

Umfrage über die Integrationspraxis in der Bündner Schule

Bericht zuhanden von LEGR Lehrpersonen Graubünden

Martina Brägger

24.03.2022

Inhalt

| | |
|---|-----------|
| Glossar | 3 |
| 1 Ausgangslage | 4 |
| 2 Vorgehen und Beschreibung der Stichprobe | 4 |
| 3 Auswertung und Berichterstattung | 4 |
| 4 Ergebnisse | 5 |
| 4.1 SHP-spezifische Fragen | 5 |
| 4.2 Lehrpersonen-spezifische Fragen | 6 |
| 4.3 Schul-spezifische Fragen | 7 |
| 4.4 Beurteilung der gelebten Integrationspraxis | 10 |
| 4.5 Erkenntnisse aus den offenen Kommentaren | 12 |
| 5 Zusammenfassung | 13 |
| Anhang | 14 |
| A1 Weitere Angaben zur Stichprobe | 14 |
| A2 Weitere Ergebnisse | 15 |

Glossar

| | |
|---------|--|
| KLP | Klassenlehrperson |
| FLP | Fachlehrperson |
| SHP | Schulische HeilpädagogInnen |
| SuS | Schülerinnen und Schüler |
| KG | Kindergarten |
| PS | Primarschule |
| OS | Oberstufe |
| IF | Integrative Förderung |
| pIF | präventive Integrative Förderung |
| IFoL | Integrative Förderung ohne Lernzielanpassungen |
| IFmL | Integrative Förderung mit Lernzielanpassungen |
| ISS | Integrative Sonderschulung |
| DaZ/FfF | Deutsch als Zweitsprache |

1 Ausgangslage

In Graubünden folgt in den nächsten Jahren eine Teilrevision des Schulgesetzes, die vor allem einen Fokus auf die Integration legen wird. LEGR Lehrpersonen Graubünden wollte vor diesem Hintergrund durch eine Umfrage bei den Aktivmitgliedern in Erfahrung bringen, wo die Bündner Schule bei der Integration steht und wie die Lehrpersonen sie beurteilen.

Büro Brägger wurde mit der Durchführung und Auswertung der Umfrage beauftragt.

2 Vorgehen und Beschreibung der Stichprobe

Der Fragebogen für die Online-Befragung wurde zusammen mit einer Arbeitsgruppe von LEGR in einem Workshop am 17.11.2021 erarbeitet. Der Fragebogen enthielt neben Fragen, die sich an alle Teilnehmenden richteten, ausgewählte Fragen ausschliesslich für Lehrpersonen oder Schulische HeilpädagogInnen (SHP). Hinzu kamen ausgewählte stufenspezifische Fragen. Die Befragung wurde in Deutsch und Italienisch im Zeitfenster 31.01.2022 bis 14.02.2022 durchgeführt.

Eingeladen wurden 1'947 Aktivmitglieder von LEGR. Mitglieder, von denen eine Emailadresse bekannt war, wurden per Email zur Befragung eingeladen. Die übrigen Mitglieder erhielten eine Einladung per Post mit QR-Code und Link zur Befragung. Um die SPAM-Filter möglichst zu umgehen, wurde die Einladung über die Software für die Onlinebefragung mit einem personalisierten Link und die Erinnerung über den Verteiler von LEGR mit einem allgemeinen Link verschickt. Es ist daher anzunehmen, dass auch Lehrpersonen an der Befragung teilnahmen, die nicht Mitglied von LEGR sind.

Den Fragebogen füllten 1'091 Personen aus, davon 880 vollständig.¹ Gemessen an der Anzahl eingeladenen Aktivmitglieder entspricht dies einem sehr guten Rücklauf von 56%. Wie erwähnt, dürften sich auch Nicht-LEGR-Mitglieder an der Befragung beteiligt haben, weshalb der effektive Rücklauf etwas tiefer liegen dürfte.

Unter den 1'091 teilnehmenden Personen befinden sich 803 Lehrpersonen und 256 SHP. Weitere Angaben zur Stichprobe finden sich unter Anhang A1.

3 Auswertung und Berichterstattung

Die eingehenden Daten wurden einer Datenplausibilisierung unterzogen. Dabei wurden insbesondere die Angaben zu den Schülerinnen und Schüler (SuS) mit besonderen Bedürfnissen und den Ressourcen im Rahmen der integrativen Förderung (IF) überprüft.

Neben einer Gesamtauswertung wurden die Ergebnisse differenziert nach Stufe (Kindergarten / Primarstufe / Oberstufe) und Funktion ausgewertet. Diese Auswertungen wurden LEGR in Form von Excel-Dokumenten zur Verfügung gestellt. Der vorliegende Bericht stellt die wichtigsten Ergebnisse im Sinne einer Synthese dar.

¹ Teilweise ausgefüllte Fragebogen wurden berücksichtigt, wenn mindestens ein Teil der inhaltlichen Fragen beantwortet wurden. Ausgeschlossen wurden 156 leere Fragebogen oder Fragebogen ohne inhaltliche Angaben (bei den 1'094 nicht mitgezählt).

4 Ergebnisse

4.1 SHP-spezifische Fragen

Von den befragten 256 SHP sind 57% ausschliesslich von Schulgemeinden, 11% ausschliesslich von einem Kompetenzzentrum und 32% sowohl von einer Schulgemeinde als auch von einem Kompetenzzentrum angestellt. Wie die weiteren Ausführungen zeigen, hat der Anstellungsort einen Einfluss auf nahezu alle Ergebnisse zu den SHP spezifischen Fragen.

