten feststellen und es braucht eine Diskussion darüber, welche Massnahmen zur angemessenen Unterstützung und Förderung dieser Schüler:innen erforderlich sind.
- Es fehlt an a) Förderangeboten, b) personellen Ressourcen und c) Unterstützung bei der Finanzierung von Lösungen vor Ort (Sondersetting im Einzelfall).
- Es braucht eine Diskussion zum Umgang mit dem Fachkräftemangel, zu Qualifikations- und Qualitätsansprüchen an sonderpädagogisch tätiges Personal und eine Diskussion über anerkannte und nicht anerkannte Berufsgruppen zur Unterstützung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf.
- Die frühe Förderung (0-4 Jahre) muss im SOK-SG stärker fokussiert und alimentiert werden.

Die Bereiche, die im SOK-SG für Sonderschulen gemäss Mitgliedern des Projektausschusses und der Projektgruppe, den Schulträgern, Institutionsleitungen und Schulträgern von Sonderschulen sowie Vertreter:innen aus Bildungspolitik, -verwaltung, Berufsverbänden und schulnahen Diensten optimiert werden müssen, lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

- Die Regelungen im bestehende SOK-SG sind zu starr und rigide. Aus diesem Grund konnte auf verschiedene Veränderungen im Bereich der Volksschule nicht adäquat reagiert werden. Es braucht eine stärkere Berücksichtigung der Situationen vor Ort und es braucht geeignete Lösungen für Notfallsituationen.
- Das Versorgungs- und Finanzierungskonzept muss angepasst werden. Durch die veränderte Situation ergab sich eine Mehrbelastung des Personals und die Grenze des Machbaren ist erreicht. Zudem sind die Pauschalen in der Höhe und Ausgestaltung sowie die Bedarfsstufen anzupassen, da eine qualitativ hochwertige Förderung und Betreuung mit dem aktuellen Bedarfsschlüssel nicht mehr abgedeckt werden kann.
- Die behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung in Regelschulen (B&U) muss stärker bekannt gemacht werden, um die integrative Beschulung zu unterstützen. Die Angebote müssen auf die veränderte Situation in Regelschulen ausgerichtet sein und die Nachhaltigkeit könnte erhöht werden, wenn B&U in allen Bereichen nicht nur punktuell, sondern auch mit höherer Intensitätsstufe umgesetzt werden könnte.

6 Beantwortung der Fragestellungen

Die Debatte um Inklusion beziehungsweise Integration und Separation wird sowohl im akademischen als auch im öffentlichen und bildungspolitischen Kontext seit Jahren intensiv und teilweise emotional geführt. Die Übersicht über die aktuelle Literatur in Kapitel 2 zeigt jedoch einige grundlegende Tendenzen, die sich inzwischen etabliert haben und international, wie auch in den meisten Kantonen der Schweiz, als Grundlagen der Konzeption entsprechender Schulsysteme zur Unterstützung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen dienen: Integration, im Sinne einer Schulung innerhalb der Regelklasse der Wohngemeinde ist der Normalfall und eine Sonderschulung in einem anderen Setting bedarf einer spezifischen Begründung und sorgfältigen Abklärung. Leitend dabei ist primär das Recht des Kindes auf eine angemessene und möglichst gute Schulung und Förderung. In der Umsetzung besteht weitestgehender Konsens darüber, dass dies auf Ebene des Schulsystems sowohl eine integrative Unterstützung und Förderung innerhalb von Regelklassen als auch eine professionelle und gut ausgestattete Sonderschulung mit hochspezialisierten Bildungs- und Förderangeboten braucht. Die Parallelität von integrativer und separativer Schulung wirft komplexe Fragen auf, insbesondere hinsichtlich der Indikationskriterien und Zuweisungsprozesse für Integration oder Separation und den daraus resultierenden Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Literaturanalyse verweist zudem auf das Vorhandensein kantonaler Unterschiede in der Umsetzungspraxis. Trotz umfassendem Wissen in verschiedenen Teilbereichen besteht ein Forschungsbedarf, um eine zuverlässige Grundlage für evidenzbasierte Entscheidungen zu schaffen.

Ziel der Evaluation war die Beantwortung der folgenden fünf Fragestellungen:

1. Mass und Kriterien der Separation bei den verschiedenen Behinderungsarten und Altersstufen
2. Aufwand, den die Gemeinden und der Kanton für die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zu leisten bereit sind bzw. die Frage, bis zu welchem Grad sie zu diesem mit Blick auf den verfassungsmässigen Anspruch des Kindes auf einen ausreichenden Grundschulunterricht verpflichtet sind
3. Mechanismen zur Steuerung des Sonderschulangebots, namentlich das Versorgungskonzept
4. Erreichung der Zielsetzungen, Leitsätze und Grundprinzipien des Sonderpädagogik-Konzepts
5. Funktionsteilung und Zuständigkeiten im Bereich der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts.

Diese Fragestellungen werden im Folgenden beantwortet.

1. Mass und Kriterien der Separation bei den verschiedenen Behinderungsarten und Altersstufen

Aus den Interviews zeigen sich einige spezifische Themen bei der Förderung von Kindern, welche den Sonderschulen zugewiesen wurden. Dazu gehört die mehrfach berichtete Zunahme der Komplexität von Fallsituationen über die letzten Jahre hinweg. Dies erhöht die Nachfrage nach intensiver Betreuung und bringt Fragen der Finanzierung mit sich, welche zusätzlich mit einer Verdichtung der Raumnutzung (hohe Auslastung) einhergeht. Es zeigt sich darüber hinaus besonders bei ausgeprägten Verhaltensauffälligkeiten (aggressives Verhalten gegen sich selbst oder andere) die Notwendigkeit für eine intensive Betreuung, meist ohne spezifische Finanzierungsmöglichkeiten. Im Zusammenhang mit der

Diagnosestellung ASS scheint es auch für Familien schwierig zu sein, passende und ausreichend spezifische Angebote für ihre Kinder im Autismus-Spektrum zu finden. Damit erhöhen sich die Anfragen an die Sonderschulen zusätzlich.

Erwähnt wird im Zusammenhang von Finanzierung sowie Platzierung auch der teilweise hohe Aufwand für Familien und die an Sonderschulen unterstützenden Fachpersonen, um die Finanzierung von Angeboten wie Physiotherapie (via Krankenkassen) sowie spezifische Hilfsmittel zur Unterstützung der betroffenen Kinder (via IV) zu gewährleisten. Auch dies erhöht den Druck auf Orte, wo entsprechend Erfahrung mit Anträgen für Kostengutsprachen vorhanden ist (meist an Sonderschulen).

Bei den Sonderschulen wurde deutlich, dass eine Anpassung des Versorgungs- und Finanzierungskonzepts auf der Basis von verlässlichen Kennzahlen notwendig ist, um die Zunahme des Bedarfs an Plätzen und die Veränderungen im Umfang des Förderbedarfs professionell bewältigen zu können.

Für die Nutzung von sonderpädagogischen bildungsstatistischen Kennzahlen wäre die Vergleichbarkeit der Daten aus dem Kanton St.Gallen mit denjenigen aus anderen Kantonen hilfreich. Dazu gehören beispielsweise standardisiert erfasste Angaben zur Schulart (Regelschule oder Sonderschule), zur Art des Unterrichts (Sonderklassen) sowie zu sonderpädagogischen Massnahmen (einfache und verstärkte Massnahmen gemäss der Definition der EDK (2007)), zur Behinderungsart sowie zu den Altersverteilungen in den jeweiligen Zyklen bezogen auf den LP21 (Kronenberg, 2021, S. 78; Lanners, 2020).

Da es in dieser Evaluation nicht gelungen ist, repräsentative Daten aus den Schulen zu gewinnen, lässt sich diese Frage nicht empirisch beantworten. Die Tabelle 14 (siehe Kapitel 5.4) zeigt die im Rahmen dieser Evaluation erhobenen Kennzahlen im Kanton St.Gallen zur Nutzung (bzw. Zuweisung) von Angeboten aus dem SOK-SG von einzelnen Kindern an den Regelschulen. Von den Schüler:innen, welche aus den über 66 Klassen an den 11 Regelschulen teilgenommen haben, weisen die Klassenlehrpersonen bei knapp 80% der Kinder keinen Förderstatus aus. 11.7% der Schüler:innen werden im Modell ISF gefördert, 5.9% im Kleinklassenmodell und ein Prozent profitiert von kurz- oder langfristigen Unterstützungsmassnahmen B&U (Beratung und Unterstützung).

2. Aufwand, den die Gemeinden und der Kanton für die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zu leisten bereit sind bzw. die Frage, bis zu welchem Grad sie zu diesem mit Blick auf den verfassungsmässigen Anspruch des Kindes auf einen ausreichenden Grundschulunterricht verpflichtet sind

Der Grundschulunterricht liegt gesamtschweizerisch in ausschliesslicher Zuständigkeit der Kantone (vgl. Art. 62 BV) (Kronenberg, 2021, S. 69f). Wie aus einer einschlägigen Zusammenstellung der diesbezüglichen Rechtsprechung (Kronenberg, 2021, S. 45f) durch die höchstgerichtlichen Instanzen in der Schweiz hervorgeht, umfassen die bundesrechtlichen Minimalanforderungen ein angemessenes, erfahrungsgemäss ausreichendes Bildungsangebot an öffentlichen Schulen, nicht jedoch die optimale beziehungsweise geeignetste Schulung eines Kindes. Dieser Grundsatz gilt gemäss BGE 138/162 vom 13. April 2012 mit einem prinzipiellen Vorrang der integrierten gegenüber der separierten Sonderschulung und der durch notwendige Massnahmen gleichwertig gestalteten integrierten Sonderschulung in der Regelschule wie bei einer separierten Sonderschulung in einer externen Institution.

Eine Bezifferung des entsprechenden monetären Aufwands in den unterschiedlichen Gemeinden des Kantons St.Gallen war für die Evaluation nicht verfügbar. Eine solche Zusammenstellung wäre auch nur unter Berücksichtigung der jeweiligen lokalen Rahmenbedingungen und Anspruchslagen sinnvoll. Insbesondere die Koordination und Verteilung der Kosten für integrative sonderpädagogische Massnahmen an Regelklassen und sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen ist diesbezüglich aufgrund der unterschiedlichen Kostenträger und Finanzierungsmechanismen nicht vergleichbar. Der Kanton ist verantwortlich sicherzustellen, dass in allen Gemeinden ein ausreichendes und angemessenes Bildungsangebot für alle Schüler:innen verfügbar ist, das sich aus Regel- und Sonderschulangeboten zusammensetzt.

3. Mechanismen zur Steuerung des Sonderschulangebots, namentlich das Versorgungskonzept

Regelschulen und Sonderschulen stellen zwei integrale Teile des sonderpädagogischen Versorgungssystems dar, die gegenseitig aufeinander bezogen sind. Wenn es also darum geht, die Steuerung des Sonderschulangebots genauer zu untersuchen, ist es unvermeidlich, auch einen Blick auf das Regelschulsystem zu werfen.

In Bezug auf Regelschulen zeigen die Interviews, dass die Anzahl Kinder mit Förderbedarf an den Regelschulen in der Wahrnehmung der Fachpersonen anzusteigen scheint, entsprechende Förderangebote teilweise fehlen sowie die personellen Ressourcen knapp (ausgebildetes Fachpersonal) und die Unterstützung bei der Finanzierung von Lösungen vor Ort (z.B. Sondersettings im Einzelfall; SiE) anspruchsvoll ist. Die Bewältigung von Entwicklungen (z.B. Fachkräftemangel, sich verändernde Diagnosen im Bereich ASS oder Verhaltensauffälligkeiten) stellt für Regelschulen eine grosse Herausforderung dar. Die Akteure an den Regelschulen stossen an Grenzen und die Belastung in diesem Zusammenhang ist deutlich wahrnehmbar.

Dies liefert für die Überarbeitung des SOK-SG einige Anhaltspunkte und offenen Fragen, die sich aus den Gruppendiskussionen ergeben haben:

- Sollen neuere Entwicklungen im SOK-SG ergänzt und damit der Umfang des Konzepts vergrössert oder das Konzept eher «entschlackt» werden für schnellere, zielführendere Lösungen? Eine sinnvolle Strategie wäre hier allenfalls die Aufteilung des SOK-SG in ein Kernkonzept für Regel- und für Sonderschulen sowie flexibel anpassbare Teile für Detailregelungen.
- Das Konzept weist Lücken in den Bereichen der frühen Kindheit und der nachobligatorischen Betreuung auf und sollte dort diskutiert bzw. ergänzt werden.
- Sondersetting im Einzelfall (SiE): Ein solches Setting, das sich für Kinder und Jugendliche mit einem verstärkten Förderbedarf eignet und den Förderort «integrative Sonderschulung» als passende Organisationsform umfasst, ist häufig gewünscht und wird in der Praxis als notwendig erachtet, ist aber im SOK-SG ungeklärt. Dieser Aspekt sollte in einer Überarbeitung des SOK-SG behoben werden.
- Der Fachkräftemangel bringt eine Diskussion rund um Anforderungen und Anerkennungen von Diplomen an sonderpädagogisch tätiges Fachpersonal sich. Auch hier zeigt sich Klärungsbedarf auf Ebene des Sonderpädagogik-Konzepts.

In Bezug auf Sonderschulen lässt sich aus den Ergebnissen hervorheben, dass die Regelungen im SOK-SG einerseits übersichtlich und durchaus ausführlich und als Basis für Steuerungsprozesse nutzbar sind, andererseits aber teilweise zu wenig Flexibilität bieten, gerade bei anstehenden Re-Integrationen. Zudem kann auf die bei Fragestellung 1 bereits ausgeführten Zunahme des Bedarfs als Folge gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen nicht ausreichend rasch und passend reagiert werden.

Bei der Anpassung des Versorgungs- und Finanzierungskonzepts müssten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Notwendigkeit, verlässliche Kennzahlen als Grundlage für die mittel- und langfristige Planung bereitzustellen.
- Anpassung der Pauschalen, Bedarfsstufen und Regelung für Neubauten. Ausgangspunkt: Bericht Evaluation der Finanzierung mit leistungsabhängigen Pauschalen für die St.Galler Sonderschulen (Kronenberg et al., 2017).
- Qualifikations- und Qualitätsansprüche im SOK-SG: Regelung von anerkannten und nicht anerkannten Berufsgruppen.

4. Erreichung der Zielsetzungen, Leitsätze und Grundprinzipien des Sonderpädagogik-Konzepts

Eine integrative Grundhaltung auf der Basis empirischer Evidenz und eine Kindzentrierung in Bezug auf Begabungen, Neigungen und Leistungsmöglichkeiten bilden die Grundlagen des SOK-SG für die Regelschule. Eine Kind-Umfeld-Analyse mit deutlichem Fokus auf sozial-emotionale Kompetenzen als wichtige Voraussetzung für Integration steht im Zentrum; es gibt eine explizite Favorisierung des Organisationsmodells mit integrierter schulischer Förderung (ISF) gegenüber einer separativen Organisation. Diese steht teilweise im Kontrast mit der genannten Voraussetzung der Kindzentrierung. Daraus

ergeben sich Spannungsfelder der Prioritätensetzung, die beim Kind oder der Umwelt ansetzen kann. Insgesamt zeigt sich in den Antworten der befragten Personen, dass das SOK-SG viel Interpretationsspielraum in Bezug zum Grundprinzip einer nach Möglichkeit integrativ ausgerichteten Förderung zulässt. Besonders die individuelle Zuweisung zu einem Förderort (Regelklasse, Kleinklasse oder Sonderschule) steht oft im Spannungsfeld der Begründung der entsprechenden Zuweisung entweder mit der Förderung des betroffenen Kindes oder der Entlastung des schulischen Umfelds (Peers und/oder Lehrperson).

Im Folgenden werden wichtige Aspekte aus den Ergebnissen zu den Stärken und Schwächen des Sonderpädagogik-Konzepts» (SOK-SG, Regelschulen und Sonderschulen) aufgeführt.

Das SOK-SG zeichnet sich durch seine übersichtliche, klare Formulierung aus, und seine Aufteilung in separate Konzepte für die Regelschule und die Sonderschule wird in der Praxis grundsätzlich als praktikabel wahrgenommen. Die zusammenfassende Darstellung der Angebote zur Umsetzung des SOK-SG erleichtert die praktische Anwendung. Darüber hinaus wird das SOK-SG als hilfreiche Grundlage bewertet, um Entscheidungen begründen zu können.

Die befragten Personengruppen berichten eine mittlere bis hohe Zufriedenheit mit dem Einsatz des SOK-SG und der Umsetzung des Angebots. Aus Sicht der Eltern, welche an der Befragung teilgenommen haben, besteht eine insgesamt hohe Zufriedenheit mit der aktuellen Fördersituation ihres Kindes. Bei der Befragung der Kinder und Jugendlichen selbst zeigte sich, dass in Bezug auf eigene, selbst wahrgenommene emotionale und soziale Integration kein Unterschied zwischen Kindern mit Förderbedarf in Regelschulen und Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in Sonderschulen besteht.

Der Vorteil eines integrativ ausgerichteten Fördersettings für die individuelle Entwicklung eines Kindes mit besonderem Förderbedarf in Bezug auf seine soziale Integration wird von den Eltern wie den Lehrpersonen und Fachpersonen an den Schulen positiver wahrgenommen als der Benefit im Bereich der fachlichen Förderung. Dieser wird durchwegs kritisch eingeschätzt. In Interviews wird zudem auf die geringe Bekanntheit von B&U (Beratung und Unterstützung durch Sonderschulen, Knowhow-Transfer von den Sonderschulen in Settings an Regelschulen) hingewiesen. Sonderschulung geht teilweise einher mit Stigmatisierungseffekten, wovon insbesondere Eltern an Regelschulen Angst haben. B&U als Angebot von Sonderschulen für Regelschulen wird dadurch kritisch betrachtet. Der Bedeutung der kantonalen Sonderschulen im Gesamtsystem muss aus Sicht der Interview-Teilnehmer:innen mehr Beachtung verschafft werden. B&U kann dabei eine notwendige und hilfreiche Antwort auf die «kritische» Einstellung bezüglich des Erfolges von fachlicher Förderung im integrativen Setting sein. Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen an den Regelschulen für integrative Förderung sowie eine Personalstruktur, welche auf ausgebildetes Fachpersonal in den sonderpädagogischen und therapeutischen Berufsfeldern bauen kann, sind wichtige ergänzende Unterstützungsfaktoren.

Das SOK-SG widerspiegelt den Stand aus den Jahren 2015/16. Die durchgeführten Befragungen haben jedoch gezeigt, dass das Sonderpädagogik-Konzept neue Anforderungssituationen und aktuelle Entwicklungen nicht ausreichend berücksichtigt (z.B. Fachkräftemangel oder sich verändernde

Häufigkeiten von Diagnosen wie ASS oder Verhaltensauffälligkeiten) und eine laufende und einfache Anpassung einzelner Aspekte oder Abschnitte nicht realisiert werden kann.

Das SOK-SG für Regelschulen und für Sonderschulen ermöglicht die bereits erwähnte hilfreiche Beschreibung der zur Verfügung stehenden Angebote. Die Zuständigkeiten innerhalb und zwischen den beiden Schulsystemen sind jedoch nicht überall geklärt.

5. Funktionsteilung und Zuständigkeiten im Bereich der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts

Die Aufteilung des SOK-SG für die Regelschule einerseits und für die Sonderschulen andererseits hat sich im Grundsatz für viele Nutzungsmöglichkeiten bewährt. Das SOK-SG, bzw. die erarbeiteten lokal geltenden Förderkonzepte wurden zwar sorgfältig eingeführt, durch Fluktuationen im Personalbestand (personelle Änderungen über die Zeit) sind die Konzepte jedoch teilweise nicht mehr gleichermassen bekannt.

Die im Rahmen der vorliegenden Evaluation erhobenen Erfahrungen aus der Praxis zeigen zudem, dass wichtige Prozesse der Abklärung und Kriterien der Zuweisung in den lokal geltenden Förderkonzepten unterschiedlich und uneinheitlich geregelt sind und es stellt sich die Frage nach der Verbindlichkeit und der Qualitätskontrolle der lokal geltenden Förderkonzepte.

In Bezug auf die Fragestellung 5 kann festgehalten werden, dass das SOK-SG grundsätzlich eine interne und externe interdisziplinäre Zusammenarbeit unterstützen kann.

Interne Zusammenarbeit

Als Basis für die interne Zusammenarbeit wird auf ICF-basierte Fördergespräche, Kooperationsgefässe für Absprachen sowie einen je nach Bedarf flexibel gehandhabten Lead bezüglich Fallführung und Kontakt zu externen Fachstellen, Diensten und Therapieangeboten verwiesen. Dies trifft insbesondere für Sonderschulen zu, gilt aber auch dort im Regelschulsystem, wo Planungen für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf notwendig sind, wobei die Fallführung nicht immer klar ist. Grundlage für solche Kooperation sind Notizen von Beobachtungen, Berichte sowie Einschätzungen über den Förderstand, auf welche die Personen in einem «Förderteam» Zugriff haben. Als hilfreich erweist sich bezüglich einer gemeinsam verantworteten Planung von Förderung für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf (sowohl in separativen wie auch integrativen Settings), wenn bei einem Austausch möglichst alle Beteiligten teilnehmen können, die für die Förderung eines Kindes mitverantwortlich sind (aus allen Funktionen und Bereichen bei einer Sonderschule oder aus allen beteiligten Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen an Regelschulen). Zentral für den internen Austausch sind Zeit und Gefässe zur Zusammenarbeit sowie zur Koordination und Planung dieser Zusammenarbeit.

Externe Zusammenarbeit und Vernetzung

Die Zusammenarbeit mit externen Fachstellen und Diensten erscheint sowohl für Sonderschulen wie auch für Regelschulen zentral und wichtig zu sein. Eine «reibungslose» Zusammenarbeit bedingt sowohl formalisierte Prozesse wie auch informelle Kontakte. In den Interviews wurde oft die Wichtigkeit

einer flexiblen Netzwerkpflege betont, bei welcher persönliche Kontakte, teilweise auch informelle Wege, zu niederschweligen Absprachen führen. Für die Kontakte sind an den Regelschulen und den Sonderschulen je nach Situation unterschiedliche Personen zuständig (Lehrpersonen oder Personen aus Therapie oder andere Funktion). Bei den Regelschulen sind dies oft die Klassenlehrpersonen. Auf formalisierter Ebene bei Sonderschulen sind Prozesse je nach Angebot und Zielgruppe einer Sonderschule unterschiedlich etabliert und betreffen folgende Stellen: Medizin, KESB und Beistände, SPD, KJPD, Jugendpsychologie, IV (v.a. in Bezug auf Finanzierung für Hilfsmittelfinanzierung), Fachstellen (sexuelle Aufklärung, Autismus, ...) und sozialpädagogische Familienbegleitung. Der Aufwand für die Pflege dieser Vernetzung erscheint hoch, aber lohnenswert. Ähnliches gilt für die Regelschulen, insbesondere auch dort, wo Sondersettings im Einzelfall organisiert werden.

Als zentrale Schnittstelle für Sonderschulen können zudem die Berufsfindungsphase der Jugendlichen und die nachobligatorischen Schuljahre genannt werden. Die Transition in die Berufsphase soll möglichst einfach unterstützt werden.

Nicht nur für Sonderschulen ist die Arbeit mit den Familien und familienunterstützenden Diensten ein wichtiges Instrument zur Unterstützung der Kinder. Eine erfolgreiche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf kommt ohne erfolgreiche Kooperation mit den Eltern kaum zu Stande: durch Gestaltung von Eltern-Partizipation über Besuchstage und regelmässig geführte Standortgespräche, durch Beratung der Eltern (v.a. bei IV-Anträgen für Kostengutsprachen zur Finanzierung von Hilfsmitteln (Ergo- und Physiotherapie) oder beim Übertritt in eine Institution für Erwachsene in der Berufsphase, durch Anleitung bei Übungen zur unterstützten Kommunikation).

Aus den Interviews wird immer wieder mit Nachdruck auf die Zunahme der Intensität verwiesen. Kontakte zu Schulträgern bei Zuweisungen zu Sonderschulen, bei Angeboten der «Beratung und Unterstützung (B+U)» sowie dem notwendigen Kontakt im Zusammenhang mit Re-Integrationen in die Regelschule. Insbesondere das Angebot B&U scheint unterschiedlich bekannt und genutzt zu sein, wäre jedoch im Hinblick auf Re-Integrationen aus Sicht der Sonderschulen wichtig, um Vertrauen für ein integratives Setting zu schaffen und Unterstützung direkt mit diesem Ziel zu realisieren. Zudem wird auf einen aktiv agierenden SPD, den wichtigen Vertrauensaufbau mit der Familie sowie Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Fachpersonen an den Regelschulen verwiesen, wenn Re-Integration gelingen soll. Zusammenfassend kann auch bei dieser Fragestellung festgehalten werden, dass B&U eine wichtige Schnittstelle ist zwischen Regel- und Sonderschulsystem zur Realisierung tragfähiger integrativer Settings bei Notwendigkeit verstärkter Massnahmen (Regelschulen, SiE «Sondersetting im Einzelfall» bzw. integrative Sonderschulung) und dass B&U die Durchlässigkeit des Schulsystems befördert.

Zuweisung zum Angebot «Sonderschulung» oder «Regelschulung» (Förderort)

Die «Durchlässigkeit» zwischen den beiden Systemen (Sonderschule – Regelschule) insbesondere auch in Bezug zur Re-Integration ins Regelschulsystem wird in den Interviews häufig betont. Kriterien für «plötzliche» Zuweisung zur Sonderschulung eines Kindes sind oft Gründe wie Verhaltensauffälligkeiten in Kombination mit kurzer Aufmerksamkeitsspanne, tiefem Selbstkonzept, Mobbing-Erfahrungen,

umfangreiche medizinische Bedürfnisse, Autismus, Aggression gegen sich selbst oder Fremde, sowie andere Gründe, wenn diese daraus entstehende Situation das bisherige Unterstützungssystem an der Regelschule und/oder der Familie überfordert. Bei jungen Kindern ist die Unterscheidung zwischen Verhaltensauffälligkeiten, kognitiven Beeinträchtigungen oder Verzögerung in der Sprachentwicklung entwicklungsbedingt anspruchsvoll und kann zu Fehlzuweisungen führen, bzw. andere Angebote notwendig machen. Umgekehrt gibt es auch Re-Integrationen von Kindern ins Regelschulsystem, die «zu stark» für Sonderschulen sind. Formulierungen wie Kinder, die zwischen «Stuhl und Bank stehen» oder «aus dem Regelschulsystem herausgefallen» verweisen auf diese Schwierigkeit der Zuordnung von einzelnen Kindern mit besonderem Bildungsbedarf zum geeigneten Förderort (Regelschule oder Sonderschule).

Hier fehlt für einige Befragte im SOK-SG die Möglichkeit einer Förderung an der Regelschule mit ausgewiesenem Bedarf an verstärkten Massnahmen, so wie dies andere Kantone kennen.

Der Kontakt aus Sicht der Sonderschulen zu einzelnen zuweisenden Gemeinden von Kindern an den Sonderschulen gestaltet sich sehr unterschiedlich: einzelne Zuweiser-Gemeinden haben einen guten Kontakt mit der Institution mit Fokus auf die Fördersituation «ihrer» Kinder, bei anderen Zuweiser-Gemeinden erscheint ein Kontakt selten oder nicht vorhanden zu sein. Grundsätzlich ist eine Präsenz und ein aktives Interesse der verantwortlichen Personen aus den Zuweiser-Gemeinden seitens der Sonderschulen erwünscht.

Aus Sicht der befragten Personen an Sonderschulen ist die Auslastung des Notfall-Angebots («Intensiv-Plätze» bei akuter Selbst- und / oder Fremdgefährdung) für sonderschulexterne Kinder und Jugendliche derzeit sehr hoch. Dies wird teilweise darauf zurückgeführt, dass es eine Häufung von Zuweisungen zu intensiver Betreuung gibt, oft in Kombination mit einer Diagnose ASS oder aufgrund belasteter Familienverhältnisse. Dadurch entstehen lange Wartelisten, was auch zu Ablehnungen von ausserkantonalen Anfragen führt.

7 Empfehlungen für Folgeprojekte

Die Handlungsempfehlungen können in zwei Gruppen unterteilt werden: solche mit hoher Dringlichkeit sowie solche, die aus Sicht des Evaluationsteams mittel- und längerfristig in Folgeprojekten adressiert werden sollten.

7.1 Handlungsempfehlungen mit hoher Dringlichkeit

7.1.1 Bekanntmachung des Sonderpädagogik-Konzept in Regelschulen

Die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Befragungen unter den schulischen Mitarbeitenden in Regelschulen zeigen eindeutig, dass das SOK-SG für die Sonderschule und die Regelschule beziehungsweise die lokal geltenden Förderkonzepte nicht ausreichend bekannt sind. Obwohl sie flächendeckend mit Beginn des Schuljahrs 2015/16 eingeführt wurden, ist durch personelle Veränderungen das Wissen über diese Konzepte teilweise verloren gegangen. Dies betrifft sowohl die inhaltliche als auch organisatorische Ausgestaltung von sonderpädagogischen Massnahmen, die Kenntnis über die gesamte Bandbreite der Angebote für integrative und separative Schulungsformen, die Prozesse der Zuweisung von Schüler:innen zur Sonderschulung sowie die Finanzierung der sonderpädagogischen Angebote.

Um diesem Defizit entgegenzuwirken, empfiehlt das Evaluationsteam die regelmässige Organisation von Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen für Schulleitungen und weitere interessierte schulische Mitarbeitende. Das Ziel dieser Schulungen ist zu gewährleisten, dass die Richtlinien in den lokal geltenden Förderkonzepten als Grundlage für Entscheidungen dienen. Des Weiteren muss diskutiert werden, durch wen diese Weiter- und Fortbildungsveranstaltungen idealerweise organisiert werden, damit sie gewinnbringend genutzt werden.

7.1.2 Qualifikations- und Qualitätsansprüche an sonderpädagogisch tätiges Personal

In den Regelschulen fehlt es verbreitet an Fachkräften, welche die Qualifikations- und Qualitätsansprüche an sonderpädagogisch tätiges Personal erfüllen. Rund 25% des sonder- und heilpädagogischen Personals verfügen über keinen heilpädagogischen Abschluss. Zudem ist im SOK-SG festgehalten, dass bei Kindern mit einem besonderen Bildungsbedarf eine schriftliche Förderplanung durchgeführt werden muss. Aus den Rückmeldungen der befragten Personen an Regelschulen entstand der Eindruck, dass diese Förderplanung nicht immer oder nicht in der erforderlichen Differenziertheit erfolgt. Es gibt Hinweise aus den Befragungen, dass es an Regelschulen teilweise an einer Praxis mit etablierter multiprofessioneller Kooperation für sonderpädagogische Förderung mangelt, wenn es um die Unterstützung von Schüler:innen geht. Aus Sicht des Evaluationsteams ist es deshalb wichtig zu klären, wie die Schulleitungen die Durchführung der schriftlichen Förderplanungen sicherstellen können.

Im SOK-SG für Sonderschulen ist eine Überarbeitung der Zuteilung in anerkannte und nicht anerkannte Berufsgruppen erforderlich. Insbesondere diplomierte Sozialpädagog:innen mit Erfahrungen im Schulbereich sollten als ausgebildet anerkannt und in Settings mit hohem Betreuungsanteil eingesetzt werden können. Aufgrund dieser Erkenntnisse empfiehlt das Evaluationsteam, gemeinsam mit Fachpersonen

die Qualifikations- und Qualitätsansprüche an das sonderpädagogisch tätige Personal zu erörtern und Massnahmen gegen den (nicht nur im Kanton St.Gallen herrschenden) Fachkräftemangel zu ergreifen.

