

Institut für Weiterbildung
Weltstrasse 40
CH-3006 Bern

T +41 31 309 27 11
F +41 31 309 27 99
info-iwb@phbern.ch
www.phbern.ch

Bern, 18.12.2012

Evaluationsbericht

Evaluation der Umsetzung der Integration nach Art. 17 VSG in der Volksschule Burgdorf während der Jahre 2009-2012

Thomas Balmer *, Rachel Zürcher ** & Ueli Hostettler ***

- * Wissenschaftlicher Mitarbeiter
- ** Wissenschaftliche Mitarbeiterin
- *** Leiter Bereich Forschung & Entwicklung (Projektverantwortung)

Executive Summary

Ausgangslage

Mit der Integrationsarbeit der Volksschule aufgrund des Artikels 17 des Volksschulgesetzes (VSG) des Kantons Bern sind viele Hoffnungen und Befürchtungen verbunden. Auf der einen Seite stehen Erwartungen, mit der Integration von „Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen“ (Art. 17 VSG) mehr Bildungsgerechtigkeit zu erreichen. Es besteht die Vorstellung, eine „Schule für alle“ mit Vorteilen sowohl für die Schüler/-innen mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensschwierigkeit wie auch für Schüler/-innen ohne solche Auffälligkeiten tatsächlich zu realisieren und alle Kinder bei entsprechend richtigen Massnahmen zu integrieren. Auf der anderen Seite stehen Befürchtungen, dass nicht nur die ‚Integrierten‘ sondern auch die Schüler/-innen ohne Auffälligkeiten in ihrer Leistungsentwicklung behindert, die Klassenführung wegen der Verhaltensauffälligen schwieriger und in Folge die Schule sowie die Lehrpersonen überfordert werden.

Integration als permanenter Prozess spielt sich in einem komplexen Gebilde ab: Schüler/-innen, Eltern, Regellehrpersonen, Lehrpersonen für besondere Massnahmen bzw. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulleitungen und Personen weiterer Fachstellen (Erziehungsberatung (EB), Schulsozialarbeit) sind als Akteure daran beteiligt. Integration im Kontext der Schule findet auf verschiedenen Ebenen statt, beginnend mit Beziehungen zwischen den einzelnen Schüler/-innen, zu den Lehrpersonen, in der Klasse im Rahmen des Unterrichts, in den Schulhäusern und der ganzen Gemeinde. Integration baut auf individuellen Voraussetzungen, aber auch auf Rahmenbedingungen und Ressourcen der Schule (Input) und wird in vielerlei Hinsicht realisiert, so beispielsweise im Unterricht oder in der Zusammenarbeit beteiligter Personen (Prozess). Diese Prozesse haben in ihrer Wechselwirkung grossen Einfluss auf das Ergebnis der Lernprozesse in der Schule (Produkt/Output).

Evaluationsauftrag und methodische Umsetzung

Auf Basis des „Konzept Umsetzung Art. 17 VSG Integration und besondere Massnahmen“ vom 27.4.2008 wird in der Gemeinde Burgdorf die Integration seit August 2009 umgesetzt. Die Volksschulkommission VSK Burgdorf hat im Dezember 2011 den Bereich Forschung & Entwicklung des IWB der PHBern damit beauftragt, eine externe Evaluation der Umsetzung durchzuführen und Hinweise für die Weiterentwicklung zu formulieren. Im Vordergrund stehen Fragen danach, ob die umgesetzten Massnahmen zweckdienlich organisiert sind, wie sich die Zusammenarbeit der beteiligten Personen und Instanzen gestaltet und welche Auswirkungen der Systemwechsel auf die Berufspraxis der betroffenen Lehrpersonen und die Schüler/-innen haben.

Zur Beantwortung der Fragen stützt sich die Evaluation auf Daten, die durch die Analyse von Dokumenten, qualitativen Interviews und standardisierten Fragebogen generiert wurden. Mittels Gruppengesprächen wurden vertiefte Sichtweisen der Lehrpersonen und Schulleitenden anhand eines halb-strukturierten Fragebogens erhoben. Eine Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen von Burgdorf (N=159) erlaubte, Einstellungen zu und Einschätzungen von verschiedenen Aspekten der Integration zu erfassen. Um Einschätzungen auf der Ebene der einzelnen Schüler/-innen zu erhalten, wurde bei einer Stichprobe von 14 Klassen der 5. bis 8. Klasse die Schüler/-innen selber (N=248), ihre Eltern (N=158) und die Klassenlehrperson mittels standardisierten Fragebogens befragt. Die Daten wurden computergestützt mit der Software SPSS (quantitativ) und MaxQda (qualitativ) ausgewertet.

Ergebnisse

Gesamtbeurteilung und Nutzen

Die Umsetzung des Art. 17 ist in Burgdorf erfolgt und Alltag. In einer Gesamtbeurteilung vergeben ihr die Lehrpersonen und Schulleitenden ein „genügend“. Die neuen Prozesse und Alltagspraktiken, die im Zusammenhang mit der Burgdorfer Umsetzung

entstanden sind, erweisen sich als zweckdienlich und funktionieren. Den acht besonderen Massnahmen (BM) Einschulungsklasse (EK), Psychomotorik, Logopädie, Klasse zur besonderen Förderung (KbF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Intensiv-Intervention (Int), Integrative Förderung IF und Angebote für ausserordentlich begabte Schüler/-innen ABS wird – in dieser Reihenfolge – ein Nutzen attestiert. Insbesondere der Nutzen der Integrierten Förderung IF wird unterschiedlich beurteilt, im Durchschnitt zwar positiv mit 60%, die ihn als ‚hoch‘ oder ‚sehr hoch‘, aber 20%, die ihn als ‚gering‘ oder ‚sehr gering‘ einschätzen. Für die verschiedenen besonderen Massnahmen wird, ausser für die ABS, eine Erhöhung der Ressourcen gewünscht, am deutlichsten für die IF, gefolgt von der KbF und Psychomotorik.

Identifikation mit Integration

Die Integration als Grundsatz ist ideell nur verhalten positiv getragen. Zwar wird einerseits der grundsätzlichen Regelklassenbeschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf knapp zugestimmt. Gleichzeitig wird aber auch eine grundsätzliche Kleinklassenbeschulung für Kinder mit besonderem Förderbedarf befürwortet. Lehrpersonen der Sekundarstufe tun dies deutlicher als Lehrpersonen der Mittelstufe, und Regellehrpersonen (Regel LP) deutlicher als Lehrpersonen BM, welche eine grundsätzliche Kleinklassenbeschulung ablehnen. Hinweise aus den Gesprächen deuten auf eine mögliche Erklärung dieses vordergründigen Widerspruchs: Es wird festgestellt, dass gewisse Kinder nicht zu integrierende Förderbedürfnisse haben. Insbesondere werden hierbei psychische und soziale Krisen von Schüler und Schülerinnen angesprochen, die nicht mit reduzierten oder erweiterten Lernzielen beizukommen ist. Auch die Integration von sozial Auffälligen gelingt nur erschwert und belastet nach Aussagen von Regel LP die ganze Klasse. Ausserdem wird die weit verbreitete Meinung vertreten, dass Integration mit einem System der Selektion nicht realisiert werden kann.

Wirkung der Integration

Fragt man nach den nicht näher spezifizierten Wirkungen der Integration, einerseits auf Kinder mit besonderem Förderbedarf selber, andererseits auf die anderen Kinder und die Klasse, zeigen sich Unterschiede in den Einschätzungen der verschiedenen Gruppen von Lehrpersonen. Die Wirkungen auf die Kinder mit besonderem Förderbedarf werden unabhängig von der unterrichteten Stufe knapp positiv gesehen. Hingegen beurteilen Lehrpersonen der Sekundarstufe die Wirkungen auf die anderen Kinder und die Klasse knapp negativ, anders als Lehrpersonen der Mittel- und Unterstufe. Bedeutsame Unterschiede sind auch bei den Funktionengruppen festzustellen: Regel LP schätzen die Integrationseffekte sowohl auf Kinder mit besonderem Förderbedarf wie auch auf die anderen Kinder und die Klasse knapp negativ ein. Sie unterscheiden sich darin signifikant von den Lehrpersonen BM, die beides positiv beurteilen. Betrachtet man nur die Regel LP der verschiedenen Stufen, zeigt sich, dass dieses Ergebnis auf die Regel LP der Sekundarstufe zurückzuführen ist, die im Gegensatz zu den knapp positive Effekte einschätzenden Unter- und Mittelstufenregellehrpersonen negative Wirkungen feststellen.

Die spezifische Frage nach der Wirkung auf die Leistungen der Schüler/-innen zeigt insgesamt ein positives Bild: Die Leistungsfortschritte der Schüler/-innen mit einer BM haben sich gegenüber vorher verbessert, während sich diejenigen der restlichen Schüler/-innen nicht verschlechtert haben. Die Stigmatisierung, ein bezüglich früheren Kleinklassenschüler/-innen häufig festgestelltes Problem, hat im Urteil der Lehrpersonen und Schulleitungen etwas abgenommen. Hingegen haben Probleme mit dem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten beider Schülergruppen eher zugenommen.

System und Organisation

Von den vorgelegten Aspekten, die optimierbar sind, wird für die Schul- und Unterrichtsorganisation auf der Sekundarstufe der grösste Veränderungsbedarf gesehen, interessanterweise von den Unter- und Mittelstufenlehrpersonen deutlich stärker als von den Sekundarstufenlehrpersonen. Es folgt Veränderungsbedarf bei der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung, dem gemeinsamen Integrationsverständnis und dem Integrationskonzept. Am wenigsten Bedarf besteht laut den antwortenden Lehrperso-

nen und Schulleitenden bei der Zusammenarbeit mit Fachstellen und im Kollegium. Allerdings ergibt sich aus den Gesprächen, dass Fachstellen zum Teil sehr ungleich kooperieren und nicht immer eine reibungslose Zusammenarbeit möglich ist.

Die an besonderen Massnahmen beteiligten Regel LP, Lehrperson BM und Eltern erkennen das 4-Stufenmodell zur Bearbeitung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie von ausserordentlichen Begabungen als guten Prozess an. Auch fühlen sich die Beteiligten dabei entsprechend einbezogen. Die Einflussnahme auf die Art der Zuweisung einer besonderen Massnahme wird von den Betroffenen als positiv eingeschätzt. Weiter verweisen Aussagen aus den Gesprächen auf eine notwendige Flexibilisierung der Ressourcenzuteilung hin. Ressourcen sollten stärker innerhalb des Schulhauses eingesetzt und bei Bedarfsverlagerung entsprechend schnell angepasst werden können.

Praxis der beteiligten Lehrpersonen

Der Arbeitsaufwand hat aufgrund der Integrationsmassnahmen klar zugenommen, wird aber auch als nützlich eingeschätzt. Nach Einschätzung der Antwortenden wirkt sich die Zusammenarbeit zwischen Regel LP und Lehrperson IF grundsätzlich positiv auf die Schüler/-innen mit besonderen Massnahmen aus: Sowohl die Aussage, dass sie sich leistungsfördernd, wie auch, dass sie sich förderlich auf das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Schüler/-innen mit BM auswirkt, werden deutlich bejaht. Darin ist man sich unabhängig von der unterrichteten Stufe oder der Funktion relativ einig. Während des Unterrichts arbeiten die Lehrpersonen IF meist in einem anderen Raum. Andere mögliche Zusammenarbeitsformen im Unterricht kommen seltener vor.

Neben dem gewachsenen zeitlichen Aufwand für Absprachen zwischen Lehrperson IF und den anderen Fachlehrpersonen sowie den Klassenlehrpersonen stellt auch der räumlich begrenzte Handlungsspielraum eine Herausforderung dar. Auch die Heterogenität gilt als Herausforderung und belastet, insbesondere durch das Gefühl, nicht allen Schüler/-innen gerecht werden zu können. Die leistungsmässige Heterogenität scheint dabei das geringere Problem als die verhaltensmässige zu sein. Regel LP sowie Klassen- und BM-Unterrichtende sehen diese Unterschiede in dieser Reihenfolge gleich, gewichten aber anders. Für Regel LP sind beide Formen der Heterogenität deutlich weniger positiv herausfordernd als für die Gruppe der Klassen- und BM-Unterrichtenden. Verschiedene mögliche Differenzierungsmassnahmen als didaktisch-methodische Antworten auf Heterogenität werden unterschiedlich häufig angewandt. Das Unterrichten der Klasse als Ganzes ist die häufigste Organisationsform des Unterrichts, gefolgt von Gruppenunterricht mit nicht nach Fähigkeitsniveaus zusammengestellten Gruppen. Weniger häufig kommt Gruppenunterricht mit nach Fähigkeitsniveau zusammengestellten Gruppen und unterschiedlichen Aufträgen vor. Von den inhaltlichen Differenzierungsformen werden am häufigsten differenzierte Unterstützung, unterschiedliche Aufgabenmengen sowie Unterschiede in den Schwierigkeitsgraden angewandt. Differenzierungen durch die Unterscheidung von Basis- und erweiterten Zielen oder diejenige durch thematische Anpassungen kommen etwas weniger oft vor. In der Tendenz scheint auf der Mittelstufe mehr differenziert zu werden als auf der Sekundarstufe 1.

Situation auf der Mittel-/Sek1stufe

Die Ergebnisse der Stichprobenbefragung bei Schüler/-innen von 14 Klassen, ihren Eltern und Klassenlehrpersonen zeigen: Im Durchschnitt schätzen sich die Schüler/-innen unabhängig davon, ob sie eine besondere Massnahme erhalten oder nicht als sozial integriert ein, sind zufrieden mit ihrer Klasse und sehen Leistungsentwicklungsmöglichkeiten. Hingegen gibt es einzelne Klassen, wo die Schüler/-innen diesbezüglich signifikant schlechter und negativ urteilen.

Vergleicht man die drei Akteursgruppen, so zeigt sich: Die Eltern schätzen die soziale Integration ihres Kindes gleich wie dieses selber als gut ein, unabhängig davon, ob der/die Schüler/-in eine BM erhält. Hingegen schätzen die Klassenlehrpersonen die soziale Integration der Schüler/-innen mit einer BM tiefer ein als diejenige der Schüler/-innen ohne eine BM. Die Leistungsentwicklungsmöglichkeit hingegen schätzen die Eltern deutlich tiefer ein als die Schüler/-innen. Das ist sowohl bei den Schüler/-innen

ohne als auch mit einer BM und ihren Eltern so. Die Klassenlehrpersonen schätzen hingegen das Leistungspotenzial der Schüler/-innen mit einer BM wiederum tiefer ein, als dasjenige der Schüler/-innen ohne eine BM. Eine auffällige Differenz liegt bei den unterschiedlichen Einschätzungen zwischen den Stufen. Bezüglich aller drei Konzepte gibt es signifikant unterschiedliche Einschätzungen zwischen der Primarstufe (5. und 6. Klassen) und den Realklassen der Sekundarstufe 1 (7. und 8. Klassen): Sowohl die Schüler/-innen selber, als auch ihre Eltern und die Klassenlehrpersonen beurteilen die soziale Integration auf der Primarstufe höher als auf der Sekundarstufe. Der gleiche Unterschied besteht gemäss den Schüler/-innen und ihren Eltern bezüglich der Klassenzufriedenheit. Die eigene Leistungsentwicklungsmöglichkeit wird von Primarschüler/-innen höher beurteilt als von Sekundarstufenschüler/-innen.

Schlussfolgerungen und Entwicklungshinweise

Die Umsetzung der Integrationsmassnahmen hat zentrale Ziele erreicht. Den acht verschiedenen Besonderen Massnahmen werden von den Lehrpersonen und Schulleitungen im Durchschnitt ein Nutzen attestiert, die Leistungsfortschritte der Schüler/-innen mit einer BM haben sich in ihrem Urteil gegenüber vorher verbessert, während sich diejenigen der restlichen Schüler/-innen nicht verschlechtert haben. Die Schüler/-innen selber schätzen ihre soziale Integration in der Klasse unabhängig davon, ob sie eine BM erhalten oder nicht, als gut ein. Auch die Möglichkeit, ihre Leistungen in der jeweils gegebenen Klassensituation weiter zu entwickeln, schätzen sie positiv ein.

Die Ergebnisse verweisen aber auch auf verschiedene Aspekte, denen im Rahmen des weiteren Veränderungsprozesses Beachtung geschenkt werden sollte. Die Lehrpersonen sind zeitlich und durch die Heterogenität der Klassen stark belastet, der Aufwand hat zugenommen, wenn er auch nutzenbringend eingeschätzt wird. Zudem gibt es Hinweise, dass das Potenzial von Massnahmen zur Steigerung der Effizienz und Effektivität der Integrationsmassnahmen nicht ausgeschöpft ist. Es können in den drei Bereichen der übergeordneten Zielsetzung, der Struktur und Organisation sowie der Zusammenarbeits- und Unterrichtskultur Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung gesehen werden. Die Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen sind gegenseitig unterstützend und wechselwirkend zu verstehen, nicht ausschliessend.

Strategie/ übergeordnete Zielsetzung

Bisher bestand wenig Raum, um sich mit der Leitidee der Integration und grundsätzlichen Möglichkeiten und Grenzen ihrer Realisierung auseinanderzusetzen und gemeinsame Vorstellungen zu entwickeln, was Integration bedeutet und wie sie aussehen könnte.

Organisation/ Struktur

Die Ressourcenverteilung und die Organisation der IF kann optimiert werden, so dass der Lektionenpool flexibler, bedarfsgerechter und beziehungsorientierter genutzt werden kann. Auch bezüglich der organisatorischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zum und im Unterricht, die als nicht optimal beschrieben werden, bestehen Entwicklungsmöglichkeiten.

Kultur/ Prozesse

Die Weiterentwicklung der Zusammenarbeitskultur im Unterricht im Rahmen der IF – meist unterrichtet die LP IF in einem separaten Raum – enthält Potenzial zur Entlastung im Umgang mit der erlebten Heterogenität. Gleiches ist von der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung zu erwarten, welche vermehrte Differenzierungsmöglichkeiten aufzeigen kann.

Inhalt

1	Grundlagen.....	9
1.1	Einleitung.....	9
1.1.1	Hinweise zum Aufbau des Berichts	9
1.1.2	Danksagung.....	9
1.2	Merkmale der Burgdorfer Umsetzung und der externen Evaluation	9
1.2.1	Ausgangslage	9
1.2.2	Definition des zu evaluierenden Gegenstandes	10
1.2.3	Evaluationsziel	10
1.2.4	Evaluationsfragen	10
1.2.5	Logik und Grenzen der Evaluation	11
1.3	Methodisches Vorgehen und Stichproben	12
1.3.1	Dokumentenanalyse, Interview und Fragebogen	12
1.3.2	Ablauf der Evaluation.....	12
1.3.3	Beschreibung der Stichproben	13
1.3.4	Hinweis zur Interpretation der Daten	15
2	Zweckdienlichkeit der Burgdorfer Umsetzung: System, Prozesse, Haltungen.....	17
2.1	Das Wichtigste in Kürze	17
2.2	Einleitung.....	17
2.2.1	Grundfragen der Evaluation.....	18
2.2.2	Aufbau des Kapitels	18
2.3	Zielsetzungen und Rahmenbedingungen.....	18
2.4	Zweckdienlichkeit, Nutzen und Ressourcenzuteilung	18
2.4.1	Einschätzung der Zweckdienlichkeit der Umsetzung	18
2.4.2	Einschätzung des Nutzens der besonderen Massnahmen	19
2.4.3	Einschätzung des Veränderungsbedarf bei der Ressourcenverteilung ...	20
2.5	Schulleitung besondere Massnahmen	22
2.6	Ideelle Unterstützung der Integration durch die beteiligten Akteure	23
2.7	Grundsätzliche Einschätzungen von Integrationswirkungen auf die Kinder ...	24
2.8	Gesamteinschätzung und Optimierungsbedarf	29
2.9	Fazit	32
3	Zuweisung: 4-Stufenmodell und Kooperation der Akteure	35
3.1	Das Wichtigste in Kürze	35
3.2	Einleitung.....	35
3.2.1	Grundfragen der Evaluation.....	35
3.2.2	Aufbau des Kapitels	35
3.3	Zielsetzungen und Rahmenbedingungen.....	35
3.4	4-Stufenmodell	36
3.5	Fazit	37
4	Praxis der Akteure.....	39
4.1	Praxis in der Burgdorfer Umsetzung	39
4.1.1	Das Wichtigste in Kürze	40
4.1.2	Einleitung	40
4.1.3	Zielsetzungen und Rahmenbedingungen	40
4.1.4	Weiterbildungsbedarf	41
4.1.5	Aussagen zum Abklärungs- und Zuweisungsprozesses	42
4.1.6	Fazit	43
4.2	Zusammenarbeit.....	43

4.2.1	Das Wichtigste in Kürze	43
4.2.2	Einleitung	44
4.2.3	Zielsetzungen und Rahmenbedingungen	44
4.2.4	Definition von Integration	44
4.2.5	Berufsverständnis Regellehrperson und Lehrperson IF	46
4.2.6	Kooperation Regellehrperson und Lehrperson IF im Unterricht	48
4.2.7	Fazit	53
4.3	Unterrichtspraxis.....	54
4.3.1	Das Wichtigste in Kürze	54
4.3.2	Einleitung	54
4.3.3	Zielsetzungen und Rahmenbedingungen	55
4.3.4	Konsequenzen für die Lehrperson.....	55
4.3.5	Wahrnehmung der Heterogenität	58
4.3.6	Organisation der Klasse und Differenzierung im Unterricht	60
4.3.7	Fazit	62
4.4	Fazit	63
5	Stichprobe Mittel-/Sek1stufe	65
5.1	Das Wichtigste in Kürze	65
5.2	Einleitung	66
5.3	Soziale Integration	67
5.4	Die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Klasse.....	71
5.5	Leistungspotenzial angesichts der Klassensituation	73
5.6	Einschätzungen zu den besonderen Massnahmen	76
5.7	Fazit	80
6	Ergebnisse des Hearings	81
7	Bewertung der Evaluationsergebnisse	85
7.1	Schlussfolgerungen	85
7.2	Entwicklungshinweise.....	86
8	Anhang	91
8.1	Literaturliste	91
8.2	Glossar	91
8.3	Zusätzliche Details zu den Daten	93

1 Grundlagen

1.1 Einleitung

Im Rahmen der Umsetzung des revidierten Art. 17 VSG hat sich die VSK Burgdorf für ein „Modell Burgdorf: Integration mit separativen Elementen“ entschieden und im Herbst 2007 ein Projektteam mit der Erarbeitung eines Konzepts beauftragt. Dieses „Konzept Umsetzung Art. 17 VSG Integration und besondere Massnahmen“ vom 27.4.2008 wurde durch die VSK (20.5.2008) sowie den Gemeinderat (1.9.2008) verabschiedet und die Umsetzung an die Hand genommen (im Folgenden wird dafür der Begriff „Burgdorfer Umsetzung“ verwendet). Die VSK hat zudem beschlossen, die Umsetzung im Verlauf des Kalenderjahrs 2012 extern evaluieren zu lassen. Sie hat im Dezember 2011 den Bereich Forschung & Entwicklung des IWB der PHBern mit einer externen Evaluation der ab August 2009 erfolgten Burgdorfer Umsetzung beauftragt. Im Rahmen dieses Evaluationsauftrags hat das Evaluationsteam zwischen März und Juni 2012 umfangreiche Daten erhoben. Sie bilden die Grundlage des vorliegenden Berichts.

1.1.1 Hinweise zum Aufbau des Berichts

Das erste Kapitel schildert die Merkmale der Burgdorfer Umsetzung und der externen Evaluation; das methodische Vorgehen sowie die Stichproben.

Anschliessend folgen vier inhaltliche Kapitel, die entlang der Fragestellungen der Auftraggeberin gegliedert sind. Innerhalb dieser Kapitel werden verschiedene Teilfragen bearbeitet und dabei die Burgdorfer Umsetzung dokumentiert und beurteilt. Jedes dieser Kapitel ist wie folgt gegliedert:

- Das Wichtigste in Kürze
- Einleitung und Fragestellung der Evaluation
- Zielvorstellungen und Rahmenbedingungen (Soll)
- Darstellung der quantitativen und qualitativen Daten (Ist)
- Fazit

Daran schliesst die Bewertung der Evaluationsergebnisse und die Auflistung der Entwicklungshinweise an. Schliesslich werden im Anhang Angaben zu benutzten Quellen und Literatur sowie weitere Details zu den Daten aufgeführt.

1.1.2 Danksagung

Die Unterstützung der Schulbehörden, Schulleitenden und Lehrpersonen der Volksschule Burgdorf sowie von Eltern und Schüler/-innen war entscheidend für das Gelingen des Evaluationsvorhabens. Ihnen allen gebührt unser aufrichtiger Dank. Weiter haben uns Regula Windlinger und Barbara Zimmermann mit ihrer Durchsicht des Texts unterstützt. Auch ihnen danken wir herzlich. Die Verantwortung für mögliche Mängel des Berichts liegt einzig bei der Autorenschaft.

1.2 Merkmale der Burgdorfer Umsetzung und der externen Evaluation

Im Folgenden werden die Merkmale der Burgdorfer Umsetzung und der externen Evaluation beschrieben.

1.2.1 Ausgangslage

Mit der Integrationsarbeit der Volksschule aufgrund des Artikels 17 des Volksschulgesetzes des Kantons Bern sind viele Hoffnungen und Befürchtungen verbunden. Auf der einen Seite stehen Erwartungen, mit der Integration von „Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen“ (Art. 17 VSG) mehr Bil-

dungsgerechtigkeit zu erreichen. Es besteht die Vorstellung, eine „Schule für alle“ mit Vorteilen sowohl für die Schüler/-innen mit einer Behinderung, Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten wie auch für die Schüler/-innen ohne solche Auffälligkeiten auch tatsächlich zu realisieren und alle Kinder bei entsprechend richtigen Massnahmen integrieren zu können. Auf der anderen Seite stehen Befürchtungen, dass nicht nur die integrierten, sondern auch die Schüler/-innen ohne Auffälligkeiten in ihrer Leistungsentwicklung behindert werden, die Klassenführung wegen der Verhaltensauffälligen schwieriger und letztlich die Schule und die Lehrpersonen damit überfordert werden.

Integration als permanenter Prozess spielt sich in einem komplexen Gebilde ab: Schüler/-innen, Eltern, Regellehrpersonen, Lehrpersonen für besondere Massnahmen bzw. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulleitungen und Personen weiterer Fachstellen (Erziehungsberatung (EB), Schulsozialarbeit) sind als Akteure daran beteiligt. Integration im Kontext der Schule findet auf verschiedenen Ebenen statt, beginnend mit Beziehungen zwischen den einzelnen Schüler/-innen, zu den Lehrpersonen, in der Klasse im Rahmen des Unterrichts, in den Schulhäusern und der ganzen Gemeinde. Integration baut auf individuellen Voraussetzungen, aber auch auf Rahmenbedingungen und Ressourcen der Schule (Input) und wird in vielerlei Hinsicht realisiert, so beispielsweise im Unterricht oder in der Zusammenarbeit beteiligter Personen usw. (Prozess). Diese Prozesse haben in ihrer Wechselwirkung grossen Einfluss auf das Ergebnis der Lernprozesse in der Schule (Produkt/Output).

Um das Integrationskonzept in Burgdorf umsetzen zu können, mussten spezifische Anpassungs- und Umsetzungsmassnahmen erfolgen, die im Schulbetrieb sichtbare Konsequenzen für Infrastruktur, Personal und Unterricht nach sich zogen und weiterhin ziehen. Solch tiefgreifende Veränderungsprozesse gelingen eher, wenn die beteiligten Personen ausreichend zu den Zielen informiert sind und über das Wissen und die nötigen Ressourcen verfügen, welche die von ihnen geforderten Anpassungen überhaupt erst ermöglichen. Dies beeinflusst die Identifikation der Beteiligten mit dem Projekt und deren Bereitschaft, sich an Optimierungsmassnahmen zu beteiligen.

1.2.2 Definition des zu evaluierenden Gegenstandes

Die Evaluation untersuchte sichtbare Konsequenzen der Burgdorfer Umsetzung, insbesondere Änderungen der Unterrichts- und Klassenorganisation, der Unterrichtsform und -aufgaben, der Unterrichtsplanung- und -vorbereitung, der Lehrformen sowie des pädagogischen Handelns. Weiter erfasste die Evaluation die Haltungen und Erwartungen bezüglich der Integration sowie die Einschätzungen von deren Nutzen. Dafür wurden 11 Schulleitungen, 38 Lehrpersonen der besonderen Massnahmen (BM), 139 Lehrpersonen der 7 Schulstandorte und die Ko-Leitung der 9 Kindergärten mit 19 Lehrpersonen befragt. Ebenso betreffen die Änderungen 1550 Schüler/-innen und deren Eltern, von denen eine Auswahl ebenfalls im Rahmen der Evaluation befragt wurde.

1.2.3 Evaluationsziel

Ziel dieser Evaluation ist eine Einschätzung der Burgdorfer Umsetzung des revidierten Art. 17 VSG. Dafür wurden Qualität, Funktionalität, Wirkung und Nutzen dokumentiert und analysiert. Die Ergebnisse der externen Evaluation sollen zur Optimierung der Umsetzungsqualität der Integrationsmassnahmen im Rahmen des revidierten Art. 17 VSG beitragen. Deshalb werden im Evaluationsbericht zuhanden der Auftraggeberin Entwicklungshinweise formuliert.

1.2.4 Evaluationsfragen

Die VSK hat einen umfangreichen Fragenkatalog in Auftrag gegeben. Dieser führte zu folgenden Evaluationsfragen, die hier thematisch geordnet dargestellt sind.

Tabelle 1 Evaluationsfragen

	Evaluationsfragen	Merkmale
Umsetzung Art. 17	- Wie wurde die Integration nach Art. 17 bisher umgesetzt? - Sind die BM zweckdienlich organisiert und werden die Vorgaben und Standards der ERZ und des Burgdorfer Konzepts erreicht?	Verlauf und Stand der Burgdorfer Umsetzung
4-Stufenmodell	- Wird das 4-Stufenmodell erfolgreich umgesetzt? - Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit der beteiligten Personen und Instanzen im Abklärungs- und Zuweisungsprozess?	4-Stufen Modell, Abklärungs- und Zuweisungspraxis im Detail
Praxis der Akteure	- Welche Auswirkungen hat der Systemwechsel auf das Berufsverständnis und die Berufspraxis der betroffenen LP? - Welche Auswirkungen hat der Systemwechsel auf die Schüler/-innen mit/ohne BM	Systemwechsel und seine Auswirkung
	- Wie wird zwischen Regel-LP und LP des Spezialunterrichts zusammengearbeitet? - Wie wird diese Zusammenarbeit beurteilt?	Zusammenarbeit Regel- und Spezial LP
	Wie wird Integration im Kontext Burgdorf von den verschiedenen Akteure definiert?	Verständnis von und Haltungen bez. Integration
	- Wie sehen Bedarf, Angebot und Nutzung der BM aus? - Wie sieht die Weiterbildungspraxis bezüglich Themen der Integration aus?	Bedarf, Angebot, Auslastung, Aus-/Weiterbildung
Stichprobe Mittel-/Sek1stufe	Wie erfolgt Integration im Kontext der Selektion auf der Mittel- und Sek1stufe?	Perspektive der Schüler/-innen, Eltern und Klassenlehrpersonen
Gesamtbeurteilung	- Wie wird die Burgdorfer Umsetzung beurteilt? - Welche Faktoren waren für den Systemwechsel förderlich? Welche hinderlich? - Welche Schlüsse können daraus für die Zukunft gezogen werden?	
Burgdorf im weiteren Kontext	- Wird die Volksschule Burgdorf integrativer? - Wo verorten Entscheidungsträger/-innen anderer Schulen und Berater/-innen des IWB die Umsetzung in Burgdorf verglichen mit andern Umsetzungen im Kanton?	Burgdorfer Umsetzung im weiteren regionalen oder kantonalen Kontext

Hinweis: Evaluationsauftrag der Stadt Burgdorf vom Dezember 2012

1.2.5 Logik und Grenzen der Evaluation

Diese Evaluation ist eine rückblickende (ex-post) Beurteilung des Evaluationsgegenstands. Sie basiert auf bestehenden Dokumenten und Betriebsdaten sowie auf zusätzlich im Rahmen der Evaluation erhobener Information. Dazu wurden qualitative und quantitative sozialwissenschaftliche Methoden der Datenerhebung und -analyse eingesetzt (Dokumentenanalyse, Interviewtechniken, Fragebogenerhebung). Die Evaluierenden bemühten sich, in ihrer Betrachtung die verschiedenen Systemebenen und Akteursperspektiven angemessen einzubeziehen. Sie orientierte sich am CIPP-Modell (Context-Input-Process-Product-Modell) von Stufflebeam et al. (1971).

Da das Design nur einen Erfassungszeitpunkt im Rahmen der Evaluation vorsah, sind Beurteilungen der Veränderung nur in eingeschränktem Masse möglich und beruhen in der Regel auf persönlichen Einschätzungen beteiligter Personen. Weiter ist zu beachten, dass die Evaluation nicht alle wirkungsbezogenen Fragen unter den gegebenen Rahmenbedingungen beantworten kann. Da wo sie es tut, handelt es sich wieder-

rum um Wirkungserwartungen beteiligter Personen. Im Rahmen der Evaluation wurde keine eigene (externe) systematische Beobachtung/Beurteilung der Unterrichts- und Integrationsqualität vorgenommen.

1.3 Methodisches Vorgehen und Stichproben

In diesem Abschnitt werden Untersuchungsinstrumente, der Ablauf der Untersuchung und die Stichproben beschrieben. Weiter werden Angaben zur Interpretation der Daten gemacht.

1.3.1 Dokumentenanalyse, Interview und Fragebogen

Die Evaluation stützt sich auf Daten, die durch die Analyse von Dokumenten, qualitativen Interviews und standardisierten Fragebogen generiert wurden. Dieses Material wurde für die Auswertung trianguliert und nach den jeweils unterschiedlichen Perspektiven der Akteur/-innen und unter Einbezug des Kontexts (Vorgaben und Rahmenbedingungen) dargestellt. Die Befragungsinstrumente basieren auf bereits erprobten und in der Fachliteratur dokumentierten Instrumenten.

1.3.2 Ablauf der Evaluation

Die Erhebung wurde wie folgt durchgeführt:

(1) Vorbereitung

Mittels Dokumentenanalyse wurden bestehende Betriebsdaten und Dokumentationen über Gesetzesvorgaben und -empfehlungen, vorhandene frühere Untersuchungen zu unterrichtbezogenen Schulmodellen sowie zur Einstellung von Lehrer/-innen zur Integration und der Burgdorfer Umsetzung (Konzept, Leitfaden, Schulplanung, interne Standortbestimmungen, usw.) aufbereitet und für die Umsetzung der Fragestellungen genutzt. Weiter wurden vorbereitende Einzel- und Gruppengespräche durchgeführt, welche dazu dienten, den Evaluationsgegenstand klarer zu fassen und für den Kontext Burgdorf angepasste Untersuchungsinstrumente zu entwickeln.

(2) Erhebung und Datenanalyse

(a) quantitative Datenerhebung

Mit einer standardisierten Online-Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen wurden Daten zu Einstellung, Belastung, Umgang, Zuweisungspraxis und Zusammenarbeit sowie der Beurteilungen der Burgdorfer Umsetzung erhoben.

(b) qualitative Datenerhebung

Mittels Gruppengesprächen wurden vertiefte Sichtweisen der Lehrpersonen und Schulleitenden anhand eines halb-strukturierten Fragebogens erhoben. Dabei wurden die Funktionskategorien getrennt befragt. Ziel war es, reale Situationen aus der Praxis der Befragten zu dokumentieren, deren Einschätzung des bisherigen Verlaufs der Umsetzung und Hinweise auf mögliche Entwicklungspotentiale zu eruieren und zu dokumentieren.

(c) Stichprobe Mittel-/Sek1stufe

In einem weiteren Schritt wurde eine Stichprobenbefragung der 5.-8. Klassen durchgeführt. Zielsetzung dieser Erhebung war es, auf der Individualebene Schüler/-innen (SuS), deren Eltern und deren Lehrpersonen Fragen zur jeweiligen Einschätzung der besonderen Massnahmen und ihrer Wirkung zu stellen. Dazu war eine eindeutige Identifizierung der Schüler/-innen nötig, um die gemachte Einschätzung in Abhängigkeit ihrer individuellen Bedingungen und im Klassenkontext vornehmen zu können.

(d) Datenanalyse

Die Daten wurden computergestützt mit der Software SPSS (quantitativ) und MaxQda (qualitativ) ausgewertet.

(3) Berichterstattung

Der Bericht soll die Resultate der Evaluation in einer verdichteten und verständlichen Form wiedergeben. Dieser Evaluationsbericht wird in einem ersten Schritt der durch die Auftraggeberin beauftragten Arbeitsgruppe vorgestellt. Ziel ist es, die Verständlichkeit des Berichts zu fördern und die Kontextualisierung der Resultate der Evaluation zu unterstützen. Der definitive Evaluationsbericht wird danach Inhalt eines Hearings mit Experten/Expertinnen sein, welches zum Ziel hat, die Burgdorfer Umsetzung in einem weiteren Kontext zu situieren. Dazu werden Integrationsverantwortliche anderer Schulen, Berater/-innen des IWB der PHBern und Vertreter/-innen der Volksschule Burgdorf eingeladen. Ein kurzer Ergebnisbericht des Hearings ist Teil des Evaluationsberichts. Danach wird die Berichterstattung der Evaluation zuhänden einer weiteren Öffentlichkeit in Absprache mit der Auftraggeberin erfolgen.

1.3.3 Beschreibung der Stichproben

Quantitative Erhebung (Befragung der Lehrpersonen und Schulleitenden)

Im Mai 2012 wurden 194 Lehrpersonen und Schulleitende per Email eingeladen, an der Online-Befragung teilzunehmen. 159 Antworten sind eingetroffen, was einem Rücklauf von 80% entspricht. Die durchschnittliche Berufserfahrung der Antwortenden beträgt 17 Jahre. Die Anzahl der auswertbaren Fälle variiert in den Kategorien wegen zum Teil fehlenden Angaben (Tabelle 2).

Tabelle 2 Befragung der Lehrpersonen und Schulleitenden: Beschreibung der Stichprobe nach Geschlecht und Ausbildung

		Häufigkeit	Prozente
Geschlecht	Weiblich	131	84.0
	Männlich	25	16.0
	Gesamt	156	100.0
Ausbildung	Kindergartenseminar	16	10.6
	Seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung	73	48.3
	Sekundarlehramt	18	11.9
	Heilpädagogische Ausbildung (SPS, Liz.)	16	10.6
	Pädagogische Hochschule	28	18.5
	Gesamt	151	100.0

Hinweis: Die Anzahl der auswertbaren Fälle variiert wegen zum Teil fehlenden Angaben

Im Bericht werden Resultate für eine detaillierte Analyse auch nach Gruppen unterschieden dargestellt. Dazu wurden folgende Gruppen gebildet (Tabelle 3):

Es wurde erfasst, in welchem Schuljahr die Befragten mehrheitlich unterrichten und sie wurden danach drei Stufen-Kategorien zugeordnet:

- **US: „Unterstufe“** (Kindergarten bis und mit 2. Schuljahr),
- **MS: „Mittelstufe“** (3.-6. Schuljahr)
- **S1: „Sekundarstufe“** (7.-9. Schuljahr)

Mit einer Mehrfachantwortmöglichkeit wurden die Funktionen der Befragungsteilneh-

menden erfasst.¹ Danach sind vier Funktionskategorien gebildet worden:

- **RLP: „Regellehrpersonen“** (Klassenlehrpersonen, Lehrpersonen)
- **LP & LP BM: „Klassen- und BM-Unterrichtende“:** Diese Gruppe schliesst Antwortende ein, welche die Funktion Klassenlehrperson oder Lehrperson und zusätzlich mindestens eine Funktion der Besonderen Massnahmen BM (Lehrpersonen IF (inkl. Intensiv-Intervention (Int.)), Lehrperson KbF, Lehrperson Einführungsklasse EK, Lehrperson weitere besondere Massnahmen) ausgewählt haben
- **LP BM: „Lehrpersonen BM“** (Lehrperson IF (inkl. Int.), Lehrperson KbF, Lehrperson EK, Lehrperson weitere BM)
- **SL: „Schulleitende“** (nur Schulleitung oder zusätzlich noch eine andere Funktion)

Wird im Folgenden bei einer Analyse kein Gruppenunterschied dargestellt, hat er sich als nicht signifikant erwiesen (vgl. Glossar).

Tabelle 3 Befragung der Lehrpersonen und Schulleitenden: Beschreibung der Stichprobe nach Funktion und Stufe

		Häufigkeit	Prozente
Funktion	Regellehrperson/ Klassenlehrperson = Regellehrpersonen	108	69.2
	Regellehrperson/ Klassenlehrperson und mindestens eine BM unterrichtend = Klassen- und BM-Unterrichtende	10	6.4
	Lehrperson BM	27	17.3
	Schulleitung	11	7.1
	Gesamt	156	100.0
Stufe	Unterstufe	45	31.5
	Mittelstufe	52	36.4
	Sekundarstufe	46	32.2
	Gesamt	143	100.0

Hinweis: Die Anzahl der auswertbaren Fälle variiert wegen zum Teil fehlenden Angaben

Qualitative Erhebung (Gruppeninterviews)

In der Auswertung werden die qualitativen Interviews nach Gruppen unterschieden. Insgesamt wurden 10 Gruppengespräche durchgeführt, davon dienten 4 der Vorbereitung der Evaluation und 6 wurden im Rahmen der Datenerhebung durchgeführt. Dabei gilt die gleiche Stufen- und Funktionsdifferenzierung wie in der quantitativen Analyse (siehe oben). Die Auswahl der Gesprächspartner/-innen erfolgte nach einem Zufallsprinzip und ermöglicht ein ungefähres Abbild des Gesamtkollegiums unter Berücksichtigung der Standorte, Stufen und Funktionen. Insgesamt waren 87 Lehrpersonen und Schulleitende an den Gesprächen beteiligt, was etwas weniger als der Hälfte der in Burgdorf beschäftigten Lehrpersonen oder Schulleitenden entspricht.

¹ Aus den sieben Antwortmöglichkeiten Klassenlehrperson, Lehrperson (nicht Klassenlehrperson), Lehrperson IF (inkl. Int.), Lehrperson KbF, Lehrperson Einführungsklasse, Lehrperson weitere Besondere Massnahmen und Schulleitung ergaben sich 20 Kombinationen von Funktionen.

Tabelle 4 Vorgespräche (April 2012)

		Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4
Schulleitende					11
Regel LP	Unterstufe	1	1		
	Mittelstufe	8	6		
	Sek 1	3	3		
Lehrpersonen BM				6	
Total		12	10	6	11

Tabelle 5 Hauptgespräche (Juni 2012)

		Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6
Schulleitende				1		1	11
Regel LP	Unterstufe	2	3				
	Mittelstufe	4	1	4			
	Sek 1	3	1	5			
Lehrpersonen BM					6	6	
Total		9	5	9	6	7	11

Stichprobe Mittel-/Sek1stufe

Die Daten für die Stichprobenanalysen stammen aus vier Quellen:

- Die Betriebsdaten der Stadt Burgdorf, Schuldirektion
- Der Befragung von Schüler/-innen aus einer Stichprobe von 5., 6., 7. und 8. Klassen verschiedener Schulstandorte
- Der Befragung der Eltern dieser Schüler/-innen
- Der Befragung der jeweiligen Klassenlehrperson zur Klassensituation und den einzelnen Schüler/-innen

Die Stichprobe umfasst 15 Klassen und setzt sich, verteilt auf die verschiedenen Schulstandorte, wie folgt zusammen: vier fünfte Klassen, drei sechste Klassen, die Schüler/-innen der fünften und sechsten Klasse einer Mehrjahrgangsklasse, je drei siebte und achte Realklassen der Sekundarstufe (Tabelle 6). Diese Auswahl wurde deshalb getroffen, weil diese Schulklassen die zwei Schuljahre vor und nach der Selektion umfassen. Die Mittelstufe vor dem Übertritt und die Realklassen der Sekundarstufe nach dem Übertritt haben je ihre spezifischen Herausforderungen im Kontext der Selektion.