68% der befragten SHP verfügen über eine Ausbildung als SHP. 8% befinden sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Ausbildung. Die übrigen 24% haben keine spezifische Ausbildung als SHP. Wer ausschliesslich für Schulgemeinden arbeitet, verfügt seltener über eine Ausbildung.²

Die SHP sind durchschnittlich in 2.4 Klassen für die Prävention (IFP) zuständig und betreuen durchschnittlich in 2.6 Klassen Kinder im Rahmen der IF (IFoL, IFmL, ISS). Ausschliesslich von Kompetenzzentren angestellte SHP sind durchschnittlich in einer Klasse für die IFP zuständig, betreuen aber wie die von den Schulgemeinden angestellten SHP in mehreren Klassen (2.4) Kinder im Rahmen der IF. Durchschnittlich arbeiten die SHP mit vier Lehrpersonen zusammen.

Tabelle 1: Anzahl Klassen der SHP

| | n | Min. | Max. | ø |
|--|-----|------|------|-----|
| In wie vielen Klassen sind Sie für die Prävention (IFP) zuständig? | 249 | 0 | 10 | 2.4 |
| In wie vielen Klassen betreuen Sie aktuell Kinder (IFoL, IFmL, ISS)? | 241 | 0 | 13 | 2.6 |

Auch bei der Anzahl betreuter SuS mit besonderen Bedürfnissen bestehen Unterschiede abhängig vom Anstellungsort; Wer von den Schulgemeinden angestellt ist, betreut durchschnittlich 9.6 SuS gegenüber 3.8 SuS bei den von Kompetenzzentren angestellten SHP (vgl. Tabelle 7, Anhang A2). Die von Schulgemeinden angestellten SHP betreuen also mehr SuS, mit Ausnahme von Kindern im Rahmen der ISS.

Tabelle 2: Anzahl betreute SuS der SHP

| | n | Min. | Max. | ø |
|---|-----|------|------|-----|
| integrative Förderung ohne Lernzielanpassungen (IFoL) | 237 | 0 | 67 | 2.7 |
| integrative Förderung mit Lernzielanpassungen (IFmL) | 237 | 0 | 16 | 3.1 |
| Befreiung von Fächern | 238 | 0 | 6 | 0.4 |
| ISS | 238 | 0 | 17 | 0.9 |
| Nachteilsausgleich | 238 | 0 | 7 | 0.4 |
| DaZ/FfF | 238 | 0 | 33 | 1.8 |
| besondere Begabungen | 238 | 0 | 11 | 0.5 |
| Verhaltensauffälligkeiten | 238 | 0 | 16 | 1.0 |
| Total SuS mit besonderen Bedürfnissen | 196 | 0 | 69 | 9.0 |

² Schulgemeinde: 61%, Kompetenzzentrum: 79%, beides: 75%

Ausgehend von der Anzahl betreuter Klassen und SuS mit besonderen Bedürfnissen und der Anzahl Wochenlektionen für diese Betreuungsarbeit wurde ermittelt, wie viele Ressourcen den SHP pro Klasse bzw. pro betreutes Kind zur Verfügung stehen. Die Ergebnisse sind mit einer gewissen Vorsicht zu lesen, da die Angaben oft lückenhaft waren und die Angaben mehrerer SHP daher nicht berücksichtigt werden konnten. Es ist zudem davon auszugehen, dass trotz Plausibilisierung die Ressourcen nicht in allen Fällen ganz trennscharf nach den abgefragten Kategorien angegeben wurden, bzw. die Ressourcen nicht trennscharf gesprochen werden. Vermutlich sind die beträchtlichen Unterschiede zwischen den minimal und maximal verfügbaren Ressourcen je Kategorie auf diesen Umstand zurückzuführen, wobei auch die Standardabweichungen darauf hindeuten, dass die Ressourcen pro Klasse bzw. pro betreute SuS beträchtlich variieren können. Durchschnittlich erhalten die von Kompetenzzentren angestellten SHP pro betreute ISS-SuS etwas mehr³ und pro betreute SuS IFoL etwas weniger⁴ Betreuungsressourcen, die Unterschiede sind aber insgesamt gering.

Tabelle 3: Ressourcen pro betreute Klasse bzw. betreute SuS (Anzahl Wochenlektionen)

| | n | Min. | Max. | Ø |
|--|-----|------|------|-----|
| SHP: Ressourcen IFP pro Klasse | 89 | 0.3 | 4.0 | 1.7 |
| SHP: Ressourcen IFoL pro betreute SuS | 122 | 0.0 | 4.0 | 1.1 |
| SHP: Ressourcen IFmL pro betreute SuS | 151 | 0.0 | 8.0 | 2.2 |
| SHP: Ressourcen ISS pro betreute SuS | 97 | 1.0 | 10.0 | 6.2 |
| SHP: Ressourcen total pro betreute SuS (ohne Ressourcen für IFP) | 104 | 0.3 | 12.0 | 2.4 |

64% der SHP erhalten in das Arbeitspensum integrierte Besprechungslektionen für die Integration, durchschnittlich 1.3 Wochenlektionen (Min. 0.5, Max 6.0). Wer ausschliesslich für ein Kompetenzzentrum arbeitet, bekommt sehr viel seltener Besprechungsressourcen als von den Schulgemeinden angestellte SHP.⁵

4.2 Lehrpersonen-spezifische Fragen⁶

Mindestens 85% der 803 teilnehmenden Lehrpersonen erhalten Unterstützung im Rahmen der Integration. Von diesen erhalten lediglich 18% in das Arbeitspensum integrierte Besprechungslektionen (Ø 0.8 Wochenlektionen, Min. 0.5, Max. 2.0). Der Anteil unter den KLP ist mit 25% deutlich höher als unter den FLP (11%).

Im Weiteren bestätigen die Lehrpersonen, dass nicht alle SHP, mit denen sie zusammenarbeiten, über eine spezifische SHP-Ausbildung verfügen.⁷

³ Schulgemeinde: 5.9, Kompetenzzentrum: 7.3, beides: 5.9 Wochenlektionen (Mittelwerte)

⁴ Schulgemeinde: 1.1, Kompetenzzentrum: 0.6, beides: 1.0 Wochenlektionen (Mittelwerte)

⁵ Schulgemeinde: 72%, 1.3 Wochenlektionen; Kompetenzzentrum: 17%, 1.7; beides: 65%, 1.3

⁶ Die Qualität der Daten zur Anzahl SuS mit besonderen Bedürfnissen und zum Umfang der erhaltenen Ressourcen im Rahmen der IF war unzureichend, sodass auf eine Auswertung verzichtet werden musste.

