

## Integrative Förderung für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf - Inter- und intrakantonale Heterogenität bezüglich Zielgruppe und Umsetzung

**Caroline Sahli Lozano**, Pädagogische Hochschule Bern

**Fabian Setz**, Pädagogische Hochschule Bern

**Sergej Wüthrich**, Pädagogische Hochschule Bern

**Matthias Wicki**, Pädagogische Hochschule Bern

*Die Integrative Förderung (IF) ist die häufigste Massnahme zur Unterstützung von Lernenden mit leichtem besonderem Bildungsbedarf (LBB) in der Schweiz. Wir analysieren Unterschiede in Zielgruppe, Ressourcenallokation und Umsetzung von IF zwischen und innerhalb der Kantone. Die festgestellte Heterogenität bedeutet einerseits, dass nicht alle Lernenden mit LBB im gleichen Mass von IF profitieren, was zu einer Verstärkung bestehender Bildungsungleichheiten führen kann. Andererseits wirken sich die Unterschiede auf Rahmen- und Arbeitsbedingungen von Schulteams aus. In Forschungsarbeiten sollten die Disparitäten bezüglich Zielgruppe und konkreter Umsetzung von IF berücksichtigt und klar dokumentiert werden, um Schlussfolgerungen und Vergleiche über Studien oder Regionen hinweg zu ermöglichen.*

### 1. Ausgangslage und Fragestellungen

Entsprechend nationalen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG, 2002; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, EDK, 2007a) und internationalen Gesetzen und Forderungen (United Nations, 2015; United Nations, 2006; UNESCO, 1994) werden Lernende mit besonderem Bildungsbedarf seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend integrativ in Regelklassen unterrichtet und im Rahmen der integrativen Förderung (IF) durch Schulische Heilpädagog:innen unterstützt (Lanners, 2021). Diese Entwicklung wird durch Forschungsbefunde gestützt, die allgemein positive Wirkungen der Integration im Vergleich zur Sonderschulung von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf, sowie keine negativen Auswirkungen auf Mitschüler:innen zeigen (für eine Übersicht siehe Aellig et al., 2021).

Seit der Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA) im Jahre 2008 liegt die organisatorische, strukturelle sowie finanzielle Verantwortung im Bereich der Sonderpädagogik alleine bei den Kantonen (Bundesamt für Statistik, 2020). Gemäss Sonderpädagogikkonkordat (EDK, 2007a), welches u.a. die Terminologie sowie die Zusammenarbeit der Kantone im Bereich der Sonderpädagogik regelt, werden Unterstützungsformen unterteilt in *einfache Massnahmen* für Lernende mit so genannt leichterem besonderem Bildungsbedarf und in *verstärkte Massnahmen* für Lernende mit hohem besonderem Bildungsbedarf, was im Rahmen des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV; EDK, 2014) ermittelt wird. Der vorliegende Artikel fokussiert ausschliesslich auf die IF, die im Bereich der einfachen Massnahmen angesiedelt ist. IF wird in allen Kantonen der Schweiz umgesetzt und zählt zu den häufigsten Förder- und Unterstützungsmassnahmen für Lernende mit leichteren Beeinträchtigungen (Luder, 2021).

Trotz Sonderpädagogikkonkordat zeigen sich in der Schweiz grosse kantonale Disparitäten bei der Umsetzung, Benennung, Vergabe und Finanzierung der IF (Sahli Lozano et al., 2021b). So ist es beispielsweise möglich, dass vergleichbare Lernende je nach Wohnkanton in stark unterschiedlichem Umfang von IF „profitieren“ oder dass die Ressourcenverteilung einen Einfluss darauf hat, ob vergleichbare Lernende in eine Regelklasse integriert werden oder eine Sonderklasse besuchen (ebd.). Diese Disparitäten können für von integrativen Massnahmen Betroffene bestehende Bildungsungleichheiten verstärken sowie für Schulteams zu stark unterschiedlichen Rahmenbedingungen führen. Weiter beeinflussen sie die Übertragbarkeit von Forschungsbefunden über die Kantone und Studien hinweg und stellen Forschende in diesem Bereich vor besondere Herausforderungen (Bertelsmann Stiftung, 2014; Dietze, 2011; Gresch & Piezunka, 2015; Luder, 2021; Sahli Lozano et al., 2021b).

Nebst den Unterschieden zwischen den Kantonen werden, aufgrund der Teilautonomie der Einzelschulen, eine Heterogenität der Zielgruppe und Umsetzung von IF innerhalb der einzelnen Kantone proklamiert (Sahli Lozano et al., 2021b). Hierzu liegen jedoch bisher noch keine detaillierten Analysen vor.

Im Rahmen dieses Artikels sollen *zwei Fragestellungen* beantwortet werden:

Erstens, welche Disparitäten gibt es bezüglich IF zwischen den Kantonen? Dabei liegt der Fokus auf Definition, Zielgruppe, Zuweisungsverfahren, Finanzierung und Kombination von IF mit anderen integrativen schulischen Massnahmen (ISM).

Zweitens, wie heterogen ist die Population der Lernenden mit IF, aber auch die Umsetzung von IF innerhalb eines Kantons? Die Frage soll exemplarisch für den Kanton Bern beantwortet werden.

## 2. Integrative Förderung: Interkantonale Disparitäten in der Schweiz

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Disparitäten bezüglich IF zwischen den Kantonen vorliegen. Hierzu werden hauptsächlich Ergebnisse der Studie *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz* (INSEMA; Sahli Lozano et al., 2021a, 2021b) zusammengefasst, die einen Überblick über die Vergabe und Umsetzung der integrativen und separativen sonderpädagogischen Angebote der Schweiz liefert. In INSEMA ging es um die Art der Vergabe und Umsetzung (Zielgruppe, Zuweisungsverfahren, Finanzierung, Kombination von Massnahmen) in den einzelnen Kantonen. Es wurden keine bildungsstatistischen Daten z.B. zur Anzahl Schüler:innen pro Massnahme gesammelt.

Zur Erstellung dieser nationalen Übersicht wurden zunächst sämtliche kantonalen Dokumente wie Richtlinien, Verordnungen, Konzepte und Merkblätter analysiert. Da den Dokumenten nicht alle gewünschten Informationen entnommen werden konnten, wurde in Zusammenarbeit mit dem Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) ein Fragebogen in deutscher und französischer Sprache entwickelt. Mit diesem Online-Fragebogen und teils ergänzenden telefonischen Nachbefragungen wurden die für die Umsetzung und Vergabe sonderpädagogischer Massnahmen zuständigen Personen aller Kantone befragt. Die Informationen wurden deskriptiv ausgewertet und die relevantesten Informationen in Form von Porträts zusammengefasst sowie in Form einer digitalen Karte veröffentlicht, deren Angaben von den kantonalen Verantwortlichen erneut validiert wurden. Die Kantone Solothurn und Appenzell Innerrhoden haben nicht an der Befragung teilgenommen. Weitere Details zur INSEMA-Studie finden sich in Sahli Lozano et al. (2021a, 2021b).

### 2.1 Vergabe und Umsetzung der integrativen Förderung

#### Begriff Integrative Förderung

Gemäss dem Sonderpädagogikkonkordat gehört die IF zu den *einfachen sonderpädagogischen Massnahmen* für Lernende mit leichtem besonderen Bildungsbedarf. Darüber hinaus wird der Begriff nicht weiter definiert (EDK, 2007a, 2007b). Dementsprechend haben sich in den Kantonen diverse Bezeichnungen für IF durchgesetzt. Analysen von 24 Kantonsporträts (Sahli Lozano et al., 2021b) zeigen, dass IF in sieben der 24 erfassten Porträts als *integrative Förderung* bezeichnet und in den übrigen Kantonen unterschiedlich benannt wird. Andere Bezeichnungen sind beispielsweise *integrierte Heilpädagogik* oder *ambulante sonderpädagogische Förderung*.

#### Zielgruppe, Zuweisungsverfahren und Finanzierung

Auch hinsichtlich der *Zielgruppe* der IF legt das Konkordat keine einheitliche Regelung fest. Während manche Kantone IF allgemein für „Schüler:innen mit sonderpädagogischem Bildungsbedarf“ vorsehen und dies nicht weiter konkretisieren, wird in anderen Kantonen festgelegt, welche Merkmale Lernende mit IF kennzeichnen. Die genannten Merkmale sind dabei sehr vielfältig. Genannt werden z.B. Lern-, Lese- oder Rechenschwäche, Verhaltensauffälligkeiten, Nichterreichen von Lernzielen, Sinnesbeeinträchtigungen und Diagnosen wie Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) (Sahli Lozano et al., 2021b). Auch Luder (2018) beschreibt die Zielgruppe der IF als heterogen, wobei in dessen Untersuchung vier verschiedene Gruppen identifiziert werden konnten: Lernende mit Schwierigkeiten im „Lernen mit Fokus Kognition“, im „Lernen mit Fokus Sprache“, „im Arbeits- und Sozialverhalten“ sowie Lernende „mit verschiedenen Beeinträchtigungen und Behinderungen“.

Während das *Zuweisungsverfahren* bei verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen durch das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) klar geregelt ist (EDK, 2014), gibt es bezüglich der einfachen Massnahmen wie der IF keine klaren Vorgaben (Kronenberg, 2021). IF wird in den meisten Kantonen in einem Standortgespräch gemeinsam mit den Erziehungsberechtigten beschlossen, ohne dass eine Diagnose vorliegen muss (ebd.).