Tabelle 6 Die Klassen der Stichprobe Mittel-/Sek1stufe

	Anzahl Klassen	M Anzahl SuS	SD
Primarstufe (5. & 6. Klassen)	9	15.9	6.35
Sekundarstufe (7. & 8. Klassen)	6	17.5	3.02

Insgesamt sind 248 Schüler/-innen und deren Eltern befragt worden. Der Elternfragebogen wurde zudem in die Sprachen Albanisch, Tamilisch und Türkisch übersetzt und gemäss den Betriebsdaten den Eltern zugeordnet. 158 Elternfragebogen sind eingetroffen. Das ergibt einen Rücklauf von 64%, der je nach Klasse zwischen knappen 30 und 100 Prozent streut.

1.3.4 Hinweis zur Interpretation der Daten

Umgang mit quantitativen Daten

Die Ergebnisse der Online-Umfrage und der Stichproben-Befragung werden mit der Anzahl Antworten (N), Mittelwerten (M) und der Standardabweichung (SD) dargestellt

sowie z.T. auch mit den Häufigkeiten der einzelnen Antwortkategorien. Der Mittelwert (arithmetisches Mittel) gibt Auskunft über die durchschnittliche Antwort. Die Standardabweichung gibt darüber Auskunft, inwieweit die einzelnen Antworten durchschnittlich um den Mittelwert streuen (vgl. Glossar). Ein Orientierungspunkt für die Richtung der Antwort ist die Skalenmitte. Sie stellt den Wert dar, der genau in der Mitte der möglichen Antwortstufen liegt und trennt positive und negative, zustimmende und ablehnende Antworten.

Die Daten werden häufig danach untersucht, ob verschiedene Gruppen von Antwortenden sich bezüglich der Richtung der Antwort (M) unterscheiden. Diese Untersuchungen werden mit der Statistiksoftware SPSS und entsprechend angepassten Analysen wie gepaarter T-Test, unabhängiger T-Test oder Varianzanalysen, allenfalls den äquivalenten nonparametrischen Analysen durchgeführt. Wenn von „deutlichen“ oder „signifikanten“ Unterschieden gesprochen wird, beruhen diese Aussagen auf statistischen Tests, welche auf Basis von Wahrscheinlichkeitsfunktionen ein Ergebnis zeigen, das mit mindestens 95% Wahrscheinlichkeit nicht zufällig ist (vgl. Glossar).

Umgang mit qualitativen Daten

Die qualitativen Daten basieren auf Gesprächen, die mit einer Stichprobe (vgl. Tabelle 4 und Tabelle 5) von Lehrpersonen geführt wurden. Die dabei entstandenen Aussagen wurden mit Hilfe eines Diktaphons aufgenommen und von einer Begleitperson während des Gesprächs mit der Gruppe protokolliert. Diese Protokolle und die aufgenommenen Gespräche dienten als Vorlagen zur Auswertung.

Anhand der Fragestellungen und mit der Unterstützung von MaxQDA, einer qualitativen Datenanalyse-Software, wurde nach Mustern gesucht und Kategorien gebildet. Die im Bericht zitierten Aussagen dienen zur Illustration von Sichtweisen einzelner Personen und ihrem alltäglichen Umgang mit dem Systemwechsel. Sie spiegeln im Evaluationsbericht einen Teilaspekt oder eine Teilsicht eines komplexeren Frage-Zusammenhangs. Personenbezogene Information wurde bewusst weggelassen. Dies wird im Text mit (...) gekennzeichnet. Beifügungen, die dem Verständnis dienen, stehen in den Zitaten ebenfalls in runden Klammern. Die zitierten Aussagen entsprechen einer mehrmaligen Nennung. Sind Aussagen nur einmal genannt und trotzdem aufgeführt, dann werden sie als Einzelmeinung gekennzeichnet.

2 Zweckdienlichkeit der Burgdorfer Umsetzung: System, Prozesse, Haltungen

Nach dem Konzept Umsetzung nach Art. 17 der Volksschule Burgdorf richten sich die besonderen Massnahmen und deren Umsetzung nach den individuellen Bedürfnissen der besonderen Lehr- und Lernformen der Beteiligten sowie nach den situationsabhängigen Verhältnissen der Organisation von diesen (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 4).

2.1 Das Wichtigste in Kürze

- Die Umsetzung von Art. 17 ist in Burgdorf erfolgt. Damit verbundene Prozesse wurden eingerichtet und neue Praktiken der beteiligten Personen sind entstanden. Der Nutzen wird für alle BM von den Befragten als positiv eingeschätzt.
- Die Gespräche und die Befragung zeigen auf, dass nicht alle Beteiligten auf dem gleichen Wissensstand sind und dies als Hindernis für eine optimalere Umsetzung des Art. 17 beurteilt wird. Bei allen BM wird ein Bedarf an mehr Ressourcen angemeldet.
- Die Funktion der Schulleitung Besondere Massnahmen (SL BM) wird als wichtig und deren Arbeit als Gelingensfaktor für die Umsetzung angesehen. Zuständigkeiten der SL und der Lehrpersonen der Besonderen Massnahmen (LP BM) sollten jeweils pro Standort noch besser abgesprochen werden und klarer auf die Bedürfnisse der LP BM abgestellt werden.
- Die befragten Personen beurteilen die Wirkung der Integrationsmassnahmen für die Kinder mit und die Kinder ohne besondere Massnahmen als knapp positiv. Die Einschätzung liegt bei den LP BM signifikant höher.
- Die auf einer Skala von 1 bis 6 gemessene Einstellung der Lehrpersonen und Schulleitungen gegenüber einer grundsätzlichen Regelklassenbeschulung von Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf liegt im Durchschnitt bei 3.72 und ist verhalten positiv. Nach Funktionskategorie unterschieden, weist die Kategorie „Regellehrperson“ mit 3.46 den tiefsten Wert aus.
- Insgesamt wird die Burgdorfer Umsetzung auf einer Notenskala 1-6 mit der Note 4.12 („genügend“) beurteilt. Der selbsteingeschätzte Veränderungs- und Entwicklungsbedarf variiert nach Thematik. Der grösste Bedarf wird in Unterrichtsorganisation auf der Sekundarstufe 1 und der geringste in der Zusammenarbeit im Kollegium festgestellt.

2.2 Einleitung

Aus dem Leitfaden zur Umsetzung von Art. 17 VSG für Schulleitungen, Gemeinde- und Schulbehörden, Lehrpersonen lässt sich entnehmen, dass der Art. 17 Abs. 3 a), b), c) VSG die Organisation des Spezialunterrichts und der besonderen Klassen sowie die Massnahmen zur besonderen Förderung regeln. Mit der Gesetzesänderung ist geplant, der wachsenden Tendenz zur Separation entgegenzuwirken und die Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf vermehrt in Regelklassen zu integrieren. Dazu sind auch eine erhöhte Durchlässigkeit und eine differenzierte und individualisierte Schulung der Betroffenen vorgesehen (AKVB, 2009, S. 5).

Nach dem Konzept Umsetzung Art. 17 der Volksschule Burgdorf braucht die Umsetzung der Integrationsmassnahmen, wie sie der Art. 17 VSG vorsieht, eine zweckdienliche Planung und den Aufbau nötiger Strukturen. Eine besondere Rolle spielt dabei die SL BM. Zu ihren Aufgaben gehören die personelle und strategische Leitung der LP BM und die Beurteilung und Verteilung der heilpädagogischen Unterstützung der Regel LP. Zudem soll die Burgdorfer Umsetzung auch durch die beteiligten Lehrpersonen und Schulleitenden getragen werden. Deren Gelingen kann unter anderem am Ausmass der ideellen Unterstützung der Integration abgelesen werden (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 12-13).

2.2.1 Grundfragen der Evaluation

Um den Stand der Umsetzung des Burgdorfer Konzepts vor dem Hintergrund der Anforderungen des Gesetzgebers und der Erziehungsdirektion des Kantons Bern (ERZ) beurteilen zu können, stellen sich folgende Fragen:

- Ist die konzeptionelle, personelle, infrastrukturelle und finanzielle Vorkehrung für die Umsetzung des Art. 17 aus der Sicht der Befragten zweckdienlich? Welchen Nutzen der BM erkennen die Befragten? Wie gewichten sie den Veränderungsbedarf in der Ressourcenzuteilung zu den unterschiedlichen BM?
- Welche Vor- und Nachteile ergeben sich mit der Schaffung einer Schulleitung für den Bereich der besonderen Massnahmen?
- Wie hoch wird die Wirkung der Integrationsmassnahmen auf die Schüler/-innen eingeschätzt?
- In welchem Grad unterstützen die Beteiligten die Ziele der Integration?
- Wie beurteilen sie die Burgdorfer Umsetzung insgesamt?

2.2.2 Aufbau des Kapitels

Zuerst werden für die Burgdorfer Umsetzung Zweckdienlichkeit, Nutzen und Ressourcenzuteilung untersucht. Danach folgen Aussagen zur Schulleitung BM und zur ideellen Unterstützung der Integration durch die beteiligten Akteure. Schliesslich werden die Aussagen zur Einschätzung der Wirkung der Integrationsmassnahmen und zur Gesamteinschätzung der Burgdorfer Umsetzung aus der Sicht der Befragten präsentiert.

2.3 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

„Die Leitung unterstützt und fördert die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in ihrer Weiterentwicklung“ (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 6).

Sie ist zuständig für die Koordination, Organisationsentwicklung, Bewilligung der Zuweisung, Qualitätsentwicklung, fachbezogene Personalführung und das Initiieren von Weiterbildung (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 13).

„Die Volksschule Burgdorf versteht sich als lernende und sich weiterentwickelnde Organisation. Veränderungs- und Entwicklungsprozesse werden aktiv angegangen und durch die Führungspersonen unterstützt“ (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 6).

2.4 Zweckdienlichkeit, Nutzen und Ressourcenzuteilung

2.4.1 Einschätzung der Zweckdienlichkeit der Umsetzung

Die Integration ist in Burgdorf heute eine Realität. Sie ist im Schulalltag verankert und bestimmt die Praxis der Lehrpersonen und Schulleitenden mit. Diese haben in den Gesprächen aber auch auf Lücken in der Burgdorfer Umsetzung hingewiesen, sowohl bei den organisatorischen Abläufen, dem Umsetzungsprozess als auch bei den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Raum, Zeit und Wissen sind nicht ausreichend bereitgestellt worden. Folgende qualitative Aussagen illustrieren dies:

„Da wurde uns viel versprochen. Wir sind nicht vorbereitet. (...) die ERZ hat nicht alles gesagt. Das war nicht fair. Auch die Vorbereitung hat nicht geklappt. Wir wurden alle ins kalte Wasser geworfen“ (LP).

„Das Grundproblem bei der Umsetzung der Integration sind die mangelnden Ressourcen (etwa) mehr Lektionen für Teamteaching innerhalb einer Klasse oder mehr IF-Lektionen zur Unterstützung der Regelklassenlehrkräfte (und) mehr Weiterbildung für Regelklassenlehrkräfte (...)“ (LP).

„Ich möchte mehr Raum, mehr Materialien, mehr zu zweit arbeiten“ (LP).

„Wir haben das alles im Kollegium erarbeitet. Wir haben auf Räume verzich-

Die Lektionen für die integrative Förderung und der funktionsspezifische Wissensabgleich der beteiligten LP reichen nicht aus

Das Raumangebot ist limitiert und schränkt gelegentlich ein

Um die Ressourcen optimal nutzen zu können, braucht es einen flexibleren Umgang und bei Bedarf Handlungs-spielraum

tet. Die Stadt hat nichts dafür gemacht “ (LP).

„Die Schulleitung müsste die Möglichkeit haben (Ressourcen zu verteilen). Ihnen sind ja auch die Hände gebunden. Ich glaube der Wille wäre vorhanden. Es bräuhete unkonventionelle Lösungen, etwa kleinere Gruppen im Werken aufgrund der Situation. Die Schulleitung ist sich dessen bewusst. Der Wunsch nach einer weiteren KbF. Wir haben die Int. oft auch als Strafe verordnet“ (LP).

2.4.2 Einschätzung des Nutzens der besonderen Massnahmen

Die Lehrpersonen und Schulleitenden wurden gefragt, wie hoch sie den Nutzen der besonderen Massnahmen (so wie sie heute konzipiert und realisiert sind) für die Entwicklung der betroffenen Schüler/-innen einschätzen. Damit lässt sich ein Bild des Erfolgs der Burgdorfer Umsetzung aus der Sicht der Befragten machen.

Im Durchschnitt werden alle BM als nützlich für die Schüler/-innen eingeschätzt

Alle besonderen Massnahmen erreichen einen positiven Mittelwert >3.00 (Tabelle 7). Am tiefsten werden dabei die integrative Förderung (M=3.62) und die Angebote für ausserordentlich begabte Schüler/-innen (M=3.56) beurteilt, bei allerdings auffallender Streuung der Meinungen (SD=1.127 bzw. SD=1.25).

Tabelle 7 Einschätzung des Nutzens der besonderen Massnahmen (Skalenmitte = 3.00)

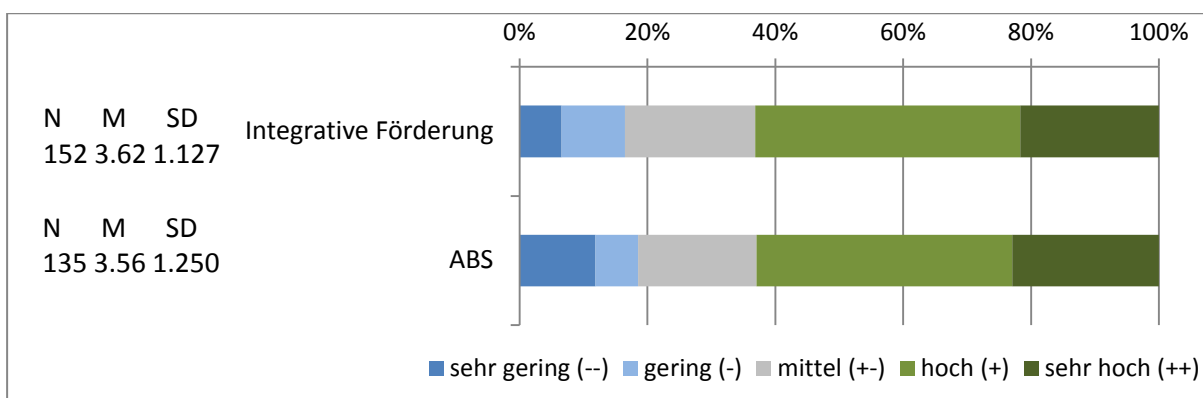
	N	M	SD
Einschulungsklassen EK	127	4.54	.699
Psychomotorik	124	4.46	.715
Logopädie	132	4.39	.650
Klasse zur besonderen Förderung KbF	114	4.32	.768
Deutsch als Zweitsprache DaZ	127	4.23	.856
Intensiv-Intervention (Int)	124	4.14	.830
Integrative Förderung (IF)	152	3.62	1.127
Angebote für ausserordentlich begabte Schüler/-innen ABS	135	3.56	1.250

Hinweis: Antwortskala 5-stufig: sehr hoch ++, hoch +, mittel +-, gering -, sehr gering --

Knapp ein Fünftel der Antwortenden schätzen den Nutzen der integrativen Förderung als sehr gering oder gering ein (16.5%; Grafik 1). Sie stehen drei Fünftel der Antwortenden gegenüber, welche den Nutzen als hoch oder sehr hoch einschätzen (63.1%). Ungefähr ein Fünftel sieht in der integrativen Förderung, so wie sie heute konzipiert und realisiert ist, einen mittleren Nutzen.

20% schätzen den Nutzen der IF als gering oder sehr gering, 60% als hoch oder sehr hoch ein

Grafik 1 Einschätzung des Nutzens der integrativen Förderung (N=152, in Prozent) und der Angebote für ausserordentlich begabte Schüler/-innen (ABS) (N=135, in Prozent)



Hinweis: Antwortskala 5-stufig: sehr hoch ++, hoch +, mittel +-, gering -, sehr gering --

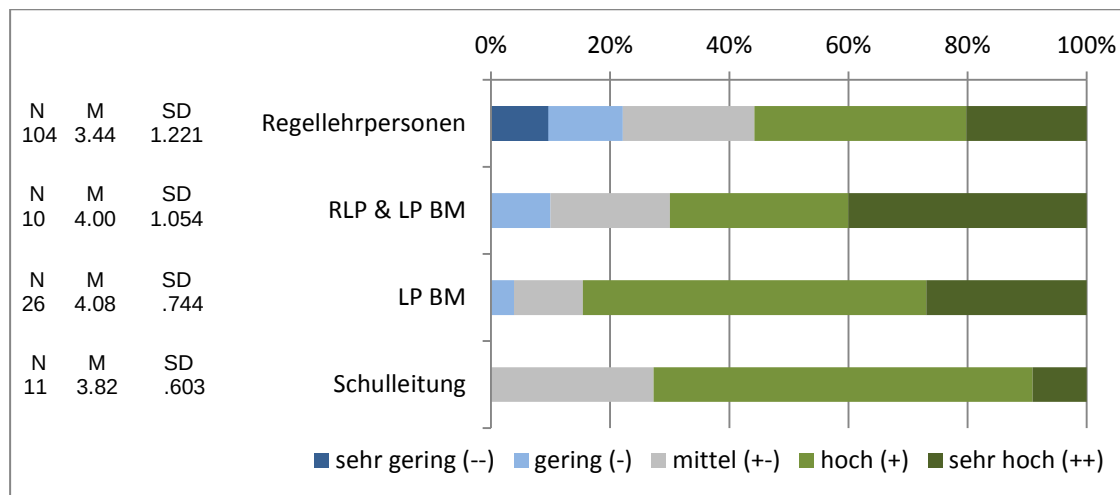
Ähnlich fallen die Einschätzungen der Angebote für ausserordentlich begabte Schüler/-innen aus, wenn auch mit 12% eine hohe Anzahl Antworten auffällt, die den Nutzen als sehr gering beurteilen.

Einschätzung nach Funktion

Die Auswertung nach Funktion zeigt, dass Regellehrpersonen ($M=3.44$) den Nutzen der integrativen Förderung signifikant² weniger hoch einschätzen als Lehrpersonen der BM ($M=4.08$; Grafik 2). Die Einschätzung streut jedoch bei den Regellehrpersonen erheblich ($SD=1.221$). Rund ein Fünftel beurteilt den Nutzen als sehr gering oder gering, ein Fünftel als mittel und gut die Hälfte als hoch oder sehr hoch (Grafik 2). Bei der Einschätzungen des Nutzens der Integrativen Förderung gibt es keine Unterschiede zwischen den Stufen.

Regel LP schätzen den Nutzen der IF signifikant tiefer ein als LP BM

Grafik 2 Nutzen der Integrativen Förderung nach Funktionen (in Prozent)



Hinweis: Antwortskala 5-stufig: sehr hoch ++, hoch +, mittel +-, gering -, sehr gering --

2.4.3 Einschätzung des Veränderungsbedarf bei der Ressourcenverteilung

Auch Antworten zu Fragen nach allfälliger Veränderung in der aktuellen Ressourcenverteilung (Lektionen) lassen rückblickend auf den Erfolg der Burgdorfer Umsetzung und mögliche Entwicklungspotentiale schliessen. Für die verschiedenen besonderen Massnahmen wird, ausser für die Angebote für ausserordentlich begabte Schüler/-innen ABS, eine Erhöhung der Ressourcen gewünscht ($M>3.00$), am deutlichsten für die integrative Förderung ($M=4.31$), gefolgt von der Klasse zur besonderen Förderung KbF ($M=4.08$) sowie der Psychomotorik ($M=3.96$; Tabelle 8).

Antwortverhalten nach Stufen

Wenn die Antworten nach den Stufen betrachtet werden, zeigen sich bei den drei Massnahmen mit der höchsten Einschätzung einer notwendigen Erhöhung signifikante Unterschiede: Lehrpersonen der Sekundarstufe schätzen den Bedarf einer Ressourcenerhöhung für die integrative Förderung zwar auch noch positiv ein ($M=3.89$), dies jedoch signifikant weniger hoch als Lehrpersonen der Unter- und Mittelstufe ($M=4.51$, bzw. $M=4.61$; Tabelle 9)³.

LP der Sekundarstufe schätzen eine Erhöhung der Ressourcen für die IF als signifikant weniger notwendig ein als LP der Unter- und Mittelstufe

Den Ressourcenbedarf für die Klassen zur besonderen Förderung KbF schätzen Lehrpersonen der Sekundarstufe hingegen am höchsten ein ($M=4.39$), dies ist signifi-

LP der Sekundarstufe schätzt den Ressourcenbedarf für die KbF als signifikant höher ein als die Mittelstufe

² Angesichts nicht homogener Varianzen mittels Welch-Test ($F=2.864$; $df1=3$; $df2=26.865$; $p=.019$) und Tamhane-Post-hoc-Test überprüft (Differenz Regellehrpersonen- Lehrpersonen BM: $p=.008$).

³ $F=9.308$; $df=2$; $p<.001$ (Post hoc Test nach Scheffé: US zu S1 $p=.004$; MS zu S1 $p<.001$)

kant höher als die Einschätzung von Lehrpersonen der Mittelstufe ($M=3.86$)⁴. Hier ist die Forderung nach mehr KbFs – im Sinne von „Ersatzkleinklassen“ – konsistent mit der weiter unten angesprochenen Haltung gegenüber einer grundsätzlichen Kleinklassenbeschulung für Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Tabelle 8 Einschätzung des Veränderungsbedarf der aktuellen Ressourcenverteilung für die besonderen Massnahmen (Skalenmitte = 3.00)

	N	M	SD
Integrative Förderung (IF)	138	4.31	0.927
Klasse zur besonderen Förderung (KbF)	104	4.08	0.878
Psychomotorik (PM)	111	3.96	0.83
Intensiv-Intervention (Int)	114	3.87	0.907
Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	118	3.74	0.881
Einschulungsklassen (EK)	113	3.74	0.904
Logopädie	111	3.50	0.737
Angebote für ausserordentlich begabte Schüler/-innen (ABS)	121	2.90	1.012

Hinweis: Antwortskala 5-stufig: 5=stark erhöhen ++, 4=erhöhen +, 3=gleich belassen +/-, 2=vermindern -, 1= stark vermindern --

Tabelle 9 Einschätzung der Veränderung der aktuellen Ressourcenverteilung für die Integrative Förderung, die Klasse zur besonderen Förderung, die Psychomotorik und die Einschulungsklasse nach Stufe (Skalenmitte = 3.00)

		N	M	SD
Integrative Förderung	Unterstufe	41	4.51	.675
	Mittelstufe	46	4.61	.714
	Sekundarstufe	38	3.89	1.008
	Gesamt	125	4.36	.856
Klasse zur besonderen Förderung KbF	Unterstufe	24	4.00	.834
	Mittelstufe	37	3.86	.948
	Sekundarstufe	36	4.39	.766
	Gesamt	97	4.09	.879
Psychomotorik	Unterstufe	40	4.35	.700
	Mittelstufe	40	3.90	.744
	Sekundarstufe	21	3.24	.700
	Gesamt	101	3.94	.822
Einschulungsklasse	Unterstufe	42	4.07	.838
	Mittelstufe	38	3.58	.919
	Sekundarstufe	22	3.41	.666
	Gesamt	102	3.75	.875

Bezüglich der Psychomotorik schätzen die Lehrpersonen der Sekundarstufe den Erhebungsbedarf am tiefsten ein ($M=3.24$), dies ist signifikant weniger hoch als diejenigen der Mittelstufe ($M=3.90$) und der Unterstufe ($M=4.35$)⁵. Auch der Unterschied zwischen Mittelstufe und Unterstufe ist signifikant. In diesen Einschätzungen unter-

LP der Sekundarstufe schätzen den Erhebungsbedarf für PM als tief ein

⁴ $F=3.606$; $df=2$; $p=.031$ (Post hoc Test nach Scheffé: MS zu S1 $p=.034$)

⁵ Auch die Mittel- und Unterstufe unterscheiden sich signifikant. $F=16.622$; $df=2$; $p<.000$ (Post hoc Test nach Scheffé: US zu MS $p=.023$; US zu S1 $p<.001$; MS zu S1 $p=.004$)

scheiden sich Regellehrpersonen, Lehrpersonen BM und Schulleitende nicht.

Ein signifikanter Unterschied ist auch bezüglich der Einschätzung der Ressourcenerhöhung für die Einschulungsklasse festzustellen: Die direkter betroffenen Lehrpersonen auf der Unterstufe schätzen den Erhebungsbedarf deutlich höher ein ($M=4.07$) als die Lehrpersonen der Mittel- und Sekundarstufe ($M=3.58$ bzw. $M=3.41$).⁶

2.5 Schulleitung besondere Massnahmen

Im Wesentlichen wird die Rolle und Funktion der Schulleitung BM in den gemachten Aussagen als positiv beurteilt. Auch auf der Leitungsebene wird die Trennung zwischen Schulleitung und Schulleitung BM positiv bewertet. So können vor allem fachliche Fragen bearbeitet und spezifische Bedürfnisse der Lehrperson BM abgeholt werden.

„Fachlich ist sicher die SL BM verantwortlich und ich finde, dass sie es sehr gut macht. Andere SL soll Organisatorisches organisieren und vermitteln bei Konflikten“ (SL).

Auch der Unterstützungsbedarf für das Team BM scheint von der Schulleitung BM für die Lehrperson BM gewährleistet zu sein.

„Spüre Rückhalt von beiden Schulleitungen, ich weiss die unterstützen mich“ (LP BM).

Jedoch ergeben sich durch die fachliche Trennung auch Kompetenz-, Rollen- und Zuständigkeitsprobleme. Diese Zuständigkeitsprobleme werden im täglichen Informationsaustausch an den verschiedenen Schulstandorten mit einer zuständigen Schulleitung deutlich. Dies zeigt sich in Verantwortlichkeitslücken.

„Bei mir ist die Schulleitung, die den Stundenplan organisiert und ich bin in diesem Schulhaus in dem die Schulleitung (zu den LP BM) nichts zu sagen hat. Die Schulleitung muss trotzdem etwas sagen. Oft fehlt bei mir, was bei anderen LP da ist und ich habe nichts im ‚Fächli‘“ (LP BM).

Unterschiedliche Aufgabenfelder im Rahmen des Berufsauftrags und unterschiedliche organisatorische Bedingungen erschweren eine gemeinsame Kommunikation des Teams BM mit dem restlichen Kollegium an den Standorten.

„Für mich ist die Anstellung der IF auch eine Frage. Die IF kann nur während der Schulzeit arbeiten, in den Ferien kann sie nicht sehr viel machen, das muss man auch beachten. (...) es ist eine andere Logik der Arbeit, die auch der LP bewusst sein muss“ (LP).

Nicht für alle IF-Anstellungen lassen sich momentan sonderpädagogisch ausgebildete Fachkräfte finden. Dieser Umstand führt zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Regel LP und Lehrperson IF.

„IF muss heilpädagogisch ausgebildet sein, sie muss etwas von der Stufe wissen, sonst muss ich ihr zu viel erklären“ (LP).

Die Etablierung einer Schulleitung für den BM zeigt sich als Vorteil. Vor allem für die Organisation, Koordination und Unterstützung der LP BM ist eine Schulleitung BM mit entsprechendem Know-How wichtig. Sie erweitert auch die fachliche Wissensgrundlage für den Funktionsbereich im Kontext der SL Konferenz. Jedoch scheint der Informationsfluss aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten der Schulleitung und Schulleitung BM eine Schwierigkeit für die am Schulstandort tätige Lehrperson BM darzustellen. Eine weitergehende Klärung der Aufgabenfelder und Rahmenbedingungen in der Rekrutierung von LP wird angesprochen. Sie soll mögliches Misstrauen der Regellehrpersonen gegenüber der Lehrpersonen BM vorbeugen. Zudem wird eine fundierte Grundausbildung des angestellten BM-Personals gefordert.

Positive Bilanz für die fachlich getrennte Organisationsverantwortung der Schulleitung BM

Unterstützung und Rückhalt ist für das Team gegeben

Im Informationsfluss zeigen sich Lücken

Unterschiedliche Aufgabenfelder und Rahmenbedingungen erschweren eine Kooperation in den Klassen

Grundanforderung einer heilpädagogischen Ausbildung für das IF-Personal

⁶ $F=5.713$; $df=2$; $p=.004$ (Post hoc Test nach Scheffé: US zu S1 $p=.013$, zu MS $p=.036$)

2.6 Ideelle Unterstützung der Integration durch die beteiligten Akteure

Um den Grad der ideellen Unterstützung der Integration durch die Lehrpersonen und Schulleitenden zu messen, wurden diese zu ihrer Einstellung zur Integration in Regelklassen befragt. Diese Daten werden nach Stufen und Funktion der Lehrpersonen näher untersucht.

Für die Aussage, dass die Kinder mit besonderem Förderbedarf, wenn immer möglich, in einer Regelklasse beschult werden sollen, liegt der Mittelwert aller Antworten der befragten Lehrpersonen und Schulleitenden bei 3.69 (Tabelle 10). Und die Aussage, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf am besten in Kleinklassen unterrichtet werden sollen, erhält einen Mittelwert von 4.01, also eine höhere Zustimmung.⁷

Wegen der grossen Streuung der Einschätzungen (SD) soll untersucht werden, ob sich Gruppen von Antwortenden unterscheiden. Bezüglich der grundsätzlichen Regelklassenbeschulung gibt es keinen Unterschied zwischen den Stufen. Hingegen sind Lehrpersonen der Sekundarstufe mit der grundsätzlichen Kleinklassenbeschulung signifikant deutlicher einverstanden (M=4.46; Tabelle 10) als Lehrpersonen der Mittelstufe (M=3.71).⁸ Lehrpersonen der Unterstufe (M=3.91) liegen ohne signifikanten Unterschied zu den beiden anderen Gruppe in ihrer Einschätzung dazwischen.

Werden die Antworten nach der Funktion gruppiert, zeigen sich signifikante Unterschiede. Regellehrpersonen lehnen die grundsätzliche Regelklassenbeschulung im Durchschnitt knapp ab (M=3.46; Grafik 3). Die anderen drei Gruppen von Funktionen sind eher dafür (M>4.27). Statistisch signifikant unterscheiden sich die Regellehrpersonen von den Lehrpersonen BM und den Schulleitenden.⁹

Tabelle 10 Grundsätzliche Regelklassen- und Kleinklassenbeschulung: Einschätzung nach Stufe (Skalenmitte = 3.50)

		N	M	SD
Grundsätzlich Regelklassenbeschulung	Unterstufe	45	3.64	1.209
	Mittelstufe	52	3.71	1.194
	Sekundarstufe	46	3.70	1.209
	Gesamt	143	3.69	1.195
Grundsätzlich Kleinklassenbeschulung	Unterstufe	45	3.91	1.258
	Mittelstufe	52	3.71	1.405
	Sekundarstufe	46	4.46	1.187
	Gesamt	143	4.01	1.321

Hinweis: Antwortskala: 6=ich bin voll und ganz einverstanden, 5=ich bin einverstanden, 4=ich bin eher einverstanden, 3=ich bin eher nicht einverstanden, 2=ich bin nicht einverstanden, 1=ich bin gar nicht einverstanden.

Die Gruppe der Klassen- und BM-Unterrichtenden lehnt die Aussage, Beschulung in der Kleinklasse sei grundsätzlich das Beste, am stärksten ab (M=2.80). Auch die Lehrpersonen BM sind damit nicht einverstanden (M=3.15) und die Schulleitenden sind ebenfalls knapp nicht einverstanden (M=3.36). Die einzige befürwortende Gruppe sind die Regellehrpersonen (M=4.30). Statistisch signifikant unterscheiden sich dabei die Regellehrpersonen von den Klassen- und BM-Unterrichtenden sowie den Lehrpersonen BM.¹⁰

⁷ Die beiden Variablen korrelieren auf dem .01-Niveau negativ mit .56.

⁸ F=4.265; df=2; p=.016 (Post hoc Test nach Scheffé: MS zu S1 p=.019)

⁹ F= 6.049; df=3; p=.001; paarweiser Gruppenvergleich bei Varianzheterogenität und ungleich grossen Gruppen nach Games-Howell. Die um eins kleinere Stichprobe sowie die grössere Standardabweichung der Gruppe der Regelklassen- und BM-Unterrichtenden bewirkt, dass der Unterschied zu den Regellehrpersonen statistisch nicht signifikant ist, also zufällig sein kann.

¹⁰ F=10.236; df=2; p<.001 (Scheffé RLP zu RKL- und BM-Unterrichtenden p=.005, zu LP BM p=.001)

Integration im Durchschnitt nur verhalten positiv getragen

Weiterführung der Kleinklassen mit relativ hoher Zustimmung

LP der Sekundarstufe sind deutlich stärker für eine grundsätzliche Kleinklassenbeschulung als LP der Mittelstufe

Regel LP sind der Meinung, Kinder mit besonderem Förderbedarf werden am besten in Kleinklassen unterrichtet, LP, die auch BM oder nur BM unterrichten, hingegen nicht

Allerdings liegt bei diesen Einschätzungen keine Einigkeit vor: Die Meinungen zu diesen beiden Aussagen streuen deutlich (vgl. SD in Tabelle 10 und Grafik 3), auf allen unterrichteten Stufen und bei den Funktionsgruppen insbesondere bei den Regellehrpersonen und den Klassen- und BM-Unterrichtenden (Grafik 3).

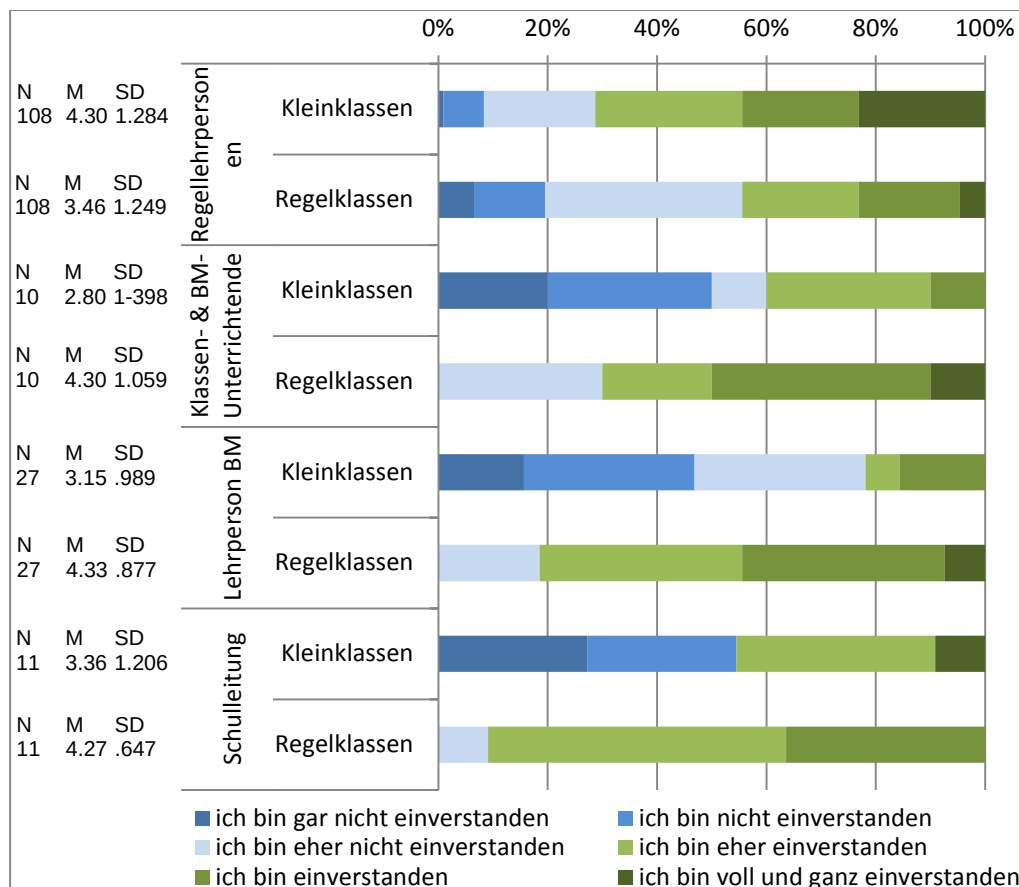
30% der durchschnittlich befürwortenden Regellehrpersonen sind eher gegen eine grundsätzliche Kleinklassenbeschulung von Kindern mit besonderem Förderbedarf (vgl. für die Prozentwerte Tabelle 35 im Anhang), während 40% der diesen Grundsatz im Mittel eher ablehnenden Klassen- und BM-Unterrichtenden ihn befürworten.

Weiter oben wurde gezeigt, dass Lehrpersonen der Sekundarstufe im Durchschnitt deutlich stärker für eine grundsätzliche Kleinklassenbeschulung als Lehrpersonen der Mittelstufe sind. Auch bezüglich dieser Gruppierung der Antwortenden lässt sich aber feststellen, dass es jeweils Minderheiten gibt, die anderer Meinung sind. So sind etwa rund ein Fünftel der Lehrpersonen auf der Sekundarstufe eher nicht einverstanden damit, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf am besten in Kleinklassen unterrichtet werden (vgl. Tabelle 36 im Anhang). Bei den Lehrpersonen auf der Mittelstufe stehen 47% die grundsätzliche Kleinklassenbeschulung (eher) Ablehnenden einer knappen Mehrheit von 53% (eher) Befürwortenden gegenüber.

Beiden Gruppen haben eine starke Minderheit mit gegenteiliger Meinung

Sowohl bei den Stufen wie auch den Funktionen steht bezüglich der Grundsätze "Kleinklassenbeschulung" oder "Regelklassenbeschulung" der jeweiligen Mehrheit eine deutliche Minderheit mit gegenteiliger Meinung gegenüber

Grafik 3 Einverständnis zur grundsätzlichen Regelklassen- bzw. Kleinklassenbeschulung, nach Funktionen



2.7 Grundsätzliche Einschätzungen von Integrationswirkungen auf die Kinder

Mittels mehrerer Items wurde danach gefragt, welche Wirkungen Integration grundsätzlich hat, bzw., wie man zu angenommenen möglichen Wirkungen steht.¹¹ Die

Grundsätzlich werden knapp positive Wirkungen der Integration auf Kinder mit besonderem Förderbedarf, die anderen Kinder und die Klasse erwartet.

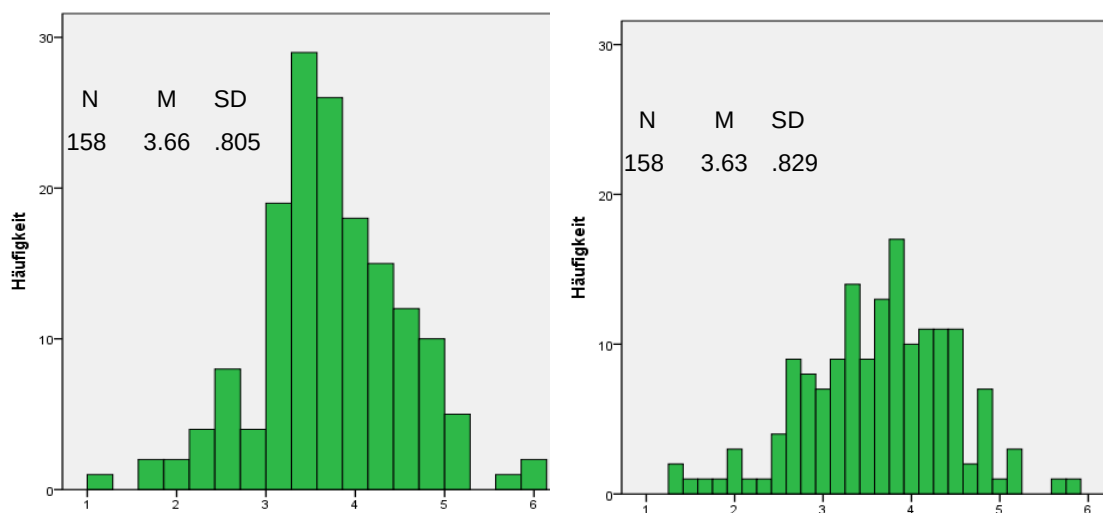
¹¹ Die einzelnen Aussagen dazu wurden faktoranalytisch reduziert.

Mittelwerte der Einschätzungen der Integrationseffekte auf Kinder und die Klasse¹² sowie auf die Kinder mit besonderem Förderbedarf¹³ liegen nahe der Skalenmitte von 3.50. Die Lehrpersonen und Schulleitenden erklären sich im Durchschnitt knapp einverstanden damit, dass die Integration positive Effekte auf andere Kinder und die Klasse (M=3.66; Grafik 4 links) sowie die Kinder mit besonderem Förderbedarf (M=3.63) hat.

Vergleicht man die Antworten von Regellehrpersonen, Klassen- und BM-Unterrichtenden, Lehrpersonen BM sowie Schulleitenden, zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede.¹⁴ Regellehrpersonen schätzen die grundsätzlichen Wirkungen auf andere Kinder und die Klasse knapp negativ ein (M=3.46; vgl. Anhang, Tabelle 39). Sie unterscheiden sich darin signifikant von Lehrpersonen BM, mit (M=4.23)¹⁵ und ohne Klassenunterricht (M=4.15), die eher einverstanden sind mit positiven Effekten auf die anderen Kinder und die Klasse. Regellehrpersonen schätzen auch die Integrationseffekte auf Kinder mit besonderem Förderbedarf knapp negativ ein (M=3.47). Sie unterscheiden sich darin signifikant von den Lehrpersonen BM, die sie positiv beurteilen (M=4.03).¹⁶

LP BM schätzen die Wirkung der Integrationsmassnahmen auf die Schüler/-innen mit einer BM und auch auf die anderen Kinder positiv ein, die Regel LP knapp negativ

Grafik 4 Integrationswirkungen auf andere Kinder und die Klasse (links) sowie auf Kinder mit besonderem Förderbedarf (rechts)



Hinweis: Antwortskala: 6=ich bin voll und ganz einverstanden, 5=ich bin einverstanden, 4=ich bin eher einverstanden, 3=ich bin eher nicht einverstanden, 2=ich bin nicht einverstanden, 1=ich bin gar nicht einverstanden.

Ebenfalls signifikante Gruppenunterschiede sind zwischen den Lehrpersonen auf den verschiedenen Stufen festzustellen.¹⁷ Auf der Unter- und Mittelstufe Unterrichtende sehen durch die Integration grundsätzlich eher positive Effekte auf die anderen Kinder und die Klasse (Unterstufe: M=3.72; Mittelstufe: M=3.84; vgl. Anhang, Tabelle 40), während die auf der Sekundarstufe Unterrichtenden die Effekte eher negativ beurteilen.

LP Unter- und Mittelstufe sehen durch die Integration grundsätzlich eher positive Effekte auf die anderen Kinder und die Klasse, die LP der Sekundarstufe eher nicht

¹² Beispielitem: Integration ermöglicht Interaktionen in einer gemischten Gruppe, welche das Verständnis und die Akzeptanz von Unterschieden zwischen den Schülern/-innen fördert.

¹³ Beispielitem: Die Herausforderung, in einer Regelklasse zu sein, begünstigt die schulische Entwicklung des Kindes mit besonderem Förderbedarf.

