

# **Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz**

**Schlussbericht**

**Prof. Dr. phil. Klaus Joller-Graf (Projektleiter)  
lic. phil. Sabine Tanner**

Forschungsbericht Nr. 27  
Der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz  
Hochschule Luzern



**Integration geistig  
behinderter  
Sonderschülerinnen und  
-schüler in Regelklassen  
der Zentralschweiz**

Prof. Dr.phil. Klaus Joller-Graf  
lic.phil. Sabine Tanner

Im Auftrag von:  
HPS Emmen  
HTA Freienbach / HTI Ibach  
HZ Hagendorn  
HPZ Hohenrain  
DVS Luzern  
HPS Rütimattli / AVM Obwalden  
ZSP Stans  
HPZ Uri  
HPS Willisau

Januar 2011

Bitte wie folgt zitieren:

Joller-Graf, K. & Tanner, S. (2011) Integration geistig behinderter Sonderschülerinnen und -schüler in Regelklassen der Zentralschweiz. Luzern: Forschungsberichtbericht Nr. 27 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
1.1	Fragestellung des Projekts .....	5
1.2	Rechtliche Situation und allgemeine theoretische Grundlagen .....	7
1.3	Überblick Forschungsdesign und Stichprobe .....	9
<b>2</b>	<b>Die Interviewstudie</b>	<b>17</b>
2.1	Untersuchungsanlage .....	17
2.2	Stichprobe .....	17
2.3	Erhebungsinstrument .....	18
2.4	Auswertung .....	18
2.5	Ergebnisse .....	19
2.6	Weitere Verarbeitung der Daten .....	22
<b>3</b>	<b>Fragebogenerhebung zur Befindlichkeit</b>	<b>25</b>
3.1	Theorie zur Befindlichkeit und psychosozialen Entwicklung .....	25
3.2	Fragestellungen und Hypothesen .....	29
3.3	Untersuchungsanlage .....	30
3.4	Messinstrument .....	31
3.4.1	<i>Skalen zur Befindlichkeit des Kindes in der Klasse</i> .....	32
3.4.2	<i>Skalen zum psychosozialen Verhalten</i> .....	34
3.5	Art der Auswertung .....	36
3.6	Ergebnisse .....	37
3.6.1	<i>Erster Messzeitpunkt</i> .....	37
3.6.2	<i>Zweiter Messzeitpunkt</i> .....	39
3.6.3	<i>Dritter Messzeitpunkt</i> .....	41
3.6.4	<i>Vergleich der Messzeitpunkte</i> .....	43
<b>4</b>	<b>Fragebogenerhebung zu den Gelingensbedingungen</b>	<b>47</b>
4.1	Theoretische Aspekte zum integrativen Unterricht .....	47
4.1.1	<i>Integration und Unterrichtshandeln</i> .....	48
4.1.2	<i>Zusammenarbeit an integrativen Schulen</i> .....	49
4.1.3	<i>Schlussfolgerungen</i> .....	51
4.2	Fragestellungen und Hypothesen .....	51
4.3	Untersuchungsanlage .....	52
4.4	Beschreibung der Erhebungsinstrumente .....	54
4.5	Auswertung .....	55
4.6	Ergebnisse .....	56
4.6.1	<i>Erster Messzeitpunkt</i> .....	56
4.6.2	<i>Zweiter Messzeitpunkt</i> .....	59
4.6.3	<i>Dritter Messzeitpunkt</i> .....	63
<b>5</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse</b>	<b>67</b>
5.1	Befindlichkeit der integrierten Kinder .....	67

5.2	Gelingensbedingungen der schulischen Integration .....	69
5.2.1	<i>Sicht der Eltern</i> .....	69
5.2.2	<i>Sicht der SHP</i> .....	69
5.2.3	<i>Sicht der Regellehrperson</i> .....	70
5.3	Sich verändernde Gelingensbedingungen.....	71
5.4	Modell zur Erklärung von gelingenden Integrationen.....	72
<b>6</b>	<b>Integration aus der Sicht der integrierten Kinder</b>	<b>76</b>
6.1	Was beeinflusst das Gelingen von integrativem/inkluisivem Unterricht in Regelklassen mit integrierten, geistig behinderten Sonderschülern?.....	78
6.2	Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept von geistig behinderten IntegrationsschülerInnen.....	79
6.3	Keine Integration ohne soziale Integration Selbsteinschätzung der soziometrischen Stellung und des Wohlbefindens von geistig behinderten Kindern .....	80
6.4	Ausserschulische soziale Kontakte zwischen Regel- und SonderschülerInnen .....	81
6.5	Aggressionen und prosoziales Verhalten.....	82
6.6	Häufig müde, manchmal sogar erschöpft – aber glücklich! Die Auswirkung von Schulstress auf die subjektive Befindlichkeit und das Selbstwertgefühl von geistig behinderten Kindern in Regelklassen .....	83
<b>7</b>	<b>Empfehlungen</b>	<b>84</b>
<b>8</b>	<b>Verzeichnisse</b>	<b>89</b>
8.1	Literatur .....	89
8.2	Abbildungen .....	92
8.3	Tabellen .....	92
<b>9</b>	<b>Anhang</b>	<b>93</b>
9.1	Anhang 1: Interviewleitfaden .....	93
9.1.1	<i>Interviewleitfaden Eltern</i> .....	93
9.1.2	<i>Interviewleitfaden Schulleitungen Regelschule</i> .....	94
9.1.3	<i>Interviewleitfaden Bildungsdirektion</i> .....	95
9.2	Anhang 2: Diagramme zu den deskriptiven Daten.....	96
9.3	Anhang 3: Fragebogen.....	101
9.3.1	<i>Fragebogen der Eltern</i> .....	101
9.3.2	<i>Fragebogen der Regellehrpersonen</i> .....	108
9.3.3	<i>Fragebogen der SHP</i> .....	118

# 1 Einleitung

Im Januar 2005 wurde in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Schulische Heilpädagogik Luzern und dem Heilpädagogischen Zentrum Hohenrain ein Praxisforschungsprojekt mit dem Titel „Wissenschaftliche Begleitung für Integrative Sonderschulung (IS) in Regelkindergärten und Regelklassen“ gestartet. Die entsprechenden Ergebnisse wurden publiziert<sup>1</sup> und im Rahmen der Tagung „Integrative Förderung im Sonderschulbereich“ präsentiert. Dort zeigte sich ein grosses Interesse an der Thematik und verschiedene weiterführende Fragen wurden aufgeworfen. Für ein konkretes Forschungsprojekt am Institut für Schule und Heterogenität der PHZ Luzern konnten neun Heilpädagogische Zentren sowie die Kantone Luzern und Obwalden gewonnen werden.

Das Projekt konstituierte sich aus einer Kombination aus Auftragsforschung und eigener Fragestellung. Seitens des Auftraggebers bzw. der Praxispartner lag das Interesse primär darin, die individuellen Erfahrungen der direkt involvierten Personen in Integrationsprojekten wissenschaftlich auszuwerten und so Erkenntnisse zu gewinnen, welche über den jeweiligen Einzelfall hinaus reichen. Als wichtiges Anliegen sollte nicht nur über Menschen mit einer Behinderung, sondern auch mit ihnen geforscht werden. Die integrierten Kinder und Jugendlichen selber sollten ihre „Pionier“-Erfahrungen in den Analyseprozess mit einbringen können.

## 1.1 Fragestellung des Projekts

Seitens des Forschungsinstituts liessen sich auf dem Hintergrund des gemeinsamen Projekts Fragestellungen bearbeiten, welche den unterschiedlichen Umgang mit herausfordernden Situationen im Zusammenhang mit der Integration von Schülerinnen und Schülern aus Sonderschulen in den Fokus nehmen. Primär interessierte, welche Indikatoren geeignet sind, die (Prozess-)Qualität einer Integration festzustellen. Gerade der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung stellt diesbezüglich hohe Anforderungen an das gesamte Umfeld, da diese Schülerinnen und Schüler zum Teil nicht oder nur sehr eingeschränkt fähig sind, ihr eigenes Erleben zu artikulieren oder anders adäquat zum Ausdruck zu bringen.

---

<sup>1</sup> vgl. Aregger, K., Bachmann, B. & Joller-Graf, K. (2006) Integrierte Sonderschulung: ein Projekt des heilpädagogischen Zentrums Hohenrain. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (2006) 3, S. 19-24

Für die Untersuchung kann folgende Fragestellung formuliert werden:

Welche Rahmenbedingungen und welches Verhalten der unterschiedlichen Akteure sind ausschlaggebend, damit eine Integration von den drei Akteurgruppen Eltern, Regellehrpersonen und SHP als erfolgreich eingeschätzt wird?

Erkenntnisse sollten in verschiedene Kontexte einfließen. Einerseits sollte das entsprechende Wissen dazu beitragen, dass die Heilpädagogischen Kompetenzzentren fundierte Einschätzungen bezüglich der Umsetzungsbedingungen an den entsprechenden Regelschulen vornehmen können.

Weiter sollten zuhanden der Kompetenzzentren Erkenntnisse hervorgehen, die für die institutionsinterne Weiterbildung von Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die Integrationen vor Ort betreuen, genutzt werden können.

Und aus dem Blickwinkel des Forschungsinstituts interessierten praxisorientierte Erkenntnisse zur integrativen Beschulung von Kindern mit einer geistigen Behinderung insbesondere aus der frühen Umsetzungsphase für die Verwertung in Beratungs-, Aus- und Weiterbildungszusammenhängen.

Im deutschsprachigen Raum wurde Integration im hier vertretenen Sinne in den achtziger Jahren als eigentliches Thema aufgegriffen. Geprägt durch politisch-öffentliche Befürchtungen begann sich eine eigentliche Integrationsforschung zu etablieren (vgl. Preuss-Lausitz 1999). Relativ rasch konnten so über die empirische Forschung die meisten Bedenken aus dem Weg geräumt werden. Fortan orientierte sich die Integrationsforschung zunehmend stärker an Fragen der optimalen Unterrichtung, Fragen nach Gelingensaspekten der Kooperation, der richtigen Ausbildung der Lehrpersonen<sup>2</sup> und der Vernetzung im sozialen Umfeld, also der Optimierung der integrativen Praxis (ebd., 299).

Der Forschungsstand zur Frage, ob sich Integration wirklich gewinnbringend umsetzen lässt, darf als ausreichend bezeichnet werden<sup>3</sup>. Die entsprechenden Studien zeigen, dass die Integration von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung gegenüber separativen Modellen signifikante Vorzüge aufweist. In diesem Sinn ist das Forschungsprojekt nicht auf einen Vergleich der Wirkungen separierter und integrierter Förderung angelegt.

Wir gehen davon aus, dass der Entscheid zugunsten oder gegen eine Integration in der Regel davon abhängt, inwiefern eine Schule bereit ist, die erforderlichen Rahmenbedingungen (inkl. der professionellen Ressourcen) zur Zufriedenheit aller beteiligten Akteure<sup>4</sup> bereitzustellen. Die Entscheidungsfrage für oder wider

---

<sup>2</sup> Wir unterscheiden in diesem Bericht SHP (Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen) und Regellehrpersonen (Klassenlehrperson). Beide Berufskategorien fassen wir unter der Bezeichnung *Lehrpersonen* zusammen.