Weder im Sonderpädagogik-Konkordat (EDK, 2007a) noch im dazugehörigen Kommentar (EDK, 2007c) werden klare Vorgaben bezüglich des *Finanzierungsmodells* für sonderpädagogische Massnahmen gemacht. Die zwei in der Schweiz primär verwendeten Finanzierungsmodelle können als *Pool-Lösung* versus *kindbezogene Finanzierung*, d.h. als Fallpauschale pro Kind mit besonderem Bildungsbedarf, beschrieben werden (Luder, 2021). Bei der Pool-Lösung steht den Schulen ein Ressourcenkontingent an Förder-Lektionen zur Verfügung, das sie, den örtlichen Bedürfnissen entsprechend, einsetzen können. Zur Bemessung dieser Ressourcen wird in den meisten Fällen ein Index für die sozio-ökonomische Situation der Schulgemeinde sowie die Anzahl der Schüler:innen beigezogen (ebd.). Wird die Poolfinanzierung mit der kindbezogenen Finanzierung verglichen, kann die Poollösung dazu beitragen, dass Lernende weniger stark etikettiert und stigmatisiert werden (Brussino, 2020; Willis et al., 2020). Auch die grössere Kontinuität und bessere Planbarkeit der Finanzierung, die dadurch entsteht, dass die Ressourcen nicht an die Diagnosen einzelner Schüler:innen gebunden sind, können als Vorteile der Poolfinanzierung betrachtet werden (Meijer & Watkins, 2019). Andererseits birgt die Poolfinanzierung die Gefahr, dass die Ressourcen weniger effizient für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf eingesetzt werden. In Zusammenhang mit der kindbezogenen Finanzierung spricht Meijer (1999) zudem vom Vorteil einer gezielteren Förderung durch die Heilpädagog:innen. IF wird in der Schweiz – wie auch andere einfache Massnahmen – überwiegend durch Poolösungen finanziert (Luder, 2021; Sahli Lozano et al., 2021b). In den meisten Kantonen kann derselbe Lektionenpool auch für andere Massnahmen wie Logopädie, Psychomotorik oder Deutsch als Zweitsprache genutzt werden (Sahli Lozano et al., 2021b). Zudem können in etwa der Hälfte der Kantone die Schulen autonom entscheiden, ob sie Ressourcen aus dem Pool auch für das Führen von Sonderklassen einsetzen. Dies führt in den jeweiligen Schulen dazu, dass die Ressourcen für die IF zugunsten von Sonderklassen stark beschnitten werden (ebd.).

#### **Integrative Förderung in Kombination mit anderen integrativen schulischen Massnahmen**

Neben oder kombiniert mit der IF werden in der Schweiz im Bereich der einfachen Massnahmen *Nachteilsausgleich* (NA) und *angepasste Lernziele* (AL) vergeben.

NA, der in den meisten Kantonen eine Diagnose voraussetzt, wird an Lernende vergeben, die die kognitiven Voraussetzungen mitbringen, um die Grundanforderungen des Lehrplans zu erreichen, jedoch punktuell benachteiligt (z.B. durch eine Lese-Rechtschreibschwäche oder AHDS) sind. Diese Lernenden erhalten spezifische Anpassungen und Hilfsmittel (z.B. Rechtschreibprogramm, mehr Zeit) die es ihnen ermöglichen, die regulären Lerninhalte und -ziele zu erreichen (Sahli Lozano et al., 2020).

AL dient der Unterstützung von Schüler:innen, „die die Ziele der Regelklasse trotz intensiver Unterstützung über längere Zeit deutlich nicht erreichen“ (EDK, 2021, S.1). Den besagten Lernenden „können die Lernziele in diesen Fächern im Sinne einer bestmöglichen Förderung ihren Lernvoraussetzungen entsprechend angepasst werden“ (EDK, 2021, S.1), wobei dies in einem oder mehreren Fächern möglich ist. Ob es für diese Massnahme eine Abklärung einer Fachinstanz braucht, ist wiederum von Kanton zu Kanton unterschiedlich (Sahli Lozano et al., 2021b). Je nach Kanton erhalten Lernende mit NA oder AL entweder zwingend oder nur optional auch IF (Sahli Lozano et al., 2021b).

#### **2.2 Ursachen und Folgen der Disparitäten bei der Vergabe und Umsetzung der integrativen Förderung**

Wie in Kapitel 2.1 aufgezeigt, gibt es, trotz Sonderpädagogikkonkordat (EDK, 2007a), grosse Unterschiede zwischen den Kantonen hinsichtlich Terminologie, Zielgruppe, Zuweisung, Finanzierung und konkreter Umsetzung der IF. Nachfolgend sollen zentrale Ursachen und mögliche Folgen der Disparitäten aufgezeigt werden. Dabei soll sowohl auf inter- sowie auf intrakantonale Disparitäten eingegangen werden, da im Folgekapitel der Fokus auf der Analyse der Vergabe und Umsetzung von IF in einem einzelnen Kanton liegt.

Die beachtlichen Unterschiede *zwischen den Kantonen* können gemäss der Educational Governance Forschung dadurch erklärt werden, dass Umsetzungen von nationalen pädagogischen Massnahmen wie IF stets in einem Spannungsverhältnis zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung stehen (Altrichter & Maag Merki, 2016; Appius & Nägeli, 2017; Fend, 2008; Hangartner & Heinzer, 2016). Aufgrund des in der Schweiz stark ausgeprägten Föderalismus sind die kantonalen Gesetzgebungen im Volksschulbereich geprägt durch den jeweiligen „politischen, kulturellen, finanziellen und sozialen Kontext“ (Brühwiler, 2016).

Nebst den Disparitäten zwischen den Kantonen kommt es auch zu Unterschieden *innerhalb der Kantone*. Dies, weil innerhalb der Kantone die Gemeinden „für viele Aspekte der Führung und Organisation der Volksschulen vor Ort selbst zuständig“ sind (Hangartner & Heinzer, 2016, S.46; vgl. auch Hangartner & Svaton, 2016). In

Bezug auf Unterschiede bei der Umsetzung der IF innerhalb desselben Kantons spielt insbesondere die Teilautonomie der Einzelschule eine bedeutsame Rolle (Sahli Lozano et al., 2021b). Diese ist im Bereich der sonderpädagogischen Massnahmen je nach Kanton unterschiedlich hoch (Sahli Lozano et al., 2021b). In Bezug auf IF kann davon ausgegangen werden, dass die Ressourcen in denjenigen Kantonen am stärksten variieren, in denen die Schulen autonom entscheiden können, ob Ressourcen aus dem Pool für die einfachen sonderpädagogischen Massnahmen zugunsten von Sonderklassen eingesetzt und somit die Ressourcen für IF reduziert werden (Sahli Lozano et al., 2021b). Weiter profitieren integrierte Lernende, die in Kantonen oder Schulen ohne Sonderklassen an Regelschulen unterrichtet werden, von einer besseren Ressourcenausstattung für IF-Unterricht oder anderen einfachen sonderpädagogischen Massnahmen (Sahli Lozano et al., 2021b).

Die genannten Disparitäten können weiterführende Benachteiligungen nach sich ziehen. In Kantonen, die noch Sonderklassen führen, können bestehende Bildungsungleichheiten entlang der Herkunft verstärkt werden, weil Lernende aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status oder mit einem Migrationshintergrund in Sonderklassen stark übervertreten sind und dadurch weniger stark von IF profitieren (Bundesamt für Statistik, 2020; Kronenberg, 2014; Kronig, 2007; Suter et al., 2018). Forschungsergebnisse zeigen, dass integriert unterrichtete Schüler:innen mehr profitieren und später bessere berufliche Perspektiven haben als vergleichbare Schüler:innen in Sonderklassen (z.B. Sahli Lozano, 2012; für eine Übersicht siehe Aellig et al., 2021). Weiter könnten sich die Disparitäten insbesondere bezüglich Ressourcenausstattung auf die Arbeitsbedingungen von Schulleitungen sowie auf integrative Schulentwicklungsprozesse auswirken, indem an manchen Schulorten mehr bzw. weniger Mittel (z.B. in Form von Unterstützungs- oder Beratungslektionen) zur Verfügung stehen (Sahli Lozano & Gosteli, 2022).

Eine weitere Folge der beschriebenen Disparitäten sind Herausforderungen für die Forschung im Bereich sonderpädagogischer Massnahmen (Bertelsmann Stiftung, 2014; Dietze, 2011; Gresch & Piezunka, 2015; Luder, 2021; Sahli Lozano et al., 2021b). Insbesondere warnen Forschende vor systematischen Verzerrungen bei Vergleichen über Studien und Regionen hinweg. Beispielsweise ist es für die Beforschung von integrativen schulischen Massnahmen problematisch, wenn die Zuweisungsverfahren nicht einheitlich sind und somit eine sehr heterogene Schüler:innenschaft unter dem Label „Schüler:in mit besonderem Bildungsbedarf“ subsumiert wird (Gresch & Piezunka, 2015).