¹⁴ Effekte auf andere Kinder und Klasse: $F=8.633$; $df=3$; $p<.001$; Effekte auf Kinder mit bes. Förderbedarf: $F=4.574$; $df=3$; $p=.004$

¹⁵ Scheffé Post-hoc Paarvergleich: Regellehrpersonen zu Lehrpersonen BM $p=.027$, zu Klassen- und BM-Unterrichtenden $p=.001$

¹⁶ Tamhane Post-hoc Paarvergleich (Varianzheterogenität): $p=.001$

¹⁷ $F=6.130$; $df=2$; $p=.003$; Scheffé Post-hoc Paarvergleiche: Sekundarstufe zu Unterstufe $p=.044$; Sekundarstufe zu Mittelstufe $p=.004$

len ($M=3.32$). Dieser Unterschied bleibt bestehen, wenn nur die Gruppe der Regellehrpersonen in den Vergleich einbezogen wird¹⁸ (vgl. Anhang, Tabelle 41).

Wirksamkeit der Integrationsmassnahmen bezüglich zentraler Ziele des Integrationsgedankens

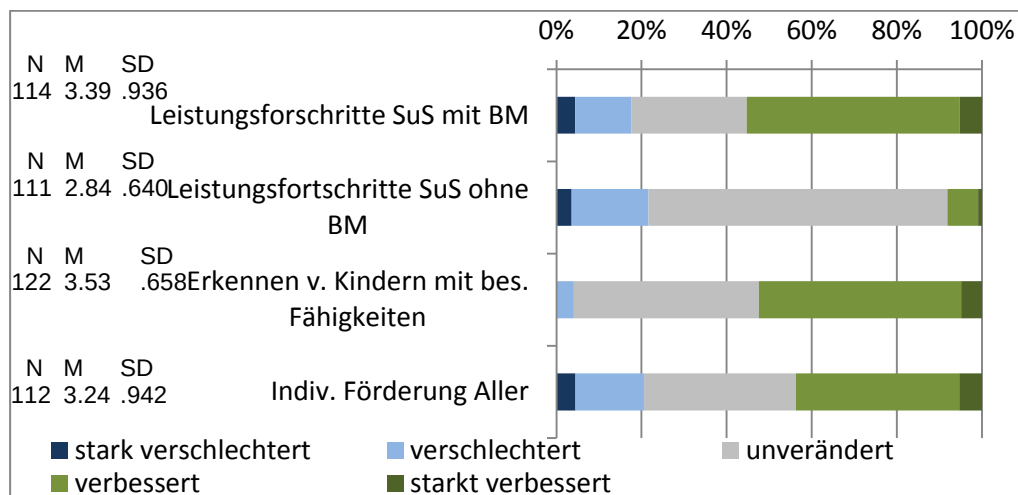
Die Lehrpersonen und Schulleitungen wurden um eine Einschätzung der Wirkungen der Integrationsmassnahmen und ihrer Organisation gegenüber der früheren Situation gebeten. Die verschiedenen vorgelegten Aspekte sind wichtige Anliegen der Integrationsidee und haben sich auch aus den Vorgesprächen ergeben.

Die Leistungsfortschritte der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme haben sich eher verbessert ($M=3.39$; Grafik 5). So schätzt es zumindest eine Mehrheit der Antwortenden ein. Für rund ein Viertel der Antwortenden ist die Situation bezüglich der Leistungsfortschritte dieser Schüler/-innen unverändert, rund ein Fünftel findet, sie habe sich sogar verschlechtert. Die Leistungsfortschritte derjenigen Schüler/-innen ohne besondere Massnahme hingegen haben im Schnitt eher abgenommen ($M=2.84$). Mehrheitlich wird die Situation dieser Gruppe von Schüler/-innen als unverändert eingeschätzt, aber mehr Antwortende (21%) finden, sie habe sich verschlechtert als verbessert (8%).

Ebenfalls verbessert hat sich das Erkennen von Kindern mit besonderen Fähigkeiten oder Begabungen ($M=3.53$) sowie die individuell angepasste Förderung und Unterstützung aller Schüler/-innen ($M=3.24$). 44% sehen diesbezüglich eine Verbesserung der individuellen Förderung, 36% keine Veränderung und wiederum rund 20% sehen eine Verschlechterung gegenüber vorher.

Die Leistungsfortschritte der Schüler/-innen mit einer BM haben sich gegenüber vorher verbessert, während sich diejenigen der restlichen Schüler/-innen kaum verschlechtert haben

Grafik 5 Wirksamkeit auf Leistungsfortschritte, Erkennen von Kindern mit besonderen Fähigkeiten sowie die individuelle Förderung aller Schüler/-innen



Hinweis: Antwortskala 5-stufig: 5=stark verbessert, 4=verbessert, 3=unverändert, 2=verschlechtert, 1=stark verschlechtert; nicht beurteilbar.

Das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten (ALSV) der Schüler/-innen ist neben der Leistung bzw. Sachkompetenz ein zentraler Förder- und damit auch Beurteilungsaspekt in der Schule. Wie haben sich diese Verhaltensaspekte nach der Umsetzung der Integrationsmassnahmen gegenüber der Situation vorher verändert? Die durchschnittliche Einschätzung der Wirkung auf die Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme unterscheidet sich von derjenigen auf anderen Schüler/-innen (SuS) nicht wesentlich. Für beide Gruppen wird eher eine Zunahme der Probleme mit dem ALSV attestiert

Probleme mit dem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten haben eher zugenommen

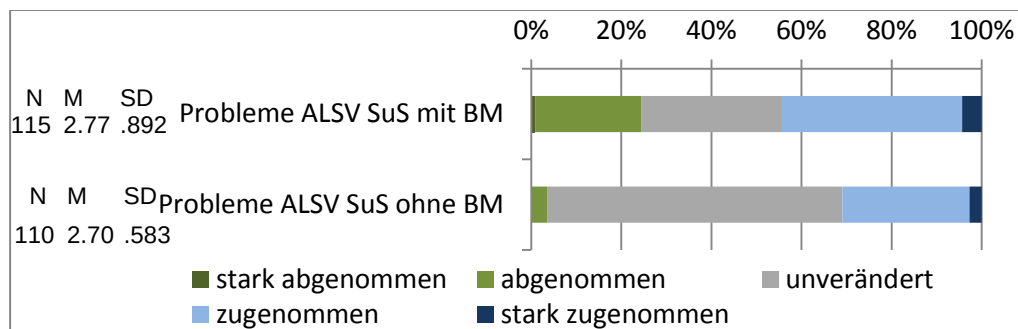
¹⁸ $F=4.027$; $df=2$; $p=.021$; Bonferroni Post-hoc Paarvergleiche: Sekundarstufe zu Unterstufe $p=.049$; Sekundarstufe zu Mittelstufe $p=.049$

(SuS mit BM: $M=2.77$; SuS ohne BM: $M=2.70$; Grafik 6). Betrachten wir jedoch die Verteilung der Einschätzungen, zeigt sich, dass man sich bezüglich der Folgen für das ALSV der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme weniger einig ist ($SD=.892$) als bezüglich der Schüler/-innen ohne (SD=.583): Rund 25% sind der Meinung, die Probleme mit dem ALSV der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme haben abgenommen, 44% dagegen sagen, sie haben zugenommen, rund 30% meinen, sie seien unverändert. Bezüglich der Schüler/-innen ohne einer besonderen Massnahme ist die grosse Mehrheit von zwei Dritteln der Meinung, die Probleme seien unverändert gegenüber der Situation vorher, nur einzelne (4%) meinen, dass sie abgenommen und 30% dass sie zugenommen haben.

Eine weitere Annahme, die dem Integrationsgedanken zugrunde liegt, ist die Abnahme der Stigmatisierung durch die Segregation der Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf. Nach der durchschnittlichen Einschätzung der antwortenden Lehrpersonen und Schulleitungen ist dies der Fall ($M=3.23$; Grafik 7). Mehr als ein Drittel ist der Meinung, die Stigmatisierung der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme habe stark abgenommen oder abgenommen. Für 45% ist dieses Problem gegenüber vorher unverändert, während es sich für knapp 20% verschlechtert hat.

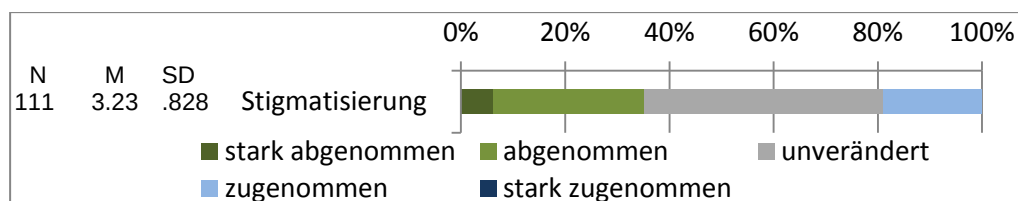
Die Stigmatisierung der Schüler/-innen mit einer BM hat eher abgenommen

Grafik 6 Veränderung der Probleme mit dem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten



Hinweis: Antwortskala 5-stufig: 5=stark abgenommen, 4=abgenommen, 3=unverändert, 2=zugenommen, 1=stark zugenommen; nicht beurteilbar.

Grafik 7 Veränderung der Stigmatisierung der Schüler/-innen mit besonderen Massnahmen



Hinweis: Antwortskala 5-stufig: 5=stark abgenommen, 4=abgenommen, 3=unverändert, 2=zugenommen, 1=stark zugenommen; nicht beurteilbar.

Grundsätzlich können Lehrpersonen positive Aspekte für die Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf und die Klasse feststellen. Durch eine zugeteilte IF für einen Schüler oder eine Schülerin kann nach Meinung der Regellehrperson auch der Rest der Klasse profitieren. Laut Aussagen von Lehrpersonen IF ist durch die integrative Förderung eine bessere Betreuung und eine vertiefte Sichtweise auf die einzelnen Schüler/-innen im Klassenverbund möglich.

Auch der Rest der Klasse profitiert von den integrativen Fördermassnahmen im Unterricht

„Es gibt ein Schüler der hat IF zugut, bekommt Lektionen und andere Kinder werden ohne Problem dazugesellt. Das ist bei uns einfach, ohne Probleme. Wir informieren die Eltern. (...) Ich weiss nicht ob das überall so ist“ (LP).

„Wenn man nur auf einen oder zwei achten kann, sieht man die ganze Konstellation auch anders. Man sollte immer noch den Überblick haben, etwas

Manche Schüler/-innen fallen zwischen das Fördernetz

ruhiger drin sein, einzeln arbeiten, mir sind Dinge aufgegangen, die ich sonst nicht entdeckt hätte“ (LP BM).

Manche Lehrpersonen machen sich aber Sorgen um den Verbleib derjenigen Schüler/-innen, die keine IF zugesprochen bekommen und trotzdem Leistungs- und Verständnisprobleme haben, die aber nicht unter die Zuteilungskriterien des IF-Pools fallen. Dies wird etwa in Aussagen wie der folgenden angesprochen.

„Mehr Kinder bekommen mehr Einzellektionen aber diejenigen, die wirklich Problem haben, sind weg vom Fenster“ (LP).

Darin spiegelt sich auch die Angst der Lehrperson und der Lehrperson BM wieder, den Bedürfnissen der Schüler/-innen nicht gerecht werden zu können.

„Mit den Leuten ihren Stärken und Schwächen eine Gruppe bilden, das es funktioniert. Das kann ich nicht erbringen. Die Schüler/-innen können nicht nach ihren Leistungen arbeiten“ (LP).

„Es ist aber auch für bestimmte Kinder schwierig. ADHS z.B. hat Schwierigkeiten sich so konzentrieren zu können“.

„(...) (Stiftung) haben sie en masse Kinder, die jetzt integriert wurden. Frustrierte, viel mehr Problemkinder, brauchen seit der Integration viel mehr psychologische Unterstützung“ (LPBM).

Auch bei neu aufgenommenen fremdsprachigen Schüler/-innen stellt sich das Problem der Klassenintegration, da trotz zugeteilten IF-Lektionen eine Verständigung im Unterricht nach Aussagen der Regel LP schwer fällt.

„Ich frage mich, ist das integriert? Ich kann nicht kommunizieren. Ich komme mir vor wie einen ‚Hütendienst‘“ (LP).

Ebenso wirken sich die begrenzten Ressourcen an IF-Lektionen pro Kind mit besonderem Förderbedarf auf die Lehrkräfte aus und nach Meinung der Regellehrpersonen damit auch auf den Schüler oder die Schülerin.

„In KK ist es einfacher ressourcenorientiert zu arbeiten: in Regelklasse sehe ich, dass die Lücke immer grösser wird, dass LP, Kind und ich immer gestresster sind. Finde ich totale Kunst, damit umzugehen“ (LP BM).

Selbst- und Fremd-Stigmatisierung der betroffenen Schüler/-innen scheinen nach Ansicht der Lehrperson und der Lehrperson BM mit den zugeteilten Massnahmen nicht gelöst. Einerseits bietet sich für die Schüler/-innen mit und ohne besondere Massnahmen eine Lernplattform, andererseits generiert eine Integration in eine Regelklasse auch Probleme. Die betroffenen Schüler/-innen werden sich der Differenzierung durch den besonderen Förderbedarf bewusst.

„(...) und so findet die Stigmatisierung trotzdem statt, habe von Schüler/-innen gehört, da gehen eh die Dummen hin“ (SL).

„(der integrierte Schüler) und die Klasse müssen lernen mit den Unterschieden umzugehen. Abmachungen und soziale Formen lernen und trainieren. Mit der Regelklasse hat er ein anderes Gegenüber. Das bietet auf beiden Seiten Chancen“ (LP).

In einer Regelklasse sind für die Oberstufe nicht nur die Klassenlehrperson sondern auch die verschiedenen Fachlehrpersonen wie auch eine Lehrperson IF für die Vermittlung von Lerninhalten verantwortlich. Seitens der Lehrpersonen wird damit die Befürchtung geäussert, dass die betroffenen Schüler/-innen desorientiert sind, da dadurch eine kontinuierliche Beziehungsarbeit erschwert werde.

„Jetzt sind die Schwierigkeiten in den Regelklassen. Man sucht nach Unterstützung. Das wechselt auch oft. Das ist aufwändig und vielleicht nicht immer gut für die Schüler/-innen“ (LP BM).

Die Bilanz zu den aufgeführten Zielen der Integration aufgrund der Einschätzungen der Befragten fällt ambivalent aus. Einerseits werden die Leistungsfortschritte der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme gegenüber vorher eher positiv beur-

Gewisse Kinder haben nicht zu integrierende Förderbedürfnisse

Fremdsprachige Neuankömmlinge sind in der Regelklasse nur schwer abzuholen

Begrenzte Ressourcen hindern ein konstruktives Arbeiten an und mit den Betroffenen

Probleme der Selbst- und Fremd-Stigmatisierung der betroffenen Schüler/-innen sind nicht gelöst

Zunehmende Desorientierung der Schüler/-in aufgrund vieler Bezugspersonen

teilt, ohne dass dies auf Kosten der anderen Schüler/-innen geschieht. Auch die Abnahme der Stigmatisierung kann als positiv gewertet werden. Andererseits scheinen diese Vorteile in der Beurteilung der Befragten mit einer Zunahme der Probleme mit dem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten erkauft worden zu sein.

Zudem ist auffällig, dass es bei grundsätzlich positiver Beurteilung bezüglich der Veränderungen der Leistungsfortschritte der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme, der individuellen Förderung aller sowie der Stigmatisierung jedes fünfte Urteil gegenteilig ausfällt und Verschlechterungen feststellt. Umgekehrt sieht beim durchschnittlich als verschlechtert beurteilten Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten im Schnitt auch ein Fünftel eine Verbesserung gegenüber der Situation vorher.

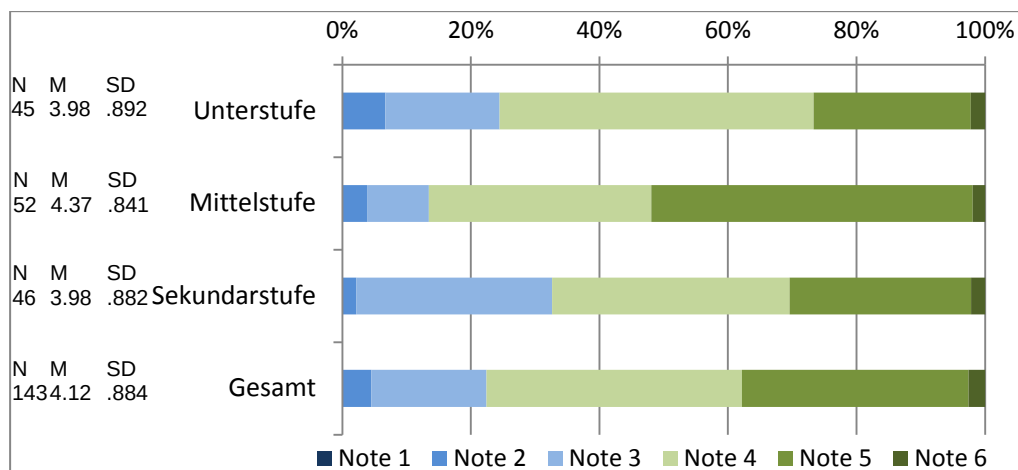
2.8 Gesamteinschätzung und Optimierungsbedarf

Die Teilnehmenden der Online-Umfrage wurden gebeten, mit der üblichen Notenskala (1-6) eine Gesamtbeurteilung der Burgdorfer Umsetzung vorzunehmen.

Gesamthaft wird der Umsetzung ein „genügend“ erteilt ($M=4.12$; Grafik 8). Die verschiedenen Funktionsgruppen benoten nicht unterschiedlich, aber die Lehrpersonen der Mittelstufe vergeben mit einer gerundeten Viereinhalb eine halbe Note mehr als die Lehrpersonen der Unter- und Sekundarstufe. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant.¹⁹

Die Mittelstufe gibt der Umsetzung eine bessere Gesamtnote wie die Unter- und Sekundarstufe

Grafik 8 Gesamtbeurteilung Burgdorfer Umsetzung (nach Stufen)



Lehrpersonen und Schulleitungen wurden angesichts der jetzigen Konzepte und Umsetzung der Integrationsmassnahmen bei der Online-Umfrage auch nach dem Optimierungs- und Entwicklungsbedarf verschiedener Aspekte gefragt.

Den grössten Bedarf bei den vorgelegten Aspekten sehen die Antwortenden bezüglich der Unterrichts- und Schulorganisation auf der Sekundarstufe 1 (S1; $M=4.13$; Grafik 9). Den zweitgrössten und ebenfalls eher grossen Veränderungsbedarf sehen die antwortenden Lehrpersonen und Schulleitenden bei der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung ($M=3.76$). Praktisch gleich viel wird Veränderungsbedarf bezüglich einem gemeinsamen Verständnis der Integration ($M=3.69$), der heilpädagogischen Konzepte zur integrativen Förderung ($M=3.59$) und der Unterrichts und Schulorganisation auf der Unter- und Mittelstufe ($M=3.52$) gesehen. Im Durchschnitt wird der Veränderungsbedarf bei der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen BM ($M=3.27$), der Konzepte der einzelnen besonderen Massnahmen ($M=3.24$), der Zusammenarbeit mit Fachstellen ($M=2.96$) und im Kollegium ($M=2.88$) eher klein eingeschätzt.

Bedarf nach Veränderung der Unterrichts- und Schulorganisation auf Sekundarstufe

¹⁹ Kurskal-Wallis: $H=7.736$; $df=2$; $p=.021$

Allerdings streuen die Einschätzungen jeweils deutlich, am geringsten noch bezüglich der Unterrichts- und Schulorganisation auf der Sekundarstufe (SD=.986). Kein Veränderungsbedarf, kleinen oder eher kleinen Veränderungsbedarf diesbezüglich sieht eine Minderheit von knapp 20%. Rund 80% jedoch sehen den Bedarf hier als eher gross oder gross.

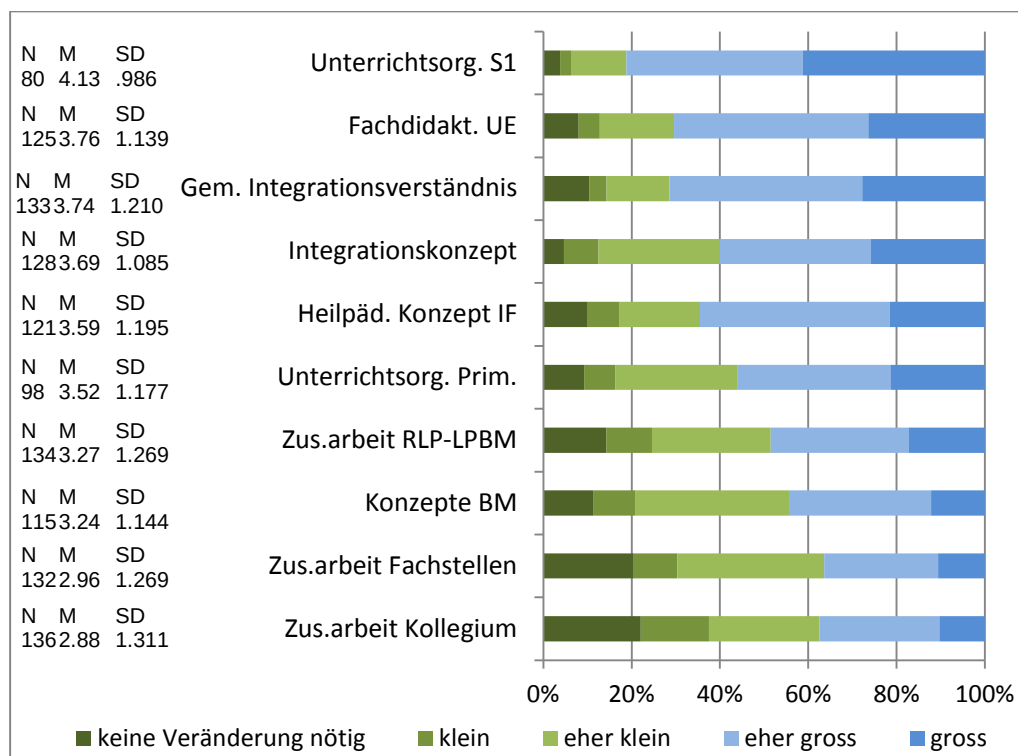
Der Optimierungs- und Entwicklungsbedarf bezüglich der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung wird von mehr als 70% der Antwortenden als eher gross oder gross eingeschätzt, von rund 30% als eher klein, klein oder ohne Veränderungsbedarf, ähnlich wie der Optimierungsbedarf bezüglich eines gemeinsamen Integrationsverständnisses.

Die grössten Streuungen weisen die Fragen nach dem Veränderungsbedarf bezüglich Zusammenarbeit auf. Bezüglich der Zusammenarbeit im Kollegium und den Fachstellen sehen knapp 40% eher grossen oder grossen Optimierungs- und Entwicklungsbedarf, während 60% eher kleinen oder gar keinen sehen. Bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen BM halten sich diese beiden Gruppen mit je rund 50% in ihrer Sicht auf den Optimierungs- und Entwicklungsbedarf etwa die Waage.

Entwicklungsbedarf bei der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung

Optimierung in der Zusammenarbeit mit dem Kollegium und den Fachstellen

Grafik 9 Optimierungs- und Entwicklungsbedarf



Hinweis: Antwortskala 5-stufig: 5=gross, 4=eher gross, 3=eher klein, 2=klein, 1=keine Veränderung notwendig.

Um die Streuung aufgrund unterschiedlicher Einschätzungen nach der Funktion, die ausgeübt wird bzw. der unterrichteten Stufe zu untersuchen, werden diese Gruppen verglichen. Unabhängig von der ausgeübten Funktion wird der Optimierungsbedarf der Zusammenarbeit jedoch gleich eingeschätzt.

Mit einer Ausnahme schätzen auch die Lehrpersonen der verschiedenen Stufen den Optimierungs- und Entwicklungsbedarf bei den genannten Aspekten gleich ein. Der einzige Unterschied zeigt sich in der Einschätzung bezüglich der Unterrichts- und Schulorganisation auf der Oberstufe, welche interessanterweise die auf der Unterstufe Unterrichtenden als deutlich veränderungsbedürftiger ansehen als die auf der Oberstufe Unterrichtenden (Grafik 10).

Aus den Gesprächen ergeben sich Hinweise, was die Optimierung der Unterrichts- und Schulorganisation anbelangt. Einige Lehrpersonen und Schulleitungen sehen eine Lösung und Entspannung durch Mehrjahrgangsklassen.

„Frage mich, wenn man ganz aufmachen würde, wenn man Mehrstufenklassen einrichten würde, ob es dann besser läuft“ (LP).

Ein anderer Ansatz wird im Modulunterricht gesehen, dessen Konzept in Bearbeitung ist. Konkreter Spielraum wird auch bezüglich abteilungsweisen Unterrichts gesehen. Als Forderung wird zudem die Verkleinerung der Klassen genannt, ein Mittel, das für die Bewältigung der Heterogenität stark befürwortet wird (vgl. Kapitel 4.3.5)

Einige Lehrpersonen sehen ein Zurück zum Alten als Lösung:

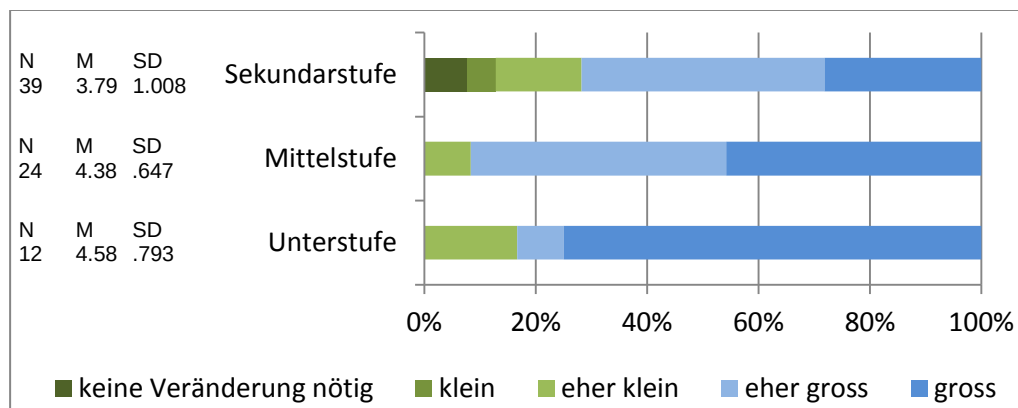
„Eigentlich so wie früher, da ist es gut gegangen“ (LP).

Möglichkeit zu Mehrstufenklassen noch nicht ausgeschöpft

Modulunterricht und das abteilungsweise Unterrichten als weitere Optimierungsoption

Zurück zum alten System

Grafik 10 Optimierungsbedarf bezüglich Unterrichts- und Schulorganisation Sekundarstufe 1 (nach Stufe der Befragten)



Hinweis: Antwortskala 5-stufig: 5=gross, 4=eher gross, 3=eher klein, 2=klein, 1=keine Veränderung notwendig. Es werden nur diejenigen Fälle analysiert, zu denen sowohl zur unterrichteten Stufe wie auch zum Optimierungsaspekt eine Angabe vorliegt. Deshalb ist die Fallzahl kleiner als bei der Gesamtauswertung.

Optimierungsmöglichkeiten der IF-Lektionenzahl gibt es in der Organisation der BM.

„(...) dort geht sie (die Lehrperson IF) blockweise in Klassen rein, mit fast allen Lektionen. Haben so Kinder, die wegen der GEF (Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern) mehr Lektionen haben, finde ich sehr gut. Könnte man noch mehr Kinder integrieren, dann gibt's auch mehr Lektionen“ (LP).

Optimierung der IF-Lektionenzahl pro Schüler und Schülerin

Zu berücksichtigen bei der Organisation der IF sei vor allem auch die Kontinuität bezüglich der Bezugspersonen.

„Ich möchte mehr Ruhe, weniger Aktivismus, weniger Leute. Leute an denen sich die Schüler/-innen orientieren können“ (LP).

Organisation von mehr Ruhe und Kontinuität für den Bereich BM

Nebst dem Bedürfnis nach mehr Ressourcen für die besonderen Massnahmen wird ein flexiblerer Umgang mit den einsetzbaren Ressourcen, den man sich etwa von der Arbeit mit einem „Stundenpool“ verspricht, genannt. Aber nicht nur bezüglich der Ressourcenverteilung scheint Optimierungsbedarf, sondern auch bezüglich der passenden Zuteilung, wie folgende Aussage deutlich macht:

Die Passung der Ressourcen ist nur für manche Schüler/-innen möglich

„Mehr Kinder bekommen mehr Einzellektionen aber diejenigen die wirklich Problem haben sind weg vom Fenster“ (LP).

Die Ressourcenverteilungsfrage hat zwei Seiten: Nebst Umfang und Organisation der IF-Ressourcen geht es offenbar auch um die Verteilung zwischen den verschiedenen besonderen Massnahmen:

Im Bereich BM findet eine Umverteilung zugunsten von IF-Lektionen statt

„DaZ hat es immer solche Kinder gehabt die mehr Zeit brauchen und diese Zeit gibt es nicht mehr“ (LP BM).

„Die im Mittelfeld fallen dazwischen, diejenigen die einfach eine Lektion Le-gasthenie bräuchten“ (LP BM).

Bei der Organisation ist zu bedenken, dass Form und Inhalt des Angebots die Nach-frage möglicherweise (mit-)steuert:

„Wir schauen viel genauer hin, wenn man nur auf die ehemaligen KK-Schüler/-innen schauen würde, dann könnte man diese an einer Hand ab-zählen“ (LP).

In der fachdidaktischen Unterrichtsentwicklung (z.B. fachspezifische innere Differen-zierung, Beurteilung) sehen die Antwortenden gemäss der Online-Umfrage den zweit-grössten Optimierungs- und Entwicklungsbedarf. Hinweise dazu, wie das inhaltlich zu verstehen ist, gibt es aus den Gesprächen wenige. Ein Beispiel der Mitarbeit im Unter-richt durch die IF-Lehrperson, die eine methodische Vielfalt mittragen kann, lässt sich aber finden:

„Wir machen es manchmal so, dass ich in einer Ecke einen Input mache mit Materialien, die eine andere Sichtweise und eine andere Zugangsweise er-möglichen“ (LP BM).

Entwicklungsmöglichkeiten werden bezüglich Einstellungs- und Beziehungsaspekten genannt. In der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen IF wird eine Konfliktfähigkeit auf der Basis gegenseitigen Vertrauens gewünscht, so dass auch schwierige Fragen angesprochen werden können. Bemerkungen, dass beide Seiten wissen sollten, dass es um das Kind geht, weisen darauf hin, dass auch ande-re Motive in der Zusammenarbeit wahrgenommen werden.

Weiteren Aussagen zu Folge ist auch die Akzeptanz der beschränkten Möglichkeiten optimierbar. Flexibilität wird nicht nur bezüglich des Umgangs mit den Ressourcen gewünscht, sondern ist auch von den Akteuren selber gefragt.

„Offenheit, keine vorgefassten Meinungen, man muss immer im Moment ei-nen gemeinsamen Weg finden, die Flexibilität, die gefragt ist, ist enorm. Manchmal muss man auch selber etwas zurückstecken“ (LP).

**Konzept und Inhalt
des integrativen
Angebots steuert den
Bedarf**

**Fehlende Vorschläge
zur fachdidaktischen
Unterrichtsentwicklung**

**Verlangen nach mehr
Reflexion- und Kon-
fliktkompetenz der
beteiligten Lehrper-
sonen**

**Erweiterte Lö-
sungsmöglichkei-
ten und Zutrauen**

2.9 Fazit

Die Umsetzung des Art. 17 ist in Burgdorf erfolgt und Alltag. Die neuen Prozesse und Alltagspraktiken, die im Zusammenhang mit der Burgdorfer Umsetzung entstanden sind, sind zweckdienlich und funktionieren. Einige Aspekte werden eher kritisch beur-teilt. Bei der Einstellung zur Integration in Regelklassen für Schüler/-innen mit beson-derem Förderbedarf zeigt sich unter den Regellehrpersonen eine grössere Skepsis gegenüber der Integration als bei den Lehrpersonen für besondere Massnahmen. Die grösste Skepsis geht von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe aus. Auch der Nutzen der Integration von Schüler/- innen mit besonderem Förderbedarf wird seitens der Regellehrpersonen als geringer eingeschätzt als von den Lehrpersonen BM. Alle BM werden aber als nützlich eingeschätzt.

Die teilweise grosse Streuung der Antworten kann mit dem „Einzelfall-Problem“ zu tun haben. Die Frage einer erfolgreichen Integration hängt von der individuellen Konstella-tion von Kind, seinen Eltern bzw. des familiären Kontexts, der Situation der Regelklas-se und den beteiligten Lehrpersonen ab. Der Fragebogen erlaubte nicht, die Antwort nach der Art des „Integrationsfalls“ zu differenzieren, was die Streuung mit verursacht haben dürfte.

Die qualitativen Aussagen verweisen darauf, dass das fehlende Wissen über die be-sondere Förderung die Einstellung gegenüber dem Nutzen der Integration von Schü-ler/-innen mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen beeinträchtigen könnte. Aus-serdem könnten fehlende infrastrukturelle und personelle Ressourcen die Einstellung negativ beeinflussen, da sie zusätzlich noch die praktische Umsetzung der Integration erschweren.

Eine Bilanz zu den Zielen der Integration fällt ambivalent aus. Der grundsätzlich posi-tiven Beurteilung der Veränderungen der Leistungsfortschritte der Schüler/-innen mit

einer besonderen Massnahme, der individuellen Förderung aller, sowie der abnehmenden Stigmatisierung stehen ein Fünftel gegenteiliger Urteile gegenüber und beim durchschnittlich als verschlechtert beurteilten Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten sieht auch ein Fünftel eine Verbesserung gegenüber früher.

Die Gesamteinschätzung der Burgdorfer Umsetzung auf einer Notenskala 1-6 durch die befragten Personen ergibt ein „genügend“ und die Auswertung der Fragen zum Optimierungs- und Entwicklungsbedarf zeigt ein differenziertes Bild. Anlass für Weiterentwicklung wird deutlich ausgewiesen und Hinweise zur einzuschlagenden Richtung werden klar aufgezeigt.

3 Zuweisung: 4-Stufenmodell und Kooperation der Akteure

3.1 Das Wichtigste in Kürze

Das Konzept der Umsetzung nach Art. 17 der Volksschule Burgdorf sieht ein 4-Stufenmodell bei auftretenden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bei Schüler/-innen vor: Stufe 1: Förderung in der Klasse; Stufe 2: Mithilfe der Eltern; Stufe 3: Beizug von Lehrpersonen für Spezialunterricht; Stufe 4: Anmeldung zur Beurteilung und Prüfung durch die SHP (schulische Heilpädagogin, Heilpädagoge) und die Fachinstanz (vgl. Volksschule Burgdorf, 2009, S. 37-38).

Nach den ausgewerteten Daten wird deutlich, dass das 4-Stufenmodell von allen beteiligten Akteuren genutzt, positiv beurteilt und in die Alltagspraxis integriert wird. So kann für das Zuteilungsverfahren festgehalten werden:

- Das 4-Stufenmodell ist in seiner Ablaufform für die Beteiligten zweckdienlich.
- Für die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs werden alle Beteiligten zufriedenstellend mit einbezogen.
- Für Lehrpersonen BM funktioniert das 4-Stufenmodell im Allgemeinen weniger gut als für Regellehrpersonen und Klassen- und BM-Unterrichtende.

3.2 Einleitung

Nach Konzept Umsetzung Art. 17 der Volksschule Burgdorf verläuft das Zuteilungsverfahren anhand mehrerer Stufen und wird durch die darin beteiligten Personen mitbestimmt (4-Stufenmodell). Als erste Stufe gilt, dass durch eine Klassenlehrkraft besonderer Förderbedarf festgestellt wird. Nach dem Scheitern von eigenen Lösungen oder einer kurzfristigen Intervention wird mit den gesetzlichen Vertretern das Gespräch gesucht. Mit ihrem Einverständnis kann kurzfristig eine IF-Lehrperson eingeführt werden. Eine weitere Abklärung durch die Erziehungsberatung oder den Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst (KJPD) findet nur mit Bewilligung der Erziehungsberechtigten oder der gesetzlichen Vertreter statt. Weiter kann von Klassenlehrpersonen (KLK) und Lehrperson für Spezialunterricht (LfS) und Schulleitung BM ein besonderer Förderplan festgelegt werden (vgl. Volksschule Burgdorf, 2009, S. 47).

Die Schritte des Zuteilungsverfahrens und der Kooperation für die Abklärungs- und Zuteilungsprozesse richten sich nach dem Bedarf an besonderer Förderung der entsprechenden Schüler/-innen.

3.2.1 Grundfragen der Evaluation

Für die Zuteilung der besonderen Massnahmen werden Kriterien zur Beurteilung notwendig, um den Betroffenen eine Zuweisung zusprechen zu können:

- Welche Auswirkungen zeigen sich in der Praxis durch die Umsetzung des 4-Stufenmodells?

3.2.2 Aufbau des Kapitels

In diesem Kapitel werden Daten zur Beurteilung der Praxis nach dem 4-Stufenmodell dargestellt. Hierbei werden spezifische Fragen zum Einfluss der LP auf die Zuweisung von besonderen Massnahmen untersucht und die Art und Weise, wie Einfluss genommen werden kann. Mit einem Fazit schliesst das Kapitel ab.

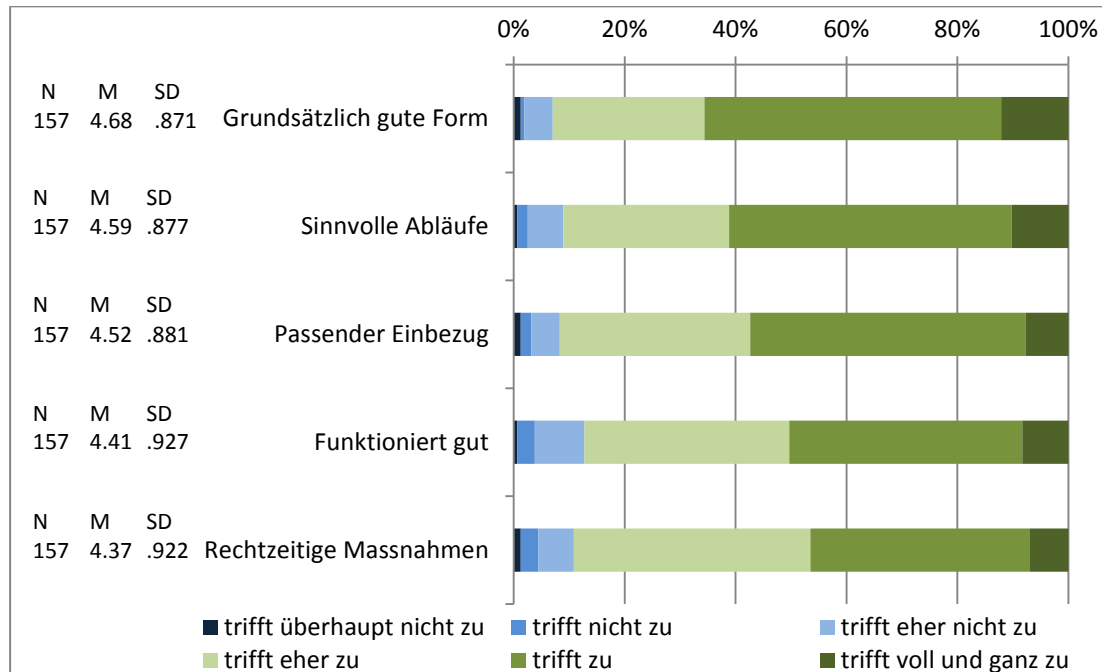
3.3 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

“Eine Änderung zur aktuellen Situation besteht darin, dass die finanziellen Mittel für die besonderen Massnahmen für ganze Gemeinden gesprochen werden (BMV, Art. 7) und die Mittelverteilung somit nicht mehr an das einzelne Kind mit einer abgeklärten “Schwäche“ gebunden ist” (Thommen, Anliker & Lietz, 2008, S. 3).

3.4 4-Stufenmodell

Das 4-Stufenmodell wird von den Antwortenden grundsätzlich als eine gute Form gesehen, um als Schule mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten von Schüler/-innen umzugehen (M=4.68; Grafik 11).

Grafik 11 Einschätzung des 4-Stufenmodells durch die Lehrpersonen und Schulleitenden (Skalenmitte=3.5)



Auch die Abläufe im Rahmen des Modells werden im Durchschnitt als sinnvoll beurteilt (M=4.59), die Betroffenen werden passend einbezogen (M=4.52). Die Zustimmung, dass das Modell grundsätzlich gut funktioniert (M=4.41), und dass es das rechtzeitige Treffen der notwendigen Massnahmen ermöglicht (M=4.37), fallen etwas tiefer aus, sind aber immer noch deutlich im positiven Bereich (M>3.50).

Die Abläufe im Rahmen des Modells werden als sinnvoll eingeschätzt

In diesen Einschätzungen unterscheiden sich Lehrpersonen der verschiedenen Stufen (Unterstufe, Mittelstufe, Sekundarstufe) nicht. Eine statistisch signifikant unterschiedliche Einschätzung liegt aber bezüglich der Aussage „Gemäss meinen Erfahrungen funktioniert das 4-Stufenmodell bei uns im Allgemeinen gut“ abhängig von der Funktion vor: Lehrpersonen BM schätzen mit M=3.93 diese Aussage weniger hoch ein als Regellehrpersonen (M=4.54) sowie Klassen- und BM-Unterrichtende (M=4.80; Tabelle 11). Auffällig ist insbesondere die Differenz zu dieser letzten Gruppe, weil die Lehrpersonen in beiden Gruppen in einer besonderen Massnahme arbeiten.

Ein zweiter Frageblock erfasste die Einschätzung des eigenen Beitrags beim Zuweisungsprozess im Rahmen des 4-Stufenmodells. Der eigene Einfluss bei einer Zuweisung einer besonderen Massnahme wird positiv gesehen. Am wenigsten positiv wird der Einfluss auf die Ressourcenzuteilung eingeschätzt (M=4.15; Tabelle 12). Diese Einschätzung ist auch am umstrittensten (SD=1.173). Ein Viertel der Antwortenden schätzt ihren Einfluss gering ein.²⁰

Der Einfluss bei einer Zuweisung ist ausreichend. Der Einfluss an der Zuteilung der Ressourcen ist jedoch gering

Das 4-Stufenmodell erweist sich für die Lehrkraft vor allem auf der 2. Stufe im Einbezug der Eltern sowie der 3. Stufe in der zur Hilfenahme einer IF-Lehrkraft als positiv, da zusätzliche Ressourcen für den Unterricht gewonnen werden können. Ebenfalls positiv zeigt sich, dass jedes Schulhaus über seine zugeteilten IF-Lektionen frei ver-

Auf der 4. Abklärungsstufe wird eine geringe Unterstützung wahrgenommen

²⁰ Zusammengefasste Antworten der Kategorien 'trifft eher nicht zu', 'trifft nicht zu', 'trifft überhaupt nicht zu'.

fügen kann, so kann zum Teil situationsspezifisch auf eine Bedarfsverlagerung reagiert werden. Auf der 4. Abklärungsstufe EB oder KJPD empfinden die LP keine wirkliche Unterstützung.