7.1.3 Anpassungen des SOK-SG für Sonderschulen

Die dritte Handlungsempfehlung mit hoher Dringlichkeit betrifft notwendige Anpassungen im SOK-SG für Sonderschulen. Die Regelungen werden einerseits als übersichtlich bewertet, andererseits aber auch als zu wenig flexibel wahrgenommen. Auf die Zunahme des Bedarfs an Plätzen in der Sonderschulung, auf gesellschaftliche Entwicklungen und auf die Veränderungen im Förderbedarf kann nicht ausreichend reagiert werden. Um die genannten Herausforderungen professionell bewältigen zu können, besteht eine dringende Notwendigkeit in der Anpassung des Versorgungs- und Finanzierungskonzepts auf der Basis von verlässlichen Kennzahlen. Es braucht eine Anpassung der Pauschalen und Bedarfsstufen sowie eine Regelung für Neubauten.

Da die Sonderschulen einer strengen Regulierung durch den Kanton unterliegen und existentiell von einer ausreichenden Finanzierung abhängig sind, empfiehlt das Evaluationsteam die Bildung einer Arbeitsgruppe, welche sich aus Vertreter:innen des Verbands Privater Sonderschulträger des Kantons St.Gallen (VPS) und der Abteilung Sonderpädagogik des Amts für Volksschule zusammensetzt.

7.2 Mittel- und längerfristige Handlungsempfehlungen

7.2.1 Überarbeitung des Sonderpädagogik-Konzepts

Das SOK-SG widerspiegelt den Stand aus dem Jahr 2015/16 und bei den befragten Akteur:innen besteht weitergehend Einigkeit, dass das SOK-SG an die neuen Anforderungssituationen und gesellschaftliche Entwicklungen angepasst werden muss. Zwei mögliche Varianten zeichnen sich auf Basis der erhaltenen Antworten ab.

Die erste Variante besteht darin, das bestehende SOK-SG zu erweitern, um neue Entwicklungen im Bereich der Sonderpädagogik vollständig abzubilden. Der Vorteil dieser Option liegt darin, dass alle notwendigen Informationen übersichtlich an einem Ort zusammengefasst sind. Die zweite Möglichkeit, die mit verschiedenen Akteur:innen diskutiert wurde, wäre die Schaffung eines Kernkonzepts mit den wichtigsten Grundlagen für Regelschulen und Sonderschulen sowie zusätzlichen themen- und bereichsspezifischen Regelungen auf nachgeordnetem Recht. Die Überlegung ist, dass diese nicht auf der Ebene des Volksschulgesetzes geregelt werden müssten, und dadurch schnellere Anpassungen an neue Entwicklungen möglich werden. Die Entscheidung über diesen Grundsatz sollte in Abstimmung mit der bevorstehenden Revision des Volksschulgesetzes im Kanton St.Gallen erfolgen.

7.2.2 Besondere Berücksichtigung von Übergängen

Die Ergebnisse machen deutlich, dass insbesondere eine Überarbeitung des SOK-SG im Bereich der frühen Kindheit als wichtig erachtet wird. Gleichzeitig zeigt sich im nachobligatorischen Bereich ein Defizit an professioneller sonderpädagogischer Förderung und Unterstützung.

Die Übergänge zwischen dem Vorschulalter und dem ersten Zyklus, dem zweiten und dritten Zyklus sowie dem Wechsel in den nachobligatorischen Bereich können für Schüler:innen und ihre Familien eine problematische Phase darstellen. Diese Übergänge sind oft verbunden mit unterschiedlichen Herausforderungen, darunter neue Klassenkamerad:innen und Lehrpersonen, veränderte Schulstrukturen und Regeln sowie mögliche Änderungen in den schulischen Unterstützungssystemen. Bei diesen Übergängen zeigen sich verschiedene Unsicherheiten in Bezug auf die Zuständigkeiten.

In Anbetracht dieser Erkenntnisse empfiehlt das Evaluationsteam eine eingehende Diskussion darüber, wie Schulen diese Übergänge in Zusammenarbeit mit Akteur:innen, welche die Angebote der Frühförderung und im nachobligatorischen Bereich bereitstellen, besser gestalten und unterstützen können.

7.2.3 Abstimmung zwischen den Systemen «Regelschule» und «Sonderschule»

Es braucht sowohl eine integrative Unterstützung und Förderung innerhalb von Regelklassen (mit einfachen und verstärkten Massnahmen) als auch eine professionelle und gut ausgestattete Sonderschule mit hochspezialisierten Bildungs- und Förderangeboten für verstärkte Massnahmen. Zusätzlich braucht es koordinierte Anstrengungen zwischen Sonderschulen und Regelschulen, um eine individuell angemessene Förderung am individuell angemessenen Förderort für alle Schüler:innen sicherzustellen, die darauf angewiesen sind. Das standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) hat dies zum Ziel. Die Evaluation hat gezeigt, dass die Zuständigkeiten innerhalb und zwischen den beiden Schulsystemen nicht überall geklärt sind, was zu hohen Kosten und Inkongruenzen in den Zuweisungsprozessen führen kann.

Damit verbunden ist auch die Frage nach der Qualitätskontrolle in Bezug auf Inhalte und Verbindlichkeit von lokalen Förderkonzepten. Diese scheinen sehr unterschiedlich ausgestaltet zu sein, von einer schematischen Darstellung in Bezug auf die Klärung von Verantwortlichkeiten bis hin zu qualitativ hochstehenden Förderkonzepten, die nahe an das SOK-SG angelehnt sind und eine wertvolle Orientierungshilfe für die optimale Unterstützung und Förderung von Schüler:innen darstellen.

In Bezug auf die Zuweisungsentscheidungen wurde auch eine Defizitorientierung sichtbar. Die Durchlässigkeit der Systeme «Regelschule» und «Sonderschule» ist eingeschränkt, insbesondere von der Sonderschule zurück in die Regelschule. Es gibt Schüler:innen, die «zwischen Stuhl und Bank sitzen», da sie mit dem aktuellen SOK-SG nicht optimal im Regelschulsystem mit der notwendigen Unterstützung versorgt werden können, und gleichzeitig an den Sonderschulen nicht den richtigen Platz zu haben scheinen. Der Förderort «integrative Sonderschulung», bei dem nach Zuweisung von verstärkten Massnahmen der Entscheid auf Integration fällt, ist nicht vorhanden.

Viele Schulträger führen für diese Schüler:innen, die sich in einer unsicheren Position «zwischen Stuhl und Bank» befinden, ein Sondersetting im Einzelfall ein (SiE). Diese Settings sind derzeit im SOK-SG nicht definiert, aber für viele Gemeinden stellen sie die einzige Möglichkeit dar, massgeschneiderte (verstärkte) Massnahmen in einem integrativen Setting anbieten zu können. Die Schaffung von Sondersettings im Einzelfall muss deshalb geklärt werden.

In diesem Zusammenhang sollte auch eine stärkere Bekanntmachung der behinderungsspezifischen Beratung und Unterstützung in Regelschulen (B&U) erfolgen, um auf die herausfordernden Situationen in Regelschulen reagieren zu können beziehungsweise das Setting «integrative Sonderschulung» zu unterstützen. Weiter sollte diskutiert werden, wie die Schulsozialarbeit bei Verhaltensauffälligkeiten als zusätzliche präventive Unterstützung in das SOK-SG aufgenommen werden kann.

8 Kommunikative Validierung der Empfehlungen

Im Anschluss an die Ergebnispräsentation zuhnden des Projektausschusses und der Projektgruppe am 24. Januar 2024 wurden vier der in Kapitel 7 genannten Empfehlungen in Gruppen diskutiert. Dabei wurden Ergänzungen, Priorisierungen sowie weiterführende Gedanken auf Flipcharts festgehalten. Die folgende Verschriftlichung gibt die Überlegungen und Diskussionsergebnisse der Teilnehmenden wieder; es wurden keine zusätzlichen Informationen des Evaluationsteams hinzugefügt.

Fokus «Qualifikations- und Qualitätsansprüche an sonderpädagogisch tätiges Personal»

Es fehlt an Fachkräften, die multiprofessionelle Kooperation für sonderpädagogischer Förderung sollte optimiert werden und es ist eine Diskussion über anerkannte und nicht anerkannte Berufsgruppen erforderlich. Es wurde darüber diskutiert, dass sonderpädagogische Inhalte sowohl in der Grundausbildung von Lehrpersonen, in Weiterbildung und in Coachings vor Ort integriert werden sollten. Dabei spielt die Ausbildung von pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen eine zentrale Rolle.

Folgende Punkte wurden diskutiert und auf dem Flipchart notiert:

- Alle Lehrpersonen haben eine heilpädagogische Grundausbildung.
- In Coaching vor Ort investieren, geleistet durch ausgebildete Fachpersonen (Schulische Heilpädagogik, Therapie, ...). Dies zieht im Berufsauftrag auch einen expliziten Beratungsauftrag für das Fachpersonal vor Ort mit ein.
- Weiterbildungskosten für Fachpersonen sowie Lohnausfall: Entschädigung wird übernommen.
- Arbeit an der Grundhaltung (... «die reifen muss») im Team.
- Systemisches Wissen wird benötigt in der Arbeit.
- Psychomotorik in Regelklassen integrieren.
- Zulassungskriterien für Heilpädagogik-Ausbildungen, Erhöhung des Anteils von Heilpädagogik-Absolventinnen.

Fokus auf Grundsatzentscheid zur Überarbeitung des Sonderpädagogik-Konzepts

Das SOK-SG aus dem Jahr 2015/16 muss an die neuen Anforderungssituationen und gesellschaftlichen Entwicklungen angepasst werden. Es bestehen zwei mögliche Varianten: A) Erweiterung des bestehenden SOK-SG, um neue Entwicklungen im Bereich der Sonderpädagogik vollständig abzubilden oder B) Entwicklung eines SOK-Kernkonzepts sowie zusätzliche themen- und bereichsspezifischen Regelungen auf nachgeordnetem Recht.

Dazu wurden folgende Aspekte diskutiert und aufnotiert:

- Die Ebene der Anpassung (auf Ebene Regierung) ist zu hoch angesiedelt, das AVS wäre hierfür die passendere Ebene.
- Neue Versionen sollen elektronisch vorliegen (statt auf Papier), evtl. können diese bei Bedarf auf Papier ausgedruckt abgegeben werden.
- Anpassungsrhythmus festlegen.
- Anpassungen auf Anspruchsgruppen abstützen.
- Ein Kernkonzept wird begrüsst. Dies wäre auf der Ebene der Regierung angesiedelt; die Anpassungsarbeit/Veränderungen könnten auch auf die Arbeit für ein Kernkonzept beschränkt werden («*nur* Kernkonzept»).
- Konkrete Umsetzung wäre auf der Ebene Departement BLD anzusiedeln.

Fokus auf «Besondere Berücksichtigung von Übergängen»

Die Übergänge zwischen dem Vorschulalter und dem ersten Zyklus, dem zweiten und dritten Zyklus sowie dem Wechsel in den nachobligatorischen Bereich können für Schüler:innen und ihre Familien eine problematische Phase darstellen. Es bestehen Unklarheiten in Bezug auf die Zuständigkeiten und es braucht eine eingehende Diskussion darüber, wie Schulen und Lehrkräfte diese Übergänge besser gestalten und unterstützen können.

Die Teilnehmenden haben folgende Aspekte diskutiert und notiert:

- Die Einschätzung der Bedeutung der Transitionen und der Empfehlung, diese zu bearbeiten, wird geteilt. Die Frage stellt sich jedoch, wie und mit welchen Verbindlichkeiten die Transitionen in den Fokus gerückt werden können oder sollen.
- Es wird vorgeschlagen, eher von «Früher Kindheit» als von «Früher Förderung» zu sprechen als Ausgangspunkt für die erste Transition.
- Innerhalb des Zyklus 1 vom Kindergarten zur 1. Klasse findet ebenfalls ein Übergang statt. Dieser könnte durch eine Basisstufe aufgelöst werden.
- Zur 2. Transition von der Primar- in die Oberstufe wird der Vorschlag diskutiert, auf Selektion zu verzichten. Im Interesse des Kindes soll die Oberstufe bisherige Berichte, Dokumente zur Fördersituation von Kindern entgegennehmen können. Es wird auf Datenschutzprobleme, die es zu lösen gilt, verwiesen.
- «Durchlässigkeit» neu denken, dies hängt auch mit den Erwartungen zusammen, welche seitens Lehrplan 21 pro Zyklus an die Kinder gestellt werden.

Fokus auf «Abstimmung zwischen den Systemen Regelschule und Sonderschule»

Es braucht zusätzliche koordinierte Anstrengungen zwischen Sonderschulen und Regelschulen, um eine individuell angemessene Förderung am individuell angemessenen Förderort für alle Schüler:innen sicherzustellen. Geklärt werden müssen insbesondere die Fragen nach der Qualitätskontrolle in Bezug auf Inhalte und Verbindlichkeit von lokalen Förderkonzepten, die Schaffung von Sondersettings im Einzelfall (SiE) sowie die Finanzierung und Bekanntmachung der behinderungsspezifischen Beratung und Unterstützung in Regelschulen (B&U).

Die Mitglieder der Projektgruppe und des Projektausschusses haben dazu folgende Aspekte diskutiert und festgehalten:

- Die Finanzierung von SiE soll geklärt und festgelegt werden.
- Es wird gewünscht, dass eine bessere Abstimmung zwischen Regelschul- und Sonderschulsystem erfolgen kann.
- Kernregelungen sollen so schlank wie möglich gehalten werden.
- Schulträger sind für die lokale Umsetzung verantwortlich. Statt Qualitätskontrolle eher eine Bestandsaufnahme und einen regionalen Austausch einfordern.
- B&U muss bekannt gemacht werden, evtl. müssen auch neue Formen von B&U geprüft werden, oder solche die gar notwendig oder (weiter-)entwickelt werden müssen.
- Fokus Regelschule: Regelmässige Überprüfung des lokalen Förderkonzepts (durch extern).

9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stellenwert des Sonderpädagogik-Konzept für Sonder- und Regelschulen.....	9
Abbildung 2: Bedarfsstufen-Pyramide (Lienhard-Tuggener, 2019)	37
Abbildung 3: Zufriedenheit der Schüler:innen: Unterschied an Regelschulen bezüglich Förderstatus.....	44

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht zu den befragten Akteur:innen	18
Tabelle 2: Matrix zur Stichprobenziehung –Kombination der 22 Regelschulen nach Urbanität und Wahlkreis	19
Tabelle 3: Übersichtsmatrix zu den Themenbereichen der befragten Teilstichproben.....	20
Tabelle 4: Teilnahmematrix, differenziert nach Schulmodell und Region (Anzahl Schulen in Klammer)	25
Tabelle 5: Rücklauf Beantwortung Online-Fragebogen	26
Tabelle 6: Beschreibung der Stichprobe von Lehr- und Fachpersonen aus Regelschulen (Online-Fragebogen)	26
Tabelle 7: Beschreibung der Stichprobe von Lehr- und Fachpersonen aus Sonderschule (Online-Fragebogen)	27
Tabelle 8: Skalenwerte der SOK-SG-Regelschulen auf Ebene Schule - Vergleich mit Referenzwerten	29
Tabelle 9: Skalenwerte der SOK-SG-Regelschulen auf Ebene Unterricht und Planung für den Unterricht -Vergleich mit Referenzwerten	30
Tabelle 10: Skalenwerte der SOK-SG-Regelschulen auf personaler Ebene - Vergleich mit Referenzwerten	31
Tabelle 11: Skalenwerte der SOK-SG-Sonderschulen auf Ebene Schule - Vergleich mit Referenzwerten	34
Tabelle 12: Skalenwerte der SOK-SG-Sonderschulen auf Ebene Unterricht und Planung für den Unterricht - Vergleich mit Referenzwerten	35
Tabelle 13: Skalenwerte der SOK-SG-Sonderschulen auf personaler Ebene - Vergleich mit Referenzwerten	36
Tabelle 14: Förderstatus von Schüler:innen - Stichprobe Regelschulen	41
Tabelle 15: Nutzung der drei Bereiche «begleitendes päd. Angebot», «Therapie», «externes Angebot» an den Regelschulen ..	42
Tabelle 16: Verteilung des Angebotes (SOK) in der Stichprobe der Schüler:innen an Regelschulen	42
Tabelle 17: Skalenwerte der Daten aus der Schüler:innenbefragung in Bezug auf den Förderort (Regelschule, Sonderschule) ..	43
Tabelle 18: Beschreibung der Stichprobe der Eltern (Online-Befragung)	45
Tabelle 19: Skalenwerte der Eltern aus Regelschulen mit Referenzwerten aus einer nationalen Elternstudie	46
Tabelle 20: Skalenwerte der Eltern aus Sonderschulen mit Referenzwerten aus einer nationalen Elternstudie	48
Tabelle 21: Antworten der Eltern zu Chancen, Schwierigkeiten, Wünsche in Bezug auf die Förderung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf in Regelschulen und Sonderschulen im Kanton St.Gallen.....	49
Tabelle 22: Generelle Zufriedenheit mit der Umsetzung des SOK-SG	51

11 Literaturverzeichnis

- Aellig, S., Altmeyer, S. & Lanfranchi, A. (2021). *Schulische Inklusion. Daten, Fakten und Positionen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Baeriswyl, S., Krause, A., Kunz Heim, D., Baerisyl, S., Krause, A., Kunz Heim, D. et al. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen - eine Erweiterung des Job Demands-Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 2(October), 128-146.
- Balestra, S., Eugster, B. & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602-618.
- Bildungsdepartement Kanton St.Gallen. (2015a). *Sonderpädagogik-Konzept Kanton St.Gallen - Überblick*. St.Gallen: Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, Amt für Volksschule.
- Bildungsdepartement Kanton St.Gallen. (2015b). *Sonderpädagogik-Konzept Kanton St.Gallen für die Regelschule*. St.Gallen: Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, Amt für Volksschule.
- Bildungsdepartement Kanton St.Gallen. (2015c). *Sonderpädagogik-Konzept Kanton St.Gallen für die Sonderschule*. St.Gallen: Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, Amt für Volksschule.
- Bildungsdepartement Kanton St.Gallen. (2022). *Evaluation Sonderpädagogik-Konzept*. St.Gallen: Bildungsdepartement Kanton St.Gallen, Amt für Volksschule.
- Bildungsrat des Kantons St.Gallen. (2022). *Projektauftrag Evaluation Sonderpädagogik-Konzept; Beschluss*. St.Gallen: Bildungsrat des Kantons St.Gallen.
- Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(2), 6-14.
- Bolz, T., Albers, V. & Baumann, M. (2019). Professionelle Beziehungsgestaltung in der Arbeit mit „Systemsprengern“. *unsere jugend*, 71(7+8), 297-304.
- Borritz, M. & Kristensen, T. S. (1999). *Copenhagen Burnout Inventory*. Copenhagen: National Institute of Occupational Health.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: mit 84 Abbildungen und 242 Tabellen* (6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Cefai, C. & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge.
- Dederich, M. (2016). Unterstützung durch Dekategorisierung? Eine Replik auf Andreas Hinz und Andreas Köpfer. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85(1), 48-52.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- EDK. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Feyerer, E. & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair & P. Hecht (Hrsg.), *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Endbericht, April 2014. Forschungsprojekt BMUKK* (S. 11-70).
- Fussangel, K. (2011). *Skalenhandbuch zum Projekt „Kooperationsformen und Beanspruchungserleben an Halb- und Ganztageschulen*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (2021). *Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster New York: Waxmann.
- Halbheer, U., Kunz, A. & Maag Merki, K. (2005). *Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Zürcher Mittelschulen. Indikatoren zu Kontextmerkmalen gymnasialer Bildung. Perspektive der Lehrpersonen: Schul- und Unterrichtserfahrungen. Skalen- und Itemdokumentation*. Zürich: Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Hauer, N. & Fasching, H. (2023). Fachbeitrag: "Die konnten nichts mit mir anfangen". Perspektiven einer Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Mutter auf den Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92(4), 294-306.

- Herz, B. (2021). Das Provokative Essay: „Unerziehbare“, „Systemsprenger“, „Austherapierte“ – und dann als „Kriminelle“ in die Jugendstrafanstalt? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(3), 169-174.
- Horvath, K. (2018). „Wir können fördern, wir können fordern, aber begaben können wir nicht.“ Pädagogische Begabungsunterscheidungen im Kontext sozialer Ungleichheiten. In A. Böker & K. Horvath (Hrsg.), *Begabung und Gesellschaft. Sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Begabung und Begabtenförderung* (S. 239-261). Wiesbaden: Springer VS.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165.
- Julius, H. (2014). Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. *Behinderte Menschen*, 6(2014), 3–20.
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R. & Pfister, L. (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel der Projekte „SIS“ und „Challenge“. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung. Verständnis, Veränderung und Vielfalt eines Phänomens* (S. 187-204). Münster: Waxmann.
- Keller, R., Luder, R., Paccaud, A. & Pastore, G. (2019). *Elternsicht auf schulische Fragen der Inklusion und Gesundheitsförderung. Schlussbericht zuhanden der Rütlistiftung – ERNA*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Klöti, U. & Widmer, T. (1997). *Untersuchungsdesigns*. Basel: Helbing und Lichtenhahn.
- Krauss, A. (2022). ADHS-Symptome und emotionales Wohlbefinden im Jugendalter und die Rolle ausgewählter Schutzfaktoren. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*(0), 1-14.
- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern: SBFI und EDK.
- Kunz, A., Luder, R., Jossi, A., Moretti, M. & Paccaud, A. (2015). *Instrumente zur Erfassung von Kontextmerkmalen Integrativer Förderung. Integrative Förderung: Item- und Skalendokumentation*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich, Zentrum für Inklusion und Gesundheit in der Schule.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 83-94.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen: Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*: transcript Verlag.
- Lanners, R. (2020). Neue Einblicke in die Schweizer Sonderpädagogik: Analyse der jüngsten BFS-Statistik der Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(7-8), 51-59.
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(7-8), 48-56.
- Lienhard-Tuggener, P. (2019). *Förderplanzyklus und Förderplanung: Reflexion und Weiterbildung*. „Handout der Weiterbildung vom 6. März 2019. o.O.: <https://peterlienhart.ch/>.
- Liesen, C. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), 11-18.
- Luder, R. (2016). Integration oder Inklusion? Gedanken zu einer begrifflichen und konzeptuellen Debatte und Implikationen für die Praxis. In E. Feyerher & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion Konkret* (1. ed., Bd. 1, S. 9-14). Linz: BZIB.
- Luder, R. (2019). Auffälliges Verhalten in der Schule. Herausforderungen und Lösungsansätze. In E. Feyerher & W. Prammer (Hrsg.), *Inklusion Konkret. Verstehen und Handeln* (S. 11-20). Linz: Pädagogische Hochschule Oberösterreich (PH OÖ) Institut Inklusive Pädagogik (IIP).
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz. Eine empirische Studie zur praktischen Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung und Förderung in integrativen Regelklassen in der Schweiz*. Fribourg: Philosophische Fakultät der Universität Fribourg.
- Luder, R., Ideli, M. & Kunz, A. (2020). Fachbeitrag: Maßnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Eine Bestandsaufnahme der Praxis in Regelschulen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3(89), 165-181.
- Luder, R., Kunz, A., Pastore, G. & Paccaud, A. (2020). Beteiligung der Eltern an der Inklusion und ihre Sichtweise auf die integrative Förderung ihrer Kinder. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(4), 278–290.

- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Gorges, J. & Wild. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 109-123.
- Lütje-Klose, B. & Sturm, T. (2020). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-23). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Mejeh, M. & Powell, J. J. W. (2018). Inklusive Bildung in der Schweiz – Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 412-431.
- Müller, C. M. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung der Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik online*, 7(2), 66-84.
- Neuenschwander, M. P. & Nägele, C. (2017). *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen : Einblicke und Entwicklungen* (S. 3-28). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nievergelt, M., Keller, R., Luder, R., Fabian, C. & Kunz, A. (2022). *Bedarfsabklärung Gewaltprävention und -intervention an Schulen. Schlussbericht*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- Nübling, M., Stössel, U., Hasselhorn, M., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L. & Subellok, K. (2011). Schulentscheidungsprozesse und Schulfriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind. *Sprachheilarbeit*, 56(2), 66-77.
- Sahlberg, P. & Cobbold, T. (2021). Leadership for equity and adequacy in education. *School Leadership & Management*, 41(4-5), 447-469.
- Sahli Lozano, C., Cramer, S. & Gosteli, D. A. (2021, 2021). Integrative und separative Massnahmen der Schweiz. Eine interaktive, digitale Landkarte. <https://www.szh-csps.ch/b2021-01/>.
- Sahli Lozano, C. & Gosteli, D. A. (2022). Sonderklassen und integrative Förderung im nationalen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(4), 16-23.
- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., Wicki, M. & Brandenburg, K. (2023). Soziale Selektivität bei der Vergabe der integrativen schulischen Massnahmen reduzierte individuelle Lernziele, Nachteilsausgleich und integrative Förderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 997-1027.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: o.V.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.
- Törmänen, M. R. K. & Roebbers, C. M. (2018). Developmental outcomes of children in classes for special educational needs: results from a longitudinal study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(2), 83-93.
- UNESCO. (2020). Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on.
- Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374.
- Venet, M., Tarnutzer, Rupert, Zurbruggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder: vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: SZH/CSPS.
- Venet, M., Zurbruggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2018). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Deutsche Version. Verfügbar unter www.piqinfo.ch

- Wick, J., Kreis, A. & Kosorok Labhart, C. (2013). *Skalenhandbuch zum Fragebogen für Fachpersonen für Sonderpädagogik in Primarklassen sowie Regellehrpersonen (Projekt KosH - Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität)*. Kreuzlingen: Pädagogische Hochschule Thurgau.
- Zimmermann, D. (2023). Fachbeitrag: Die Beschulung psychosozial erheblich beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher in Kleinklassen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92(4), 281–293.
- Zurbruggen, C., Venetz, M. & Hinni, C. (2018). The quality of experience of students with and without special educational needs in everyday life and when relating to peers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 205-220.

12 Anhang

12.1 Fragebogen Stakeholderanalyse

Fragebogen Online-Version (mit Umfragelink)

Einleitungstext

Herzlich willkommen zur Online-Befragung

Sehr geehrte Damen und Herren

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf werden in der Schule durch sonderpädagogische Angebote unterstützt. Wie diese Unterstützung erfolgen muss, wird im Sonderpädagogik-Konzept (SOK) des Kantons St.Gallen beschrieben. Damit das SOK der Vielfalt der Schulkulturen im Kanton St.Gallen gerecht wird, wurden vielerorts lokale Förderkonzepte entwickelt, die auf den Rahmenvorgaben des SOK basieren.

Ziel der Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts des Kantons St. Gallen (SOK) ist es in Erfahrung zu bringen, wie das SOK sowohl an Regelschulen wie auch an Sonderschulen umgesetzt wird. Dazu befragen wir Mitarbeitende von Schulen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Personen aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Berufsverbänden.

Die Evaluation soll eine multiperspektivische Einschätzung zur Umsetzung des SOK liefern. Mit diesem Fragebogen möchten wir sicherstellen, dass in der Evaluation alle Akteure, die in die Umsetzung des SOK bzw. eines lokalen Förderkonzepts involviert sind, einbezogen werden. Deshalb bitten wir Sie, sich rund 20 Minuten Zeit zu nehmen und uns Ihre Kontakte im Zusammenhang mit der Umsetzung des SOK bzw. des lokal geltenden Förderkonzepts in ihrem Arbeitsumfeld anzugeben. Zudem interessiert uns, wie Sie den aktuellen Stand der Umsetzung einschätzen und welche Themen für die Weiterentwicklung des SOK / des lokal geltenden Förderkonzepts aus Ihrer Sicht wichtig sind.

Versuchen Sie bitte möglichst alle Fragen zu beantworten. Falls einzelne Fragen nicht exakt zu Ihrer Arbeitssituation passen, bitten wir Sie, diese auf Ihren Arbeitskontext zu übertragen.

Herzlichen Dank für Ihre geschätzte Mitarbeit!

Das Evaluationsteam:

Roger Keller, Reto Luder und André Kunz

Pädagogische Hochschule Zürich

Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule

Hinweise zum Datenschutz

Ihre persönlichen Angaben werden streng vertraulich behandelt, ausschliesslich für die Evaluation genutzt und nach Abschluss der Studie gelöscht.

Die Teilnahme an der Evaluation kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Es können keine Nachteile durch eine Nichtteilnahme entstehen.

- o Ja, ich erkläre mich einverstanden, an der Evaluation teilzunehmen, und dass die im Rahmen der Umfrage erhobenen Daten und Untersuchungsergebnisse in anonymisierter Form zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen.
- o Nein, ich möchte nicht an der Evaluation teilnehmen.

Abschnitt 1

Als Erstes bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person. Sämtliche Daten werden vollständig anonymisiert ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Ihr Name

Ihr Vorname

E-Mail-Adresse

Welche Institution / Organisation / Behörde vertreten Sie?

Bitte ergänzen Sie im entsprechenden Feld den Namen der Institution / Organisation / Behörde sowie Ihre Funktion.

- ☐ Schulträger: _____
- ☐ Schulverwaltung: _____
- ☐ Fachstelle / Beratungsdienst: _____
- ☐ Berufsverband: _____
- ☐ BLD/AVS: _____
- ☐ Bildungsrat: _____
- ☐ Andere, nämlich: _____

Wie lange arbeiten Sie schon in der genannten Funktion?

Wenn Sie weniger als ein Jahr in dieser Funktion tätig sind, tragen Sie bitte die Zahl 1 ein.

Wie gross ist Ihr Pensum in der genannten Funktion?

Der Pensumumfang für meine Funktion ist nicht definiert.

Abschnitt 2: Kontakte im Zusammenhang mit der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts

Damit alle relevanten Akteure für die Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts einbezogen werden, möchten wir in diesem Abschnitt in Erfahrung bringen, mit welchen Akteuren Sie in Bezug auf die Umsetzung des SOK bzw. des bei Ihnen geltenden lokalen Förderkonzepts in Kontakt stehen.

Wenn Sie an ein vollständiges Schuljahr denken: Mit welchen Akteuren stehen Sie im Zusammenhang mit dem SOK / dem bei Ihnen geltenden lokalen Förderkonzept in Kontakt?

Sie haben die Möglichkeit, bis zu 10 Akteure aufzuzählen. Falls Sie mit sehr vielen Akteuren in Kontakt stehen, beschränken Sie sich bitte auf die für Ihre Arbeit wichtigsten Kontakte.

Die von Ihnen genannten Akteure werden diesen Fragebogen ebenfalls erhalten. Wir benötigen Ihre Angaben nur für die Kontaktaufnahme. Anschliessend werden diese Informationen vollständig anonymisiert.

Name Akteur	Kontaktperson (Name, Vorname)	Funktion	E-Mail
Akteur 1	_____	_____	_____
Akteur NN	_____	_____	_____

Im Folgenden werden die von Ihnen genannten Kontakte nochmals eingeblendet. Bitte geben Sie bei allen die Häufigkeit des Kontakts und die Hauptgründe für die Kontaktaufnahme an.

	Wie häufig werden Sie kontaktiert?			Wie häufig nehmen Sie Kontakt auf?			Wichtigste Themen in Stich- worten
	selten	gelegentlich	häufig	selten	gelegentlich	häufig	
Akteur 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____
Akteur NN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	_____

Wie zufrieden sind Sie ganz allgemein mit der Zusammenarbeit mit diesen Akteuren?

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ eher zufrieden
- ☐ eher unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

Haben Sie Anmerkungen zur Zusammenarbeit mit einzelnen Akteuren?

Abschnitt 3: Erfahrungen mit der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts

Im Folgenden bitten wir Sie um Auskunft zu Ihren Erfahrungen mit der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts (SOK). Bitte beziehen Sie sich, je nach Ihrer beruflichen Funktion, auf das SOK oder das bei Ihnen geltende lokale Förderkonzept.

Inwiefern unterstützt Sie das SOK / das lokal geltende Förderkonzept in der täglichen Arbeit? Wo liegen Ihrer Meinung nach die Stärken des Konzepts?