### 3. Intrakantonale Heterogenität bezüglich Zielgruppe und Umsetzung am Beispiel Bern

In diesem Kapitel soll exemplarisch für den Kanton Bern die Forschungsfrage beantwortet werden, wie heterogen die Population der Lernenden mit IF sowie die Umsetzung von IF innerhalb eines Kantons sind. Dabei interessieren zum Beispiel, wie häufig die Massnahme IF vorkommt, welches Leistungsprofil Schüler:innen mit IF zeigen, wie IF in den Schulen umgesetzt wird, wie viele IF-Lektionen in den Klassen durchschnittlich eingesetzt werden, wie viele Schulen Sonderklassen haben, in welchem Setting (Einzel- oder Gruppenunterricht, innerhalb oder ausserhalb Schulzimmer) IF umgesetzt wird, oder wie stabil die Massnahmen über die Zeit sind.

#### 3.1 Methode

##### Stichprobe und Datenerhebung

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Berner Längsschnittstudie zu integrativen schulischen Massnahmen (BELIMA; Sahli Lozano et al., 2022). Im Kanton Bern steht es den einzelnen Schulleitungen frei, die für IF gesprochenen Ressourcen flexibel einzusetzen und bis zu 50% dieser Ressourcen in Sonderklassen zu investieren (vgl. Berner Volksschulgesetz; ERZ des Kantons Bern, 2019). Im Kanton Bern wird demzufolge das im Kapitel 2.1 beschriebene Poolmodell bei der Ressourcenverteilung im Bereich der einfachen sonderpädagogischen Massnahmen angewandt, wobei das Total der zur Verfügung stehenden Ressourcen pro Schule von der Anzahl Schüler:innen sowie dem Sozialindex der Gemeinde abhängt. Im Kanton Bern ist es möglich, den Lektionenpool auch für das Führen von Sonderklassen, im Kanton Bern Klassen für besondere Förderung (KbF) genannt, einzusetzen. Für die Vergabe der IF ist ein Gutachten einer anerkannten Fachstelle erst bei einer Dauer von mehr als vier Semestern notwendig. Davor kann die Schulleitung die Zuweisung mit dem Einverständnis der Erziehungsberechtigten selbständig regeln. Weiter soll die IF im Kanton Bern „in der Regel innerhalb der Klasse oder als Gruppenunterricht in der Regel während der ordentlichen Unterrichtszeit und in begründeten Ausnahmefällen als Einzelunterricht“ (Abs. 1, Art. 7, Verordnung über die einfachen sonderpädagogischen und unterstützenden Massnahmen im Regelschulangebot, VMR) erteilt werden.



Im Kanton Bern entspricht die Massnahme *reduzierte individuelle Lernziele (RILZ)* den *angepassten Lernzielen (AL)*, wobei die Lernziele ausschliesslich reduziert und nicht erhöht werden. Der Nachteilsausgleich (NA) wird im Kanton Bern umgesetzt, wie im Kap. 2.1 beschrieben. Gemäss den kantonalen Vorgaben (ERZ des Kantons Bern, 2019) kann IF mit RILZ oder NA kombiniert werden, alle drei Massnahmen können aber auch separat vergeben werden. Weiter ist die Zuweisung der Massnahme NA an eine Diagnose gebunden, während die Zuweisung bei RILZ schulintern verfügt werden kann.

Die *Baseline-Erhebung* fand im 5. oder 6. Schuljahr der Primarstufe statt und die *Follow-Up-Erhebung* drei Jahre später, im 7., 8. oder 9. Schuljahr der Sekundarstufe I. Beim Sampling für die Baseline-Erhebung wurden alle deutschsprachigen Amtsbezirke proportional berücksichtigt. Aufgrund der geringen Prävalenz des Nachteilsausgleichs (NA) wurde ein Oversampling von Primarschulklassen mit Schüler:innen mit dieser Massnahme vorgenommen.

Im Frühjahr 2015 nahmen 66 Primarschulklassen an der Baseline-Erhebung teil. Zwischen der Baseline- und der Follow-Up-Erhebung hatten viele der Schüler:innen aufgrund des Wechsels von der Primarstufe zur Sekundarstufe I die Klasse und/oder die Schule gewechselt. Beim Follow-Up wurden diejenigen Klassen zur Teilnahme eingeladen, in denen sich Schüler:innen befanden, die an der Baseline-Erhebung teilgenommen hatten. Aufgrund beschränkter Ressourcen wurden insbesondere Schüler:innen, die zur Baseline einen NA hatten, weiterverfolgt. Im Frühjahr 2018 nahmen insgesamt 116 Oberstufenklassen am Follow-Up teil. In beiden Befragungen füllten Lehrpersonen und Schüler:innen Fragebogen aus. Alle Lernenden nahmen zudem an standardisierten Tests teil.

Bei der Baseline-Erhebung lagen für 1018 Schüler:innen die Angaben der Lehrpersonen zu den ISM vor, bei der Follow-up-Erhebung war dies für 2053 Schüler:innen der Fall. Insgesamt nahmen 491 Schüler:innen an beiden Befragungen teil, was einer Verbleibsquote von 48.2% entsprach (die Verbleibsquote für Schüler:innen mit IF lag mit 55.3% etwas höher).

### Variablen

Sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I wurden dieselben Variablen mit demselben Instrument erhoben, mit Ausnahme der schulischen Leistung. Zudem kamen auf Sekundarstufe I unterschiedliche Schultypen hinzu: Grundanforderungen versus erweiterte Anforderungen. Bezüglich der integrativen schulischen Massnahmen wurden die Lehrpersonen gefragt, ob die Schüler:innen *IF* oder eine andere ISM hatten: *RILZ*, *NA*, Logopädie (*LOG*), Deutsch als Zweitsprache (*DaZ*) - und was die *Gründe für IF* waren. Zudem beantworteten die Lehrpersonen für die gesamte Klasse, wie viele *IF-Lektionen (à 45 Minuten) pro Woche* eingesetzt wurden, wie die konkrete *Umsetzung* der IF-Lektionen aussah und ob es an der Schule Sonderklassen gab. In Bezug auf den *Schultyp auf Sekundarstufe I* berichteten die Lehrpersonen, ob die Schüler:innen der Klasse alle auf dem Niveau der Grundanforderungen, der erweiterten Anforderungen oder gemischt (mix) unterrichtet wurden.

Die *kognitive Leistung* wurde mit dem normierten „Culture Fair Intelligence-Test“ 20-R (Weiss, 2006) erhoben. Zur Erhebung der *schulischen Leistung in Mathematik und Deutsch* wurden auf Primarstufe die standardisierten Schulleistungstests aus dem Forschungsprogramm „Integration Separation“ (INTSEP) der Universität Fribourg übernommen (Kronig, 2007). Für die Sekundarstufe I wurde die Schulleistung mit dem adaptiven, standardisierten und validierten Online-Leistungstest Stellwerk (Moser, 2006) gemessen. Um die Vergleichbarkeit über Teilstichproben hinweg zu vereinfachen, wurden die kontinuierlichen Variablen (Leistungsvariablen) z-standardisiert. Da eine Abweichung vom Mittelwert von 0.5 SD als inhaltlich relevant betrachtet wurde (Mouelhi et al., 2020), wurden die z-standardisierten Leistungsvariablen in „eher tief“ (>0.5 SD unter dem Mittelwert), „eher hoch“ (>0.5 SD über dem Mittelwert) recodiert.

Bei der Baseline-Erhebung fehlten bei ca. 10% die Angaben zu den Leistungs-Variablen (kognitive Leistung: 7.8%, Mathematik: 11.3%, Deutsch: 7.9%) bei der Follow-Up-Erhebung waren es ca. 15-20% (kognitive Leistung: 15.3%, Mathematik: 18.8%, Deutsch: 19.4%). Für die anderen Variablen gab es entweder keine fehlenden Angaben (z.B. IF und andere ISM) oder die Anzahl gültiger Antworten wird direkt in den Tabellen berichtet.

### Analyse

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden hauptsächlich deskriptive Analysen durchgeführt. Gruppenunterschiede, die inhaltlich relevant erschienen (z.B. zwischen Primarstufe vs. Sekundarstufe), wurden zudem mit t-Tests für unabhängige Stichproben getestet. Um die Lesbarkeit der Tabellen zu verbessern, wird nur die

Richtung der signifikanten ( $p < .05$ ) oder als Trend signifikanten ( $p < .10$ ) Gruppenunterschiede berichtet. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in einigen Vergleichen die Teilstichproben sehr klein sind, so dass die Teststärke zu gering ist, um signifikante Unterschiede zu finden.

### 3.2 Ergebnisse

#### Häufigkeit von IF und anderen integrativen schulischen Massnahmen (ISM)

Der Blick auf die Vergabe der ISM (vgl. Tabelle 1) zeigte zwei konsistente Muster. Erstens, ISM waren auf Primarstufe deutlich häufiger als auf Sekundarstufe I. Zweitens, die meisten ISM wurden auf Sekundarstufe I häufiger im Schultyp mit Grundanforderungen angewendet als im Schultyp mit erweiterten Anforderungen (Ausnahme: für Nachteilsausgleich und Logopädie fanden sich keine signifikanten Unterschiede).

Für IF zeigten sich dieselben beiden Muster wie für ISM. Zudem wurde beobachtet, dass IF oft mit anderen ISM zusammen vergeben wurde (Primarstufe: bei 46.8%, Sekundarstufe I: bei 35.7%).

Insgesamt zeigte sich eine grosse Bandbreite von Gründen, die zur Vergabe von IF geführt haben. Bei etwa einem Drittel bzw. einem Fünftel der Jugendlichen der Primarstufe bzw. Sekundarstufe I (34.7% von 118; 20.5% von 146) nannten die Lehrpersonen mehr als einen Grund für IF.