<sup>3</sup> vgl. Sucharowski (1987); Hetzner & Stoellger (1985); Maikowski & Podlesch (1988); Podlesch (1990)

<sup>4</sup> Mit den Akteuren sind sowohl die Vertreter der Steuerungsinstitutionen (bspw. Schulleitungen), wie auch die Personen gemeint, welche die Integration unmittelbar umsetzen (bspw.

die Integration spielt dabei nur am Rande eine Rolle<sup>5</sup>, wenn auch ein Nicht-Gelingen auf Ebene des Einzelfalls keinesfalls ausgeschlossen wird.

## 1.2 Rechtliche Situation und allgemeine theoretische Grundlagen

Die Thematik der integrativen Sonderschulung verfügt in der Schweiz noch über keine lange Tradition. Anders als in anderen Ländern entwickelte sich hier die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit sogenanntem Sonderschulstatus getrennt von der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen im Lernen oder Verhalten.

Hier wird nun die Entwicklung der integrativen Sonderschulung kurz nachgezeichnet, wobei dem aktuellen Stand besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Dann erfolgt eine Einbettung der Thematik in den rechtlichen Kontext. Damit wird die Frage geklärt, inwiefern ein Anspruch auf Integrierte Sonderschulung besteht.

Durch das föderalistisch organisierte Bildungswesen lassen sich die rechtlichen Aspekte schulischer Integration an dieser Stelle nicht abschliessend darstellen. Trotzdem soll der aktuelle Stand dargestellt werden, um zu zeigen, dass es sich bei der integrativen Sonderschulung nicht mehr lediglich um ein Privatprojekt einzelner betroffener Eltern handelt. Durch die Verankerung im nationalen und kommunalen Recht handelt es sich um einen gesellschaftlichen Auftrag, dem sich die Volksschule stellen muss.

In die Zusammenstellung werden auch internationale Regelungen aufgenommen, um zu zeigen, in welchem Kontext die schweizerische Rechtsprechung hier steht. Eigentliches Fundament der integrativen Sonderschulung stellt die Gleichheit vor dem Gesetz dar, welche als Grundrecht breit anerkannt ist.

- Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. (...) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz (...) (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, 1948, Art. 1 und 7).
- Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, Art. 8, Abs. 1).

Auf dieser Basis wird das Diskriminierungsverbot formuliert, welches in Bezug auf Menschen mit Behinderung expliziert wird.

---

Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Regelklassenlehrpersonen), die von den Massnahmen betroffenen Schülerinnen und Schüler, sowie deren Eltern.

<sup>5</sup> Nämlich dann, wenn beurteilt werden muss, ob eine Schülerin oder ein Schüler in die Regelschule (re-)integriert werden soll, bzw. wenn die Frage gestellt wird, ob eine Integration unter bestimmten (evt. veränderten) Rahmenbedingungen noch aufrecht erhalten werden soll.

- (...) Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung, die gegen diese Erklärung verstösst, und gegen jede Aufhetzung zu einer derartigen Diskriminierung (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, 1948, Art. 7).
- Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung. Das Gesetz sieht Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten vor (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, Art. 8, Abs. 2 und 4).
- Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der politischen und sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 2, Abs. 1).

Aus diesen Formulierungen lässt sich nun der Anspruch der gesellschaftlichen Teilhabe, und damit einem Kernanliegen der Integration ableiten. Die etwas umständlichen Formulierungen zeigen an, dass bezüglich dem konkreten Grad der Umsetzung und damit der Frage nach dem Machbaren eine gewisse Unsicherheit besteht. Der Grundsatz erscheint aber dennoch klar: Primär sind integrative Lösungen zu bevorzugen. Sie sollen in erster Linie geprüft werden und es ist allenfalls zu zeigen, warum eine integrative Lösung nicht umgesetzt werden kann – und nicht: Warum sich Integration umsetzen lässt.

- Die Vertragsstaaten erkennen an, dass ein geistig oder körperlich behindertes Kind ein erfülltes und menschenwürdiges Leben unter Bedingungen führen soll, welche die Würde des Kindes wahren, seine Selbständigkeit fördern und seine aktive Teilnahme am Leben der Gemeinschaft erleichtern (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 2, Abs. 1)
- Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule (Schweizerisches Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderung [Behindertengleichstellungsgesetz], Art. 20, Abs. 2)
- Wir glauben und erklären, dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen, (...) dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, (...) dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um

diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen (...) (Erklärung von Salamanca, Art. 2<sup>6</sup>).

Den Kantonen obliegt es nun also, den gesellschaftlichen Auftrag der Integration für die Schulungsform zu konkretisieren. Um den Föderalismus nicht zu überstrapazieren, werden interkantonale Vereinbarungen getroffen:

- Die Vereinbarungskantone arbeiten im Bereich der Sonderpädagogik zusammen mit dem Ziel, den in der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, in der Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule und im Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen statuierten Verpflichtungen nachzukommen. Insbesondere (... b.) fördern sie die Integration dieser Kinder und Jugendlichen in der Regelschule (Zentralschweizer Rahmengesetz Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007)
- Die Bildung im Bereich der Sonderpädagogik basiert auf folgenden Grundsätzen: (... b.) integrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation (ebd.)

Formulierungen wie „unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder des Jugendlichen sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation“ lassen einen erheblichen Interpretationsspielraum für die Regelung des Einzelfalls offen und schreien geradezu nach juristischen Auslegungen, Präzedenzfällen und Bundesgerichtsurteilen. Dabei muss aber immer auch berücksichtigt werden, dass Integration im Wesentlichen nicht eine juristische Entscheidung darstellt, sondern eine ethische, gesellschaftspolitische und fachliche.

### 1.3 Überblick Forschungsdesign und Stichprobe

Die (laufenden) Integrationsprojekte und die damit verbundenen ersten Erfahrungen bilden vor dem Hintergrund der Tatsache, dass zum Bereich der schulischen Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung kaum Messinstrumente vorliegen, eine geeignete Basis, um diesbezügliche Grundlagen selber zu erarbeiten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, bestehende Instrumente zu adaptieren, die für ähnliche Zielgruppen erstellt wurden: Beide

---

<sup>6</sup> Die «Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse» hat nicht den Status eines rechtsverbindlichen Dokuments. Es wurde jedoch von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ am 10. Juni 1994 in Salamanca, Spanien, von 92 Regierungsvertretungen angenommen.

Wege werden zur Umsetzung der im Raum stehenden Forschungsfragen genutzt (vgl. Abb. 1)

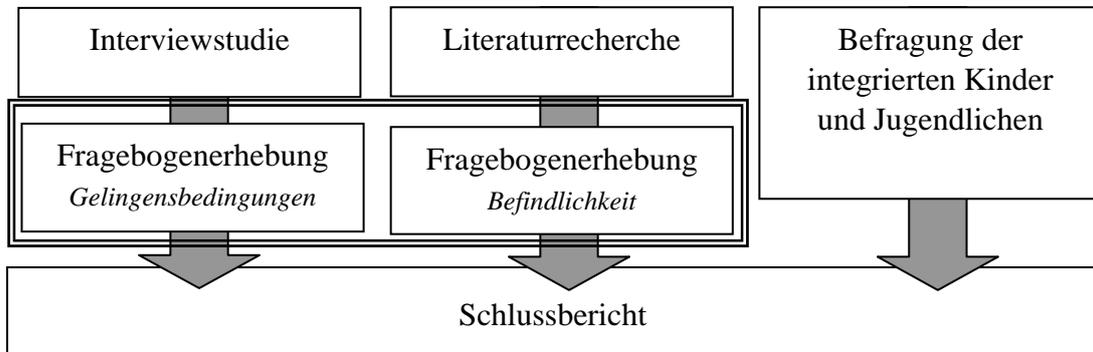


Abbildung 1: Überblick über den Aufbau der Studie.

Anhand einer Interviewstudie zu Erfolgsfaktoren und Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Integration wurden Thesen generiert, mit denen Integrationsprojekte systematisch erfasst und verglichen werden konnten. Diese Thesen wurden im Rahmen der Erhebung mittels Fragebogen überprüft.

Parallel dazu wurde ein Instrument erarbeitet, mit dem die Befindlichkeit der integrierten Schülerinnen und Schüler als relevanter Erfolgsindikator mittels Fremdwahrnehmung erfasst werden konnte.

Für die Befragung der integrierten Kinder und Jugendlichen wurden unterschiedliche Fragestellungen formuliert und im Rahmen von Masterarbeiten bearbeitet (vgl. dazu Kapitel 7 dieses Schlussberichts).

Jedes an der Untersuchung teilnehmende integrierte Schulkind mit geistiger Behinderung beteiligte sich inklusive seinen Eltern, der Regellehrperson (RLP) und der SHP an der Untersuchung, so dass jeweils ein Personen-Triple zur selben Integrationssituation ausgewertet werden konnte.

Zum ersten Messzeitpunkt umfasste die Stichprobe 51 Integrationsprojekte. 7 Integrationen wurden mit dem Schuljahreswechsel nicht mehr fortgeführt. Die verbleibenden 44 wurden gemeinsam mit 16 neu hinzugewonnenen Integrationsprojekten zum zweiten Messzeitpunkt befragt, so dass die Stichprobe zu diesem Zeitpunkt 60 Integrationen umfasste. Die Beendigung von 17 Integrationen zum Schuljahresende führte dazu, dass für den dritten Messzeitpunkt noch 43 Projekte in der Stichprobe verblieben, zusätzlich jedoch 12 neue Projekte hinzugewonnen werden konnten. Zum dritten Messzeitpunkt umfasste die Stichprobe somit 55 Integrationsprojekte.

#### GESCHLECHT

Eine für den Bildungskontext relevante Variable bildet das Geschlecht, welchem in Bezug auf die Geschlechterverteilung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung spezielles Interesse zukommt. Was den Geschlechteranteil bei den durch die Untersuchung begleiteten Kinder und Jugendlichen anbelangt (vgl. Abb. 2), standen sich zum ersten Messzeitpunkt 15 Mädchen und 36 Knaben

gegenüber. Zum zweiten Messzeitpunkt gingen 21 Mädchen und 39 Knaben in die Untersuchung ein und zum dritten Messzeitpunkt umfasste die Untersuchungsstichprobe 17 Mädchen und 38 Knaben.

Relativ bewegte sich der Anteil der an der Untersuchung beteiligten Mädchen zwischen 29 und 35 Prozent, Knaben verfügten über Anteile von 71 bis 69 Prozent. Aus der Literatur (vgl. Speck 1999) ist bekannt, dass in der Population der 6- bis 18-Jährigen mit geistiger Behinderung die Knaben anderthalbmal häufiger vertreten sind als die Mädchen. Diese Relation wird durch die hier vorliegenden Daten ziemlich genau wiedergegeben.