Inwiefern erschwert das SOK / das lokal geltende Förderkonzept Ihre tägliche Arbeit? Wo sehen Sie Schwächen im Konzept?

Das SOK wurde im Kanton St.Gallen vor rund 8 Jahren eingeführt. Was hat sich seit der Einführung verändert? Was müsste aus Ihrer Sicht im SOK / im lokal geltenden Förderkonzept angepasst werden?

Welche Themen müssen aus Ihrer Sicht zur Optimierung der Umsetzung des SOK / des lokal geltenden Förderkonzepts als Erstes angegangen werden?

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit der aktuellen Umsetzung des SOK bzw. des lokal geltenden Förderkonzepts?

Klicken Sie auf den Schieberegler, um den Regler zu platzieren.

sehr unzufrieden	sehr zufrieden
Min: 1	Max: 10

Haben Sie zum Schluss noch generelle Anregungen oder Anmerkungen?

Abschluss

Herzlichen Dank für Ihren wertvollen Beitrag zur Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts im Kanton St. Gallen!

Die Auswertung der Daten wird nun etwas Zeit in Anspruch nehmen. Nach Vorliegen der Resultate werden Sie durch das Bildungsdepartement über die üblichen Kommunikationskanäle informiert. Vielen Dank, Ihre Angaben wurden vollständig übermittelt.

12.2 Fragebogen Regelschulen

Fragebogen Online-Version (mit Umfragelink)

Einleitungstext

Herzlich willkommen zur Online-Befragung

Ziel der Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts des Kantons St. Gallen (SOK) ist es in Erfahrung zu bringen, wie das SOK sowohl an Regelschulen wie auch an Sonderschulen umgesetzt wird. Damit das SOK der Vielfalt der Schulkulturen im Kanton St.Gallen gerecht wird, wurden lokale Förderkonzepte entwickelt, die auf den Rahmenvorgaben des SOK basieren. Deshalb beziehen sich die Fragen jeweils auf das lokal geltende Förderkonzept.

Damit die Situation im Kanton St.Gallen aussagekräftig abgebildet werden kann, haben wir eine sogenannte geschichtete Zufallsstichprobe aller Schulen gezogen, welche die Gegebenheiten in der Grundgesamtheit widerspiegelt (Regel- und Sonderschulen; kleine, mittlere und grosse Schulen; Schulen auf dem Land, in der Agglomeration und in städtischen Gebieten; Sozialindex). Ihr Schulteam wurde für die Studie ausgewählt.

Die Beantwortung der Fragen nimmt rund 20 Minuten in Anspruch und ist in vier Abschnitte unterteilt:

1. Im ersten Abschnitt erfassen wir Ihre Tätigkeit an der Schule, damit die für Sie passenden Fragen eingeblendet werden.
2. Im zweiten Abschnitt interessieren uns Ihre generellen Erfahrungen mit dem «lokalen Förderkonzept».
3. Im dritten Abschnitt bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person.
4. Im vierten und letzten Abschnitt folgen Fragen zur Zusammenarbeit im Team, zu erlebten Belastungen, zur Realisierung von Fördersettings für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zu Ihren Einstellungen gegenüber Integration.

Versuchen Sie bitte möglichst alle Fragen zu beantworten. Falls einzelne Fragen nicht exakt zu Ihrer Arbeitssituation passen, bitten wir Sie, diese auf Ihren Arbeitskontext zu übertragen.

Herzlichen Dank für Ihre geschätzte Mitarbeit!

Das Evaluationsteam:

Roger Keller, Reto Luder und André Kunz

Pädagogische Hochschule Zürich

Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule

Datenschutz

Hinweise zum Datenschutz

Ihre persönlichen Angaben werden streng vertraulich behandelt, ausschliesslich für die Evaluation genutzt und nach Abschluss der Studie gelöscht.

Die Teilnahme an der Evaluation kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Es können keine Nachteile durch eine Nichtteilnahme entstehen.

- o Ja, ich erkläre mich einverstanden, an der Evaluation teilzunehmen, und dass die im Rahmen der Umfrage erhobenen Daten und Untersuchungsergebnisse in anonymisierter Form zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen.
- o Nein, ich möchte nicht an der Evaluation teilnehmen.

Abschnitt 1: Funktionen/Tätigkeit

Als Erstes folgen nun einige Fragen zu Ihrer Tätigkeit an der Schule.

Auf welcher Stufe sind Sie tätig?

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ Kindergartenstufe / Zyklus 1
- ☐ Unterstufe / Zyklus 1
- ☐ Unterstufe / Zyklus 2
- ☐ Mittelstufe / Zyklus 2
- ☐ Sekundarstufe / Zyklus 3

In welcher beruflichen Funktion arbeiten Sie vorwiegend an Ihrer Schule?

Falls Sie in mehreren Funktionen tätig sind, wählen Sie bitte die Funktion mit dem grössten Pensum.

- ☐ Lehrperson mit Klassenverantwortung (Regelklasse oder Kleinklasse)
- ☐ Lehrperson ohne Klassenverantwortung
- ☐ Schulische Heilpädagogin / Schulischer Heilpädagoge
- ☐ Heilpädagog:in Frühförderung
- ☐ Heilpädagogische Früherzieher:in für Kinder, die den Kindergarten besuchen
- ☐ Therapeut:in (Logopädie, Legasthenie, Dyskalkulie, Psychomotorik, u. a.)
- ☐ Schulleiter:in
- ☐ Lehrperson für DaZ (Deutsch als Zweitsprache)
- ☐ Fachperson Beratung & Unterstützung
- ☐ Schulsozialarbeiter:in
- ☐ Leiter:in Betreuung
- ☐ Mitarbeiter:in Betreuung (Hort, Mittagstisch, u. a.)
- ☐ Assistenzperson
- ☐ Anderes, und zwar: _____

Über welche Qualifikation verfügen Sie für die von Ihnen genannte Hauptfunktion?

- ☐ Ich verfüge aktuell über keine für meine genannte Hauptfunktion abgeschlossene und anerkannte Ausbildung.
- ☐ Ich bin im Moment in Ausbildung zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss für die Ausübung meiner genannten Hauptfunktion.
- ☐ Ich verfüge über eine für meine Hauptfunktion spezifisch notwendige abgeschlossene und anerkannte Ausbildung.

Abschnitt 2: Erfahrungen mit der Umsetzung des lokalen Förderkonzepts

In diesem Abschnitt bitten wir Sie um Auskunft zu Ihren generellen Erfahrungen mit dem lokal geltenden Förderkonzept.

In Ihrer täglichen Arbeit: Welche STÄRKEN sehen Sie im «lokalen Förderkonzept» für die Unterstützung von erschwerten Lehr-Lernsituationen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? _____

Kann ich nicht beurteilen

In Ihrer täglichen Arbeit: Welche SCHWÄCHEN sehen Sie im «lokalen Förderkonzept» für die Unterstützung von erschwerten Lehr-Lernsituationen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? _____

Kann ich nicht beurteilen

In Ihrer täglichen Arbeit: Welches ENTWICKLUNGSPOTENZIAL sehen Sie im «lokalen Förderkonzept» für die Unterstützung von erschwerten Lehr-Lernsituationen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? _____

Kann ich nicht beurteilen

Wenn Sie an das Potenzial denken, welches das «lokale Förderkonzept» für die Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat ... wie zufrieden sind Sie mit dem aktuellen Stand der Umsetzung?

sehr unzufrieden	sehr zufrieden
Min: 1	Max: 10

Abschnitt 3: Personendaten

In diesem Abschnitt bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person.

Geschlecht

- ☐ Mann
- ☐ Frau
- ☐ Anderes

Wie gross ist Ihr Pensum?

Wie lange arbeiten Sie schon in der Funktion als [FUNKTION]?

Wenn Sie weniger als ein Jahr Berufserfahrung in Ihrer Funktion haben, tragen Sie bitte die Zahl 1 ein.

Wie alt sind Sie?

Bei den folgenden beiden Fragen geht es um Ihre eigenen Erfahrungen mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, z.B. im Unterricht, in der Therapie oder in der Betreuung.

Haben Sie in Ihrer Funktion als [FUNKTION] eigene Erfahrungen mit der Förderung von Kindern in der integrativen schulischen Förderung (ISF) der Regelschule (im sogenannt „niederschweligen“ Bereich)?

- ☐ Ja
- ☐ Nein, aber in einer anderen Funktion
- ☐ Nein, keine eigenen Erfahrungen

Haben Sie in Ihrer Funktion als [FUNKTION] eigene Erfahrungen mit der Förderung von Kindern, die verstärkte Massnahmen erhalten (im sogenannt „hochschweligen“ Bereich, z.B. Sonderschulung, Kleinklasse, oder integrative schulische Förderung (ISF) mit zusätzlichen Massnahmen)?

- ☐ Ja
- ☐ Nein, aber in einer anderen Funktion
- ☐ Nein, keine eigenen Erfahrungen

Abschnitt 4: Skalen

Im vierten und letzten Abschnitt folgen Fragen zur Zusammenarbeit im Team, zu erlebten Belastungen, zur Realisierung von Fördersettings für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zu Ihren Einstellungen gegenüber Integration.

Bei den folgenden Fragen geht es um die multiprofessionelle Kooperation in Bezug auf die integrative schulische Förderung (ISF)

Begriffsklärung: Förderteam meint alle Personen, die sich an der Förderung eines Kindes mit besonderem Förderbedarf beteiligten. Dazu gehören die Klassenlehrperson sowie die SHP, evtl. Therapeut:innen und Fachlehrpersonen, SSA, weitere Personen für Betreuung.

Die folgenden Aussagen betreffen Aspekte der Zusammenarbeit im aktuellen Schuljahr zwischen Ihnen und Ihren Kolleginnen und Kollegen im Förderteam eines Kindes mit besonderem Förderbedarf.

Bitte geben Sie an, inwiefern diese auf Sie zutreffen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu
Ich halte mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen im Förderteam über arbeitsrelevante Themen auf dem Laufenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich tausche mich mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam über disziplinarische Probleme bei Schülerinnen/ Schülern aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spreche mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam, wenn ich Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen/ Schülern habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam tausche ich mich über Erfolge und Schwierigkeiten bei Lernprozessen der von uns geförderten Schülerinnen/Schülern aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsam festgelegte Ziele wie auch der Weg zur Zielerreichung sind mit meinen Kolleginnen und Kollegen im Förderteam verhandelbar und werden diskutiert und weiterentwickelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit meinen Kolleginnen und Kollegen im Förderteam tausche ich Fördermaterial (Unterrichtsmaterialien, angepasste Materialien, etc.) aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich verständige mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen im Förderteam über die Inhalte des Unterrichts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam passe ich gemeinsam Arbeitsblätter an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam spreche ich die inhaltliche Gestaltung und Anpassung von Themen ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt vor, dass ich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam Unterricht (Sequenzen und/oder ganze Einheiten) vorbereite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um ein Feedback zu erhalten, werte ich mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam gemeinsame Unterrichtssequenzen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt vor, dass ich mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam eine Klasse im Team-Teaching unterrichte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam erarbeite ich Konzepte für neue Unterrichtsreihen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam reflektiere ich gemeinsam die Methoden schulischer integrativer Förderung (ISF) an unserer Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam entwickle ich gemeinsam die Methoden schulischer integrativer Förderung (ISF) an unserer Schule weiter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserem Förderteam findet eine gemeinsam verantwortete Weiterentwicklung der Förderplanungsabläufe bei schulischer integrativer Förderung (ISF) statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie bei den untenstehenden Aussagen an, wie stark aus Ihrer Sicht eher der eine oder der andere Aspekt zutrifft.

< heiter/fröhlich	gedrückt/lustlos >			
Die Stimmung an unserer Schule ist meistens...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< freundlich	unfreundlich >			
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< unterstützend/helfend	wenig unterstützend/wenig helfend >			
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< einsichtig/verständnisvoll	wenig einsichtig/wenig verständnisvoll >			
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< tolerant/nachsichtig	intolerant/wenig nachsichtig >			
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< entgegenkommend	unnahbar/distanziert >			
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

< individuell / persönlich behandelt			anonym / unpersönlich behandelt >		
Als Lehrperson fühlt man sich an unserer Schule...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< sehr gut			sehr schlecht >		
Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen ist an unserer Schule...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< sehr gut			sehr schlecht >		
Das Verhältnis unter Lehrpersonen ist an unserer Schule...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen in Ihrer Schule zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrpersonen auch mit „schwierigen“ Schüler:innen an dieser Schule klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrpersonen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass wir Lehrpersonen durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Team gegenseitig Rückhalt bieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen Ihrer Meinung nach zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
An unserer Schule haben wir gemeinsame Vorstellungen, wie wir ein gutes Zusammenleben an unserer Schule fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Verhaltensgrundsätze tragen zu einem guten Schulklima bei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhaltensgrundsätze werden gemeinsam mit den Schüler:innen festgelegt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir fordern die Schüler:innen dazu auf, ihr Handeln an den Verhaltensgrundsätzen auszurichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir richten unser eigenes Handeln an den Verhaltensgrundsätzen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen, die Ihre Arbeit betreffen?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft genau zu
In meinem Beruf wird man ständig überfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich häufig überfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schüler:innen gegenüber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft genau zu
Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu gross.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte kreuzen Sie an, welche Antwort für Sie zutrifft.

	nie oder fast nie	selten	manchmal	oft	immer
Wie häufig fühlen Sie sich müde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig sind Sie körperlich erschöpft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig sind Sie emotional erschöpft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig denken Sie: „Ich kann nicht mehr“?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig fühlen Sie sich ausgelaugt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig fühlen Sie sich schwach und krankheitsanfällig?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie belastend erleben Sie derzeit folgende Arbeitsbedingungen in Ihrem Schulalltag?

	1 gar nicht belastend	2	3	4	5	6 sehr belastend
Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geringe Lernbereitschaft von Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler:innen, die den Unterricht stören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern, die am Lernfortschritt ihres Kindes nicht interessiert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern, die sehr hohe Ansprüche an die Lehrperson stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterschiedlicher sozialer Hintergrund der Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche anderen Arbeitsbedingungen in Ihrem Schulalltag belasten Sie aktuell?

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen, die Ihren Schulalltag betreffen?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Der zeitliche Aufwand, den ich für Teamarbeit und Koordination innerhalb und zwischen den Jahrgangsstufen aufwenden muss, ist zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der zeitliche Aufwand, den ich für Teamarbeit und Koordination für die schulische integrative Förderung (ISF) aufwenden muss, ist zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	1 = stimme überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = stimme voll und ganz zu
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler:innen die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschüler:innen ihrer Klasse gut behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschüler:innen in ihrer Klasse schlecht behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule allein und ausgeschlossen fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualität des Regelunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freund:innen unter ihren Mitschüler:innen finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 = stimme überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = stimme voll und ganz zu
Sonderschule hätten.						
Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen sollen dazu beitragen, die Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Klassenführung bei integrativem Unterricht besser zu verstehen.

Falls Sie für einzelne Aussagen allenfalls noch über zu wenig Erfahrung in der aktuellen Praxis verfügen, so geben Sie bitte an, wie Sie heute glauben mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können.

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.

	1 = trifft überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = trifft voll und ganz zu
Ich kann den Schüler:innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler:innen zu beruhigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann genau abschätzen, was Schüler:innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, talentierte Schüler:innen angemessen zu fordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 = trifft überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = trifft voll und ganz zu
(z.B. mobile Lehrer:innen oder Logopäd:innen) zusammenarbeiten.						
Ich bin in der Lage, Schüler:innen mit Behinderungen gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (z.B.: Helfer:innen, andere Lehrer:innen) zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es gut, Schüler:innen zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler:innen wissen, informieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mit aggressiven Schüler:innen gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler:innen etwas nicht verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abschluss

Herzlichen Dank für Ihren wertvollen Beitrag zur Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts im Kanton St. Gallen!

Die Auswertung der Daten wird nun etwas Zeit in Anspruch nehmen. Nach Vorliegen der Resultate werden Sie durch das Bildungsdepartement über die üblichen Kommunikationskanäle informiert. Vielen Dank, Ihre Angaben wurden vollständig übermittelt.

12.3 Fragebogen Sonderschulen

Fragebogen Online-Version (mit Umfragelink)

Einleitungstext

Herzlich willkommen zur Online-Befragung

Ziel der Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts des Kantons St. Gallen (SOK) ist es in Erfahrung zu bringen, wie das SOK sowohl an Regelschulen wie auch an Sonderschulen umgesetzt wird. Die Fragen beziehen sich jeweils auf das Sonderpädagogik-Konzept Ihrer Schule, das auf dem SOK des Kantons St.Gallen basiert.

Damit die Situation im Kanton St.Gallen aussagekräftig abgebildet werden kann, haben wir eine sogenannte geschichtete Zufallsstichprobe aller Schulen gezogen, welche die Gegebenheiten in der Grundgesamtheit widerspiegelt (Regel- und Sonderschulen; kleine, mittlere und grosse Schulen; Schulen auf dem Land, in der Agglomeration und in städtischen Gebieten; Sozialindex). Ihr Schulteam wurde für die Studie ausgewählt.

Die Beantwortung der Fragen nimmt rund 25 Minuten in Anspruch und ist in vier Abschnitte unterteilt:

1. Im ersten Abschnitt erfassen wir Ihre Tätigkeit an der Schule, damit die für Sie passenden Fragen eingeblendet werden.
2. Im zweiten Abschnitt interessieren uns Ihre generellen Erfahrungen mit den Rahmenbedingungen an Ihrer Sonderschule.
3. Im dritten Abschnitt bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person.
4. Im vierten und letzten Abschnitt folgen Fragen zur Realisierung von Fördersettings für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, zur Zusammenarbeit im Team, zu erlebten Belastungen sowie zu Ihren Einstellungen gegenüber Integration.

Versuchen Sie bitte möglichst alle Fragen zu beantworten. Falls einzelne Fragen nicht exakt zu Ihrer Arbeitssituation passen, bitten wir Sie, diese auf Ihren Arbeitskontext zu übertragen.

Herzlichen Dank für Ihre geschätzte Mitarbeit!

Das Evaluationsteam:

Roger Keller, Reto Luder und André Kunz

Pädagogische Hochschule Zürich

Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule

Datenschutz

Hinweise zum Datenschutz

Ihre persönlichen Angaben werden streng vertraulich behandelt, ausschliesslich für die Evaluation genutzt und nach Abschluss der Studie gelöscht.

Die Teilnahme an der Evaluation kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Es können keine Nachteile durch eine Nichtteilnahme entstehen.

- o Ja, ich erkläre mich einverstanden, an der Evaluation teilzunehmen, und dass die im Rahmen der Umfrage erhobenen Daten und Untersuchungsergebnisse in anonymisierter Form zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen.
- o Nein, ich möchte nicht an der Evaluation teilnehmen.

Abschnitt 1: Funktionen/Tätigkeit

Als Erstes folgen nun einige Fragen zu Ihrer Tätigkeit an der Schule.

Auf welcher Stufe sind Sie tätig?

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ Kindergartenstufe / Zyklus 1
- ☐ Unterstufe / Zyklus 1
- ☐ Unterstufe / Zyklus 2
- ☐ Mittelstufe / Zyklus 2
- ☐ Sekundarstufe / Zyklus 3
- ☐ Nachobligatorischer Bereich

In welcher beruflichen Funktion arbeiten Sie vorwiegend an Ihrer Schule?

Falls Sie in mehreren Funktionen tätig sind, wählen Sie bitte die Funktion mit dem grössten Pensum.

- ☐ Lehrperson mit Klassenverantwortung
- ☐ Lehrperson ohne Klassenverantwortung
- ☐ Schulleiter:in / Internatsleiter:in
- ☐ Therapeut:in (Logopädie, Legasthenie, Dyskalkulie, Psychomotorik, u. a.)
- ☐ Fachperson Beratung & Unterstützung
- ☐ Mitarbeiter:in ausserschulische Betreuung (Hort, Mittagstisch, u. a.)
- ☐ Sozialpädagoge:in
- ☐ Assistenzperson / Praktikant:in / Zivi
- ☐ Anderes, und zwar: _____

Über welche Qualifikation verfügen Sie für die von Ihnen genannte Hauptfunktion?

- ☐ Ich verfüge aktuell über keine für meine genannte Hauptfunktion abgeschlossene und anerkannte Ausbildung.
- ☐ Ich bin im Moment in Ausbildung zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss für die Ausübung meiner genannten Hauptfunktion.
- ☐ Ich verfüge über eine für meine Hauptfunktion spezifisch notwendige abgeschlossene und anerkannte Ausbildung.

Abschnitt 2: Erfahrungen mit der Umsetzung des lokalen Förderkonzepts

In diesem Abschnitt bitten wir Sie um Auskunft zu Ihren generellen Erfahrungen mit dem lokal geltenden Förderkonzept.

In Ihrer täglichen Arbeit: Welche STÄRKEN sehen Sie im «lokalen Förderkonzept» für die Unterstützung von erschwerten Lehr-Lernsituationen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? _____

Kann ich nicht beurteilen

In Ihrer täglichen Arbeit: Welche SCHWÄCHEN sehen Sie im «lokalen Förderkonzept» für die Unterstützung von erschwerten Lehr-Lernsituationen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? _____

Kann ich nicht beurteilen

In Ihrer täglichen Arbeit: Welches ENTWICKLUNGSPOTENZIAL sehen Sie im «lokalen Förderkonzept» für die Unterstützung von erschwerten Lehr-Lernsituationen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? _____

Kann ich nicht beurteilen

Wenn Sie an das Potenzial denken, welches das «lokale Förderkonzept» für die Unterstützung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat ... wie zufrieden sind Sie mit dem aktuellen Stand der Umsetzung? _____

sehr unzufrieden	sehr zufrieden
Min: 1	Max: 10

Abschnitt 3: Personendaten

In diesem Abschnitt bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person.

Geschlecht

- ☐ Mann
- ☐ Frau
- ☐ Anderes

Wie gross ist Ihr Pensum?

Wie lange arbeiten Sie schon in der Funktion als [FUNKTION]?

Wenn Sie weniger als ein Jahr Berufserfahrung in Ihrer Funktion haben, tragen Sie bitte die Zahl 1 ein.

Wie alt sind Sie?

Abschnitt 4: Skalen

Im vierten und letzten Abschnitt folgen Fragen zur Zusammenarbeit im Team, zu erlebten Belastungen, zur Realisierung von Fördersettings für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie zu Ihren Einstellungen gegenüber Integration.

Abschnitt 4.1: Einschätzung durch Lehrperson mit / ohne Klassenverantwortung / Therapeut:in (Logopädie, Legasthenie, Dyskalkulie, Psychomotorik, u. a.)

Bei den folgenden Fragen geht es am Beispiel von zwei Fördersituationen um die Zielerreichung sowie Kooperation und Partizipation in der Förderung.

Denken Sie beim Beantworten der Fragen immer an das gleiche Kind und seine Situation in der Schule.

Notieren Sie deshalb bitte als erstes die Vornamen der beiden Kinder. Die Vornamen werden bei den einzelnen Fragen eingeblendet und erleichtern das Ausfüllen. Die Datenauswertungen erfolgen jedoch streng anonym und die Namen der Kinder werden wieder gelöscht.

Wie lauten die Namen der beiden Kinder, für das Sie die folgenden Fragen beantworten?

Vorname des ersten Kindes _____

Vorname des zweiten Kindes _____

Bitte wählen Sie eine typische Fördersituation in Ihrem Setting aus. Denken Sie dabei an [VORNAME KIND] und beschreiben Sie kurz die Fördersituation.

Im aktuellen Schuljahr wurden die Förderziele von [VORNAME KIND] ...

- ☐ vollumfänglich erreicht
- ☐ zum grossen Teil erreicht
- ☐ zum Teil erreicht
- ☐ nicht erreicht

Im nächsten Schuljahr wird [VORNAME KIND] voraussichtlich an folgenden Förderzielen arbeiten:

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ an den gleichen Zielen wie bisher
- ☐ an weiterführenden Zielen in den gleichen Förderbereichen
- ☐ an anderen Zielen in den gleichen Förderbereichen
- ☐ an Zielen in anderen Förderbereichen

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Fördersituation von [VORNAME KIND]?

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ eher zufrieden
- ☐ eher unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort

Welche Aspekte sind für die Organisation des Settings der genannten Fördersituation von [VORNAME KIND] wichtig?

Bitte notieren Sie stichwortartig Ihre Antwort.

Wurde die individuelle Förderung von [VORNAME KIND] im aktuellen Schuljahr im Rahmen eines gemeinsamen Gesprächs evaluiert?

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ ja, in einem Gespräch mit Eltern und Kind
- ☐ ja, in einem Gespräch mit dem Kind
- ☐ ja, in einem Gespräch mit den Eltern
- ☐ ja, in einem Gespräch im Förderteam (ohne Eltern und ohne Kind)
- ☐ nein

Mit welchen diagnostischen oder förderdiagnostischen Methoden wurde die Erreichung der Förderziele von [VORNAME KIND] im aktuellen Schuljahr überprüft?

- ☐ durch förderdiagnostische Hilfsmittel oder standardisierte Tests
- ☐ durch Lernzielkontrollen und Prüfungen
- ☐ durch Beobachtungen im Unterricht
- ☐ ohne spezifische Methoden
- ☐ andere, und zwar: : _____

In welchem Setting findet die Förderung von [VORNAME KIND] statt?

Es sind Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Im Unterricht in der Klasse
- ☐ Einzeln ausserhalb der Klasse
- ☐ In einer Kleingruppe ausserhalb der Klasse

Bitte wählen Sie nun eine typische Fördersituation in Ihrem Setting für [VORNAME KIND 2] und beschreiben Sie kurz die Fördersituation.

Im aktuellen Schuljahr wurden die Förderziele von [VORNAME KIND 2] ...

- ☐ vollumfänglich erreicht
- ☐ zum grossen Teil erreicht
- ☐ zum Teil erreicht
- ☐ nicht erreicht

Im nächsten Schuljahr wird [VORNAME KIND 2] voraussichtlich an folgenden Förderzielen arbeiten:

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ an den gleichen Zielen wie bisher
- ☐ an weiterführenden Zielen in den gleichen Förderbereichen
- ☐ an anderen Zielen in den gleichen Förderbereichen
- ☐ an Zielen in anderen Förderbereichen

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Fördersituation von [VORNAME KIND 2]?

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ eher zufrieden
- ☐ eher unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort

Welche Aspekte sind für die Organisation des Settings der genannten Fördersituation von [VORNAME KIND 2] wichtig?

Bitte notieren Sie stichwortartig Ihre Antwort.

Wurde die individuelle Förderung von [VORNAME KIND 2] im aktuellen Schuljahr im Rahmen eines gemeinsamen Gesprächs evaluiert?

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ ja, in einem Gespräch mit Eltern und Kind
- ☐ ja, in einem Gespräch mit dem Kind
- ☐ ja, in einem Gespräch mit den Eltern
- ☐ ja, in einem Gespräch im Förderteam (ohne Eltern und ohne Kind)
- ☐ nein

In welchem Setting findet die Förderung von [VORNAME KIND 2] statt?

Es sind Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Im Unterricht in der Klasse
- ☐ Einzeln ausserhalb der Klasse
- ☐ In einer Kleingruppe ausserhalb der Klasse

Mit welchen diagnostischen oder förderdiagnostischen Methoden wurde die Erreichung der Förderziele von [VORNAME KIND 2] im aktuellen Schuljahr überprüft?

- ☐ durch förderdiagnostische Hilfsmittel oder standardisierte Tests
- ☐ durch Lernzielkontrollen und Prüfungen
- ☐ durch Beobachtungen im Unterricht
- ☐ ohne spezifische Methoden
- ☐ andere, und zwar: :

Abschnitt 4.2: Fragen alle Berufsgruppen

Bei den folgenden Fragen geht es um die multiprofessionelle Kooperation in Bezug auf die integrative schulische Förderung (ISF)

Begriffsklärung: Förderteam meint alle Personen, die sich an der Förderung eines Kindes mit besonderem Förderbedarf beteiligten. Dazu gehören die Klassenlehrperson sowie die SHP, evtl. Therapeut:innen und Fachlehrpersonen, SSA, weitere Personen für Betreuung.

Die folgenden Aussagen betreffen Aspekte der Zusammenarbeit im aktuellen Schuljahr zwischen Ihnen und Ihren Kolleginnen und Kollegen im Förderteam eines Kindes mit besonderem Förderbedarf.

Bitte geben Sie an, inwiefern diese auf Sie zutreffen

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu
Ich halte mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen im Förderteam über arbeitsrelevante Themen auf dem Laufenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich tausche mich mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam über disziplinarische Probleme bei Schülerinnen/Schülern aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spreche mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam, wenn ich Schwierigkeiten mit einzelnen Schülerinnen/Schülern habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam tausche ich mich über Erfolge und Schwierigkeiten bei Lernprozessen der von uns geförderten Schülerinnen/Schülern aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gemeinsam festgelegte Ziele wie auch der Weg zur Zielerreichung sind mit meinen Kolleginnen und Kollegen im	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu
Förderteam verhandelbar und werden diskutiert und weiterentwickelt.				
Mit meinen Kolleginnen und Kollegen im Förderteam tausche ich Fördermaterial (Unterrichtsmaterialien, angepasste Materialien, etc.) aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich verstehe mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen im Förderteam über die Inhalte des Unterrichts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam passe ich gemeinsam Arbeitsblätter an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam spreche ich die inhaltliche Gestaltung und Anpassung von Themen ab.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt vor, dass ich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam Unterricht (Sequenzen und/oder ganze Einheiten) vorbereite.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Um ein Feedback zu erhalten, werte ich mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam gemeinsame Unterrichtssequenzen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt vor, dass ich mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam eine Klasse im Team-Teaching unterrichte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam erarbeite ich Konzepte für neue Unterrichtsreihen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam reflektiere ich gemeinsam die Methoden schulischer integrativer Förderung (ISF) an unserer Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit Kolleginnen und Kollegen im Förderteam entwickle ich gemeinsam die Methoden schulischer integrativer Förderung (ISF) an unserer Schule weiter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In unserem Förderteam findet eine gemeinsam verantwortete Weiterentwicklung der Förderplanungsabläufe bei schulischer integrativer Förderung (ISF) statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie bei den untenstehenden Aussagen an, wie stark aus Ihrer Sicht eher der eine oder der andere Aspekt zutrifft.

	< heiter/fröhlich		gedrückt/lustlos >	
Die Stimmung an unserer Schule ist meistens...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	< freundlich		unfreundlich >	
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	< unterstützend/helfend		wenig unterstützend/wenig helfend >	
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	< einsichtig/verständnisvoll		wenig einsichtig/wenig verständnisvoll >	
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

< tolerant/nachsichtig			intolerant/wenig nachsichtig >		
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< entgegenkommend			unnahbar/distanziert >		
Die Mitarbeitenden an unserer Schule sind im Allgemeinen den Schüler:innen gegenüber...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< individuell / persönlich behandelt			anonym / unpersönlich behandelt >		
Als Lehrperson fühlt man sich an unserer Schule...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< sehr gut			sehr schlecht >		
Das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen ist an unserer Schule...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
< sehr gut			sehr schlecht >		
Das Verhältnis unter Lehrpersonen ist an unserer Schule...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen in Ihrer Institution zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrpersonen auch mit „schwierigen“ Schüler:innen an dieser Schule klarkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin davon überzeugt, dass wir als Lehrpersonen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mir sicher, dass wir Lehrpersonen durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch mit aussergewöhnlichen Vorfällen können wir zurecht kommen, da wir uns im Team gegenseitig Rückhalt bieten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwiefern folgende Aussagen Ihrer Meinung nach zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
An unserer Schule haben wir gemeinsame Vorstellungen, wie wir ein gutes Zusammenleben an unserer Schule fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unsere Verhaltensgrundsätze tragen zu einem guten Schulklima bei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhaltensgrundsätze werden gemeinsam mit den Schüler:innen festgelegt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir fordern die Schüler:innen dazu auf, ihr Handeln an den Verhaltensgrundsätzen auszurichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wir richten unser eigenes Handeln an den Verhaltensgrundsätzen aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen, die Ihre Arbeit betreffen?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft teilweise zu	trifft genau zu
In meinem Beruf wird man ständig überfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich häufig überfordert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schüler:innen gegenüber.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu gross.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte kreuzen Sie an, welche Antwort für Sie zutrifft.

	nie oder fast nie	selten	manch- mal	oft	immer
Wie häufig fühlen Sie sich müde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig sind Sie körperlich erschöpft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig sind Sie emotional erschöpft?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig denken Sie: „Ich kann nicht mehr“?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig fühlen Sie sich ausgelaugt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wie häufig fühlen Sie sich schwach und krankheitsanfällig?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie belastend erleben Sie derzeit folgende Arbeitsbedingungen in Ihrem Schulalltag?