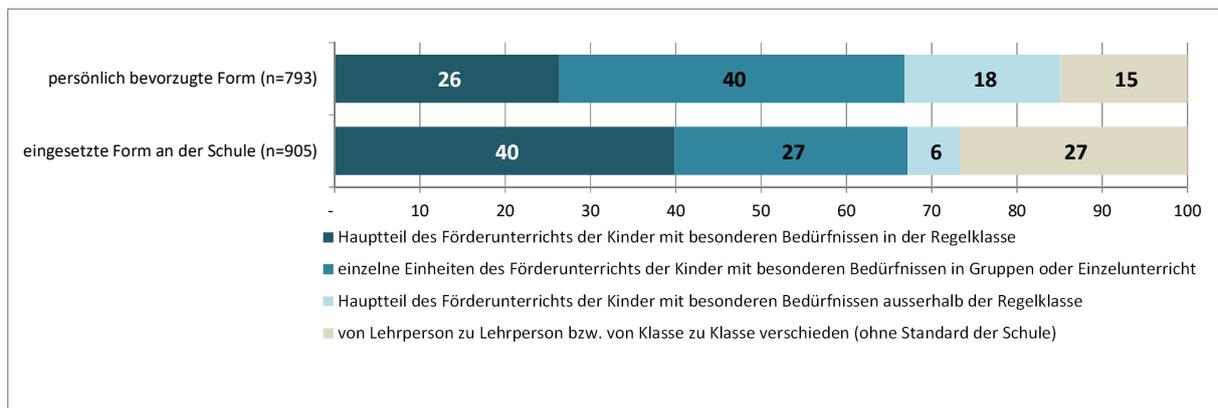
⁷ 60% ja alle, 14% ja teilweise, 21% nein, 5% weiss nicht (n=683)

4.3 Schul-spezifische Fragen⁸

42% der Befragten geben an, dass ihre Schule über ein Konzept zur Integration verfügt, 21% verneinen dies, während 37% es nicht wissen. Letzteres betrifft 42% der Lehrpersonen gegenüber 23% der SHP.

Der Hauptteil des Förderunterrichts der Kinder mit besonderen Bedürfnissen findet nur selten ausserhalb der Regelklasse statt (Abbildung 1). Am häufigsten erfolgt der Hauptteil des Förderunterrichts in der Regelklasse oder einzelne Einheiten erfolgen in Gruppen oder im Einzelunterricht. Häufig hängt die eingesetzte Form von den einzelnen Lehrpersonen ab. Der Vergleich zwischen der eingesetzten und der persönlich bevorzugten Form zeigt, dass die Befragten die Fördererlemente tendenziell häufiger aus dem Regelunterricht auslagern würden. Knapp ein Fünftel würde den Hauptteil des Förderunterrichts ganz ausgliedern (SHP 7%, Lehrpersonen 23% / KG 8%, PS 18%, OS 30%). Trotz dieser etwas unterschiedlichen Gewichtung zum tatsächlichen Einsatz steht die grosse Mehrheit der Befragten also hinter dem integrativen Ansatz.

Abbildung 1: An der Schule eingesetzte und persönlich bevorzugte Form der Integration



An der Oberstufe findet die Integration überwiegend in der Realschule statt bzw. die geförderten SuS besuchen überwiegend die Realschule (vgl. Abbildung 10, Anhang A2).

Die Ressourcen für die Integration werden am häufigsten nach der Anzahl SuS mit besonderen Bedürfnissen (51%) verteilt. Häufig (27%) werden bei der Verteilung der Ressourcen verschiedene Merkmale der Klasse berücksichtigt. 17% geben an, dass die Ressourcen pauschal pro Klasse gesprochen werden. Es sind signifikante Unterschiede zwischen den Stufen zu beobachten (vgl. stufenspezifische Auswertungen). Im Weiteren gibt rund die Hälfte der Befragten an, dass bei der Klassengrösse und Klassenzuteilung der Anzahl SuS mit besonderen Bedürfnissen (eher) Rechnung getragen wird.⁹

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den SHP erfolgt in den meisten Fällen gemeinsam verantwortet (47%). Zwar gibt es wiederum häufig Unterschiede abhängig von den einzelnen Lehrpersonen (39%). Dass die SHP im Auftrag der Lehrpersonen arbeiten, ist insgesamt aber deutlich seltener (14%).