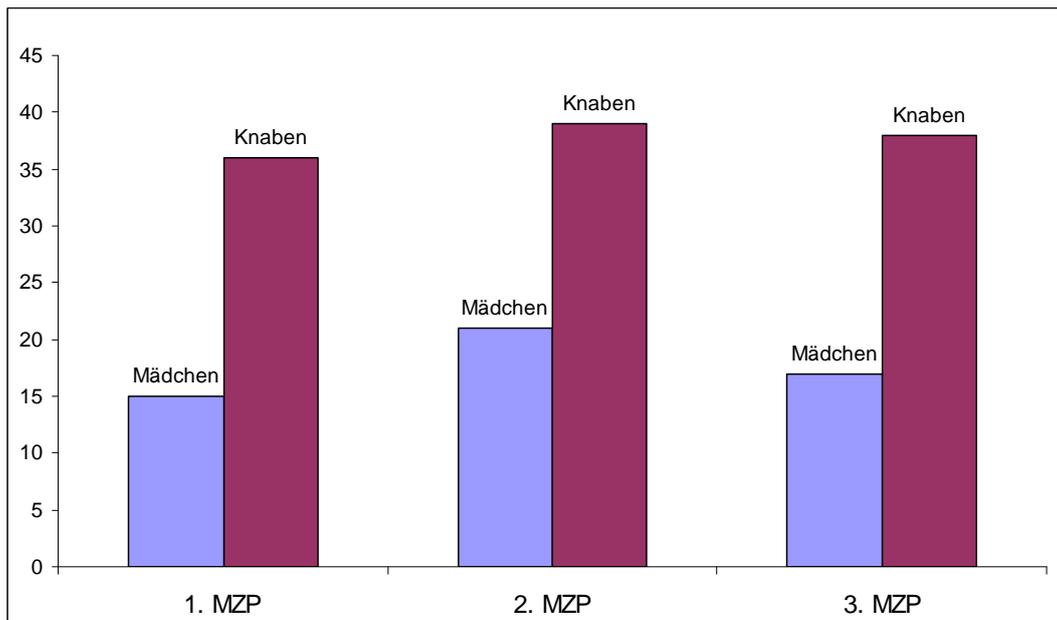


Abbildung 2: Verteilung des Geschlechts zu allen drei Messzeitpunkten.

#### BESUCHTE SCHULJAHRE

Das Alter der integrierten Schulkinder liegt auf einer Bandbreite zwischen 6 und 16 Jahren. Zum ersten Messzeitpunkt (vgl. Darstellung im Anhang 2) besuchte die grosse Mehrheit, d.h. 90 Prozent der in die Untersuchung involvierten Schülerinnen den Kindergarten bis und mit der 3. Klasse. Dabei verteilten sich allein auf Kindergarten und 1. Klasse 60 Prozent. Zum zweiten Messzeitpunkt (vgl. Darstellung im Anhang 2) war die 2. Klasse fast schon ebenso gut frequentiert wie der Kindergarten und die 1. Klasse, was gleichmässigen Prozentanteilen von je ca. 20 Prozent entsprach. Während zum ersten Messzeitpunkt erst 1 Projekt über dem 4. Schuljahr angesiedelt war, traf dies zum zweiten Messzeitpunkt bereits auf 9 Projekte zu. Vier davon betrafen die 5. Jahrgangsstufe, während sich die restlichen 5 Integrationen ausgeglichen auf die Schuljahre 6 bis 8 verteilten. Mit je zwei Projekten in der 7. und 8. Jahrgangsstufe war die Oberstufe erst marginal vertreten, während die Basisstufe (KG bis 2. Klasse) nach wie vor mehr als die Hälfte der Stichprobe ausmachte. Eine kleine Veränderung zeigte sich zum dritten Messzeitpunkt (vgl. Abb. 3). Hier war die 2. Klasse die meistbesuchte, während Kindergarten bis und mit 4. Klasse mit ähnlichen Prozentanteilen (12-14 Prozent) mit je ca. 9 Projekten vertreten waren.

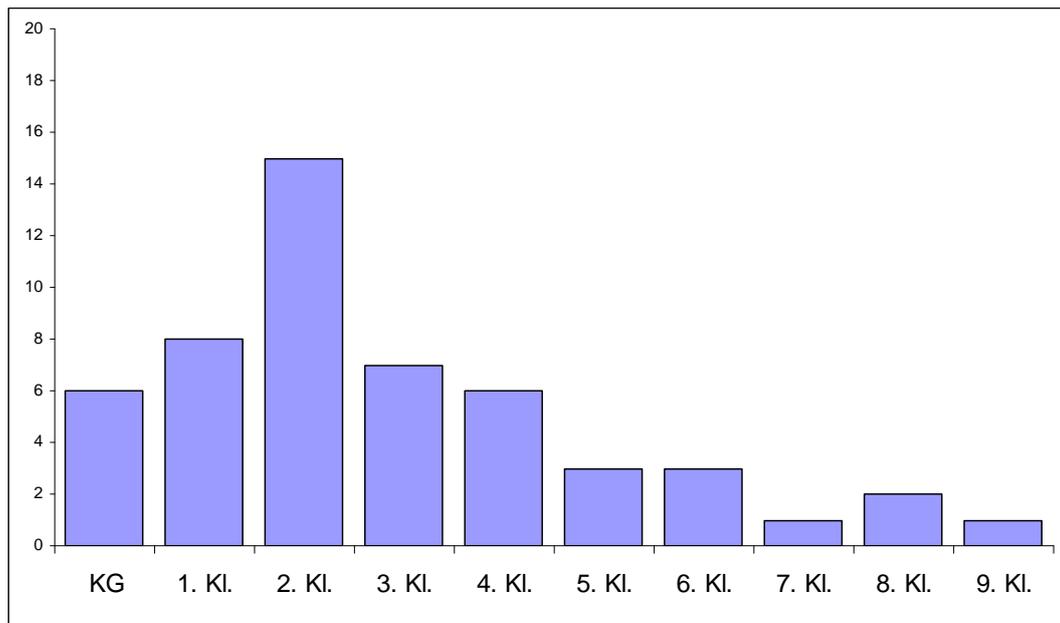


Abbildung 3: Besuchte Schuljahre zum 3. Messzeitpunkt

Obwohl zum dritten Messzeitpunkt auch ein Projekt in der 9. Klasse in die Untersuchung involviert war, zeigte sich die Präsenz von Schülerinnen, welche höhere Schuljahre als die 4. Klasse besuchen, im Vergleich zum zweiten Messzeitpunkt nicht weiter erhöht.

#### KLASSENGRÖSSE

Im Vergleich zur durchschnittlichen Grösse einer Schulklasse der Zentralschweiz befand sich der Median über sämtliche Messzeitpunkte betrachtet mit 17 Lernenden in einem etwas tieferen Bereich<sup>7</sup>. Gleichzeitig geht aus der hier präsentierten Abbildung zum 3. Messzeitpunkt und den entsprechenden Abbildungen zum 1. und 2. Messzeitpunkt (vgl. Anhang 2) hervor, dass Integrationen nicht einzig und allein in Klassen mit geringer Schülerzahl durchgeführt wurden. Zu allen drei Messzeitpunkten wurden Klassengrössen bis zu 23 resp. 24 Schülerinnen und Schüler erreicht. Umgekehrt waren die kleinsten an der Untersuchung teilnehmenden Klassen zu jedem Messzeitpunkt auf 10 resp. 11 Schulkinder beschränkt.

Aus diesen Ergebnissen wird erkennbar, dass die Spannweite der Klassengrössen über die untersuchten Schuljahre hinweg kaum einer Varianz unterliegt. Unter den aktuellen Umständen werden Klassengrössen mit 16 bis 20 Schulkindern zur Umsetzung von Integrationen als realistisch betrachtet. Je nach Ressourcenlage bedeutet aber auch eine Klasse mit 20 bis 30 Kindern für die erfolgreiche Umsetzung der Integrationsbestrebungen kein unüberwindbares Hindernis. Was in der Darstellung erstaunt, sind die insgesamt doch relativ zahlreich vertretenen kleinen Klassen.

<sup>7</sup> Im Kanton Luzern zählt eine durchschnittliche Klasse des Kindergartens und der Primarstufe 18.98 Kinder.

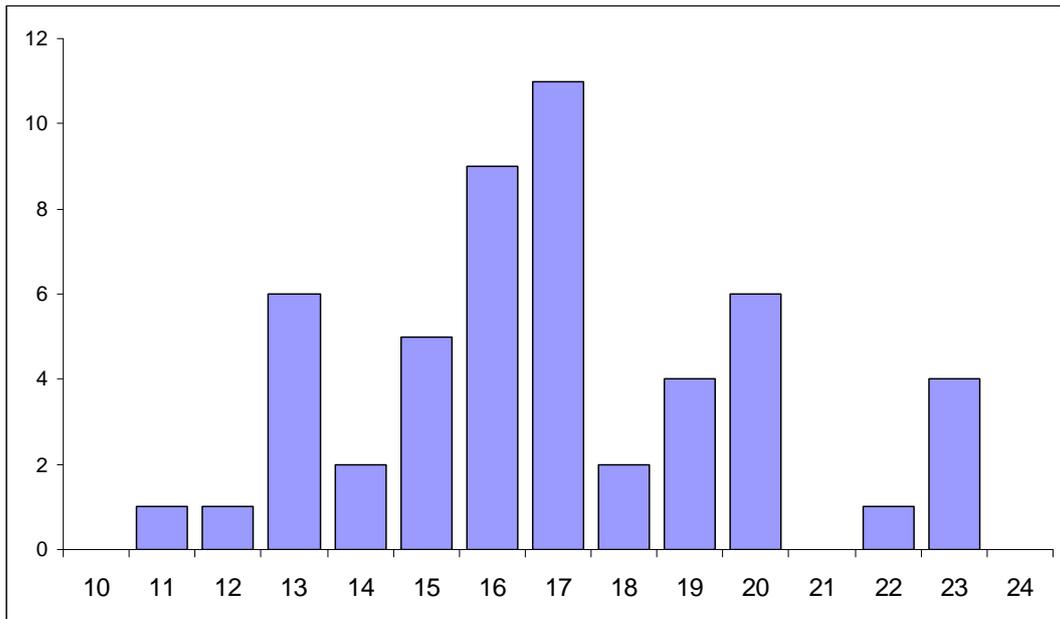


Abbildung 4: Klassengrößen zum 3. Messzeitpunkt.

Es kann vermutet werden, dass in diesen Fällen die kleineren Schülerzahlen den Entscheid für eine integrative Sonderschulung begünstigt haben könnten, sei es in Anbetracht der Ressourcen der Lehrperson oder aber auch aus allenfalls nötigen Überlegungen zum Erhalt der Schule.