	1 gar nicht belastend	2	3	4	5	6 sehr be- lastend
Unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geringe Lernbereitschaft von Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schüler:innen, die den Unterricht stören.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern, die am Lernfortschritt ihres Kindes nicht interessiert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eltern, die sehr hohe Ansprüche an die Lehrperson stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterschiedlicher sozialer Hintergrund der Schüler:innen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Welche anderen Arbeitsbedingungen in Ihrem Schulalltag belasten Sie aktuell?

Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen, die Ihren Schulalltag betreffen?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Der zeitliche Aufwand, den ich für Teamarbeit und Koordination aufwenden muss, ist zu hoch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

	1 = stimme überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = stimme voll und ganz zu
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler:innen die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelklassenunterrichts anzupassen, um besonderen pädagogischen Bedürfnissen gerecht zu werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschüler:innen ihrer Klasse gut behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschüler:innen in ihrer Klasse schlecht behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule allein und ausgeschlossen fühlen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualität des Regelunterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen integriert sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freund:innen unter ihren Mitschüler:innen finden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Kleinklasse oder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 = stimme überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = stimme voll und ganz zu
Sonderschule hätten.						
Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Kleinklasse oder Sonderschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen sollen dazu beitragen, die Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Klassenführung bei integrativem Unterricht besser zu verstehen.

Falls Sie für einzelne Aussagen allenfalls noch über zu wenig Erfahrung in der aktuellen Praxis verfügen, so geben Sie bitte an, wie Sie heute glauben mit diesen Situationen in Zukunft umgehen zu können.

Bitte kreuzen Sie die Antwort an, die am besten auf Sie zutrifft.

	1 = trifft überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = trifft voll und ganz zu
Ich kann den Schüler:innen meine Erwartungen an ihr Verhalten klar vermitteln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, störende oder laute Schüler:innen zu beruhigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, Eltern das Gefühl zu geben, in der Schule willkommen zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Familien unterstützen, ihren Kindern zu helfen, in der Schule gut voranzukommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann genau abschätzen, was Schüler:innen von dem, was ich gelehrt habe, verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, talentierte Schüler:innen angemessen zu fordern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, dass ich die Fähigkeit habe, störendes Verhalten im Unterricht zu verhindern, bevor es auftritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mit störendem Verhalten im Unterricht gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gelingt mir, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen in schulische Aktivitäten einzubinden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann Lernaufgaben so gestalten, dass die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen berücksichtigt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin in der Lage, Kinder dazu zu bringen, die Klassenregeln zu befolgen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann zum Entwickeln von Förderplänen mit anderen Fachleuten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1 = trifft überhaupt nicht zu	2	3	4	5	6 = trifft voll und ganz zu
(z.B. mobile Lehrer:innen oder Logopäd:innen) zusammenarbeiten.						
Ich bin in der Lage, Schüler:innen mit Behinderungen gemeinsam mit anderen Fachleuten und Personal (z.B.: Helfer:innen, andere Lehrer:innen) zu unterrichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es gut, Schüler:innen zur Partnerarbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen zu führen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich verwende in meinem Unterricht unterschiedliche Bewertungsverfahren (z.B.: Portfolio, Lernzielorientierte Beurteilung, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann andere, die wenig über Gesetze bzw. Richtlinien zur Integration beeinträchtigter Schüler:innen wissen, informieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann mit aggressiven Schüler:innen gut umgehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schaffe es, eine alternative Erklärung oder ein Beispiel zu finden, wenn Schüler:innen etwas nicht verstanden haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abschluss

Herzlichen Dank für Ihren wertvollen Beitrag zur Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts im Kanton St. Gallen!

Die Auswertung der Daten wird nun etwas Zeit in Anspruch nehmen. Nach Vorliegen der Resultate werden Sie durch das Bildungsdepartement über die üblichen Kommunikationskanäle informiert.

Vielen Dank, Ihre Angaben wurden vollständig übermittelt.

12.4 Fragebogen Institutionsleitungen / Schulträger von Sonderschulen

Fragebogen Online-Version (mit Umfragelink)

Einleitungstext

Herzlich willkommen zur Online-Befragung

Sehr geehrte Damen und Herren

Das Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule der Pädagogischen Hochschule Zürich führt im Auftrag des Bildungsdepartements Kanton St.Gallen, Amt für Volksschule, die Evaluation zur Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts (SOK) durch.

Dazu werden mit einer repräsentativen Stichprobe Mitarbeitende von Schulen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Personen aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Berufsverbänden befragt.

Ziel der Evaluation ist es in Erfahrung zu bringen, wie a) die lokal geltenden Förderkonzepte an Regelschulen und b) die pädagogischen Konzepte der Sonderschulen umgesetzt werden. Für die Stichprobe wurden insgesamt 22 Regelschulen und 5 Sonderschulen gezogen.

Damit die Situation aller Sonderschulen in die Evaluation einfließt, möchten wir die Institutionsleitungen und Trägerschaften der Sonderschulen ebenfalls befragen. Die Beantwortung der Fragen nimmt rund 20 Minuten in Anspruch.

Wir bitten Sie uns anzugeben, wie Sie den aktuellen Stand der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts einschätzen und welche Themen für dessen Weiterentwicklung aus Ihrer Sicht wichtig sind.

Herzlichen Dank für Ihre geschätzte Mitarbeit!

Das Evaluationsteam:

Roger Keller, Reto Luder und André Kunz

Pädagogische Hochschule Zürich

Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule

Hinweise zum Datenschutz

Ihre persönlichen Angaben werden streng vertraulich behandelt, ausschliesslich für die Evaluation genutzt und nach Abschluss der Studie gelöscht.

Die Teilnahme an der Evaluation kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Es können keine Nachteile durch eine Nichtteilnahme entstehen.

- o Ja, ich erkläre mich einverstanden, an der Evaluation teilzunehmen, und dass die im Rahmen der Umfrage erhobenen Daten und Untersuchungsergebnisse in anonymisierter Form zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen.
- o Nein, ich möchte nicht an der Evaluation teilnehmen.

Abschnitt 1

Als Erstes bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person. Sämtliche Daten werden vollständig anonymisiert ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Name Institution / Trägerschaft

Ihr Name

Ihr Vorname

E-Mail-Adresse

Wie lange arbeiten Sie schon in der genannten Funktion?

Wenn Sie weniger als ein Jahr in dieser Funktion tätig sind, tragen Sie bitte die Zahl 1 ein.

Wie gross ist Ihr Pensum in der genannten Funktion?

Abschnitt 2: Erfahrungen mit der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts (SOK)

Im Folgenden bitten wir Sie um Auskunft zu Ihren Erfahrungen mit der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts (SOK). Bitte beziehen Sie sich, je nach Ihrer beruflichen Funktion, auf das SOK oder das bei Ihnen geltende lokale Förderkonzept.

Inwiefern unterstützt Sie das SOK / das lokal geltende Förderkonzept in der täglichen Arbeit? Wo liegen Ihrer Meinung nach die Stärken des Konzepts?

Inwiefern erschwert das SOK / das lokal geltende Förderkonzept Ihre tägliche Arbeit? Wo sehen Sie Schwächen im Konzept?

Das SOK wurde im Kanton St.Gallen vor rund 8 Jahren eingeführt. Was hat sich seit der Einführung verändert? Was müsste aus Ihrer Sicht im SOK / im lokal geltenden Förderkonzept angepasst werden?

Welche Themen müssen aus Ihrer Sicht zur Optimierung der Umsetzung des SOK / des lokal geltenden Förderkonzepts als Erstes angegangen werden?

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit der aktuellen Umsetzung des SOK bzw. des lokal geltenden Förderkonzepts?

Klicken Sie auf den Schiebebalken, um den Regler zu platzieren.


sehr unzufrieden sehr zufrieden
Min: 1 Max: 10

Haben Sie B&U (Beratung und Unterstützung durch Sonderschulen) in der Leistungsvereinbarung verankert?

- ☐ Ja
- ☐ Nein

Falls nein: Warum haben Sie B&U nicht in der Leistungsvereinbarung verankert?

Haben Sie zum Schluss noch generelle Anregungen oder Anmerkungen?

Abschluss

Herzlichen Dank für Ihren wertvollen Beitrag zur Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts im Kanton St. Gallen!

Die Auswertung der Daten wird nun etwas Zeit in Anspruch nehmen. Nach Vorliegen der Resultate werden Sie durch das Bildungsdepartement über die üblichen Kommunikationskanäle informiert. Vielen Dank, Ihre Angaben wurden vollständig übermittelt.

12.5 Fragebogen Berufsverbände und externe Dienste

Fragebogen Online-Version (mit Umfragelink)

Einleitungstext

Herzlich willkommen zur Online-Befragung

Sehr geehrte Damen und Herren

Das Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule der Pädagogischen Hochschule Zürich führt im Auftrag des Bildungsdepartements Kanton St.Gallen, Amt für Volksschule, die Evaluation zur Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts (SOK) durch. Dazu werden mit einer repräsentativen Stichprobe Mitarbeitende von Schulen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Personen aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Berufsverbänden und Diensten mit Beratungs- und Diagnostikangeboten befragt.

Die Evaluation soll eine multiperspektivische Einschätzung zur Umsetzung des SOK liefern. Mit diesem Fragebogen möchten wir sicherstellen, dass die Sichtweise Ihres Gremiums ebenfalls in die Evaluation einfließt. Wir bitten Sie uns mitzuteilen, wie Sie den aktuellen Stand der Umsetzung des SOK einschätzen und welche Themen für dessen Weiterentwicklung aus Ihrer Sicht wichtig sind.

Herzlichen Dank für Ihre geschätzte Mitarbeit!

Das Evaluationsteam:

Roger Keller, Reto Luder und André Kunz

Pädagogische Hochschule Zürich

Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule

Hinweise zum Datenschutz

Ihre persönlichen Angaben werden streng vertraulich behandelt, ausschliesslich für die Evaluation genutzt und nach Abschluss der Studie gelöscht.

Die Teilnahme an der Evaluation kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Es können keine Nachteile durch eine Nichtteilnahme entstehen.

- o Ja, ich erkläre mich einverstanden, an der Evaluation teilzunehmen, und dass die im Rahmen der Umfrage erhobenen Daten und Untersuchungsergebnisse in anonymisierter Form zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen.
- o Nein, ich möchte nicht an der Evaluation teilnehmen.

Abschnitt 1

Als Erstes bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrer Person. Sämtliche Daten werden vollständig anonymisiert ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben.

Name Institution / Trägerschaft

Ihr Name

Ihr Vorname

E-Mail-Adresse

Welches Gremium vertreten Sie?

Bitte ergänzen Sie im entsprechenden Feld den Namen des Gremiums sowie Ihre Funktion.

- ☐ Berufsverband: _____
- ☐ Fachstelle/Dienst: _____
- ☐ BLD/AVS: _____
- ☐ Anderes Gremium, nämlich: _____

Füllen Sie den Fragebogen als Einzelperson aus oder handelt es sich um eine gemeinsame Einschätzung Ihres Gremiums?

Es handelt sich ...

- ☐ ... um meine Einschätzung
- ☐ ... um eine gemeinsame Einschätzung des Gremiums

Abschnitt 2: Erfahrungen mit der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts (SOK)

Im Folgenden bitten wir Sie um Auskunft zu Ihren Erfahrungen mit der Umsetzung des Sonderpädagogik-Konzepts (SOK).

Inwiefern unterstützt Sie das SOK in der täglichen Arbeit? Wo liegen Ihrer Meinung nach die Stärken des Konzepts?

Inwiefern erschwert das SOK Ihre tägliche Arbeit? Wo sehen Sie Schwächen im Konzept?

Das SOK wurde im Kanton St.Gallen vor rund 8 Jahren eingeführt. Was hat sich seit der Einführung verändert?

Was muss aus Ihrer Sicht im SOK angepasst werden? Und welche dieser Themen müssen als Erstes angegangen werden?

Alles in allem: Wie zufrieden sind Sie mit der aktuellen Umsetzung des SOK?

Klicken Sie auf den Schieberegler, um den Regler zu platzieren.


sehr unzufrieden sehr zufrieden
Min: 1 Max: 10

Haben Sie zum Schluss noch generelle Anregungen oder Anmerkungen?

Abschluss

Herzlichen Dank für Ihren wertvollen Beitrag zur Evaluation des Sonderpädagogik-Konzepts im Kanton St. Gallen!

Die Auswertung der Daten wird nun etwas Zeit in Anspruch nehmen. Nach Vorliegen der Resultate werden Sie durch das Bildungsdepartement über die üblichen Kommunikationskanäle informiert. Vielen Dank, Ihre Angaben wurden vollständig übermittelt.

12.6 Fragebogen für Eltern

Fragebogen Online-Version (mit Umfragelink)

Einleitungstext

Geschätzte Eltern

Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf werden in der Schule durch sonderpädagogische Angebote unterstützt. Wie diese Unterstützung erfolgen muss, wird im Sonderpädagogik-Konzept (SOK) des Kantons St.Gallen beschrieben. Damit das SOK der Vielfalt der Schulkulturen im Kanton St.Gallen gerecht wird, wurden vielerorts lokale Förderkonzepte entwickelt, die auf den Rahmenvorgaben des SOK basieren.

Das Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule der Pädagogischen Hochschule Zürich führt im Jahr 2023 eine Studie zur Umsetzung des SOK im Kanton St.Gallen durch. Dazu werden mit einer repräsentativen Stichprobe Mitarbeitende von Schulen, Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Personen aus Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Berufsverbänden befragt.

Die Schulklasse Ihres Kindes wurde für die Studie ausgewählt. Mit diesem Online-Fragebogen möchten wir Ihre Meinung in Erfahrung bringen, unabhängig davon, ob Ihr Kind eine spezielle sonderpädagogische Förderung erhält oder nicht.

Sämtliche Daten werden vollständig anonymisiert ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben. Niemand wird erfahren, was Sie persönlich geantwortet haben. Die Beantwortung der Fragen dauert 10 bis 15 Minuten. Der Fragebogen ist in drei Abschnitte unterteilt:

1. Im ersten Abschnitt bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrem Kind.
2. Im zweiten Abschnitt fragen wir nach Ihren Erfahrungen, falls Ihr Kind spezielle sonderpädagogische Förderung erhält. Füllen Sie diesen Abschnitt bitte nur aus, falls Ihr Kind in der Schule zusätzliche sonderpädagogische Förderung erhält.
3. Im dritten Abschnitt interessiert uns Ihre Meinung zur Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Regelschulen.

Bitte lesen Sie die Anleitungen genau durch und beantworten Sie möglichst alle Fragen. Es geht bei der Befragung um Ihre persönliche Sicht, d.h. es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Für aussagekräftige Ergebnisse benötigen wir möglichst viele Stimmen von Eltern und danken Ihnen herzlich für Ihre Teilnahme.

Datenschutz

Ihre persönlichen Angaben werden streng vertraulich behandelt, ausschliesslich für diese Evaluation genutzt und nach Abschluss der Studie gelöscht.

Die Teilnahme an der Studie kann jederzeit und ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden. Es können keine Nachteile durch eine Nichtteilnahme entstehen.

- ☐ Ja, ich erkläre mich einverstanden, an der Studie teilzunehmen, und dass die im Rahmen der Umfrage erhobenen Daten und Untersuchungsergebnisse in anonymisierter Form zu Forschungszwecken verwendet werden dürfen.
- ☐ Nein, ich möchte nicht an der Studie teilnehmen.

Abschnitt 1: Angaben zum Kind und zur aktuellen Schulsituation

Als erstes bitten wir Sie um einige Angaben zu Ihrem Kind.

Falls Sie mehrere Kinder haben, die für diese Befragung ausgewählt wurden, dann füllen Sie bitte den Fragebogen zuerst für ihr erstes Kind aus. Danach können Sie den Fragebogen mit dem gleichen Zugang für das nächste Kind ausfüllen.

Denken Sie beim Beantworten der Fragen immer an das gleiche Kind und seine aktuelle Situation in der Schule. Notieren Sie deshalb bitte den Namen des Kindes. Dieser wird bei den einzelnen Fragen eingeblendet und erleichtert das Ausfüllen. Die Datenauswertungen erfolgen jedoch streng anonym und der Name des Kindes wird wieder gelöscht.

Für wie viele Kinder haben Sie eine Einladung für die Elternbefragung erhalten?

Wie heisst ihr Kind, für das Sie den Fragebogen ausfüllen?

Vorname

Nachname

Welches Geschlecht hat Ihr Kind?

- ☐ Junge
- ☐ Mädchen
- ☐ Anderes

Lebt Ihr Kind in Ihrem Haushalt?

- ☐ ja
- ☐ nein

Wie alt ist Ihr Kind ?

Wo geht Ihr Kind im aktuellen Schuljahr 2022/23 in die Schule?

In welche Klasse?

- ☐ 3. Klasse Primarschule
- ☐ 4. Klasse Primarschule
- ☐ 5. Klasse Primarschule
- ☐ 6. Klasse Primarschule
- ☐ 1. Klasse Oberstufe
- ☐ 2. Klasse Oberstufe
- ☐ 3. Klasse Oberstufe

Wie heisst die Klassenlehrperson?

Geht Ihr Kind aktuell in dieselbe Schule wie im Schuljahr 2021/22?

- ☐ ja
- ☐ nein

Wie geht es Ihrem Kind in der Schule?

Bitte geben Sie für jede Aussage an, wie sehr diese zutrifft.

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt ge- nau
Mein Kind geht gerne in die Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Kind hat sehr viele Freundinnen oder Freunde in der Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Kind lernt schnell.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Kind hat keine Lust, in die Schule zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Kind kommt mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Kind kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meinem Kind gefällt es in der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Kind fühlt sich in der Klasse allein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Kind ist ein guter Schüler/eine gute Schülerin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meinem Kind macht die Schule Spass.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mein Kind verträgt sich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für Mein Kind ist in der Schule vieles zu schwierig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie an das letzte Schuljahr 2021/22 zurückdenken: Wie stark trafen die folgenden Aussagen aus Ihrer Sicht auf die Schulsituation Ihres Kindes zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Die Schule setzte sich sehr für uns ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich war mit der Schule sehr zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule tut Mein Kind richtig gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wenn Sie nun an das aktuelle Schuljahr 2022/23 denken: Wie stark treffen die folgenden Aussagen aus Ihrer Sicht auf die Schulsituation Ihres Kindes zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Die Schule setzt sich sehr für uns ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mit der Schule sehr zufrieden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schule tut Mein Kind richtig gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Im aktuellen Schuljahr 2022/23: Wie stark treffen die beiden Aussagen aus Ihrer Sicht zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Mein Kind wird seinen Weg schon machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin zuversichtlich, dass mein Kind sein Leben meistern wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mögliche Gründe für eine besondere Förderung können zum Beispiel Lernschwierigkeiten, Deutsch als Zweitsprache oder körperliche Beeinträchtigungen sein.

Erhält Ihr Kind eine besondere Förderung, entweder ...

- in der Regelschule (z.B. integrierte schulische Förderung, Therapien)
 - in einer Kleinklasse oder
 - in der Sonderschule?
-
- ☐ ja
 - ☐ nein

Abschnitt 2: Nur ausfüllen, falls Ihr Kind besondere Förderung erhält. Falls Ihr Kind keine besondere Förderung erhält, gehen Sie bitte direkt zu Abschnitt 3.

Welche Art von Förderung erhält Ihr Kind im aktuellen Schuljahr 2022/23? Bitte wählen Sie zuerst mit "ja" oder "nein", ob Ihr Kind eine Förderung in diesem Bereich erhält. Falls ja, bitten wir Sie anzugeben, seit wann diese Förderung für Ihr Kind organisiert wird.

Aufzählung von ver. Therapieformen gemäss SOK-> zum Ankreuzen

Falls Sie eine andere Therapieform ausgewählt haben, bitten wir Sie kurz anzugeben, um welche Therapieform es sich handelt und wo diese besucht wird.

Erhält Ihr Kind einen Nachteilsausgleich?

- ☐ ja
- ☐ nein

Falls ja: in welchem Fach / in welchen Fächern?

An welchen Lernzielen arbeitet Ihr Kind im Unterricht?

- ☐ An den Lehrplanzielen wie die anderen Kinder der Klasse.
- ☐ An den Lehrplanzielen wie die anderen Kinder der Klasse mit individuellem Nachteilsausgleich (mehr Zeit bei Prüfungen, Benutzung von Hilfsmitteln, ...).
- ☐ In einem oder zwei Fächern an individuell angepassten Lernzielen, nicht an den gleichen wie die anderen Kinder der Regelklasse.
- ☐ In drei oder mehreren Fächern an individuell angepassten Lernzielen, nicht an den gleichen wie die anderen Kinder der Regelklasse.

Bitte beschreiben Sie kurz die Ihnen bekannten wichtigsten Förderziele Ihres Kindes

Im aktuellen Schuljahr wurden die Förderziele Meines Kindes ...

- ☐ vollumfänglich erreicht
- ☐ zum grossen Teil erreicht
- ☐ zum Teil erreicht
- ☐ nicht erreicht

Im nächsten Schuljahr wird mein Kind voraussichtlich an folgenden Förderzielen arbeiten:

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ an den gleichen Zielen wie bisher
- ☐ an weiterführenden Zielen in den gleichen Förderbereichen
- ☐ an anderen Zielen in den gleichen Förderbereichen
- ☐ an Zielen in anderen Förderbereichen

Wurde die individuelle Förderung Ihres Kindes im aktuellen Schuljahr im Rahmen eines gemeinsamen Gesprächs evaluiert?

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ ja, in einem Gespräch mit uns Eltern und unserem Kind
- ☐ ja, in einem Gespräch mit unserem Kind (ohne Eltern)
- ☐ ja, in einem Gespräch mit uns Eltern (ohne Kind)
- ☐ nein

Mit welchen Methoden wurde die Erreichung der Förderziele im aktuellen Schuljahr überprüft?

Es sind Mehrfachantworten möglich.

- ☐ durch förderdiagnostische Hilfsmittel oder standardisierte Tests
- ☐ durch Lernzielkontrollen und Prüfungen
- ☐ durch Beobachtungen im Unterricht
- ☐ ohne spezifische Methoden
- ☐ Ich weiss es nicht

Wo wird Ihr Kind voraussichtlich den Unterricht im nächsten Schuljahr besuchen?

- ☐ in der gleichen folgenden Regelklasse
- ☐ Parallelversetzung in eine andere folgende Regelklasse
- ☐ in einer Regelklasse in einer anderen Schule
- ☐ Klassenwiederholung
- ☐ in einer Sonderschule
- ☐ in einer Privatschule

Wo findet die Förderung Ihres Kindes hauptsächlich statt?

Bitte entscheiden Sie sich für eine Antwort.

- ☐ Im Unterricht in der Regelklasse
- ☐ Einzeln ausserhalb der Regelklasse
- ☐ In einer Kleingruppe ausserhalb der Regelklasse
- ☐ Ich weiss es nicht

Eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen ist wichtig für die optimale Förderung eines Kindes. Im Folgenden finden Sie verschiedene Aussagen zur Zusammenarbeit mit der Schule. Kreuzen Sie bitte an, wie zutreffend diese für Sie sind.

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Bei Fragen oder Problemen sind die Lehrpersonen ausserhalb des Unterrichts ausreichend gut erreichbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrpersonen nehmen sich Zeit für meine Anliegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche finden in einer freundlichen Atmosphäre statt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrpersonen haben Verständnis für unsere Anliegen und Probleme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrpersonen sind an Informationen über unsere Familie interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was ist Ihnen noch wichtig zu sagen, wenn Sie an die Organisation des Fördersettings Ihres Kindes denken?

Bitte notieren Sie stichwortartig Ihre Antwort.

Haben Sie noch Anmerkungen, Anregungen oder Wünsche zur Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen und Fachpersonen an der Schule?

Wenn Sie an das aktuelle Schuljahr 2022/23 denken: Wie stark treffen aus Ihrer Sicht die folgenden Aussagen auf die besondere Förderung Ihres Kindes zu?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft ge- nau zu
Im Grossen und Ganzen fühle ich mich über die schulische Situation von [Mein Kind] gut informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe kein Vertrauen in die Lehrpersonen von [q1_vname].	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe keinen Einfluss auf die Vorgehensweisen und Entscheidungen der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich über die Vorgehensweisen und Entscheidungen der Schule (z.B. Hausaufgaben, Notenvergabe, Schullaufbahn) gut informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe volles Vertrauen in die Lehrpersonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann die Vorgehensweisen und Entscheidungen der Schule wesentlich beeinflussen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde in den Elterngesprächen der Schule gut informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin misstrauisch gegenüber der Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich mit meiner Meinung von der Schule ernst genommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der Fördersituation?

- ☐ sehr zufrieden
- ☐ eher zufrieden
- ☐ eher unzufrieden
- ☐ sehr unzufrieden

Bitte begründen Sie kurz Ihre Antwort

Abschnitt 3: Einstellungen zur Integration

Im letzten Abschnitt interessiert uns Ihre Meinung zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in eine Regelschule.

Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zustimmen.

Der Ausdruck "Kinder mit besonderen Bedürfnissen" meint Kinder, die sonderpädagogische Förderung erhalten. Diese kann separiert (z.B. in einer Sonderschule oder Kleinklasse) oder als integrierte schulische Förderung (ISF) (z.B. in einer Regelschule) organisiert sein.

	1 = stimme über- haupt nicht zu	2	3	4	5	6 = stimme voll und ganz zu
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto besser werden sie gefördert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen in der Klasse sind, hat das auch für die anderen Kinder Vorteile – trotz möglicher Schwierigkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien für Kinder mit besonderen Bedürfnissen anzupassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto eher werden sie von den anderen Kindern gut behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto eher werden sie von den anderen Kindern schlecht behandelt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen viel Zeit in einer Klasse verbringen, fühlen sie sich alleine und ausgeschlossen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen dabei sind und miteinbezogen werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen die meiste Zeit in einer Klasse sind, dann finden sie in dieser Klasse auch Freundinnen und Freunde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kinder mit besonderen Bedürfnissen werden in einer Klasse gleich gut unterstützt wie in einer Kleinklasse oder Sonderschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Klasse können Kinder mit besonderen Bedürfnissen Wichtiges lernen als in einer Kleinklasse oder Sonderschule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen die meiste Zeit in einer Klasse sind, bekommen sie nicht die richtige Hilfe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abschluss

Haben Sie zum Schluss noch Anmerkungen, Anregungen oder Wünsche in Bezug auf die Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen?

Jede Meinung ist von grosser Wichtigkeit.

Vielen Dank für Ihre Zeit!

12.7 Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

Fragebogen (Papier / Stift – Version), bei Kindern an Sonderschulen, teilweise mit Unterstützung durch Befragungsleiter:in ausgefüllt.

Einleitungstext

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

Wie geht es dir in der Schule und in der Klasse? Mit dieser Frage beschäftigen wir uns in unserem Forschungsprojekt.

Das Ausfüllen ist ganz einfach. So geht's:

Meistens sind bereits Sätze vorgegeben und Du brauchst nur zu entscheiden, wie genau dieser Satz auf Dich zutrifft, wie genau der Satz passt.

Wir werden deinen Namen später für die Auswertung wieder löschen, das heisst anonymisieren. Somit erfährt niemand ausser uns, was du hier schreibst (weder deine Eltern, deine Lehrperson noch deine Mitschülerinnen oder Mitschüler).

Du kannst jetzt mit dem Ausfüllen des Fragebogens beginnen:

1. Mein Vorname: _____
Mein Nachname: _____
2. Ich bin: ☐ männlich ☐ weiblich ☐ anderes
3. Geburtsdatum: Tag / Monat / Jahr: _____
4. Klasse: _____
5. Schulhaus: _____

Wie geht es dir in der Schule?

Lies jeden Satz genau und kreuze an, wie sehr er für dich stimmt.

Bitte beantworte alle Fragen!

	Fragen	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
6	Ich gehe gerne in die Schule.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
7	Ich habe sehr viele Freundinnen oder Freunde in meiner Klasse.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
8	Ich lerne schnell.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
9	Ich habe keine Lust, in die Schule zu gehen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
10	Ich komme mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern sehr gut aus.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
11	Ich kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
12	Mir gefällt es in der Schule.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
13	In meiner Klasse fühle ich mich allein.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
14	Ich bin ein guter Schüler/eine gute Schülerin.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
15	Die Schule macht Spass.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
16	Mit meinen Mitschülerinnen und Mitschülern vertrage ich mich sehr gut.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
17	In der Schule ist mir vieles zu schwierig.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

Wie geht es dir bei deiner Klassenlehrperson?

18. Wie heisst deine Klassenlehrperson:

Auch hier kreuzt du für jede Frage bitte das Kästchen an, das für dich stimmt.

	Fragen	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teils / teils	Stimmt eher	Stimmt genau
19	Wenn ich arbeite, ist meine Klassenlehrperson für mich da.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
20	Wenn ich meiner Klassenlehrperson auf der Strasse begegne, freuen wir uns beide.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
21	Meine Klassenlehrperson merkt, wenn mir etwas wichtig ist.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
22	Meine Klassenlehrperson interessiert sich dafür, wie es mir geht.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
23	Wenn ich etwas nicht hinkriege, versucht mir meine Klassenlehrperson zu helfen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
24	Meine Klassenlehrperson hört mir aufmerksam zu, wenn ich etwas sage.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
25	Meine Klassenlehrperson sieht, wenn es mir nicht so gut geht.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
26	Wenn ich arbeite, kann ich meine Klassenlehrperson immer dazu fragen.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
27	Meine Klassenlehrperson nimmt sich Zeit für mich.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅
28	Wenn es mir schlecht geht, kümmert sich meine Klassenlehrperson um mich.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄	0 ₅

Wenn du an das aktuelle Schuljahr denkst, was trifft für dich zu?

Bitte beantworte alle Fragen!

	Fragen	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
29	Die Schule setzt sich sehr für mich ein.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
30	Ich bin mit der Schule sehr zufrieden.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄
31	Die Schule tut mir richtig gut.	0 ₁	0 ₂	0 ₃	0 ₄

Vielen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!

Bleib noch einen Moment ruhig sitzen und warte, bis alle anderen Kolleginnen und Kollegen in deiner Klasse auch fertig sind. Danke!

12.8 Interviewleitfäden für Gruppendiskussionen mit Sonder- und Regelschulen

Informationen zur Einleitung

Die teilnehmenden Schulen sowie Sonderschulen erhielten per Mail eine Vorinfo zum Interview, so dass Sie jeweils eine Gruppe von Personen mit unterschiedlichen Funktionen an der Schule zusammenstellen konnte.

Das Interview wurde zur besseren Verschriftlichung und Transkription mit Einverständnis der teilnehmenden Personen aufgenommen. Die Aufnahme wurde nach Projektabschluss gelöscht. Ein Rückschluss auf die Personen ist nicht möglich.