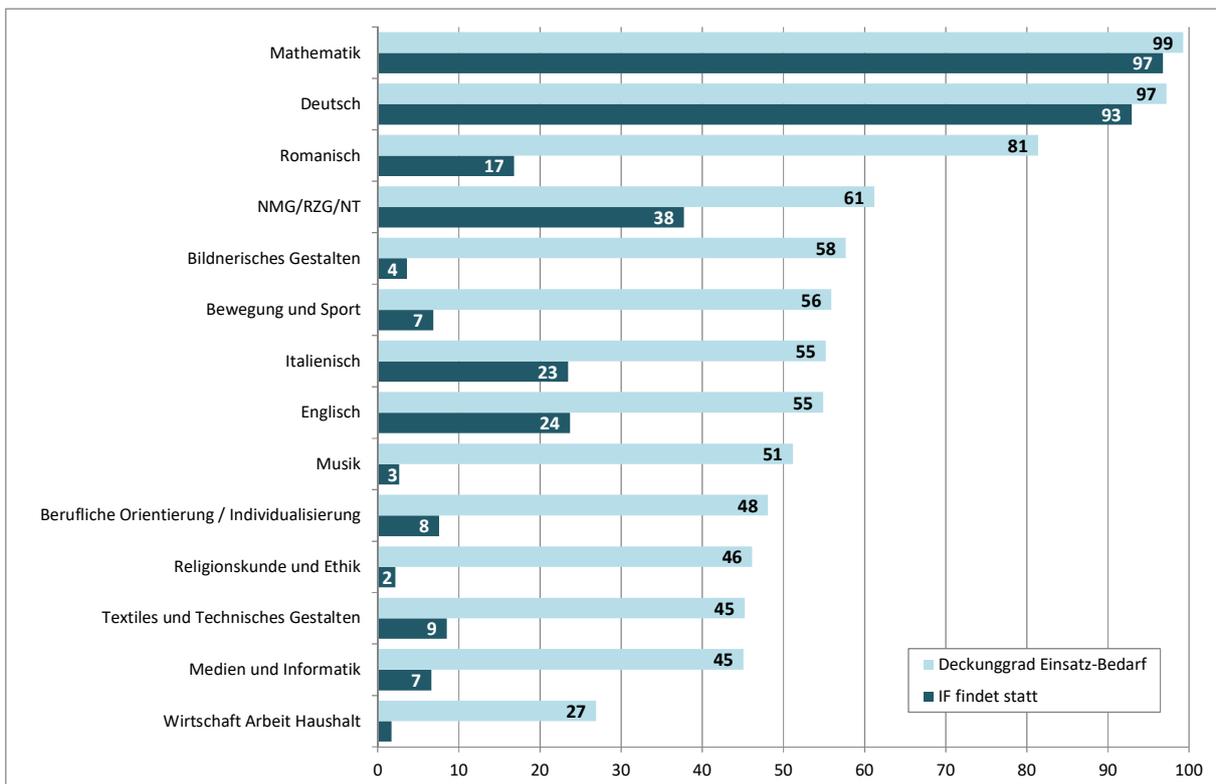
⁸ 954 Personen beantworteten den Befragungsteil, der sich unabhängig von der Funktion an alle Teilnehmenden richtete. Darunter sind 689 Lehrpersonen und 227 SHP (zusammen 96%).

⁹ ja: 16%, eher ja: 33%, eher nein: 26%, nein: 26%; SHP beurteilen die Frage tendenziell positiver als KLP

Fällt eine SHP aus, wird nach Angaben der Befragten nur selten eine Stellvertretung gewährleistet, im Kindergarten tendenziell häufiger.¹⁰

Integration findet nach Angaben der Befragten in der Primarschule und Oberstufe fast lückenlos in Mathematik und Deutsch statt. In Abbildung 2 ist zu berücksichtigen, dass einzelne Fächer nicht in allen Sprachregionen oder auf allen Stufen gleichermaßen unterrichtet werden. Die Teilnehmenden wurden auch gefragt, in welchen Fächern sie einen (zusätzlichen) Bedarf nach IF erkennen.¹¹ Um den unterschiedlichen Fächern je Sprachregion und Stufe gerecht zu werden, wurde daraus der Deckungsgrad berechnet, zu welchem die heutige Situation dem erkannten Bedarf entspricht. Erwartungsgemäss ist dieser Deckungsgrad in Mathematik und Deutsch am grössten (da Abdeckung bereits sehr hoch ist). Auch in Romanisch stimmen Realität und Bedarf zu 81% gut überein. Bei den meisten anderen Fächern deckt die Realität zwischen 45% und 61% des erkannten Bedarfs ab. Mit 27% ist die Bedarfsabdeckung für «Wirtschaft Arbeit Haushalt» am geringsten. Würde das IF-Angebot entsprechend des erkannten Bedarfs ausgebaut, so wäre dies mengenmässig am stärksten in den Fächern NMG/RZG/NT (24% der Befragten erkennen einen Mehrbedarf) sowie in Italienisch und Englisch (je 19%) der Fall.

Abbildung 2: IF-Einsatz nach Fach und Deckungsgrad zwischen Einsatz und erkanntem Bedarf¹²



Lesehilfe: 38% der Befragten geben an, dass an ihrer Schule im Schulfach NMG/RZG/NT IF eingesetzt wird. Der erkannte Bedarf seitens der Befragten ist aber deutlich höher; die Realität deckt nur 61% des erkannten Bedarfs. Bei der Fächerbezeichnung ist zu berücksichtigen, dass die aufgeführten Sprachfächer sowohl erst- als auch zweitsprachigen Unterricht umfassen.

¹⁰ ja: 6%, eher ja: 20%, eher nein: 41%, nein: 34%

¹¹ Zu berücksichtigen ist, dass viele Befragte diese Frage nicht beantworteten.

¹² ohne Kindergarten

Die Befragten auf der Kindergartenstufe geben zu 89% an, dass IF in den geführten Aktivitäten eingesetzt wird. Bezogen auf die freien Aktivitäten und die Orientierungszeit sind dies 66% bzw. 34%. Der Deckungsgrad zwischen Einsatz und erkanntem Bedarf liegt bei guten 96% und 90% bezogen auf die geführten und freien Aktivitäten. Bezogen auf die Orientierungszeit beträgt die Bedarfsabdeckung 79%, entsprechend wird hier das grösste Ausbaupotential erkannt.