#### UMFANG DER INTEGRATION

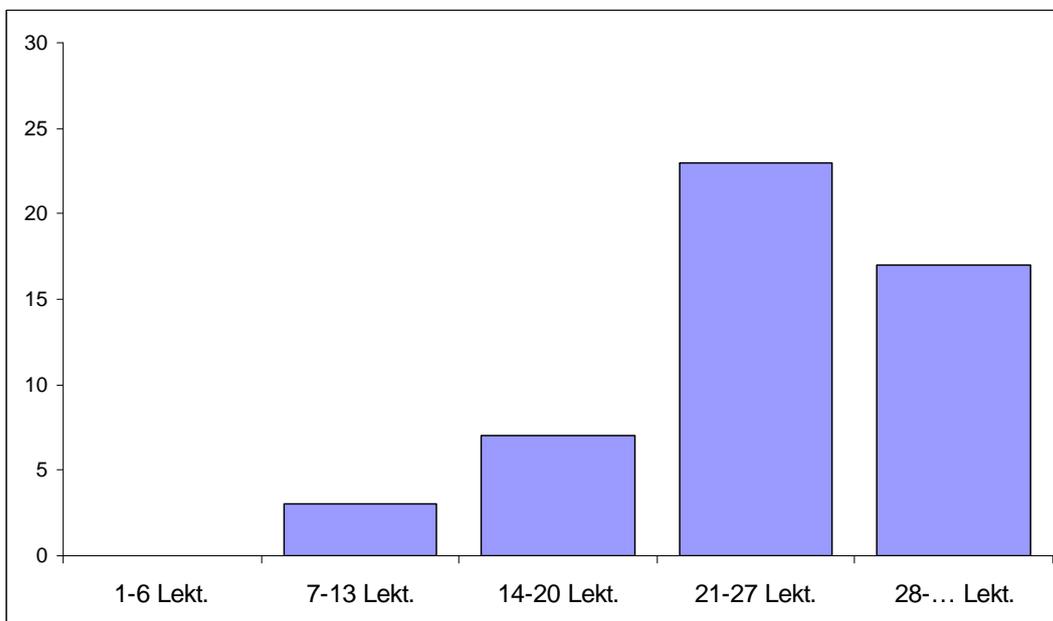


Abbildung 5: Umfang der Integration in Lektionen zum 3. Messzeitpunkt

Was den Umfang der Integrationen anbelangt, dominiert ein für alle 3 Messzeitpunkte gültiges Ergebnis: Aufgrund der deskriptiven Auswertungen konnte festgestellt werden, dass ca. 90 Prozent der integrierten Schulkinder den Regelklassenunterricht ausnahmslos in allen Fächern besuchten (vgl. Abb. 5). Es handelt sich hierbei um sogenannte Vollintegrationen mit einem Umfang je nach Stufe von 20 bis 30 Lektionen. Der Anteil an Pensen mit weniger als 20 Lektionen umfasste zum 1. Messzeitpunkt (vgl. Anhang 2) noch 16 Prozent, reduzierte sich während der folgenden beiden Messzeitpunkte auf 7 und dann 6 Prozent.

Da Kindergartenkinder oder Schulkinder der 1. Jahrgangsstufe grundsätzlich Pensen mit nur wenig mehr als 20 Lektionen absolvieren, kann davon ausgegangen werden, dass auch zum ersten Messzeitpunkt die meisten integrierten Kinder vollumfänglich am Regelunterricht teilnahmen. Dennoch gab es gemäss deskriptiver Auswertung zu jedem Messzeitpunkt auch einzelne Kinder mit reduzierter Unterrichtsanzwesenheit. Dies trifft je auf ungefähr 10 Prozent der Schülerinnen und Schüler zu. Auf welche Fächer sich die Dispensationen genau bezogen, kann anhand der Daten nicht zurückverfolgt werden.

#### ANZAHL UNTERSTÜTZUNGSLEKTIONEN DURCH SHP

Die Abb. 6 (sowie den entsprechenden Abbildungen zum 1. und 2. Messzeitpunkt im Anhang 2) macht sichtbar, innerhalb welchem Umfang sich die integrative Unterstützung des Kindes durch die SHP bewegte. Ein Unterstützungsumfang von 6 bis 8 Lektionen kann aufgrund der Datengrundlage unabhängig des fokussierten Messzeitpunkts eindeutig als Standard bezeichnet werden. In diesem Umfang bewegt sich die Anzahl Unterstützungslektionen zu jedem Messzeitpunkt in mindestens 90 Prozent der Fälle. Mit einem Anteil von je 60 Prozent wird ein 6 Lektionen umfassendes Unterstützungspensum am häufigsten umgesetzt.

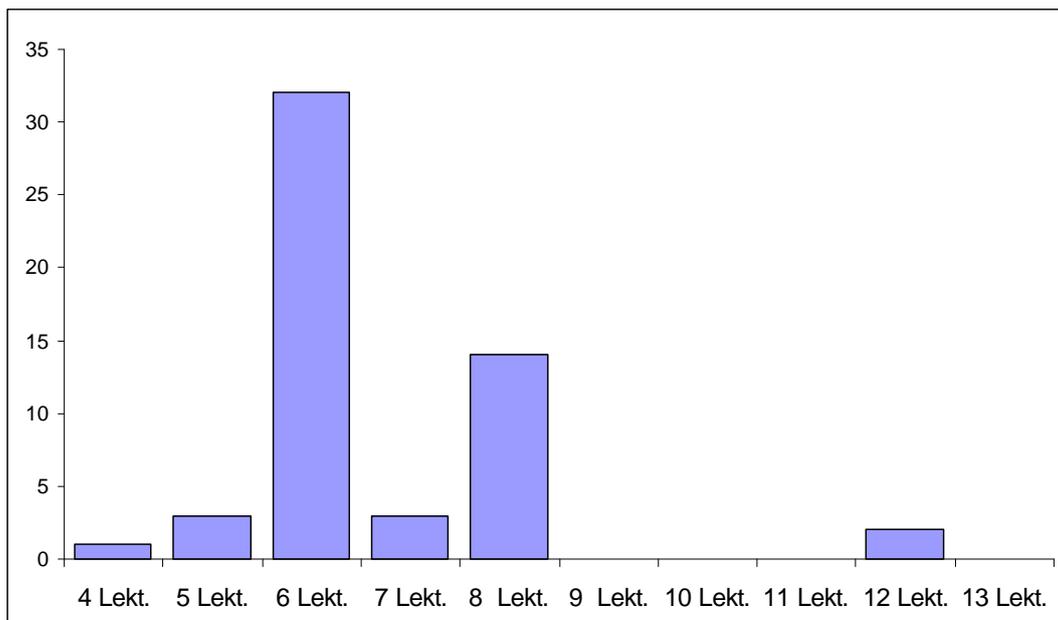


Abbildung 6: Anzahl Unterstützungslektionen durch SHP zum 3. Messzeitpunkt

Was oberhalb 8 resp. unter 6 Lektionen liegt, entspricht nicht mehr den Rahmenbedingungen, wie sie üblicherweise vorgefunden werden. Innerhalb der dreijährigen Untersuchungsperiode konnte in Sachen ausserordentlicher Unterstützungsumfang eine weitere Erkenntnis festgestellt werden: während sich zum ersten Messzeitpunkt die Ausreisser vor allen Dingen im Bereich von höheren Unterstützungspensen (10 bis 13 Lektionen in 4 Fällen) lokalisieren liessen, nahm der Anteil solch hoher Pensen zugunsten von ausserordentlich tief gehaltenen Unterstützungsumfängen ab. So wurden in 3 resp. 4 Fällen dem Kind nur mehr 4-5 Lektionen SHP-Unterstützung gewährt.

UMFANG DER ZUSAMMENARBEIT REGELLEHRPERSONEN-SHP

Zum Umfang der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und SHP wurden die SHP befragt. Aus den Daten (vgl. Abb. 7 zum 3. Messzeitpunkt und im Anhang 2 aufgeführte Darstellungen zum 1. und 2. Messzeitpunkt) geht hervor, dass sich der ehemals beträchtliche zeitliche Besprechungsaufwand für Regellehrperson und SHP auf einem klar eingrenzbaren Niveau eingependelt hat. Während zum ersten Messzeitpunkt immerhin 10 Regellehrpersonen-SHP-Teams (bzw. 20 Prozent) drei oder gar vier Lektionen wöchentliche Besprechungszeit aufwendeten, hat sich dieser Anteil an Teams mit derart grossem Besprechungsaufwand zum zweiten Messzeitpunkt bereits um die Hälfte reduziert. Zum dritten Messzeitpunkt wird der geleistete Besprechungsaufwand von sämtlichen befragten SHP mit nur mehr bis maximal zwei Lektionen umfassend taxiert.

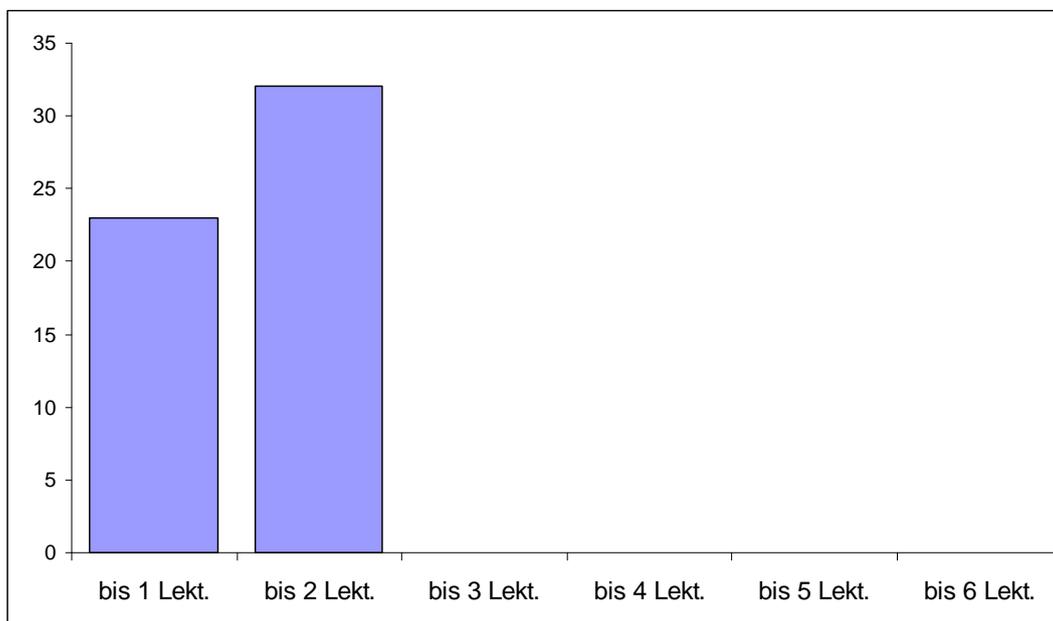


Abbildung 7: Umfang der Zusammenarbeit Regellehrperson-SHP

Im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt haben sich die grossen Besprechungspensen im Laufe der drei begleiteten Schuljahre also kontinuierlich dezimiert. Daraus lässt sich schliessen, dass ein bis zwei Lektionen gemeinsame



Besprechungszeit einem tragbaren und bzw. realistisch leistbaren Aufwand entsprechen. Zu erwähnen gilt es den Umstand, dass für die SHP der Aufwand der Besprechungszeit im Arbeitspensum abgerechnet werden kann, während dies für die Regellehrperson oft weniger explizit der Fall ist, wie von verschiedenen SHP zurückgemeldet wurde. Insofern wirken sich umfangreiche Besprechungszeiten vor allen Dingen für die Regellehrperson als erheblicher Zusatzaufwand aus.