Tabelle 11 Funktionieren des 4-Stufenmodells im Allgemeinen nach Funktion

„Gemäss meinen Erfahrungen funktioniert das 4-Stufenmodell bei uns im Allgemeinen gut“	N	M	SD
Regellehrpersonen	108	4.54	.802
Klassen- und BM-Unterrichtende	10	4.80	.919
Lehrpersonen BM	27	3.93	.997
Schulleitung	11	4.36	1.027
Gesamt	156	4.44	.888

Hinweis: Antwortskala: 6=trifft voll und ganz zu, 5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 2=trifft nicht zu, 1=trifft überhaupt nicht zu

Tabelle 12 Einschätzung der eigenen Beteiligung am Zuweisungsprozess durch die Lehrpersonen und Schulleitenden

Wenn Sie auf vergangene Zuweisungen von besonderen Massnahmen bei SuS schauen, wo Sie beteiligt waren: Wie beurteilen Sie Ihren Einfluss?	N	M	SD
Ich fühlte mich mit meiner Meinung ernst genommen.	136	4.97	.852
Ich konnte etwas zu der Zuweisung einer sinnvollen besonderen Massnahme beitragen.	135	4.77	.889
Ich konnte die Entscheidung wesentlich beeinflussen.	135	4.68	.975
Die Ressourcenzuteilung konnte ich wirksam beeinflussen.	134	4.15	1.173

Hinweis: Antwortskala: 6=trifft voll und ganz zu, 5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 2=trifft nicht zu, 1=trifft überhaupt nicht zu. 22 Personen geben bei diesen Fragen an, nie beteiligt gewesen zu sein.

Eine flexible Handhabung des zugeteilten Ressourcen-Pools pro Schulhaus scheint für die LP sehr nützlich. Nach ihren Aussagen macht ein Pool die Organisation des Unterrichts flexibel. Es kann „niederschwellig“ davon profitiert werden (Regel LP). Auch in den Gesprächen mit den betroffenen LP und LP BM wird über das Problem der Einflussnahme auf die Ressourcenzuteilung verwiesen. Es zeigt sich, dass ein Ressourcendefizit sich negativ auf die Organisation der Praxis der beteiligten LP und LP BM auswirkt. Die Ressourcen an besonderen Massnahmen wird nach Einschätzung der LP nicht der Bedarfsrealität angepasst.

Aus den Gesprächen geht weiter hervor, dass sich die Unterstützung der Schüler/-in mit besonderem Förderbedarf durch den begrenzten Lektionen-Pool für die Lehrpersonen schwierig gestaltet. Es ist aber zu erkennen, dass sich die Beteiligten um die Optimierung und Effizienz der Massnahmenverteilung und -einsatzes bemühen.

„Ja natürlich wir beantragen SOS-Lektionen, GEF, usw. Wir machen alles was wir können. Wir können auch ab und zu ein Kind wirklich an eine andere Institution verweisen. Das sind oft unpopuläre Entscheide“ (SL).

Bedarf und Bedarfsdeckung entsprechen nicht der Realität und bereiten den beteiligten Lehrpersonen Probleme

Engagement für mehr Lektionen besonderen Förderbedarfs

3.5 Fazit

Die an der besonderen Förderung beteiligten Lehrpersonen, Lehrperson BM, Eltern anerkennen das 4-Stufenmodell zur Bearbeitung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten sowie von ausserordentlichen Begabungen als guten Prozess. Auch fühlen sich die Beteiligten dabei entsprechend einbezogen (für die Eltern vgl. Kapitel 5.6). Die Einflussnahme auf die Art der Zuweisung einer besonderen Massnahme wird von den

Betroffenen als positiv eingeschätzt. Weiter verweisen Aussagen aus den Gesprächen auf die notwendige Flexibilisierung der Ressourcenzuteilung hin. Diese sollte stärker innerhalb des Schulhauses eingesetzt werden und wo notwendig, bei Bedarfsverlagerung, entsprechend durch Anpassungen reagiert werden können.

4 Praxis der Akteure

Dieses Kapitel fokussiert auf die alltägliche Praxis der beteiligten Akteure aus ihrer Sicht, insbesondere auf die Abklärungs- und Zuweisungsprozesse, die Zusammenarbeit und den Unterricht. Die drei Unterkapitel setzen sich wie folgt zusammen (Tabelle 13):

Tabelle 13 Übersicht zum Kapitel 4

Kapitelstruktur	Fragestellungen
4.1. Praxis in der Burgdorfer Umsetzung	
4.1.1. Weiterbildung Integrative Förderung und Weiterbildungsnotwendigkeit	Wie sieht die Weiterbildungspraxis in der Volksschule bezüglich Themen der Integration aus?
4.1.2. Einschätzung der Abklärungs- und Zuweisungsprozesse seitens LP Voraussetzungen und Bedingungen für eine Kooperationsbereitschaft	Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit der beteiligten Personen und Instanzen im Abklärungs- und Zuweisungsprozess?
4.2. Zusammenarbeit	
4.2.1. Definition der ‚Integration‘ Begrifflichkeiten und Systemgrenzen der Integration	Wie wird Integration im Kontext Burgdorf von den beteiligten Akteuren definiert?
4.2.2. Berufsverständnis und Erwartungen Regel LP und LP IF Berufsprofile und gegenseitige Beurteilung	Welche Auswirkungen hat der Systemwechsel auf das Berufsverständnis der betroffenen LP? Welche Erwartungen werden daran geknüpft?
4.2.3. Kooperation Regel LP und Lehrperson IF Zeitliche und fachliche Einschätzungen	Wie wird zwischen Regel LP und LP der integrativen Förderung zusammengearbeitet?
4.3. Unterrichtspraxis	
4.3.1 Konsequenzen für die LP Kooperationsaufwand und -ertrag	Wie wird das Unterrichten aus der Sicht der beteiligten LP beurteilt?
4.3.2. Heterogenität Herausforderungen der wahrgenommenen Heterogenität	Welche Auswirkungen hat die Heterogenität aus LP-Sicht?

Zuerst wird ein Überblick über die Einschätzung der Notwendigkeit von Weiterbildung und die Einschätzung der Abklärungs- und Zuteilungsprozesse seitens der Lehrpersonen gegeben. Zweitens wird die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit näher betrachtet. Dazu gehört das Verständnis von Integration der beteiligten Akteure, das Berufsverständnis bzw. die Berufserwartung der Lehrpersonen untereinander sowie die Beurteilung der Zusammenarbeit der Regellehrpersonen und Lehrpersonen IF. In einem letzten Unterkapitel folgen die ausgewerteten Daten und Aussagen der Lehrpersonen zum Unterricht in der Burgdorfer Umsetzung. Im Speziellen wird dabei der integrative Unterricht mit der integrativen Förderung in den Fokus genommen. Zum Schluss wird ein Einblick in den Umgang mit der Heterogenität aufgezeigt.

4.1 Praxis in der Burgdorfer Umsetzung

Zur Praxis seitens der Lehrpersonen wird zuerst die Weiterbildung betrachtet. Sie kann als Mittel zur Unterstützung eines Systemwechsels und dessen Verständnis

angesehen werden. Weiter werden die Aussagen der Kooperation im Abklärungs- und Zuweisungsprozess wie auch die Beurteilung der Bedarfs- bzw. Bedürfnisdeckung der Zielgruppe aus Sicht der Lehrpersonen untersucht.

4.1.1 Das Wichtigste in Kürze

Weiterbildung

- Eine Weiterbildung des bestehenden Personalbestandes ist eine Grundlage zum Erreichen der Zielvorgaben nach Art. 17 VSG.
- Für den besonderen Förderbedarf sind diejenigen Lehrpersonen weiterzubilden, die bereits über ein heilpädagogisches Vorwissen verfügen.
- Ein Ausbau des geteilten Wissens fördert das Verständnis für die Integration und kann nur durch entsprechende Weiterbildung gefördert werden.

Einschätzung der Abklärungs- und Zuweisungsprozesse seitens Lehrpersonen

- Grundlegend für einen Prozess der Abklärung und Zuweisung ist eine Kooperationsbereitschaft aller Beteiligten.
- Eine Kooperation braucht ein gemeinsames Kommunikationsverständnis.
- Die Eltern sind wichtige Partner in der Festlegung von Massnahmen für ein Kind mit besonderem Förderbedarf.

4.1.2 Einleitung

Eine fundierte Einführung durch Weiterbildung in den Hintergrund eines Systemwechsels und zu guter Praxis kann das Verständnis und die Einstellung für eine gelungene Umsetzung unterstützen. Es wurde weder die aktuelle kollegiale oder individuelle Weiterbildungspraxis, noch die Weiterbildungsbedürfnisse der Lehrpersonen und Schulleitenden erhoben, sondern nach dem grundsätzlichen Weiterbildungsbedarf gefragt. Darüber berichtet der erste Abschnitt.

Weiter ist für die Festlegung von Massnahmen für den besonderen Förderbedarf eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrperson BM und der Regellehrperson einerseits sowie der Schulleitung wie auch der Schulkommission andererseits notwendig. Auch die Kooperation mit der Schulsozialarbeit und dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst, der Erziehungsberatung sowie dem Schulinspektorat ist für die weiteren Entscheidungsebenen wichtig.

Grundfragen der Evaluation

- Wie wird die Notwendigkeit von Weiterbildung bezüglich Themen der Integration beurteilt?
- Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit der beteiligten Personen und Instanzen im Abklärungs- und Zuweisungsprozess?

Aufbau des Kapitels

Es folgen die Darstellung der Zielsetzungen und Erwartungen, die Präsentation der Datengrundlage sowie ein Fazit.

4.1.3 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Weiterbildung

Der Leitfaden zur Umsetzung Art. 17 des Amts für Kindergarten, Volksschule und Beratung setzt voraus, dass Kurse und Begleitung von Schulleitungen, schulinterne Weiterbildungen und Projektbegleitungen von den Weiterbildungsinstituten angeboten werden. Zusätzlich können Tagungen und besondere Veranstaltungen für die Umsetzung pädagogischer Konzepte zum Themenbereich der Integration und besondere pädagogische Massnahmen besucht werden (vgl. AKVB, 2009, S. 40).

Weiter sieht das Konzept Umsetzung Art. 17 der Volksschule Burgdorf für die systembegleitende Einführung der integrativen Förderung Unterstützungs- und Informations-

angebote vor, die auch Angebote zur Weiterbildung umfassen und auf die Weiterbildungsinstitute der PHBern und der HEP-BEJUNE verweisen (Volksschule Burgdorf, 2009, S.14).

Abklärungs- und Zuweisungsprozesse

Aus dem Leitfaden zur Umsetzung von Art. 17 vom Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung lässt sich entnehmen, dass als erste Instanz die Klassenlehrperson mit niederschweligen Lösungen im Klassenverbund zuständig ist. Dabei können ergänzende und unterstützende klassenexterne Fördermassnahmen aufgenommen und abgeklärt werden (vgl. Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung, 2009, 29-30).

„Die Mitarbeiter der Volksschule kommunizieren auf allen Ebenen offen und verantwortungsbewusst“ (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 6).

Für die besondere Förderung der Betroffenen ist eine Zusammenarbeit mit Kind und Klasse, Eltern, Schulleitung, Lehrkräfte, Lehrkräfte für Spezialunterricht vorgesehen (vgl. Volksschule Burgdorf, 2009, S. 18).

4.1.4 Weiterbildungsbedarf

In der Online-Befragung wurde nach dem Erfordernis einer intensiven Weiterbildung für die Lehrpersonen IF sowie der Regellehrpersonen aufgrund der integrativen Förderung gefragt. Unabhängig von der Stufe und der Funktion der Antwortenden wird dem zugestimmt (Tabelle 14). Die integrative Förderung erfordert sowohl für die Lehrpersonen IF (M=4.91) wie auch die Regellehrpersonen (M=4.81) eine intensive Weiterbildung. In diesen Einschätzungen unterscheiden sich die verschiedenen Funktionsgruppen und die auf den verschiedenen Stufen unterrichtenden Gruppen von Lehrpersonen nicht.

Eine intensive Weiterbildung wird grundsätzlich als notwendig eingeschätzt

Tabelle 14 Integrative Förderung und Weiterbildungsnotwendigkeit, ausreichende Erfahrung und Vorhandensein der notwendigen Fähigkeiten

	N	M	SD
Die integrative Förderung erfordert eine intensive Weiterbildung der Lehrpersonen IF.	159	4.91	1.042
Die Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf erfordert eine intensive Weiterbildung der Regellehrpersonen.	159	4.81	1.022
Regelklassenlehrpersonen verfügen über ausreichend Erfahrung, um Kinder mit besonderem Förderbedarf zu unterrichten.	158	3.01	1.114
Sonderpädagogisch ausgebildete Lehrpersonen für integrative Förderung verfügen über die notwendigen Fähigkeiten für ihre Arbeit.	158	4.82	.888

Hinweis: Antwortskala: 6=ich bin voll und ganz einverstanden, 5=ich bin einverstanden, 4=ich bin eher einverstanden, 3=ich bin eher nicht einverstanden, 2=ich bin nicht einverstanden, 1=ich bin gar nicht einverstanden.

Zwei weitere Ergebnisse verweisen auf eine mögliche Priorisierung der zukünftigen Weiterbildung: Regel LP verfügen nach der Einschätzung der Befragten eher nicht über ausreichend Erfahrung, um Kinder mit besonderem Förderbedarf zu unterrichten (M=3.01), während sonderpädagogisch ausgebildete über die notwendigen Fähigkeiten für die integrative Förderung verfügen (M=4.82). Diese Einschätzungen fallen in den verschiedenen Funktionsgruppen und den Gruppen nach unterrichteter Stufe gleich aus.

Auch die Aussagen aus den Interviews weisen seitens der Lehrpersonen BM auf einen breit gestützten Bedarf nach Know-How im Umgang mit Kindern mit besonderen Massnahmen bei den Regellehrpersonen hin.

„Solche Sachen, die wir in der Ausbildung haben, wären auch für sie wichtig.

Diagnostische und reflexive Kompetenzen müssen auch Regel LP sich aneignen

Ein Teil macht sicher Kurse, viele aber nicht. Wäre für Verständnis, Ideen wichtig, die ihnen fehlen“ (LP BM).

Von den Beteiligten wird eine fehlende Einführung und ein mangelnder Wissensabgleich bei der Einführung der Integrationsmassnahmen nach Art. 17 festgestellt:

„Zu Beginn hatten wir 3 Tage Schnellbleiche. Ich habe auch erst den IF kennengelernt. Dann sind wir einfach gestartet. All die schönen Worte, das war einfach weg“ (LP).

Viele Regellehrpersonen fühlen sich mit dem Fokus auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler/-innen alleine gelassen und fordern mehr Wissen im Umgang mit besonderen Bedürfnissen ein. Die kurze Einführung fördert das Verständnis für einen integrativen Unterricht mit einer LP BM nicht nachhaltig:

„Anforderungen an LP sind extrem gewachsen. Haben einfach schwierige Kinder mit breiteren Bedürfnissen erhalten ohne Zusatzausbildung. IF mit nur zwei Lektionen u.a. sind wenig Unterstützung“ (LP BM).

Ein Systemwechsel durch ein neues Integrationskonzept erfordert von den Beteiligten Wissen zu Themen der Integration

4.1.5 Aussagen zum Abklärungs- und Zuweisungsprozesses

Für die Abklärung von Fördermassnahmen und die Zuweisung ist eine enge Kooperation zwischen den Fachlehrpersonen und den Fachstellen für eine spezifische Beurteilung notwendig. Dabei geht es um die genaue Klärung von fördernden und hemmenden Bedingungen in der Schule und der nahen Umwelt der betroffenen Schüler/-innen (vgl. AKVB, 2009, S. 29).

Die Aussagen aus den Gesprächen weisen auf die Wichtigkeit einer Kooperationsbereitschaft für eine gelingende Zuweisung des besonderen Förderbedarfs hin. Dafür sind auch gemeinsame Kriterien zur Beurteilung ausschlaggebend. Welche Kriterien für die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs angewendet werden, um eine Angebotszuteilung für ein Kind vorzunehmen, geht aus den Aussagen nicht hervor.

Eine Kooperationsbereitschaft ist Voraussetzung gelungener Abklärung

„Ich habe schon alles bekommen, was ich brauche. Da machen wir das mit der Lehrperson IF zusammen und auch die Schulsozialarbeit fängt sehr viel auf“ (LP).

Die Bedeutung einer gemeinsamen Vorstellung in der Abklärung von Fördermassnahmen wird von den Betroffenen Kommunikationspartner/-innen hervorgehoben. Dies gilt sowohl vor allem für die 1. und 2. Abklärungsebene für die Klassenlehrperson und der Lehrperson BM.

Sowohl Regel LP wie auch LP BM müssen ein gemeinsames Verständnis für die Sachlage aufbringen

„Wir haben ein gleiches Verständnis. (...) Es muss ein Zusammenspiel da sein. (...) Gleiche Werte, gleiche Regeln, das ist zentral“ (LPBM).

In der integrativen Förderung können durch ein gemeinsames Engagement der Regel LP und der Lehrperson für integrative Förderung (LP IF) zusätzliche IF-Lektionen geschaffen werden. Die gemeinsame Schaffung von zusätzlicher Kapazität stellt sowohl für die LP IF wie auch für die Regel LP einen Erfolg dar.

Gemeinsam mehr Kapazität zur integrativen Förderung schaffen

„Gerade am Anfang ist der Aufwand gross, der Aufwand hat sich natürlich gelohnt, jetzt haben wir im 2. Jahr noch eine Klassenlehrpersonen-Stunde (KLLP) erhalten“ (LP).

Ebenso wird betont, dass mit Hilfe einer Fachperson die Elternarbeit erleichtert werden kann. Gerade für die Feststellung eines besonderen Förderbedarfs erweist sich eine gemeinsame Verständigung mit den Eltern als zentral. Diese ist zeitintensiv und bedarf der Geduld aller Beteiligten.

Fachpersonen erleichtern die Elternarbeit

„Die Eltern müssen den Prozess auch aufnehmen können. Das braucht Sensibilisierung und auch Zeit“ (SL).

„Früher konnten wir Kinder abgeben, heute ist das nicht mehr so, es war immer ein Problem die Eltern zu motivieren, (...)“ (LP BM).

Jedoch werden auch Schwierigkeiten im Umgang mit Fachpersonen angedeutet, die aus Sicht der Lehrperson nicht nur auf die Vorstellungen und Zuschreibungen der

Unterschiedliche Kooperationsverständnisse erschweren eine konstruktive Zusammenarbeit

Kooperationspartner/-innen zurückzuführen sind, sondern auch aus einem unterschiedlichen Kooperationsverständnis resultieren.

„(...) da ist auch der Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, das schürt Ängste“ (LP).

„(...) da müsste aber die Vernetzung mit dem Sozialdienst in Burgdorf gut sein, das ist aber hier nicht so“ (LP).

4.1.6 Fazit

Weiterbildung

Zwar schätzen die Befragten den grundsätzlichen Weiterbildungsbedarf sowohl für die Regel LP wie auch die LP IF als gleich hoch ein. Jedoch haben die Regel LP eher nicht ausreichende Erfahrung, um mit Kindern mit besonderem Förderbedarf zu unterstützen, während den LP IF im Durchschnitt attestiert wird, über die notwendigen Fähigkeiten für die integrierte Förderung zu verfügen.

Abklärungs- und Zuweisungsprozess

Wenn eine Fachperson in den Abklärungs- und Zuweisungsprozess mit einbezogen wird, erhöht sich die Glaubwürdigkeit besonderen Förderbedarfs für die Kinder gegenüber den Eltern. Dafür bedarf es eines gemeinsamen Kooperations- und Kommunikationsverständnisses. Eine Sensibilisierung der Eltern für den besonderen Bedarf ihres Kindes ist grundlegend. Der Einbezug von weiteren Instanzen (etwa der Jugendpsychologische Dienst) scheint bei den Beteiligten Angst auszulösen.

4.2 Zusammenarbeit

Im Folgenden wird jeweils aus der Sicht der beteiligten Lehrpersonen die Zusammenarbeit entlang der Fragen zum Integrationsverständnis, des Berufsverständnisses und der gegenseitigen Erwartungen der Regellehrperson und Lehrpersonen BM sowie zur unterrichtsbezogenen Kooperation dargestellt.

4.2.1 Das Wichtigste in Kürze

Definition Integration

- Integration heisst Schaffung von Chancengleichheit.
- Integration kann im System Schule mit seinen Kapazitätsgrenzen nur bedingt erfüllt werden.
- Eine Selektion widerspricht der Idee der Integration.

Erwartungen und Berufsverständnis Regel LP und Lehrperson IF

- Im Berufsverständnis und den Erwartungen der Lehrpersonen dominieren sowohl fachliche wie auch personenbezogene Aspekte.
- Von beiden Seiten wird eine Offenheit, Flexibilität, Freude an einer gemeinsamen Arbeit und fachlichem Austausch erwartet.
- Seitens der Lehrperson IF wird der Wunsch nach gleichwertigem Unterrichten geäußert.

Unterrichtsbezogene Kooperation Regel LP und Lehrperson BM

- Der Zeitaufwand für die Zusammenarbeit hat sich deutlich erhöht.
- Dass mehr Zeit für Absprachen aufgewendet wird, wirkt sich positiv auf den Unterricht, die Leistungen und das Arbeits- und Lernverhalten (ALV) aus.
- Hohe Anforderungen an die Koordination der verschiedenen beteiligten LP erschweren eine zeitlich effiziente Kommunikationsarbeit.
- Die Kommunikationsbereitschaft wird durch eine Rollen- und Funktionsklärung vereinfacht.

4.2.2 Einleitung

Wie die beteiligten Akteure Integration konzeptuell fassen, zeigen Ausführungen zum Berufsverständnis und der Einstellung gegenüber der Burgdorfer Umsetzung. Das Berufsverständnis beeinflusst wesentlich die Zusammenarbeit unter den Lehrkräften und sollen hier dokumentiert werden.

Grundfragen der Evaluation

- Wie wird ‚Integration‘ von den Beteiligten definiert?
- Welche Auswirkungen hat dies auf das Berufsverständnis und die Berufspraxis Lehrpersonen (LP)?
- Sind die Organisationseinheiten und Kommunikationsgefässe für den Unterricht zwischen Regel LP und Lehrperson BM zweckdienlich?

Aufbau des Kapitels

Nach der Einleitung werden die Teilfragestellungen bearbeitet, Ergebnisse beschrieben und schliesslich in einem Fazit zusammengeführt.

4.2.3 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Definition Integration

Nach dem Konzept Umsetzung Art. 17 der Volksschule Burgdorf hat ein Integrationsprogramm für die Regelklassen zum Ziel, die Chancengleichheit zu erhöhen und die Stigmatisierungstendenzen bei Kindern mit besonderem Förderbedarf zu senken (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 4).

„Die Volksschule Burgdorf anerkennt die Einzigartigkeit und Gleichwertigkeit aller Kinder und Jugendlichen“ (ebd., S. 6).

Erwartungen und Berufsverständnis

„Die Haltung der Regellehrkräfte beeinflusst wesentlich die Arbeit der SHP“ (Stadt Burgdorf, 2011).

„Erfahrungen zeigten, welche Unterrichtsformen sich für den integrativen Unterricht mit unseren Rahmenbedingungen eignen“ (ebd.).

„Der IF-Unterricht findet vermehrt als Gruppenunterricht ausserhalb des Klassenzimmers statt, wenn dies von allen Beteiligten als sinnvoll erachtet wird“ (ebd.).

Kooperation der Regel LP und der Lehrperson IF

Nach dem Konzept Umsetzung Art. 17 der Volksschule Burgdorf ist eine Verpflichtung zur Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson und Lehrperson IF vorgesehen. Diese sollen auch der Evaluation und der Koordination der getroffenen Massnahmen dienen. Dafür wird speziell die Organisation und Koordination des Unterrichts hervorgehoben. Der Spezialunterricht beinhaltet eine enge Form von Absprachen, Koordinations- und Evaluationsleistungen. Die Regellehrperson steht den Eltern im Rahmen der besonderen Massnahmen beratend und begleitend zur Seite (vgl. ebd., S. 4).

4.2.4 Definition von Integration

Integration bedeutet allgemein die Bildung einer Einheit innerhalb eines übergeordneten Werte- und Normkonzeptes eines Systems. Im folgenden Abschnitt sollen die Aussagen aus den Gesprächen zum Integrationsverständnis der beteiligten Akteure im Schulsystem Burgdorf wiedergegeben werden.

Ansätze von Definitionen der Integration aus den Gruppengesprächen

Die Aussagen aus den Gruppengesprächen zeigen, dass die Bemühungen um die Definition von ‚Integration‘ einerseits von einem allgemeinen Integrationsbegriff und andererseits auch vom Burgdorfer Konzept und der spezifische Situation, in der Berufspraxis ausgehen. Allgemein wird ‚Integration‘ als Gegenteil von Separation defi-

Die gewählten Integrationsbegriffe variieren zwischen allgemeinen und konzeptspezifischen Beurteilungen

niert. Dabei wird ‚Das-anders-verhalten-als-andere‘ zur begrifflichen Differenzierung zu Hilfe genommen:

„Es ist das Gegenteil der Separation. Kinder die sich schulisch anders verhalten als der Durchschnitt. Sie werden in den Klassen gehalten und nicht separiert“ (SL).

Eine weitere Begriffsfindung sucht die ‚gesellschaftliche‘ Anbindung an den Begriff und fügt dabei die Einschränkung der eigenen und fremden Erwartungen an das Integrationskonzept an:

„Was stellt sich das Volk darunter vor. Das ist Chancengleichheit, nicht Exklusion; eine bessere Berufsbildung. Ich sage das nicht, ich verspreche niemandem eine bessere Chance. Einerseits geht es um eine Gleichbehandlung, dann gibt es die besonderen Massnahmen mit denen wir individuell gleichbehandeln sollen“ (SL).

Hier wird bereits der Hinweis einer Systemgrenze der Schule für eine gelungene Integration angezeigt, die sich im Folgenden durch die spezifische Situation in Burgdorf und deren Umsetzungspraxis zeigt.

„Der Stempel von vorher ist weg. Alle haben denselben Abschluss. Man sieht schon, dass sie gut oder schlecht abschliessen, ob sie daraus auch besseren Zugang zu Lehrstellen haben. Das weist sich erst noch“ (SL).

Eine Lehrperson wertet diese eher positive Aussage ab und relativiert die Erwartungen einer ‚Integration‘ für die Zukunft der Betroffenen. Diese Wertung ist insofern relevant, weil sie der Erfahrung der Lehrpersonen und ihrem integrativen Bemühen gegen aussen eine Machbarkeitsgrenze attestiert.

„(...) das ist auch eine Art vorgaukeln, was nicht der Realität entspricht“ (LP).

Auch die Typologien der Integration wird noch genauer definiert:

„In erster Linie sind es Lernbehinderungen, die vorher in speziellen Settings unterrichtet wurden. Diese (betroffenen Schüler/-innen) werden heute mit den andern unterrichtet. Kinder mit sozialen und disziplinarischen Problemen konnte man vorher auch nicht immer separieren“ (SL).

„In vielen Kantonen sind geistig behinderte auch gemeint. Das ist bei uns nicht so, aber wir erhalten dadurch eine weitere Heterogenität im Rahmen der gegebenen Einschränkungen“ (SL).

Diese Aussagen betonen die Heterogenität der Definition.

„Die Unterschiedlichkeit ist grösser geworden, die Frage der Grenzen, die Alternativen sind geringer, die Sprachheilschule, alle Institutionen sind voll“ (LP).

Es folgen Aussagen zur Beurteilung der Praxiserfahrung mit dem Integrationskonzept. Ein Lehrperson bringt ‚Integration‘ auf den Boden der Berufspraxis und stellt fest:

„Es geht nicht nur darum (um Integration), sondern um eine konsequente Individualisierung“ (SL).

Die Grenze der ‚Integration‘ innerhalb des Systems Schule wird auch genannt und Selektion versus Integration als Widerspruch im Schulsystem angesprochen. Hier werden Probleme der Umsetzungspraxis und deren Bewertungen deutlich.

„(...) es kommt auch mehr Beurteilung dazu, usw.“ (LP).

„In der 7. Klasse geht es um Integration um jeden Preis. Das kann ich fast nicht mehr hören“ (LP).

„Da muss man die Schüler/-innen aufpäppeln, die durch Misserfolg auf der Strecke geblieben sind. Sie wollen Anerkennung. Sie müssen dumm tun, damit sie diese erhalten. Integration tönt so gut, aber es gibt Probleme, man muss nicht intergieren um jeden Preis“ (LP).

Integration bedeutet auch gesellschaftliche Machbarkeitserfahrung verdeutlichen

Durch die Individualisierung tritt die Spannweite der Bedürfnisse deutlicher hervor

Integration bedeutet für die Schule, ihre Systemgrenzen wahrzunehmen

Mit normativen Vorstellungen wird indirekt das System an sich hinterfragt und werden allgemein Bedingungen an ein Gelingen der Integration gestellt:

Es dominieren normative Vorstellungen

„Es sollte ganz klar durchgehend bis in die OS gehen. Selektion abschaffen, das ist ein hehres Ziel“ (LP).

„Das was wir haben, ist nicht Integration. 5. bis 6. Klasse kommt der Druck des Übertritts. Das folgt einfach. Wir können integrative Lernformen anwenden. Die Selektion kommt automatisch“ (LP).

„Auch draussen bei den Lehrmeistern nicht. Da ist es nicht angekommen, ich weiss nicht, ob die Integration da ankommen wird“ (LP).

Anhand der Definition von Integration wird zum Teil auch die Gelegenheit wahrgenommen, den Frust wegen einer missglückten Integrationspraxis auszudrücken. Die Lösung liegt für gewisse Lehrpersonen bei einem Zurück zum alten System. Dieses wird auch entsprechend gewürdigt und weiter entwickelt:

Frust einer missglückten Integrationspraxis

„Kinder eingliedern, die wir jahrelang ausgegliedert haben. Der Art. 17 bezieht sich darauf. Wir verstehen Integration anders. Es gibt den Spagat der LP und auch einen Spagat der Schüler/-innen. Es gibt eine Überlagerung. Wir brauchen die Kleinklassen immer noch, deshalb gibt es die KbF. Wir haben immer integriert, Ausländer etc., jetzt kommt noch der Art. 17 dazu. Es kommt die LP IF hinzu. Wir wissen nicht, wo einsetzen: Hilfsperson oder Heilpädagoge“ (LP).

„Das Kinder sich nicht immer am Rand am Ende wahrgenommen haben. Das hat sie auch aufgebaut. Das fehlt heute, dass sie in einer Gruppe eine soziale Rolle spielen können, wo sie sich auch als wirkungsvoll wahrnehmen. Das löst auch Prozesse aus, die dann eine Rückkehr in die Regelklasse vorbereiten“ (LP BM).

So legt eine Aussage offen, dass die Überforderung nicht einfach nur aus dem geänderten System resultiert:

„Mit den Leuten ihren Stärken und Schwächen eine Gruppe bilden. Dass es funktioniert. Das kann ich nicht erbringen. Die Schüler/-innen können nicht nach ihren Leistungen arbeiten“ (LP).

4.2.5 Berufsverständnis Regellehrperson und Lehrperson IF

Die Aussagen aus den Gruppengesprächen seitens der Regellehrpersonen ergeben, dass sowohl fachliche wie auch persönliche Eigenschaften eine gute Lehrperson IF auszeichnen. Grundlegend werden sowohl eine fundierte heilpädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung wie auch Stufenerfahrung verlangt. Damit verbunden werden Erfahrungen als Lehrperson im Unterrichten und Führen einer Klasse.

Eine fundierte heilpädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung wie auch eine Stufenerfahrung wird verlangt

Die Ansprüche der Regellehrpersonen an die IF-Lehrpersonen übersteigen menschenmögliches:

„Eine LP IF ist wie ein Gott. Sie muss alles können, offen und flexibel sein, verstehen, wenn eine Klassenlehrperson etwas anders sieht“ (SL).

„Sie muss etwas von der Stufe wissen, sonst muss ich ihr zu viel erklären. Sie kann sich dann nicht ihren Aufgaben widmen. (...)“ (LP).

„Die heilpädagogische Ausbildung ist sehr wichtig, damit sie einen wissenschaftlichen Hintergrund haben als Ergänzung“ (LP).

Die LP IF soll für die Lehrperson weiter als Ergänzung und Unterstützung für das eigene Unterrichten fungieren und dabei flexibel und offen entsprechend auf die situativen Bedürfnisse der Klasse und der Lehrperson eingehen können.

Flexibel auf die situativen Bedürfnisse der Klasse und der Lehrperson eingehen

„(...) flexibel Arbeitsformen und Ideen einbringen. Sie muss selber Erfahrung als Lehrperson haben und vor der Klasse stehen können. Es muss eine sensible Person sein, die auf die Kinder eingeht und damit Schwächen erkennt und Stärken spürt“ (LP).

Auch wird in der Vorstellung der Lehrperson über eine ideale LP IF das Grundproblem einer gegenseitigen Verständigung deutlich gemacht. Ein flexibleres Zeitfenster ist für ein gegenseitiges Verständnis von Beruf und Praxis unabdingbar.

Kooperation bedarf eine flexible Bereitschaft

„Sie muss spontane Entscheide treffen können, auch ohne alles im Detail immer besprechen zu müssen“ (LP).

„(...) wenn die LP IF nicht versteht, dass wir mit dem Stoff auch weitergehen müssen, dass wir Druck haben. Die LP IF muss das neben ihren Schwerpunkt legen“ (LP).

Ebenso werden hohe Erwartungen von Seiten der IF Lehrpersonen an das eigene Profil der Lehrpersonen gestellt. So sollen auch die Lehrpersonen Offenheit, Flexibilität, Freude an einer gemeinsamen Arbeit und an fachlichem Austausch mitbringen. Dabei soll eine ergänzende und gleichwertige Position gegenüber der LP IF eingenommen werden können. Auch hier vermischen sich die fachlichen und persönlichkeitsbedingten Eigenschaften zu einer optimalen Kooperationsfähigkeit.

Es bestehen hohe Erwartungen an das eigene Berufsprofil

„Die Regellehrperson braucht gleiche oder ähnliche Voraussetzungen. Bereitschaft zur Zusammenarbeit, etwas teilen, Offenheit, keine Angst haben, dass einem jemand reinredet, gleichwertige Positionen anerkennen, andere Sicht akzeptieren, Aussensicht nutzen, blinde Flecken anerkennen“ (LP).

„Das Zeitgefäss der LP IF ist beschränkt. Sie begleiten und betreuen viele Personen, da muss die LP auch Verständnis haben. (...) Generell Freude an der Zusammenarbeit, der Austausch auch fachlich, das bringt auch mich als LP weiter“ (LP).

Aus den Aussagen der Lehrperson BM ergibt sich eine ähnliche Erwartung an die Regellehrperson. Jedoch wird seitens der LP BM mehr die Art und Weise der fachlichen Zusammenarbeit und der Kooperation, als die persönliche Haltung und Eigenschaft einer Lehrperson in den Mittelpunkt gestellt.

Lehrperson BM und Regellehrperson haben je ähnliche Erwartung an ihr Gegenüber

„Extrem wichtig ist offen fragen, seine Sachen sagen. (...) Lehrperson muss nicht 100 Prozent das wollen, was ich will, kann eigene Meinung haben. Wichtig ist, sachlich zusammen zu einem Schluss kommen. Wie wollen wir mit diesem Kind verfahren, teilintegriert oder ganz integriert etc.?“ (LP BM).

Der Wunsch nach Gleichwertigkeit im Unterricht oder in der Arbeit generell selbst scheint zentral für eine konstruktive Zusammenarbeit. Auch lösungsorientierte und verbindliche Abmachungen werden seitens der LP BM stark betont. Die gemeinsame Haltung wird auch für die Klasse verständlich und nachvollziehbar.

Wunsch nach Gleichwertigkeit im Unterrichten

„Es muss eine Zusammenarbeit auf der gleichen Ebene sein, nicht nur Nachhilfelehrerin. Fach muss seinen Wert haben, flexibel und schnell reagieren können“ (LP BM).

„Es muss ein Team sein, die Kinder müssen das spüren“ (LP).

„An Abmachungen halten, damit es nicht zerfleddert, verbindlicher. Wir ziehen am gleichen Strick, auch den Kindern gegenüber“ (LPBM).

„In Richtung Lösung arbeiten: was packen wir an, was ist das Ziel?“ (LPBM).

Auch hier dominieren hohe Erwartungen an das eigene Berufsverständnis:

„Geduld mit mir selber, dass ich gewisse Gelassenheit in diesen Strukturen entwickeln kann und angesichts der Anforderungen nicht nervös werde. Es ist schwierig immer zuzuhören, konzentriert zu sein, weil man häufig in 6.-7. Klassen arbeitet, viele Kontakte hat“ (LP BM).

Hohe Erwartungen an das eigene Berufsverständnis dominieren

„Auch gut zuhören dass sich LP ernst genommen fühlt. Eine LP BM die hilft zu realisieren, Veränderung zu machen, die im Kopf sind, dass sie merken, ah, es geht was. Geduld mit sich selber, aber dies auch LP sagen können“ (LP BM).

4.2.6 Kooperation Regellehrperson und Lehrperson IF im Unterricht

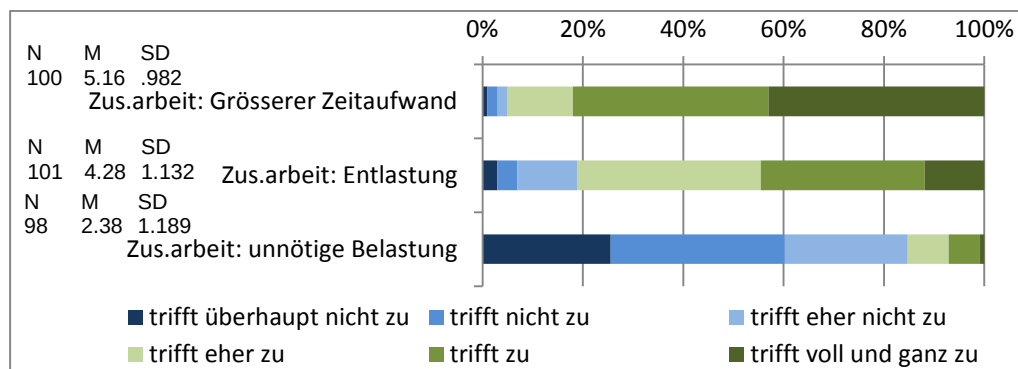
Für die Umsetzungspraxis der Integration werden Anforderungen an die Zusammenarbeit gestellt. Der folgende Abschnitt gibt die Ergebnisse der Kooperationssituation im Unterricht wieder.

Ergebnisse zur Unterrichtskooperation

Wenn Besprechungen als Zusammenarbeit verstanden wird, dann liesse sich sagen, dass diese zugenommen hat: Der Aussage, dass der zeitliche Aufwand für Besprechungen im Zusammenhang mit der integrierten Förderung grösser geworden ist, wird in hohem Mass zugestimmt (M=5.16; Grafik 12). Diese Einschätzung fällt sehr einheitlich aus: 95% der Antwortenden beurteilen diese Aussage mit trifft eher zu, trifft zu oder trifft voll und ganz zu. In der Beurteilung der Zunahme des Aufwandes ist zwischen Gruppen verschiedener Funktion und Stufen kein Unterschied festzustellen.

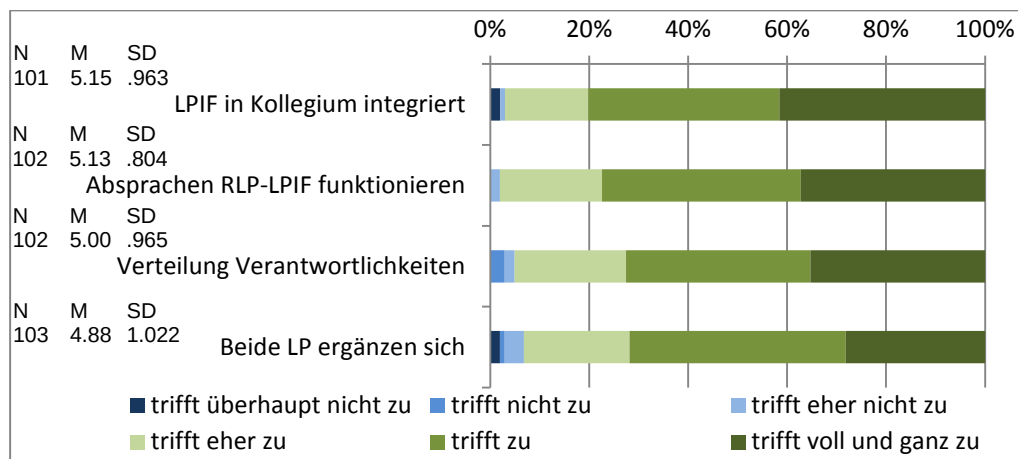
Der Zeitaufwand für Besprechungen ist deutlich grösser geworden, wird aber auch als Entlastung erlebt

Grafik 12 Zusammenarbeit: Zeitaufwand, Be- und Entlastung



Hinweis: Antwortskala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft voll und ganz zu

Grafik 13 Zusammenarbeit: Personelle Aspekte



Hinweis: Antwortskala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft voll und ganz zu

Ein grosser Teil des erhöhten Zusammenarbeitsaufwandes ist auf die Absprachen von Regellehrpersonen und Lehrpersonen BM, insbesondere mit Lehrpersonen IF, zurückzuführen. Diese Absprachen funktionieren gut (M=5.13; Grafik 13) und scheinen die Regellehrpersonen und Lehrpersonen IF im Durchschnitt nicht unnötig zu belasten (Belastung wird mit M=2.38 abgelehnt) bzw. alles in allem eher zu entlasten (M=4.28). Die entlastende Funktion dieser Zusammenarbeit wird jedoch von einer grösseren Minderheit nicht erlebt (SD=1.132): Rund 19% geben an, dass die Entlastung eher

Lehrpersonen IF sind ins Kollegium gut integriert, Verantwortlichkeitsverteilung und die Absprachen funktionieren gut

nicht zu trifft, nicht zutrifft oder überhaupt nicht zutrifft (bei der Einschätzung der unnötigen Belastung sind es 15%).

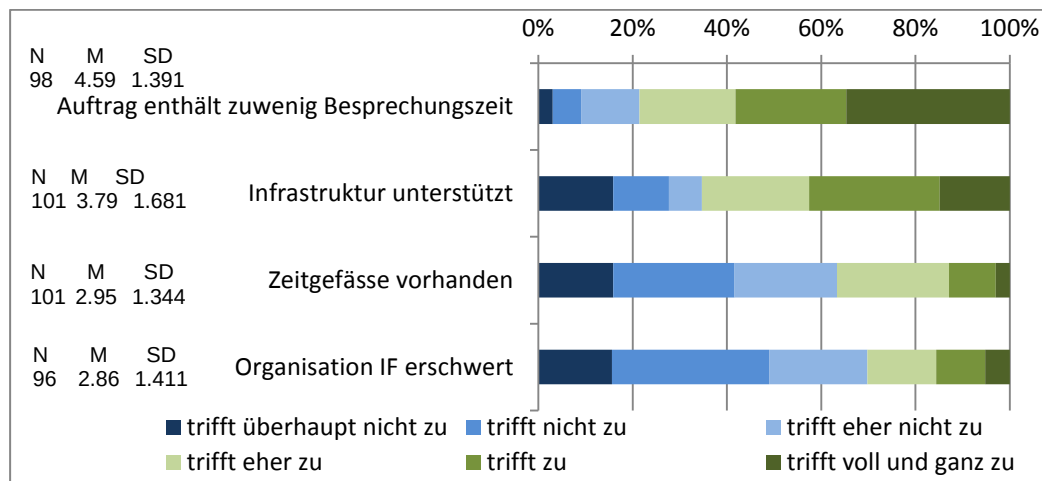
Die personenbezogenen Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und den Lehrpersonen IF scheinen gut zu sein. Die Verteilung der Verantwortlichkeiten/Zuständigkeiten klappt gut ($M=5.00$; Grafik 13). Die Lehrpersonen IF sind gut ins Team der Regellehrpersonen, das Kollegium, integriert ($M=5.15$) und beide Gruppen von Lehrpersonen ergänzen sich mit ihren Fähigkeiten ($M=4.88$). Bezüglich dieser personenbezogenen Voraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit unterscheiden sich die Einschätzungen zwischen den verschiedenen Funktionen und den verschiedenen Schulstufen nicht.