Abbildung 3: IF-Einsatz nach Unterrichtseinheit und Deckungsgrad Einsatz - erkannter Bedarf (n=126)

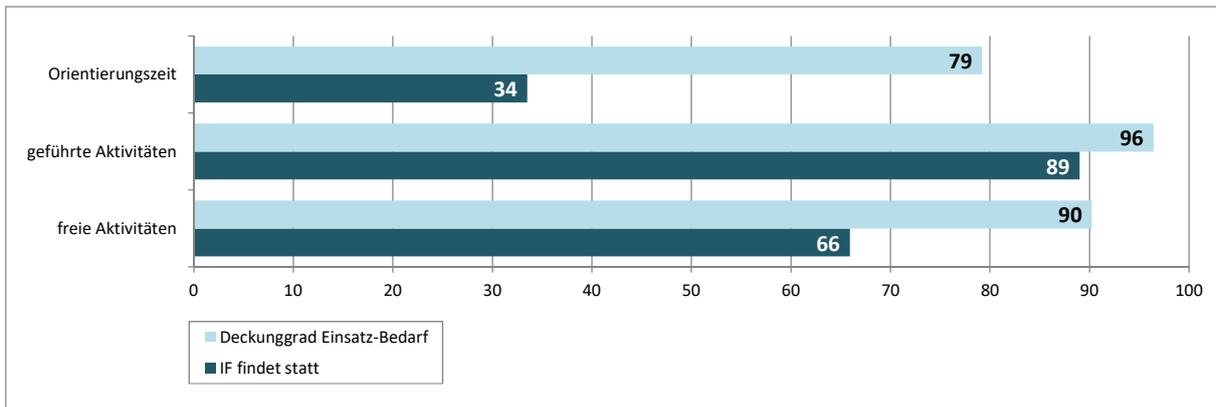
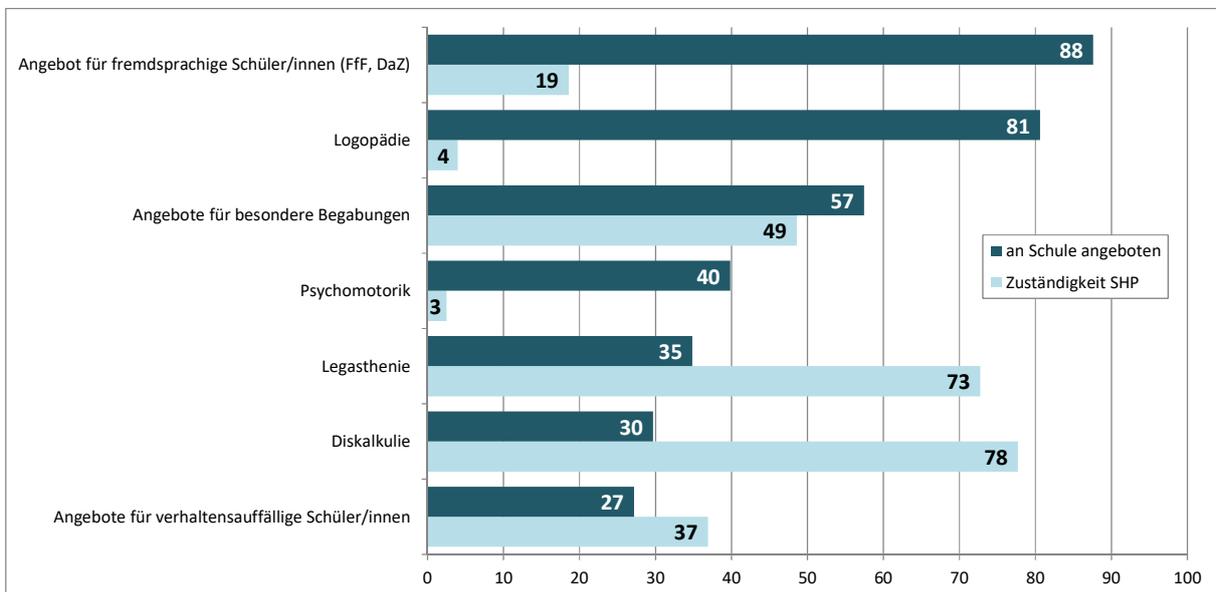


Abbildung 4 zeigt die Verbreitung von weiteren Unterstützungsangeboten und wie häufig die SHP – dort wo vorhanden – dafür verantwortlich ist. Bei der Verfügbarkeit der Angebote sind signifikante Unterschiede zwischen den Stufen zu beobachten (vgl. stufenspezifische Auswertungen).

Abbildung 4: Verbreitung von weiteren Unterstützungsangeboten und SHP-Zuständigkeit (n=846)