#### Kognitive und schulische Leistung bei Schüler:innen mit IF und anderen ISM

Die Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte und Bandbreite der kognitiven und schulischen Leistung von Schüler:innen mit IF, RILZ und/oder NA. Die Massnahmen RILZ und NA wurden gewählt, da sie die zweit- bzw. dritthäufigste ISM waren und oft mit IF zusammen vergeben wurden.

Sowohl auf Primarstufe als auch auf Sekundarstufe I waren die kognitive und schulische Leistung von Schüler:innen mit IF ( $IF_{total}$ ) durchschnittlich deutlich tiefer (0.6 bis 0.9 SD) als bei denjenigen ohne eine ISM. Dennoch zeigte sich innerhalb der Gruppe mit IF auch eine grosse Heterogenität, so gab es in allen drei Bereichen auch Lernende mit einer eher höheren Leistung bzw. mit einem Wert über 0.5 SD; beispielsweise erzielten auf Primarstufe 15.2% der Schüler:innen mit IF eine eher hohe kognitive Leistung, auf Sekundarstufe I waren dies 10.2%.

Auch innerhalb der Gruppe der Schüler:innen mit IF gab es deutliche Unterschiede, je nachdem, ob sie exklusiv IF oder zusätzlich auch noch RILZ oder NA erhielten. Für die meisten Leistungs-Merkmale zeigte sich zudem, dass bei Schüler:innen mit IF und RILZ die Werte tiefer waren als bei Schüler:innen mit exklusiv IF oder IF in Kombination mit NA.

#### Umsetzung von IF

Um die Frage, wie IF umgesetzt wird, zu beantworten, wurden die Lehrpersonenangaben auf dem Level der Schulklassen ausgewertet (siehe Tabelle 3). In 54 der 61 Klassen der Primarstufe (88.5%) gab es eine oder mehrere Schüler:innen mit IF; auf der Sekundarstufe I war dies bei 70 der 109 Klassen (64.2%) der Fall.

Durchschnittlich wurden sowohl auf Primarstufe als auch auf Sekundarstufe I etwas weniger als drei Lektionen IF pro Woche vergeben. Ein Blick auf die Anzahl eingesetzter Lektionen verdeutlichte, dass die Intensität von IF je nach Klasse über eine grosse Bandbreite variierte. Eine deutliche Disparität zeigte sich je nach Schultyp auf Sekundarstufe I: Am häufigsten gar keine IF-Lektionen gab es in Klassen, bei denen alle Schüler:innen mit erweiterten Anforderungen unterrichtet wurden (71.1%), gefolgt von gemischten Klassen (24.0%) und von Klassen, die mit Grundanforderungen unterrichtet wurden (2.6%). Wenn alle Schüler:innen der Klasse mit Grundanforderungen unterrichtet wurden, war die Anzahl eingesetzter IF-Lektionen am höchsten.

Ebenso zeigten sich deutliche Unterschiede, je nachdem ob die Schule, zu der die Schulklasse gehörte, KBF hatte oder nicht. Insgesamt (d.h., bei Klassen der Primarstufe und Sekundarstufe I) wurde bei Klassen von Schulen mit KBF weniger IF-Lektionen eingesetzt, als wenn es an der Schule keine KBF gab ( $t(154.6) = -2.66$ ,  $p = .009$ ). Dieses Muster zeigte sich auch, wenn die Schulstufen separat betrachtet wurden; aufgrund der Stichprobengrösse war der Effekt jedoch nur für auf Sekundarstufe I ( $t(87) = -2.36$ ,  $p = .021$ ) jedoch nicht auf Primarstufe ( $t(53) = -1.39$ ,  $p = .171$ ) signifikant.

Bezüglich der Art der Förderung (z.B. Einzelförderung vs. Förderung in Gruppe, innerhalb vs. ausserhalb des Klassenzimmers) zeigte sich eine grosse Vielfalt. Besonders auf Primarstufe wurde IF-Unterricht innerhalb und ausserhalb des Klassenzimmers oft miteinander kombiniert. Nur in Klassen der Sekundarstufe I mit erweiterten Anforderungen war IF-Unterricht ausserhalb des Schulzimmers am häufigsten (wobei die Prozentangabe aufgrund der kleinen Fallzahl vorsichtig interpretiert werden sollte).

**Tabelle 1: Integrative schulische Massnahmen, Kombination von IF mit weiteren Massnahmen und Gründe für IF**

|   | Primarstufe |          |       | Sekundarstufe I |          |                    | Gruppenvergleiche |                    |     |            |
|---|-------------|----------|-------|-----------------|----------|--------------------|-------------------|--------------------|-----|------------|
|   | total       | Schultyp |       | total           | Schultyp |                    | Stufe             | Schultyp auf Sek I |     | mix vs. EA |
|   |             | GA       | mix   |                 | EA       | GA vs. mix         |                   | GA vs. EA          |     |            |
| <b>ISM in der Gesamtstichprobe<sup>1)</sup></b> |             |          |       |                 |          |                    |                   |                    |     |            |
| Total (irgendeine ISM)                          | 23.3%       | 13.6%    | 25.3% | 12.8%           | 5.4%     | >                  | >                 | >                  | >   | >          |
| Integrative Förderung                           | 13.9%       | 7.6%     | 14.9% | 9.1%            | 1.6%     | >                  | >                 | >                  | >   | >          |
| Reduzierte individuelle Lernziele               | 6.5%        | 3.2%     | 7.6%  | 2.8%            | 0.1%     | >                  | >                 | >                  | >   | >          |
| Nachteilsausgleich                              | 4.3%        | 2.4%     | 3.3%  | 1.7%            | 2.2%     | >                  | (>)               | ---                | --- | ---        |
| Deutsch als Zweitsprache                        | 5.6%        | 3.1%     | 5.9%  | 2.4%            | 1.3%     | >                  | >                 | >                  | >   | ---        |
| Logopädie                                       | 1.8%        | 0.4%     | 0.3%  | 0.2%            | 0.7%     | >                  | ---               | ---                | --- | ---        |
| <i>n</i>  | 1018        | 2053     | 673   | 462             | 918      | ---                | ---               | ---                | --- | ---        |
| <b>Weitere ISM bei S* mit IF</b>                |             |          |       |                 |          |                    |                   |                    |     |            |
| keine   | 53.2%       | 64.3%    | 62.0% | 66.7%           | 73.3%    | (<*) <sup>2)</sup> | ---               | ---                | --- | ---        |
| eine weitere ISM                                | 41.1%       | 32.5%    | 34.0% | 31.0%           | 26.7%    |                    |                   |                    |     |            |
| zwei weitere ISM                                | 5.7%        | 3.2%     | 4.0%  | 2.4%            | 0.0%     |                    |                   |                    |     |            |
| <i>n</i>  | 141         | 157      | 100   | 42              | 15       |                    |                   |                    |     |            |
| <b>Gründe für IF<sup>1)</sup></b>               |             |          |       |                 |          |                    |                   |                    |     |            |
| Lernziele nicht erreicht                        | 38.1%       | 37.7%    | 44.8% | 31.6%           | 0.0%     | ---                | ---               | ---                | >   | >          |
| Lesen-/Rechtschreibschwäche                     | 28.8%       | 28.8%    | 29.2% | 23.7%           | 41.7%    | ---                | ---               | ---                | --- | ---        |
| ADHS  | 28.0%       | 12.3%    | 10.4% | 7.9%            | 41.7%    | >                  | ---               | (<)                | <   | <          |
| Dyskalkulie                                     | 8.5%        | 19.2%    | 15.6% | 34.2%           | 0.0%     | <                  | <                 | >                  | >   | >          |
| Neuzug  | 5.1%        | 11.0%    | 13.5% | 2.6%            | 16.7%    | (<)                | >                 | ---                | --- | ---        |
| Autismus-Spektrum-Störung                       | 5.1%        | 6.2%     | 3.1%  | 15.8%           | 0.0%     | ---                | <                 | ---                | >   | >          |
| Körper- oder Sinnesbehinderung                  | 4.2%        | 1.4%     | 2.1%  | 0.0%            | 0.0%     | ---                | ---               | ---                | --- | ---        |
| längeres Fernbleiben                            | 3.4%        | 1.4%     | 2.1%  | 0.0%            | 0.0%     | ---                | ---               | ---                | --- | ---        |
| Begabtenförderung                               | 0.8%        | 0.0%     | 0.0%  | 0.0%            | 0.0%     | ---                | ---               | ---                | --- | ---        |
| andere Gründe                                   | 19.5%       | 10.3%    | 13.5% | 2.6%            | 8.3%     | >                  | >                 | ---                | --- | ---        |
| <i>n</i>  | 118         | 146      | 96    | 38              | 12       |                    |                   |                    |     |            |

Anmerkungen: <sup>1)</sup> Mehrfachantwort möglich, ISM=integrative schulische Massnahme, GA=Grundanforderungen, EA=erweiterte Anforderungen, mix=gemischte Klassen, in denen beide Schultypen (GA und EA) unterrichtet werden, Prim=Primarstufe, Sek I=Sekundarstufe I. Gruppenvergleiche wurden mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben getestet; </>=signifikante Gruppenunterschiede (p<.05), (<)/(>)=als Tendenz signifikante Gruppenunterschiede (p<.10), ---=nicht signifikant (p>.10), <sup>2)</sup> für keine vs.  $\geq$ eine ISM, <sup>3)</sup> kein Signifikanztest, da in beiden Gruppen 0.0%.