Betrachten wir nun die organisatorischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit. Bezüglich der zeitlichen Bedingungen für Besprechungen stellen die Antwortenden fest, dass in ihrem Auftrag zu wenig Zeit ($M=4.59$; Grafik 14) und nicht genügend Zeitgefässe ($M=2.95$) vorhanden sind. In diesen Einschätzungen ist man sich jedoch nicht einig: Immerhin rund ein Fünftel finden, dass es eher nicht zutrifft, dass in ihrem Auftrag zu wenig Zeit für Absprachen und Besprechungen vorhanden ist. Rund ein Drittel ist der Meinung, dass genügend Zeitgefässe dafür vorhanden sind. In den Einschätzungen dieser zeitlichen Bedingungen für Besprechungen unterscheiden sich die Antwortenden weder nach Stufe noch nach Funktion. Auch der dritte organisatorische Aspekt wird positiv beantwortet: Aufgrund der Vorgespräche mit Lehrpersonen und Lehrpersonen BM bestand die Vermutung, dass die aktuelle Organisation der IF eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen IF erschwert. Dies ist gemäss der Meinung der Antwortenden eher nicht der Fall ($M=2.86$). Allerdings existiert eine Minderheit von fast einem Drittel, die in der aktuellen Organisation der IF ein Erschwernis der Zusammenarbeit sieht ($SD=1.411$).

Zur Aussage „Die Infrastruktur und Räumlichkeiten an unserer Schule unterstützen die Zusammenarbeit“ wird knapp positiv Stellung genommen ($M=3.79$). Die grosse Streuung dieser Einschätzung fällt auf ($SD=1.681$). Zu vermuten ist, dass dies auf die schulhauspezifischen unterschiedlichen Möglichkeiten hinweist.

Die organisatorischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit werden im Mittel als gut beurteilt

Grafik 14 Zusammenarbeit: Infrastrukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen



Hinweis: Antwortskala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft voll und ganz zu

Die Organisation und Koordination des Unterrichts ist gemäss der Umsetzungskonzeption der Kern der Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson und Lehrperson der vereinbarten besonderen Massnahmen. Diese Koordination der inhaltlichen Ziele für die Schüler/-innen durch die Regellehrperson und die Lehrperson IF wird knapp als eher nicht schwierig beurteilt ($M=3.06$; Grafik 15). Hingegen trifft für ein gutes Drittel der Antwortenden diese Schwierigkeit mehr oder weniger stark zu (vgl. $SD=1.454$).

Die Koordination inhaltlicher Ziele für Schüler/-innen zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen IF wird im Schnitt als eher nicht schwierig beurteilt, von einem Drittel aber doch

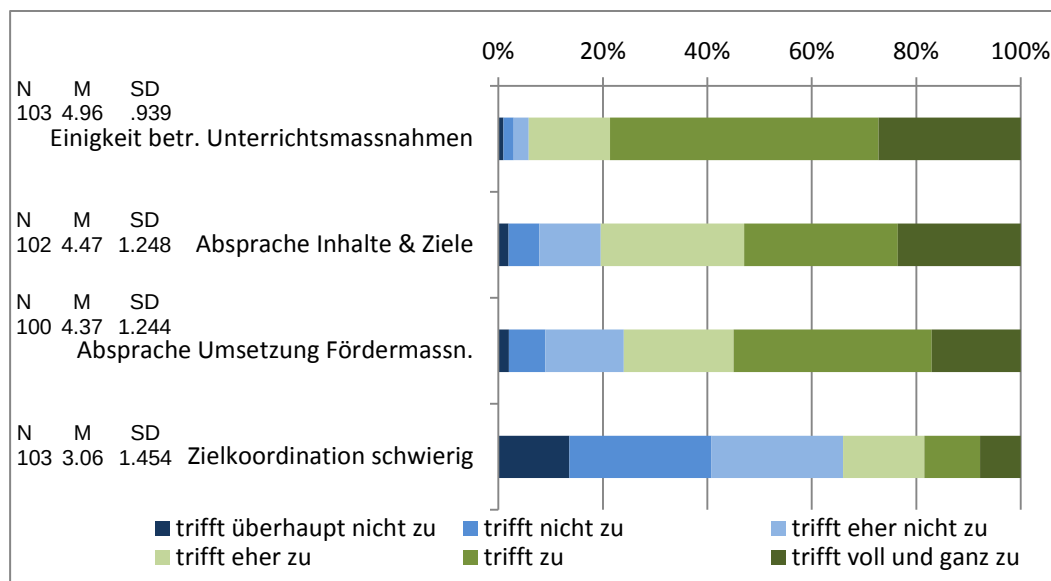
Über die zu treffenden unterrichtlichen Fördermassnahmen ist man sich in der Regel einig

Regellehrpersonen, Lehrpersonen BM und Schulleitende sowie die auf den verschiedenen Stufen Unterrichtenden schätzen dies gleich ein.

Die Zusammenarbeit kann über eine grundsätzliche Koordination der Ziele für die Schüler/-innen hinausgehend die Absprache von Stoffinhalten und Zielen sowie die methodische Umsetzung der Fördermassnahmen im Unterricht beinhalten. Den Lehrpersonen mit aktueller oder vergangener Erfahrung mit der integrierten Förderung wurden dazu entsprechende Aussagen zu Einschätzung vorgelegt. Ähnlich grosse Streuungen wie bezüglich der grundsätzlichen Zielkoordination finden sich auch hier. Stoffinhalte und Ziele werden mehrheitlich abgesprochen (M=4.47), aber 20% verneinen dies mehr oder weniger stark (SD=1.248). Auch die methodische Umsetzung der Fördermassnahmen im Unterricht wird zu einem grossen Teil gemeinsam abgesprochen (M=4.37), dies wird aber von 24% negativ beantwortet (SD=1.244). Mit M=4.96 erfährt im Bereich der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeitsaspekte die Einschätzung, dass eine Einigkeit bezüglich der zutreffenden unterrichtlichen Massnahmen besteht, die höchste Zustimmung. Diese Einschätzung ist relativ einheitlich (SD=.939).

Gemeinsame Absprachen von Stoffinhalten und Zielen sowie der methodischen Umsetzung der Fördermassnahmen im Unterricht finden im Schnitt statt, bei rund einem Fünftel aber eher nicht

Grafik 15 Zusammenarbeit: Unterrichtsbezogene Aspekte



Hinweis: Antwortskala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft voll und ganz zu

Die unterrichtsbezogenen Zusammenarbeitsaspekte werden von den Antwortenden der verschiedenen Funktionskategorien gleich beantwortet. Hingegen ist die Einschätzung nicht auf allen unterrichteten Stufen gleich. Sie nehmen von der Unterstufe zur Sekundarstufe ab, bei drei der vier Aspekte signifikant. Auf der Sekundarstufe Unterrichtende beurteilen die Aussage, Stoffinhalte und Ziele werden gemeinsam abgesprochen durchschnittlich mit eher zutreffend (M=3.86; Tabelle 15) und damit weniger hoch, als auf der Mittelstufe (M=4.45) und der Unterstufe (M= 5.08) Unterrichtende.²¹ Das Stattfinden von Absprache der methodischen Umsetzung der Fördermassnahmen bejahen die auf der Sekundarstufe Unterrichtenden im Schnitt ganz knapp (M=3.56), die Mittel- und Unterstufe Unterrichtenden hingegen deutlich (M=4.53, bzw. M=5.00).²² Vielleicht hat das weniger häufige Absprechen methodischer Umsetzungen mit der geringeren Einigkeit in Bezug auf die zu treffenden unterrichtlichen Massnahmen auf der Sekundarstufe zu tun. Auch auf der Sekundarstufe unterrichtende Antwortende beurteilen die Einigkeit zwar positiv (M=4.63), jedoch tiefer als die auf

Gemeinsame Absprachen finden auf der Sekundarstufe deutlich weniger statt als auf der Unter- und Mittelstufe

²¹ F=7.664 (Welch-Test aufgrund Varianzheterogenität); df1=2; df2=55.731; p=.001; Unterschied zwischen Sekundar- und Unterstufe signifikant.

²² F=12.2972 (Welch-Test aufgrund Varianzheterogenität); df1=2; df2=56.606; p=.000; Sekundarstufe signifikant tiefer als Unter- und Mittelstufe.

der Mittelstufe (M=4.93) und Unterstufe Unterrichtenden (M=5.36).²³

Tabelle 15 Einschätzung unterrichtsbezogener Zusammenarbeitsaspekte nach unterrichteter Stufe

		N	M	SD
In Bezug auf die zu treffenden unterrichtlichen Massnahmen sind wir uns in der Regel einig.	Unterstufe	25	5.36	.638
	Mittelstufe	44	4.93	.818
	Sekundarstufe	27	4.63	1.275
	Gesamt	96	4.96	.962
Stoffinhalte und Ziele werden gemeinsam abgesprochen.	Unterstufe	25	5.08	.812
	Mittelstufe	44	4.45	1.247
	Sekundarstufe	27	3.89	1.450
	Gesamt	96	4.46	1.281
Die methodische Umsetzung der Fördermassnahmen im Unterricht wird gemeinsam abgesprochen.	Unterstufe	25	5.00	.764
	Mittelstufe	43	4.53	1.241
	Sekundarstufe	27	3.56	1.281
	Gesamt	95	4.38	1.265

Hinweis: Antwortskala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft voll und ganz zu

Wie wirkt sich denn nun die Zusammenarbeit auf die Schüler/-innen aus? Nach Einschätzung der Antwortenden grundsätzlich positiv auf die Schüler/-innen mit besonderen Massnahmen: Sowohl die Aussage, dass sie sich leistungsfördernd, wie auch, dass sie sich förderlich auf das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Schüler/-innen mit BM auswirkt, werden deutlich bejaht (beide M=4.66; Grafik 16). Darin ist man sich unabhängig von der unterrichteten Stufe oder der Funktion relativ einig.

Auch die Wirkungen auf alle Schüler/-innen werden eher positiv eingeschätzt. Schwierige Situationen mit Schüler/-innen werden dank der Zusammenarbeit leichter bewältigt (M=4.52), die auch eine gezieltere Förderung aller Schüler/-innen unterstützt (M=4.21). Allerdings wird diese gezieltere Förderung von einem Viertel der Antwortenden eher in Abrede gestellt. Die Wirkung auf die Bewältigung schwieriger Situationen mit Schüler/-innen wird abhängig von der Funktion unterschiedlich gesehen.²⁴ Regellehrpersonen schätzen sie im Durchschnitt auch positiv ein (M=4.38), aber signifikant tiefer als Lehrpersonen BM (M=5.19), auch deutlich uneiniger (SD=1.058 gegenüber SD=.544 für die LP BM).

Eine bestimmte Form der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Regellehrpersonen und Lehrpersonen IF ist diejenige im bzw. während des Unterrichts. Die Lehrpersonen mit Erfahrung in IF wurden gefragt, wie häufig verschiedene Formen der Zusammenarbeit im Unterricht in den letzten zwei Wochen vor dem Befragungszeitpunkt vorgekommen sind, wenn sie an den Unterricht bzw. die Lektionen mit IF denken. Die verschiedenen vorgelegten Zusammenarbeitsformen stellen Möglichkeiten des Teamteachings dar.

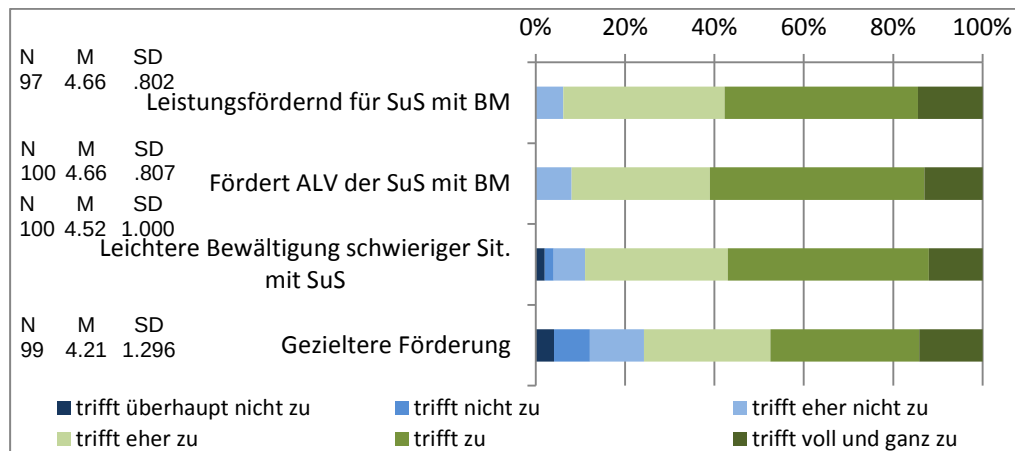
Mit ‚manchmal‘ bis ‚oft‘ kommt es am häufigsten vor, dass die Regel LP die Klasse und die LP IF die Schüler/-innen mit BM in einem anderen Raum unterrichtet (M=2.75; Grafik 17). Schon wesentlich weniger häufig kommt es vor, dass die Regel LP unterrichtet, währenddem die LP IF gleichzeitig die Schüler/-innen mit BM ebenfalls im Klassenzimmer unterrichtet (M=2.07). Ebenfalls manchmal unterrichten beide LP parallel zwei Gruppen (M=2.06), machen eine Gruppenarbeit und beide LP begleiten

²³ F=4.754 (Welch-Test wegen Varianzheterogenität); df1=2; df2=52.696; p=0.013; Unterschied zwischen Sekundar- und Unterstufe signifikant.

²⁴ F=7.709 (Welch-Test wegen Varianzheterogenität); df1=2; df2=18.272; p<.001 (Posthoc-Test nach Games-Howell: RLP zu LP BM p<.001).

(M=1.90), unterrichtet die Regel LP und die LP IF assistiert (M=1.84) und (Klein-)Gruppen absolvieren werkstattartig Stationen, Regel LP und LP IF betreuen sie an einzelnen Stationen (M=1.82).

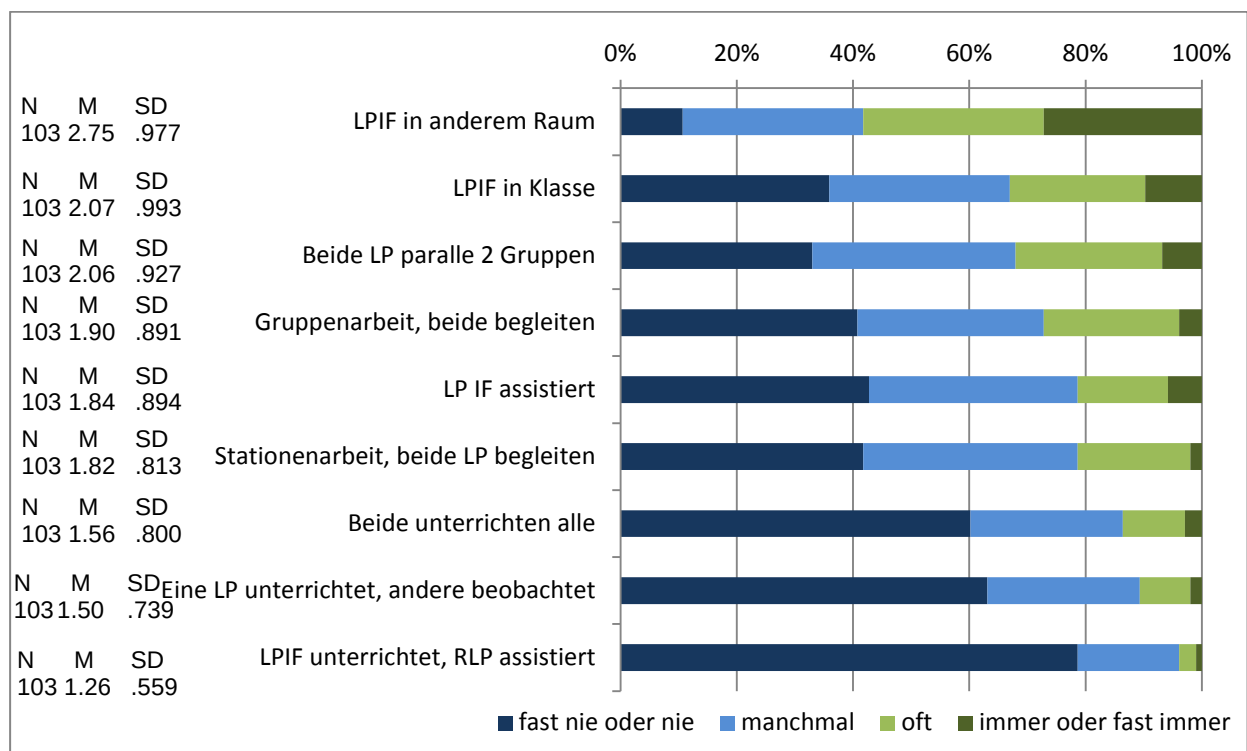
Grafik 16 Zusammenarbeit: Wirkungen



Hinweis: Antwortskala: 1=trifft überhaupt nicht zu, 2=trifft nicht zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft eher zu, 5=trifft zu, 6=trifft voll und ganz zu

Eher weniger findet sich die „reine“ Form des Teamteachings, wobei beide LP alle unterrichten und sich ergänzen (M=1.56). Auch eher wenig findet die Form statt, dass eine Lehrperson unterrichtet, die andere beobachtet (M=1.52). Fast nie kommt vor, dass die LP IF unterrichtet und die Regel LP assistiert (M=1.26).

Grafik 17 Häufigkeit von Zusammenarbeitsformen Regellehrperson und Lehrperson IF im Unterricht



Hinweis: Antwortskala 4-stufig: 4=immer oder fast immer, 3=oft, 2=manchmal, 1=fast nie oder nie, sortiert nach absteigenden Mittelwerten; Skalenmitte=2.5.

Die Schulleitung zeigt Vermittlungs- und Unterstützungsbereitschaft in der Unter-

richtskooperations- und Koordinationsarbeit der beteiligten Lehrpersonen. Insbesondere die Flexibilität und Bereitschaft der Kooperationspartner, Absprachen und Vereinbarungen zwischen Regel LP und den Lehrpersonen IF werden dabei hervorgehoben.

„Auch wenn es Probleme gibt, dann bin ich dabei und stütze Abmachungen. Das hat zur Klärung beigetragen. Da ist es auch relevant, dass die SL Standort und die SL BM gut zusammen arbeiten und nicht nur für sich selber schauen. Das ist vor allem in Problemsituationen wichtig, dass wir in dieselbe Richtung am Strick ziehen“ (SL).

„Beide brauchen eine hohe Flexibilität, sie müssen sich irgendwo treffen, wo es sie auch weniger zeitlich belastet, offen sein für Lösungsmöglichkeiten“ (SL).

Die unterschiedlichen Präsenzzeiten der Beteiligten verursachen Koordinations- und Kooperationsschwierigkeiten.

„Wenn eine IF da ist, die nicht 100% arbeitet und die nicht verfügbar ist. Sie ist oft in mehreren Klassen tätig. Die Terminfindung ist sehr schwierig, organisatorisch“.

Mangelnde Rollen- und Funktionsklärung sowie fehlende Ausbildungsgrundlagen werden als hinderliche Aspekte für eine gelungene Zusammenarbeit dargestellt. Vor allem zeigen sich strukturelle Probleme in Aufgaben und Kompetenzen. So wünschen beide Seiten mehr Wissen und Klarheit im alltäglichen Unterrichten.

„Math', da braucht es mehr. Was ist die Rolle des IF, er soll nicht das gleiche machen, wie ich? Da braucht es Entwicklung in dieser Frage der Arbeitsteilung“ (LP).

„(...) kann Förderplan erstellen, diagnostische Mittel, anderes Anschauungsmaterial. Das Material soll gestreut werden, die Lehrer weiterbilden, damit es mich weniger braucht“ (LPBM).

Seitens der SL ist mit einer Vermittlungs- und Unterstützungsbereitschaft für eine gelungene Zusammenarbeit zu rechnen

Unterschiedliche Präsenzzeiten wie auch Unterschiede in der Berechnung von Arbeitszeit sind als Ausgangslage zur Kooperation schwierig

Mangelnde Rollen-, Funktions- und Aufgabenklärung sind hinderlich für eine gelungene Zusammenarbeit

4.2.7 Fazit

Definition der Integration

Grundlegend wird mit den Aussagen deutlich, dass Integration als Chancengleichheit verstanden wird. Den Beteiligten ist bewusst, dass nicht alle Probleme der Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf oder ausserordentliche Begabung innerhalb der Schule und des Unterrichts aufgefangen werden können. Hierbei stossen die Möglichkeiten einer realisierten Integration an gegebene Systemgrenzen. Die Selektion als Vorgang der Segregation – einer Aufteilung der Schüler/-innen aufgrund bestimmter festgestellter Eigenschaften – wird aber grundlegend als kontraproduktiv für die Integration angesehen.

Berufsverständnis und Erwartungen Regel-Lehrpersonen und der Lehrperson IF (integrative Förderung)

Es zeigt sich von beiden Seiten eine hohe Erwartung an die fachliche und persönlichkeitsbedingte Kompetenz einer Lehrperson. Sowohl für das eigene wie auch das fremde Berufsverständnis wird eine hohe Stufen-, Unterrichts- und Führungskompetenz vorausgesetzt. Diese Erwartungen werden an eine hohe Flexibilität, Bereitschaft zur Kooperation und zum lösungsorientierten Zusammenarbeiten geknüpft. Ausserdem weisen die Aussagen darauf hin, dass eine gleichwertige und für einen fremden Blick offene Bereitschaft von beiden Seiten zu erwartet ist.

Es treten sowohl seitens der Regellehrperson wie auch seitens der Lehrperson BM unterschiedliche Probleme auf, die zumeist von zu hohen Erwartungen herrühren. In zeitlichen Engpässen können unterschiedliche (Selbst-)Verständnisse nicht relativiert und realistisch eingeschätzt werden.

Unterrichtsbezogene Kooperation Regellehrperson und Lehrperson IF

Insgesamt hat der Zeitaufwand für Besprechungen für die Unterrichtsorganisation zugenommen. Das zeigt sich durch die obigen Ergebnisse deutlich. Der grösste Anteil am Zeitaufwand wird aber den Absprachen für die Unterrichtsorganisation zwischen Lehrpersonen und Lehrpersonen IF zugeschrieben, unter knapp genügenden infrastrukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen. Der erhöhte Zeitaufwand wirkt allerdings leistungsfördernd und positiv auf das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten. Nur rund ein Fünftel der Beteiligten sieht keine Verbesserung für den Unterricht.

Der zeitliche Aufwand ergibt sich u.a. durch inhaltliche und methodische Absprachen für den Unterricht, die auf den verschiedenen Stufen unterschiedlich häufig stattfinden. Die Absprachen erfordern so eine hohe Kooperationsbereitschaft und Flexibilität der Betroffenen.

Die Zusammenarbeit von Regel LP und LP IF im Unterricht wird hauptsächlich in einer Form realisiert. Andere Formen der unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit als das separate Unterrichten der Schüler/-innen mit BM durch die LP IF in einem anderen Raum, kommen nur manchmal bis eher selten vor.

4.3 Unterrichtspraxis

Hier sollen die Auswirkungen der integrativen Förderung für die Lehrpersonen in der Unterrichtspraxis nach Meinung der Regellehrpersonen und Lehrpersonen IF untersucht werden. Diese werden in den Abschnitten „Konsequenzen für die Lehrpersonen“ und „Wahrnehmung von Heterogenität“ beleuchtet.

4.3.1 Das Wichtigste in Kürze**Konsequenzen für die Lehrperson**

- Am meisten zugenommen hat die ausserunterrichtliche Koordination der Lehrpersonen, die aber gleichzeitig als nützlich eingeschätzt wird.
- Eine Überforderung der Regellehrpersonen fördert eine negative Einstellung gegenüber der Integration nach Art. 17 und belastet die Kooperationsbereitschaft.
- Überhöhte Vorstellungen zur Integration bringen übersteigerte Erwartungen an die eigene und fremde Praxis-Leistung.

Heterogenität

- Die Heterogenität in den Klassen wird als belastend angesehen.
- Die Gruppe der Klassen- und BM-Unterrichtenden sieht in der Heterogenität eine positivere Herausforderung als Regellehrpersonen.
- Der Aussage, dass das Spektrum bezüglich Leistungen und Verhalten bei den Schüler/-innen einer Klasse so gross ist, dass man nicht allen gerecht werden kann, stimmen Regellehrpersonen stärker zu als Lehrpersonen BM und Schulleitende.
- Differenzierende Unterrichtsorganisationsformen finden weniger häufig statt als der Unterricht mit der gesamten Klasse.

4.3.2 Einleitung**Grundfragen der Evaluation**

Die Einführung des Burgdorfer Konzepts benötigt eine Reihe von Änderungen in der Verteilung der Ressourcen je Lektion, der Unterrichtsplanung und -umsetzung sowie der didaktischen Anforderungen.

- Welches sind die fachlichen und organisatorischen Herausforderungen?
- Welche Herausforderungen konnten zufriedenstellend bewältigt werden?

- Wird seit der Neuausrichtung den besonderen Bedürfnissen allgemein mehr Aufmerksamkeit geschenkt und deshalb die Heterogenität stärker betont (und deshalb belastender) wahrgenommen?
- Was bedeutet der integrative Unterricht für die Lehrkräfte?
- Inwiefern hat der Aufwand gegenüber früher zugenommen?

Aufbau des Kapitels

Nach den Kernaussagen aus dem Konzept zu Unterrichtspraxis und Heterogenität werden die Rückmeldungen zu den Konsequenzen der aktuellen Unterrichtspraxis für die Lehrpersonen und die Wahrnehmung der Heterogenität wiedergegeben und am Ende ein kurzes Fazit zu den beiden Teilfragen gezogen.

4.3.3 Zielsetzungen und Rahmenbedingungen

Konsequenzen für die Lehrperson

„Gemeinsamer Unterricht ist grundsätzlich auch bei erheblicher Alters- und Leistungsheterogenität in Regelklassen möglich“ (AKVB, 2009, S. 5).

Den Arbeitsformen zur optimalen Erreichung der Zielsetzungen durch die besonderen Massnahmen im Unterricht soll dabei besonders Rechnung getragen werden. Für jede Zielsetzung sind jeweils unterschiedliche Formen der Umsetzung auszuarbeiten (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 4).

Für Kurzinterventionen ist es möglich, kurze und unbürokratische Lösungen für eine Intensivierung der speziellen Förderung zu finden und die Betroffenen für eine bestimmte Zeit aus der Klasse herauszunehmen. Spezialunterricht dient auch der Prävention und der Beratung. Auch diese Massnahme sieht eine enge Zusammenarbeit zwischen Regellehrperson und der Lehrperson besondere Massnahmen vor (vgl. Thommen et al., 2008, S. 1).

Heterogenität

„Der Kontakt mit Kulturen, anderen Fähigkeiten und Begabungen ist eine Qualität, welche den Schwierigkeiten im Umgang mit dieser Heterogenität gegenübersteht“ (AKVB, 2009, S. 4).

„Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Umgang mit Heterogenität ist, dass Lehrpersonen die Herausforderung annehmen, Freude an der Vielfalt entwickeln und ihr mit forschender Neugier begegnen“ (Dachverband Schweizer Lehrer und Lehrerinnen (LCH), 2012, S. 2).

Dies schreibt der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer in einem Positionspapier zur Heterogenität. Darin werden weiter pädagogische Grundhaltungen und Konsequenzen aufgeführt. Auch sind diagnostische und didaktisch-methodische Kompetenz, sowie Reflexions-, Kommunikations- und Kooperationskompetenzen zur Bewältigung von Heterogenität im Unterrichtsalltag beschrieben (vgl. ebd., S. 2-3).

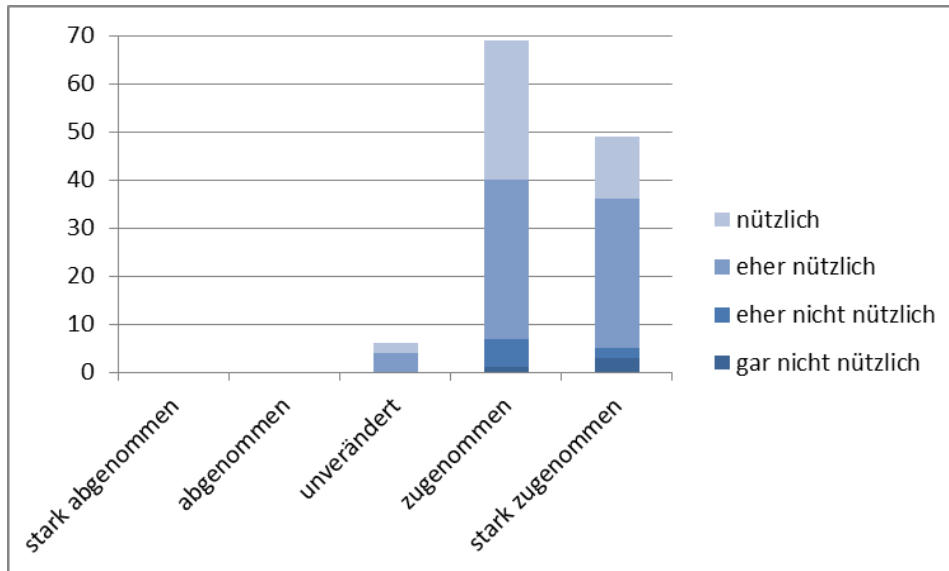
4.3.4 Konsequenzen für die Lehrperson

Die Lehrpersonen wurden nach der Veränderung ihres Arbeitsaufwandes aufgrund der Integrationsmassnahmen gefragt. Gleichzeitig sollte beurteilt werden, inwieweit sich der aktuelle Zeitaufwand im Hinblick auf die Integrationsaufgabe lohnt.

Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass der Arbeitsaufwand zugenommen hat und seine Nützlichkeit positiv eingeschätzt wird. Am stärksten zugenommen hat der Arbeitsaufwand für die ausserunterrichtliche Zusammenarbeit mit Fachpersonen und für die Gespräche und Koordination zwischen Regellehrperson und Lehrperson BM. Die grosse Mehrheit der Antwortenden gibt an, dass der Zeitaufwand diesbezüglich zugenommen oder stark zugenommen hat (Grafik 18 und Grafik 19). Der erhöhte Arbeitsaufwand wird dabei von der grossen Mehrheit als eher nützlich oder nützlich angesehen (vgl. Grafik 19). Nur einzelne Antwortende stellen einen höheren Arbeitsaufwand bei geringer Nützlichkeit fest.

Bei weniger starker Zunahme des Arbeitsaufwandes bezüglich des Zeitaufwandes und der Einschätzung der Nützlichkeit für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung ($M=4.05$; 85%, vgl. Tabelle 45 im Anhang) sieht es ähnlich aus für Gespräche mit Eltern ($M=4.05$; 85%), für Gespräche und Koordination mit den anderen Regel LP an der Klasse ($M=3.81$; 85%) und für ausserunterrichtliche Gespräche mit Schüler/-innen ($M=3.71$; 88%).

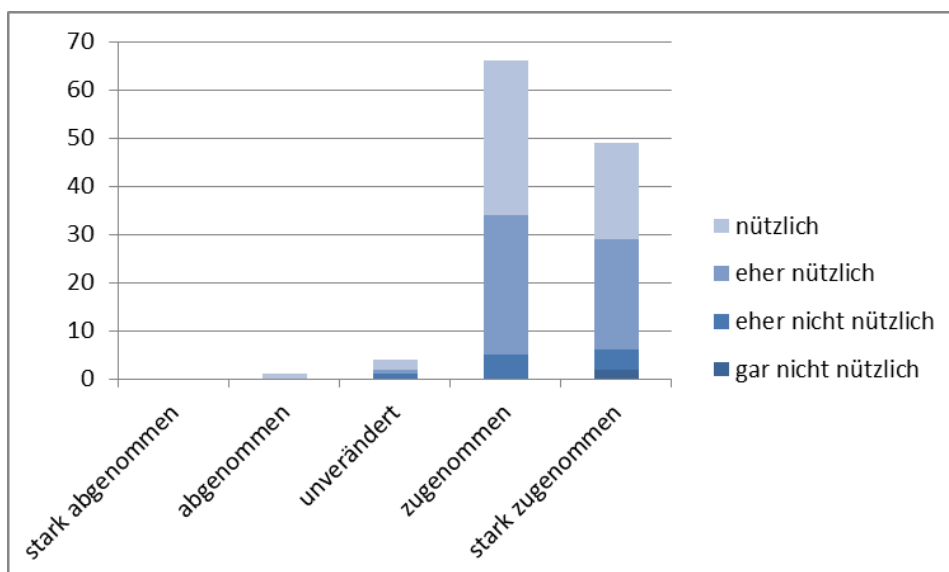
Grafik 18 Zeitaufwand und Nutzen ausserunterrichtlicher Gespräche mit Fachpersonen (N=132; $M=4.35$; $SD=.579$) (Häufigkeiten)



Die Praxis der Akteure bewegt sich in einem zeitlich eng gesteckten Rahmen. Dies wird nicht nur durch die obigen Daten sondern auch durch die Aussagen in den Gesprächen bestätigt. Gewisse Regel LP sehen das Problem in der ungleichen Verteilung der Zeit für die gemeinsame Unterrichtsgestaltung mit der Lehrperson IF. Dennoch sind auch hier positive Rückmeldungen für das gemeinsame Arbeiten am Unterricht gegeben:

Die Zeit für Kooperation steht Regel LP und Lehrperson BM nicht gleich zur Verfügung

Grafik 19 Zeitaufwand und Nutzen von Gesprächen und Koordination zwischen Regel LP und LP BM (N=130; $M=4.32$; $SD=.625$) (Häufigkeiten)



„Zeit haben und Zeit nehmen, um das Team zu entwickeln, obschon die Zeit eingeschränkt ist“ (LP).

Ein gemeinsames Vorgehen statt ein getrenntes

„Für uns LP hat sich nicht viel geändert. Wir wurden reingezogen. Bei uns werden keine Zeitfenster geschaffen, geschenkt, oder bezahlt. Für den heilpädagogischen Bereich wurden Stunden geschaffen, für uns aber nicht. Es gibt zu wenig Entlastung“ (LP).

„Früher gingen die Kinder zu den IF. Sie haben etwas gemacht, das hatte nichts mit unserem Programm zu tun gehabt. Jetzt ist es ein gemeinsames Vorgehen. Sie hat eine Ahnung was in der Klasse läuft und andere Ressourcen (LP).“

„Die Abwechslung im Unterricht, die wir gemeinsam erarbeiten ist sehr bereichernd. (...) wir machen das auch immer schneller. (...) Ich kann auch einmal von aussen schauen, das gibt mir viel“ (LP).

„Sie bringt Aspekte, die ich nicht kenne. Sie hat auch ein gutes institutionelles Wissen. Das unterstützt mich sehr. Sie kennt die Schüler/-innen sehr gut und zu diesen gibt sie mir gute Tipps“ (LP BM).

Eine Bereicherung durch die gemeinsam erarbeiteten Lektionen

Für die verschiedenen Funktionen der Lehrpersonen (Regel LP und LP BM) zeigen sich für die praktische Zusammenarbeit noch weitere Schwierigkeiten. Diese reichen von persönlichen, fachlichen und strukturellen bis zu sachlogischen Problemen. Aus unterschiedlichen Gründen kann eine erhöhte Koordinationsarbeit je Kind festgestellt werden:

Eine Vielzahl von LP pro Kind steigert auch die Kooperations- und Koordinationszeit

„Die LP stehen unter Druck. Es sind vielmehr Lehrpersonen mit den Kindern am Arbeiten. Es ist schwieriger das alles zu koordinieren“ (LP BM).

Erhöhter Arbeitsaufwand aufgrund unterschiedlicher Ansätze

Für die Zusammenarbeit sind Fragen wie Annäherung und Abgrenzung wichtig. Aber auch strukturelle Aspekte sind wahrgenommene Problemfelder. Hierzu gehört auch ein fehlendes personelles, infrastrukturelles und finanzielles Management zur Umsetzung des Konzepts (fehlende nachhaltige Planung im Personalwesen, Raumknappheit, Personalmangel). Dieser Mangel macht sich unterschiedlich in der Zusammenarbeit im Unterricht bemerkbar:

Schritt für Schritt die Zusammenarbeit optimieren

„Teamteaching machen wir erst seit kurzem, war zu Beginn nicht möglich. Wäre zu steil gewesen. LP hatten ihren Schonraum. Ich musste warten. Geduld, die sich gelohnt hat“ (LP BM).

Abgrenzung seitens der IF scheint wichtig, um einer Überforderung vorzubeugen

„Dass man sich abgrenzen kann, in Überforderungssituationen der Klasse schiebt sie ab und dann muss ich meine Grenzen kennen und sagen, das ist dein Auftrag oder Aufgabe der Schulsozialarbeit“ (LP BM).

„Es fehlt ein IF-Konzept das funktioniert. Die IF sollte konkret ihren Platz finden und am richtigen Ort ihre Kräfte einsetzen“ (LP).

Sympathie oder Antipathie sind ausschlaggebend

„Räumlichkeiten müssten auch anders sein. Pultanordnung frontal macht es schwierig, mit einzelnen Kindern zu arbeiten. Es stört. Einfach ein separater Tisch würde schon genügen, um dort zusammenarbeiten zu können“ (LPBM).

Handlungsbedarf zeigt sich in der räumlichen, didaktischen und pädagogischen Gestaltbarkeit

„LP möchte man gerne schütteln manchmal, dass sie von alt hergebrachten Ideen abkommen, wie Unterricht zu laufen hat“ (LP BM).

Weiter kann festgestellt werden, dass von manchen Lehrpersonen die Unterschiede im Verständnis des Unterrichtens betont werden (Individual- vs. Gesamtklassenförderung). Damit wachsen die Verständigungsprobleme für das gemeinsame Unterrichten. In vielen Aussagen findet sich aber der Aspekt der Beziehungsebene, welche die fachliche Ebene beeinflusst.

Vorwurf an IF ohne spezielles Unterrichts-Konzept zu arbeiten

„Es ist einfach nicht das gleiche wenn Klassenziele verfolgt werden müssen oder wenn einzelne Schüler/-innen individuell unterstützt werden“ (LP BM).

„Es kann nicht sein, dass ich sehr viel Zeit für die Erklärungen aufwenden muss“ (LP).

Der unterschiedliche Fokus schärft Verständigungsprobleme

„Das grössere Problem ist, dass die LP IF mit den LP auskommt und mit den Kindern, da geht es oft um ähnliche Probleme“ (LP).

4.3.5 Wahrnehmung der Heterogenität

„Wenn Heterogenität in Schulklassen angesprochen wird, betrifft dies sowohl individuelle Unterschiede, wie auch Unterschiede nach sozialen Gruppierungen (‚Behinderte‘, ‚Ausländer‘, ‚Bildungsferne‘, ‚Mädchen/Knaben‘). Letztere sind sozial konstruiert und diese Konstruktionen dienen oft der Bildung von Wir-Gruppen und dem Ausschluss der ‚Anderen‘. In einer von der Individualisierung der Lebenslagen und der Pluralität der Wertmuster (...) geprägten Gesellschaft akzentuiert sich dieser Prozess und wird zu einem Faktum, das im Schulalltag vermehrt Aufmerksamkeit fordert“ (LCH, 2012, S. 1). Folgende Ergebnisse lassen sich dazu aus der Evaluation ableiten:

Ergebnisse zur Wahrnehmung der Heterogenität

Die antwortenden Lehrpersonen und Schulleitenden sind klar der Meinung, dass, je heterogener eine Klasse ist, desto grösser fällt die Belastung aus ($M=5.21$; Grafik 20). Das Spektrum bezüglich Leistung und Verhalten ist bei den Schüler/-innen dabei so gross, dass die Antwortenden meinen, nicht allen gerecht werden zu können ($M=5.02$).

Je heterogener eine Klasse desto grösser ist die Belastung

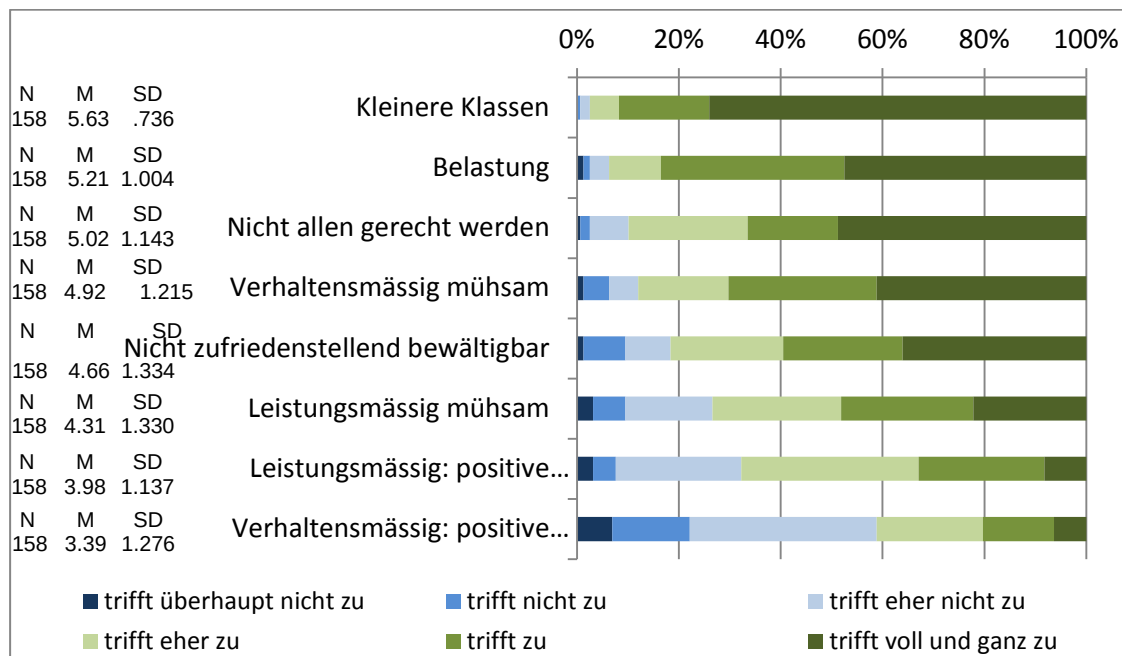
Die Heterogenität hat für die Antwortenden mit der Integration ein Ausmass erreicht, das im Unterricht nicht mehr zufriedenstellend bewältigt werden kann ($M=4.66$). Dabei ist die Verhaltensheterogenität von Schüler/-innen belastender als die Leistungsheterogenität: Die Lehrpersonen empfinden erstere als mühsamer ($M=4.92$) als letztere ($M=4.31$) und es fällt eher schwer, in der verhaltensmässigen Heterogenität eine positive Herausforderung zu sehen ($M=3.39$), während in einer leistungsmässig heterogenen Klasse eher noch eine positive Herausforderung gesehen wird ($M=3.98$).

Eine leistungsmässig heterogene Klasse wird als positivere Herausforderung gesehen als eine verhaltensmässige

Sehr hohe Zustimmung erhält die Aussage, dass eine Klasse umso kleiner sein sollte, je grösser die Heterogenität ist, um die Schüler/-innen passend fördern zu können ($M=5.63$).