Thema (für Vorinfo per Mail):

1. Block:

Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung an der Schule am Beispiel von 1-2 typischen Situationen von Kindern mit Förderbedarf

Funktionsteilung und Zuständigkeiten bei der Umsetzung der sonderpädagogischen Förderung, Kooperation zwischen den Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen sowie mit Behörden und «schulexternen» Fachstellen und Diensten;

2. Block:

Praxis der Zuweisung zu Sonderschulung oder zu integrativer Schulung

3. Block:

Stärken sowie Entwicklungsbedarf in Bezug auf das Sonderpädagogik-Konzept

Dauer (gemäss Info): maximal 45 Minuten

Nr.	Thema	Frage (und ev. Subfragen)
<i>Einstieg, Klärung der Rollen/Funktionen, Einverständnis für Aufnahme zur Transkription, Kurzinfo zu den Themen (vgl. Infomail vorgängig)</i>		
1. Block: Umsetzung von sonderpädagogischer Förderung an der Schule am Beispiel von 1-2 typischen Situationen von Kindern mit Förderbedarf		
	Schilderung der Fördersituation von 1 bis 2 Kindern mit Förderbedarf	Bitten schildern Sie kurz die Fördersituation von 1 bis 2 Kindern mit besonderem Förderbedarf (typische Situation, typische Fragestellung, ...) Welche Auswirkungen von Mechanismen zur Steuerung des Sonderschul- und Sonderpädagogikangebots (Versorgungskonzept und Sonderpädagogikkonzept) erleben Sie in dieser Situation und weshalb? Wo liegen die Stärken des eigenen Förderkonzepts und dessen Umsetzung und wo zeigen sich Stolpersteine, Problemstellungen,
	Kooperation «intern»	Hier einzeichnen der genannten Fördersituationen zur Einordnung der beiden Situationen in das allg. Modell der Förderstufen (Peter Lienhard, HfH) Welche Rollenaufteilungen werden in dieser Fördersituation in der Schule gelebt? Wie zeigt sich in den genannten Situationen die Funktionsteilung und Zuständigkeiten im Bereich Sonderpädagogik und Zusammenarbeit in der Förderplanung Ev. Ausweitung über die genannten Situationen hinaus
	Kooperation «extern»	Welche Rollenaufteilungen werden in dieser Fördersituation an der Schule in Vernetzung mit externen Stellen gelebt? Wie zeigt sich in den genannten Situationen die Zusammenarbeit mit Behörden und Fachstellen: Erlebte unterstützende und erschwerende Faktoren Ev. Ausweitung über die genannten Situationen hinaus
	Unterschied	Was vom Gesagten zeigt sich im Unterschied zu anderen Fördersituationen an der Schule anders? Wichtige Ergänzungen

Nr.	Thema	Frage (und ev. Subfragen)
2. Block: Praxis der Zuweisung zu Sonderschulung oder zu integrativer Schulung		
	Zuweisung zu An- gebotsform und Angebot	Kriterien und Vorgehensweisen bei der Zuweisung zur <ul style="list-style-type: none"> • Sonderschulung • und zu integrativen sonderpädagogischen Angeboten <p>Welche Ressourcen sind wofür notwendig?</p>
3. Block: Stärken sowie Entwicklungsbedarf in Bezug auf das Sonderpädagogik-Konzept		
	Stärken / Entwick- lungsbedarf	Welche Stärken nehmen Sie in Bezug auf die Wirkung des Sonderpädago- gikkonzepts wahr, und welchen Entwicklungsbedarf? <p>Was wäre hilfreich und unterstützend für die Förderung von SuS mit besonderem Förderbedarf, wenn es geregelt wäre?</p> <p>Was muss nicht geregelt werden in einem kantonalen Sonderpädagogik-Konzept?</p>
Schlussfrage und Bedankung		
	Schluss	Gibt es noch etwas Wichtiges zu sagen, das hier bisher nicht genannt werden konnte?
	Bedankung	Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview. <p>Die Schulen sowie die Personen an den Schulen werden anonymisiert.</p>

Literaturreview zum Postulat 43.20.04

Antworten auf die Fragen im Postulat 43.20.04 **«Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»** sowie **zur Beantwortung der Frage**, ob eine Beteiligung des Kantons an den Kosten für integrierte Massnahmen auf kommunaler Ebene einen positiven Effekt auf die Separationsquote und auf die Gesamtkosten haben könnte.

Zürich, 12.4.2024

Auftraggeber*in

Amt für Volksschule
Abteilung Sonderpädagogik
Davidstrasse 31
9001 St.Gallen

Auftragnehmerin

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Institut für Professionalisierung und Systementwicklung (IPSE)
Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850
8050 Zürich

Auftragsausführung

Monika T. Wicki
Prof. Dr., Dozentin
044 317 12 34
monika.wicki@hfh.ch

Inhalt

1	Ausgangslage	2
2	Forschungsstand	3
3	Literatur	15

1 Ausgangslage

Das Postulat **«Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule»** fordert auf, Wirkungen und Kosten der relevanten unterschiedlichen Wirkgrössen zu ermitteln und darüber dem Kantonsrat einen Bericht zu unterbreiten.

Die Postulant:innen möchten wissen,

- 1) ab welcher Menge und welchem Störungspotenzial integrierte Schüler mit Lernzielbefreiung den Kipp-Effekt herbeiführen, also zu einer Leistungseinbusse der ganzen Klasse führen.
- 2) Ebenfalls interessieren würde, ob in Kleinklassen separierte Kinder tatsächlich weniger lernen als integrierte Kinder,
- 3) aber auch, welche Formen von Separation allenfalls keine solche Nachteile oder sogar Vorteile aufweisen.
- 4) Auch die Effekte
 - o von sonderpädagogischen Massnahmen,
 - o von Klassengrössen auf allen Stufen,
 - o Repetitionen, oder von
 - o Oberstufenmodellen sind von Interesse.
- 5) Zudem interessieren auch Kostentreiber, die nicht substanziell zum Wohl der Kinder beitragen, aber auch wirksame Massnahmen ohne grosse Kostenfolgen.
- 6) Am meisten von Interesse sind die wirksamsten Schulen und deren gemeinsame Merkmale, auch wenn zu erwarten ist, dass es unterschiedliche Wege zu einer Top-Schule gibt.

Die Postulantinnen und Postulanten nennen als Wirkgrössen Klassengrössen (Anzahl SuS pro Klasse), Zusammensetzung der Klasse (Anteil SuS mit Unterstützungsbedarf), Schul- oder Klassentypen (Sonderschulung, Kleinklassen, Aufnahmeklassen, Regelklassen), Oberstufenmodelle (Kooperative, typengetrennte Oberstufe (mit oder ohne Niveauunterricht), Typengemischte Oberstufe (mit oder ohne Niveauunterricht) sowie Altersdurchmischte Oberstufe (mit oder ohne Niveauunterricht). Zusätzlich zu den Fragen aus dem Postulat 43.20.04 ist die Frage aufgekommen, „ob eine Beteiligung des Kantons an den Kosten für integrierte Massnahmen auf kommunaler Ebene einen positiven Effekt auf die Separationsquote und auf die Gesamtkosten haben könnte». Auch diese Frage soll im Folgenden diskutiert werden.

Die Postulant:innen fragen nach Effektivität und Effizienz im Bildungssystem, unter anderem auch der heil- und sonderpädagogischen Angebote im Kanton St. Gallen. Wolter, Lüthi und Zumbühl haben erst kürzlich in einem Expertenbericht (2020) dargelegt, wie komplex es ist, Effektivität und Effizienz im Bildungssystem zu messen. Sie zeigen, wie wichtig ist es, klar zu definieren, geht es um reale oder monetäre Inputs und geht es um unmittelbare Outputs und verzögerte Outcomes?

Die vorliegende Abbildung aus dem Bericht von Wolter et al. (2020) veranschaulicht diese Fragen.

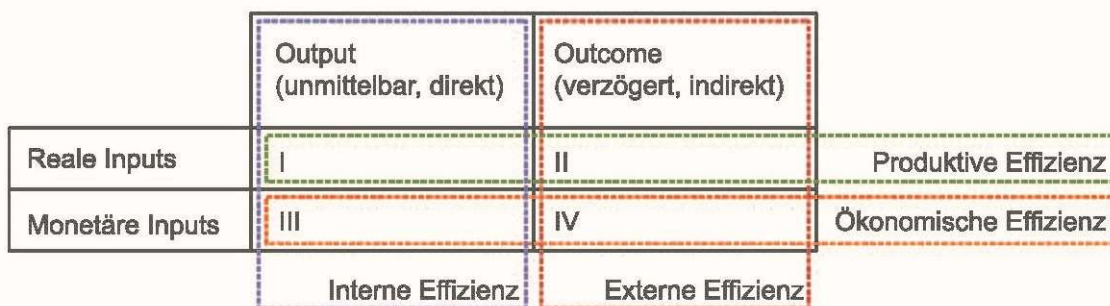


Abbildung 1: Klassifizierung der Effizienz

Zur Effizienzmessung müssten möglichst alle relevanten Inputs und Outputs (oder Outcomes) gemeinsam betrachtet werden, um unterschiedliche Allokationen von Inputs und verschiedene Kombinationen von Outputs (oder Outcomes) analysieren zu können. Zuerst muss also die Frage geklärt werden, welchen Input die Postulant:innen prüfen möchten. Monetäre Inputs bestehen zum grössten Teil aus Lohnkosten des unterrichtenden Personals. Je nach Bildungsstufe und Analyseeinheit kommen noch variierende Anteile an diversen Sachkosten oder administrativem Personal hinzu. Die nicht-monetären Inputs beziffern die reale Anzahl von unterschiedlichen Inputeinheiten wie zum Beispiel von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen oder Unterrichtsstunden. Während sich diese Einheiten relativ einfach messen lassen, kann es innerhalb dieser Einheiten grosse (qualitative) Unterschiede geben. Diese Heterogenität kann durch Inputindikatoren, welche auf Qualitätsmassen basieren, erfasst werden, wie zum Beispiel den Vorleistungen von Schülerinnen und Schülern, oder der Ausbildung und der Erfahrung der Lehrpersonen.

Qualitätsmasse, welche die erlernten beziehungsweise vermittelten Kompetenzen abbilden, sind als Outputindikatoren essenziell. Um die tatsächlich von der untersuchten Bildungseinheit produzierte Bildungsleistung zu messen, müsste die Differenz zwischen den Kompetenzen zu Beginn und am Ende der Bildungsstufe untersucht werden. Und damit Effizienzmasse einzelner Institutionen vergleichbar sind, muss zudem der Kontext beziehungsweise das Umfeld der Institutionen vergleichbar sein, ebenso müssen Skaleneffekte und Schwellenwerte durch regulatorische Vorgaben berücksichtigt werden (Wolter et al., 2020). Das bedeutet, das System ist sehr komplex. Bei der Untersuchung der Situation in einem einzigen Kanton fehlen oftmals wichtige Kontextdaten, die spezifisch erhoben werden müssten, oder man hat zu kleine Fallzahlen, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Es gibt aber einige Studien, die sehr gute Aussagen machen zu spezifischen Fragestellungen der Postulant:innen und deren Ergebnisse auch auf die Situation im Kanton St. Gallen übertragbar sind.

2 Forschungsstand

Zur Frage 1) **Ab welcher Menge und welchem Störungspotenzial führen integrierte Schülerinnen und Schüler mit Lernzielbefreiung einen Kipp-Effekt (Spillover) herbei, also zu einer Leistungseinbusse der ganzen Klasse?**

Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen haben erst dann einen negativen Effekt auf Output (Lernleistungen) und Outcome (beruflicher Erfolg) der anderen Schülerinnen und Schüler, wenn in einer Klasse mehr als 15-20% der Kinder starken Unterstützungsbedarf aufweisen. Wirtschaftlich und langfristig gesehen sind die Effekte integrativer Schulung auf den Berufserfolg von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen positiver als die der segregativen Beschulung, bei der höhere Kosten anfallen. Die Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sollten daher über die Klassen verteilt und ausreichend ressourciert werden, zudem gilt es, die Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität zu stärken.

Vor dem Hintergrund der Debatte über integrative Bildung untersuchten Balestra, Eugster und Liebert (2022), basierend auf umfangreichen Daten des Kantons St. Gallen, die Auswirkungen von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen auf Gleichaltrige. Sie konnten zeigen, je mehr Gleichaltrige mit besonderen Bedürfnissen in der Klasse unterrichtet werden, desto geringer ist die Leistung und die Wahrscheinlichkeit, eine nachobligatorische Ausbildung zu absolvieren. Schüler und Schülerinnen mit besonderen Bedürfnissen und solche, die am unteren Ende der Leistungsverteilung lernen, leiden am meisten unter einer höheren Anzahl Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse. Balestra et al. (2022) analysierten die Auswirkungen von Umverteilungsmassnahmen und konnten zeigen, dass bezüglich langfristiger Outcomes, die Bildungs- und Berufswahl nach der Schulpflicht, die Beteiligung am Arbeitsmarkt und Löhne, die Inklusion der Segregation vorzuziehen ist und dass die Segregation nur im Hinblick auf die Maximierung der durchschnittlichen kurzfristigen Testergebnisse bessere Ergebnisse erzielt.

Balestra et al. (2022) gingen der Frage nach, ob es eine optimale Klassenzusammensetzung gibt, mit der negative Spillover-Effekte abgemildert werden. Sie beobachteten, dass die negativen Spillover-Effekte

mit dem Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse zunehmen. Allerdings wirken sie sich erst dann auf die Schülerleistungen aus, wenn mehr als 15-20% Schülerinnen und Schüler mit hohen besonderen pädagogischen Bedürfnissen in einer Klasse sind oder, äquivalent dazu, mehr als 3-4 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse von 20 Kindern.

Trotz eines Vorhandenseins negativer Spillovers, ist die getrennte Beschulung nach Balestra et al. (2022) aus der Sicht der Sozialplanung nicht sinnvoll. Denn Schüler und Schülerinnen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen erfahren starke negative externe Effekte durch die anderen Schülerinnen und Schüler. Segregation führt zu einer starken Verringerung der Testergebnisse für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, aber nur zu einem moderaten Anstieg der Testergebnisse der anderen Schülerinnen und Schüler. Der Verlust bei den Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wird nicht durch den Gewinn für die anderen Schüler und Schülerinnen kompensiert. Segregierte Klassenräume sind zudem in der Praxis mit mehr Ressourcen (Personal) ausgestattet als integrative Klassenzimmer, die Kosten sind also höher.

Balestra et al. (2022) konnten auch zeigen, dass die Qualität der Lehrpersonen die Entstehung von Spillover-Effekten in der integrativen Bildung überlagert. Sie empfehlen den Schulen einen guten Informationsaustausch und ein frühzeitiges Screening mit dem Ziel, die Klassenzusammensetzung bewusst so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gleichmässig auf die Klassen verteilt werden.

Wicki (2023) untersuchte die Frage, ob der Anteil Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen im Kanton St. Gallen den Anteil Schülerinnen und Schüler, welche nach der dritten Oberstufenklasse keine Anschlusslösung haben (keine Berufslehre EFZ oder EBA und keine weiterführenden Schulen besuchen) vorhersagen kann. Eine einfache lineare Regression mit dem Anteil SuS, die keine Anschlusslösung haben, als abhängige und Anteil SuS, die individuelle Lernziele haben, als erklärende Variable, ist nicht signifikant, $F(1,55) = 1.397$, $p = .243$. Nur 2.6% der Varianz von Schülerinnen und Schülern, die keine Anschlusslösung haben, kann mit dem Anteil Schülerinnen und Schüler, die individuelle Lernziele haben, erklärt werden.

**Zu den Fragen 2) und 3): Lernen in Kleinklassen separierte Kinder tatsächlich weniger als integrierte Schülerinnen und Schüler in Regelklassen?
Welche Formen von Separation weisen allenfalls keine solche Nachteile oder sogar Vorteile auf?**

Verschiedene Studien zeigen einen deutlich negativen Effekt auf die Leistungen und die späteren beruflichen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, wenn sie gemeinsam in Kleinklassen unterrichtet werden. Gleichzeitig hat die Integration keine negativen Auswirkungen auf die Lernleistungen der schulleistungsstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler.

Im Kanton St. Gallen wurden im Schuljahr 2022/23 79 Kleinklassen geführt. In diesen wurden 841 Schülerinnen und Schüler unterrichtet, 0.15 % aller Schülerinnen und Schüler im Kanton St. Gallen (Total 56'884 SuS). Im Folgenden wird auf die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Kleinklassen eingegangen.

Schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler profitieren von der integrativen Förderung in Regelklassen. Dies ist von der Forschung in allen bisherigen Meta-Analysen bestätigt worden (Oh-Young & Filler, 2015; Wang & Baker, 1985; Carlberg & Kavale, 1980) ebenso in vielen methodisch differenziert durchgeführten Einzelstudien (Scharenberg et al. 2019; Szumski & Karwowski, 2014; Cosier, et al, 2013; Blackorby et als, 2005; Wagner et al., 2003; Rea et al., 2002). Immer wieder berichtet worden ist derselbe Befund auch für die Schweiz (Altmeyer et al., 2018; Pfister et al., 2016; Jendoubi et al., 2015; Eckhart et al., 2011; Bless, 1995; Haeberlin et al., 1991).

Die aktuelle Studie von Balestra et al. (2022) hat die Frage empirisch untersucht, ob Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen weniger lernen, wenn sie in Kleinklassen unterrichtet werden, als wenn sie gemeinsam mit Schülerinnen und Schüler ohne besondere pädagogische Bedürfnisse lernen. Sie stellten einen deutlich negativen Effekt auf die Leistungen und die

späteren beruflichen Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen fest, wenn sie gemeinsam in Kleinklassen unterrichtet werden.

Die Integration hat demgegenüber keine negativen Auswirkungen auf die Lernleistungen der schulleistungstärkeren Mitschülerinnen und Mitschüler. Dies ist ebenfalls durch Meta-Analysen bestätigt (Szumski et al., 2017; Ruijs et al., 2009; Kalamouka et al., 2007). Es ist auch das Ergebnis umfangreicher Einzelstudien mit Datenerhebungen (Auestad, 2018; Ruijs, 2017; Farrell et al., 2007 und Artiles et al., 2006) bei zum Teil sechsstelligen Schülerpopulationen. Auch dieser Befund ist regelmässig bestätigt worden für die Schweiz (Luder, 2016; Altmeyer et al., 2018; Jendoubi et al., 2015; Eckhart et al., 2011; Bless, 1995; Haeberlin et al., 1991).

Wicki (2023) untersuchte mit einer linearen Regression die Frage, welchen Einfluss das Führen von Kleinklassen hat auf den Anteil Schülerinnen und Schüler, die keine Anschlusslösung haben nach der dritten Oberstufe. Die einfache lineare Regression mit dem Anteil SuS die keine Anschlusslösung haben, als abhängige und der Variable Kleinklasse (0 = Schulträger ohne Kleinklassen, 1 = Schulträger mit Kleinklassen) als erklärende Variable ist signifikant, $F(1,55) = 6.094$, $p = .017$. Mit der Variable Kleinklasse können 10.3% der Varianz von Schülerinnen und Schülern, die keine Anschlusslösung haben, erklärt werden. Schulen, welche Kleinklassen führen, haben einen deutlich höheren Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung am Ende der Schulzeit.

4a) Welche Effekte haben sonderpädagogische Massnahmen?

Es gibt eine Vielzahl sonderpädagogischer Massnahmen. Diese sind mit unterschiedlichen Finanzierungsmechanismen ausgestattet. Der Einsatz heil- und sonderpädagogischer Fachpersonen hat einen positiven Effekt bezüglich der Anschlusslösungen nach der dritten Oberstufe.

Gemäss dem BehiG (Fedlex, 2022b) sind die Kantone dafür verantwortlich, dass die Kinder und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf eine angepasste Grundschulung erhalten. Diese angepasste Grundschulung kann durch sonderpädagogische Massnahmen gewährleistet werden.

Das sonderpädagogische Angebot

Sonderpädagogik ist ein sehr vielschichtiger Bereich: die leistungsbeziehenden Schülerinnen und Schüler haben körperliche oder kognitive Beeinträchtigungen, Schwierigkeiten in Sprache und Kommunikation oder im Verhalten. Es bestehen in der Schweiz einfache und verstärkte Massnahmen sowie integrative und separative, stationäre und externe Angebote mit jeweils fließenden Übergängen (Luder, Kunz, Bless, Jossi, Paccaud, Moretti & Felkendorff, 2016).

Im Kanton St. Gallen sind folgende heil- und sonderpädagogischen Massnahmen vorgesehen.:

Begriffe des Sonderpädagogik-Konkordats	Bezeichnung der Angebote im Kanton St. Gallen
Beratung und Unterstützung	Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung
Heilpädagogische Früherziehung	Heilpädagogische Frühförderung im Vorschulalter (Heilpädagogische Früherziehung, Low-Vision-Pädagogik, Audio-Pädagogik)
Logopädie	Logopädie
Psychomotorik	Psychomotorik
sonderpädagogische Massnahmen in einer Regelschule (integrative Förderung)	Integrierte schulische Förderung (ISF) in der Regelschule inkl. Heilpädagogische Früherziehung im Kindergarten
sonderpädagogische Massnahmen in einer Sonderschule, Betreuung in Tagesstrukturen	Unterricht und Förderung in einer Sonderschule inkl. Betreuung in Tagesstrukturen oder stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung (Internat)
Stationäre Unterbringung in einer	

sonderpädagogischen Einrichtung
Transport

Transport

Tabelle 1 Das Sonderpädagogische Angebot gemäss Sonderpädagogik-Konkordat und die Angebote im Kanton St. Gallen

Im Sonderpädagogik-Konzept des Kantons St. Gallen werden das Grundangebot für Regelschulen und die verstärkten Massnahmen als sonderpädagogische Massnahmen genannt (Kanton SG, 2015a). Das Grundangebot für Regelschulen beinhaltet das sonderpädagogische Angebot und das begleitende pädagogische Angebot. Zum sonderpädagogischen Angebot zählen die ISF, heilpädagogische Früherziehung im Kindergartenalter, die Logopädie, die PMT, die Legasthenie- und Dyskalkulietherapie, sowie die Kleinklassen. Das begleitende pädagogische Angebot umfasst den Deutschunterricht für Schüler:innen mit Migrationshintergrund, auch als Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezeichnet, Nachhilfe, Rhythmik und Begabungs- und Begabtenförderung (BegaFö). Diese werden über die Gemeinden finanziert. Zu den verstärkten Massnahmen zählen die heilpädagogische Frühförderung im Vorschulalter und die behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung (B&U) in der Regelschule (durch den Kanton finanziert), sowie der Unterricht und die Förderung in Sonderschulen (Kanton SG, 2015b, S. 17).

Grundangebot für Regelschulen (Finanzierung durch die Gemeinden)	Verstärkte Massnahmen
<p>Sonderpädagogisches Angebot:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ISF - Heilpädagogische Früherziehung im Kindergartenalter - Logopädie - Psychomotoriktherapie - Legasthenie- und Dyskalkulietherapie - Kleinklassen 	<ul style="list-style-type: none"> - Heilpädagogische Frühförderung im Vorschulalter - Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung in der Regelschule - Unterricht und Förderung in Sonderschulen (Mitfinanzierung durch Kanton, Gemeinden bezahlen Pauschale, Fr. 40'000=)
<p>Begleitendes pädagogisches Angebot</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deutschunterricht für SuS mit Migrationshintergrund (DaZ) - Nachhilfe - Rhythmik - Begabtenförderung (BegaFö) 	
<p>Nicht pädagogisch unterstützte Massnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Lernziele - Dispensation 	

Tab. 2. Das Sonderpädagogische Angebot im Kanton St. Gallen

Für die Zuweisung zum Grundangebot sind mit Ausnahme der Kleinklassen, der Setzung individueller Lernziele sowie bei Dispensation gemeindeinterne Zuweisungsverfahren entscheidend. Für die verstärkten Massnahmen, Lernzielanpassungen, die länger als ein Jahr dauern, und die Zuweisung zu den Kleinklassen braucht es den Beizug des Schulpsychologischen Dienstes (SPD) (Kanton SG, 2015b, S. 31).

Umfang und Kosten der sonderpädagogischen Massnahmen im Kanton St. Gallen

Im Schuljahr 2022/23 waren neben 4677 Vollzeitstellen Lehrpersonen 578 Vollzeitstellen heilpädagogisches und therapeutisches Personal in den Regelschulen im Kanton St. Gallen tätig. Dies waren rund 11 Prozent der Vollzeitäquivalente der Lehrpersonen. Die Lehrpersonen und heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen unterstützten gemeinsam 56'886 Schülerinnen und Schüler. 1414 Schülerinnen und Schüler (2.4%) wurden zudem in Sonderschulen unterrichtet (Wicki, 2023).

Anhand der B15 FISTA Daten (publiziert am 4.11.2022) kann der Nettoaufwand je Schülerin und Schüler nach Schulträger der öffentlichen Volksschule im Kanton St. Gallen beschrieben werden. Der Schülergewichtete Durchschnitt gleiches Volksschulangebot zeigt: Im Mittel kostet ein Schüler oder eine Schülerin im Schuljahr 2022/23 18'168 SFr.

Wicki (2023) untersuchte die Effekte sonderpädagogischer Massnahmen. Dazu wurden Daten der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen Aussagen bezüglich der Frage untersucht, inwiefern der Einsatz heil- und sonderpädagogischer Fachpersonen den Anteil Schülerinnen und Schüler, die nach der dritten Oberstufe keine Anschlusslösung haben, vorhersagen kann. Eine einfache lineare Regression weist darauf hin, dass die Anzahl SuS pro heilpädagogische und therapeutische Fachperson den Anteil SuS ohne Anschlusslösung negativ vorhersagt, $F(1,55) = 4.998$, $p = .030$. Das bedeutet, je mehr SuS pro heilpädagogischen und therapeutischen Fachperson unterrichtet werden, desto grösser der Anteil von SuS ohne Anschlusslösung. 8.6% Prozent der Varianz von Schülerinnen und Schülern, die keine Anschlusslösung haben, können mit diesem Prädiktor erklärt werden. Das heisst, der Einsatz heilpädagogischer und therapeutischer Fachpersonen kann den Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung verringern (vgl. Wicki, 2023).

4a) Welche Effekte haben die Klassengrössen auf allen Stufen?

Insgesamt haben schulstrukturelle Effekte wie Klassengrösse, Sitzenbleiben oder äussere Differenzierung nur sehr geringe Auswirkungen auf die Lernerfolge von Schülerinnen und Schüler. Dies im Gegensatz zu schulinternen Massnahmen (bspw. ein lernförderliches Klima) (Hattie, 2009, S. 33).

Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern korrelieren nicht wesentlich mit der Klassengrösse, dies zeigte bereits PISA-Studie 2001. Allerdings bezieht sich dieses Ergebnis darauf, dass es in vielen Ländern grosse Klassen (durchschnittlich 25–30 Schuler) gibt, die Leistungen aber unabhängig von dieser Grösse sehr weit streuen (Dt. PISA-Konsortium, 2001, S. 423f.). In den Ländern mit durchschnittlichen Klassenfrequenzen von weniger als 20 Schülerinnen und Schülern zeigten die 15-Jährigen in Mathematik, zum Teil aber auch im Lesen, überdurchschnittliche Leistungen (Dt. PISA-Konsortium, 2001, S. 424).

Hattie (2009) gelangt bei seiner Meta-Analyse mit Blick auf die Relevanz der Klassengrösse für Lernprozesse insgesamt nur zu einer Effektstärke von $d = 0,21$ bzw. basierend auf Vergleichsuntersuchungen, bei denen eine Reduktion der Klassenstärke erfolgte sogar nur zu einer Effektstärke von $d = 0,13$. Lehrpersonen scheinen in kleineren Klassen dieselben Lehrmethoden wie die Lehrpersonen grosser Klassen zu verwenden und nutzen damit die Chancen, die sich ihnen durch die kleinere Klassengrösse bieten würde, oft nicht (Hattie, 2013, S. 103). Auch aktuellere Studien zeigen nur geringe Effekte der Klassengrösse auf die Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler (bspw. Filges, Sonne-Schmidt & Nielsen, 2018).

Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass die Klassengrösse ein Qualitätsmerkmal darstellt, für das erst im Zusammenhang mit anderen Merkmalen erfasst werden kann, ob oder inwiefern dieses sich auf das Lernen in einer Klasse auswirkt. Auch von Saldern (2011) weist darauf hin, dass die Zusammenhänge zwischen Klassengrösse und Lernleistungen komplex seien und empirisch nicht unabhängig von der Qualität des Unterrichts erfasst werden sollten (von Saldern, 2011, S. 157). Von Saldern kommt aber zu dem Ergebnis, dass die Klassengrösse einen positiven Effekt auf die Qualität des Unterrichts haben kann (von Saldern, 2011, S. 161).

Während die Studien zur Klassengrösse hinsichtlich des Leistungsverhaltens der Schuler sowie mit Bezug auf sozio-emotionale Merkmale der Gruppen keine hochsignifikanten Zusammenhänge nachweisen können, spielt die Klassengrösse in der Wahrnehmung der Lehrpersonen eine wichtige Rolle (von Saldern, 2011, S. 149). Lehrpersonen empfinden kleinere Klassen als ruhiger und störungsfreier, weniger belastend sowie von der Stimmung her besser als grössere Klassen (Haselbeck, 2005, S. 7f.).

Auch bei der Frage nach der Effizienz sind die Resultate bezüglich der Klassengrösse gemischt. Grössere Klassen reduzieren zwar den Input pro Schülerin/Schüler oder Lernenden, können aber auch

den Output senken, so dass der Effekt auf die Effizienz nicht von vornherein klar ist. Gewisse Studien finden positive Effekte auf die Effizienz, andere wiederum keine oder heterogene Effekte nach urbanen und ländlichen Gebieten (Huguenin, 2015).

Die gesetzlich vorgeschriebenen Klassengrößen liegen im Kanton St. Gallen im Kindergarten und Realschule bei 16–24 Schülerinnen und Schüler; in der Primar- und Sekundarschule bei 20–24 Schülerinnen und Schüler und in der Kleinklasse bei 10–15 Schülerinnen und Schüler (Kanton St. Gallen, 2020). Die durchschnittliche Klassengröße über alle Stufen liegt im Kanton St. Gallen im Schuljahr 2021/22 bei rund 18 Schülerinnen und Schülern. Der Durchschnitt alleine ist jedoch nicht aussagekräftig genug. Im Kanton SG liegen bei 10% der Klassen die Klassengrößen unter 13 Schülerinnen und Schüler und bei 10% der Klassen über 22 Schülerinnen und Schülern (Bundesamt für Statistik, 2022). In der Schweiz liegen die Klassengrößen gemäss Bundesamt für Statistik im SJ 2020/21 durchschnittlich bei 20.1 Schülerinnen und Schüler auf Primarstufe und bei 19.5 Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe I. Sie liegen damit unter dem internationalen Durchschnitt (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2020).

4c) Welche Effekte haben Repetitionen?

Längerfristig wird von einer mangelhaften Effizienz der Klassenwiederholung ausgegangen. Es wird darum empfohlen, auf der Primarstufe auf die Klassenwiederholung zu verzichten.

Jedes Jahr wiederholen 1,3% der Lernenden im 3. bis 8. Jahr der Primarstufe ein Schuljahr. Diese Repetitionsquote variiert je nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Zeitpunkt der Einwanderung in die Schweiz, Bildungsniveau der Eltern und auch nach Regionen und Kanton. Im Kanton St. Gallen lag die Repetitionsquote 2022/23 mit 1.2% (645 Schülerinnen und Schüler) leicht unter dem schweizweiten Durchschnitt. In der französischen Schweiz (1,8%) ist die Repetitionsquote höher als in der Deutsch- und rätoromanischen Schweiz (1,2%) und in der italienischen Schweiz (0,9%), wobei zwischen den Kantonen, aber auch zwischen den Gemeinden und den Schulen der einzelnen Kantone grosse Unterschiede bestehen (Bundesamt für Statistik, 2021).