## 2 Die Interviewstudie

Ziel der Interviewstudie ist es, ein möglichst umfassendes Bild von relevanten Faktoren zu gewinnen, die für das Gelingen einer Integration wichtig sind.

### 2.1 Untersuchungsanlage

Bedingt durch die unterschiedliche Verfügbarkeit, aber auch die jeweiligen Zugänge<sup>8</sup> zum Feld wurden bei der Datenerhebung unterschiedliche Wege beschritten. Neben vertieften Interviews (mit Eltern, Schulleitungen der Regelschule, Regellehrpersonen und Vertretungen der Bildungsdirektion) gelangten auch Gruppendiskussionen (mit Schulleitungen der Heilpädagogischen Zentren, SHP) zum Einsatz. Die Interviews wurden mit der Software Atlas-ti aufbereitet und entsprechend der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) global, d.h. nicht nach Gruppen unterteilt, ausgewertet.

### 2.2 Stichprobe

Im Rahmen der Interviewstudie wurden folgende Befragungen durchgeführt: Zwei Interviews mit Eltern, wobei ein Elternpaar auf langjährige Erfahrung mit der Integration zurückblickt. Ihre Tochter besuchte zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits die Sekundarstufe 1. Das andere Elternpaar integrierte zum Zeitpunkt des Interviews ihren Sohn in der Mittelstufe 1. Sie blickten auf eine vierjährige Integrationserfahrung an der Volksschule zurück.

Weiter wurden zwei Schulleiter der Regelschule interviewt. Beide überblicken mehr als ein Integrationsprojekt und verfolgen im Bereich der integrativen Sonderschulung eine aktive Entwicklung ihrer Schule.

Vier Schulleiterinnen und fünf Schulleiter von heilpädagogischen Schulen der Zentralschweiz nahmen an einer Gruppendiskussion teil, wobei das Vorgehen so gewählt war, dass relevante Faktoren zuerst in Einzelarbeit auf Moderationskarten gesammelt wurden. Diese Karten wurden gemeinsam diskutiert, geschärft und geordnet.

Die Erhebung bei den SHP konnte im Rahmen des 1. Forums für integrative Sonderschulung in Hagendorn durchgeführt werden. 54 SHP, die zum Zeitpunkt der Erhebung zumindest ein Kind in der integrativen Sonderschulung betreuten, nahmen zu je 7 bis 9 Personen an einer moderierten Gruppendiskussion teil. Die

---

<sup>8</sup> Die Schulleitung der Regelschule ist bspw. ganz anders als die Regellehrperson in ein Integrationsprojekt involviert.

Ergebnisse wurden auf Moderationskarten gesammelt. So kamen 308 einzelne Aspekte zusammen, wobei Mehrfachnennungen die Regel waren.

Für die Perspektive der Regellehrpersonen wurde auf Interviews zurückgegriffen, die im Rahmen einer Vorstudie (vgl. Aregger, Bachmann & Joller-Graf 2006) gemacht wurden. Befragt wurden fünf Lehrpersonen der Unterstufe und der Mittelstufe 1, die seit mindestens sechs Monaten ein Kind in der eigenen Klasse integrierten.

Eine Verantwortliche und ein Verantwortlicher für sonderpädagogische Massnahmen aus zwei Zentralschweizer Kantonen steuerten die Sicht der Bildungspolitik bzw. -verwaltung bei. Auch hier wurden Einzelinterviews gemacht.

Im Überblick sieht das wie folgt aus:

Eltern	Zwei Interviews
Schulleitung Regelschule	Zwei Interviews
Schulleitung Heilpädagogische Schule	Gruppendiskussion mit neun Personen
SHP Integrative Sonderschulung	Gruppendiskussionen mit 54 Personen
Regellehrpersonen (Vorstudie)	Fünf Interviews
Verantwortliche für sonderpädagogische Massnahmen (Bildungsdirektion)	Zwei Interviews

### **2.3 Erhebungsinstrument**

Die Erhebungen, egal ob in Einzelinterviews oder in Gruppendiskussionen, folgten immer dem gleichen Grundmuster: Um mit den befragten Personen konkret in das Thema einzusteigen, wurden sie gebeten, für sie typische Situationen zu beschreiben. Anhand dieser charakteristischen Sequenzen wurde ein Gespräch entwickelt, welches das Ziel hatte, die aktuelle Situation mit möglichst vielen Facetten zu analysieren. Auf diesen Teil folgte die Aufforderung, mögliche oder gewünschte Optimierungen zu benennen. Mit einem Fazit fokussierten die interviewten Personen nochmals auf die aus ihrer Sicht wichtigsten Punkte und rundeten so das Gespräch ab.

Für die einzelnen Erhebungen wurde dieser Bauplan je in einem eigenen Leitfaden konkretisiert (vgl. Anhang 1).

### **2.4 Auswertung**

Das gesamte Datenmaterial, bestehend aus Interviewtranskriptionen und Formulierungen auf Moderationskarten, wurde elektronisch so aufbereitet, dass eine Auswertung mit Atlas-ti möglich war. In einem ersten Durchgang wurden die relevanten Aussagen bestimmt und in einem ersten Sortierungsdurchgang wurden möglichst unterscheidbare Cluster gebildet. Aus dem Material kristallisierten sich Aussagen zu den folgenden vier Bereichen heraus:

1. Erwartungen an die verschiedenen involvierten Personen in der Integration

2. Indikatoren und Qualitätsaspekte: Woran erkennt man eine gute Integration?
3. Anforderungen an SHP und Regellehrpersonen, damit sie eine Integration optimal unterstützen können
4. Unbedingt nötige und wünschbare Rahmenbedingungen

Jedes dieser Cluster wurde dann auf Mehrfachnennungen und inhaltliche Überschneidungen hin untersucht. Die entsprechenden Formulierungen wurden geschärft oder gelöscht. So wurden 188 voneinander weitgehend unterscheidbare Aspekte generiert, welche von den befragten Fachpersonen im Zusammenhang mit Integrationsprojekten als relevant dargestellt wurden. Dabei kann allerdings nicht davon ausgegangen werden, dass sich alle diese Aspekte ausschliesslich auf die Umsetzung von Integrationsprojekten beziehen. Durch die enge Verknüpfung mit dem Regelschulunterricht können einige Aussagen ohne weiteres der Thematik „guter Unterricht“ oder „pädagogische Grundhaltung der Lehrperson“ zugeordnet werden, die generell bedeutungsvoll sind.

Zum Teil finden sich in den Interviews widersprüchliche Bewertungen von Aussagen. So wird bspw. die Freiwilligkeit von Integrationsprojekten für die Regelschule als unabdingbare Voraussetzung für gutes Gelingen dargestellt, an anderer Stelle wird darauf verwiesen, dass Freiwilligkeit zu Willkür führe. Entsprechend wird sie negativ bewertet. Diese Aspekte wurden genau so im Datenpool belassen

## 2.5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interviewstudie werden in einem Überblick dargestellt. Hier soll lediglich ein Eindruck vermittelt werden, in welche Richtung die einzelnen Aspekte zielen.

### 1. ERWARTUNGEN AN DIE VERSCHIEDENEN INVOLVIERTEN PERSONEN IN DER INTEGRATION

Der grösste Teil der Aussagen formuliert Erwartungen an unterschiedliche Akteure. Als Adressaten dieser Erwartungen können folgende Gruppen eruiert werden:

Integriertes Kind	SHP
Eltern	Regellehrperson
MitschülerInnen	Schulleitung Regelschule
Schulleitung Heilpädagogisches Zentrum	Schulaufsicht/Bildungsverwaltung/
Politik	Unterstützungsinstitutionen (KJPD, SPD)

Die in den Interviews ausformulierten Erwartungen bilden für die Fragebogenuntersuchung eine ganz wichtige Grundlage. Entsprechend wird dort auf Einzelaspekte eingegangen.

2. INDIKATOREN UND QUALITÄTSASPEKTE: WORAN ERKENNT MAN EINE GUTE INTEGRATION?

Indikatoren und Qualitätsaspekte für die Integration werden von den befragten Personen in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen genannt.

**Unterricht**

Die Qualität eines Integrationsprojekts zeigt sich im Unterricht, wenn:

- das integrierte Kind angemessen betreut, kompetent und individuell gefördert wird.
- das integrierte Kind selbst echten Erfolg erlebt.
- ein guter Unterricht stattfindet.
- Klarheit über die geltenden Regeln in der Klasse besteht.
- es den Lehrpersonen gelingt, das integrierte Kind herauszufordern.
- das integrierte Kind sichtbar lebenspraktische Fertigkeiten erwirbt.

**Zusammenarbeit**

Qualität einer guten Integration lässt sich auch an der Zusammenbeitskultur der Akteure feststellen, zum Beispiel wenn:

- Eltern frühzeitig aktiv werden und ihre Bedürfnisse mitteilen (können).
- problematische Situationen von keiner Seite eingesetzt werden, um den Abbruch der Integration anzudrohen.
- ein regelmässiger Austausch stattfindet.
- Regellehrpersonen und SHP klare gemeinsame Grundsätze zur Integration formulieren können.
- SHP, Regellehrpersonen und Eltern gegenseitig sichtbar vom KnowHow profitieren.
- die involvierten Personen besondere Herausforderungen frühzeitig erkennen und entsprechende Massnahmen planen und umsetzen.
- die Unterstützungsinstitutionen mit klaren Aufgaben in die Integration eingebunden sind.
- Grenzen der Integration möglichst konkret thematisiert werden.

**Individuelles Engagement und persönliche Einstellung**

Qualität wird im Zusammenhang mit dem individuellen Engagement und der persönlichen Einstellung sichtbar, wenn:

- sich alle involvierten Personen angemessen engagieren.
- die/der SHP die Integration massgebend zu steuern vermag.
- die Lehrpersonen über eine aktuelle Weiterbildung im Bereich der Integration verfügen.
- die Eltern der nicht-integrierten Schülerinnen und Schüler die Integration akzeptieren.
- die Regellehrpersonen sich selbst als motiviert für die Integration bezeichnen.

**Klares, transparentes Konzept**

Qualität steht in einem direkten Zusammenhang mit konzeptuellen Überlegungen und wird in der Umsetzung des Konzepts sichtbar, wenn:

- die Integration auf der Basis eines klaren und akzeptierten Konzepts stattfindet.
- die Fallführung klar und von allen akzeptiert ist.
- das Umfeld sich als „gut informiert“ einschätzt.