Je grösser die Heterogenität desto kleiner soll die Klasse sein

Grafik 20 Herausforderung der Heterogenität



Antwortskala: 6=trifft voll und ganz zu, 5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 2=trifft nicht zu, 1=trifft überhaupt nicht zu

Es fällt auf, dass die Antworten bei den meisten Aussagen stark streuen (vgl. $SD > 1$). Die Antworten werden deshalb auf Gruppenunterschiede untersucht. Lehrpersonen der Unter-, Mittel- und Sekundarstufe schätzen die aufgeführten Aspekte der Heterogenität gleich ein. Bei drei Aussagen zeigen sich jedoch statistisch signifikante Mittel-

wertsunterschiede, wenn nach der Funktion gruppiert wird. Regellehrpersonen stimmen der Aussage, das Unterrichten in leistungsmässig heterogenen Klassen sei eine positive Herausforderung, signifikant weniger stark zu (M=3.83; Tabelle 16) als Klassen- und BM-Unterrichtende (M=4.90).

Tabelle 16 Einschätzung zu Heterogenitätsaspekten nach Funktion

	N	M	SD
Leistungsmässig: positive Herausforderung			
Regellehrpersonen/Klassenlehrpersonen	108	3.83	1.172
Klassen- und BM-Unterrichtende	10	4.90	.994
Lehrpersonen BM	27	4.22	1.013
Schulleitung	11	4.09	.831
Gesamt	156	3.99	1.142
Verhaltensmässig: positive Herausforderung			
Regellehrpersonen/Klassenlehrpersonen	108	3.24	1.274
Klassen- und BM-Unterrichtende	10	4.40	1.174
Lehrpersonen BM	27	3.44	1.281
Schulleitung	11	3.73	1.104
Gesamt	156	3.38	1.282
Nicht allen gerecht werden			
Regellehrpersonen/Klassenlehrpersonen	108	5.25	1.078
Klassen- und BM-Unterrichtende	10	4.40	1.350
Lehrpersonen BM	27	4.63	1.149
Schulleitung	11	4.36	1.027
Gesamt	156	5.03	1.147

Antwortskala: 6=trifft voll und ganz zu, 5=trifft zu, 4=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 2=trifft nicht zu, 1=trifft überhaupt nicht zu

Diese beiden Gruppen unterscheiden sich auch signifikant bei der Einschätzung der Aussage, das Unterrichten in verhaltensmässig heterogenen Klassen eine positive Herausforderung sei. Diese Aussage wird von den Regellehrpersonen eher abgelehnt (M=3.24), während die Klassen- und BM-Unterrichtenden zustimmen (M=4.40).

Bei der Stellungnahme zur Aussage, das Spektrum bezüglich Leistung und Verhalten sei bei den Schüler/-innen einer Klasse so gross, dass man nicht allen gerecht werden könne, unterscheiden sich die Regellehrpersonen mit einer sehr hohen Zustimmung (M=5.25) signifikant von den Lehrpersonen BM (M=4.63) und den Schulleitenden (M=4.36), die dieser Aussage weniger stark zustimmen.²⁵

Die Herausforderung aufgrund der Heterogenität wird auch durch die Aussagen in den Interviews bestätigt. Es stellt sich eine Art Überforderung der LP ein.

„Das Spektrum ist noch breiter geworden. Wir müssen einen enormen Spagat machen. Ich habe das Gefühl, wie werden den Kindern nicht gerecht. Auch diejenigen die gut sind, dürfen nicht verhungern. Das ist sehr schwierig. Wir haben zu wenig Hilfe“ (LP).

Die Heterogenität der Klasse scheint sich nicht nur auf die Regel LP belastend auszuwirken. Auch die Klassen scheinen eine zunehmende Sensibilisierung auf Heterogenität zu erleben.

Für die RLP ist es schwierig einer grossen Heterogenität in der Klasse gerecht werden zu können

Das Gefühl haben, den Kindern nicht gerecht zu werden

Zunehmende Heterogenität ist auch in den Klassen zu spüren

²⁵ Dass der ebenfalls tiefere Mittelwert der Gruppe der Klassen- und BM-Unterrichtenden sich nicht statistisch signifikant unterscheidet, liegt an der kleinen Stichprobe. Der vorgenommene Mehrfachvergleich berücksichtigt die unterschiedlichen Gruppengrössen.

„Wenn wahrgenommen wird, da sind einzelne Kinder, dann läuft auch der Unterricht anders“ (LP).

Wobei sich die erhaltene Aufmerksamkeit durch die integrative Förderung in der Klasse positiv auswirkt.

„Ganz konkret ist eine Regelmässigkeit da (...). Die IF ist sozusagen bei uns integriert. Alle wissen am Mittwochmorgen kommt. Die Kinder erhalten mehr Aufmerksamkeit. In der jetzigen Klasse ist es sehr positiv. Sie kommt einfach zu uns“ (LP).

Durch die integrative Förderung profitiert auch der Rest der Klasse

Manche scheinen das alte System zurück zu wollen, um damit den Schüler/-innen mit und ohne besonderen Förderbedarf besser gerecht werden zu können.

Das neue System als Rückschritt

„Für mich war der Art. 17 ein Rückschritt. Das hat sehr viel Unruhe in die Klasse gebracht. Früher war es klar in der kleinen Gruppe konstant. (...) Jetzt wird ja auch wieder separiert“ (LP).

„(...) der Druck ist grösser geworden. Es gibt mehr Kinder, die weniger intensiv betreut werden. Das ist eine Folge der Integration. Jetzt ist unser Pensum voll (...)“ (LP BM).

Kapazitätsgrenzen bedeuten auch Fördergrenzen

4.3.6 Organisation der Klasse und Differenzierung im Unterricht

Mittel im Umgang mit Heterogenität im Unterricht sind das Variieren von Sozialformen und innere Differenzierung. Wie sieht die aktuelle Praxis in Burgdorf aus? Die folgende Beschreibung der Verteilung der Unterrichtspraxis gemäss den Antwortenden kann nicht normativ gelesen werden, sondern ist als Diskussionsgrundlage zur lokalen, individuellen Interpretation von allfälligem Entwicklungsspielraum zu verstehen und kann nur eine grobe Verteilung der Organisationsformen erfassen.

Die Teilnehmenden wurden gefragt, wie oft sie fachliche Aktivitäten zu einem Thema oder den Klassenunterricht auf eine bestimmte Weise organisieren.

Am häufigsten wird die Klasse als Ganzes unterrichtet (M=2.61; Tabelle 17; Werte in der Zeile „Gesamt“; Skalenmitte=2.5). Eine Gruppenbildung mit gemischten Fähigkeitsniveaus (M=2.49) kommt am zweithäufigsten vor, gefolgt von der differenzierenden Form, bei der die Schüler/-innen über längere Zeit selbstständig nach einem festgelegten Plan oder einer Zielvorgabe arbeiten (M=2.49). Lediglich manchmal kommt die binnendifferenzierende Gruppenbildung mit Schüler/-innen gleichen Fähigkeitsniveaus in einer Gruppe und verschiedenen Aufgabenstellungen/Materialien vor (M=2.25). Homogene Fähigkeitsgruppen mit den gleichen Aufgaben werden manchmal gebildet (M=2.07) und dass Schüler/-innen über längere Zeit selbstständig auf ein selbst gewähltes Ziel hin arbeiten, kommt noch weniger vor (M=1.80).

Am häufigsten wird eine Klasse als Ganzes unterrichtet

Binnendifferenzierende Gruppenbildung mit verschiedenen Aufgabenstellungen kommt nur manchmal vor

In der Einschätzung der Häufigkeit dieser Organisationsformen unterscheiden sich die Regellehrpersonen nicht von den Klassen- und BM-Unterrichtenden.

Vergleicht man die Häufigkeit der Organisationsformen nach Stufe, zeigen sich gewisse Tendenzen. Die häufigste Form, der Unterricht der Klasse als Ganzes, kommt auf der Sekundarstufe etwas mehr vor (M=2.74) als auf der Mittel- (M=2.42) und Unterstufe (M=2.63). Individuell abgestimmter Unterricht kommt auf der Sekundarstufe weniger häufig vor (M=1.98) als auf der Mittel- (M=2.40) und Unterstufe (M=2.39; vgl. Tabelle 17).

Wenn festgestellt wird, dass einzelne Schüler/-innen deutlich langsamer oder deutlich schneller lernen oder besondere Unterstützung oder Förderung brauchen, lassen sich Differenzierungen im Unterricht nach weiteren Gesichtspunkten vornehmen. Oft wird dabei die Unterstützung den Schüler/-innen angepasst: Diejenigen mit mehr Schwierigkeiten erhalten mehr, starke Schüler/-innen arbeiten selbstständiger (M=3.03; Tabelle 18). Am zweithäufigsten wird mit der Ausweitung oder Verringerung der Aufgabemenge reagiert (M=2.80), praktisch gleich häufig wie die Anpassung der Aufgabenschwierigkeit (M=2.73). Die Differenzierungen durch die Unterscheidung von Basis- und erweiterten Zielen (M=2.46) wie diejenige durch thematische Anpassungen (M=2.45) kommen etwas weniger vor.

Die Unterstützung wird dem unterschiedlichen Förderbedarf der Schüler/-innen angepasst

Tabelle 17 Gruppenbildung, Organisation der Klasse im Unterricht nach Stufe

		N	M	SD
Klassenunterricht	Unterstufe	38	2.63	.786
	Mittelstufe	50	2.42	.785
	Sekundarstufe	43	2.74	.727
	Gesamt	131	2.59	.773
Gruppen mit gemischten Fähigkeitsniveaus	Unterstufe	38	2.53	.762
	Mittelstufe	50	2.58	.785
	Sekundarstufe	43	2.23	.812
	Gesamt	131	2.45	.796
Längere Planarbeit	Unterstufe	38	2.53	1.202
	Mittelstufe	50	2.50	.789
	Sekundarstufe	43	2.09	.921
	Gesamt	131	2.37	.979
Individualisierter Unterricht, einzelne Begleitung	Unterstufe	38	2.39	.974
	Mittelstufe	50	2.40	.904
	Sekundarstufe	43	1.98	.801
	Gesamt	131	2.26	.908
Gruppen mit gleichen Fähigkeitsniveaus und verschiedene Aufträge für die Gruppen	Unterstufe	38	2.24	.675
	Mittelstufe	50	2.24	.916
	Sekundarstufe	43	2.14	.710
	Gesamt	131	2.21	.782
Gruppen mit gleichen Fähigkeitsniveaus und gleiche Aufträge für die Gruppen	Unterstufe	38	1.68	.574
	Mittelstufe	50	2.12	.940
	Sekundarstufe	43	2.16	.898
	Gesamt	131	2.01	.855
Schüler/-innen arbeiten selbstständig auf selbstgewähltes Ziel hin	Unterstufe	38	1.79	1.018
	Mittelstufe	50	1.78	.840
	Sekundarstufe	43	1.60	.623
	Gesamt	131	1.73	.833

Antwortskala 4-stufig: 4=Immer oder fast immer, 3=Oft, 2= Manchmal, 1=fast nie oder nie

Vergleicht man die Häufigkeit der Differenzierungsformen auf den verschiedenen Stufen, zeigt sich die Tendenz, dass die Mittelstufe höhere Mittelwerte aufweist als die beiden anderen Stufen. Die Untersuchung der Antworten nach Stufe ergibt aber lediglich für die Anpassung der Aufgabenmenge einen statistisch signifikanten Unterschied: Auf der Sekundarstufe ($M=2.60$) kommt diese Differenzierungsform deutlich weniger häufig vor als auf der Mittelstufe ($M=3.02$).

Werden alle fünf Differenzierungsaspekte zu einem Differenzierungsfaktor zusammengefasst und die Gruppen nach unterrichteter Stufe verglichen, bestätigt sich die oben festgestellte Tendenz. Auf der Mittelstufe Unterrichtende geben statistisch signifikant häufiger an ($M=2.83$), Differenzierungsformen anzuwenden als auf der Sekundarstufe Unterrichtende ($M=2.52$; Tabelle 19)²⁶.

²⁶ $F=4.336$; $df=2$; $p=.015$.

Tabelle 18 Differenzierung im Unterricht nach Stufe

		N	M	SD
Anpassung der Unterstützung	Unterstufe	38	3.13	.875
	Mittelstufe	50	3.12	.799
	Sekundarstufe	43	2.84	.688
	Gesamt	131	3.03	.794
Anpassung der Aufgabenmenge	Unterstufe	38	2.74	.950
	Mittelstufe	50	3.02	.769
	Sekundarstufe	43	2.60	.583
	Gesamt	131	2.80	.789
Anpassung der Aufgabenschwierigkeit	Unterstufe	38	2.76	.675
	Mittelstufe	50	2.80	.639
	Sekundarstufe	43	2.60	.760
	Gesamt	131	2.73	.691
Anpassung der Zielebene	Unterstufe	38	2.45	1.083
	Mittelstufe	50	2.56	.972
	Sekundarstufe	43	2.35	.997
	Gesamt	131	2.46	1.010
Anpassung der Themen	Unterstufe	38	2.45	.724
	Mittelstufe	50	2.66	1.062
	Sekundarstufe	43	2.21	.709
	Gesamt	131	2.45	.879

Antwortskala 4-stufig: 4=Immer oder fast immer, 3=Oft, 2= Manchmal, 1=fast nie oder nie

Tabelle 19 Differenzierungsfaktor nach Stufe

		N	M	SD
Differenzierung (alle Differenzierungsformen je Fall gemittelt)	Unterstufe	38	2.71	.557
	Mittelstufe	50	2.83	.529
	Sekundarstufe	43	2.52	.435
	Gesamt	131	2.69	.522

Interessant ist auch der Blick darauf, wie häufig angegeben wird, eine Differenzierungsform nie oder fast nie bzw. immer oder fast immer zu verwenden. Insbesondere die Häufigkeit der Differenzierung nach Zielebenen streut sehr. Im Vergleich zu den anderen Differenzierungsmöglichkeiten gibt hier mit 17.5% der grösste Anteil der Antwortenden an, dass diese Anpassung fast nie oder nie vorkommt (vgl. Tabelle 37 im Anhang). Die angepasste Unterstützung wird auf der anderen Seite mit 23.1% am meisten als immer oder fast immer vorkommend genannt.

Differenzierungsformen werden auf der Mittelstufe mehr angewandt als auf der Sekundarstufe

4.3.7 Fazit

Konsequenzen für die Lehrperson

Der Arbeitsaufwand hat aufgrund der Integrationsmassnahmen klar zugenommen, wird aber auch als nützlich eingeschätzt. Neben dem gewachsenen zeitlichen Aufwand für Absprachen zwischen Lehrperson IF und den anderen Fachlehrpersonen sowie den Klassenlehrpersonen stellt auch der räumlich begrenzte Handlungsspielraum eine Herausforderung dar. Zugleich erhöht sich die nötige Kooperationsbereitschaft pro Kind je nach Anzahl zuständiger Lehrpersonen. Dieser Aufwand scheint mit unterschiedlichen Ansätzen und Schwerpunktsetzungen im Unterrichten noch ver-

stärkt. Es gibt Vorwürfe, ohne Konzept zu arbeiten seitens Regellehrpersonen oder von alten Konzepten nicht loslassen zu können seitens Lehrpersonen BM. Auch die Meinungen zur Rolle und Verantwortlichkeit gehen auseinander. Zugleich zeigt sich eine gelungene Zusammenarbeit für die Praxis in gegenseitiger Sympathie und Akzeptanz der unterschiedlichen Ansätze.

Heterogenität

Die Heterogenität gilt als Herausforderung und belastet. Die leistungsmässige scheint dabei das geringere Problem als die verhaltensmässige Heterogenität zu sein, die als mühsamer eingeschätzt wird. Regellehrpersonen sowie Klassen- und BM-Unterrichtende sehen das in dieser Reihenfolge gleich, gewichten aber unterschiedlich. Regellehrpersonen schätzen beide Formen deutlich tiefer ein als Klassen- und BM-Unterrichtende.

Unterrichtsorganisation

Das Unterrichten der Klasse als Ganzes ist die häufigste Organisationsform des Unterrichts, gefolgt von Gruppenunterricht mit gemischten, also nicht nach Fähigkeitsniveaus zusammengestellten Gruppen. Weniger häufig kommt Gruppenunterricht mit nach Fähigkeitsniveau zusammengestellten Gruppen und unterschiedlichen Aufträgen vor. Unter den inhaltlichen Differenzierungsformen befinden sich am häufigsten differenzierte Unterstützung, unterschiedliche Menge der Aufgaben sowie Unterschiede in den Schwierigkeitsgraden. Differenzierungen durch die Unterscheidung von Basis- und erweiterten Zielen wie diejenige durch thematische Anpassungen kommen etwas weniger oft vor. In der Tendenz scheint auf der Mittelstufe mehr differenziert zu werden als auf der Sekundarstufe 1.

Weiter zeigen sich Tendenzen der Überforderung, weil Kapazitätsgrenzen der Förderung klarer erkennbar sind. Deshalb äussern wenige auch den Wunsch, zum alten System zurückzukehren.

4.4 Fazit

Für ein Gelingen der Umsetzung des Integrationskonzepts nach Art. 17 zeigt sich eine fundierte Weiterbildung zur Integration als wichtige Voraussetzung für die betroffenen Lehrpersonen. Ein besseres gegenseitiges Verständnis würde wesentlich zur Verständigung in der Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrpersonen IF und zu einer Annäherung an einen gemeinsamen Integrationsbegriff beitragen.

Dieser Prozess ist weiter auch für ein Kooperations- und Kommunikationsverständnis im Abklärungs- und Zuweisungsbedarf hilfreich. Die Erwartungen an Schüler/-innen mit besonderem Förderbedarf und deren Leistungen können relativiert und verständlicher umgesetzt werden. Hiermit könnte auch der Eigen- und Fremderwartungsdruck an die Lehrpersonen für den Unterricht relativiert und die Zeit für Absprachen effizienter gestaltet werden.

Einer fehlenden Rollen- Funktions- und Aufgabenklärung kann durch weitere konzeptuelle Arbeit entgegen getreten werden. Ein vertieftes Wissen und Kompetenzen im Bereich der Integration und integrativen Didaktik könnte auch die zunehmende Belastung durch die wahrgenommene erhöhte Heterogenität abfedern helfen.

5 Stichprobe Mittel-/Sek1stufe

5.1 Das Wichtigste in Kürze

Mit der Stichprobenbefragung von Schüler/-innen, ihren Eltern und den Klassenlehrpersonen können Aussagen zu Integrationsaspekten auf der Ebene der einzelnen Schüler/-innen gemacht werden. Die Ergebnisse zeigen:

- Die Schüler/-innen der Stichprobe der 5., 6., 7. und 8. Klassen verschiedener Schulstandorte schätzen sich selber unabhängig vom Anteil von BM-Schüler/-innen ihrer Klasse und davon, ob sie eine besondere Massnahme erhalten oder nicht, als sozial gut integriert ein.
- Einzig die Lehrpersonen schätzen die soziale Integration der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme tiefer ein als diejenige der Schüler/-innen ohne eine besondere Massnahme.
- Auf der Primarstufe wird von allen drei Akteursgruppen die soziale Integration höher eingeschätzt als auf der Sekundarstufe.
- Die mittlere Einschätzung der Klassenzufriedenheit ist in allen Klassen positiv. Es gibt aber Klassen, in denen die Schüler/-innen signifikant zufriedener sind als in anderen. Diese Einschätzungen sind unabhängig vom Anteil von BM-Schüler/-innen ihrer Klasse und ob sie eine besondere Massnahme erhalten oder nicht.
- Auch bezüglich der Klassenzufriedenheit schätzen die Schüler/-innen der Primarstufenklassen und ihre Eltern die Zufriedenheit höher ein als diejenigen der Sekundarstufe.
- Eltern deutscher Sprache nehmen an, ihre Kinder seien weniger zufrieden in ihrer Klasse als Eltern nicht-deutscher Sprache.
- Unabhängig von der Einschätzung ihrer Klassenlehrperson, schätzen die Schüler/-innen ihre Möglichkeit, in der Klasse die Leistung weiter zu entwickeln, gut ein. Sie tun dies umso stärker, je grösser der Anteil von Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme in ihrer Klasse ist.
- Es gibt Klassen, in denen die Schüler/-innen die Möglichkeit ihrer Leistungsentwicklung angesichts der aktuellen Klassensituation durchschnittlich als signifikant tiefer einschätzen als dies die Schüler/-innen in andern Klassen tun.
- Im Gegensatz zu den jeweiligen Eltern und Schüler/-innen schätzen die Klassenlehrpersonen das Leistungspotenzial der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme tiefer ein als dasjenige der Schüler/-innen ohne eine besondere Massnahme.
- Schüler/-innen der Primarstufe schätzen ihre Möglichkeit der Leistungsentwicklung höher ein als die Schüler/-innen der Realklassen der Sekundarstufe.
- Die Eltern von Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme sind der Meinung, die richtige Massnahme sei getroffen worden und sind insgesamt zufrieden, auch wenn deren Umfang etwas weniger positiv eingeschätzt wird.
- Die Lehrpersonen sind nur in einzelnen Fällen der Meinung, es sei nicht die richtige Massnahme für den Schüler oder die Schülerin getroffen worden. Rund ein Drittel schätzt den Umfang jedoch als nicht genügend ein.
- Es bestehen zwischen Lehrpersonen und Eltern Differenzen, ob die richtige Massnahme getroffen worden ist. Andererseits fühlen sich Eltern im Durchschnitt informiert, ernst genommen und schätzen einen sinnvollen Beitrag bei der Zuweisung der besonderen Massnahme leisten zu können. Fast ein Fünftel der Eltern fühlen sich jedoch nicht gut informiert. Es sind hingegen nur kleine Minderheiten, welche die Möglichkeit eines sinnvollen Beitrags und das Ernstgenommenwerden negativ beurteilen.

5.2 Einleitung

Diese Stichprobenbefragung erlaubt es, Aussagen auf der Ebene der einzelnen Schüler/-innen zu machen. Mit der Befragung der Schüler/-innen, deren Eltern und der Lehrpersonen der Kinder und Jugendlichen liegen Informationen vor, die es ermöglichen, Einschätzungen zu den besonderen Massnahmen im Vergleich von Kindern mit und ohne besondere Massnahme aus den drei Perspektiven zu beschreiben. Im Vordergrund stehen Fragen zur sozialen Integration, der Zufriedenheit mit der Klasse und dem Leistungspotenzial in dieser Klasse. Es interessiert insbesondere, ob sich die Einschätzungen von Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme und ihren Eltern von solchen ohne eine besondere Massnahme unterscheiden. Im Weiteren wurden die Eltern und die Lehrpersonen bei denjenigen Schüler/-innen, die aktuell eine besondere Massnahme erhalten, nach deren Richtigkeit und weiteren Aspekten gefragt.

Grundfragen der Evaluation

- Unterscheiden sich die soziale Integration und die Leistungsentwicklungsmöglichkeiten von Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme von denjenigen ohne?
- Werden die richtigen besonderen Massnahmen getroffen?

Die Daten für die Stichprobenanalysen stammen aus vier Quellen:

- Die Betriebsdaten der Stadt Burgdorf, Schuldirektion
- Der Befragung von Schüler/-innen aus einer Stichprobe von 5., 6., 7. und 8. Klassen verschiedener Schulstandorte
- Der Befragung der Eltern dieser Schüler/-innen
- Der Befragung der jeweiligen Klassenlehrperson zur Klassensituation und den einzelnen Schüler/-innen

Die Stichprobe umfasst 15 Klassen und setzt sich, verteilt auf die verschiedenen Schulstandorte, wie folgt zusammen: vier fünfte Klassen, drei sechste Klassen, die Schüler/-innen der fünften und sechsten Klasse einer Mehrjahrgangsklasse, je drei siebte und achte Realklassen der Sekundarstufe (vgl. Tabelle 20). Diese Auswahl wurde deshalb getroffen, weil diese Schulklassen die zwei Schuljahre vor und nach der Selektion umfassen. Die Mittelstufe vor dem Übertritt und die Realklassen der Sekundarstufe nach dem Übertritt haben je ihre spezifischen Herausforderungen im Kontext der Selektion.

Tabelle 20 Die Klassen der Stichprobe

	Anzahl Klassen	M Anzahl SuS	SD
Primarstufe (5. & 6. Klassen)	9	15.9	6.35
Sekundarstufe (7. & 8. Klassen)	6	17.5	3.02

Insgesamt sind 248 Schüler/-innen befragt worden. Sie haben ihren Eltern ebenfalls einen Kurzfragebogen mit frankiertem Rückantwortcouvert an das Evaluationsteam nach Hause gebracht. Der Elternfragebogen wurde zudem in die Sprachen Albanisch, Tamilisch und Türkisch übersetzt und gemäss den Betriebsdaten den Eltern zugeordnet. 158 Elternfragebogen sind eingetroffen. Das macht einen Rücklauf von 64%, wobei der Rücklauf je Klasse zwischen knappen 30 und 100 Prozent streut.

Zur Datengrundlage

Sowohl die Lehrpersonen wie auch die Eltern wurden um die Beurteilung der besonderen Massnahmen für die entsprechenden Schüler/-innen gebeten. Der Vergleich von Einschätzungen der Gruppe ohne mit der Gruppe mit einer besonderen Massnahme dient der Beantwortung verschiedener Evaluationsfragen. Bei dieser Gruppen-

bildung zeigt sich in den Daten, dass die Eltern- und Lehrpersoneninformation, ob eine Schülerin oder Schüler eine besondere Massnahme in Anspruch nimmt oder nicht, in 80% der Fälle (114 von 140; Tabelle 21) übereinstimmen. In sieben Fällen sind die Eltern aber der Meinung, ihr Kind erhalte eine besondere Unterstützung, obschon dies gemäss der Angaben der Lehrpersonen nicht der Fall ist. 15 Eltern(teile) geben an, ihr Kind erhalte keine besondere Massnahme, obschon es dies laut der Lehrer/-innenangabe tut.

Tabelle 21 Eltern- und Lehrerangaben, ob ein Kind eine besondere Massnahme erhält

		Eltern: Kind erhält eine BM			Gesamt
		Nein	Weiss nicht	Ja	
LP: S erhält eine besondere Massnahme	Nein	88	1	7	96
	Ja	15	3	26	44
Gesamt		103	4	33	140

Hinweis: Die Gesamtanzahl ist mit 140 tiefer als der gesamte Rücklauf von 158 Elternfragebogen, weil nur diejenigen Fälle einbezogen werden, zu denen sowohl eine Lehrer- wie auch eine Elternangabe für die Schülerin oder den Schüler vorliegt.

Auch die Angaben der Betriebsdaten und der Lehrpersonen stimmen nur zu 80% überein (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22 Lehrerangaben und Betriebsdaten zu besonderen Massnahmen für die Schüler/-innen

		LP: S erhält eine BM		Gesamt
		Nein	Ja	
Aktuell BM gemäss Betriebsdaten	Nein	149	41	190
	Ja	7	44	51
Gesamt		156	85	241

Wenn in der Folge Auswertungen nach der Gruppe der Schüler/-innen mit und ohne besondere Massnahme gemacht werden, beziehen wir uns auf die Angaben gemäss den Betriebsdaten. Im Weiteren wird nach folgenden Gruppen analysiert:

Schulstufe: Die 15 befragten Klassen verteilen sich zu drei Fünftel auf die Primar- und zwei Fünftel Sekundarstufe. In der 6. Klasse der Mehrjahrgangsklasse befinden sich nur drei Schüler, die mit der 5. Klasse der Mehrjahrgangsklasse zusammengefasst als eine Klasse analysiert werden, da sie eine zu kleine Gruppe darstellen. Für die Analysen stehen deshalb 14 Klassen zur Verfügung, acht auf der Primar- und sechs auf der Sekundarstufe.

Sprache: Die Betriebsdaten der Stadt Burgdorf enthalten die Angabe der Herkunftsbzw. Kommunikationssprache der Eltern. In den Analysen werden allfällige Unterschiede zwischen den Gruppen mit deutscher und nicht-deutscher Sprache untersucht.

5.3 Soziale Integration

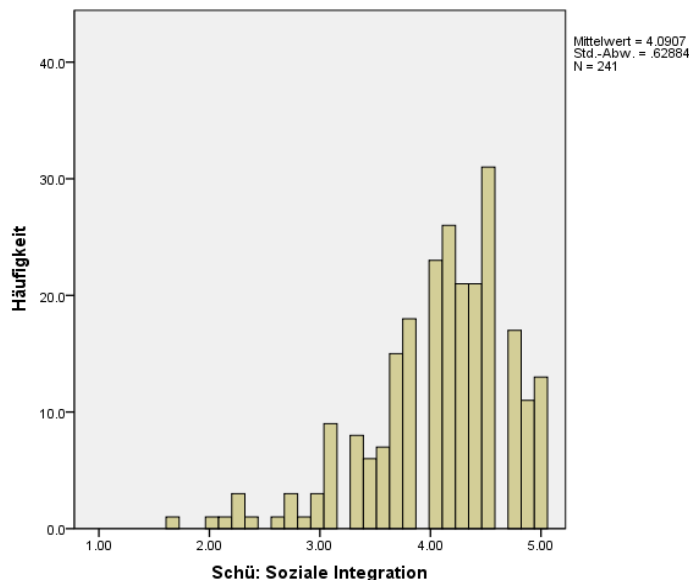
Bezüglich der sozialen Integration der Schüler/-innen wurden ihnen sieben Aussagen

vorgelegt und zum Faktor „Soziale Integration“ zusammengefasst²⁷. Aus Gründen der Praktikabilität konnte den Eltern und der Klassenlehrperson nicht die gleiche Menge an Aussagen vorgelegt werden. Sie wurden gebeten, die soziale Integration des Kindes bzw. des Schülers oder der Schülerin in ihrer Klasse global zu beurteilen.

Die Schüler/-innen der Stichprobe schätzen ihre soziale Integration durchschnittlich als gut ein ($M=4.09$; Grafik 21). Es gibt jedoch eine kleine Minderheit von 5%, die ihre soziale Integration negativ einschätzt ($M<3.00$; vgl. Anhang, Tabelle 38).

Nur eine kleine Minderheit von 5% der Schüler/-innen schätzt ihre soziale Integration in ihrer Klasse negativ ein

Grafik 21 Die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen ihrer sozialen Integration (N=241; M=4.09; SD=.629)



Hinweis: Antwortskala 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Die 14 Klassen unterscheiden sich bezüglich der mittleren Einschätzung der sozialen Integration.²⁸ Ein signifikanter Unterschied liegt jedoch nur zwischen der Klasse mit dem höchsten Mittelwert (Klasse 8, $M=4.53$) und der Klasse 11 ($M=3.92$; vgl. Tabelle 23) vor.

Es könnte angenommen werden, dass die Selbsteinschätzung der sozialen Integration abhängig vom Anteil von Schüler/-innen mit besonderen Massnahmen ausfällt, bzw. je höher der Anteil dieser ist, desto tiefer wird die mittlere soziale Integration ausfallen. Diesen Zusammenhang gibt es jedoch nicht: Die Korrelation ist mit $r=.08$ praktisch null.

Die Klassenlehrpersonen schätzen die soziale Integration der Schüler/-innen als durchschnittlich ein ($M=3.26$; Tabelle 24). Die Eltern sehen die soziale Integration im Schnitt als genau gleich gut an wie die Schüler/-innen selbst (je $M=4.09$).

Als nächstes soll untersucht werden, ob die Einschätzung der sozialen Integration derjenigen Schüler/-innen, die aktuell (zur Zeit der Befragung im Juni 2012) eine besondere Massnahme erhalten, anders ausfällt als derjenigen ohne.

Die Klassenlehrpersonen schätzen die soziale Integration der Schüler/-innen im Mittel als durchschnittlich ein (beide Gruppen $M>3.00$), die derjenigen mit einer besonderen Massnahme jedoch signifikant tiefer ($M=3.11$) als die derjenigen ohne ($M=3.36$)²⁹.

Es gibt keinen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Schüler/-innen ihrer sozialen Integration und dem Anteil von Kindern mit BM in einer Klasse

Schüler/-innen sowie ihre Eltern schätzen die soziale Integration in der Klasse gleich ein

²⁷ Skala nach Joller-Graf & Tanner (2011), Loreman u.a. (2008), Kerres Malecki & Kilpatrick (2002). Beispielitem: Andere fragen mich häufig, ob ich mit ihnen mitmachen will. Cronbachs Alpha = .86.

²⁸ $F=2.152$; $df=13$; $p=.012$

²⁹ $T=2.328$; $df=236$; $p=.021$

während die Schüler/-innen beider Gruppen die eigene soziale Integration gleich einschätzen (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 23 Mittlere Einschätzung der sozialen Integration nach Klassen

Klasse	M	SD	N
1	3.92	.653	20
2	4.45	.447	12
3	4.24	.513	19
4	3.93	.742	18
5	4.25	.331	8
6	4.09	.579	18
7	4.08	.498	20
8	4.53	.429	21
9	4.20	.906	18
10	3.87	.418	19
11	3.92	.758	20
12	3.98	.563	17
13	4.08	.582	14
14	3.79	.755	14
Gesamt	4.09	.632	238

Hinweis: Antwortskala 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Tabelle 24 Einschätzung der sozialen Integration durch Klassenlehrpersonen sowie Eltern

	M	N	SD
Klassenlehrpersonen	3.26	238	.812
Eltern	4.09	159	.917

Hinweis: Klassenlehrpersonen: 1=deutlich unterdurchschnittlich, 2=eher unterdurchschnittlich, 3=durchschnittlich, 4=eher überdurchschnittlich, 5=deutlich überdurchschnittlich

Eltern: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Die Eltern von Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme schätzen die soziale Integration ihres Kindes in seiner Klasse leicht niedriger (M=3.85) ein als die Eltern von Kindern ohne Massnahme (M=4.15). Dieser Unterschied ist aber statistisch nicht signifikant und daher zufällig.

Eltern von Kindern der Primarstufe schätzen ihr Kind als in der Klasse integrierter ein (M=4.21) als Eltern von Sekundarstufenschüler/-innen (M=3.86; vgl. Tabelle 26).³⁰ Die gleichen signifikanten Unterschiede sind bei den Einschätzungen der Schüler/-innen sowie denjenigen der Klassenlehrpersonen feststellbar: Primarschüler/-innen sehen sich sozial signifikant integrierter in der Klasse (M=4.18) als Sekundarstufenschüler/-innen (M=3.97)³¹. Auch die Lehrpersonen schätzen die Primarstufenschüler/-innen der 5. und 6. Klasse besser integriert ein (M=3.45) als Sekundarstufenschülerinnen und -schüler (M=3.06).³²

³⁰ T=2.480; df=127.603; p=.014

³¹ T=2.498; df=239; p=.013

³² T=3.806; df=238.744; p<.001

Von den drei Akteursgruppen schätzen einzig die LP die soziale Integration der Schüler/-innen mit einer BM tiefer ein als diejenige der Schüler/-innen ohne eine BM

Die Schüler/-innen der Primarstufe selber, aber auch ihre Eltern und Klassenlehrpersonen schätzen die soziale Integration in der Klasse signifikant höher ein als Schüler/-innen der Sekundarstufe und Klassenlehrpersonen

Tabelle 25 Einschätzung der sozialen Integration durch Klassenlehrpersonen, Schüler/-innen sowie Eltern nach besonderen Massnahmen

	Besondere Massnahme	N	M	SD
Klassenlehrpersonen	Nein	154	3.36	.807
	Ja	84	3.11	.822
SuS	Nein	152	4.10	.637
	Ja	84	4.08	.633
Eltern	Nein	125	4.15	.907
	Ja	34	3.85	.925

Hinweis: Klassenlehrpersonen: 1=deutlich unterdurchschnittlich, 2=eher unterdurchschnittlich, 3=durchschnittlich, 4=eher überdurchschnittlich, 5=deutlich überdurchschnittlich

SuS: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Eltern: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Tabelle 26 Einschätzung der Sozialen Integration durch Eltern, SuS sowie Lehrpersonen nach Schulstufe

	Schulstufe	N	M	SD
E: Soziale Integration des Kindes	Primarstufe (5. & 6. Klasse)	103	4.21	.946
	Sekundarstufe (7. & 8. Klasse)	56	3.86	.819
SuS: Soziale Integration	Primarstufe (5. & 6. Klasse)	139	4.18	.576
	Sekundarstufe (7. & 8. Klasse)	102	3.97	.680
LP: Soziale Integration des Schülers, der Schülerin	Primarstufe (5. & 6. Klasse)	139	3.45	.878
	Sekundarstufe (7. & 8. Klasse)	105	3.06	.745

Hinweis: Klassenlehrpersonen: 1=deutlich unterdurchschnittlich, 2=eher unterdurchschnittlich, 3=durchschnittlich, 4=eher überdurchschnittlich, 5=deutlich überdurchschnittlich SuS: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau Eltern: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Tabelle 27 Einschätzung der Sozialen Integration durch Schüler/-innen nach Sprache

	Sprache	N	M	SD
SuS: Soziale Integration	Nicht deutsche Sprache	78	4.24	.498
	Deutsche Sprache	162	4.02	.674

Bezüglich der Sprachgruppen zeigt sich ein signifikanter Unterschied: Schüler/-innen nicht-deutscher Sprache schätzen ihre soziale Integration signifikant höher ein (M=4.24) als diejenigen deutscher Sprache (M=4.02).³³

Schüler/-innen aus nicht deutschsprachigen Familien schätzen ihre soziale Integration in der Klasse höher ein als Schüler/-innen aus deutschsprachigen Familien

³³ T=2.932; df=198.671; p=.004

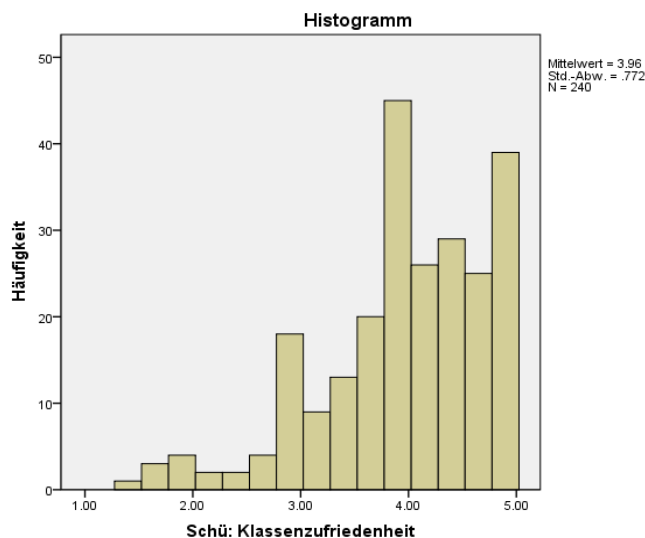
5.4 Die Zufriedenheit der Schüler/-innen mit ihrer Klasse

Mit verschiedenen Aussagen wird das Konstrukt der Klassenzufriedenheit erfasst. Die Zufriedenheit mit der Klasse, in der eine Schülerin oder ein Schüler täglich arbeitet, wird als eine wichtige Bedingung für eine lernförderliche Umgebung gesehen. Fünf Aussagen, mit denen das Konzept gemessen wird, sind mit entsprechend angepassten Formulierungen sowohl den Schüler/-innen wie auch den Eltern vorgelegt worden³⁴.

Die Schüler/-innen sind mit ihrer Klasse im Durchschnitt eher zufrieden ($M=3.96$; vgl. Grafik 22). Ein Anteil von knapp 10% ist eher nicht zufrieden (vgl. Anhang, Tabelle 42).

Jede zehnte Schülerin oder Schüler ist mit seiner Klasse nicht zufrieden

Grafik 22 Schülereinschätzung der eigenen Klassenzufriedenheit ($M=3.96$, $SD=.772$, $N=240$)



Hinweis: Antwortskala: 1 =stimmt überhaupt nicht, 2 =stimmt eher nicht, 3 =teils-teils, 4 =stimmt eher, 5 =stimmt genau. Je höher die Zustimmung, desto grösser ist die Zufriedenheit.

Die Zufriedenheit mit der Klasse fällt nicht in jeder Klasse gleich aus: Sowohl die Streuung des Urteils als auch die durchschnittliche Zufriedenheit sind unterschiedlich. Zwar sind im Schnitt alle zufrieden (jeder Klassenmittelwert ist grösser als 3.00), es gibt aber Klassen (11, 14 und 10), in denen die Schüler/-innen signifikant weniger zufrieden sind als in der Klasse mit der höchsten Zufriedenheit (Klasse 8)³⁵. Bei einigen Klassen liegen ein Teil der Antworten unter dem Wert 3. Diese Schüler/-innen sind eher nicht zufrieden mit ihrer Klasse. Diese Streuung verweist demzufolge auf Klassen, in denen nicht alle Schüler/-innen gleichermassen zufrieden sind. Insbesondere die Klasse 9 fällt mit einer sehr grossen Streuung auf ($SD=1.127$; vgl. Anhang, Tabelle 43). In dieser Klasse sind ein Viertel der Antwortenden eher nicht zufrieden und fast die Hälfte sehr zufrieden. Die Grafik 23 illustriert am Beispiel dieser Klasse diese Zweiteilung der Einschätzungen der Schüler/-innen.

Die mittlere Einschätzung der Klassenzufriedenheit ist in allen Klassen positiv. Es gibt aber Klassen, in denen die Schüler/-innen signifikant zufriedener sind als in anderen

Auch bezüglich der Klassenzufriedenheit untersuchen wird die Vermutung, ob die Schüler/-innen in Klassen mit einem hohen Anteil von besonderen Massnahmen eine tiefere Zufriedenheit angeben. Diesen Zusammenhang (Pearsons $r=.10$) gibt es aber ebenso wenig wie denjenigen zwischen sozialer Integration und BM-Anteil (vgl. oben). Ihre Zufriedenheit mit der Klasse hängt vielmehr mit Beziehungen zu anderen Kindern

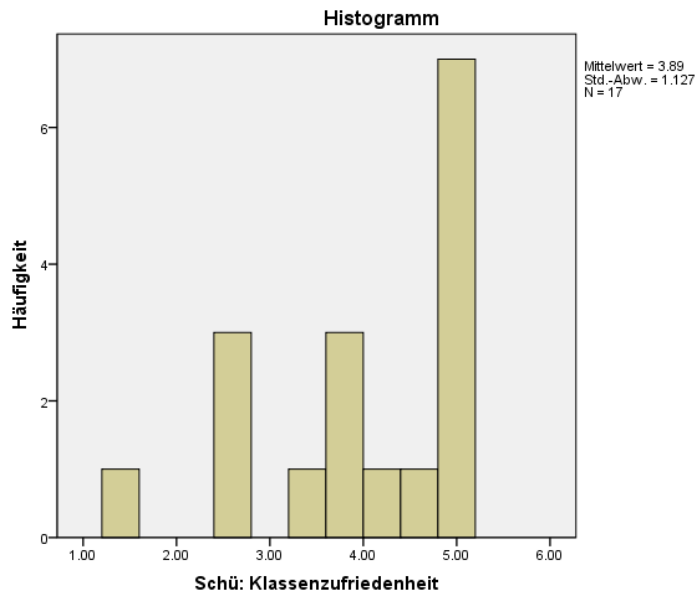
Die Zufriedenheit mit der Klasse ist unabhängig von ihrem BM-Anteil. Sie hängt vielmehr mit den Beziehungen zu den anderen Schüler/-innen zusammen

³⁴ Skala von Neuenschwander u.a. (2003) mit fünf Items, Cronbachs Alpha Schüleritems $=.88$; Elternitems $=.93$. Beispielim, Formulierung für Eltern: Die Schulklasse unseres Kindes ist so, wie es sie sich wünscht. Formulierung für Schüler/-innen: Meine Schulklasse ist so, wie ich sie mir wünsche.