Schon Bless, Schüpbach und Bonvin (2004) und Bless (2006) befassten sich mit den Determinanten des Repetitionsentscheides, mit der Wirksamkeit der Massnahme auf die Lernfortschritte sowie mit ihren sozialen und emotionalen Konsequenzen. Sie stellten fest, dass die Entscheidung für eine Klassenwiederholung nicht primär von den tatsächlichen Schulleistungen abhängt, sondern zu einem wesentlichen Teil von den Einschätzungen und Einstellungen der Lehrpersonen. Bei der Lernentwicklung konnten sie bei Repetitionen kurz- und mittelfristig sowohl positive als auch negative Ergebnisse beobachten. Sie betonten jedoch, dass längerfristig von einer mangelhaften Effizienz der Klassenwiederholung ausgegangen werden muss. Es wird darum empfohlen, auf der Primarstufe auf die Klassenwiederholung zu verzichten. Diese Einschätzungen werden auch von Hattie (2009) und Klemm (2009) unterstützt. Eine Analyse der PISA Daten aus dem Jahr 2011 ergibt, dass es Schulsystemen, die versuchen, den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern dadurch gerecht zu werden, dass sie leistungsschwache Schüler eine Klasse wiederholen lassen oder an andere Schulen überweisen, im Allgemeinen nicht gelingt, höhere Gesamtergebnisse zu erzielen (OECD, 2011). Klapproth et al. (2016) sowie Kretschmann et al. (2019) fanden keine positiven Effekte von Repetitionen auf Sekundarstufe I auf die Performanz der Schülerinnen und Schüler, während die psychosozialen und motivationalen Effekte eher negativ bewertet wurden. Auch müssen die Kosten beachtet werden: Wenn Schülerinnen und Schüler eine Klasse wiederholen müssen, verlängert dies ihre Schulzeit und die Gesellschaft muss zusätzliche Bildungsausgaben aufbringen.

4d) Welche Effekte haben Oberstufenmodelle?

In den Oberstufen des Kantons St. Gallen gibt es unterschiedliche Modelle, was einen sinnvollen statistischen Vergleich erschwert. Verschiedene Studien deuten jedoch darauf hin, dass die Schulleistungen weitgehend unabhängig von Besonderheiten der Schulmodelle sind.

Moser (2008) unterscheidet typengetrennte, kooperative und integrierende Schulmodellen. Mit den typengetrennten, kooperativen und integrierenden Schulmodellen werden verschiedene Organisationsformen der Sekundarstufe I bezeichnet, die sich in der Gliederung in Schulformen und Bildungsgänge unterscheiden. Zur Beschreibung von Differenzen in der Gliederung werden in der Fachliteratur die Begriffe vertikale und horizontale Gliederung des Bildungssystems beziehungsweise äussere und innere Differenzierung benutzt (Tenorth & Tippelt, 2007, S. 162). Die vertikale Gliederung zeigt sich in der Organisation des Bildungssystems über Schulformen, die verschiedenen hohe Anforderungen stellen und zu unterschiedlichen Berechtigungen führen. Die horizontale Gliederung zeigt sich in einer Leistungsdifferenzierung, die durch organisatorische Massnahmen innerhalb einer Schulform wahrgenommen wird. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Bildungsstufen gemeinsam durchlaufen und die Leistungsdifferenzierung nur für bestimmte Fächer erfolgt. Eine ursprünglich vertikale Schulform kann durch die Schaffung von Durchlässigkeit zwischen den Schulformen horizontale Züge annehmen. Dies erschwert eine eindeutige Zuordnung zu einem Modell.

Im Kanton St. Gallen stehen für die Oberstufe drei Organisationsmodelle zur Verfügung:

- Grundsätzlich sind die Oberstufen in einem kooperativen, typengetrennten Modell organisiert. Im kooperativen, typengetrennten Oberstufenmodell befinden sich Sekundar- und Realschule unter einem Dach. Die Klasseneinteilung erfolgt pro Jahrgang leistungsorientiert in Sekundarschule und Realschule. Die Realschule vermittelt die Allgemeinbildung mit Grundanforderungen, die Sekundarschule eine solche mit erhöhten Anforderungen. Diesem Modell folgen im Kanton St. Gallen 53 Oberstufenschulträger.
- Im Modell «Typengemischte Oberstufe» wird die Oberstufe in typengemischten Jahrgangsklassen geführt. Beim Eintritt in die Oberstufe werden die Schülerinnen und Schüler einem Oberstufentyp (Real- oder Sekundarstufe) zugewiesen. Der Unterricht erfolgt jedoch in heterogenen Stammklassen. Diesem Modell folgen im Kanton St. Gallen 3 Schulträger.
- Im Modell «Altersdurchmischte Oberstufe» werden die Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Jahrgangsklassen zu einer altersdurchmischten Klasse zusammengeführt. Die Zuweisung zur Oberstufe erfolgt als Real- oder Sekundarschülerin bzw. -schüler. Anschliessend werden die Schülerinnen und Schüler je Typ von zwei oder drei Schuljahrgängen in einer Klasse zusammengeführt. Diesem Modell folgt im Kanton St. Gallen jedoch kein Schulträger.

Die Ergänzung der Modelle mit Niveauunterricht ist möglich. Die Entscheidung liegt dazu beim Schulträger. Die Modelle «Typengemischte Oberstufe» und «Altersdurchmischte Oberstufe» bedürfen einer Bewilligung. Der Schulträger muss die nötigen gesetzlichen Grundlagen erfüllen und die Umstrukturierung konzeptionell begründen. So muss der Wechsel des Oberstufenmodells den Bestand der Oberstufe im Schulträger sichern (Richtgrösse für den Schulträger rund 120 Schülerinnen und Schüler). Im Kanton St. Gallen führen 16 von 55 Schulträgern mit Oberstufe (29%) in der Oberstufe Niveauunterricht in 1-3 Fächern durch. 15 Schulträger führen Niveauunterricht in Englisch und sieben Schulträger Niveauunterricht in Mathematik.

Internationale Studien, Schulleistungsstudien und auch Studien aus der Schweiz zeigen, dass die Schulleistungen weitgehend unabhängig von Besonderheiten der Schulmodelle sind (Moser, 2008). Der Vergleich von Schulmodellen anhand der PISA-Erhebungen zeigt, dass die durchschnittlichen Leistungen in Ländern mit einer Leistungsdifferenzierung auf der Sekundarstufe I nicht höher sind als in Ländern, die die Kinder bis zum Ende der Sekundarstufe I in einer Gesamtschule unterrichten (OECD, 2007). Auch Gröhlich, Scharenberg und Bos (2009) stellten anhand der Hamburger Schulleistungsstudie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) fest, dass sich Leistungsheterogenität oder -homogenität innerhalb von Lerngruppen weder positiv noch negativ auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Wicki (2023) analysierte Daten der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen. Die einfache hierarchische lineare Regression mit dem Anteil SuS die keine Anschlusslösung haben, als abhängige und dem Schulmodell (0 = keine Niveaustufen, 1 = mit Niveaustufen) sowie dem Anteil Schülerinnen und Schüler, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, als erklärende Variablen ist zwar signifikant $F(2,55) = 7.013$, $p = .002$. Das Ergebnis weist jedoch darauf hin, dass die demografischen Charakteristiken der SuS im Vergleich zum Niveaustufen-Modell, für die Anschlusslösung als Outcome wichtiger sind.

Leistungsunterschiede werden als Folge homogener Lerngruppen grösser, was als Schereneffekt bezeichnet wird. Die Unterschiede in der Leistungsentwicklung lassen sich deshalb nicht einfach auf die Zugehörigkeit zu einer Schulform zurückführen, sondern auch auf die Merkmale der jeweiligen Lerngruppe. Leistungsdifferenzierung führt zu unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten (Moser, 2008). Dabei ist es wichtig, zu beachten, dass bei der Einteilung in leistungshomogene Gruppen die Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungsbereich mehr oder weniger zufällig unterschieden werden und dies daher mit Willkür und Unschärfe behaftet ist. Dies zeigen Analysen anhand der PISA (Klieme, Neubrand & Lüdtke, 2001, S. 180; Bucchieri et al. 2014, S. 55ff.), der Stellwerk Daten (Zimmermann & Moser, 2007) oder auch andere Studien (Hohn, Schiepe-Tiska, Sälzer & Artelt, 2013; Sälzer, Reiss, Schiepe-Tiska, Prenzel & Heinze, 2013).

Dies deutet auf eine bedeutende Problematik im dreigliedrigen Schulsystem hin. Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler erfolgt innerhalb des Schultyps. Die Noten werden innerhalb des Kontexts der Schulform und im Rahmen des klasseninternen Bezugssystems vergeben und geben die effektiven Leistungen nicht adäquat wieder. Die Selektionsentscheide auf Sekundarstufe I haben grosse Auswirkungen auf die Laufbahn der Schülerinnen und Schüler, weil die Jugendlichen je nach Fortsetzung der Bildungslaufbahn unterschiedlich selektionierenden Institutionen ausgesetzt sind. Der Schultyp hängt eng mit dem Erfolg bei der Lehrstellensuche zusammen. Je höher der Schultyp, desto grösser ist die Erfolgswahrscheinlichkeit, eine Lehrstelle zu finden (Moser, 2008, S. 39f., Scharenberg und Rollett, 2023).

Im dreigliedrigen Schulsystem werden Schülerinnen und Schüler gemäss Vorleistungen eingeteilt. Die Trennschärfe ist, wie oben beschrieben, nicht ganz präzise, es gibt gewisse Überschneidungen bei den Leistungen der Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Anspruchsniveaus. Wolter et al. (2020) führten schweizweite Effizienzanalysen für die drei Niveaus durch. Geprüft wurden die PISA-Testleistungen im Verhältnis zu den Inputs (Anzahl Unterrichtslektionen). Wolter et al. (2020) konnten aufzeigen, dass durchschnittliche Schulen im Vergleich zu den effizientesten Schulen mit den gleichen Inputs 12% (Grundansprüche), 13% (erweiterte Ansprüche) bzw. 10% (gymnasialer Unterricht) weniger Output erreichen und dies nach der Berücksichtigung der Zusammensetzung der Schulen hinsichtlich soziodemographischer und sozio-ökonomischer Faktoren. In Kantonen mit einer hohen Gymnasialquote sind die Gymnasien deutlich weniger effizient als in Kantonen mit einer tiefen Quote, da in letzteren bei der Auswahl der Schülerinnen und Schüler stärker selektioniert wird. Ein wichtiger Schwachpunkt dieser Analyse ist das Fehlen von Vorleistungsdaten. Die aufgezeigten Resultate basieren auf der Annahme, dass in alle Schulen ähnlich fähige Schülerinnen und Schüler eintreten.

Moser (2008) fasst die Ergebnisse zahlreicher Studien wie folgt zusammen: «Die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in leistungshomogene Gruppen führt nicht zwingend zu besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt. Sie ist hingegen für die begabten Schülerinnen und Schüler, die eher ein Niveau mit hohen Ansprüchen besuchen, ein Vorteil. Diese profitieren von der äusseren Differenzierungsmassnahme, wohingegen schwache Schülerinnen und Schüler von ihr benachteiligt werden.» (Moser, 2008., S. 30).

Die Struktur der Sekundarstufe hat also nur wenig Auswirkungen auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler insgesamt. Um möglichst das gesamte Potential der Schülerinnen und Schüler ausschöpfen zu können, ist jedoch die horizontale und vertikale Durchlässigkeit auf Sekundarstufe I wichtig, denn Schülerinnen und Schüler können weder trennscharf noch zeitüberdauernd leistungshomogenen Gruppen zugewiesen werden. Bei der Durchlässigkeit sollten auch Aufstiege möglich sein (Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke, 2007, S. 13) und die Umstufungen an transparente Kriterien gebunden werden, die den Lehrpersonen, Eltern und Jugendlichen deutlich machen, wann ein Wechsel angezeigt ist. Innerschulische Differenzierung durch Kurssysteme vermindert Segregation anhand sozioökonomischer Merkmale (Chmielewski, 2014).

Insgesamt wird empfohlen, vermehrt auf die innere Entwicklung der Schulen, die Klassenzusammensetzung und die Qualität des Unterrichts zu achten (Moser, 2008, S. 44f.). Jahrgangsübergreifende Klassen und die konsequente Ausrichtung des Unterrichts am Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler kann zu besseren Ergebnissen führen (Moser, 2008, S. 46).

5) Welches sind Kostentreiber, die nicht substanziell zum Wohl der Kinder beitragen? Welches sind wirksame Massnahmen ohne grosse Kostenfolgen?

Kleinklassen, Repetitionen und separierte Sonderschulung zeigen sich als nicht wirksam aber kostentreibende Massnahmen. In Sonderschulen und Kleinklassen sind Betreuungsschlüssel und Kosten deutlich höher, ohne dass die Schülerinnen und Schüler grössere Lernfortschritte machen, als in einer Regelklasse. Individualisiert zugeteilte Ressourcen für sonderpädagogische Massnahmen haben einen kostentreibenden Effekt. Ein ausgewogenes Mass pauschaler und individueller Ressourcierung muss angestrebt werden.

Lohnkosten: Ressourcen sinnvoll einsetzen

Die Kosten im Bildungswesen entstehen im Wesentlichen durch die Lohnkosten des unterrichtenden Personals. Je nach Bildungsstufe und Analyseinheit kommen noch variierende Anteile an Sachkosten oder administrativem Personal hinzu (Wolter et al. 2020). Die Kosten im Bildungssystem können sinnvoll über die Bildungsausgaben pro Schülerin und Schüler sowie die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson gemessen werden. Pro Schülerin und Schüler werden im Kanton St. Gallen im Durchschnitt im Schuljahr 2022/23 18'168 SFr. ausgegeben. Die Kosten variieren pro Schulstufe zwischen rund 16'000 in der Primarstufe und rund 23'000 SFr. pro Jahr auf der Sekundarstufe. Berechnet man die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Vollzeiteinheit einer Lehrperson, so kommt auf eine Regellehrperson mit einer 100% Stelle im Durchschnitt 12 Schülerinnen und Schüler und auf eine heilpädagogische und therapeutische Fachperson 114 Schülerinnen und Schüler, wovon jedoch nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler besondere pädagogische Unterstützung benötigt (Wicki, 2023).

Gemäss der Studie von Kronenberg (2020) benötigen Schülerinnen und Schüler der Sonderschulen im Durchschnitt eine dreimal so intensive Betreuung wie Schülerinnen und Schüler der Regelschulen. Der Betreuungsschlüssel in Sonderschulen lag im Schuljahr 2018/19 schweizweit im Durchschnitt bei fünf Schülerinnen und Schüler pro 100%-Anstellung einer Lehrperson (Kronenberg, 2020, S. 82). Auch in Kleinklassen ist der Betreuungsschlüssel mit 10-15 Schülerinnen und Schüler höher als in Regelklassen. Damit Sonderschulklassen wie auch Kleinklassen nicht übermässig teuer sind, werden sie deshalb stets so gut wie möglich gefüllt. So kann es sein, dass Kinder in Kleinklassen eingeteilt werden, die auch in die Regelklasse hätten eingestuft werden können.

Werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regelklassen unterrichtet, so gilt es, Klassenzusammensetzung bewusst so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gleichmässig auf die Klassen verteilt werden (Balestra et al., 2022). Werden zusätzliche Ressourcen für heilpädagogische Fachpersonen gesprochen, so ist es sinnvoll, ein Co-Teaching in den Hauptfächern zu ermöglichen und genügend Zeit für die gemeinsame Unterrichtsvor- und Nachbereitung einzuplanen (Wirtz, 2020, S. 156). Eine ebenfalls sinnvolle Massnahme ist die Investition in die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Denn die grössten Effekte für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler erzielen kompetente Lehr- und heilpädagogische Fachpersonen (Hattie, 2013).

Pauschal oder individuell – den sinnvollen Mix finden

Ressourcen, die für die Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen eingesetzt werden, können einerseits den Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern direkt zugeteilt werden (input-funding) oder die Schulen erhalten Pauschalen, welche auf einer Vielfalt von Kriterien berechnet werden (through-put funding) (Banks et al., 2015). Werden individuelle Ressourcen spezifisch identifizierten Schülerinnen und Schülern zugesprochen, basierend auf dem Bedarf der Person, kann garantiert werden, dass die Schülerinnen und Schüler diejenigen Ressourcen erhalten, die ihrem ausgewiesenen Bedarf entsprechen. Dennoch wird dieses Modell auch kritisiert, da durch die Kategorisierung Behinderung ausgewiesen und die betroffenen Personen stigmatisiert werden. Die Probleme werden bei der betroffenen Schülerin, dem betroffenen Schüler angesiedelt, es wird ein Defizit, ein spezifischer Bedarf bei der Person festgestellt (Topping & Maloney, 2005). Diesem Modell wird

vorgeworfen, inklusive Praktiken zu hindern und segregative Formen zu stärken. Auch wird befürchtet, dass aufgrund der Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler individuell abgeklärt werden, ein Prozess in die Wege geleitet wird, den Winter et al. (2006) als “diagnosis for dollars” bezeichnet hatten. Dass ein spezifischer Bedarf ausgewiesen werden kann, um mehr Ressourcen für den Unterricht zu bekommen (Winter et al., 2006).

Beim auf Pauschalen basierenden Finanzierungssystem werden die Ressourcen den Gemeinden, Regionen oder Schulen direkt zugesprochen. International betrachtet ist dies die häufiger genutzte Form der Finanzierung, sie ist stärker auf die Institutionen gerichtet als auf das individuelle Kind (Ferrier et al., 2007). Diese Form der Finanzierung gibt den Schulen mehr Flexibilität, kann aber zu Trägheit im System führen: die Schule erhält die Ressourcen ja so oder so, unabhängig davon was genau damit gemacht wird (Meijer, 1999). Auch ist es schwierig die Wirkung festzustellen, also festzustellen, ob die Gelder letztlich tatsächlich bei den Kindern mit spezifischen Bedürfnissen ankommen und sie ausreichend unterstützt werden (Riddell et al., 2006). Des Weiteren besteht die Möglichkeit, dass Schulen, die fixe Pauschalen erhalten, dazu tendieren, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gar nicht aufzunehmen, da diese ja das Budget stärker belasten könnten, als die anderen Schülerinnen und Schüler (Crawford et al., 2011).

Parrish et al. (2003) unterscheiden auf dieser Basis fünf Finanzierungsmodelle: a) Gewichtete Modelle: Hier gibt es eine Grundfinanzierung von allen Schülerinnen und Schülern plus prozentuale Zuschläge bei erwarteten Schwierigkeiten; b) Flat-Grant-Modelle: vorab im Haushalt festgelegte Ressourcen für sonderpädagogische Förderung, geteilt durch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf; c) Zensus-basierte Modelle: Errechnung von konkreten Bedarfen auf der Ebene von Schulbezirken, auch unter Einbezug von Sozialstrukturdaten; d) Ressourcen-basierte Modelle: konkrete Förderbedarfe werden auf der Ebene der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers erhoben und auf der Grundlage von Vergabeschlüsseln berechnet; sowie e) Percentage Reimbursement: Aufwendungen für zusätzlich durchgeführte Förder-/Trainingsprogramme werden anteilig refinanziert.

Grundsätzlich gilt es, die pauschale Zuweisung zu stärken, gleichzeitig aber auch, einen sinnvollen Mix zwischen pauschaler und individueller Zuweisung zu finden. Mit dem Ansatz der pauschalen Zuweisung wird angestrebt, die Kopplung zwischen Förderdiagnose und Ressourcenzuteilung und damit das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma aufzuheben. Dies bedingt jedoch ein regelmässiges Monitoring des Lernstands der SuS.

Kantonale Finanzierung oder Finanzierung durch die Gemeinden?

Eine sinnvolle Lösung ist es, wenn die Ressourcen für sowohl einfache als auch verstärkte sonderpädagogische Massnahmen (inklusive separative Sonderschulung) pauschal den Gemeinden zur Verfügung gestellt werden und die Gemeinden darüber entscheiden, wie sie die Ressourcen einsetzen wollen (ob integrativ oder separativ). Gleichzeitig müssen die Lernfortschritte aller Schülerinnen und Schüler regelmässig überprüft werden.

In der Schweiz werden Massnahmen im Frühbereich wie heilpädagogische Früherziehung, Logopädie und Psychomotorik in allen Kantonen bedarfsgesteuert, also individuell finanziert. Auch verstärkte sonderpädagogische Massnahmen in einer Sonderschule, Betreuung in Tagesstrukturen oder stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung werden nach einem standardisierten Abklärungsverfahren individuell verfügt. Die einfachen sonderpädagogischen Massnahmen im Rahmen der Regelschule werden oft pauschal finanziert, wobei die Höhe der Pauschalen unterschiedlich ist (Wicki & Antognini, 2022). Im Kanton St. Gallen werden die sonderpädagogischen Massnahmen in der Regelschule durch die Schulträger finanziert. Im Mittel werden dafür 1.1 Pensen pro 100 Schülerinnen und Schüler eingesetzt.

Im Folgenden soll nun auf die Frage: ob eine Beteiligung des Kantons an den Kosten für integrierte Massnahmen auf kommunaler Ebene einen positiven Effekt auf eine Senkung der Separationsquote und auf die Gesamtkosten haben könnte, eingegangen werden.

Im Kanton St. Gallen sind folgende Finanzierungsmechanismen für sonderpädagogische Massnahmen definiert:

Vorschule	Anteil Kanton	Anteil Gemeinde
Heilpädagogische Frühförderung	100%	
Obligatorische Schule bis 20. Altersjahr		
Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung	100%	
Sonderpädagogische Massnahmen in der Regelschule		Zu 100%
Sonderschulung inkl. Transport	Rest je nach Schule	40'000.-

Tabelle 3: Finanzierungsmechanismen für sonderpädagogische Angebote im Kanton St. Gallen

Im Kanton St. Gallen übernimmt der Kanton die Kosten für Heilpädagogische Frühförderung sowie Behinderungsspezifische Beratung und Unterstützung zu 100 Prozent. Die Sonderpädagogischen Massnahmen in der Regelschule werden aus einem Pensenpool finanziert, der durch den Kanton auf der Basis eines Berechnungsmodells vorgegeben ist und durch die Gemeinden finanziert wird. Mehraufwendungen sind möglich. Bei einer separativen Sonderschulung beteiligen sich die Gemeinden an den Kosten mit Fr. 40'000.- pro Jahr. Was darüber hinausgeht, finanziert der Kanton zu 100 Prozent.

Das Berechnungsmodell sieht für den Pensenpool pro 100 Schülerinnen und Schüler ein Pensum von 100 Prozent vor. Der Pensenpool für reine Primarschulträger wird um 10 Prozent erhöht. Der Pensenpool für reine Oberstufenschulträger wird um 10 Prozent reduziert. Aufgrund des berechneten Sozialindex des Schulträgers wird das Pensum zudem um bis zu 20 Prozent erhöht oder reduziert.

Folgende Überlegungen spielen bei der Beantwortung der oben genannten Fragestellung eine wesentliche Rolle:

- Pauschale Finanzierungselemente, die der Gemeinde viel Spielraum beim Einsatz der Ressourcen geben, sind individuellen Ressourcierungen vorzuziehen. So können Stigmatisierungen vermieden werden. Die Sonderpädagogischen Massnahmen in der Regelschule werden im Kanton St. Gallen zu 100% von den einzelnen Schulträgern finanziert.
- Für die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen werden einfache und verstärkte sonderpädagogische Massnahmen eingesetzt. Eine optimale Lösung ist es, wenn die Ressourcen für sowohl einfache als auch verstärkte sonderpädagogische Massnahmen (inklusive separative Sonderschulung) pauschal den Gemeinden zur Verfügung gestellt werden und die Gemeinden darüber entscheiden, wie sie die Ressourcen einsetzen wollen (ob integrativ oder separativ).
- Bei der separativen Sonderschulung tragen die Gemeinden zusätzliche Kosten bis zur Höhe von Fr. 40'000.- höhere Kosten werden durch den Kanton übernommen. Das heisst, es bestehen unterschiedliche Finanzierungsanteile durch den Kanton je nach Förderbedarf. Je höher der Unterstützungsbedarf ist, desto mehr zahlt der Kanton. Dies ist ein Fehlanreiz.

Ein grosser Teil der Kosten im sonderpädagogischen Bereich im Kanton St. Gallen wird über Input-Funding finanziert. Es gilt, Lösungen für das sogenannte „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ zu finden, indem die strukturellen Bedingungen kritisch hinterfragt werden, inwiefern sie Exklusionsrisiken darstellen und inwiefern diese vermindert werden können.

Werden alle Ressourcen für sonderpädagogische Betreuung nicht mehr den Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen wie ein Rucksack mitgegeben, sondern anhand einer indexbasierten Mittelzuweisung den Schulen zur autonomen Verwendung zugewiesen, könnte man sich, so Feyerer und Wimberger (2017) für rund 80% aller jetzigen Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen das Abklärungsverfahren ersparen (Feyerer & Wimberger, 2017). Zum Nachsteuerungsbedarf sollte jedoch ein zusätzlicher Reservepool mit einem Umfang von etwa 10 Prozent der den Schulen schülerbezogen zugewiesenen Stellen und Finanzen zur Verfügung stehen.

Daraus kann von den Schulträgern bei Bedarf Beratung und Unterstützung durch heil- und sonderpädagogische Kompetenzzentren beantragt werden.

Wenn in den Regelschulen keine Ressourcen mehr individuell einzelnen Schülerinnen und Schülern zugewiesen werden, braucht es ein regelmässiges Monitoring der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen

6) Merkmale wirksamer Schulen

Gute Schulen sind auch inklusive Schulen. Qualitätsbausteine schulischer Inklusion sind in sehr hohem Mass mit den Qualitätsbausteinen guter Schulen und guten Unterrichts deckungsgleich.

Schulen sind komplexe Systeme, in denen eine Vielzahl von Menschen miteinander agiert, Kommunikation und Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden und unterschiedliche Zielsetzungen im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags gleichzeitig verfolgt werden. Katharina Wirtz (2020) hat dieses komplexe Zusammenspiel analysiert. In einem ersten Schritt stellte sie die Forschungsergebnisse bezüglich wirksamer Faktoren für die schulische Integration zusammen und untersuchte in einem zweiten Schritt in Saarland, wie diese Faktoren in integrativen Schulen diskutiert werden. Auf der Basis der Forschungen zu wirksamen Faktoren für die schulische Inklusion stellte Wiirtz (2020) ein umfassendes Kategoriensystem auf.

Die Arbeit zeigt, dass die Qualitätsbausteine schulischer Inklusion in sehr hohem Mass mit den Qualitätsbausteinen guter Schulen und guten Unterrichts deckungsgleich sind.

A Organisationsentwicklung
An der Schule stehen genügend Gruppenräume für individualisierten Unterricht zur Verfügung.
An der Schule steht vielfältiges Differenzierungsmaterial zur Verfügung.
Die Schulleitung ist offen gegenüber der Inklusion.
Die Schulleitung pflegt einen engen Kontakt mit den Eltern.
Das Schulklima ist geprägt von Respekt, Wertschätzung und Akzeptanz.
Eltern und Schüler*innen sind in die Weiterentwicklung der Schule einbezogen.
Mit den Eltern findet ein regelmässiger Austausch zum Lernstand und zur Förderplanung der Schülerinnen und Schüler statt.
Die Schule ist in der Region mit zahlreichen Akteuren strukturiert und systematisch vernetzt.
B Personalentwicklung
An der Schule hat es genügend Personal.
Im Stundenplan gibt es festgelegte Zeiten für die gemeinsame Vor- und Nachbereitung des Unterrichts zwischen SHP und RLP.
Es wird oft im Teamteaching gearbeitet
Die Lehrpersonen bilden sich regelmässig bezüglich inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung weiter.
C Unterrichtsentwicklung
Die Schülerinnen und Schüler arbeiten oft sehr ruhig und konzentriert.
Der Unterricht ist gut strukturiert.
Sequenzen im Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit wechseln sich ab.
Der Unterricht ist in der Regel binnendifferenziert.
Förderpläne sind für alle Schülerinnen und Schüler vorhanden.
Die Schülerinnen und Schüler erhalten regelmässig Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten.

Tabelle 4: Effektive Qualitätsbausteine inklusiver Schulen

Für den Unterricht von Schülerinnen und Schüler mit sehr spezifischen Förderbedürfnissen sind Kooperation von Regel- und Förderschullehrkräften, individualisierende Angebote und der gezielte Einsatz der Ressourcen zusätzlich wichtig (Wirtz, 2020, S. 446).

Organisationsentwicklung

Die wirkungsvollen Faktoren für das schulische Lernen der Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der Organisation sind in der obenstehenden Tabelle aufgeführt. Nicht immer ist es möglich, die räumlichen Gegebenheiten zu optimieren. Doch die anderen Faktoren sind relativ einfach zu verbessern. So zum Beispiel der regelmässige, wertschätzende Kontakt mit Eltern oder auch der Einbezug von Eltern in die Schulentwicklung. Regelmässige Gespräche zum Lernstand der Kinder zu führen ist ebenfalls sinnvoll

und relativ einfach umsetzbar. Auch die Vernetzung mit Angeboten zur Förderung und Unterstützung in der Region sind pragmatische Entwicklungsmöglichkeiten. Das Bereitstellen von ausreichend Differenzierungsmaterial kann durch die enge Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander und mit den heilpädagogischen Fachpersonen über eine Austauschplattform vereinfacht werden.

Personalentwicklung

Die Ausstattung mit personellen Ressourcen ist für die Schulen ein Kernthema. Ausreichend gut ausgebildetes Personal an einer Schule zu haben ist DER Faktor der Qualitätsentwicklung einer Schule. Ebenso das Festlegen von festen Austauschzeiten für alle Lehrpersonen. Oft sind die heilpädagogischen Fachpersonen nur wenige Stunden in der Klasse (2-4 Stunden) und eine Doppelbesetzung ist nur in wenigen Stunden möglich. Gleichzeitig sind in den meisten Schulen keine Beratungszeiten zwischen Förder- und Regelschullehrkräften im Stundenplan verankert. Eine Doppelbesetzung (wenigstens in den Hauptfächern) kann als Grundvoraussetzungen für unterrichtsbezogene Zusammenarbeit und Lernstandsdiagnostik sowie differenziertes Arbeiten in den Klassen gelten (Wirtz, 2020, S. 417). Wenn in Jahrgangsstufen bspw. in den Hauptfächern inhaltlich parallel gearbeitet wird, kann die Vor- und Nachbereitung von Unterricht innerhalb der Teams erfolgen, so dass nicht eine Beratungsstunde pro Klassenleitung und Förderschullehrkraft, sondern „nur“ ein bis zwei im Stundenplan geblockte Kooperationsstunden je Team eingerichtet werden müssten (ebd., S. 419).

Unterrichtsentwicklung

Als optimale durchschnittliche Grösse einer Klasse werden 20 Schülerinnen und Schüler genannt. In einer solchen Klassen sollten maximal vier Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sein. Gemäss Balestra et al. (2020) können dies Schülerinnen und Schüler sein, die bereits mehrfache Besuche beim schulpсихologischen Dienst absolvierten. Die Klassenführung sowie die konkrete Steuerung und Förderung sozialer Lernprozesse durch Lehrkräfte innerhalb der Klassen sind bedeutende Faktoren. Viele Kinder fühlen sich durch Lärm gestört. Ruhe in den Klassen stellt für die Schülerinnen und Schüler eine Grundvoraussetzung dar, um sich auf das Lernen fokussieren zu können. Eine wirksame Klassenführung hat positive Auswirkungen auf den Anteil aktiver Lernzeit und damit die Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Binnendifferenzierter Unterricht ermöglicht gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler. Binnendifferenziertes Arbeiten wird oft zwar als Wunsch formuliert, aus pragmatischen Gründen werden Formen äusserer Differenzierung allerdings bevorzugt, da sie aufgrund der unzureichenden Rahmenbedingungen (Bsp.: zu wenige Stunden in Doppelbesetzung) oder fehlenden unterrichtlichen Veränderungen (Bspw.: Anteil Frontalunterricht im Vergleich zu offenen Unterrichtsformen) leichter umsetzbar sind (Wirtz, 2020, S. 431f.).