**Tabelle 2: Kognitive und schulische Leistung bei Schüler:innen ohne vs. mit integrativen schulischen Massnahmen (ISM)**

|                        | total     | keine ISM             |                     |                     | ISM separat           |                     |            | Kombination der ISM |            |                     |            |                     | Vergleiche (Signifikanztest) |                     |         |                     |        |                     |
|------------------------|-----------|-----------------------|---------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|------------|---------------------|------------|---------------------|------------|---------------------|------------------------------|---------------------|---------|---------------------|--------|---------------------|
|                        |           | RILZ <sub>total</sub> | IF <sub>total</sub> | NA <sub>total</sub> | RILZ <sub>exkl.</sub> | IF <sub>exkl.</sub> | IF+NA      | IF <sub>exkl.</sub> | IF+RILZ    | IF <sub>exkl.</sub> | IF+RILZ    | IF <sub>exkl.</sub> | IF+RILZ                      | IF <sub>exkl.</sub> | IF+RILZ | IF <sub>exkl.</sub> | IF+NAG | IF <sub>exkl.</sub> |
| <b>Primarstufe</b>     |           |                       |                     |                     |                       |                     |            |                     |            |                     |            |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| Kognitiv               | M (SD)    | 0.0 (1.0)             | 0.1 (0.9)           | -1.1 (1.0)          | -0.6 (1.0)            | -0.4 (0.9)          | -1.1 (0.9) | -1.1 (1.1)          | -0.5 (0.9) | -0.3 (1.1)          | -0.4 (0.8) | >                   | <                            | <                   | <       | <                   | <      | <                   |
|                        | eher tief | 28.4%                 | 23.1%               | 75.0%               | 48.8%                 | 40.5%               | 81.8%      | 70.0%               | 43.6%      | 35.3%               | 44.0%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
|                        | eher hoch | 29.2%                 | 32.7%               | 5.8%                | 15.2%                 | 16.7%               | 4.5%       | 6.7%                | 16.7%      | 23.5%               | 12.0%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| Mathematik             | M (SD)    | 0.0 (1.0)             | 0.1 (1.0)           | -1.3 (0.6)          | -0.7 (0.8)            | -0.4 (0.9)          | -1.2 (0.8) | -1.3 (0.6)          | -0.6 (0.8) | -0.3 (1.0)          | -0.4 (0.9) | >                   | <                            | <                   | <       | <                   | <      | <                   |
|                        | eher tief | 33.6%                 | 27.3%               | 83.0%               | 63.2%                 | 51.4%               | 78.9%      | 85.7%               | 56.8%      | 53.3%               | 50.0%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
|                        | eher hoch | 31.7%                 | 36.0%               | 2.1%                | 10.3%                 | 20.0%               | 5.3%       | 0.0%                | 12.2%      | 20.0%               | 20.0%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| Deutsch                | M (SD)    | 0.0 (1.0)             | 0.2 (0.9)           | -1.3 (1.0)          | -0.9 (0.9)            | -0.9 (1.0)          | -1.2 (1.1) | -1.4 (0.9)          | -0.6 (0.8) | -0.9 (1.0)          | -0.9 (1.0) | >                   | <                            | <                   | <       | <                   | <      | <                   |
|                        | eher tief | 28.5%                 | 20.9%               | 82.4%               | 61.5%                 | 64.9%               | 73.7%      | 87.5%               | 49.4%      | 70.6%               | 60.0%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
|                        | eher hoch | 31.8%                 | 37.5%               | 2.0%                | 6.2%                  | 5.4%                | 5.3%       | 0.0%                | 8.6%       | 5.9%                | 5.0%       |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| n                      | 1018      | 822                   | 66                  | 141                 | 44                    | 29                  | 37         | 86                  | 18         | 26                  |            |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| % an Total             | 100.0%    | 80.7%                 | 6.5%                | 13.9%               | 4.3%                  | 2.8%                | 3.6%       | 8.4%                | 1.8%       | 2.6%                |            |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| % Jungen               | 52.6%     | 51.7%                 | 54.5%               | 56.7%               | 65.9%                 | 48.3%               | 59.5%      | 52.3%               | 72.2%      | 61.5%               |            |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| <b>Sekundarstufe I</b> |           |                       |                     |                     |                       |                     |            |                     |            |                     |            |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| Kognitiv               | M (SD)    | 0.0 (1.0)             | 0.1 (1.0)           | -1.1 (0.9)          | -0.7 (1.0)            | -0.4 (1.1)          | -1.0 (0.8) | -1.2 (1.1)          | -0.6 (0.9) | -0.8 (1.1)          | -0.2 (1.1) | >                   | <                            | <                   | <       | <                   | <      | <                   |
|                        | eher tief | 26.3%                 | 23.7%               | 70.7%               | 54.2%                 | 36.4%               | 68.2%      | 73.7%               | 50.0%      | 52.9%               | 25.9%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
|                        | eher hoch | 30.7%                 | 32.6%               | 4.9%                | 10.2%                 | 20.5%               | 4.5%       | 5.3%                | 12.2%      | 5.9%                | 29.6%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| Mathematik             | M (SD)    | 0.0 (1.0)             | 0.1 (1.0)           | -1.4 (0.8)          | -0.9 (1.0)            | -0.3 (0.7)          | -1.3 (0.9) | -1.7 (0.5)          | -0.8 (1.0) | -0.3 (0.7)          | -0.3 (0.8) | >                   | <                            | <                   | <       | <                   | <      | <                   |
|                        | eher tief | 30.6%                 | 27.1%               | 89.1%               | 66.3%                 | 35.7%               | 82.1%      | 100.0%              | 63.9%      | 35.7%               | 35.7%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
|                        | eher hoch | 31.3%                 | 33.5%               | 4.3%                | 10.6%                 | 9.5%                | 7.1%       | 0.0%                | 15.3%      | 0.0%                | 14.3%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| Deutsch                | M (SD)    | 0.0 (1.0)             | 0.1 (1.0)           | -1.3 (0.7)          | -0.8 (0.9)            | -0.6 (1.1)          | -1.3 (0.7) | -1.3 (0.7)          | -0.6 (0.9) | -0.7 (1.1)          | -0.5 (1.1) | >                   | <                            | <                   | <       | <                   | <      | <                   |
|                        | eher tief | 29.3%                 | 25.3%               | 90.0%               | 64.5%                 | 46.3%               | 89.7%      | 90.5%               | 58.9%      | 53.8%               | 42.9%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
|                        | eher hoch | 32.1%                 | 34.7%               | 0.0%                | 7.5%                  | 17.1%               | 0.0%       | 0.0%                | 9.6%       | 7.7%                | 21.4%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| Schultyp               | GA        | 32.8%                 | 29.0%               | 78.5%               | 63.7%                 | 44.0%               | 83.3%      | 72.4%               | 63.6%      | 50.0%               | 40.6%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
|                        | mix       | 22.5%                 | 22.5%               | 20.0%               | 26.8%                 | 16.0%               | 13.9%      | 27.6%               | 26.4%      | 27.8%               | 9.4%       |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
|                        | EA        | 44.7%                 | 48.5%               | 1.5%                | 9.6%                  | 40.0%               | 2.8%       | 0.0%                | 10.0%      | 22.2%               | 50.0%      |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| n                      | 2053      | 1828                  | 65                  | 157                 | 50                    | 36                  | 29         | 110                 | 18         | 32                  |            |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| % an Total             | 100.0%    | 89.0%                 | 3.2%                | 7.6%                | 2.4%                  | 1.8%                | 1.4%       | 5.4%                | 0.9%       | 1.6%                |            |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |
| % Jungen               | 51.5%     | 49.7%                 | 61.5%               | 65.6%               | 68.0%                 | 61.1%               | 62.1%      | 64.5%               | 77.8%      | 62.5%               |            |                     |                              |                     |         |                     |        |                     |

Anmerkungen: total=Gesamtstichprobe, keine ISM=Schüler:innen die keine integrative schulische Massnahme (ISM) erhalten, RILZ=Reduzierte individuelle Lernziele, IF=integrative Förderung, NA=Nachteilsausgleich, total=alle Schüler:innen, welche die jeweilige ISM erhalten, excl=nur Schüler:innen, welche exklusiv diese ISM erhalten, +=Schüler:innen, welche beide ISM erhalten, M(SD)=Mittelwert und Standardabweichung, eher gering=mehr als 0.5 SD unter dem Mittelwert, eher hoch=mehr 0.5 SD über dem Mittelwert. Gruppenvergleiche wurden mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben getestet; </>=signifikante Gruppenunterschiede (p<.05), (<)/(>)=als Tendenz signifikante Gruppenunterschiede (p<.10), ---=nicht signifikant (p>.10).