³⁵ $F=4.596$; $df=13$; $p<.001$; Post-hoc-Vergleich bei Varianzungleichheit nach Games-Howell.

zusammen. Je sozial integrierter sie sich fühlen (vgl. die Erläuterungen zu diesem Konzept weiter oben; Pearsons $r=.79$; $p<.01$) und je mehr Freundschaften sie in der Klasse haben ($r=.54$; $p<.01$), desto grösser ist die Klassenzufriedenheit. Es besteht ebenfalls ein positiver Zusammenhang mit der Einschätzung der Möglichkeit, die eigene Leistung in dieser Klasse weiterentwickeln zu können ($r=.77$; $p<.01$) sowie etwas weniger mit der erlebten Unterstützung durch die Klassenlehrperson ($r=.29$, $p<.01$).

Grafik 23 Klassenzufriedenheit in der Klasse 9 (M=3.89, SD=1.127, N=17)



Die Eltern schätzen die Zufriedenheit ihres Kindes mit seiner Klasse im Durchschnitt 'teils-teils' bis 'stimmt eher' ein ($M=3.64$). Die Einschätzungen fallen unterschiedlich aus ($SD=.934$): Insbesondere fällt auf, dass ein Fünftel der Eltern die Klassenzufriedenheit ihres Kindes negativ einschätzen ($M<3.00$; vgl. Anhang, Tabelle 44).

Vergleicht man die Elternsicht auf die Zufriedenheit ihres Kindes mit seiner Klasse mit derjenigen der Kinder selber, zeigt sich zwar ein positiver Zusammenhang ($r=.59$; $p<.001$), die Schüler/-innen schätzen ihre Zufriedenheit mit der Klasse aber signifikant höher ein ($M=3.89$; vgl. Tabelle 28) als es die Eltern tun ($M=3.64$).³⁶

Die Schüler/-innen schätzen ihre Klassenzufriedenheit höher ein als ihre Eltern

Tabelle 28 Klassenzufriedenheit der Eltern und der Schüler/-innen

		N	M	SD
Klassen-zufriedenheit	Schüler/-innen	147	3.89	.760
	Eltern	147	3.64	.934

Hinweis: Antwortskala: 1 =stimmt überhaupt nicht, 2 =stimmt eher nicht, 3 =teils-teils, 4 =stimmt eher, 5 =stimmt genau. Je höher die Zustimmung, desto grösser ist die Zufriedenheit.

Eltern, deren Kinder aktuell (zum Zeit der Befragung im Juni 2012) eine besondere Massnahme erhalten, unterscheiden sich in der Einschätzung der Klassenzufriedenheit ihres Kindes nicht von derjenigen Eltern mit Kindern ohne besondere Massnahme. Auch die Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme unterscheiden sich nicht in ihrer Einschätzung der Klassenzufriedenheit von Kindern ohne.

Schüler/-innen mit einer BM sowie ihre Eltern schätzen die Zufriedenheit mit der Klasse gleich ein wie diejenigen ohne BM

Signifikant unterscheiden sich jedoch die Einschätzungen nach Schulstufe: So sind die Primarstufenschüler/-innen der 5. und 6. Klasse deutlich zufriedener mit ihrer

³⁶ Gepaarter T-Test: $T=3.782$; $df=146$; $p<.001$.

Klasse ($M=4.18$; vgl. Tabelle 29) als die Realschüler/-innen der 7. und 8. Klasse³⁷. Einen signifikanten Unterschied gibt es auch in der Einschätzung der Eltern von Kindern der Primar- und Sekundarstufe. Eltern von Kindern der Primarstufe schätzen die Klassenzufriedenheit ihres Kindes ($M=3.83$; vgl. Tabelle 29) signifikant positiver ein als Eltern von Kindern in den Realklassen der Sekundarstufe ($M=3.30$)³⁸.

Sowohl die Schüler/-innen der Primarstufenklassen als auch ihre Eltern schätzen die Zufriedenheit höher ein als diejenigen der Sekundarstufe

Tabelle 29 Klassenzufriedenheit aus Eltern- und Schülersicht nach Schulstufe

Klassenzufriedenheit	Schulstufe	N	M	SD
Eltern	Primarstufe (5. & 6. Klasse)	103	3.81	.921
	Sekundarstufe (7. & 8. Klasse)	55	3.35	.926
Schüler/-innen	Primarstufe (5. & 6. Klasse)	139	4.18	.634
	Sekundarstufe (7. & 8. Klasse)	101	3.65	.839

Hinweis: Antwortskala: 1 =stimmt überhaupt nicht, 2 =stimmt eher nicht, 3 =teils-teils, 4 =stimmt eher, 5 =stimmt genau. Je höher die Zustimmung, desto grösser ist die Zufriedenheit.

Betrachten wir die beiden Sprachgruppen, so zeigt sich, dass die Eltern nicht-deutscher Muttersprache mit durchschnittlich 4.10 die Zufriedenheit ihres Kindes mit seiner Klasse signifikant höher einschätzen als Eltern deutscher Muttersprache ($M=3.54$).³⁹

Eltern deutscher Sprache nehmen an, ihre Kinder seien weniger zufrieden in ihrer Klasse als Eltern nicht-deutscher Sprache

Die Klassenlehrpersonen der Stichprobenklassen wurden gebeten, mittels der Einschätzung von fünf Aussagen das Klassenklima⁴⁰ anzugeben. Es könnte angenommen werden, dass die Klassenzufriedenheit der Schüler/-innen in einem Zusammenhang mit dem von der Klassenlehrperson festgestellten Klassenklima steht. Diesen Zusammenhang gibt es nicht ($r = .065$; $N=14$). Hingegen hängt die mittlere Einschätzung der Klassenzufriedenheit der Eltern signifikant mit dem Klassenklima laut Lehrperson zusammen ($r=.57$; $p<.05$; $N=14$).

5.5 Leistungspotenzial angesichts der Klassensituation

Klassenlehrpersonen, Schüler/-innen und Eltern haben leistungsbezogene Einschätzungen vorgenommen. Damit soll aus den drei Perspektiven erfasst werden, inwiefern die gegebene Situation in der Klasse die Entwicklung der Leistung unterstützt oder eher behindert. Die Eltern beurteilten die Entfaltungsmöglichkeiten und die Leistungsentwicklung ihres Kindes in seiner Klasse (2 Items) analog der Schüler/-innen (3 Items)⁴¹. Die Klassenlehrpersonen haben das Leistungspotenzial jedes Kindes im Vergleich zu den anderen Kindern angesichts der spezifischen Situation in der Klasse, eingeschätzt. Weil diese Einschätzung als Vergleich zu den anderen Schüler/-innen vorgenommen wurde, lässt sie sich nicht direkt mit derjenigen der Eltern und Schüler/-innen vergleichen, welche das Potenzial angesichts der Situation in der Klasse beurteilten.

Unabhängig von der Einschätzung ihrer Klassenlehrperson, schätzen die Schüler/-innen ihre Möglichkeit, in der Klasse die Leistung weiter zu entwickeln, gut ein

Im Durchschnitt sehen die Schüler/-innen der Stichprobenbefragung knapp gute Leistungsentwicklungsmöglichkeiten ($M=3.70$; $SD=.830$; $N=241$; vgl. Tabelle 30). Schaut man die Selbsteinschätzung nur derjenigen Schüler/-innen an, denen von den Klassenlehrpersonen angesichts der Klassensituation ein ,eher unterdurchschnitt-

³⁷ $T=5.381$; $df=177.994$; $p<.001$

³⁸ $T=3.448$; $df=151$; $p=.001$

³⁹ $T=2.946$; $df=150$; $p=.004$

⁴⁰ Nach Joller-Graf & Tanner (2011)

⁴¹ Beispielitem SuS: Die Situation in meiner Klasse hilft mir, bessere Leistungen zu erbringen. Beispielitem Eltern: Die Situation in dieser Klasse fördert die Entwicklung der Leistung unseres Kindes.

liches' oder 'unterdurchschnittliches' Leistungspotenzial zugeschrieben wird, zeigt sich, dass sie ihre Möglichkeit, in der gegebenen Klassensituation ihre Leistung weiter zu entwickeln, als durchaus gegeben anschauen ($M=3.92$ bzw. $M=3.67$). In dieser Selbsteinschätzung unterscheiden sie sich nicht von denjenigen Schüler/-innen, denen die Lehrperson eine 'eher' oder 'deutlich überdurchschnittliche' Leistungsentwicklungsmöglichkeit zuschreibt.

Tabelle 30 Möglichkeit der Leistungsentwicklung in der Klasse: Schülereinschätzungen nach Kategorien der Einschätzung durch die Klassenlehrperson

LP: Leistungsentwicklungsmöglichkeit	M	SD	N
deutlich unterdurchschnittlich	3.92	.672	13
eher unterdurchschnittlich	3.67	.747	43
durchschnittlich	3.57	.810	105
eher überdurchschnittlich	3.89	.915	64
deutlich überdurchschnittlich	3.81	.834	16
Gesamt	3.70	.830	241

Hinweis: Antwortskala: 1 =stimmt überhaupt nicht, 2 =stimmt eher nicht, 3 =teils-teils, 4 =stimmt eher, 5 =stimmt genau.

In acht der 14 Klassen schätzen die Schüler/-innen das eigene Leistungsentwicklungspotenzial im Durchschnitt positiv ($M>3.5$), in sechs Klassen negativ ($M<3.50$) ein (vgl. Anhang, Tabelle 48). Die Klassen unterscheiden sich signifikant⁴². Es gibt Klassen, die die Möglichkeit ihrer Leistungsentwicklung angesichts der aktuellen Klassensituation durchschnittlich als signifikant tiefer einschätzen als dies die Schüler/-innen in andern Klassen tun. Klassenweise verglichen zeigt sich, dass die Schüler/-innen der drei Klassen mit den tiefsten Mittelwerten für die Leistungsentwicklung in der Klasse (7, 11, 14) ihre Entwicklungsmöglichkeit eher negativ sehen. Sie schätzen sie signifikant tiefer ein als die Schüler/-innen der drei Klassen mit den höchsten Mittelwerten (8, 2, 5), die positive Entwicklungsmöglichkeiten annehmen.

Gemäss der Einschätzung der Klassenlehrpersonen unterscheiden sich die Klassen statistisch gesehen nicht signifikant. Das konnte bei der Frage nach der Einschätzung des Leistungspotenzials im Vergleich zu den anderen Schüler/-innen erwartet werden und ergab im Mittel denn auch ein 'durchschnittlich'. Keine signifikanten Mittelwertsunterschiede bedeutet jedoch nicht, dass nicht unterschiedliche Zusammensetzungen vorzufinden sind. Die Anteile der verschiedenen Schülergruppen bezüglich dem Leistungspotenzial fallen aufgrund der Einschätzungen der Lehrpersonen nämlich recht unterschiedlich aus. Die Klassen 5, 13, 6 und 2 weisen hohe Standardabweichungen aus (vgl. Grafik 24 und Anhang, Tabelle 47). Das bedeutet für diese Klassen das Vorhandensein von namhaften Anteilen von Schüler/-innen sowohl eher unter- wie auch eher überdurchschnittlichen Leistungspotenzials. Das sind gemäss der Einschätzung der Lehrpersonen deutlich heterogene Klassen, während die Klassen 10 und 11 als sehr homogen angesehen werden (vgl. Grafik 24 und Anhang, Tabelle 47).

Ist die Einschätzung des eigenen Leistungspotenzials abhängig von der Anzahl Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme in einer Klasse? Die Korrelation zwischen dem prozentualen Anteil von Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme und der selbsteingeschätzten Leistungsentwicklung ist relativ tief und beträgt .15 (Pearsons), ist aber signifikant ($p<.05$). Die Schüler/-innen schätzen also

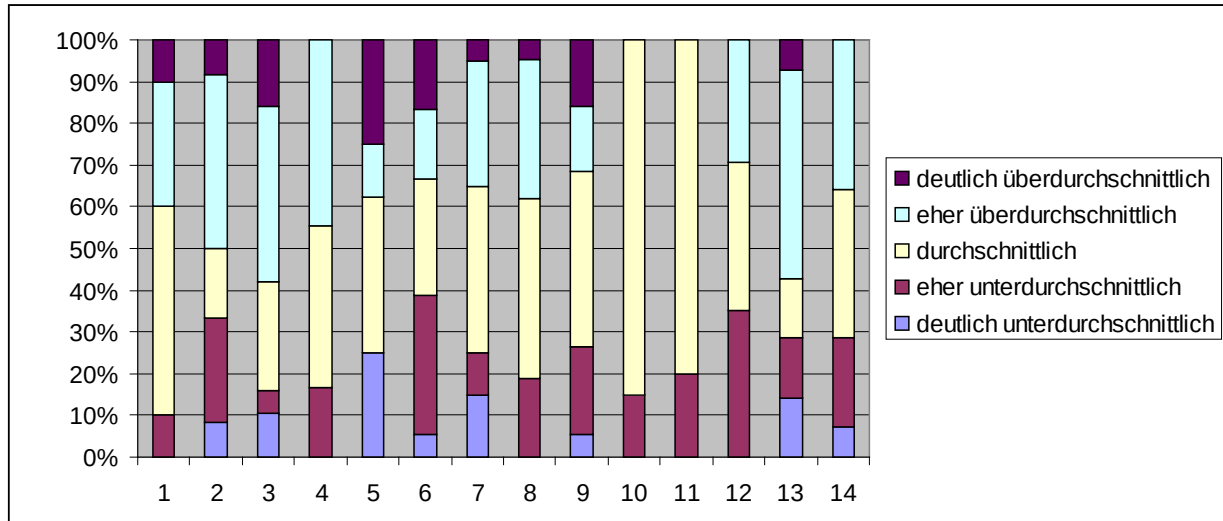
Es gibt Klassen, in denen die Schüler/-innen ihre Möglichkeit der Leistungsentwicklung angesichts der aktuellen Klassensituation negativ und durchschnittlich als signifikant tiefer einschätzen als dies die Schüler/-innen in andern Klassen tun

Die Schüler/-innen schätzen ihre Möglichkeiten der Leistungsentwicklung in der Klasse umso höher ein, je höher der Anteil Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme in ihrer Klasse ist

⁴² $F=5.141$; $df=13$; $p<.001$

ihre Möglichkeiten der Leistungsentwicklung in der Klasse umso höher ein, je höher der Anteil Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme in ihrer Klasse ist.

Grafik 24 Klassenlehrperson: Einschätzung des Leistungspotenzials des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin angesichts der Situation in der Klasse, nach Klassen



Vergleichen wir nun noch die Selbsteinschätzung der Schüler/-innen mit der Einschätzung ihrer Eltern: Es zeigt sich, wie bei der Klassenzufriedenheit, eine signifikant tiefere Einschätzung der Leistungsentwicklungsmöglichkeit der Eltern ($M=3.43$; vgl. Tabelle 31) gegenüber der Selbsteinschätzung ihrer Kinder ($M=3.67$).⁴³

Schüler/-innen schätzen ihre Möglichkeit der Leistungsentwicklung in ihrer Klasse signifikant höher ein als es ihre Eltern tun

Tabelle 31 Leistungsentwicklung in der Klasse: Schüler/-innen sowie Eltern einschätzung

	M	N	SD
SuS: Leistungsentwicklung in Klasse	3.67	159	.842
E: Entfaltungs- und Leistungsentwicklungsmöglichkeit in dieser Klasse	3.43	159	.991

Hinweis: SuS: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau. Eltern: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Vergleiche der verschiedenen Gruppen

Die Schüler/-innen mit und diejenigen ohne besondere Massnahme wie auch deren Eltern schätzen die Möglichkeit, die Leistung in der Klasse weiterzuentwickeln, nicht unterschiedlich ein (vgl. im Anhang Tabelle 49). Hingegen beschreiben die Klassenlehrpersonen das Leistungspotenzial der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme als eher unterdurchschnittlich ($M=2.49$) und damit signifikant tiefer als dasjenige der Schüler/-innen ohne besondere Massnahme ($M=3.29$).⁴⁴

Im Gegensatz zu den jeweiligen Eltern und Schüler/-innen schätzen die Klassenlehrpersonen das Leistungspotenzial der Schüler/-innen mit einer BM tiefer ein als dasjenige der Schüler/-innen ohne eine BM

Vergleicht man die Einschätzungen nach der Schulstufe der Schüler/-innen, zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Primarstufe (5. und 6. Klasse) und der Sekundarstufe (Realklassen 7. und 8.): Die Schüler/-innen der Primarstufe sehen gute Leistungsentwicklungsmöglichkeiten in ihrer Klasse ($M=3.90$; vgl. Tabelle 32),

Schüler/-innen der Primarstufe schätzen ihre Möglichkeit der Leistungsentwicklung höher ein als die Schüler/-innen der Realklassen der Sekundarstufe

⁴³ Gepaarter T-Test: $T=2.906$; $df=158$; $p=.004$. Der Mittelwert für alle Eltern wird hier berichtet.

⁴⁴ $T=5.730$; $df=241$; $p<.001$

diejenigen der Sekundarstufe signifikant weniger gute ($M=3.46$)⁴⁵. Die Eltern der Schüler/-innen der jeweiligen Schulstufe unterscheiden sich in ihrer Einschätzung nicht signifikant.

Tabelle 32 Leistungsentwicklung in der Klasse: Schüler/-innen sowie Elternschatzung nach Schulstufe

	Schulstufe	N	M	SD
SuS: Leistungsentwicklung in der Klasse	Primarstufe (5. & 6. Klasse)	139	3.90	.831
	Sekundarstufe (7. & 8. Klasse)	102	3.46	.761
E: Leistungsentwicklungsmöglichkeit in dieser Klasse	Primarstufe (5. & 6. Klasse)	103	3.52	1.025
	Sekundarstufe (7. & 8. Klasse)	56	3.27	.909

Hinweis: SuS: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau
Eltern: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Einen signifikanten Unterschied gibt es zudem zwischen den Schüler/-innen sowie auch bei ihren Eltern bezüglich der Sprachgruppen: Sowohl Schüler/-innen⁴⁶ ($M=3.95$) als auch die Eltern⁴⁷ ($M=3.84$) nicht-deutscher Sprache schätzen das Leistungspotenzial in der Klasse signifikant höher ein als die deutschsprachigen Schüler/-innen ($M=3.59$) bzw. Eltern ($M=3.32$; vgl. Tabelle 33). Gerade umgekehrt schätzen die Klassenlehrpersonen die Möglichkeit der Leistungsentwicklung ein: Den Schüler/-innen nicht-deutscher Sprache wird eine signifikant tiefere durchschnittliche Leistungsmöglichkeit ($M=2.84$) als denjenigen deutscher Sprache ($M=3.26$) zugeschrieben.⁴⁸

Nicht deutschsprachige Eltern sowie ihre Kinder schätzen die Möglichkeit der Leistungsentwicklung in der Klasse höher ein als deutschsprachige, während die Klassenlehrpersonen gerade den deutschsprachigen das grössere Leistungspotenzial zuschreiben

Tabelle 33 Einschätzung des Leistungspotenzials durch Schüler/-innen, Eltern sowie der Klassenlehrpersonen nach Sprache

	Sprache	N	M	SD
SuS: Leistungsentwicklung in der Klasse	Nicht deutsche Sprache	78	3.95	.728
	Deutsche Sprache	162	3.59	.852
E: Leistungsentwicklung in dieser Klasse	Nicht deutsche Sprache	32	3.84	.847
	Deutsche Sprache	126	3.32	.993
LP: Leistungsentwicklung	Nicht deutsche Sprache	80	2.84	.934
	Deutsche Sprache	162	3.26	.949

Hinweis: SuS: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau
Eltern: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau
Klassenlehrpersonen: 1=deutlich unterdurchschnittlich, 2=eher unterdurchschnittlich, 3=durchschnittlich, 4=eher überdurchschnittlich, 5=deutlich überdurchschnittlich

5.6 Einschätzungen zu den besonderen Massnahmen

Wunsch nach einer besonderen Massnahme für Schüler/-innen ohne BM

Aufgrund unserer Daten können wir die Frage, wie viele von den Kindern mit einer besonderen Massnahme nach altem System in einer Kleinklasse wären, nicht beantworten. Unsere Frage an die Lehrpersonen der Stichprobe, ob sie sich für einzelne Schüler/-innen ohne eine besondere Massnahme eine solche wünschen würden, ge-

Die Eltern von Schüler/-innen mit einer BM sind der Meinung, die richtige Massnahme sei getroffen worden und sind insgesamt zufrieden damit, auch wenn ihr Umfang etwas weniger positiv eingeschätzt wird

⁴⁵ $T=4.205$; $df=239$; $p<.001$

⁴⁶ $T=3.202$; $df=238$; $p=.002$

⁴⁷ $T=2.753$; $df=156$; $p=.007$

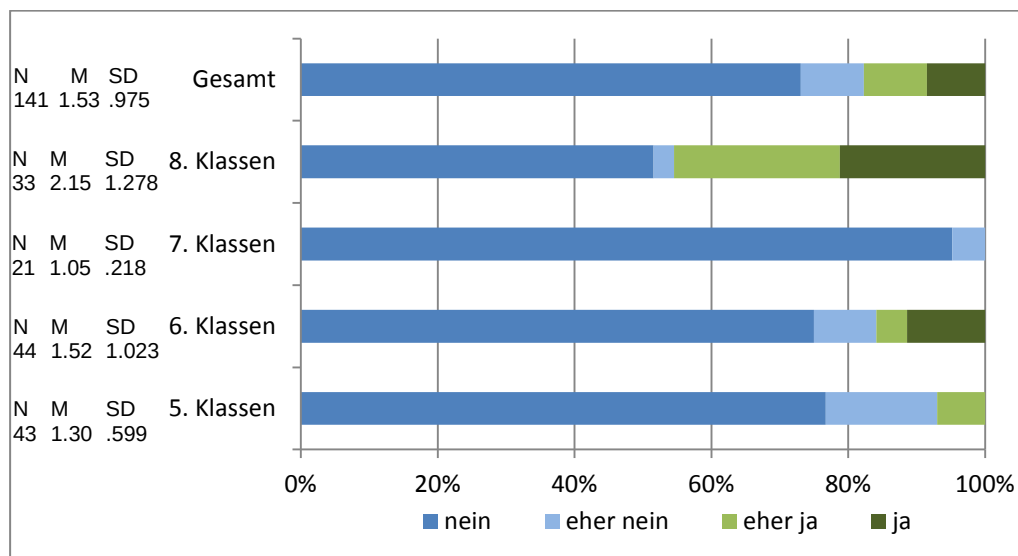
⁴⁸ $T=-3.269$; $df=240$; $p=.001$

ben Hinweise auf das Bedürfnis nach weiteren Ressourcen.

Wir haben die Klassenlehrperson bei der Beurteilung jeder Schülerin, jeden Schülers ohne eine aktuelle besondere Massnahme gefragt, ob sie sich eine für diese Schülerin, diese Schüler wünschen. Das ist in über 80% der Fälle nicht so, ergibt aber immer noch für 18% der Schüler/-innen der Stichprobe den Wunsch nach einer besonderen Massnahme (vgl. 25, Gesamt).

Der Wunsch nach besonderen Massnahmen nimmt in den Stichprobenklassen mit steigender Stufe grundsätzlich zu – jedoch mit einem „Loch“ in den 7. Klassen: Auf dieser Stufe wünschen sich die Klassenlehrpersonen für keinen einzigen Schüler oder Schülerin ohne besondere Massnahme eine solche, hingegen werden für 45% der Schüler/-innen der 8. Klassen besondere Massnahmen gewünscht (siehe Tabelle 52 im Anhang).

Grafik 25 Klassenlehrpersonenwunsch nach einer BM für Schüler/-innen ohne BM, nach Schulstufen



Hinweis: Antwortskala: 4=ja, 3=eher ja, 2=eher nein, 1=nein

Einschätzungen der Eltern und der Klassenlehrperson Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme

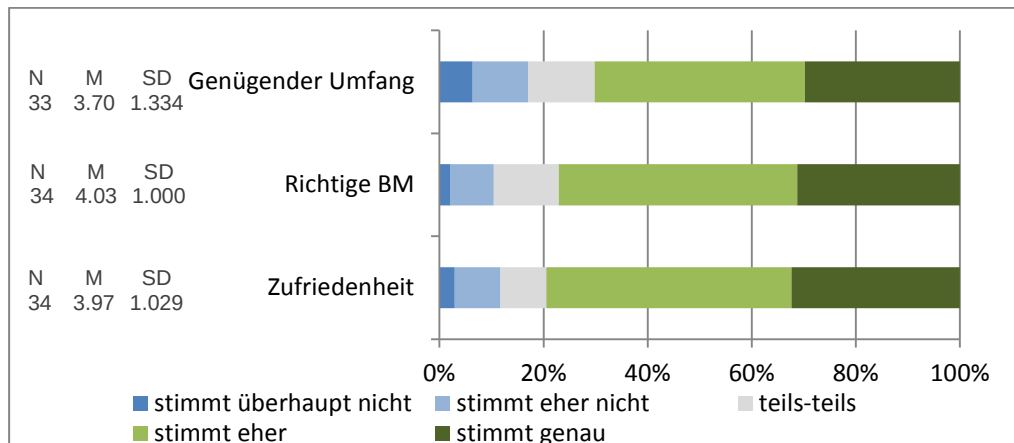
34 Antworten sind von Eltern eingetroffen, die angeben, ihr Kind erhalte eine besondere Massnahme. Das entspricht ungefähr einem Fünftel aller eingetroffenen Elternfragebogen.

Insgesamt sind die Eltern eher zufrieden, wie die besondere Unterstützung an der Schule ihres Kindes verläuft ($M=3.97$; Grafik 26). Ähnlich positiv schätzen sie ein, dass die richtige besondere Massnahme getroffen worden ist ($M=4.03$). Am wenigsten positiv wird das Genügen des Umfangs (Anzahl Lektionen) der besonderen Massnahme eingeschätzt ($M=3.70$).

Zudem fällt auf, dass alle Einschätzungen ziemlich streuen (alle $SD \geq 1.00$). So sind knapp 80% der Eltern insgesamt eher oder ganz zufrieden, 12% aber eher oder überhaupt nicht zufrieden, wie die Unterstützung verläuft (vgl. Grafik 26 und Anhang Tabelle 50). Ähnlich sieht es im Urteil gegenüber der Richtigkeit der besonderen Massnahme für das eigene Kind aus: fast 80% der Eltern sind der Meinung, dass die richtige besondere Massnahme getroffen wurde und immerhin rund 70% sind der Meinung, der Umfang an Lektionen für besondere Massnahmen für ihr Kind genüge. Hingegen meinen rund 10% der Eltern, dass nicht die richtige besondere Massnahme für ihr Kind getroffen wurde und 17% wünschen sich mehr Lektionen.

Rund 10% der Eltern sind der Meinung, es sei nicht die richtige Massnahme getroffen worden und sind insgesamt nicht zufrieden damit

Grafik 26 Elternbeurteilung der besonderen Massnahme ihres Kindes

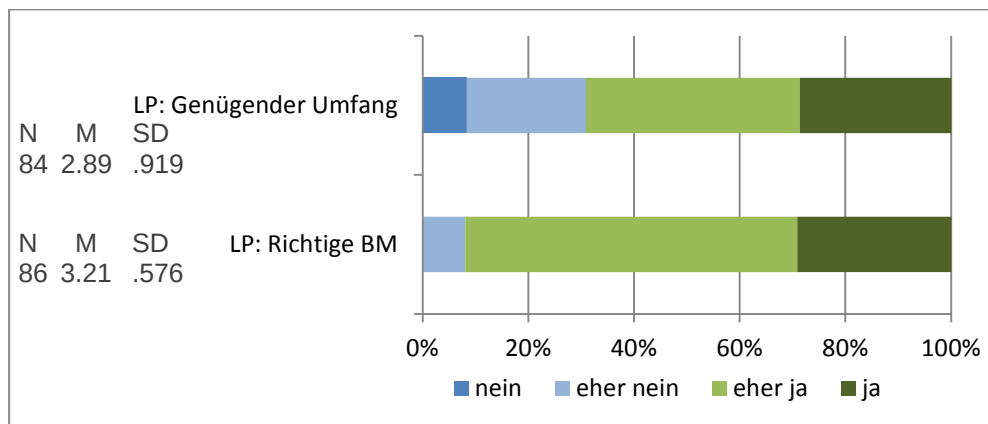


Hinweis: Antwortskala: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Auch die Lehrpersonen wurden danach gefragt, ob sie denken, es sei für die jeweilige Schülerin oder den Schüler die richtige besondere Massnahme getroffen worden. Ihre Einschätzung ist bei ziemlich einheitlicher Meinung (tiefe SD von .576) ein 'eher ja' bis 'ja' (M=3.21; vgl. Grafik 27). Mit grösserer Streuung (SD=.919), bzw. abhängig vom einzelnen Schüler, der einzelnen Schülerin, fällt die Beurteilung des Umfangs (Anzahl Lektionen) der besonderen Massnahme im Durchschnitt mit einem knappen 'eher ja' aus (M=2.89), bei rund einem Drittel allerdings mit 'eher nein' oder sogar 'nein'.

Die Lehrpersonen sind nur in einzelnen Fällen der Meinung, es sei nicht die richtige Massnahme für den Schüler oder die Schülerin getroffen worden. Rund ein Drittel schätzt den Umfang jedoch als nicht genügend ein

Grafik 27 Einschätzung der Klassenlehrperson der Richtigkeit und des genügenden Umfangs der besonderen Massnahmen bei betroffenen Schüler/-innen



Hinweis: Antwortskala: 4=ja, 3=eher ja, 2=eher nein, 1=nein

Vergleicht man die Einschätzung der Klassenlehrperson zu einem Schüler oder einer Schülerin mit derjenigen deren Eltern, so zeigen sich bei den 34 Fällen, zu denen von beiden Akteuren eine Beurteilung vorliegt, Differenzen. Bei vier Schüler/-innen stellen die Klassenlehrpersonen fest, dass (eher) die richtige besondere Massnahme getroffen wurde (vgl. Tabelle 34). Die Eltern stimmen dem aber eher nicht zu. Die Korrelation zwischen dem Eltern- und dem Klassenlehrpersonenurteil ist mit .27 tief. Im Vergleich aller Differenzen zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen der Einschätzung der Eltern und derjenigen der Klassenlehrpersonen.⁴⁹

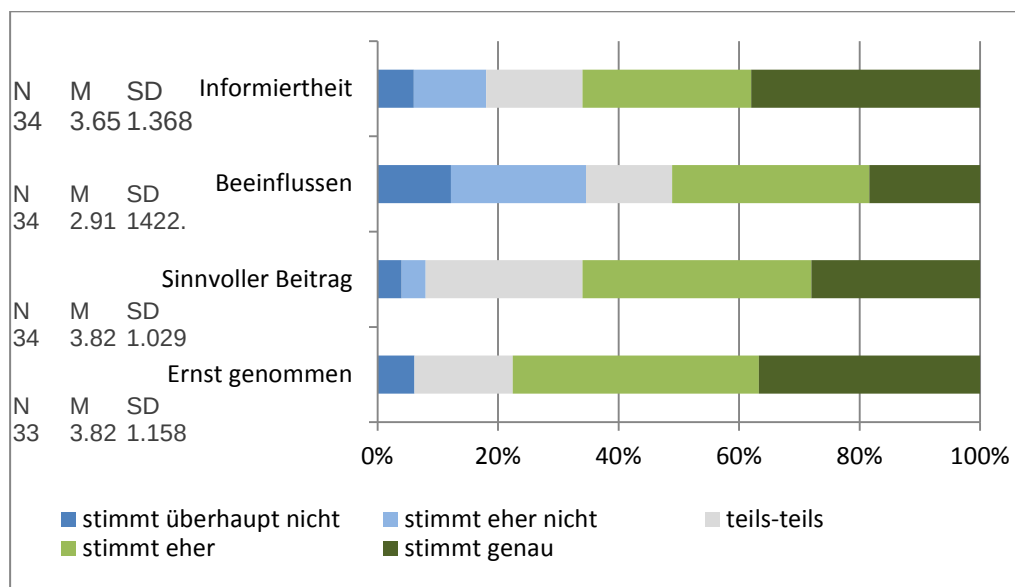
Es bestehen Differenzen zwischen Lehrpersonen und Eltern, ob die richtige Massnahme getroffen worden ist

⁴⁹ Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test bei verbundenen Stichproben: Standardisierte Teststatistik=3.016; N=34; p=.003

Tabelle 34 Einschätzung der Richtigkeit der BM im Vergleich zwischen Klassenlehrperson und Eltern

		LP: Richtige BM			Gesamt
		eher nein	eher ja	ja	
Eltern: richtige BM	stimmt eher nicht	0	3	1	4
	teils-teils	0	3	0	3
	stimmt eher	1	9	7	17
	stimmt genau	0	4	6	10
Gesamt		1	19	14	34

Grafik 28 Elternbeurteilung Zuweisungsprozess BM



Hinweis: Antwortskala: 1=stimmt überhaupt nicht, 2=stimmt eher nicht, 3=teils-teils, 4=stimmt eher, 5=stimmt genau

Über die besondere Massnahme fühlen sich die Eltern durch die Schule im Schnitt informiert ($M=3.65$; vgl. Anhang Tabelle 51), aber 18% fühlen sich eher oder überhaupt nicht informiert (vgl. Grafik 28: Antworten mit stimmt überhaupt nicht und stimmt eher nicht). Der eigene Einfluss auf den Umfang der besonderen Unterstützung wird im Durchschnitt knapp negativ gesehen ($M=2.91$). Rund die Hälfte der Eltern finden, sie konnten beeinflussen, wie viel besondere Unterstützung ihr Kind erhält, ein Drittel findet dies jedoch nicht. Die Eltern sind der Meinung, dass sie dazu beitragen konnten, dass ihr Kind eine sinnvolle Massnahme erhielt ($M=3.82$). Lediglich ein geringer Anteil von 8% ist nicht dieser Meinung. Sie fühlen sich mit ihrer Meinung im Zuweisungsprozess im Durchschnitt ernst genommen ($M=3.82$). Nur ein kleiner Anteil von 6% fühlt sich überhaupt nicht ernst genommen.

Abschliessend stellt sich die Frage, ob sich Eltern mit Kindern ohne eine besondere Massnahme allenfalls zur Unterstützung des Kindes ebenfalls eine entsprechende Massnahme wünschen: Fast ein Viertel meldet mit 'eher ja' einen leisen Wunsch und 12% mit 'ja' den deutlichen Wunsch nach besonderen Unterstützung auch für ihr Kind an (vgl. Tabelle 52).

Eltern fühlen sich informiert, ernst genommen und schätzen, einen sinnvollen Beitrag bei der Zuweisung der BM leisten zu können. Fast 20% der Eltern fühlen sich jedoch nicht gut informiert, hingegen nur kleine Minderheiten beurteilen die Möglichkeit eines sinnvollen Beitrags und das Ernst genommen werden negativ

5.7 Fazit

Im Durchschnitt sehen sich die Schüler/-innen unabhängig davon, ob sie eine besondere Massnahme erhalten oder nicht als sozial integriert, sind zufrieden mit ihrer Klasse und sehen Leistungsentwicklungsmöglichkeiten.

Interessant ist, dass die Einschätzung der sozialen Integration, der Klassenzufriedenheit und der Leistungsentwicklung durch die Schüler/-innen und ihre Eltern unabhängig vom Anteil von BM-Schüler/-innen ihrer Klasse und von der Tatsache, ob sie selber eine besondere Massnahme erhalten oder nicht, ausfällt. Mit anderen Worten, Schüler/-innen und ihre Eltern mit und diejenigen ohne BM schätzen die soziale Integration, die Klassenzufriedenheit sowie die Leistungsentwicklungsmöglichkeit gleich ein, ob nun viele oder wenige Schüler/-innen mit einer BM in einer Klasse sind. Einzig die Lehrpersonen schätzen das Leistungspotenzial der Schüler/-innen mit einer besonderen Massnahme als tiefer ein als dasjenige der Schüler/-innen ohne eine solche Massnahme. Diese Einschätzung ist insofern nachvollziehbar, als dass die Lehrpersonen sie im Vergleich zu den anderen Schüler/-innen machen, die Eltern jedoch nicht. Allerdings können auch die Schüler/-innen diesen Vergleich machen, und trotzdem beurteilen sie ihre Leistungsentwicklungsmöglichkeiten unabhängig von dem von der Lehrperson attestierten Potenzial und unabhängig davon, ob sie bereits eine besondere Massnahme erhalten als gut.

Eine auffällige Differenz liegt bei den unterschiedlichen Einschätzungen zwischen der Primar- und der Sekundarstufe. Bezüglich aller drei Konzepte gibt es signifikant unterschiedliche Einschätzungen zwischen der Primarstufe (5. und 6. Klassen) und den Realklassen der Sekundarstufe 1 (7. und 8. Klassen): Auf der Primarstufe wird die soziale Integration, die Klassenzufriedenheit und die Leistungsentwicklungsmöglichkeit höher beurteilt als auf der Sekundarstufe.

6 Ergebnisse des Hearings

Einleitung

Im Rahmen der Evaluation der Umsetzung Art. 17 VSG an der Volksschule Burgdorf wurde am 3. Dezember 2012 ein Hearing zum Evaluationsbericht mit drei externen Experten und einer Expertin durchgeführt. Diese sind: Georg Bühler, Dozent für integrative Pädagogik und Didaktik am Institut für Heilpädagogik IHP sowie Fachbereichsverantwortlicher für Heilpädagogik am Institut für Weiterbildung IWB der PHBern, Martin Häberlin, Fachbereich schulische Integration, Schulamt der Stadt Bern, Heiner Schmid, Dozent Schulentwicklung und Beratung IWB, PHBern, Karin Wenker, Schulleitung Nidau und Ko-Projektleiterin Umsetzung Art. 17 im Schulverband Nidau. Den Experten und der Expertin wurde der Evaluationsbericht vorab mit der Bitte zugestellt, diesen mit dem eigenen Erfahrungshintergrund zu vergleichen.

Ziel des Hearings war es, die Ergebnisse und Empfehlungen zu diskutieren, durch externe Erfahrungen und Wissen zu kontextualisieren und so in einen breiteren Zusammenhang zu stellen. Seitens der Auftraggeberin haben vier Personen teilgenommen. Sie wurden vorab gebeten, Fragen an die Experten und die Expertin vorzubereiten, welche dann vom Evaluationsteam in das Gespräch integriert werden konnten. Aus Burgdorf waren Dieter Haller, Präsident Volksschulkommission Burgdorf, Anna Müller, Schulleitung Lindenfeld und Vorsteherin Schulleitungskonferenz Burgdorf sowie Christine Wächli, Schulleitung BM anwesend.

Die Diskussion wird im Folgenden zusammengefasst nachgezeichnet.

Gemeinsamkeiten gemäss eigenen Erfahrungen

Die Expertin und Experten sind sich in ihrer Gesamteinschätzung des Umsetzungsstandes in Burgdorf einig, dass hier inhaltlich wie andernorts im Kanton die gleichen Fragen anstehen. Die ausgearbeiteten Ergebnisse des Evaluationsberichts Burgdorf decken sich in vielen Punkten mit den Erfahrungen aus dem operativen und strategischen Alltag der Experten und der Expertin. Im Besonderen werden Übereinstimmungen bezüglich der Herausforderung der unterrichtsbezogenen **Zusammenarbeit zwischen Regel LP und Lehrperson IF** gesehen, insbesondere auch aufgrund der **Einstellungen** gegenüber der Integration. Die **Belastung** der Lehrpersonen, die **Ressourcenverteilung und -knappheit** ist ebenfalls überall ein Thema. Weiter kann die grössere **Herausforderung für Lehrpersonen im Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler/-innen** verglichen mit demjenigen mit Leistungsschwachen auch aus der Sicht der anderen Erfahrungshintergründe bestätigt werden. Wie andernorts standen auch in Burgdorf in der ersten Umsetzungsphase **organisatorische Anpassungen des Gesamtsystems im Vordergrund**.

In der Diskussion wurden verschiedene Ursachen und Optimierungsansatzpunkte angesprochen.

Zusammenspiel von Strukturen, Unterricht und Integrationsverständnis

Strukturen, Unterricht und Haltungen werden als zusammenhängende, sich wechselseitig beeinflussende Grössen angesehen. Deutlich wird, dass sie auch stark mit Vorstellungen der Aufgabe der Schule zu tun haben. Die **Heilpädagogik** war **bisher zuständig** für das schulische Scheitern, eine **Defizitorientierung**, die sich auch im gesellschaftlichen Kontext der Schule findet. Mit der **Integration wechselt die Sichtweise der Aufgabe**: Mit der Integrationsaufgabe geht es nicht mehr primär um die Lernschwäche des Kindes, sondern um die Lehrstärke der Schule.

Strukturelle und organisatorische Aspekte können mehr oder weniger integrative Effekte haben. So wird das Mischmodell mit nach wie vor vorhandenen segregierenden Einführungsklassen (EK) und/oder Klassen zur besonderen Förderung (KbF) zur

Realisierung der Integration als Hindernis angeschaut, weil dieses weiterhin in seiner Logik dem individuellen (separativen) Ansatz folgt, der die **Anpassungsleistung primär vom Individuum verlangt, nicht von der Schule**. Auch das 4-Stufenmodell folgt diesem Ansatz. EK und KbF binden zudem im Mischmodell Ressourcen und Energien.

Der Hintertür der **möglichen Segregierung im Mischmodell** wird aber in der ersten, vor allem auf die organisatorische Umsetzung der Integration fokussierten Phase, durchaus **entlastende Wirkungen** zugeschrieben. Durch die Bindung von 30 Lektionen, die eine solche Klasse bedeutet, sind jedoch Mittel gebunden, die andernorts fehlen. Auch die Logik wirkt sich eher **bremsend auf das Integrationsverständnis** und die schulische Weiterentwicklung aus.

Erfahrungen zeigen, dass andere Strukturen, wie z.B. Mehrjahrgangsklassen, einen anderen Blick auf die Integrationsaufgabe ermöglichen. Auch die Organisationsform der Sekundarstufe 1 spielt eine wichtige Rolle. In den segregierenden Modellen tragen die Realklassen bzw. **Reallehrpersonen die Belastung**, während **Sekundarlehrpersonen** sich eher als Nichtbetroffene **heraushalten** können, was **gemeinsame, gesamtschulische Entwicklungsprozesse zusätzlich erschwert**. Schulen, die aus organisatorischen Gründen zum Modell Spiegel wechseln, erfahren dabei, dass die Integrationsaufgabe eher besser verteilt ist.

Belastung

Die von den Lehrpersonen empfundene Belastung wird auch andernorts festgestellt. Als Ursachen wird nicht nur die **Integrationsumsetzung**, sondern auch die **Selektionsnotwendigkeit** gesehen, die dem Integrationsgedanken diametral entgegensteht. Im Weiteren können auch Unklarheiten bezüglich der jeweiligen Aufgaben, Kompetenzen und Rollen der Regel LP und Lehrpersonen IF belastend wirken. Die **unterrichtsbezogene Zusammenarbeit** scheint **noch nicht auf einem Entwicklungsstand** zu sein, worin diese eine entlastende Wirkung haben kann. Eine **belastende Wirkung wird auch den fremden Erwartungen und den eigenen Ansprüchen der Lehrpersonen** bezüglich Individualisierung als Massnahme im Umgang mit der Heterogenität zugeschrieben. Gerade wenn dieser Massnahme ein Individualisierungsverständnis der Lehrperson zugrunde liegt, wonach letztlich jedem Kind ein individuelles Programm bereitgestellt werden muss. Diese als „**Individualisierungsfalle**“ bezeichnete Vorstellung verweist auf einen **Weiterbildungsbedarf**. So stehen Unterrichtsformen zur Verfügung, die in ihrer Logik von unten und nicht von oben individualisieren.