3 Literatur

Altmeyer, S., Burkhardt, S.C.A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M. & Lanfranchi A.. (2018). Pilotstudie WiRk Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden, Zusammenfassender Bericht. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. Online: <https://docplayer.org/82072977-Pilotstudie-wirk-wirksamkeit-sonderpaedagogischer-massnahmen-in-integrativen-regelklassen.html>

Artiles, A. J., Kozleski, E., Dorn, S., & Christensen, C. (2006). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 30, 65-108.

Auestad, M. L. (2018). The effect of low-achieving peers. *Labour Economics* 55, 178-214.

Balestra, S., Eugster, B. & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs. Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104 (3), 602–618, https://doi.org/10.1162/rest_a_00960

Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education Leadership Review*, 19(9), 926–943. <https://doi.org/doi:10.1080/13603116.2015.1018344>

- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, Ph., Newman, L., Marder, C. & Sumi, C. (2005). Engagement, Academics, Social Adjustment and Independence. The achievements of elementary and middle School Students with Disabilities. SEELS, SRI Project P10656. Online: https://www.seels.net/designdocs/engagement/All_SEELS_outcomes_10-04-05.pdf
- Bless, G. (1995) Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Stuttgart, Wien: Haupt.
- Bless, Schüpbach und Bonvin (2004). Klassenwiederholung. Empirische Untersuchung zum Repetitionsentscheid und zu den Auswirkungen auf die Lernentwicklung sowie auf soziale und emotionale Faktoren. *VHN* 74, 297-311.
- Bless, Gérard (2006). Sitzenbleiben - eine vertretbare Massnahme? *Schulmanagement*, 3, 16-18.
- Buccheri, G., Brühwiler, C., Erzinger, A.B. & Hochweber, J. (2014). PISA 2012: Porträt des Kantons St.Gallen. St. Gallen: PHSG und Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen.
- Bundesamt für Statistik (2021). *Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich*. Neuenburg: Bundesamt für Statistik. Online: <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/16804389/master>
- Bundesamt für Statistik (2022). Obligatorische Schule, Klassengrößen. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/ressourcen-betreuung/klassengroesse.html>
- Carlberg, C., & Kavale, K. (1980). The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: a Meta-Analysis. *The Journal of Special Education*, 14(3), 295-309. <https://doi.org/10.1177/002246698001400304>
- Chmielewski, A. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120 (3), 293–324.
- Cosier, M., Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 34(6), 323-332. <https://doi.org/10.1177/0741932513485448>
- Crawford, C., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2011). *Crawford, C., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2011). Special Educational Needs Funding Systems: Role of Incentives. Short Policy Report No. 11/04. Bristol: Online: Department for Education. http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cubec/migrated/documents/pr4.pdf*
- Deutsches PISA-Konsortium; Jürgen Baumert et al. (Hrsg.)PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lonzano, C. & Blanc, Ph. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration: eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt Verlag.
- EDK (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007*. Online: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf.
- EDK (2014). Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV) : Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen : Handreichung / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: EDK. <https://edudoc.ch/record/115392?ln=de>
- Fahrer, D. (2022). *Organisation heil- und sonderpädagogischer Angebote im Kanton Bern. Deskriptive Untersuchung zum Ressourceneinsatz im Kanton Bern*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330066#.Y3844H2ZPb0>
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Jorsen* 7(3), 172-178. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00094.x>

Ferrier, F., Long, M., Moore, D., Scharpley, C., & Sigafoos, J. (2007). *Investigating the Feasibility of Portable Funding for Students with Disabilities*. Monash University, Centre for the Economics of Education and Training.

Feyerer, E., & Wimberger, R. (2017). *Indexbasierte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen. Entwicklung neuer Zuteilungsmodelle im Zusammenhang mit der Umsetzung inklusiver Modellregionen. In Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen (Bd. 3, S. 9–15)*. BZIB. https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Band3gesamt.pdf

Filges, T., Sonne-Schmidt C.S. & Nielsen, B.C.V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review. *Campbell systematic reviews* 14 (1), 1-107.

Foellmi, S. (2022). *Erhebung des Ressourceneinsatzes für (einfache) sonderpädagogische Angebote in Regelschulen im Kanton Schwyz*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330048#.Y385On2ZPb0>

Gröhlich, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online* 1. 1, S. 86-105. https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4557/pdf/JERO_2009_1_Groehlich_et_al_Wirkt_sich_Leistungsheterogenitaet_S86_D_A.pdf

Haeberlin, U. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf "Lernbehinderte". *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (2), S. 167-189. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12588/pdf/ZfPaed_1991_2_Haeberlin_Die_Integration_von_leistungsschwachen_Schuelern.pdf

Haselbeck, F. (2005) *Aspekte der Klassengröße im Urteil von Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrern. Eine empirisch qualitative Untersuchung*. Universität Passau. Online: https://www.eltern-fuer-bildung.de/fileadmin/downloads/pdf/kleinere_klassen/Studie_Uni_Passau_-_Wirkungen_kleiner_Klassen.pdf (12.4.2023)

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.

Hattie, J.A.C. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneiderverlag Hohengehren.

Hohn, K., Schiepe-Tiska, A., Sälzer, C. & Artelt, C. (2013). Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 217-244). Münster: Waxmann.

Huguenin, J.-M. (2015). Determinants of school efficiency: The case of primary schools in the State of Geneva, Switzerland. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 539–562. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2013-0183>

Jendoubi, V., Guilley, E. & Benninghoff, F. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)*. Service de la recherche en éducation (SRED). Online: https://www.researchgate.net/profile/Edith-Guilley/publication/299750364_Evaluation_du_dispositif_d'integration_et_d'apprentissages_mixtes_DIAMs/links/5704e69f08ae44d70ee1d2fe/Evaluation-du-dispositif-dintegration-et-dapprentissage-mixtes-DIAMs.pdf

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson A. & Kaplan I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49 (4), 365-382. <https://doi.org/10.1080/00131880701717222>

Kanton St. Gallen. Amt für Volksschule (2015a). Sonderpädagogik Konzept im Überblick. <https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/rahmenbedingungen/rechtliche->

[grundlagen/konzepte/ jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download.ocFile/SOK%20Im%20%C3%9Cberblick.pdf](#) (Zugriff: 24.05.2022).

Kanton St. Gallen, Amt für Volksschule (2015b). Sonderpädagogik Konzept für die Regelschule. https://www.sg.ch/bildung-sport/volksschule/rahmenbedingungen/rechtliche-grundlagen/konzepte/ jcr_content/Par/sgch_accordion_list/AccordionListPar/sgch_accordion/AccordionPar/sgch_downloadlist/DownloadListPar/sgch_download_1628105631.ocFile/SOK%20F%C3%BCr%20die%20Regelschule.pdf (Zugriff: 24.05.2022).

Kanton St. Gallen, Bildungsdepartement, Amt für Volksschule (2020). Handreichung Unterrichtsorganisation, Klassenbildung und Personalpool. St. Gallen.

Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S. & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences* 50, 182-194.

Klemm, Klaus (2009). *Klassenwiederholungen - teuer und unwirksam*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Klassenwiederholungen_teuer_und_unwirksam.pdf

Klemm, K. (2020). Mittelzuweisung per Feststellungsdiagnostik: Fehlentwicklungen und systemische Alternativen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). *Steuerung von personellen Ressourcen an Schulen im Kontext von sozialer Ungleichheit und Inklusion. Fachbeiträge von Klaus Klemm, Ulf Preuss-Lausitz und Horst Weishaupt* (S. 7-10). Frankfurt a.M.: Zarbock.

Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001). Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 141–190). Opladen: Leske + Budrich.

Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M. & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432-1446.

Ladner, L. (2021). *Grundlagen zur Erhebung des Ressourceneinsatzes sonderpädagogischer Angebote der Regelschule*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/6199959>

Luder, R. (2018). Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz Zusammenfassende Übersicht zu den Ergebnissen eines nationalen Forschungsprojekts. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (SZH)* 24(2), 15-21. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/51391/Luder_2080215.pdf?fd=3

Meijer, C. (1999). *Financing special needs education*. European Agency.

Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation. <https://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-6ff9-ac1b-0000-0000450dd5f5/SchulsystemvergleichMoser2008.pdf>

OECD (2007). PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen. Paris: OECD.

OECD (2011). *PISA im Fokus 6*. Online http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20N%C2%B06_GER.pdf [August 2015]

Oh-Young & Filler (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities, *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80-92. doi: 10.1016/j.ridd.2015.08.014

Parrish, T., Harr, J., Anthony, A. M., & Esra, P. (2003). *State Special Education Finance Systems, 1999-2000*. Palo Alto: Center for Special Education Finance.

Pfister, M., Jutzi, M., Stricker, C., Burgener, N. (2016). *Integrative Sonderschulung im Kanton Bern - fünf gelungene Integrationsvorhaben*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Online: <https://edudoc.ch/record/121866?ln=de>

Rea, P. J., McLaughlin, V. L., & Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203–222. <https://doi.org/10.1177/001440290206800204>

Riddell, S., Tisdal, K., & Kane, J. (2006). *Literature Review of Educational Provision for Pupils with Additional Support Needs. Final Report*. Scottish Executive Social Research. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/152146/0040954.pdf>

Ruijs, N. M. & Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* 4(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

Ruijs, N. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review* 58 (C), 15-31. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775715301308>

Sälzer, C., Reiss, K., Schiepe-Tiska, A., Prenzel, M. & Heinze, A. (2013). Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 47-98). Münster: Waxmann.

Scharenberg, K. & Rollett, W. (2023). Schools as Differential Environments for Students' Development: How Tracking and School Composition Affect Students' Transition After the End of Compulsory Education. *Swiss Journal of Sociology* 49(2):291-313. DOI: 10.2478/sjs-2023-0016

Scharenberg, K., Rollett, W. & Bos, W. (2019). Do differences in classroom composition provide unequal opportunities for academic learning and social participation of SEN students in inclusive classes in primary school? *School Effectiveness & School Improvement*, 30 (3), 309-327.

Schmid, P. (2022). *Sonderpädagogische Massnahmen im Kanton St. Gallen*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7669692#.ZBMjlfazPb0>

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2020). *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online: https://www.statistik.rlp.de/fileadmin/dokumente/gemeinschaftsveroeff/bil/Internationale_Bildungsindikatoren_2020_barrierefrei.pdf

Steiger, J. (2022). *Regulatorische Rahmenbedingungen und der Ressourceneinsatz sonderpädagogischer Angebote an Regelschulen im Kanton Zürich*. Masterarbeit. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. <https://zenodo.org/record/7330081#.Y385E32ZPb0>

Szumski, G., Smogorzewska, J. & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis. *Educ Res Rev*. 21: 33–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004>

Szumski G, Smogorzewska J, Grygiel P (2022) Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in inclusive education. Does the type of inclusion matter? *Plos one*, 17 (7): e0270124. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270124>

Tenorth, H.-E. & Tippelt, R. (2007). *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Topping, K. J. and Maloney, S. (2005) Introduction, in K. Topping and S. Maloney (eds) *The Routledge Falmer Reader in Inclusive Education*. Abingdon: Routledge Falmer.

Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O. (2007). Öffnung von Bildungswegen, erreichtes Leistungsniveau und Vergleichbarkeit von Abschlüssen. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*, (S. 11–29). Münster: Waxmann.

von Saldern, M. (2011): *Klassengröße: Über ein vernachlässigtes Merkmal*. Schule in Deutschland: Bd. 3. Norderstedt: Books on Demand.

Wagner, M., Marder, C., Blackorby, J., Cameto, R., Newman, L., Levine, Ph. & Davies-Mercier, E. (2003). The Achievements of youth with disabilities during secondary school. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). Online:

https://nlts2.sri.com/reports/2003_11/nlts2_report_2003_11_complete.pdf

Wang, M. C., & Baker, E. T. (1985). Mainstreaming Programs: Design Features and Effects. *The Journal of Special Education*, 19(4), 503–521. <https://doi.org/10.1177/002246698501900412>.

Wicki M. T. & Antognini, K. (2022). Effekte der regulatorischen Rahmenbedingungen auf die Förderquoten im Rahmen verstärkter sonderpädagogischer Massnahmen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(4), 300-316. DOI: <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art36d>

Wicki, M. T. (2023). *Bericht. Analysen von Daten zu Fragen der Sonderpädagogik der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Winter, E., Fletcher-Campbell, F., Connolly, P., & Lynch, P. (2006). *Resource Requirements for the Diagnosis and Assessment of Special Educational Needs in Ireland*. National Council für Special Education.

Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. (Dissertation, Universität Koblenz-Landau, 2019) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-210754 - DOI: 10.25656/01:21075

Wolter, S. C., Lüthi, S., & Zumbühl, M. (2020). *Effizienz im Schweizer Bildungssystem. Expertenbericht*. Universität Bern, Forschungsstelle für Bildungsökonomie. <https://edudoc.ch/record/209200?ln=de>

Zimmermann, P. & Moser, U. (2007). *Erprobung der Stellwerk-Tests im Kanton Zürich. Beschreibung der Testergebnisse. Bericht zuhanden der Projektleitung Sekundarstufe I der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.

Datenanalysen

Analysen von Daten zu Fragen der Sonderpädagogik der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen

Auftraggeber*in

Amt für Volksschule
Abteilung Sonderpädagogik
Davidstrasse 31
9001 St.Gallen

Auftragnehmerin

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Institut für Professionalisierung und Systementwicklung (IPSE)
Schaffhauserstrasse 239, Postfach 5850
8050 Zürich

Auftragsausführung

Monika T. Wicki
Prof. Dr., Dozentin
044 317 12 34
monika.wicki@hfh.ch

Inhalt

1	Theoretische Grundlagen	2
2	Methodisches Vorgehen	3
2.1	Datengrundlage.....	3
2.2	Deskription der Input-Variablen.....	5
2.3	Deskription der Output-Variablen.....	6
3	Ergebnisse	8
3.1	Entwicklung des Gesamtmodells zur Erklärung der Varianz bei Anschlusslösungen und Kosten 12	
4	Diskussion.....	17
5	Literatur	17

Auftrag

Das Postulat «Wirksamkeit und Kostenwahrheit von Integration und Separation in der Volksschule» fordert auf, Wirkungen und Kosten der relevanten unterschiedlichen Wirkgrössen zu ermitteln und darüber dem Kantonsrat einen Bericht zu unterbreiten.

Die Postulant:innen möchten wissen,

- 1) ab welcher Menge und welchem Störungspotenzial integrierte Schüler mit Lernzielbefreiung den Kipp-Effekt herbeiführen, also zu einer Leistungseinbusse der ganzen Klasse führen.
- 2) Ebenfalls interessieren würde, ob in Kleinklassen separierte Kinder tatsächlich weniger lernen als integrierte Kinder,
- 3) aber auch, welche Formen von Separation allenfalls keine solche Nachteile oder sogar Vorteile aufweisen.
- 4) Auch die Effekte
 - von Klassengrössen auf allen Stufen,
 - von sonderpädagogischen Massnahmen,
 - Repetitionen, oder von
 - Oberstufenmodellen sind von Interesse.
- 5) Zudem interessieren auch Kostentreiber, die nicht substanziell zum Wohl der Kinder beitragen, aber auch wirksame Massnahmen ohne grosse Kostenfolgen.
- 6) Am meisten von Interesse sind die wirksamsten Schulen und deren gemeinsame Merkmale, auch wenn zu erwarten ist, dass es unterschiedliche Wege zu einer Top-Schule gibt.

Die Postulantinnen und Postulanten nennen als Wirkgrössen Klassengrössen (Anzahl SuS pro Klasse), Zusammensetzung der Klasse (Anteil SuS mit Unterstützungsbedarf), Schul- oder Klassentypen (Sonderschulung, Kleinklassen, Aufnahmeklassen, Regelklassen), Oberstufenmodelle (Kooperative, typengetrennte Oberstufe (mit oder ohne Niveauunterricht), Typengemischte Oberstufe (mit oder ohne Niveauunterricht) sowie Altersdurchmischte Oberstufe (mit oder ohne Niveauunterricht).

1 Theoretische Grundlagen

Die Postulant:innen fragen nach Effektivität und Effizienz im Bildungssystem, unter anderem auch der heil- und sonderpädagogischen Angebote im Kanton St. Gallen. Wolter, Lüthi und Zumbühl haben erst kürzlich in einem Expertenbericht (2020) dargelegt, wie komplex es ist, Effektivität und Effizienz im Bildungssystem zu messen. Sie zeigen, wie wichtig es ist, reale oder monetäre Inputs und unmittelbare Outputs und verzögerte Outcomes voneinander abzugrenzen.

Die vorliegende Abbildung aus dem Bericht von Wolter et al. (2020) veranschaulicht diese Fragen.

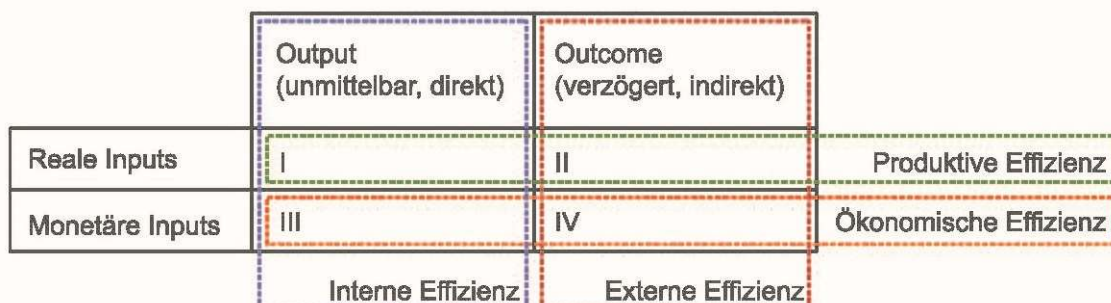


Abbildung 1: Klassifizierung der Effizienz

Zur Effizienzmessung müssten möglichst alle relevanten Inputs und Outputs (oder Outcomes) gemeinsam betrachtet werden, um unterschiedliche Allokationen von Inputs und verschiedene Kombinationen von Outputs (oder Outcomes) analysieren zu können.

Monetäre Inputs bestehen zum grössten Teil aus Lohnkosten des unterrichtenden Personals. Je nach Bildungsstufe und Analyseinheit kommen noch variierende Anteile an diversen Sachkosten oder administrativem Personal hinzu. Die nicht-monetären Inputs beziffern die reale Anzahl von unterschiedlichen Inputeinheiten wie zum Beispiel von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen oder Unterrichtsstunden. Während sich diese Einheiten relativ einfach messen lassen, kann es innerhalb dieser Einheiten grosse (qualitative) Unterschiede geben. Diese Heterogenität kann durch Inputindikatoren, welche auf Qualitätsmassen basieren, erfasst werden, wie zum Beispiel den Vorleistungen von Schülerinnen und Schülern, der Muttersprache oder Nationalität der SuS oder der Ausbildung und der Erfahrung der Lehrpersonen.

Qualitätsmasse, welche die erlernten beziehungsweise vermittelten Kompetenzen abbilden, sind als Outputindikatoren essenziell. Um die tatsächlich von der untersuchten Bildungseinheit produzierte Bildungsleistung zu messen, müsste die Differenz zwischen den Kompetenzen zu Beginn und am Ende der Bildungsstufe untersucht werden. Damit Effizienzmasse einzelner Institutionen vergleichbar sind, muss zudem der Kontext beziehungsweise das Umfeld der Institutionen vergleichbar sein, ebenso müssen Skaleneffekte und Schwellenwerte durch regulatorische Vorgaben berücksichtigt werden (Wolter et al., 2020). Das zeigt die Komplexität des Systems auf. Bei der Untersuchung der Situation in einem einzigen Kanton fehlen oftmals wichtige Kontextdaten, die spezifisch erhoben werden müssten, oder man hat zu kleine Fallzahlen, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten.

2 Methodisches Vorgehen

In einem ersten Teil wurde der Forschungsstand zu den obenstehenden Fragestellungen in einer Literaturreview aufgearbeitet. Um die Fragen anhand der Situation im Kanton St. Gallen zu beantworten, wurde eine Befragung der Schulleitenden im Kanton St. Gallen durchgeführt. Da im Juni 2023 gleichzeitig mehrere Fragebogen von anderen Befragungen (bspw. Evaluation Sonderpädagogik-Konzept) zu beantworten waren, war der Rücklauf sehr gering. Nur fünf Schulen hatten bis Mitte Juli 2023 den Kurz-Fragebogen vollständig ausgefüllt (Bearbeitungsdauer ca. 15 Min.). Da diese kleine Fallzahl eine Auswertung nicht möglich macht, sollten auf der Basis der bestehenden Daten des Kantons St. Gallen Antworten auf die Fragestellungen gefunden werden.

2.1 Datengrundlage

Folgende Datensätze wurden durch Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen bereitgestellt:

Datensatz	Input	Output
Schülerzahlen öffentliche Volksschule Kanton St. Gallen (SJ 2022/23, Stichtag 15.11.2022)	<ul style="list-style-type: none"> - Schulträger - Schulstufe - Schulart - Anzahl Klassen (pro Schuljahr) - Total SuS - Geschlecht SuS - Staatszugehörigkeit SuS - Erstsprache SuS 	
Statistik der Lernenden, Individuelle Lernziele ILZ (SJ 2022/23, Stichtag 15.11.2022)	<ul style="list-style-type: none"> - Schulträger - Schulstufe - Schulart - Anzahl SuS, die dem Regellehrplan folgen 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Anzahl SuS mit individuellen Lernzielen (in 1-2 oder 3 und mehr Fächern) 	
NFA SG Schülerzahlen per 31. Dezember 2022	<ul style="list-style-type: none"> - Schulgemeinde - Schulträger - Anzahl SuS in Sonderschulen - Anzahl SuS in Heimen - Anzahl Sus in Untergymnasien 	
Statistik der Lehrpersonen (SJ 2022/23, Stichtag 15.11.2022)	<ul style="list-style-type: none"> - Schulgemeinde - Schulträger - Legasthenie-therapeut/in - Logopäde/in - Musiklehr-person (nur Volksschule) - Oberstufenlehrperson phil. I (sprach.) - Oberstufenlehrperson phil. II (math.) - Primarlehrperson (bish. Ausbildung) - Primarlehrperson A (KG bis 3. Klasse) - Primarlehrperson B (1. bis 6. Klasse) - Psychomotorik-therapeut/in Reallehrperson - Schulische/r Heilpädagoge/in - Therapeut/in (andere) Stellenprozente nach Qualifikation <ul style="list-style-type: none"> - Kein Lehrdiplom - Nicht stufengerechtes Lehrdiplom - Stufengerechtes Lehrdiplom 	
Niveauunterricht: Übersicht über die OS mit Niveauunterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Schulträger - Erstes Fach, zweites Fach, drittes Fach 	
Schulabgängerbefragung Stichtag 3. Juni 2023	<ul style="list-style-type: none"> - Schulgemeinde - Schulträger - Klassentyp 	<ul style="list-style-type: none"> - Anschlusslösung
B15 FISTA Nettoaufwand je Schülerin und Schüler nach Schulträger der öffentlichen Volksschule im Kanton St. Gallen, 2019 bis 2021, Publiziert am 4.11.2022	<ul style="list-style-type: none"> - Schulträger - Volksschulangebot - Jahr 	<ul style="list-style-type: none"> - Franken Nettoaufwand pro Schüler/in - Schülergewichteter Durchschnitt gleiches Volksschulangebot

Hinweise: Die sonderpädagogischen Massnahmen werden im Kanton St. Gallen als verstärkte sonderpädagogische Massnahmen jährlich registriert. Es ist jedoch unbekannt, in welchem Ausmass die sonderpädagogischen Massnahmen umgesetzt werden. Darum ist es sinnvoller, auf der Basis des Umfangs der Stellenprozente von heilpädagogischen und therapeutischen Fachpersonen die sonderpädagogischen Massnahmen zu erfassen. Im Kanton St. Gallen werden zudem an allen Oberstufenschulen Stellwerk-Tests durchgeführt. Es sind gleiche Testreihen für alle Schülerinnen und Schüler, deren Ergebnisse im Grunde als Output vergleichbar wären. Die Tests dienen jedoch vor allem zur Standortbestimmung der einzelnen Schülerinnen und Schüler und werden in den Schulen sehr unterschiedlich durchgeführt. Daher können diese Daten ebenfalls nicht zur Outputmessung genutzt werden. Als Alternative wurden für die Messung des Outputs die Daten zu den Anschlusslösungen in den Analysen verwendet.

Die Daten wurden in Microsoft Excel und in IBM SPSS Version 29 konsolidiert und ausgewertet.

2.2 Deskription der Input-Variablen

Im Kanton St. Gallen gibt es total 90 Schulträger mit 56'884 Schülerinnen und Schüler. 55 Schulträger führen Oberstufenschulen, davon sind zahlreiche Oberstufenschulen gemeindeübergreifend. Für die Analysen werden nur die Schulträger berücksichtigt, die auch Oberstufenschulen haben, da wir nur für diese die Anschlusslösungen der Schulabgängerinnen kennen.

Aspekte der Organisation:

Im Kanton St. Gallen wurden im Schuljahr 2022/23 insgesamt 79 Kleinklassen geführt. In diesen werden 841 Schülerinnen und Schüler (431 in der Primarstufe, 410 in der Oberstufe) unterrichtet, das sind 0.15 % aller Schülerinnen und Schüler im Kanton St. Gallen (Total 56'884 SuS).

Nebst den Kleinklassen werden im Kindergarten auch Klassen als Einschulungsjahr (25 Klassen mit 249 Schülerinnen und Schüler) sowie im ersten Schuljahr Einführungsklassen (12 Klassen mit 136 Schülerinnen und Schülern) geführt. Kleinklassen existieren in 30 der 72 Gemeinden mit einer Oberstufe (41.7%), was aber nicht heisst, dass auch die Oberstufe eine Kleinklasse hat.

Im Mittel haben im untersuchten Schuljahr 2.5% der Schülerinnen und Schüler (SD = 2.2) individuelle Lernziele in einem oder mehreren Fächern und 2.7 der Schülerinnen und Schüler werden in einer Sonderschule unterrichtet (SD = 1.70). 19 der 72 Schulträger (26.4%) führen in der Oberstufe Niveauunterricht in 1-3 Fächern durch. Die Oberstufenschulen im Kanton St. Gallen führen insbesondere Englisch als Niveaufach (15 Schulen), 7 Oberstufenschulen führen Niveauunterricht in Mathematik.

Aspekte der Qualität:

Neben 4677 Vollzeitstellen Lehrpersonen waren im Schuljahr 2022/23 578 Vollzeitstellen heilpädagogisches und therapeutisches Personal in den Regelschulen im Kanton St. Gallen tätig. Dies sind rund 11 Prozent der Vollzeitäquivalente der Lehrpersonen. Sie unterstützten 56'886 Schülerinnen und Schüler. 1414 Schülerinnen und Schüler (2.4%) wurden zudem in Sonderschulen unterrichtet. Berechnet man, wie viele Schülerinnen und Schüler auf eine Vollzeitstelle Lehrperson in Regelschule kommen, so sind es im Durchschnitt im Kanton St. Gallen 12 Schülerinnen und Schüler (M = 11.66, SD = 1.31). Auf eine Vollzeiteinheit Schulischer Heilpädagog:in¹ sind es in der Regelschule 139 Schülerinnen und Schüler (SD = 87.77). Werden alle sonder- und heilpädagogischen Fachpersonen sowie TherapeutInnen mitberücksichtigt, so werden in der Regelschule durchschnittlich rund 114 Schülerinnen und Schüler durch eine Vollzeiteinheit dieser Fachpersonen unterrichtet (SD = 6.69). In den Schulen im Kanton St. Gallen hatten im Jahr 2022 durchschnittlich 2.3% der Lehrpersonen kein Lehrdiplom (SD = 2.88).

Merkmale der Schülerinnen und Schüler:

Der Anteil Schülerinnen und Schüler, die kein Schweizer Bürgerrecht haben, liegt im Durchschnitt bei 21.74% (SD = 12.26). Der Anteil Schülerinnen und Schüler, welche nicht Deutsch als Muttersprache haben, liegt im Durchschnitt etwas höher bei 22.95% (SD = 15.17) (vgl. Tab. 1).

¹ Umfasst schulische Heilpädagog:innen sowie Fachlehrpersonen Sonderpädagogik

Schulträger mit einem hohen Anteil Schülerinnen und Schüler, die eine Fremdsprache als Muttersprache haben, führen oft Kleinklassen und/oder an der Oberstufe Niveauunterricht. Bei Schulträgern, die Kleinklassen führen, liegt der Durchschnitt des Anteils an SuS, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, bei 33.5% (SD = 14.03). Bei Schulträgern, die keine Kleinklassen führen, liegt er bei 15.4% (SD = 10.94). Bei dem Schulträger mit Kleinklasse mit dem tiefsten Anteil, liegt er bei rund 16%. Bei den Schulträgern ohne Kleinklasse liegt der höchste Anteil Schülerinnen und Schüler mit einer Muttersprache, die nicht Deutsch ist, bei rund 46%. Dies zeigt, dass nicht alle Gemeinden mit einem hohen Anteil Schülerinnen und Schüler, die nicht Deutsch als Muttersprache haben, Kleinklassen führen.

Schulen, mit einem hohen Anteil an Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, führen häufiger ein Schulmodell mit Niveauunterricht, als Schulen mit tiefen Anteilen fremdsprachiger Kinder. Der Anteil Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache ist in Schulen mit Niveauunterricht mit einem Mittelwert von 30.32% durchschnittlich um 10% höher als bei Schulträgern, die in der Oberstufe keinen Niveauunterricht führen (Schulen ohne Niveauunterricht: M = 20.31, SD = 12.8). Von den 30 Schulträgern, die Kleinklassen auf Primar- oder Oberstufe führen, haben 10 auch Niveauunterricht auf der Oberstufe eingeführt.

2.3 Deskription der Output-Variablen

Der Nettoaufwand entspricht der Differenz zwischen Aufwand und Ertrag. Massgebend sind jene Positionen des Rechnungsmodells St. Gallen, die Aufwendungen und Erträge der obligatorischen Schule enthalten. Der Schülergewichtete Durchschnitt gleiches Volksschulangebot wurde wie folgt berechnet: Summe der Nettoaufwände aller Schulträger des gleichen Angebots geteilt durch die Gesamtsumme der Schülerinnen und Schüler dieser Schulträger. Im Mittel kostet ein Schüler oder eine Schülerin pro Jahr 18'168 SFr.

Bei den 55 Oberstufenschulträgern des Kantons St. Gallen traten im Jahr 2023 4'012 Schülerinnen und Schüler die Volksschule nach der dritten Oberstufenklasse aus (die AbgängerInnen der Sonderschulen ausgenommen). Im Durchschnitt haben 77.48% der Abgänger:innen eine Lehrstelle gefunden (SD = 10.92). Elf Prozent der Schülerinnen und Schüler (566 Jugendliche) beginnen nach der 3. Sekundarschule keine Lehre (EBA oder EFZ), noch gehen sie an eine weiterführende Schule² (SD = 7.48) (vgl. Tab. 2).