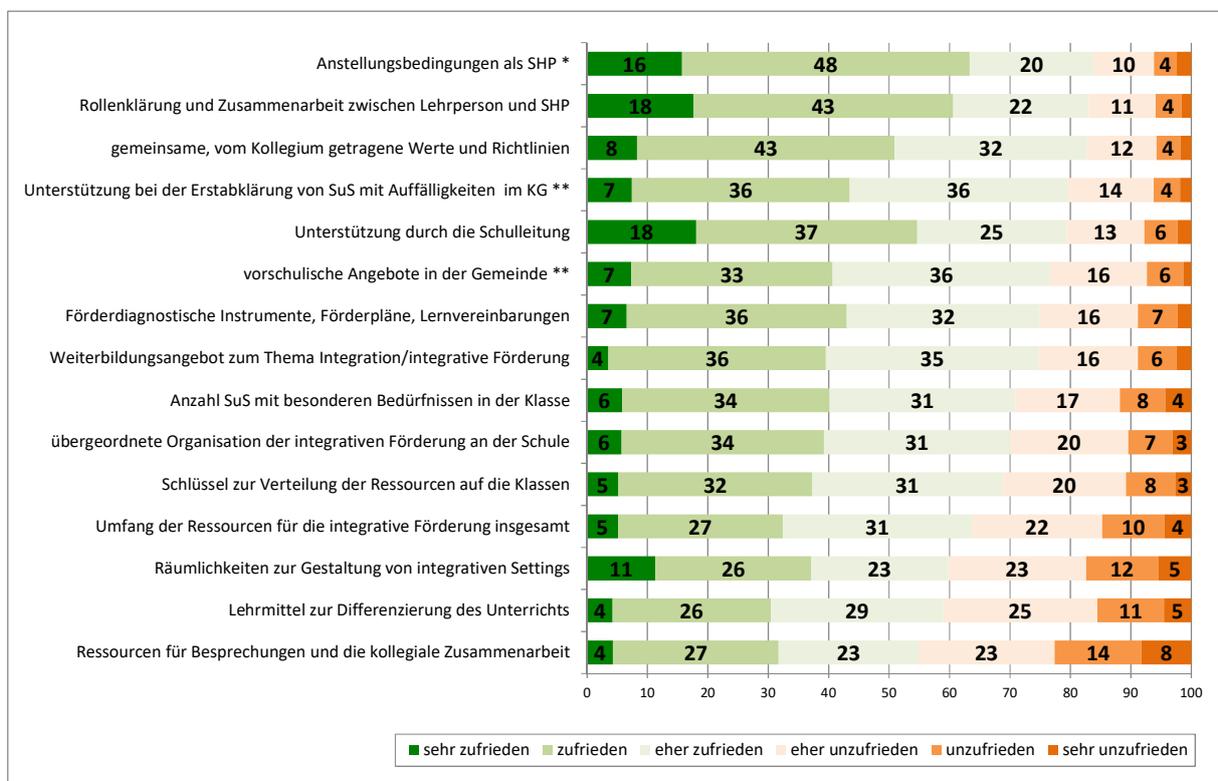


4.4 Beurteilung der gelebten Integrationspraxis

Wie aus Abbildung 5 zu entnehmen ist, äussern sich die Lehrpersonen zwar mehrheitlich verhalten zufrieden mit der gelebten Integrationspraxis (SHP tendenziell etwas zufriedener als KLP und FLP, Befragte der Oberstufe tendenziell negativer als von den unteren Stufen). Es gibt jedoch mehrere Aspekte, über die sich rund 30-55% der Befragten unzufrieden äussern, allen voran:

- die verfügbaren Ressourcen für Besprechungen und die kollegiale Zusammenarbeit im Rahmen der IF (55% eher – sehr unzufrieden),
- die Verfügbarkeit von Lehrmitteln zur Differenzierung des Unterrichts (41%) sowie
- die Räumlichkeiten zur Gestaltung von integrativen Settings (40%)

Abbildung 5: Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten zur IF (n=880)



* nur SHP

** nur Kindergarten

Auch gegenüber der Wirksamkeit der IF auf den Lernerfolg der SuS mit besonderen Bedürfnissen zeigen sich die Befragten mehrheitlich verhalten positiv (Abbildung 6). Demgegenüber gibt es eine Pattsituation, was die Beurteilung der Wirksamkeit der IF auf den Lernerfolg der Klasse anbelangt. Ebenfalls verhalten positiv beurteilt werden die Fragen zum Wohlbefinden der SuS mit besonderen Bedürfnissen in den integrativen Settings sowie zur Etablierung der IF als Modell an der Schule. Die SHP beurteilen alle diese Aspekte signifikant positiver als KLP und FLP, während die Befragten auf der Oberstufe diese Aspekte etwas kritischer beurteilen als auf den unteren Stufen.

Abbildung 6: Einschätzung zur Auswirkung der IF auf den Lernerfolg (n=880)

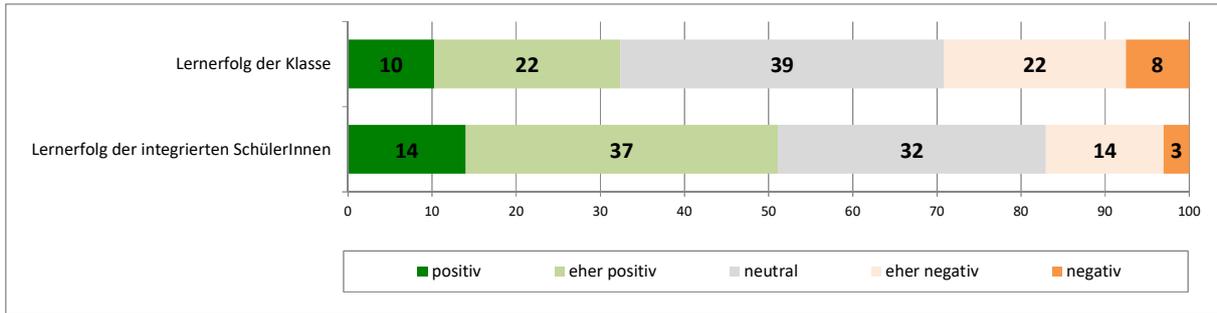
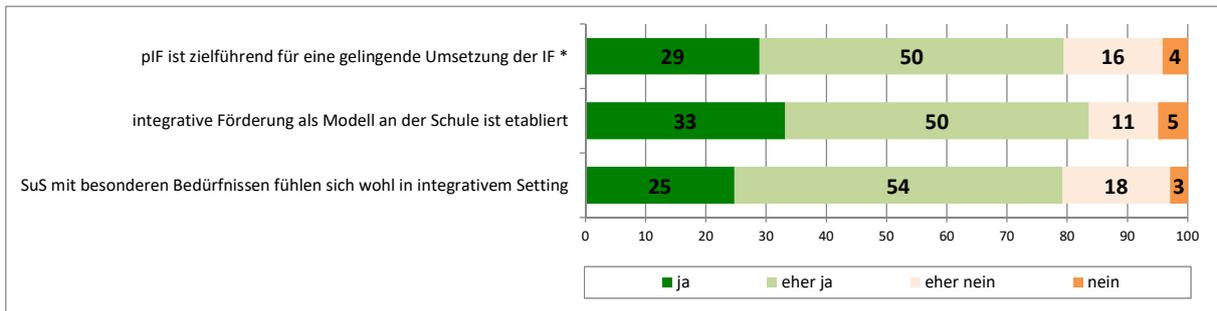


Abbildung 7: Einschätzung zu weiteren Aspekten (n=880)



* nur Kindergarten und Primarschule

Die Befragten auf der Oberstufe sind geteilter Meinung, ob die IF mit der Selektion an der Oberstufe vereinbar ist. Allerdings geht die Mehrheit davon aus, dass sich die Integration negativ auf das Niveau der Sekundarschule auswirkt.