Weiter wurde erwähnt, dass sich die Qualität darin zeigt, dass eine gewisse Konstanz der Integration erreicht wird, die Projekte also über längere Zeit weitergeführt werden. Ebenfalls sichtbar wird Qualität, wenn sich Schulen als Ganzes als integrative Schulen verstehen, in denen Verschiedenheit in unterschiedlichen Kontexten erlebbar und thematisierbar gemacht wird und SHP (wie auch weitere Fachpersonen) selbstverständlich zu Klassen gehören.

### 3. ANFORDERUNGEN AN SHP UND REGELLEHRPERSONEN

Neben den Erwartungen (vgl. oben) wurden bestimmte Anforderungen genannt, denen Lehrpersonen genügen müssen, damit sie eine Integration optimal umsetzen können.

#### **Diese Eigenschaften werden von den SHP erwartet:**

- Berufsstolz
- hohe Kommunikationskompetenzen
- den gemeinsamen Gewinn über den persönlichen Profit stellen
- Routine im „Normalunterricht“
- klares, formulierbares Verständnis von Integration
- mutiges Auftreten bei „heissen Probleme“

#### **Diese Eigenschaften werden von Regellehrpersonen erwartet:**

- Berufsstolz
- den gemeinsamen Gewinn über den persönlichen Profit stellen
- selber der Integration Sinn geben können
- Nähe zulassen können
- Mut für Neues
- individualisierend-ganzheitliches Unterrichtskonzept

### 4. UNBEDINGT NÖTIGE UND WÜNSCHBARE RAHMENBEDINGUNGEN

In den Interviews wurden auch verschiedentlich Rahmenbedingungen thematisiert. Besonderes Augenmerk im Zusammenhang mit Integrationsprojekten verlangen demnach:

- die räumlichen Voraussetzungen
- die finanziellen Mittel für Material
- die Klassengrösse
- die Zeit/das Pensum für Zusammenarbeit
- ein ausreichender Wissensstand über Integration generell und integrativen Unterricht im Besonderen
- ausreichend (Assistenz-)Pensum
- die Möglichkeit zum Abbruch
- die Zusammensetzung der Regelklasse („einfache Klasse“)
- die Anerkennung, Wertschätzung von aussen

- die Zeit für Beratung und Öffentlichkeitsarbeit
- Kompetenz der/des SHP
- klare Aussagen zur künftigen Ausgestaltung auf Ebene Kanton („Vision“)
- ausreichend Finanzen
- gutes Kursangebot zu Aspekten der Integration

## 2.6 Weitere Verarbeitung der Daten

Für die Generierung der Items der Fragebogenerhebung konnten nicht alle herausgearbeiteten Aspekte Berücksichtigung finden.

So wurden zuerst Aspekte ausgeschieden, für die eine Fragebogenerhebung ein ungeeignetes Verfahren darstellt (z.B. „den gemeinsamen Gewinn über den persönlichen Profit stellen“), bzw. für welche die ausgewählten Gruppen nicht die richtigen Ansprechpersonen sind (z.B. „klare Aussagen zur künftigen Ausgestaltung auf Ebene Kanton („Vision“)).

Anspruchsvoll erwiesen sich diesbezüglich die Bereiche *Erwartungen* und *Qualität*. Hier eine Auswahl vorzunehmen, bedeutet gleichzeitig, die Ergebnisse der Interviewstudie abzuwerten. Die Herausforderung bestand nun darin, die Aussagen zu den Erwartungen und zur Qualität so für die Itemsgenerierung zu nutzen, dass die Aspekte qualitativ erhalten blieben.

Nach verschiedenen Versuchen führte das folgende Vorgehen zu einem befriedigenden Ergebnis:

In einem ersten Schritt wurden die Aussagen zur Qualität nach Handlungsfeldern geordnet. Auf der Basis der Aussagen konnten nun zwölf Thesen zur Qualität formuliert werden. Die zwölf Handlungsfelder sind:

1. **Fundierte Diagnostik:** Die Lehrpersonen nehmen mögliche Problembereiche frühzeitig wahr. Sie verfügen über ein grosses Fachwissen zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung. Es wird eine fundierte Förderplanung gemacht, auf deren Basis realistische Ziele formuliert werden. Das entsprechende KnowHow der Heilpädagogischen Zentren wird von den Lehrpersonen der Regelschule aktiv genutzt.
2. **Individuelle Förderung:** Das integrierte Kind erlebt sich im Unterricht als erfolgreich und selbstwirksam. Dazu ist es wichtig, dass die Lehrpersonen wissen, wie Kinder mit einer geistigen Behinderung wahrnehmen und Informationen verarbeiten. Auch für die Förderung wird das Wissen der Heilpädagogischen Zentren genutzt.
3. **Professionelle Unterrichtsgestaltung:** Über eine ganzheitliche Unterrichtsgestaltung werden alle Sinne angesprochen. Durch innere Differenzierung wird eine hohe Passung erreicht, so dass alle Schülerinnen und Schüler herausgefordert, aber nicht überfordert werden. Das integrierte Kind erwirbt und pflegt lebenspraktische Fertigkeiten, die es direkt in seine Lebenswelt einbringen kann.
4. **Konsequente Erziehungsarbeit:** Unterschiede werden generell wahrgenommen und als normal bewertet. Kontakte zwischen den Schülerinnen und Schülern werden gepflegt. Bei

Bedarf wird Hilfe beim Aufbau von Beziehungen aktiv angeboten. Klare Regeln und eine offene Kommunikation erfordern eine angemessene Toleranz von allen Schülerinnen und Schülern. Diese wird im Unterricht eingeübt.

5. **Professionelles Verhalten ausserhalb des Unterrichts:** Die involvierten Lehrpersonen interessieren sich für die Lebenswelten der integrierten Schülerinnen und Schüler, ihre persönlichen Interessen und Bedürfnisse, wie auch für die Situation und die Erfahrungen der Eltern.
6. **Persönliche Werthaltung der Lehrpersonen:** Die Lehrpersonen übernehmen persönlich Verantwortung für die Integration und zeigen durch ihr eigenes Engagement, dass diese für sie persönlich Sinn macht. Auf dieser Basis können sie ein bestimmtes Mass an Problemen aushalten und drohen nicht mit Abbruch der Integration.
7. **Partnerschaftliche Elternarbeit:** Die Eltern des integrierten Kindes werden im Umgang mit der Situation aktiv unterstützt. Die Unterstützung hat zum Ziel, die Eltern in die Lage zu versetzen, in wichtigen Fragen kompetent mitentscheiden zu können und damit die sich ergebenden Konsequenzen mit zu verantworten. Bei Bedarf werden den Eltern alle denkbaren Optionen aufgezeigt. Im Gegenzug interessieren sich die Eltern des integrierten Kindes für die Situation im Unterricht und an der Schule und bieten ihrerseits bestmögliche Unterstützung.
8. **Institutionalisierte interdisziplinäre Kooperation:** Hochqualifiziertes Fachwissen wird erschlossen und von allen involvierten Personen aktiv genutzt. Es herrscht ein hohes gegenseitiges Vertrauen: Es wird offen Einblick gegeben in die eigene Arbeit, die eigenen Erkenntnisse. Die eigenen Meinungen werden zur Diskussion gestellt. Die Institutionen sorgen für einen regelmässigen Austausch. Alle bemühen sich um eine differenzierte Sprache, die vom jeweiligen Gegenüber verstanden wird.
9. **Kontinuierliche Schul- und Unterrichtsentwicklung:** Bei Bedarf sind individuelle und situationsspezifische Lösungen möglich. Der Integration wird eine gewisse Priorität vor anderen Schulentwicklungen eingeräumt. So werden Überforderungssituationen vermieden. Die Lehrpersonen sind bereit, bei Bedarf den eigenen Unterricht gezielt weiter zu entwickeln.
10. **Offensive Team- und Öffentlichkeitsarbeit:** Indirekt involvierte Personen (bspw. Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler) sind ausreichend über Integration im Allgemeinen und die spezifische Situation in der Klasse ihres Kindes orientiert. Es wird aktiv an einer gemeinsamen pädagogischen Vision gearbeitet, welche die Schule auf allen Ebenen auch nach aussen vertritt. Die Arbeit der ausführenden Lehrpersonen findet im Team ihren Rückhalt.
11. **Kompetente Leitung:** Insgesamt wird die Integration von der Schulleitung sehr sorgfältig vorbereitet. Die Schulleitung informiert sich häufig über die Entwicklung der integrativen Arbeit und zeigt Wertschätzung gegenüber dem Engagement der involvierten Personen. Sie erkennt Schwierigkeiten frühzeitig und geht diese zusammen mit den involvierten Personen

aktiv an. Die Ressourcenzuteilung erfolgt je nach Möglichkeiten in optimalster Weise. In schwierigen Situationen sorgt die Leitung für ein kompetentes Coaching und unterstützt die Lehrpersonen in ihrer persönlichen Weiterbildung.

12. **Engagierte übergreifende Auseinandersetzung mit Vielfalt und Verschiedenheit:** Schülerinnen und Schülern wird ihre eigene Unverwechselbarkeit bewusst gemacht und sie sind sich dieser wertvollen und unantastbaren Würde bewusst. Diesen Anspruch leben auch die Lehrpersonen in ihrem Unterricht vor. Sie entwickeln ein hohes Qualitätsbewusstsein für die Integration. Auch die unterschiedlichen Ansichten und Gefühle der Eltern werden ernst genommen und in der Ausgestaltung der Integration berücksichtigt.

Sämtliche Aussagen zur Qualität blieben in diesen Handlungsfeldern erhalten – z.T. fanden die gleichen Aussagen auch Eingang in zwei Felder, wenn sie durch ihren Grad an Verallgemeinerung zwei Feldern zugerechnet werden mussten. So wurden jedem dieser Handlungsfelder passende Aussagen von Eltern, SHP und Regellehrpersonen zugeordnet.

In einem nächsten Schritt wurden die Aussagen zu den Erwartungen an die Akteure ebenfalls den Handlungsfeldern zugeordnet. Damit war die Grundlage für das Generieren und Formulieren der in der Fragebogenuntersuchung zu verwendenden Items geschaffen.

### 3 Fragebogenerhebung zur Befindlichkeit

Im schulischen Lernumfeld wird die Befindlichkeit von vielfältigen Einflussfaktoren moderiert (z.B. Umgang mit den Mitschülerinnen und Mitschülern, Beziehung zu den Lehrpersonen). Auch Einflüsse ausserhalb der Schule (z.B. Unterstützung von Eltern und Freunden) wirken auf Befindlichkeitsdimensionen wie die Schulzufriedenheit ein (Hascher 2004, 158). Nebst den vielfältigen, gewinnbringenden Aspekten wartet das soziale Netzwerk von Schulkindern selbstverständlich auch mit negativen Seiten auf. Insofern gilt es immer auch die Frage zu stellen, in welchen Situationen Kinder von ihren Klassenkameraden nicht unterstützt werden und inwiefern negative Beziehungen und Klassendynamiken bestehen.