**Tabelle 3: Umsetzung von IF in den Schulklassen**

|  | Primarstufe |    | Sekundarstufe I |           |           | Gruppenvergleiche |            |           |            |
|--|-------------|----|-----------------|-----------|-----------|-------------------|------------|-----------|------------|
|  | total       | n  | Schultyp        |           |           | Prim vs. Sek I    | GA vs. mix | GA vs. EA | mix vs. EA |
|  |             |    | GA              | mix       | EA        |                   |            |           |            |
| <b>Anzahl Klassen</b>                    |             |    |                 |           |           |                   |            |           |            |
| Total                                    | 61          | 61 | 109             | 39        | 25        |                   |            |           |            |
| Anzahl Klassen mit IF                    | 54          | 54 | 70              | 38        | 19        |                   |            |           |            |
| <b>Anzahl IF-Lektionen/Woche</b>         |             |    |                 |           |           |                   |            |           |            |
| keine IF-Lektion                         | 11.5%       |    | 35.8%           | 2.6%      | 24.0%     | < 2)              | < 2)       | < 2)      | < 2)       |
| 1-2                                      | 32.8%       |    | 26.6%           | 25.6%     | 40.0%     |                   |            |           |            |
| 3-4                                      | 49.2%       |    | 16.5%           | 28.2%     | 16.0%     |                   |            |           |            |
| 5-6                                      | 4.9%        |    | 11.0%           | 23.1%     | 8.0%      |                   |            |           |            |
| ≥7                                       | 1.6%        |    | 10.1%           | 20.5%     | 12.0%     |                   |            |           |            |
| total                                    | 2.5 (1.6)   |    | 2.4 (2.4)       | 4.2 (2.1) | 2.5 (2.3) |                   | >          | >         | >          |
| n  | 61          | 61 | 109             | 39        | 25        |                   |            |           |            |
| <b>an Schulen ohne Kbf</b>               |             |    |                 |           |           |                   |            |           |            |
| Mittelwert                               | 2.8 (1.8)   |    | 2.7 (2.6)       | 4.6 (2.0) | 3.2 (2.5) |                   | >          | >         | >          |
| n  | 30          | 30 | 73              | 27        | 16        |                   |            |           |            |
| <b>an Schulen mit Kbf</b>                |             |    |                 |           |           |                   |            |           |            |
| Mittelwert                               | 2.2 (1.3)   |    | 1.7 (2.0)       | 3.4 (2.1) | 1.2 (1.3) |                   | >          | >         | >          |
| n  | 25          | 25 | 36              | 12        | 9         |                   |            |           |            |
| <b>Art der Förderung<sup>1)</sup></b>    |             |    |                 |           |           |                   |            |           |            |
| Einzelförderung ausserhalb               | 72.3%       |    | 51.4%           | 55.3%     | 26.3%     | >                 | >          | >         | <          |
| Einzelförderung im Klaz                  | 46.8%       |    | 22.9%           | 34.2%     | 10.5%     | >                 | >          | >         | >          |
| in Gruppe ausserhalb Klaz                | 72.3%       |    | 60.0%           | 73.7%     | 47.4%     |                   | >          | >         | >          |
| in Gruppe in Klaz                        | 53.2%       |    | 34.3%           | 39.5%     | 36.8%     | >                 | >          | >         | >          |
| Teamentaching im Klaz                    | 44.7%       |    | 47.1%           | 52.6%     | 47.4%     |                   | >          | >         | >          |
| anderes                                  | 2.1%        |    | 4.3%            | 7.9%      | 0.0%      |                   | >          | >         | >          |
| n  | 47          | 47 | 70              | 38        | 19        |                   |            |           |            |
| <b>Kombination der Art der Förderung</b> |             |    |                 |           |           |                   |            |           |            |
| nur ausserhalb Klaz                      | 21.7%       |    | 41.4%           | 34.2%     | 36.8%     | <                 | <          | <         | <          |
| im und ausserhalb Klaz                   | 73.9%       |    | 40.0%           | 55.3%     | 26.3%     | >                 | >          | >         | >          |
| nur im Klaz                              | 4.3%        |    | 18.6%           | 10.5%     | 36.8%     | <                 | <          | <         | <          |
| n  | 46          | 46 | 70              | 38        | 19        |                   |            |           |            |

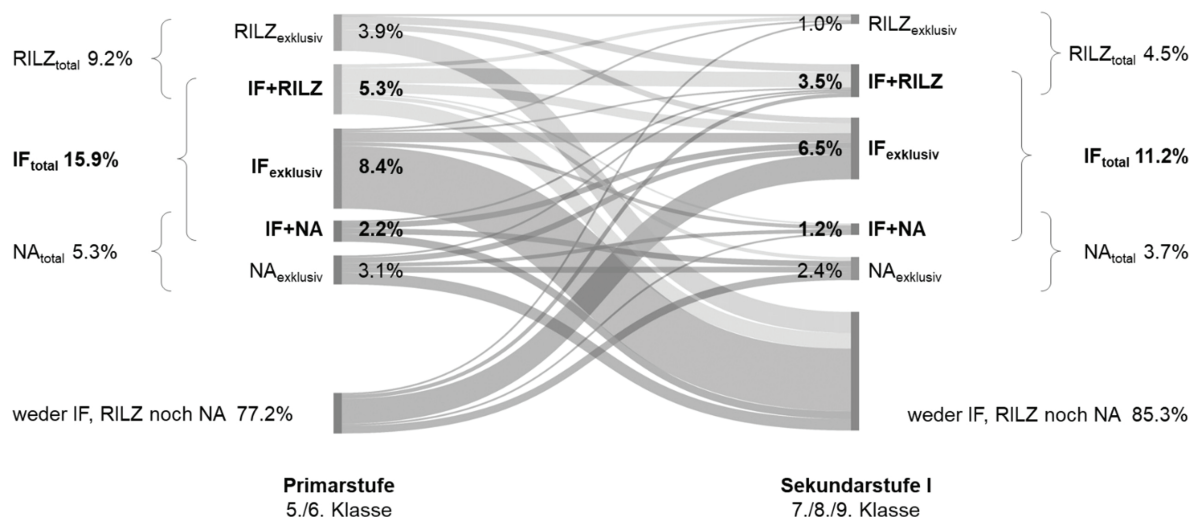
Anmerkungen: n=Anzahl gültige Antworten pro Item; Klaz=Klassenzimmer; GA=Grundanforderungen, EA=erweiterte Anforderungen, Prim=Primarstufe, Sek I=Sekundarstufe I. Gruppenvergleiche wurden mit Hilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben getestet; </>=signifikante Gruppenunterschiede (p<.05), (<)/(>)=als Tendenz signifikante Gruppenunterschiede (p<.10), ---=nicht signifikant (p≥.10), 2) für keine vs. ≥1-2 IF-Stunden, 3) kein Signifikanztest, da in beiden Gruppen 0.0%.

**Stabilität von IF, RILZ und NAG über die Zeit**

Zum Abschluss wurde untersucht, wie stabil die Massnahmen IF, RILZ und NA zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I waren. Insgesamt haben 591 Schüler:innen an beiden Befragungen teilgenommen (siehe Abbildung 1).

**Abbildung 1**

*Verlaufsdiagramm von IF, RILZ und NA zwischen der Primar- und Sekundarstufe I in der Längsschnittstichprobe (n=591)*



Anmerkungen: Schüler:innen, die weder auf der Primarstufe noch auf Sekundarstufe I IF, RILZ oder NA hatten, werden im Verlaufsdiagramm nicht dargestellt. Die Balken „weder IF, RILZ noch NA“ wäre eigentlich breiter, da sie nur Schüler:innen die entweder zu Primarstufe oder Sekundarstufe I eine dieser Massnahmen hatten berücksichtigen. Aufgrund des Oversamplings von Schüler:innen mit NA bei der Baseline und Fokus auf Schüler:innen mit NA bei der Follow-Up-Erhebung sollten die Prävalenzen per se nicht interpretiert werden.

Das Verlaufs-Diagramm illustriert, dass eine Kontinuität der spezifischen Kombination von ISM eher eine Ausnahme und nicht die Norm darstellte: Von den Schüler:innen, die zur Baseline IF hatten (exklusiv oder in Kombination mit RILZ/NA) hatten nur etwa ein Drittel auch beim Follow-up IF (exklusiv oder in Kombination mit RILZ/NA), weitere 10% hatten beim Follow-up exklusiv RILZ oder NA. Von den Schüler:innen welche bei der Baseline IF hatten, hatte nur noch etwa die Hälfte auch beim Follow-up eine ISM; diejenigen, die keine ISM mehr hatten, wurden beim Follow-up auf Sekundarstufe I grösstenteils mit Grundanforderungen statt mit erweiterten Anforderungen unterrichtet (34 von 43 Schüler:innen). Eine deutliche Fluktuation zeigte sich auch bei Schüler:innen, welche beim Follow-up IF hatten (exklusiv oder in Kombination mit RILZ/NA): Nur etwa die Hälfte von ihnen hatte bereits zur Baseline IF, während etwa ein Viertel exklusiv RILZ oder NA und ein weiterer Viertel gar keine ISM hatte.

**4. Diskussion**

Zusammenfassend kann in Bezug auf die beiden eingangs formulierten Fragestellungen ausgesagt werden, dass 1) zwischen den Kantonen grosse Disparitäten bezüglich Definition, Zielgruppe, Zuweisungsverfahren, Finanzierung und Kombination von IF mit anderen ISM bestehen und dass 2) wie am Beispiel des Kantons Bern festgestellt, auch innerhalb eines Kantons Lernende mit IF eine sehr heterogene Gruppe darstellen und dass die konkrete Umsetzung der Massnahme IF, z.B. bezüglich Anzahl Lektionen und Art der Förderung, sehr unterschiedlich ausfällt.