Abbildung 8: Meinung über die Vereinbarkeit der IF mit der Selektion an der Oberstufe (n=221)

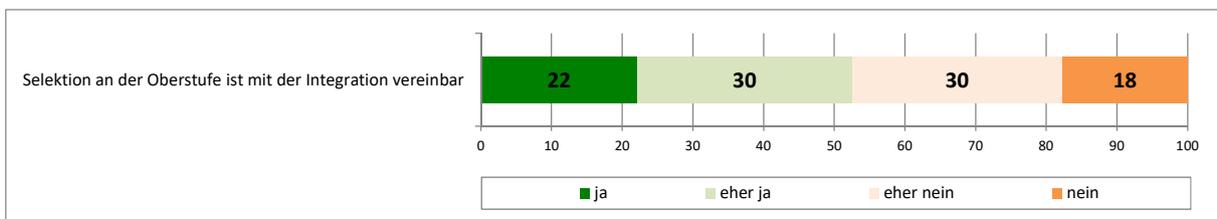
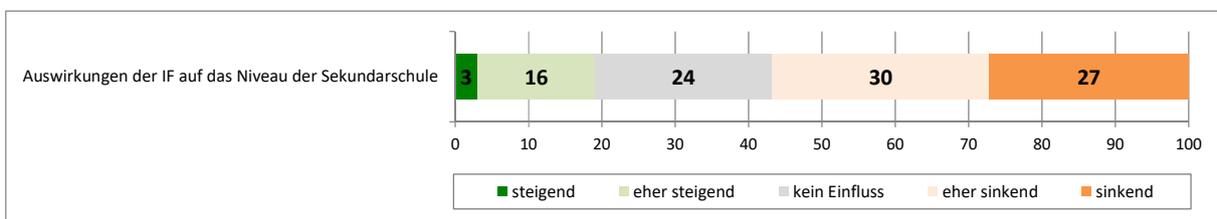


Abbildung 9: Auswirkungen der IF auf das Niveau der Sekundarschule / Niveau 2 (n=199)



4.5 Erkenntnisse aus den offenen Kommentaren

In offenen Fragen wurden die Teilnehmenden danach gefragt, welche Herausforderungen im Zusammenhang mit der Integration und welchen drängendsten Handlungsbedarf sie erkennen. Aufgrund der Fragestellung gingen überwiegend kritische Rückmeldungen ein, d.h. wer sich mit der Integrationspraxis zufrieden zeigt, dürfte sich deutlich seltener zu dieser Frage geäußert haben. Je 100 zufällig ausgewählte Kommentare wurden einer Inhaltsanalyse unterzogen.

Folgendes Zitat fasst die offenen Kommentare sehr gut zusammen: *„Integrative Förderung kann sehr viel Sinn machen. Pauschal kann aber nicht gesagt werden, dass Integration die beste Lösung ist. Zum Teil muss der Rest der Klasse extrem viel Rücksicht nehmen, wird ständig gestört oder die Lehrperson wird von einzelnen Kindern völlig vereinnahmt. Deutlich kleinere Klassen und mehr SHP-Stunden wären ein guter Lösungsansatz. Den kompletten Verzicht auf Kleinklassen finde ich schade. Es gibt Kinder, welche sich dort wohler fühlen würden, da sie merken, dass sie anders sind und z.T. der Anschluss zur Gruppe nicht gelingt.“*¹³

In den Kommentaren kommt immer wieder zum Ausdruck, dass die heutige Praxis der Integration an den Bündner Schulen weit vom Ideal entfernt ist bzw. unter den bestehenden Rahmenbedingungen an die Grenzen stösst, sowohl aus der Perspektive der betroffenen SuS mit besonderen Begabungen, der Regelklasse als auch aus der Perspektive der Lehrpersonen. Die grösste Herausforderung wird im Missverhältnis zwischen den verschiedenen Bedürfnissen der SuS (Heterogenität) und den dafür verfügbaren Ressourcen gesehen. Mehrfach ist die Rede davon, dass die Lehrpersonen den Bedürfnissen der einzelnen SuS nicht gerecht werden können, was ein Gefühl der Unzulänglichkeit oder die Gefahr für eine Überlastung mit sich bringt. Einzelnen Personen ist auch ein Dorn im Auge, dass die SHP mehr verdienen als die KLP. Eine besondere Herausforderung stellen verhaltensauffällige SuS dar, die einen stark störenden Einfluss auf die Regelklasse haben können. So wird immer wieder die Meinung geäußert, dass ein integratives Setting nicht für alle SuS geeignet ist. Auch Kinder, die dem Unterricht ohne SHP-Unterstützung kaum folgen können (ohne den Unterricht zu stören), wären in einem separativen Setting besser aufgehoben, so die Überzeugung von vielen. Es werden durchaus auch positive Beispiele von integrativer Förderung genannt, die die genannten Herausforderungen letztlich aber bestätigen. Sie veranschaulichen, dass die integrative Förderung gelingen kann, wenn ausreichend Ressourcen vorhanden sind, wenn SHP und LP über die nötigen Qualifikationen verfügen und der Integration gegenüber positiv eingestellt sind, wenn die Rollen klar sind, wenn die Klassengrösse Rücksicht auf die Anzahl SuS mit besonderen Bedürfnissen nimmt und wenn es sich um SuS handelt, die sozial gut in die Regelklasse integriert und nicht verhaltensauffällig sind und in Fächern ohne SHP Unterstützung dem Unterricht folgen können. Sobald eine dieser Gelingensbedingungen nicht erfüllt ist – was eher die Regel als die Ausnahme ist – gerät das integrative Modell aus dem Gleichgewicht und ist ab einem gewissen Punkt für viele Befragte nicht tragbar (bezogen auf Einzelfälle oder auch auf das System).

In den offenen Kommentaren finden sich auch einzelne Begründungen, weshalb sich die Integration negativ auf das Niveau der Sekundarschule auswirken würde: Durch die integrative Förderung sei die Realschule zu einem Sammelbecken von SuS mit besonderen Bedürfnissen geworden, was den Charakter und den

¹³ Das Zitat stammt von einer FLP auf der Primarstufe.