#### 3.1 Theorie zur Befindlichkeit und psychosozialen Entwicklung

Durch die Institution Schule wird die systematische Bildung und Erziehung der Heranwachsenden angeregt. Dazu gehört einerseits der Aufbau von gesellschaftlich erwünschten Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, andererseits aber auch die Herausbildung sozialer und emotionaler Fähigkeiten. Lernziel der schulischen Bildung ist insofern auch, die psychische Gesundheit zu fördern (Krause, Wiemann & Hannich 2004, 109). Um die psychische Befindlichkeit des Schulkindes in seiner schulischen Förderumgebung erschliessen zu können, wird insbesondere seine Schulzufriedenheit, seine soziale Integration in den Klassenverband und seine psychosoziale Entwicklung fokussiert.

Werden Schülerinnen und Schüler gefragt, was ihnen an der Schule gefällt, so werden überwiegend soziale Aspekte wie z.B. Freunde treffen, Pause als Spielgelegenheit nutzen, sich immer mit jemandem unterhalten können genannt (vgl. Hascher 2004, 158). Soziale Facetten des prosozialen Miteinanders stellen nebst den Aspekten des Lernens und Leistens für die schulische Befindlichkeit in Übereinstimmung mit der Literatur (Fend zitiert nach Hascher 2004, 158) sehr wichtige Komponenten dar.

#### BEZIEHUNG ALS FUNDAMENT

Ein gewichtiger Vorteil der schulischen Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen Behinderung sind die grösseren Chancen, sich in ihrer angestammten Umgebung sozial zu bewegen und sich in der Dorf oder Quartiergemeinschaft zu integrieren. Wenn sie nicht von Beginn weg eine Sondereinrichtung, sondern gemeinsam mit Gleichaltrigen den Kindergarten und die Grundschule besuchen, eröffnen sich ihnen vielfältige Erfahrungs- und Kontaktmöglichkeiten innerhalb ihrer wohnortnahen Umgebung (Komm 2007,

73). Ein ganz besonderes soziales Netzwerk mit einer Vielzahl von Interaktionen und Kommunikationen stellt für Kinder im schulpflichtigen Alter grundsätzlich die Schulklasse dar. Mitschülerinnen und Mitschüler sind zugegen, wenn Probleme mit Lehrpersonen entstehen, wenn bestimmte Fächer mit Schwierigkeiten verbunden sind oder wenn man einmal eine Dummheit macht.

Für Schulkinder mit einer geistigen Behinderung stellt sich diese Frage in Zusammenhang mit ihrer retardierten sozial-emotionalen Entwicklung und ihrer mehr oder weniger offensichtlichen Andersartigkeit umso prägnanter, als der Wunsch nach Gleichheit, Dazugehören und Konformität einem Grundbedürfnis von Schulkindern im Primarschulalter resp. bis weit darüber hinaus entspricht (Komm 2007, 27). Ohne eine Wertung vorwegnehmen zu wollen, ist es unbestritten, dass die integrative Schulsituation für Kinder mit einer geistigen Behinderung ein ungleich grösseres Spektrum an Kooperations- und Konfliktsituationen, aber auch Erfahrungsmöglichkeiten bereithält, als eine Schule für Geistigbehinderte (Boban & Hinz 1993, 14).

Zum Gelingen von harmonischen Beziehungen mit Gleichaltrigen tragen verschiedene Kompetenzen der sozialen Kognition und emotionalen Selbstregulation bei. Dazu gehört bspw. die Fähigkeit, Aufmerksamkeit und eigene Interessen auf einen sozialen Partner abzustimmen, die Handlungen des Anderen zu beobachten und aufzugreifen, eigene Wünsche mitzuteilen, soziale Absichten zu erkennen und Zusammenhänge zu verstehen, sowie eigene Handlungsimpulse und Emotionen in kritischen Situationen zu kontrollieren (Klauss 2006, 103). Weil sich diese sozialen Fähigkeiten bei Kindern mit geistiger Behinderung verzögert oder unvollständig entwickeln, haben sie unter anderem Schwierigkeiten, Gesprächsbeiträge auf ein gemeinsames Thema abzustimmen. Ihnen ist weniger bewusst, welche Informationen der Zuhörer benötigt, um eine Äusserung zu verstehen und diese auf den Kontext beziehen zu können. Treten Missverständnisse auf, so fällt es Kindern mit geistiger Behinderung wiederum schwer, gezielt nachzufragen und Klärung herbeizuführen. Ebenso ist es für sie nicht immer einfach, Emotionen wie Freude, Trauer, Zorn, Überraschung oder Furcht zu erkennen (ebd. 107). Die Unbeholfenheit und Schwerfälligkeit, die bei Schulkindern mit geistiger Behinderung in sozialen Situationen zuweilen beobachtet und vorschnell als unzweckmässiges Agieren und Reagieren empfunden wird, ist gemäss Bach (2001, 39) mit diesen Defiziten in Zusammenhang zu bringen.

Dennoch sind Schulkinder mit geistiger Behinderung sehr wohl fähig, auch auf dieser Grundlage positive Gleichaltrigenbeziehungen aufzubauen und Freundschaften zu Schulkameraden in der Schule und in der Freizeit zu pflegen. Dabei hat sich herausgestellt, dass das Aneignen von sozialen Fertigkeiten innerhalb einer Klassengemeinschaft zu einem erheblichen Teil von der Umwelt, von vorgelebten Umfangsformen und erzieherischen Interventionen abhängig ist. Schwierigkeiten im sozialen Umgang sind demnach nicht einfach als unabänderliche Resultanten der organisch fixierten intellektuellen Schädigung zu deuten (Speck 1999, 120). Vielmehr muss das soziale Lernen, die Förderung

sozialer Kompetenzen und prosozialen Verhaltens innerhalb der Klassengemeinschaft bewusst vermittelt und geübt werden.

#### SOZIALE INTEGRATION ALS PÄDAGOGISCHE AUFGABE

Gasteiger und Klicpera (zitiert nach Arnold-Hodel & Hansen-Schäfer 2010, 29) bemängeln, dass einschlägige Publikationen zu Unrecht den Eindruck vermitteln, dass mit einer schulischen Integration automatisch auch die soziale Integration eines geistig behinderten Kindes erreicht werde. Vielmehr gelte es darauf hinzuweisen, dass zum Gelingen einer sozialen Integration in den Klassenkontext nebst der Lehrperson auch die Mitschülerinnen und Mitschüler gefordert seien. So müssen es diese als ihre Aufgabe ansehen, mitsamt dem behinderten Mitschüler resp. der behinderten Mitschülerin eine Gemeinschaft zu bilden. Durch passende Unterrichtsformen versucht die Lehrperson anzugeregen, dass sich die Kinder miteinander befassen, kooperieren und gerade auch betreffend ihrer Unterschiedlichkeit aufeinander Bezug nehmen. Eine Schlüsselstellung nehmen dabei sowohl individualisierende als auch gemeinschaftsbildende Unterrichtsformen ein. Die Heterogenität der Lernbedürfnisse und pädagogische Grundorientierungen führen dabei zu Unterrichtsverständnissen, die über Fragen von Didaktik und Methodik des fachlichen Lernens hinausreichen: in einem entsprechenden Lern- und Bildungsverständnis sind Werthaltungen und soziales Lernen mit fachlichem Lernen verschränkt. Ganzheitliche Unterrichtskonzepte werden erforderlich und rücken dort, wo Grenzen des Fachunterrichts überschritten werden, die Gestaltung des Schullebens insgesamt in den Blick (Köbberling & Schley 2000, 203). Aus dem anfänglichen Nebeneinander innerhalb einer Schulklasse vermag so ein Miteinander zu werden, unter Umständen auch ein Füreinander und ab und zu natürlich immer auch wieder ein Gegeneinander. Dennoch bleibt es unbestritten, dass durch vermehrtes Zusammensein und Miteinander-Tun das gegenseitige Sich-Mögen verbessert wird, was für die Erziehung von grosser Bedeutung ist (Speck 1999, 120).

Forschungsergebnisse (Maikowski & Podlesch 1999, 323; Demmer-Dieckmann & Preuss-Lausitz 2008, 3; Köbberling & Schley 2000, 214) zeigen, dass der Wunsch des Aufbaus eines klasseninternen Gemeinschaftssinns nicht zu hoch gegriffen ist. So ist in Klassen mit integrierten Schulkindern in der Regel ein dichteres Netz an Sozialbeziehungen als in vergleichbaren Regelklassen feststellbar. Dies steht gewöhnlich auch mit einem positiveren Klassenklima in Verbindung, weil insgesamt ein toleranterer Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit gepflegt mit. Dass davon nebst den behinderten Schülerinnen auch nicht behinderte Mitschülerinnen profitieren, steht ausser Frage (vgl. z.B. Boban & Hinz 1993, 14).

In Anbetracht der für Kinder mit geistiger Behinderung in unterschiedlichem Ausmass vorliegenden sozial-kognitiven Defizite ist es wenig erstaunlich, dass ihre soziale Integration in den Klassenverband generell etwas anders als bei Schulkindern ohne Behinderung verläuft. Die Empirie sagt darüber aus, dass integrierte Schülerinnen in der Regel sozial weniger gut als ihre Mitschülerinnen in den sozialen Klassenverband integriert sind. Maikowski und Podlesch (1999,

323) berichten von leicht negativen Statuspositionen, die sich aber von Befragung zu Befragung verbesserten. Auch Köbberling und Schley (2000, 171) weisen darauf hin, dass die soziale Integration von Jugendlichen mit Behinderung in die Gruppe der Gleichaltrigen häufig hinter den Anfangserwartungen zurückblieb. Aus Elternbefragungen ging hervor, dass sich ausgeprägt individuelle Persönlichkeiten aneinander rieben, mit der Zeit eine Polarisierung von Mädchen und Jungen stattfand, die nicht behinderten Schülerinnen und Schüler „integrationsmüde“ wurden und ihren persönlichen Interessen nachgehen wollten. So wurde es für die Jugendlichen mit Behinderung schwierig, Freundschaften zu schliessen und Nachmittagskontakte zu pflegen (ebd., 165). Aus den wenigen, überhaupt vorhandenen Forschungsbefunden zu Schulkindern mit geistiger Behinderung geht hervor, dass die grösste Distanz zu den Mitschülerinnen und Mitschülern dann festzustellen ist, wenn auch noch eine Verhaltensproblematik den sozialen Umgang erschwert. Zudem verschlechtern sich Bedingungen für gelingende Sozialkontakte mit dem Eintritt in die Pubertät.

Wocken (zitiert nach Maikowski & Podlesch 1999, 323) hat aufgrund dieser Ergebnisse geschlussfolgert, dass das Gleichgewichtspostulat hinsichtlich der sozio-emotionalen Beziehungen zwischen Schulkindern mit und ohne Behinderung unter Umständen von einer falsch gelagerten Erwartung ausgeht. Spezifische Vorteile und Chancen von Sozialbeziehungen in „unausgelesenen“ Förderumwelten sehen sich nicht primär in der Hoffnung auf symmetrische Gleichaltrigenbeziehungen begründet. Gemäss Aussagen aus der Fachliteratur (z.B. Köbberling & Schley 2000, 171) konkretisieren sich die Chancen vielmehr darin, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung lernen, sich vielfältig zu anderen Menschen in Beziehung zu setzen und dabei Herausforderungen erleben, auf die sie im alltäglichen Miteinander immer wieder treffen. Natürlich ist diese soziale Eingliederung in die Gruppe für das Kind nur dann vertretbar und erstrebenswert, wenn sie dem Kind dient und es sich in der Situation wohl fühlt (Speck 1999, 183). An diesen Erfahrungen zu lernen und dabei immer wieder sozialen Rückhalt und Unterstützung innerhalb der Klassengemeinschaft zu erfahren, beschreibt in diesem Sinne einen ganz wichtigen Aspekt von gelingender Integration.