### Interkantonale Disparitäten in der Schweiz

Die dargestellten interkantonalen Disparitäten lassen sich auch in Bildungssystemen anderer föderalistisch organisierter Länder nachweisen (Mejeh & Powell, 2018; Robson, 2005). Sie bergen das Risiko, bestehende Bildungsungleichheiten zusätzlich zu verstärken, da vergleichbare Lernende mit besonderem Bildungsbedarf je nach Region von unterschiedlichen sonderpädagogischen Massnahmen profitieren. Dies in Bezug auf Schulform (IF versus Sonderklasse), Umfang sowie Umsetzungsform.

### Intrakantonale Heterogenität am Beispiel des Kantons Bern

Bei der Betrachtung der *Gründe für IF* fällt auf, dass diese sehr vielfältig sind. „Lernziele nicht erreicht“ wurde lediglich bei rund einem Drittel der Befragten angegeben, was vermuten lässt, dass IF einerseits auch präventiv eingesetzt wird und andererseits auch aus Gründen, die nicht primär leistungskonnotiert sind. Die Befunde korrespondieren mit dem relativ grossen Anteil an Lernenden mit IF, die über eher hohe schulische bzw. kognitive Leistungsfähigkeiten verfügen. Diese Heterogenität bezüglich Zielgruppe ist erklärbar mit der „liberalen“ Zuweisungspraxis im Kanton Bern, wonach für IF keine Abklärung einer Fachstelle erforderlich ist. Weiter ist in den Berner Richtlinien die Zielgruppe für IF sehr offen formuliert (ERZ des Kantons Bern, 2019). Dies hat gegenüber der diagnosebezogenen Vergabe und Ressourcenallokation den Vorteil einer verminderten Gefahr der Stigmatisierung (Brussino 2020; Willis et al. 2020) und dient zudem den Schulen der besseren Planbarkeit des sonderpädagogischen Personals, da der Ressourcenfluss kontinuierlich gewährleistet ist (Meijer & Watkins, 2019). Ebenfalls bedingt durch die offen formulierten Richtlinien sind die stark *diskontinuierlichen Verläufe der Massnahmen* zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I, die darauf hinweisen, dass die Schulen IF im Sinne der Prävention stärker auf den niedrigeren Stufen einsetzen als auf Sekundarstufe I und dass in Schultypen mit erweiterten Anforderungen der Bedarf an IF geringer ist. Weitere Ursachen für die Diskontinuität könnten in der Transition von Primarstufe zu Sekundarstufe I und im leistungsbezogenen Tracking auf Sekundarstufe I liegen sowie in der Regelung, dass IF regelmässig evaluiert und nach spätestens vier Semestern von einer Fachstelle verfügt werden muss (Art. 11, Abs. 3, VMR,). Die grossen Unterschiede bei der *Verteilung der wöchentlichen Anzahl IF-Lektionen pro Klasse* lassen sich u.a. darauf zurückführen, dass in Schulen, welche eine Sonderklasse führen, ein grosser Teil der Ressourcen aus dem Lektionenpool der einfachen Massnahmen in die Finanzierung der Sonderklassen fliesst und somit an diesen Schulen für die IF weniger Lektionen zur Verfügung stehen (Sahli Lozano et al., 2021b).

Die Analysen zeigten, dass die *Art der Förderung* zwischen den Klassen stark variiert und dass IF relativ häufig exklusiv als Einzelunterricht ausserhalb des Klassenzimmers stattfindet (21.7% Primarstufe, bzw. 39.1% Sekundarstufe I), obwohl die kantonalen Vorgaben (Art.7, Abs. 1, VMR) vorschreiben, dass IF nur in begründeten Ausnahmefällen als Einzelunterricht erteilt werden sollte. Generell sollte IF den jeweiligen Förderzielen und -bedürfnissen entsprechend sowie in Abhängigkeit der jeweiligen personalen und räumlich-materiellen Ressourcen gestaltet werden. Eine temporäre gezielte Einzel- oder Kleingruppenförderung kann demnach genauso sinnvoll sein, wie ein multiprofessionelles Teamteaching (Luder, 2021).

Bezüglich *Kombination der IF mit anderen Massnahmen* konnte gezeigt werden, dass IF am häufigsten mit RILZ, jedoch auch mit NA kombiniert wird. Um Lernende mit besonderem Bildungsbedarf adäquat zu unterstützen, wäre eine Kombination äusserst empfehlenswert (Kronenberg, 2021).

Limitierend ist anzumerken, dass aufgrund des Oversamplings von Klassen mit Schüler:innen mit NA bei der Baseline-Erhebung und dem Fokus, beim Follow-Up insbesondere Schüler:innen mit ISM für die Wiederbefragung ausfindig machen zu können, die berichteten Prävalenzen von ISM (beispielsweise in Tabelle 1) eine leichte Überschätzung der Zahlen im Kanton Bern darstellen. Die Überschätzung ist allerdings eher gering (für die Sekundarstufe I lag die hier berichtete Prävalenz von NA mit 2.4% nur geringfügig über der Schätzung für den Kanton Bern (2.1%; Sahli Lozano, Brandenburg, & Ganz, 2020) und nur knapp 15% der Jugendlichen mit IF haben zusätzlich NA. Die Schlussfolgerungen bezüglich der Heterogenität der Population mit IF oder Leistungs-Merkmale der Schüler:innen mit IF (vgl. Tabelle 2) sind jedoch kaum durch das Oversampling oder dem Fokus auf NA bei der Wiederbefragung verzerrt worden. Zudem wurde aufgrund der kleinen Teilstichproben (und der geringen Teststärke) und den explorativen Fragestellungen auf Signifikanztests verzichtet.

### Fazit

Die inter- und intrakantonale Heterogenität bezüglich Zielgruppe und Umsetzung von IF kann u.a. mit der hohen Autonomie der Regionen bei der Gestaltung der Volksschule sowie mit teilweise fehlenden kantonalen oder kommunalen Vorgaben erklärt werden (Hangartner & Heinzer, 2016; Hangartner & Svaton, 2016). Aufgrund dieser Heterogenität profitieren nicht alle Lernenden im gleichen Mass von IF, so dass das Risiko

besteht, bestehende Bildungsungleichheiten zusätzlich zu verstärken (Kronenberg, 2014; Kronig, 2007; Suter et al., 2018). Weiter wirken sich Disparitäten auf die Arbeitsbedingungen der Schulteams sowie auf Schulentwicklungsprozesse aus.

Die Disparitäten bergen diverse Risiken und Herausforderungen im Bereich der Beforschung sonderpädagogischer Massnahmen und sollten deshalb unbedingt berücksichtigt und dokumentiert werden, um systematische Verzerrungen zu vermeiden. Insbesondere die vorhandenen Ressourcen (z.B. die Anzahl Lektionen pro Woche für eine sonderpädagogische Massnahme), die Qualifizierung des Personals sowie die Art der sonderpädagogischen Förderung (Gresch & Piezunka, 2015) sollten als wichtige Aspekte miterhoben oder bereits bei der Auswahl der Stichprobe berücksichtigt werden. Nebst Herausforderungen bieten der bewusste Einbezug der Disparitäten in Forschungsdesigns auch die Chance, fördernde und hemmende Vergabe- und Umsetzungsmechanismen zu identifizieren und daraus Folgerungen für die Steuerung sowie die Förderpraxis zu identifizieren (Mejeh & Powell, 2018; Wicki & Antognini, 2022).

## Literatur

- Aellig, S., Altmeyer, S., & Lanfranchi, A. (2021). *Schulische Inklusion Daten, Fakten, Positionen*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. [https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/WiKo\\_Factsheet\\_SchulInkl\\_2021\\_E03.pdf](https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/WiKo_Factsheet_SchulInkl_2021_E03.pdf)
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Appius, S., & Nägeli, A. (2017). *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16851-3>
- Bertelsmann Stiftung. (2014). *Chancenspiegel 2014: Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Brühwiler, I. (2016). Kantonale Steuerung der Gemeinde durch die Finanzierung von Lehrerlöhnen? – Finanzpolitische Aspekte im 19. Jahrhundert. In J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz: Steuerungskultur im Umbruch* (S. 249–276). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3_11)
- Brussino, O. (2020). *Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs* (OECD Education Working Papers Nr. 227; OECD Education Working Papers, Bd. 227). <https://doi.org/10.1787/600fbad5-en>
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.14776871.html>
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG), SR 151.3 (2004). <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html>
- Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen—Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion* 6(2011), 2. <https://doi.org/10.25656/01:4330>
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2019). *IBEM Leitfäden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden (4. Ausgabe)*. [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/integration\\_und\\_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01\\_Besondere%20Massnahmen/bes\\_massnahmen\\_leitfaeden\\_IBEM\\_d.pdf](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaeden_IBEM_d.pdf)
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Gresch, C., & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen. In Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H., Prenzel, M (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 181–219). Springer VS.
- Hangartner, J., & Heinzer, M. (2016). *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz. Steuerungskultur im Umbruch*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3>
- Hangartner, J., & Svaton, C. J. (2016). „Geleitete Schule“ zwischen Profilierung und Vereinheitlichung. In J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz* (S. 199–220). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3_9)
- Kronenberg, B. (2014). Steuerung und Diagnostik der Sonderpädagogik vor und nach Inkraftsetzung der NFA. *Integration behindert. Wie die Ressourcensteuerung die Integration beeinflusst*, 17–24. [https://www.integras.ch/images/\\_pdf/service-menu/tagungen/sonderpaedagogik/Broschuere\\_Sonderpaedagogik\\_2014.pdf](https://www.integras.ch/images/_pdf/service-menu/tagungen/sonderpaedagogik/Broschuere_Sonderpaedagogik_2014.pdf)
- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. Bern; SBFI und EDK. <https://edudoc.ch/record/221116>
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen* (1. Aufl.). Haupt.
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 07–08, 48–56.
- Luder, R. (2018). Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), 15–21.
- Luder, R. (2021). *Integrative Förderung in der Schweiz*. Habilitationsschrift, Universität Freiburg (Schweiz).
- Meijer, C. J. W. (1999). *Financing of special needs education: A seventeen-country study of the relationship between financing of special needs education and inclusion*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. J. W., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 705–721. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>