Zusammenarbeit

Die notwendig gewordene Unterrichtsentwicklung, bzw. auf das Lernen der Schüler/-innen bezogene Zusammenarbeit zwischen Regel LP und Lehrpersonen der besonderen Massnahmen, insbesondere IF, ist eine Herausforderung, die sich auf der **Oberstufe schwieriger gestalten als auf der Primarstufe**. Die Schwierigkeiten hängen nicht nur mit organisatorischen Fragen zusammen. Zusammenarbeit muss auch gewollt sein und in gegenseitiger **Bereitschaft zur Offenheit** resultieren. In der Rollenklärung wird ein Ansatzpunkt gesehen, um die Möglichkeiten und Aufgaben der Regel LP bzw. der Lehrpersonen IF optimaler zu nutzen und zu verteilen. Das 4-Stufenmodell kann hier zu einer ersten Klärung beitragen. Es wird aber darauf hingewiesen, dass die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit nicht isoliert zu behandeln ist. Ausgangspunkt sollte vielmehr sein: Welchen Unterricht haben wir, der Teilhabe ermöglicht und womit jedes Kind lernen kann? **Zusammenarbeitsmöglichkeiten hängen mit den Unterrichtsformen zusammen und sind als ein Kontinuum zu verstehen**. Auf der einen Seite kann mit separierenden Formen begonnen werden, wie wenn bspw. die Lehrperson IF der Regel LP einen Ordner mit Texten zu drei verschiedenen Leseniveaus und einen Index zur Berechnung der Leseschwierigkeit eines Textes bereitstellt. Sie ist im Unterricht nicht anwesend, aber ihr Know-How fliesst in den Regelunterricht. Auf der anderen Seite steht der gemeinsam verantwortete

Unterricht, wie bspw. beim Tandem, das im ersten Jahr mit grossem Effort eine integrative Lernumgebung erarbeitete, so dass nun beide LP viel weniger Arbeit haben und die Lernprozesse der Schüler/-innen begleiten können.

Entwicklungsprozess

Die Diskussion machte deutlich, dass die Umsetzung der Integration ein langer Entwicklungsprozess ist. Die Teilnehmenden sind sich einig, dass nach der ersten organisatorischen Umsetzung eine Phase folgt, in der die **Reflexion des Unterrichts beginnen und angekurbelt werden muss**. Es sollte nicht mehr um weitere KbFs gehen, die nur noch mehr Ressourcen binden. Bei den Veränderungen im Bildungssystem der letzten Jahre war vor allem die Entwicklung der Strukturen im Blickfeld. Nun geht es vermehrt darum, den **Unterricht und das Lernen der Schüler/-innen ins Zentrum zu rücken**.

Unterrichtsentwicklung als logisch nächster Schritt

Welche Unterrichtsmodelle und –formen gibt es, um eine heterogene Klasse zu führen, das Lernen jeden Kindes zu unterstützen und dazu die Ressourcen der Regel LP und Lehrpersonen BM, insbesondere der Lehrpersonen IF, optimal zu nutzen? **Altersgemischtes Lernen** ist ein wichtiger, unterstützender Aspekt. Ein weiterer Ansatzpunkt, ist die **Weiterentwicklung einer integrativen Didaktik**. Die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit ergibt sich dann aus dieser gemeinsamen Beschäftigung mit dem Aufbau integrativer Lernumgebungen, sie ist sogar abhängig davon. Die **Entscheidung für eine Unterrichtsform, z.B. Frontalunterricht, ist eine Entscheidung für eine bestimmte Situation**. Eine Situation hat mehr oder weniger Zusammenarbeitsmöglichkeiten und integratives Potenzial. Für den erfolgreichen Aufbau einer integrativen Lernumgebung ist mit einer Dauer von drei bis vier Jahren zu rechnen. Unterstützend ist es zudem, wenn eine Schule auch fachspezifische Konzepte entwickelt hat, die den Lernweg vom Kindergarten bis in die Oberstufe als eine Linie denken.

Über die **Erarbeitung gemeinsamer Unterrichtskonzepte, Materials und Aufgabenstellungen zu Haltungsdiskussionen** bezüglich der Integration zu kommen und nicht mit dieser zu beginnen und dann versuchen, zur Praxis zu gelangen, wird als sinnvoll angesehen und hat sich andernorts bewährt. Auch die **Verteilung der Ressourcen** sollte in erster Linie der **Art des Unterrichts**, der auch wirklich realisiert wird folgen und nicht alleine aufgrund von Konzepten vorgenommen werden.

7 Bewertung der Evaluationsergebnisse

7.1 Schlussfolgerungen

Die vorliegende Evaluation der Umsetzung des Integrationskonzepts nach Art. 17 in Burgdorf zeigt grundsätzlich, dass sie erfolgt ist und viel investiert wird. Den acht verschiedenen Besonderen Massnahmen werden von den Lehrpersonen und Schulleitungen im Durchschnitt ein Nutzen attestiert, die Leistungsfortschritte der Schüler/-innen mit einer BM haben sich in ihrem Urteil gegenüber vorher verbessert, während sich diejenigen der restlichen Schüler/-innen nicht verschlechtert haben. Die Schüler/-innen selber schätzen ihre soziale Integration in der Klasse unabhängig davon, ob sie eine BM erhalten oder nicht, als gut ein. Auch die Möglichkeit, ihre Leistungen in der jeweils gegebenen Klassensituation weiter zu entwickeln, schätzen sie positiv ein.

Die Ergebnisse verweisen aber auch auf verschiedene Aspekte („Baustellen“), denen im Rahmen dieses Veränderungsprozesses Beachtung geschenkt werden muss. Als erstes fällt auf, dass die zentralen Akteure dieser Umsetzung, die Lehrpersonen, stark belastet sind. Zwar sehen sie im Durchschnitt einen Nutzen im erhöhten Zeitaufwand für Gespräche zur Koordination mit den verschiedenen Beteiligten an den BM, insbesondere für die Gespräche zwischen Regel LP und LP IF. Der Aufwand scheint sich also in der Regel zu lohnen. Im Unterricht sind jedoch aufgrund der wahrgenommenen Heterogenität Belastungsgrenzen erreicht. Das vorherrschende Gefühl, aufgrund des Spektrums von Leistungsmöglichkeiten und Verhalten nicht allen gerecht werden und ihre Aufgabe nicht zufriedenstellend bewältigen zu können, ist auf Dauer für alle Beteiligten ungesund. Auch das Ergebnis, dass 44% der antwortenden Lehrpersonen und Schulleitungen der Meinung sind, dass die Probleme mit dem Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Schüler/-innen mit einer BM zugenommen haben – 30% sind der Meinung, dass auch dasjenige der Schüler/-innen ohne BM zugenommen habe – muss beachtet werden.

Eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Umsetzung setzt auf einer übergeordneten Ebene eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Zielsetzungen der Integration voraus. Ohne dies im Detail erfasst zu haben, gibt es Hinweise, dass die Einführung der Umsetzung wenig Raum ermöglichte, um sich mit der Leitidee der Integration und grundsätzlichen Möglichkeiten und Grenzen ihrer Realisierung auseinanderzusetzen, etwa mit der Vorstellung von Integration als Chancengleichheit. Gegenüber einer prinzipiellen Regelklassen- oder Kleinklassenbeschulung bestehen ambivalente Einstellungen, bzw. grössere Gruppen von Lehrpersonen, die jeweils gegenteiliger Meinung sind. Das kann mit der belastenden Problematik von Einzelfällen und den vielleicht fehlenden, flexiblen Organisationsmöglichkeiten im Umgang damit zu tun haben, was vielleicht eine prinzipielle Befürwortung der Integration nicht erlaubt. Ein zweiter möglicher Grund für diese ambivalente Einstellung kann aber eben auch in der fehlenden Auseinandersetzung um die Frage, was Integration kann und was nicht, liegen.

Verschiedene Ergebnisse weisen auf strukturelle und organisatorische Aspekte hin, die optimiert werden können, etwa die Organisation der IF, die Schul- und Unterrichtsorganisation insbesondere auf der Sekundarstufe 1. Auch die organisatorischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit zum und im Unterricht werden als nicht optimal beschrieben. Die Organisation der Kommunikation, insbesondere die schulstandortspezifische zwischen Schulleitung und LP BM ist ebenfalls ein Aspekt, der weiterentwickelt werden kann.

Die Zusammenarbeit zwischen Regel LP und LP BM, insbesondere den LP IF funktioniert im Durchschnitt gut, Absprachen und Verantwortungsteilung funktionieren und die jeweiligen Fähigkeiten werden als ergänzend positiv bewertet. Die Zusammenarbeit belastet zwar zeitlich, wird aber als grundsätzlich entlastend in ihrer Wirkung erlebt. Bezüglich der Zusammenarbeits- und Unterrichtskultur besteht jedoch auch Entwicklungsbedarf. Die Organisation und Koordination des Unterrichts ist gemäss der Umsetzungskonzeption der Kern der Zusammenarbeit zwischen Regel LP und LP BM. Die Koordination der inhaltlichen Ziele für die Schüler/-innen wird jedoch nur knapp als eher nicht schwierig beurteilt, für rund ein Drittel der Antwortenden ist sie es aber. Angesichts der Häufigkeit der möglichen Organisationsformen der Zusammen-

arbeit von Regel LP und LP IF und der verschiedenen Differenzierungsformen im Unterricht stellt sich – unabhängig von den grundsätzlich wünschbaren, auch gewünschten Ressourcenerhöhungen (durch z.B. mehr Lektionen IF, Klassenverkleinerung), die allenfalls durch andere Organisationsformen im Rahmen des Ausnutzens des Handlungsspielraums eher punktuell ausfallen kann und eher einer Ressourcenverschiebung gleichkommt – die Frage, inwiefern hier über die Weiterentwicklung der Zusammenarbeits- und Unterrichtskultur Entlastungen im Umgang mit der erlebten Heterogenität geschaffen werden können.

Prospektiv und unter der Annahme, dass die Integration nach Art. 17 weiter optimiert werden muss, können grundsätzlich in diesen drei Bereichen der übergeordneten Zielsetzung, der Struktur und Organisation sowie der Zusammenarbeits- und Unterrichtskultur Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung gesehen werden. Die Entwicklungen in den verschiedenen Bereichen sind gegenseitig unterstützend und wechselwirkend zu verstehen, nicht ausschliessend.

7.2 Entwicklungshinweise

„Neue Erkenntnisse werden geprüft und gezielt eingesetzt“ (Volksschule Burgdorf, 2009, S. 6).

Die folgenden Hinweise auf mögliche Entwicklungen stehen unter der Annahme, dass zwei Grundlagen nicht oder nur in übergeordnetem Rahmen veränderbar sind: Erstens der gesamte Lektionenpool für die BM, zweitens die Weiterentwicklung der Integration unter Art. 17. „Kostenneutralität“ bedeutet jedoch nicht, dass kein Handlungsspielraum besteht. Er ist sorgfältig zu prüfen und im Sinne einer Optimierung der Integration und der Entlastung der Akteure optimal zu nutzen. Die Hinweise sind hier nicht nach Prioritäten geordnet, sondern grob Themenbereichen zugeschrieben.

Zusammenarbeit SL und LP BM	Die Absprache der Zuständigkeitsbereiche und die Kommunikation zwischen der Schulleitung der jeweiligen Standorte und der LP BM können ausgebaut werden.
Ressourcen	Fehlenden finanziellen Ressourcen für die Integration kann mit konkreter infrastruktureller und personeller Entwicklung und Optimierung des organisatorischen Handlungsspielraums begegnet werden.
Organisation IF	Eine Organisationsform ist zu finden, die pro LP IF eine handhabbare Anzahl von Klassen bzw. SuS umfasst. Der Massstab für „handhabbar“ sollte die Wirksamkeit nicht nur für die SuS mit BM, sondern für die ganze Klasse sein. Diese Wirksamkeit entfaltet sich eher, wenn die SuS kontinuierliche Beziehungen erfahren und die Regel LP und LP IF als Team erleben.
Zuweisung	Die Zuweisung einer BM, insbesondere von IF ist nicht nur eine individualdiagnostische Aufgabe, sondern eine des Systems: Damit ist nicht nur der offenbar als erfolgreich erlebte Einbezug der Eltern zu verstehen, sondern auch der Regel LP und der Klassensituation. Es ist der Einzelfall, der in einer ganz bestimmten Konstellation die Integration als mühsam oder erfolgreich erleben lässt. Die Prozesse der Abklärung und Zuweisung sowie Ressourcen-/ Lektionenzuteilungen müssen so flexibilisiert werden, dass Einzelfalllösungen möglich sind, ohne auf die einfacheren „Regellösungen“ zu verzichten. Diese sollten eben die Regel bleiben – aber Ausnahmen nicht verhindern.

Belastungsabklärung	Soziale Integration und Leistungsentwicklungsmöglichkeiten der Schüler/-innen mit besonderen Massnahmen sollten nicht ohne Berücksichtigung der Kapazitätsgrenzen von Klassenorganisation- und Unterrichtsrealisierung vorgenommen werden. Geeignete Massnahmen zur Einschätzung von Schulkontext und zu erwartenden Auswirkungen einer bestimmten Integrationsmassnahme sollen entwickelt werden.
Belastungsminderung	Bei Überlastung sollen entsprechende Entlastungsangebote schnell und flexibel bereitgestellt werden können.
Schul- und Unterrichtsorganisation	Klassische Parameter der Schul- und Unterrichtsorganisation – etwa Jahrgangsklasse, Klasse als einzige, permanente Lerngruppe, 45-Minuten-Takt – erleichtern zweifellos die Verwaltung der Schule. Einblicke in Organisation des Unterrichts anderer Schulen, die aufgrund der Herausforderungen zunehmender Heterogenität neue Lösungen fanden, können Ideen und Hinweise geben, ob und wie sich hier Entwicklungsmöglichkeiten ergeben.
Schul- und Unterrichtsorganisation	Auf der organisatorischen Ebene werden die Möglichkeiten von Mehrstufen- oder Mehrjahrgangsklassen oder Modulunterricht als Lösung gesehen. Hier wird vor allem ein Veränderungsbedarf der Unterrichts- und Schulorganisation auf der Sekundarstufe deutlich.
Schul- und Unterrichtsorganisation	Möglichkeiten der integrierten Förderung auch in „Randfächern“ (Turnen, Musik, Werken, usw.) sollen geprüft und umgesetzt werden.
Sek 1 - Mittelstufe	Aufgrund des offenbar z.T. unterschiedlichen Umgangs mit den heterogenen Verhältnissen auf der Mittel- und der Sekundarstufe 1 kann ein Austausch zwischen den beiden Stufen über mögliche unterrichtsorganisatorische und fachdidaktische Lösungen einerseits, über die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regel LP und LP IF (falls es wegen der Organisation der IF nicht die gleichen LP IF sind) andererseits fruchtbar sein.
Zusammenarbeit	Grundsätzliche Einstellung zu und Erwartungen an die Möglichkeiten und Grenzen unterrichtsbezogener Zusammenarbeit von Regel LP und LP IF, die Rollen und Aufgaben verdeutlichen, entwickeln, klären, mit dem Idealziel einer gemeinsamen Haltung gegenüber der Zusammenarbeit einerseits, gegenüber den SuS im Unterricht andererseits. Es ist davon auszugehen, dass durch diesen gemeinsamen Entwicklungsprozess auch das Kommunikations- und Kooperationsverständnis grundsätzlich optimiert werden kann.
Zusammenarbeit	Klarere Konzepte sowohl für die Regellehrpersonen wie auch für die Lehrperson IF könnten helfen, den Zeitaufwand für die Kooperation und Kommunikation im Griff zu behalten.
Zusammenarbeit	Übersteigerte Erwartungen an die Integration und überspannte Ansprüche an den eigenen Lehrauftrag machen handlungsunfähig. Mehr zeitlicher und räumlicher Handlungsspielraum könnte die Bereitschaft zur Zusammenarbeit und dem neuen Integrationskonzept wesentlich erhöhen.

Zusammenarbeit	Infrastruktur und Räumlichkeiten unterstützen die Zusammenarbeit Regel LP – LP IF neben und im Unterricht nicht in jedem Fall. Das Problem ist vermutlich schulhausspezifisch und sollte entsprechend angegangen werden.
Zusammenarbeit	Es sind regelmässig wiederkehrende, gut im Alltag verankerte Zeitgefässe zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Regel LP und LP IF zu schaffen.
Zusammenarbeit	Es ist zu prüfen, inwiefern Handlungsspielraum besteht, um Präsenz- und Arbeitszeitregelungen für Regel LP und LP IF zu schaffen, welche die Zusammenarbeit unterstützen und erleichtern.
Zusammenarbeit	Der unterschiedlichen Logik der Arbeitsorganisation der LP IF (wenig Möglichkeiten während der unterrichtsfreien Zeit Vorbereitungsarbeit zu leisten) soll Rechnung getragen werden.
Zusammenarbeit	Für das Gelingen einer Kooperation ist die gemeinsame Kommunikationskultur wichtig. Daran soll kontinuierlich gearbeitet werden.
Zusammenarbeit	Es ist zu prüfen, inwiefern eine unterrichtsbezogene Zusammenarbeit von Regel LP und LP IF nicht nur die Unterstützung der SuS mit einer BM fokussieren kann und soll, sondern die Entwicklung der gesamten Klasse. Varianten des Teamteaching sollten der optimalen Unterstützung der SuS angesichts einer spezifischen Klassensituation dienen.
Zusammenarbeit	(Differenzierung von vorherigem Entwicklungshinweis) Nebst dem Unterrichten der SuS mit BM durch die LP IF in einem anderen Raum sind dem Entwicklungsbedarf der SuS mit BM und der ganzen Klasse angepasste weitere Teamteachingvarianten zu entwickeln.
Zusammenarbeit	Die Integration der LP IF an den Schulstandort kann weiter ausgebaut werden. Geeignete Formen der Team- und Schulkulturentwicklung können dabei helfen.
Externe Zusammenarbeit	Optimierungsbedarf zeigt sich auch in der Zusammenarbeit der Schule mit den weiteren Instanzen und Fachstellen.
Eltern	Es ist zu prüfen, wie der Anteil von Eltern von SuS mit BM, der sich nicht genügend informiert fühlt, minimiert werden kann.
Weiterbildung	Es zeigt sich, dass es auf der Ebene der personalen Entwicklung mehr Zutrauen für eine integrative Arbeit und Selbstvertrauen bedarf. Dazu sind durch entsprechende Weiterbildungen auch die didaktische Kompetenz wie auch die Reflexions- und Konfliktkompetenz zu verbessern.

Weiterbildung	Themen und Zielsetzungen für die von den Befragten als notwendig genannte Weiterbildung ergeben sich aus den oben genannten Hinweisen, etwa die Zusammenarbeit im Rahmen der IF (Teamteaching, fachdidaktische Differenzierung), schul- und unterrichtsorganisatorischer Umgang unter heterogenen Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Integration.
Unterrichtsentwicklung	Es ist zu prüfen, ob die Möglichkeiten innerer Differenzierung im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten (fachdidaktische Kompetenz, Lehrmittel, Unterrichtsorganisation) ausgeschöpft sind und inwiefern fachdidaktische Entwicklungsmöglichkeiten, etwa einer differenzierenden Aufgabenkultur, bestehen.
Unterstützung von LP	Formen der individuellen Unterstützung für Lehrpersonen sollen ausgebaut werden (bspw. Coaching, Erfahrungsaustausch, Unterstützungsangebote innerhalb und ausserhalb der Einzelschule).
Haltung	Die Schulkultur ist durch ihre Segregations- bzw. Selektionsfunktion geprägt. Sollte eine gelungene Integration angestrebt werden, sollte die Widersprüchlichkeit von Integration und Selektion in der Schule bewusst gemacht und diskutiert werden.
Haltung	Eine hohe gegenseitige Lernbereitschaft und Offenheit für eine kooperative Arbeit bleiben Anspruch an die Lehrer- und Lehrerinnpersönlichkeit. Ein Einfühlungsvermögen auf beiden Seiten für die je spezifische Unterrichtsform und -arbeit ist unabdingbar. Dafür muss entsprechendes Wissen auf beiden Seiten weiterentwickelt werden. Um eine konstruktive Zusammenarbeit zu ermöglichen, ist die nötige Geduld und Zeit unabdingbar.

8 Anhang

8.1 Literaturliste

- Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung (2009). Integration und besondere Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule. Leitfaden zur Umsetzung von Art.17 VSG. Schulleitung, Gemeinde und Schulbehörden. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Burkhalter, Kaspar (2010): Einstellungen von Lehrpersonen zur schulischen Integration. Der Einfluss von Kontakt- und Integrationserfahrungen auf Einstellungen zur Integration von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Universität Bern, Bern. Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Dachverband Schweizer Lehrer und Lehrerinnen (LCH) (2012). Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. Zürich: LCH. Zugriff am 17. September 2012 auf http://www.lch.ch/dms-static/8e22dcad-c9a7-425a-bf73-4dbafc9e9f12/060830_papier_heterogenitaet.pdf.
- Joller-Graf, Klaus; Tanner, Sabine (2011): Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz. Schlussbericht (Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, 27).
- Kerres Malecki, Christine; Kilpatrick Demary, Michelle (2002): Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). In: Psychol. Schs. 39 (1), S. 1–18.
- Loreman, Tim; Lupart, Judy; McGhie-Richmond, Donna; Barber, Jennifer (2008): The Development Of A Canadian Instrument For Measuring Student Views Of Their Inclusive School Environment In A Rural Context: The Student Perceptions Of Inclusion In Rural Canada (SPIRC) Scale. In: International Journal of Special Education 23 (3), S. 78–89.
- Neuenschwander, Markus P.; Goltz, Stefanie; Balmer, Thomas; Gasser-Dutoit, Annette; Hirt, Ueli; Ryser, Hans; Wartenweiler, Hermann (2003): Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Dokumentation des Schülerfragebogens. Bern: Kanton und Universität Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stelle für Forschung und Entwicklung.
- Stadt Burgdorf (2011). Besondere Massnahmen. Jahresbericht 2009/2010. Burgdorf: Volksschule.
- Stufflebeam, D.L., et al. 1971. *Educational Decision Making*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Thommen, Beat, Anliker, Brigitte und Meike Lietz (2008). Unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen. Bern: PHBern.
- Volksschule Burgdorf (2009). Konzept Umsetzung Art. 17 VSG. Burgdorf: Volksschule.

8.2 Glossar

Akteure	Als Akteure werden im gegebenen Zusammenhang all jene Personen bezeichnet, die als Handelnde am neuen Integrationskonzept Burgdorf beteiligt sind (siehe dazu auch Beteiligte). Darunter wird im konkreten Fall die Schulleitung, die Schulleitung besondere Massnahmen (BM), die Lehrpersonen, Lehrperson BM, die Schüler und Schülerinnen, die Eltern der Betroffenen sowie der Schulsozialdienst, der schulpsychologische Dienst, die Agierenden des ERZ, der Schulkommission und der Gemeinde Burgdorf verstanden.
Antwortskala	Bei standardisierten Antwortmöglichkeiten wird jeder Antwort ein numerischer Wert zugeordnet. Eine hohe Zustimmung erhält einen hohen, eine tiefe einen tiefen Wert. Diese Zahlenfolge (z.B. von „trifft voll und ganz zu“ mit dem Wert 6 bis „trifft überhaupt nicht zu“ mit dem Wert 1) wird als Antwortskala bezeichnet.
Gruppenunterschied	Mittels Varianzanalyse (bei drei oder mehr Gruppen) bzw. T-Test (bei zwei Gruppen) oder bei nicht erfüllten Voraussetzungen mittels nonparametrischen Tests werden die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen auf ihre statistische Signifikanz getestet.
Knapp	In der Beschreibung der quantitativen Ergebnisse bezeichnet „knapp“

	- einen Mittelwert, der gemäss Rundungsregeln auf der Skalenmitte zu liegen käme. Beispiel: Skalenmitte 6er-Skala =3.5; Werte zwischen 3.51 und 3.64 werden als knapp positiv gelesen, zwischen 3.49 und 3.26 als knapp negativ. - einen Mehrheits- oder Minderheitsanteil zwischen 45% und 55%.
Median	Als Median wird derjenige Wert bezeichnet, der in der Mitte aller in eine Rangreihe gebrachten Werte liegt. Das ist derjenige Wert, bei dem 50% der erfassten Fälle darüber bzw. darunter liegen.
Mittelwert	Der M., auch als „Durchschnitt“ bezeichnet, entspricht dem <i>arithmetischen Mittel</i> (=Summe der Einzelwerte dividiert Anzahl Werte). Er ist ein Mass in der Statistik, um die mittlere Tendenz der Verteilung von Antworten anzugeben.
Ressourcen	Als Ressourcen werden sowohl personelle, infrastrukturelle wie auch finanzielle Mittel verstanden, die zur Realisierung des Konzepts Burgdorf nach dem Integrationsartikel 17 im Volksschulgesetz (VSG) notwendig werden.
Skalenmitte	Der mittlere Wert einer Antwortskala, der positive und negative, zustimmende und ablehnende Antworten trennt.
Standardabweichung	Die SD ist ein Mass für die Streuung der Werte rund um den Mittelwert (arithmetisches Mittel). Sie ist die durchschnittliche Entfernung aller Antworten vom Mittelwert. Bei ungefähr normalverteilten Antworten liegen etwa 68% der Antworten zwischen M-1SD und M+1SD.
Statistische Signifikanz	Durch statistische Tests lassen sich Unterschiede in der Ausprägung der Variablen (Messgrössen) überprüfen. Basierend auf mathematischen Modellen testen solche Analysen, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Unterschied oder ein Zusammenhang signifikant ist. Bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit, die weniger als 5% beträgt (Signifikanzniveau $\alpha < 0.05$), wird von einem signifikanten Ergebnis gesprochen. Signifikanz bedeutet also, dass mit über 95%iger Wahrscheinlichkeit ein Ergebnis so selten ist, dass es nicht zufällig sein kann. Mit p wird angegeben, wie gross die Wahrscheinlichkeit ist, dass das Ergebnis doch nicht überzufällig ist.
Weitere Verweise zu den qualitativen Aussagen	‚breit gestützt‘ meint, dass die Mehrheit der beteiligten Gesprächspartner/-innen die Aussage unterstützen. ‚viele‘ meint, dass eine Aussage mehrmals wiedergegeben wurde. ‚von manchen‘ oder ‚einige‘ meint, dass wenige der Gesprächspartner/-innen diese Ansicht vertreten.

8.3 Zusätzliche Details zu den Daten

Tabelle 35 Regellehrpersonen und Klassen- und BM-Unterrichtende zur grundsätzliche Regelklassen- und Kleinklassenbeschulung

	Regellehrpersonen				Regelklasse- & BM-Unterrichtende			
	Kleinklasse		Regelklasse		Kleinklasse		Regelklasse	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
ich bin gar nicht einverstanden	1	.9	7	6.5	2	20.0		
ich bin nicht einverstanden	8	7.4	14	13.0	3	30.0		
ich bin eher nicht einverstanden	22	20.4	39	36.1	1	10.0	3	30.0
ich bin eher einverstanden	29	26.9	23	21.3	3	30.0	2	20.0
ich bin einverstanden	23	21.3	20	18.5	1	10.0	4	40.0
ich bin voll und ganz einverstanden	25	23.1	5	4.6			1	10.0
Gesamt	108	100.0	108	100.0	10	100.0	10	100.0

Tabelle 36 Lehrpersonen nach Stufe zur grundsätzlichen Regelklassen- und Kleinklassenbeschulung

	Unterstufe				Mittelstufe				Sekundarstufe			
	Kleinklasse		Regelklasse		Kleinklasse		Regelklasse		Kleinklasse		Regelklasse	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
ich bin gar nicht einverstanden			3	6.7	3	5.8	2	3.8			2	4.3
ich bin nicht einverstanden	6	13.3	2	4.4	7	13.5	6	11.5	2	4.3	5	10.9
ich bin eher nicht einverstanden	13	28.9	16	35.6	14	26.9	15	28.8	8	17.4	13	28.3
ich bin eher einverstanden	11	24.4	14	31.1	13	25.0	12	23.1	15	32.6	13	28.3
ich bin einverstanden	9	20.0	7	15.6	8	15.4	16	30.8	9	19.6	11	23.9
ich bin voll und ganz einverstanden	6	13.3	3	6.7	7	13.5	1	1.9	12	26.1	2	4.3
Gesamt	45	100.0	45	100.0	52	100.0	52	100.0	46	100.0	46	100.0

Optimierungs- und Entwicklungsaspekte; Häufigkeiten

	Unterrichtsg. S1		Fachdidakt. UE		Gem. Integrations-verständnis		Integrations-konzept		Heilpäd. Konzept IF	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
keine Veränderung nötig	3	3.8	10	8.0	14	10.5	6	4.7	12	9.9
klein	2	2.5	6	4.8	5	3.8	10	7.8	9	7.4
eher klein	10	12.5	21	16.8	19	14.3	35	27.3	22	18.2
eher gross	32	40.0	55	44.0	58	43.6	44	34.4	52	43.0
gross	33	41.3	33	26.4	37	27.8	33	25.8	26	21.5
Gesamt	80	100.0	125	100.0	133	100.0	128	100.0	121	100.0

	Unterrichtsg. Prim.		Zus.arbeit RLP-LPBM		Konzepte BM		Zus.arbeit Fachstellen		Zus.arbeit Kollegium	
	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%	Anz.	%
keine Veränderung nötig	9	9.2	19	14.2	13	11.3	27	20.5	30	22.1
klein	7	7.1	14	10.4	11	9.6	13	9.8	21	15.4
eher klein	27	27.6	36	26.9	40	34.8	44	33.3	34	25.0
eher gross	34	34.7	42	31.3	37	32.2	34	25.8	37	27.2
gross	21	21.4	23	17.2	14	12.2	14	10.6	14	10.3
Gesamt	98	100.0	134	100.0	115	100.0	132	100.0	136	100.0

Hinweis: Antwortskala 5-stufig: 5=gross, 4=eher gross, 3=eher klein, 2=klein, 1=keine Veränderung notwendig.

Tabelle 37 Häufigkeit der verschiedenen Differenzierungsmöglichkeiten

	Themen		Ziele		Aufgaben-schwierigkeit		Aufgaben-menge		Unterstützung	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
fast nie oder nie	19	13.3	25	17.5	2	1.4	5	3.5	4	2.8
manchmal	55	38.5	49	34.3	50	35.0	44	30.8	28	19.6
Oft	53	37.1	46	32.2	69	48.3	70	49.0	74	51.7
immer oder fast immer	11	7.7	18	12.6	19	13.3	21	14.7	33	23.1
nicht beantwortbar	5	3.5	5	3.5	3	2.1	3	2.1	4	2.8
Gesamt	143	100.0	143	100.0	143	100.0	143	100.0	143	100.0

Hinweis: Die Anzahl N bei dieser Darstellung weicht von derjenigen in Tabelle 36 ab, weil dort Fälle mit einem fehlenden Wert für die untersuchte Variable oder die Gruppenvariable nicht verwendet werden.

Tabelle 38 Schüler/-innen: Soziale Integration, Häufigkeit

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1.67	1	.4	.4
	2.00	1	.4	.8
	2.14	1	.4	1.2
	2.29	3	1.2	2.5
	2.43	1	.4	2.9
	2.57	1	.4	3.3
	2.71	3	1.2	4.6
	2.86	1	.4	5.0
	3.00	3	1.2	6.2
	3.14	9	3.7	10.0
	3.29	8	3.3	13.3
	3.43	6	2.5	15.8
	3.57	7	2.9	18.7
	3.71	15	6.2	24.9
	3.83	1	.4	25.3
	3.86	17	7.1	32.4
	4.00	23	9.5	41.9
	4.14	25	10.4	52.3
	4.17	1	.4	52.7
	4.29	20	8.3	61.0
	4.33	1	.4	61.4
	4.43	21	8.7	70.1
	4.50	2	.8	71.0
	4.57	29	12.0	83.0
	4.71	17	7.1	90.0
	4.86	11	4.6	94.6
	5.00	13	5.4	100.0
	Gesamt	241	100.0	
Fehlend	System	7		
Gesamt		248		

Tabelle 39 Integrationseffekte auf andere Kinder und die Klasse sowie auf Kinder mit besonderem Förderbedarf, nach Funktionen

	Integrationseffekte auf andere Kinder und die Klasse			Integrationseffekte auf Kinder mit bes. Förderbedarf		
	N	M	SD	N	M	SD
Regellehrpersonen/ Klassenlehrpersonen	108	3.46	.759	108	3.47	.844
Regellehrperson/ Klassenlehrperson und Lehrperson BM	10	4.23	1.031	10	3.92	1.049
Lehrpersonen BM	27	4.15	.599	27	4.03	.599
Schulleitung	11	3.92	.773	11	3.94	.559
Gesamt	156	3.66	.809	156	3.63	.833

Hinweis: Antwortskala: 6=ich bin voll und ganz einverstanden, 5=ich bin einverstanden, 4=ich bin eher einverstanden, 3=ich bin eher nicht einverstanden, 2=ich bin nicht einverstanden, 1=ich bin gar nicht einverstanden.

Tabelle 40 Integrationseffekte auf andere Kinder und die Klasse, nach Stufe

	Integrationseffekte auf andere Kinder und die Klasse		
	N	M	SD
Unterstufe	45	3.72	.705
Mittelstufe	52	3.84	.834
Sekundarstufe	46	3.32	.746
Gesamt	143	3.64	.794

Tabelle 41 Integrationseffekte auf andere Kinder und die Klasse, nach Stufe, Regellehrpersonen nach Stufe

	Integrationseffekte auf andere Kinder und die Klasse		
	N	M	SD
Unterstufe	29	3.64	.775
Mittelstufe	38	3.61	.736
Sekundarstufe	36	3.19	.709
Gesamt	103	3.47	.759

Tabelle 42 Schüler/-innen: Klassenzufriedenheit, Häufigkeit

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1.40	1	.4	.4
	1.60	3	1.3	1.7
	1.80	1	.4	2.1
	2.00	3	1.3	3.3
	2.20	2	.8	4.2
	2.40	2	.8	5.0
	2.60	4	1.7	6.7
	2.80	7	2.9	9.6
	3.00	11	4.6	14.2
	3.20	8	3.3	17.5
	3.25	1	.4	17.9
	3.40	13	5.4	23.3
	3.60	20	8.3	31.7
	3.80	26	10.8	42.5
	4.00	19	7.9	50.4
	4.20	26	10.8	61.3
	4.40	29	12.1	73.3
	4.60	24	10.0	83.3
	4.75	1	.4	83.8
	4.80	19	7.9	91.7
	5.00	20	8.3	100.0
	Gesamt	240	100.0	
Fehlend	System	8		
Gesamt		248		

Tabelle 43 Mittlere Einschätzung der Klassenzufriedenheit durch Schüler, nach Klassen

	N	M	SD
1	20	4.11	.682
2	12	4.67	.421
3	19	4.19	.454
4	18	3.92	.868
5	8	4.35	.475
6	18	3.97	.694
7	20	3.93	.588
8	21	4.57	.305
9	17	3.89	1.127
10	19	3.33	.640
11	20	3.58	1.013
12	17	3.73	.644
13	14	3.80	.592
14	14	3.61	.806
Gesamt	237	3.96	.777

Tabelle 44 Eltern: Klassenzufriedenheit, Häufigkeit

		Häufigkeit	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	1.00	2	1.3	1.3
	1.20	2	1.3	2.6
	1.40	1	.7	3.3
	1.60	1	.7	3.9
	1.80	1	.7	4.6
	2.00	3	2.0	6.5
	2.20	1	.7	7.2
	2.25	1	.7	7.8
	2.40	3	2.0	9.8
	2.60	8	5.2	15.0
	2.80	10	6.5	21.6
	3.00	7	4.6	26.1
	3.20	8	5.2	31.4
	3.25	2	1.3	32.7
	3.40	17	11.1	43.8
	3.60	10	6.5	50.3
	3.80	7	4.6	54.9
	4.00	13	8.5	63.4
	4.20	14	9.2	72.5
	4.40	7	4.6	77.1
	4.50	1	.7	77.8
	4.60	11	7.2	85.0
	4.80	14	9.2	94.1
	5.00	9	5.9	100.0
	Gesamt	153	100.0	
Fehlend	System	95		
Gesamt		248		

Tabelle 45 Zeitaufwand nach integrationsbezogenen Tätigkeiten

	N	M	SD
Zeitaufwand für ausserunterrichtliche Gespräche mit Fachpersonen	132	4.35	.579
Zeitaufwand für Gespräche und Koordination zwischen RLP und LP BM	130	4.32	.625
Zeitaufwand für die Unterrichtsvor- und -nachbereitung	132	4.05	.680
Zeitaufwand für Gespräche mit Eltern	130	4.05	.714
Zeitaufwand für Gespräche und Koordination mit den anderen RLP an der Klasse.	124	3.81	.729
Zeitaufwand für ausserunterrichtliche Gespräche mit S&S.	125	3.71	.728

Hinweis: Antwortskala Zeitaufwand 5-stufig: 5=stark zugenommen; 4=zugenommen, 3=unverändert, 2=eher abgenommen, 1=stark abgenommen. Antwortskala Nützlichkeit 4-stufig: 4=nützlich, 3= eher nützlich, 2=eher nicht nützlich, 1=gar nicht nützlich.

Tabelle 46 Klassenlehrpersonen: Einschätzung des Leistungspotenzials der Schüler/-innen angesichts der jeweiligen Klassensituation im Vergleich zu den anderen, in Prozent

	deutlich unter-durchschnittlich	eher unter-durchschnittlich	durchschnittlich	eher über-durchschnittlich	deutlich überdurchschnittlich
1	0.00%	10.00%	50.00%	30.00%	10.00%
2	8.30%	25.00%	16.70%	41.70%	8.30%
3	10.50%	5.30%	26.30%	42.10%	15.80%
4	0.00%	16.70%	38.90%	44.40%	0.00%
5	25.00%	0.00%	37.50%	12.50%	25.00%
6	5.60%	33.30%	27.80%	16.70%	16.70%
7	15.00%	10.00%	40.00%	30.00%	5.00%
8	0.00%	19.00%	42.90%	33.30%	4.80%
9	5.30%	21.10%	42.10%	15.80%	15.80%
10	0.00%	15.00%	85.00%	0.00%	0.00%
11	0.00%	20.00%	80.00%	0.00%	0.00%
12	0.00%	35.30%	35.30%	29.40%	0.00%
13	14.30%	14.30%	14.30%	50.00%	7.10%
14	7.10%	21.40%	35.70%	35.70%	0.00%
Gesamt	5.40%	17.90%	42.90%	26.70%	7.10%

Tabelle 47 Klassenlehrpersonen: Einschätzung des Leistungspotenzials der Schüler/-innen angesichts der jeweiligen Klassensituation im Vergleich zu den anderen

	M	SD	N
1	3.40	.821	20
2	3.17	1.193	12
3	3.47	1.172	19
4	3.28	.752	18
5	3.13	1.553	8
6	3.06	1.211	18
7	3.00	1.124	20
8	3.24	.831	21
9	3.16	1.119	19
10	2.85	.366	20
11	2.80	.410	20
12	2.94	.827	17
13	3.21	1.251	14
14	3.00	.961	14
Gesamt	3.12	.967	240

Tabelle 48 Leistungsentwicklungseinschätzung der Schüler/-innen nach Klassen

Klasse	M	SD	N
1	3.80	.818	20
2	4.46	.620	12
3	3.92	.750	19
4	3.94	.765	18
5	4.50	.378	8
6	3.44	.745	18
7	3.23	.769	20
8	4.36	.761	21
9	3.67	.955	18
10	3.42	.651	19
11	3.30	.801	20
12	3.44	.635	17
13	3.68	.890	14
14	3.25	.546	14
Gesamt	3.71	.830	241

Tabelle 49 Leistungsentwicklungseinschätzung der Schüler/-innen nach mit und ohne besondere Massnahme

	Aktuell mit Besonderer Massnahme	N	M	SD
Schü: Leistungsentwicklung in Klasse	Nein	188	3.70	.828
	Ja	53	3.75	.841
E: Leistungsentwicklung in dieser Klasse	Nein	125	3.50	.976
	Ja	34	3.19	1.023
LP: Entwicklung Leistung	Nein	190	3.29	.901
	Ja	53	2.49	.912

Tabelle 50 Elternbeurteilung BM: Häufigkeiten

	Zufriedenheit insgesamt		Beeinflussung		Informiertheit	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
stimmt überhaupt nicht	1	2.9	6	12.2	3	6.0
stimmt eher nicht	3	8.8	11	22.4	6	12.0
teils-teils	3	8.8	7	14.3	8	16.0
stimmt eher	16	47.1	16	32.7	14	28.0
stimmt genau	11	32.4	9	18.4	19	38.0
Gesamt	34	100.0	49	100.0	50	100.0
	Richtige BM		Genügender Umfang		Ernst genommen	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
stimmt überhaupt nicht	1	2.1	3	6.4	3	6.1
stimmt eher nicht	4	8.3	5	10.6		
teils-teils	6	12.5	6	12.8	8	16.3
stimmt eher	22	45.8	19	40.4	20	40.8
stimmt genau	15	31.3	14	29.8	18	36.7
Gesamt	48	100.0	47	100.0	49	100.0
	Sinnvoller Beitrag					
	N	Prozent				
stimmt überhaupt nicht	2	4.0				
stimmt eher nicht	2	4.0				
teils-teils	13	26.0				
stimmt eher	19	38.0				
stimmt genau	14	28.0				
Gesamt	50	100.0				

Tabelle 51 Elternbeurteilung Zuweisungsprozess BM

ZuwBM_E1	Ich fühlte mich mit meiner Meinung ernst genommen.	33	3.82	1.158
ZuwBM_E2	Ich konnte dazu beitragen, dass unser Kind eine sinnvolle besondere Massnahme erhält.	34	3.82	1.029
ZuwBM_E3	Ich konnte es beeinflussen, wie viel besondere Unterstützung unser Kind erhält.	34	2.91	1.422
ZuwBM_E4	Ich fühle mich durch die Schule gut informiert über die besondere Unterstützung unseres Kindes.	34	3.65	1.368

Antwortskala: 5=stimmt genau, 4=stimmt eher, 3=teils-teils, 2=stimmt eher nicht, 1=stimmt überhaupt nicht.

Tabelle 52 Eltern: Wunsch nach BM für Kind:

		Häufigkeit	Gültige Prozente
Gültig	nein	47	35.3
	eher nein	38	28.6
	eher ja	32	24.1
	ja	16	12.0
	Gesamt	133	100.0
Gesamt		241	

Tabelle 53 Klassenlehrpersonenwunsch nach einer BM für Schüler/-innen ohne BM, nach Schulstufen

			Klassenlehrperson: BM-Wunsch				Gesamt
			nein	eher nein	eher ja	ja	
Schulklasse	5. Klasse	Anzahl	33	7	3	0	43
		% innerhalb von Schulklasse	76.7%	16.3%	7.0%	.0%	100.0%
		% innerhalb von L_BMWunsch	32.0%	53.8%	23.1%	.0%	30.5%
	6. Klasse	Anzahl	33	4	2	5	44
		% innerhalb von Schulklasse	75.0%	9.1%	4.5%	11.4%	100.0%
		% innerhalb von L_BMWunsch	32.0%	30.8%	15.4%	41.7%	31.2%
	7. Klasse	Anzahl	20	1	0	0	21
		% innerhalb von Schulklasse	95.2%	4.8%	.0%	.0%	100.0%
		% innerhalb von L_BMWunsch	19.4%	7.7%	.0%	.0%	14.9%
	8. Klasse	Anzahl	17	1	8	7	33
		% innerhalb von Schulklasse	51.5%	3.0%	24.2%	21.2%	100.0%
		% innerhalb von L_BMWunsch	16.5%	7.7%	61.5%	58.3%	23.4%
Gesamt	Anzahl	103	13	13	12	141	
	% innerhalb von Schulklasse	73.0%	9.2%	9.2%	8.5%	100.0%	
	% innerhalb von L_BMWunsch	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Hinweis: Antwortskala: 4=ja, 3=eher ja, 2=eher nein, 1=nein