Ruf der Realschule stark veränderte. Die Heterogenität sei gestiegen, normale Realschülerinnen und -schüler kämen unter dem integrativen Modell zu kurz. Beides erhöhe den Druck, SuS der Sekundarschule zuzuteilen, die nach dem früheren Modell klar der Realschule zugeteilt worden wären. Dort kämen diese nicht mit oder aber die Sekundarschule passe sich nach unten an.

Den dringendsten Handlungsbedarf erkennen die Befragten (n=100) allen voran bei der Aufstockung der Ressourcen (mehr SHP-Stunden pro Klasse/SuS, mehr Entlastung für die Lehrpersonen, bezahlte Besprechungsstunden, kleinere Klassen, mehr Klassenassistenten, bessere Räumlichkeiten, bessere Aufteilung der SHP-Stunden, total 75 Nennungen). An zweiter Stelle folgt der Wunsch nach mehr Flexibilität bei der Ausgestaltung der Fördersettings und insgesamt mehr separativen Settings (21 Nennungen, inkl. Wiedereinführung der Einführungsklassen). 11 Personen möchten zum alten System mit Kleinklassen zurück. Die weiteren Kommentare betreffen Aspekte zur Professionalisierung der Beteiligten, die Zusammenarbeit und den Austausch, die Abklärungen und den Umgang mit fordernden Eltern.

5 Zusammenfassung

Die integrative Förderung als Modell genießt an den Bündner Schulen eine hohe Akzeptanz und wird von einer grossen Mehrheit der Lehrpersonen und SHP getragen. Über die Rahmenbedingungen, die Umsetzung und die Wirksamkeit der Integration zeigen sich die Befragten allerdings nur verhalten zufrieden oder positiv. Damit bringen sie zum Ausdruck, dass die heutige Integrationspraxis aus ihrer Sicht noch weit weg vom Ideal ist. Das grösste Verbesserungspotential wird bezüglich der verfügbaren Ressourcen gesehen, sowohl was die Ressourcen für die Zusammenarbeit und Besprechungen, die Ressourcen für die Betreuung der SuS als auch die Räumlichkeiten und Lehrmittel zur Differenzierung des Unterrichts anbelangt. Ebenso bringen die Befragten zum Ausdruck, dass das integrative Setting zwar für viele, aber nicht für alle SuS mit besonderen Bedürfnissen das geeignetste Setting ist, sowohl was das Wohlbefinden und den Lernerfolg der betroffenen SuS als auch den Lernerfolg der Regelklasse anbelangt. Entsprechend wird häufig nach mehr Flexibilität bei der Gestaltung von teilintegrativen oder separativen Fördersettings gewünscht, um in jedem Einzelfall adäquat und ganz im Sinne von „*Integration nicht um jeden Preis*“ handeln zu können.

Im Vergleich zum Kindergarten und zur Primarschule äussern sich die Befragten von der Oberstufe deutlich kritischer zum gelebten Modell der Integration. Es herrscht die Meinung vor, dass das Niveau der Sekundarschule als auch der Realschule durch die Integration gesunken ist. Entsprechend wird auf dieser Stufe verstärkt der Wunsch nach mehr teilintegrativen oder separativen Fördersettings laut.

Anhang

A1 Weitere Angaben zur Stichprobe

70 Personen (6.4%) füllten den Fragebogen auf Italienisch aus (1'021 auf Deutsch).

Tabelle 4: Geschlecht

| | Anzahl | Anteil % |
|---------------|--------|----------|
| Frauen | 855 | 78.5 |
| Männer | 234 | 21.5 |
| Keine Angaben | 5 | |

Tabelle 5: Stufen (Mehrfachantworten möglich)

| | Anzahl | Anteil % |
|---------------------------|--------|----------|
| Kindergarten | 236 | 21.6 |
| Primarschule | 695 | 63.5 |
| Sekundarschule / Niveau 2 | 235 | 21.5 |
| Realschule / Niveau 1 | 256 | 23.4 |

Tabelle 6: Funktion (Mehrfachantworten möglich)

| | Anzahl | Anteil % |
|------------------------------------|--------|----------|
| Lehrer/in mit Klassenleitung | 593 | 54.2 |
| Lehrer/in ohne Klassenleitung | 253 | 23.1 |
| Schulische/r Heilpädagoge/in (SHP) | 256 | 23.4 |
| Schulleitung | 55 | 5.0 |
| Therapeutische Funktion | 14 | 1.3 |
| DaZ/FfF-Lehrperson | 72 | 6.6 |

A2 Weitere Ergebnisse

Tabelle 7: Anzahl betreute SuS der SHP nach Anstellungsort (\emptyset)

| | Total | Schul- gemeinde | Kompetenz- zentrum | beides |
|---|-------|--------------------|-----------------------|--------|
| integrative Förderung ohne Lernzielanpassungen (IFoL) | 2.7 | 2.9 | 0.7 | 2.9 |
| integrative Förderung mit Lernzielanpassungen (IFmL) | 3.1 | 3.6 | 0.2 | 3.0 |
| Befreiung von Fächern | 0.4 | 0.3 | 0.3 | 0.7 |
| ISS | 0.9 | 0.2 | 2.0 | 1.9 |
| Nachteilsausgleich | 0.4 | 0.5 | 0.3 | 0.5 |
| DaZ/FF | 1.8 | 2.5 | 0.0 | 1.2 |
| besondere Begabungen | 0.5 | 0.5 | 0.0 | 0.6 |
| Verhaltensauffälligkeiten | 1.0 | 1.0 | 0.6 | 1.0 |
| Total SuS mit besonderen Bedürfnissen | 9.0 | 9.6 | 3.8 | 9.7 |

Abbildung 10: Einsatz der IF an der Oberstufe / Schultyp der betreuten SuS