- Mejeh, M., & J.W. Powell, J. (2018). Inklusive Bildung in der Schweiz – Zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten. *Bildung und Erziehung*, 71(4), 412–431. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.412>
- Moser, U. (2006). *Stellwerk: Ein computergestütztes adaptives Testsystem. Testtheoretische Grundlagen und erste Erfahrungen*. Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich. <http://docplayer.org/82020514-Stellwerk-ein-computergestuetztes-adaptives-testsystem.html>
- Mouelhi, Y., Jouve, E., Castelli, C., & Gentile, S. (2020). How is the minimal clinically important difference established in health-related quality of life instruments? Review of anchors and methods. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18, 1–17. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01344-w>
- Robson, C. (2005). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Statistics and indicators* (Vol. 2005, No. 17). OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Sahli Lozano, C. (2012). *Schulische Selektion und berufliche Integration – Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege*. Dissertation, Universität Freiburg. <http://doc.rero.ch/record/32539/files/SahliLozanoC.pdf>
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., & Ganz, A. S. (2020). Vergabe und Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Sekundarstufe I. *Swiss Journal of Educational Research*, 42(3), 693–706. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.13>
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Ganz, A. S., & Wüthrich, S. (2022). Accommodations, modifications, and special education interventions: Influence on teacher expectations. *Educational Research and Evaluation*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2103571>
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Lustenberger, S., Hauser, J., & Wüthrich, S. (2022). Aktuelle Forschungsprojekte: Langfristige Bildungsverläufe von ehemaligen Regelschüler/innen mit integrativen schulischen Maßnahmen (LABIRINT). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(2), 157–159. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art18d>
- Sahli Lozano, C., Cramer, S., & Gosteli, D. A. (2021a). *Integrative und separative schulische Massnahmen der Schweiz. Eine interaktive, digitale Landkarte*. Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. <https://www.szh.ch/de/phber-ninsema#/>
- Sahli Lozano, C., Cramer, S., & Gosteli, D. A. (2021b). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa) Kantonale Vergabe und Umsetzungsrichtlinien*. Edition SZH/CSPS. [www.szh-csps.ch/b2021-01](http://www.szh-csps.ch/b2021-01)
- Sahli Lozano, C., & Gosteli, D. A. (2022). Sonderklassen und integrative Förderung im nationalen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(4), 16–23.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2007a). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. <https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2007b). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik von der EDK am 25. Oktober 2007 verabschiedet gemäss der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. <https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2007c). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007—Kommentar zu den einzelnen Bestimmungen*. <https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV)*. [https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/schulpsychologie/sav\\_handreichung\\_edk.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-fuer-die-volksschule/besonderer-bildungsbedarf/schulpsychologie/sav_handreichung_edk.pdf)
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2021). *Terminologische Handreichung für künftige Rechtssetzungsprojekte im Bereich der Sonderpädagogik*. <https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/beschluesse>
- Suter, J., Sahli Lozano, C., & Simovic, L. J. (2018). Chancen und Risiken von Sonderklassen aus der Sicht von Schulleitenden. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(10), 28–35.
- United Nations (UN). (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities (CRPD)*. <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>
- United Nations (UN). (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030-agenda>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the world conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Weiss, R. H. (2006). Culture Fair Intelligence Test Scale 2—Revision (CFT 20-R). *Göttingen: Hogrefe*.
- Wicki, M. T., & Antognini, K. (2022). Fachbeitrag: Effekte der regulatorischen Rahmenbedingungen auf die Förderquoten im Rahmen verstärkter sonderpädagogischer Maßnahmen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(4), 300–316. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art36d>
- Willis, J., Doutré, S. M., Krausen, K., Barrett, T., Ripma, T., & Caparas, R. (2020). *California Special Education Funding System Study*. WestEd.

**Schlagworte:** Integrative Förderung; interkantonale Heterogenität; intrakantonale Heterogenität; leichter besonderer Bildungsbedarf; integrativen schulischen Massnahmen

## **Le soutien pédagogique régulier pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers - Hétérogénéité inter- et intracantonale en termes de population cible et mise en œuvre**

### **Résumé**

Le soutien pédagogique régulier (SPR) est la mesure la plus courante pour aider les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers légers en Suisse. Nous analysons les disparités en population cible, allocation des ressources et mise en œuvre du SPR entre et à l'intérieur des cantons. L'hétérogénéité constatée signifie d'une part que tous les élèves suisses ne bénéficient pas du SPR de manière égale, risquant ainsi de renforcer les inégalités éducatives existantes. D'autre part, cela impacte les conditions cadres et de travail des équipes éducatives. En recherche, il est crucial de considérer et de documenter clairement les disparités en population cible et en mise en œuvre concrète du SPR pour tirer des conclusions et effectuer des comparaisons entre les études ou les régions.

**Mots-clés:** Soutien pédagogique régulier; hétérogénéité intercantonale; hétérogénéité intracantonale; besoin éducatif particulier léger; mesures d'aide à l'intégration scolaire

## **Sostegno pedagogico regolare per allievi con bisogni educativi speciali – eterogeneità inter e intracantonale in termini di popolazione target e implementazione**

### **Riassunto**

Il sostegno pedagogico regolare è la misura più comunemente utilizzata per aiutare gli allievi con bisogni educativi speciali in Svizzera. In questo studio, analizziamo le disparità nella popolazione target nell'allocatione delle risorse e nell'implementazione del servizio di sostegno pedagogico tra e all'interno dei cantoni. Da un lato, l'eterogeneità osservata implica che non tutti gli studenti e le studentesse con bisogni educativi speciali beneficiano allo stesso modo del servizio citato poco sopra, rischiando così di rafforzare le disuguaglianze educative esistenti. Dall'altro lato, questo influisce sulle condizioni generali e di lavoro dei gruppi scolastici. Nella ricerca, le disparità in termini di popolazione e di attuazione concreta del sostegno pedagogico devono essere considerate e documentate chiaramente per consentire conclusioni e confronti tra studi o regioni.

**Parole chiave:** Supporto di un o una insegnante di educazione speciale; eterogeneità intercantonale; eterogeneità intracantonale; bisogni educativi speciali lievi; misure scolastiche integrate.

## **Support from special education teachers for learners with special educational needs - inter- and intra-cantonal heterogeneity in terms of target group and implementation**

### **Summary**

In Switzerland, support from a special education teacher (SET) is the most common measure to support learners with mild special educational needs (SEN). We explore variations regarding target group, resourcing, and implementation of support from special education teachers between and within cantons. On the one hand, the observed heterogeneity implies that not all learners with SEN can benefit from SET support to the same extent, which can lead to a reinforcement of existing educational inequalities. On the other hand, it affects the general and working conditions of the school teams. In research, disparities in terms of target group and concrete implementation of SET support should be considered and clearly documented to allow conclusions and comparisons across studies or regions.

**Keywords:** Support from a special education teacher; intercantonal heterogeneity; intracantonal heterogeneity; mild special educational needs; integrative school measures

**Caroline Sahli Lozano**, Dr., Leiterin des Schwerpunktprogramms «Inklusive Bildung» am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PH Bern; Dozentin am Institut für Heilpädagogik und am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der PH Bern. Forschungsgebiete: Inklusive Bildung, schulische Integration und Selektion, Umgang mit Heterogenität, Bildungsungleichheiten.

PH Bern, IFE, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

E-Mail: [caroline.sahlilozano@phbern.ch](mailto:caroline.sahlilozano@phbern.ch)

**Fabian Setz**, BSc, Studium Erziehungswissenschaften; seit 2022 Hilfsassistent im Schwerpunktprogramm «Inklusive Bildung» der PH Bern. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Umgang mit Heterogenität, Bildungsungleichheiten.

PH Bern, IFE, Laupenstrasse 19, CH-3008 Bern

E-Mail: [fabian.setz@phbern.ch](mailto:fabian.setz@phbern.ch)

**Sergej Wüthrich**, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schwerpunktprogramm «Inklusive Bildung» am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PH Bern; Dozent am Institut für Heilpädagogik der PH Bern. Forschungsgebiete: Inklusive Bildung, schulische Integration und Selektion, soziale Partizipation von Lernenden mit Behinderung, Bildungsungleichheiten.

PH Bern, IFE, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

E-Mail: [sergej.wuethrich@phbern.ch](mailto:sergej.wuethrich@phbern.ch)

**Matthias Wicki**, MSc, Studium der Psychologie und Soziologie; Doktorand in Life Science an der Universität Lausanne; seit 2021 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Schwerpunktprogramm «Inklusive Bildung» der PH Bern. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Integrative schulische Massnahmen, Psychische Gesundheit.

PH Bern, IFE, Laupenstrasse 19, CH-3008 Bern

E-Mail: [matthias.wicki@phbern.ch](mailto:matthias.wicki@phbern.ch)