² Brückenangebote gelten in dieser Analyse nicht als weiterführende Schule

Tabelle 1 Merkmale der Gemeinden, die Schülerinnen und Schüler auf der Oberstufe ausweisen, Schuljahr 2022/23: Input und Charakteristiken der Schülerinnen und Schüler (SuS), Daten der Fachstelle für Statistik des Kantons St. Gallen

	Gemeinden mit OS (N = 72 Gemeinden)	Mittelwert	Std.- Abweichung	Minimum	Maximum
Anzahl SuS	72	716	864.98	79	6474
Anzahl SuS pro VZE heilpädagogischer Fachperson	71	114	56.36	57.65	467.12
Anzahl SuS pro VZE SHP	72	139	87.77	58.42	615.38
SuS pro VZE Lehrperson Total	71	12	1.31	6.87	15.41
Anteil LP ohne Lehrdiplom	69	8.0%	23.09	0	9.62
Anteil SuS, nicht CH-Nationalität	72	21.7%	12.26	4.35	59.98
Anteil SuS nicht Deutsch als Muttersprache	72	23.0%	15.17	0	64.74
Anteil SuS mit Individuellen Lernzeilen	72	2.5%	2.20	0	11.76
Anteil Sonderschülerinnen	67	2.7%	1.71	0	11.54

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, VZE = Vollzeiteinheit

Tabelle 2 Merkmale der Gemeinden, die SuS auf Oberstufe ausweisen, SJ 2022/23: Output, Daten der Fachstelle für Statistik des Kantons St. Gallen

	Gemeinden mit OS (N = 72)	Mittelwert	Std.- Abweichung	Minimum	Maximum
Kosten Schülergewichteter Durchschnitt gleiches Volksschulangebot (in SFr.)	66	18168.09	1828.263	16403	23489
Anteil SuS die eine Lehre (EBA, EFZ) machen	55 (Schulträger)	77.476	10.91979	42.9	100
Anteil SuS die keine Anschlusslösung haben oder ein Brückenangebot machen	55 (Schulträger)	10.9485	7.47985	0	31.8

Anmerkung. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

3 Ergebnisse

Zur Frage 1) **Ab welcher Menge und welchem Störungspotenzial führen integrierte Schülerinnen und Schüler mit Lernzielbefreiung einen Kipp-Effekt (Spillover) herbei, also zu einer Leistungseinbusse der ganzen Klasse?**

Diese Frage kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Da die standardisierten Leistungstests an den Schulen im Kanton St. Gallen zur Standortbestimmung dienen und nicht um Leistungen zu vergleichen, werden die Tests in den Klassen sehr unterschiedlich durchgeführt und können nicht für diese Analysen verwendet werden. Daher wurde als möglicher Indikator für den Output der Anteil Schülerinnen und Schüler gewählt, die keine Anschlusslösung nach der dritten Oberstufe haben.

Mit diesen Grundlagen können folgende Aussagen gemacht werden: Eine einfache lineare Regression mit dem Anteil SuS, die keine Anschlusslösung haben, als abhängige und Anteil SuS, die individuelle Lernziele haben, als erklärende Variable, ist nicht signifikant, $F(1,55) = 1.397$, $p = .243$. Nur 2.6% der Varianz von Schülerinnen und Schülern, die keine Anschlusslösung haben, kann mit dem Anteil Schülerinnen und Schüler, die individuelle Lernziele haben, erklärt werden. Der Regressionskoeffizient der Variable individuelle Lernziele ist -0.503 und ist nicht signifikant ($t(55) = -1.182$; $p = .243$).

Tabelle 3 Individuelle Lernziele und Anschlusslösung, Schuljahr 2022/23, Daten der Fachstelle für Statistik, Kanton St. Gallen

Abhängige Variable: Keine Anschlusslösung									
Koeffizienten	<i>b</i>	SE	β	<i>T</i>	<i>p</i>	95% KI		R-Quadrat	<i>p</i>
						UG	OG		
Konstante	12.335	1.545		7.985	0	9.237	15.434	0.026	0.243
Individuelle Lernziele	-0.503	0.425	-0.16	-1.182	0.243	-1.356	0.35		

Zu den Fragen 2) und 3): **Lernen in Kleinklassen separierte Kinder tatsächlich weniger als integrierte Kinder als Schülerinnen und Schüler in Regelklassen? Welche Formen von Separation weisen allenfalls keine solche Nachteile oder sogar Vorteile auf?**

2) Zu Leistungsentwicklungen im Bereich Lernen können mit den vorliegenden Daten keine Aussagen gemacht werden. Hierzu sind Daten zu individuellen Lernleistungen erforderlich. Dabei muss berücksichtigt werden, welche Leistungen die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in die Schule erbringen, um den Leistungszuwachs während der Schulzeit messen zu können. Die nutzbaren Daten der Fachstelle für Statistik des Kantons St. Gallen liessen aber Analysen zu Anschlusslösungen auf Schulebene zu.

Bei Schulträgern mit einer Kleinklasse (auf Primar- und/oder Oberstufe) liegt der Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler, die keine Anschlusslösung nach der dritten Oberstufe haben, bei 13.37% (SD = 7.33). In Schulen, die keine Kleinklassen führen, sind es im Vergleich 8.61% der Schülerinnen und Schüler (SD = 6.98). Die Ergebnisse des unabhängigen t-Tests zeigen einen signifikanten, um 4.8% höheren Anteil von SuS ohne Anschlusslösung bei Schulträgern mit Kleinklassen im Vergleich zu Schulträgern ohne Kleinklassen (95%-Konfidenzintervall [8.63, .89]), $t(55) = -2.47$, $p = .017$.

Obwohl keine Aussage zur Kausalität gemacht werden kann, zeigt sich somit ein positiver Zusammenhang zwischen dem Nichtbestehen von Kleinklassen und geringerem Anteil SuS ohne

Anschlusslösung. Es müsste einerseits geprüft werden, ob diese Unterschiede vor allem bei den Schulträgern bestehen, die in der Oberstufe Kleinklassen führen, oder ob auch Kleinklassen in den Primarstufen zu höheren Anteilen an Schülerinnen und Schülern ohne Anschlusslösung führen. Eine solche Analyse wurde aber mit den vorliegenden Daten nicht durchgeführt. Zudem muss berücksichtigt werden, dass Schulträger, die Kleinklassen führen, auch einen höheren durchschnittlichen Anteil an Schülerinnen und Schülern haben, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Bei Schulträgern, die Kleinklassen führen, liegt der Durchschnitt bei 33.5% (SD = 14.03). Bei Schulträgern, die keine Kleinklassen führen, liegt er bei 15.4% (SD = 10.94). Auch die Studie von Balestra et al. (2022) zeigt, dass es den Schulträgern mit Kleinklassen im Kanton St. Gallen nicht gelingt, Benachteiligungen zu mindern. Um Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht deutsch ist, adäquat zu fördern, ist es nach Balestra et al. (2022) sinnvoll, gut durchmischte Klassen zu bilden.

Die einfache lineare Regression mit dem Anteil SuS die keine Anschlusslösung haben, als abhängige und der Variable Kleinklasse (0 = Schulträger ohne Kleinklassen, 1 = Schulträger mit Kleinklassen) als erklärende Variable ist signifikant, $F(1,55) = 6.094$, $p = .017$. Mit der Variable Kleinklasse können 10.3% der Varianz von Schülerinnen und Schülern, die keine Anschlusslösung haben, erklärt werden (vgl. Tab.4). Der Regressionskoeffizient der Variable ist 4.762 und weist gemäss Ellis (2010) auf einen starken Effekt hin, $t(55) = 2.469$, $p = .017$. Das bedeutet, bei Schulträgern, die mit Kleinklassen arbeiten, ist der Anteil Schülerinnen und Schüler, die keine Anschlusslösung haben, grösser.

Tabelle 4 Ergebnisse der linearen Regressionen: Kleinklasse und Anschlusslösung, Schuljahr 2022/23, Daten der Fachstelle für Statistik des Kantons St. Gallen

Abhängige Variable: Keine Anschlusslösung									
Koeffizienten	<i>b</i>	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% KI		<i>R-Quadrat</i>	<i>p</i>
						UG	OG		
Modell 1									
Konstante	8.61	1.35		6.37	0.000	5.90	11.32		
Kleinklasse (0 = Nein, 1 = Ja)	4.76	1.93	0.321	2.47	0.017	0.89	8.63	0.103	0.017

3) Bei den 72 Gemeinden, die Schülerinnen und Schüler auf Oberstufe ausweisen, wurden im Schuljahr 2022/23 im Durchschnitt 2.73% der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen unterrichtet. Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen unterrichtet werden, weil man davon ausgeht, dass diese einerseits an Sonderschulen besser unterstützt werden können. Gleichzeitig werden die Regelschulen entlastet und die verbleibenden Schülerinnen und Schüler können besser unterstützt werden. Anhand der Daten der Fachstelle für Statistik des Kantons St. Gallen wurde mit einer Regressionsanalyse untersucht, welchen Anteil der Varianz an Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung mit dem Anteil Schülerinnen und Schüler, die an Sonderschulen unterrichtet werden, erklärt werden kann.

Eine einfache lineare Regression mit dem Anteil SuS, die keine Anschlusslösung haben, als abhängige und Anteil SuS die in Sonderschulen unterrichtet werden, als erklärende Variable, ist nicht signifikant, $F(1,55) = 1.648$, $p = .280$. Der Regressionskoeffizient der Variable Anteil SuS in Sonderschulen ist 0.998 und ist nicht signifikant ($t(55) = 1.09$; $p = .280$) (vgl. Tab. 5). Das bedeutet, dass eine Sonderschulung keinen Einfluss darauf hat, wie hoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler ist, die nach der dritten Oberstufe keine Anschlusslösung haben.

Tabelle 5 Lineare Regression Sonderschulquoten und Anschlusslösungen im Schuljahr 2022/23, Daten der Fachstelle für Statistik, Kanton St. Gallen.

Abhängige Variable: Keine Anschlusslösung								
Koeffizienten	<i>b</i>	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% KI		R-Quadrat
						UG	OG	
Konstante	8.39	2.54		3.31	0.002	3.29	13.49	
Sonderschulquote	0.99	0.91	0.15	1.09	0.280	-0.83	2.82	0.02

4b) Welche Effekte haben sonderpädagogische Massnahmen?

Aus den vorliegenden Daten wurde die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro einer 100% Stelle Schulischer Heilpädagogik berechnet. Mit einer einfachen linearen Regression wurde geprüft, welchen Effekt der Einsatz Schulischer Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) auf die Anschlussmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler nach der 3. Oberstufe haben.

Die einfache lineare Regression wies darauf hin, dass die Anzahl SuS pro SHP den Anteil SuS, die keine Anschlusslösung haben, nicht vorhersagt, $F(1,55) = .875$, $p = .354$. Werden hingegen alle sonderpädagogischen, heilpädagogischen und therapeutischen Fachpersonen der Schulen berücksichtigt, so zeigt sich ein leicht anderes Bild. Die einfache lineare Regression weist darauf hin, dass die Anzahl SuS pro heilpädagogische und therapeutische Fachperson den Anteil SuS ohne Anschlusslösung negativ vorhersagt, $F(1,55) = 4.998$, $p = .030$. Das bedeutet, je mehr SuS pro heilpädagogischen und therapeutischen Fachperson unterrichtet werden, desto grösser der Anteil von SuS ohne Anschlusslösung. 8.6% Prozent der Varianz von Schülerinnen und Schülern, die keine Anschlusslösung haben, können mit diesem Prädiktor erklärt werden. Der Regressionskoeffizient der Variable ist $-.037$ und weist auf einen leichten Effekt gemäss Ellis (2010) hin ($t(55) = -2.236$; $p = .030$). Diese Effekte suggerieren einen leicht positiven Effekt des Einsatzes von heilpädagogischen und therapeutischen Personen auf eine Anschlusslösung nach der 3. Oberstufe, gemessen am Anteil unterrichteter SuS pro heilpädagogischen und therapeutischen Fachpersonen. Das heisst, der Einsatz heilpädagogischer und therapeutischer Fachpersonen kann den Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung verringern (vgl. Tab. 6).

*Tabelle 6 Ergebnis zweier separater linearer Regressionen.
Einsatz heilpädagogischer sowie heilpädagogischer und therapeutischer Fachpersonen, Schuljahr 2022/23, Daten der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen*

Abhängige Variable: Keine Anschlusslösung									
Koeffizienten		<i>B</i>	SE	β	<i>t</i>	<i>P</i>	95% KI		<i>R-Quadrat</i>
							<i>UG</i>	<i>OG</i>	
Modell 1									
	Konstante	13.41	2.61		5.13	0.000	8.16	18.65	
	SuS / VZE SHP	-0.02	0.02	-0.13	-0.94	0.354	-0.05	0.02	0.017
Modell 2									
	Konstante	15.34	2.19		7.00	0.000	10.94	19.73	
	SuS / VZE heilpäd. + therapeut. Fachpersonen	-0.04	0.02	-0.29	-2.24	0.030	-0.07	0.00	0.086

4d) Welche Effekte haben Oberstufenmodelle?

Die einfache lineare Regression mit dem Anteil SuS die keine Anschlusslösung haben, als abhängige und dem Schulmodell (0 = keine Niveaustufen, 1 = mit Niveaustufen) als erklärende Variable ist signifikant, $F(1,55) = 6.044$, $p = .017$. Mit dem Oberstufenmodell können 10.2% der Varianz von Schülerinnen und Schülern, die keine Anschlusslösung haben, erklärt werden (Tab. 7, Modell 1). Der Regressionskoeffizient der Variable ist 5.054 und weist gemäss Ellis (2010) auf einen starken Effekt hin, $t(55) = 2.458$, $p = .017$. Das bedeutet, in Schulen, die Niveaustufen führen, ist der Anteil Schülerinnen und Schüler, die keine Anschlusslösung haben, grösser.

In diesem Zusammenhang muss berücksichtigt werden, dass Schulen mit Niveauunterricht einen signifikant höheren Anteil an Schülerinnen und Schüler aufweisen, welche das Schweizer Bürgerrecht nicht haben und nicht Deutsch als Muttersprache sprechen. Dies zeigt der t-Test bei unabhängigen Stichproben, wobei der Anteil Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache in Schulen mit Niveauunterricht durchschnittlich um 10% höher war (95%-CI[-17.79, -2.21]), $t(70) = -2.56$, $p = .013$.

Inwiefern die demografischen Charakteristiken der SuS den Niveauunterricht antizipieren und inwieweit es im Oberstufenmodell mit Niveauunterricht gelingt, Benachteiligungen zu mindern, bedarf weiterer Untersuchungen.

Es wurde eine weitere, multiple lineare Regression gerechnet, indem die Variable Anteil SuS deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in die Analyse zusätzlich einbezogen wurde. Das Ergebnis weist darauf hin, dass die demografischen Charakteristiken der SuS im Vergleich zum Niveaustufen-Modell, für die Anschlusslösung als Outcome wichtiger sind (s. Tabelle 7, Modell 2). Das Modell ist signifikant, $F(2,55) = 7.013$, $p = .002$. Unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Oberstufenmodells und dem Anteil Schülerinnen und Schüler mit Nicht-Deutscher Muttersprache können 21.2% der Varianz von Schülerinnen und Schülern, die keine Anschlusslösung haben, erklärt werden. Der Regressionskoeffizient der Variable Schulmodell ist 3.625 und marginal signifikant, $t(55) = 1.796$, $p = .078$. Der Regressionskoeffizient der Variable Anteil SuS mit nicht Deutscher Muttersprache ist .344 und signifikant ($t(55) = 2.696$, $p = .009$) (vgl. Tab. 7, Modell 2).

Der Anteil Schülerinnen und Schüler, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, hat eine hohe Vorhersagekraft bezüglich des Anteils Schülerinnen und Schüler, die nach der dritten Oberstufenklasse keine Anschlusslösung haben.

Tabelle 7 Ergebnisse zweier linearer Regressionen: Oberstufenmodelle, Muttersprache und Anschlusslösung, Schuljahr 2022/23, Daten der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen

Abhängige Variable: Keine Anschlusslösung									
Koeffizienten	<i>b</i>	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% KI			
						<i>UG</i>	<i>OG</i>	<i>R-Quadrat</i>	<i>p</i>
Modell 1									
Konstante	9.29	1.18		7.90	0.000	6.94	11.65		
Schulmodell	5.05	2.06	0.320	2.46	0.017	0.93	9.18	0.102	0.017
Modell 2									
(Konstante)	5.17	1.89		2.73	0.009	1.37	8.96		
Schulmodel	3.62	2.02	0.229	1.80	0.078	-0.42	7.66		
Anteil SuS nicht Deutsch	0.18	0.07	0.344	2.70	0.009	0.05	0.31	0.212	0.002

Um die Frage zu prüfen, ob es den Schulen mit Niveauunterricht gelingt, die durch die Sprache und den Migrationshintergrund bedingten Nachteile zu mindern, wurden in einem weiteren Schritt zwei gleich grosse Gruppen gebildet mit ähnlicher Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit einer Fremdsprache als Muttersprache. Alle Schulträger, bei denen Oberstufenschulen mit Niveauunterricht geführt wurden, wurden in die Gruppe 1 eingeteilt, während Schulträger mit ähnlichem Anteil an SuS mit nicht-deutscher Muttersprache, die aber keine Niveaustufe an den Oberstufenschulen führen, zufällig in die Gruppe 0 eingeteilt wurden. Die Einteilung ergab für die Gruppe 0 18 Schulträger mit einem Anteil Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch von 31.6% (SD = 8.64) und der Gruppe 1 18 Schulträger mit einem durchschnittlichen Anteil von 31.9% (SD = 18.15). Dabei streuen die Werte der Gruppe 1 (mit Niveauunterricht) jedoch mehr um den Mittelwert als die Werte der Gruppe 0 (Tab. 8).

Tabelle 8 Gruppenvergleich Schulträger mit und ohne Niveauunterricht, Schuljahr 2022/23, Daten der Fachstelle für Statistik Kanton St. Gallen.

	Oberstufenschul- träger mit Niveauunterricht					
	N	Min	Max	M	SD	Varianz
Anteil SuS deren Muttersprache nicht Deutsch ist	18	3.86	64.74	31.85	18.15	329.48
Anteil SuS ohne Anschlusslösung	18	0.87	24.70	14.35	6.34	40.17

	Oberstufenschul- träger ohne Niveauunterricht					
	N	Min	Max	M	SD	Varianz
Anteil SuS deren Muttersprache nicht Deutsch ist	18	20.86	46.84	31.57	8.64	74.64
Anteil SuS ohne Anschlusslösung	18	0.00	18.60	10.10	5.98	35.77

In der Gruppe 0, also ohne Niveauunterricht, ist der mittlere Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung bei 10.1% (SD = 5.98), in der Gruppe 1, also mit Niveauunterricht, bei 14.3% (SD = 6.34). Ein t-Test zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied in der Anschlusslösung zwischen den beiden Gruppen (95%-Konfidenzintervall [-8.418, -.069]), $t(26) = -2.066$, $p = .046$. Die Varianz in den beiden Gruppen ist auch bei den Anschlusslösungen unterschiedlich, wobei die Schulträger mit Niveauunterricht nur noch eine leicht grössere Varianz aufweisen als die Schulträger ohne Niveauunterricht (vgl. Tab. 4). Möglicherweise gelingt es gewissen Schulträgern mit Niveauunterricht die Nachteile bezüglich Muttersprache zu mindern und für mehr Schülerinnen und Schüler, trotz negativer Ausgangslage, eine Anschlusslösung zu finden. Aufgrund der kleinen Gruppengrösse bedarf dieser Aspekt jedoch weiterer Forschung.

3.1 Entwicklung des Gesamtmodells zur Erklärung der Varianz bei Anschlusslösungen und Kosten

Um zu prüfen, welche schulstrukturellen Faktoren, Faktoren der Qualität und soziale Herkunftsfaktoren insgesamt Effekte haben zur Erklärung der Varianz bei den Anschlusslösungen der Schülerinnen und Schüler wurden hierarchische Regressionen gerechnet.

Im ersten Schritt wird geklärt, welche Faktoren der Schulstruktur im Modell einbezogen werden. Zunächst werden die Variablen Schulmodell und Kleinklassen gemeinsam als Variablen der Schulstruktur

beigezogen. Der Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung wurde als abhängige Variable gewählt.

Das Modell ist signifikant, $F(2,55) = 6.039$, $p = .004$. Mit diesen zwei Variablen können 18.8% der Varianz bei den Anschlusslösungen erklärt werden. Die Regressionskoeffizienten beider Variablen sind signifikant $p = .023$ (vgl. Tab. 9, Stufe 1). Die Analyse weist darauf hin, dass Kleinklassen sowie Niveauunterricht den Anteil SuS ohne Anschlusslösung mit einem starken Effekt positiv vorhersagen.

Werden die Variablen Sonderschulquote oder individuelle Lernziele als weitere unabhängige Variable in eine lineare Regression einbezogen, bleibt das Modell zwar signifikant, doch die Regressionskoeffizienten der Variablen Sonderschulquote bzw. individuelle Lernziele sind nicht signifikant. Dies legt den Schluss nahe, beide Variablen aus dem Modell zu nehmen.

In einem zweiten Schritt werden Aspekte der Qualität im Modell mitberücksichtigt. Zuerst wird die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro heilpädagogische und therapeutische Fachperson zu den Variablen Schulmodell und Kleinklasse in die lineare Regression einbezogen. Das Modell ist signifikant, $F(3,55) = 4.947$, $p = .004$. Mit den drei Variablen können 22.3% der Varianz bei den Anschlusslösungen erklärt werden. Die Regressionskoeffizienten der Variablen Kleinklasse und Schulmodell bleiben signifikant $p = .046$, bzw. $p = .040$, die Variable Anzahl SuS pro 100% Anstellung heil- und sonderpädagogischer Fachpersonen ist nicht signifikant, $p = 0.125$ (vgl. Tab. 9, Stufe 2).

Wird der zweite Aspekt der Qualität, der Anteil Lehrpersonen ohne Lehrdiplom, in die Analyse einbezogen, bleibt das Gesamtmodell signifikant, $F(4,55) = 3.655$, $p = .011$. Mit den strukturellen Faktoren sowie der Anzahl SuS pro heilpädagogischer Fachperson sowie dem Anteil Lehrpersonen ohne Lehrdiplom können 22.6% der Varianz in den Anschlusslösungen erklärt werden. Wiederum sind nur die Regressionskoeffizienten der Variablen Kleinklassen und Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen signifikant. Das Ergebnis legt nahe, die Variable Anteil Lehrpersonen ohne Lehrdiplom in den weiteren Schritten nicht in das Modell einzubeziehen.

Im dritten Schritt wird die lineare Regression zusätzlich mit dem Anteil fremdsprachiger SchülerInnen als unabhängige Variable durchgeführt. Die Analyse ist signifikant $F(4,55) = 4.682$, $p = .003$. Nun können 27.3% der Varianz bei den Anschlusslösungen erklärt werden, wobei keiner der Regressionskoeffizienten der vier Variablen signifikant ist ($t(55) = 3.219$, $p = .002$).

Tabelle 9 Entwicklung des Gesamtmodells: Abhängige Variable: Anteil SuS ohne Anschlusslösung

Koeffizienten		<i>b</i>	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% KI		R- Quadrat	<i>p</i>
							UG	OG		
Stufe 1: Schulstruktur										
	Konstante	7.29	1.42		5.15	0.000	4.45	10.13	0.19	0.004
	Schulmodel (1 = mit Niveauunterricht, 0 = ohne NU)	4.37	1.86	0.29	2.35	0.023	0.64	8.10		
	Kleinklasse (1 = ja, 0 = nein)	4.63	1.98	0.29	2.34	0.023	0.66	8.61		
Stufe 2: Faktoren der Qualität										
	Konstante	10.67	2.58		4.13	0.000	5.49	15.86	0.23	0.004
	Schulmodel	3.83	1.87	0.26	2.05	0.046	0.08	7.58		
	Kleinklasse	4.16	1.98	0.26	2.10	0.040	0.19	8.13		
	Anzahl SuS pro VZE heilpädagogischer Fachperson	-0.03	0.02	-0.20	-1.56	0.125	-0.06	0.01		
Stufe 3: Merkmale der SuS										
	Konstante	8.60	2.78		3.10	0.003	3.02	14.18	0.27	0.003
	Schulmodel	1.76	2.16	0.12	0.82	0.418	-2.57	6.10		
	Kleinklasse	3.22	2.01	0.20	1.61	0.115	-0.81	7.25		
	Anzahl SuS pro VZE heilpädagogischer Fachperson	-0.03	0.02	-0.21	-1.68	0.099	-0.06	0.01		
	Anteil SuS, die nicht Deutsch als Muttersprache haben	0.14	0.08	0.27	1.80	0.078	-0.02	0.29		

5) Welches sind Kostentreiber, die nicht substanziell zum Wohl der Kinder beitragen? Welches sind wirksame Massnahmen ohne grosse Kostenfolgen?

Die Kosten pro Schülerin und Schüler pro Jahr liegen für die Schulträger im Kanton St. Gallen anhand der schüलगewichteten durchschnittlichen Kosten bei einem gleichen Volksschulangebot vor. Um zu prüfen, welche schulstrukturellen Faktoren, Faktoren der Qualität und soziale Herkunftsfaktoren insgesamt Effekte haben zur Erklärung der Varianz bei den Kosten der Schulträger wurden wiederum hierarchische Regressionen gerechnet.

Im ersten Schritt wird geklärt, welche Faktoren der Schulstruktur im Modell einbezogen werden. Die Variablen Anteil Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen, Schulmodell und Kleinklassen sowie Sonderschulquote werden gemeinsam als Variablen der Schulstruktur beigezogen. Die schüलगewichteten durchschnittlichen Kosten bei einem gleichen Volksschulangebot wurden als abhängige Variable gewählt.

Das Modell ist signifikant, $F(4,55) = 3.147$, $p = .020$. Mit diesen vier Variablen können 17.1% der Varianz der Kosten erklärt werden. Die Regressionskoeffizienten von zwei Variablen sind signifikant: Anteil Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen, $p = .001$ sowie Kleinklassen, $p = .012$ (vgl. Tabelle 10, Stufe 1). Die Analyse weist darauf hin, dass individuelle Lernziele sowie Kleinklassen die Kosten mit einem starken Effekt positiv vorhersagen, während Schulmodell und Sonderschulquote die Kosten nicht vorhersagen. Daher werden die beiden letzteren Variablen nicht mehr weiter im Modell einbezogen.

Im zweiten Schritt wurde die Anzahl SuS pro heilpädagogischer und therapeutischer Fachpersonen als weitere unabhängige Variable in die Analyse einbezogen. Auch dieses Modell ist signifikant, $F(3,55) = 4.945$, $p = .010$. Mit diesem Modell können nun 19.6% der Varianz der Kosten erklärt werden. Der Regressionskoeffizient der Variable Anteil Schülerinnen und Schüler mit individuellen Lernzielen ist signifikant ($t(55) = 3.621$, $p < .001$), ebenso der Regressionskoeffizient der Variable Kleinklasse ($t(55) = 2.945$, $p = .005$) (vgl. Tab. 10, Stufe 2). Wird der Anteil Lehrpersonen ohne Lehrdiplom in die Analyse einbezogen, verändert sich die erklärte Varianz nicht. Die Variable ist nicht signifikant. Daher wird diese Variable nicht weiter im Modell einbezogen.

Im dritten Schritt wird die lineare Regression zusätzlich mit dem Anteil fremdsprachiger SchülerInnen als unabhängige Variable durchgeführt. Die Analyse ist signifikant $F(4,55) = 3.770$, $p = .000$. Es können 20.31% der Varianz bei den Kosten erklärt werden, wobei die Regressionskoeffizienten der Variablen Anteil SuS mit individuellen Lernzielen und Kleinklassen signifikant sind ($t(55) = 3.502$, $p < .001$, bzw. $t(55) = 2.086$, $p = .041$). Die Variablen Anzahl SuS pro heilpädagogischer und therapeutischer Fachperson sowie Anteil SuS mit einer Fremdsprache als Muttersprache sind nicht signifikant (vgl. Tab. 10, Stufe 3).

Tabelle 10 Entwicklung des Gesamtmodells: Abhängige Variable: Kosten pro Schülerin und Schüler

Koeffizienten		<i>b</i>	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% KI		R- Quadrat	<i>p</i>
							<i>UG</i>	<i>OG</i>		
Stufe 1: Schulstruktur										
	Konstante	16742.81	565.40		29.61	0.000	15612.22	17873.40	0.17	0.020
	Anteil SuS mit individuellen Lernzielen	374.40	112.26	0.45	3.34	0.001	149.93	598.87		
	Kleinklasse (1 = ja, 0 = nein)	1283.02	497.63	0.35	2.58	0.012	287.95	2278.09		
	Schulmodel (1 = mit Niveauunterricht, 0 = ohne NU)	25.28	500.31	0.01	0.05	0.960	-975.16	1025.71		
	Anteil Sonderschüler:innen	-4.82	128.24	0.00	-0.04	0.970	-261.26	251.62		
Stufe 2: Faktoren der Qualität										
	Konstante	15955.20	727.53		21.93	0.000	14500.42	17409.98	0.20	0.010
	Anteil SuS mit individuellen Lernzielen	408.84	112.91	0.49	3.62	0.001	183.05	634.62		
	Kleinklasse (1 = ja, 0 = nein)	1483.99	503.91	0.40	2.94	0.005	476.36	2491.61		
	Anzahl SuS pro VZE heilpädagogischer Fachperson	5.36	3.93	0.16	1.37	0.177	-2.49	13.21		
	Konstante	15962.12	770.37		20.72	0.000	14421.15	17503.08	0.20	0.010
	Anteil SuS mit individuellen Lernzielen	409.19	114.50	0.49	3.57	0.001	180.16	638.22		
	Kleinklasse (1 = ja, 0 = nein)	1481.63	514.38	0.40	2.88	0.005	452.72	2510.54		
	Anzahl SuS pro VZE heilpädagogischer Fachperson	5.36	3.96	0.16	1.35	0.181	-2.55	13.28		
	Anteil LP ohne Lehrdiplom	-2.83	96.35	0.00	-0.03	0.977	-195.55	189.89		

4 Diskussion

Welche Faktoren können den Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung nach der dritten Oberstufenklasse mitbestimmen? Die Analysen zeigen, dass die demografischen Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie die Faktoren Kleinklasse, Oberstufenmodell und der Einsatz heil- und sonderpädagogischer Fachpersonen den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die keine Anschlusslösung nach der dritten Oberstufenklasse haben, voraussagen.

Viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und die Organisation von Kleinklassen erhöhen den Anteil Schülerinnen und Schüler, die keine Anschlusslösung haben. Oberstufenmodelle mit Niveauunterricht können zwar die Streuung der Schülerinnen und Schüler bei den Anschlusslösungen senken, wirken sich in dieser doch eher kleinen Gruppe aber nicht signifikant auf vermehrte Anschlusslösungen aus. Jedoch der Einsatz heilpädagogischer und therapeutischer Fachpersonen kann den Anteil an Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung reduzieren.

Die Analysen legen den Schluss nahe, dass zwischen dem Einrichten von Kleinklassen und demografischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler ein Zusammenhang besteht. Dasselbe gilt für die Wahl des Schulmodells. Die Einführung von Kleinklassen und Niveauunterricht können Antworten sein auf eine spezifische Ausgangslage, nämlich ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schüler fremdsprachiger Herkunft.

Das Verordnen individueller Lernziele sowie die Schaffung von Kleinklassen sind, gemäss der durchgeführten Analysen, wesentliche Kostentreiber. Diese sind jedoch, keine bzw. wenig wirkungsvolle Massnahmen, um den Anteil Schülerinnen und Schüler ohne Anschlusslösung zu senken. Die wirkungsvolle Massnahme, welche kaum zusätzliche Kosten verursacht, ist gemäss den vorliegenden Analysen, heil- und sonderpädagogische sowie therapeutische Fachpersonen in der Schule einzusetzen, wobei auf eine angemessene Ergänzung der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) mit Logopädinnen und Logopäden und Psychomotoriktherapeutinnen zu achten ist.

5 Literatur

Balestra, S., Eugster, B. & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs. Effects and Policies. *The Review of Economics and Statistics*, 104 (3), 602–618, https://doi.org/10.1162/rest_a_00960

Ellis, P. D. (2010). The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Wolter, S. C., Lüthi, S., & Zumbühl, M. (2020). *Effizienz im Schweizer Bildungssystem. Expertenbericht*. Universität Bern, Forschungsstelle für Bildungsökonomie. <https://edudoc.ch/record/209200?ln=de>