Es ist unbestritten, dass die soziale Integration in den Klassenverband die schulische Befindlichkeit wesentlich prägt. Wie genau das integrierte Kind seine schulische Umwelt wahrnimmt und erfährt, ist insbesondere bei Kindern mit geistiger Behinderung sehr subjektiv ausgeprägt (Heinen & Lamers 2000, 90) und für den Beobachter nicht immer einfach zu erschliessen. Aus einem im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführten Begleitprozess eines integrierten, geistig behinderten Mädchens resultierte die beiläufige Erkenntnis, dass dieses die Abgeschiedenheit in der Pause ganz bewusst sucht („Schule ist anstrengend! Da brauche ich halt auch einmal meine Ruhe!“). Die für den Beobachter auffällige, soziale Distanz wird von dem Mädchen somit bewusst gewählt und keinesfalls als sozialer Ausschluss interpretiert. Zu diesem Einzelergebnis passt, dass gemäss Empirie (Demmer-Dieckmann & Preuss-Lausitz 2008, 3) bei integrierten Kindern erstaunlich hohe Zufriedenheitswerte feststellbar sind. Köbberling & Schley

(2000,127) führen z.B. aus, dass Jugendliche mit Behinderung das Klima in ihrer Klasse als freundlicher wahrnehmen als Nicht-Behinderte. „Obwohl sie teils harte Auseinandersetzungen zu führen hatten und sich wenig angenommen sahen, erleben sie die Atmosphäre und den Zusammenhalt in der Klasse am Ende positiv und fühlen sich selbst angenommen und integriert – eine Basis, die Zutrauen in soziale Unterstützung möglich macht bzw. ausdrückt“ (ebd., 128).

Die Ergebnisse von Köbberling & Schley (ebd.) zeigen, dass Jugendliche mit Behinderungen in Integrationsklassen besonders ihre kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten in beeindruckender Weise verbessern konnten. Zudem entwickelten sie ein realistisches und zugleich selbstakzeptierendes und selbstbewusstes Selbstkonzept. Sie sehen ihre Schwierigkeiten, erleben ihre Probleme tendenziell auch bedrückend, sind sich zugleich aber ihrer Stärken und ihrer positiven Entwicklung bewusst. Ihr Wohlbefinden in der Schule zeigt auch am Ende der Schulzeit als hoch. Sie fühlen sich eingebettet in die Gemeinschaft ihrer Klasse und ihrer Familie, haben ein positives Bild ihrer eigenen Kompetenzen. Sie kennen auch ihre Schwächen und wissen, wo und wie sie soziale Ressourcen nutzen können (vgl. Köbberling & Schley 2000, 134, 165, 169). Das alles sind wichtige personale Voraussetzungen, um künftig schwierige Lebenssituationen bewältigen zu können.

### 3.2 Fragestellungen und Hypothesen

Dieser Teilstudie obliegt die Frage nach der Befindlichkeit und der psychosozialen Entwicklung der integrierten Schülerinnen und Schüler. Dabei werden nicht sie selbst um ein Urteil ihrer Befindlichkeit gebeten, viel mehr sind es die dem Kind in seiner Integrationssituation zur Seite stehenden Akteure wie Eltern, Regellehrperson und SHP, die eine mehrperspektivische subjektive Einschätzung in Bezug auf das integrierte Schulkind vornehmen. Die Befindlichkeit und die psychosoziale Entwicklung eines einzelnen Kindes werden dabei als aktiver und dynamischer Prozess betrachtet, der sich im Kontext der sich fortwährend wandelnden, schulischen Umgebung vollzieht.

Speziell erweist sich die Tatsache, dass zur Beschreibung der schulischen Befindlichkeit und psychosozialen Ausgangslage von Schulkindern mit geistiger Behinderung ganz wenige empirische Erfahrungen verfügbar sind. Auf dieser Grundlage können kaum allgemeingültige Hypothesen ausformuliert werden, welche im hier vorliegenden Forschungskontext überprüft werden könnten. Viel eher geht es darum, für die genannten Themenbereiche Hypothesen zu generieren (exploratives Vorgehen; vgl. Bortz und Döring 1994, 49). Dies vermag selbst eine für quantitative Berechnungen knapp bemessene Stichprobe zu leisten. Als Untersuchungsergebnis eröffnet sich dann die Möglichkeit, entsprechende Hypothesen für die Gruppe der integrierten Schulkinder mit geistiger Behinderung auszuformulieren. Diese Hypothesen können in zukünftigen Forschungsprojekten auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden.

Die **Fragestellungen** dieses Untersuchungsteils präsentieren sich wie folgt:

.....

.....

.....

### **Einschätzung der Befindlichkeit in der Klasse**

Wie zeigt sich über die drei Messzeitpunkte hinweg die Befindlichkeit des integrierten Kindes in seiner Klassensituation gemäss der Fremdeinschätzung der Eltern, RLP, SHP in Bezug auf die Dimensionen

- a. Schulzufriedenheit
- b. Zufriedenheit mit der Schulklasse
- c. soziale Integration
- d. Klassenklima?

### **Kontrastierung der Befindlichkeitseinschätzungen**

Welche bedeutungsvollen Unterschiede gibt es über die drei Messzeitpunkte hinweg zwischen den drei Akteurgruppen in Bezug auf die Einschätzung von

- a. Schulzufriedenheit
- b. Zufriedenheit mit der Schulklasse
- c. soziale Integration
- d. Klassenklima?

### **Einschätzung des psychosozialen Verhaltens**

Wie zeigt sich über die drei Messzeitpunkte hinweg das psychosoziale Verhalten gemäss der Fremdeinschätzung der Eltern, RLP, SHP in Bezug auf die Dimensionen

- a. sozial-emotionale Kompetenz
- b. emotionale Auffälligkeit
- c. Gleichaltrigenbeziehung
- d. Anstrengungsbereitschaft
- e. Hyperaktivität?

### **Kontrastierung der Einschätzungen zum psychosozialen Verhalten**

Welche bedeutungsvollen Unterschiede gibt es über die drei Messzeitpunkte hinweg zwischen den drei Akteurgruppen in Bezug auf die Einschätzung der

- a. sozial-emotionalen Kompetenz
- b. emotionalen Auffälligkeit
- c. Gleichaltrigenbeziehung
- d. Anstrengungsbereitschaft
- e. Hyperaktivität

## **3.3 Untersuchungsanlage**

Die Umsetzung dieser Untersuchungsfragen erforderte wie eingangs Kap. 4.2 erwähnt die Datenerhebung bei Eltern, Regellehrperson und SHP. Insofern erfolgte die Einschätzung der Befindlichkeit und zum psychosozialen Verhalten des integrierten Kindes mit geistiger Behinderung anhand eines Fremdurteils. Die Einschätzungen von Eltern, Regellehrperson und SHP machten eine sogenannte Perspektiventriangulation möglich.

Die Befragung wurde im Laufe der dreijährigen Untersuchung je ein Mal durchgeführt, was das Beschreiben von sich innerhalb dieses Zeitrahmens ergebenden Einschätzungsveränderungen ermöglicht.

### 3.4 Messinstrument

Für die Erfassung der Einschätzungen der unterschiedlichen Akteurgruppen wurde ein standardisierter Fragebogen mit einem fünfstufigen Antwortformat (Likert-Skala) eingesetzt. Für Einschätzungen und Einstellungsmessungen sind Skalierungsverfahren gut geeignet (Heidenreich 428). Hierbei wird angenommen, dass jedes Individuum entsprechend seiner persönlichen Erfahrungen mit der jeweiligen Integrationssituation seine Einschätzungen auf einem Kontinuum verorten kann, das von extrem positiv über neutral nach extrem negativ reicht.

Inhaltlich ist das Messinstrument nach verschiedenen Dimensionen, welche sich durch Skalen repräsentiert sehen, aufgegliedert. Die Suche nach inhaltlich passenden Skalendimension erwies sich insofern als anspruchsvoll, als dass nicht einfach nach Instrumenten zur Erfassung eines Fremdurteils gesucht werden musste, sondern darüber hinaus Kinder mit einer geistigen Behinderung die inhaltliche Zielgruppe darstellten. Leider liegen kaum empirisch validierte Messinstrumente zur Erfassung der aus einer Fremdperspektive beurteilten Schulsituation von Kindern mit einer geistigen Behinderung vor. Um die inhaltliche Zielebene dennoch zufriedenstellend abzudecken, wurde auf unterschiedliche Alternativen zurückgegriffen. Dies gelang zum einen, indem schulerfolgsrelevante Skalen zum Einsatz gelangten, welche ursprünglich zur Selbsteinschätzung konzipiert worden waren<sup>9</sup>. Anhand geringfügiger Änderungen konnten diese Instrumente für den Perspektivenwechsel angepasst werden. Skalen, welche die retardierte, zum Teil auffällige Entwicklung von Kindern mit geistiger Behinderung mit in Betracht zogen<sup>10</sup>, liessen sich thematisch im Bereich der Vorschulentwicklung finden. Da das hierzu berücksichtigte Instrument bereits ursprünglich für die Erfassung der Erzieher- und Elternperspektive konzipiert war, mussten keine weiteren Anpassungen mehr erfolgen. Schliesslich konnten auch passende Skalendimensionen ausfindig gemacht werden, welche von Grund auf zur Einschätzung der Schulsituation aus der Fremdperspektive von Eltern und Lehrpersonen entwickelt worden waren<sup>11</sup>.

Mit nur geringfügigen Anpassungen liess sich dadurch ein eigens für die Untersuchung konzipiertes Messinstrument herstellen. Dieses deckt die interessierenden inhaltlichen Dimensionen zufriedenstellend ab. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund marginaler Adaptationen die erforderliche Messgenauigkeit nach wie vor gewährleistet ist. Eine inhaltliche

<sup>9</sup> Es handelt sich hierbei um Skalen aus FEES 3-4 (2003: Rauer, W.; Schuck, K.D)

<sup>10</sup> Hierbei wurde auf Skalen aus dem VBV 3-6 (1993: Döpfner, M.; Berner, W.; Fleischmann, T.; Schmidt, M.) zurückgegriffen.

<sup>11</sup> Diesem Kriterium wurden Skalen aus KINDL (2000: Ravens-Sieberer; Bullinger) gerecht.

Präsentation der Skalen inklusiv der zum ersten Messzeitpunkt ermittelten statistischen Kennwerte soll an dieser Stelle erfolgen.

### 3.4.1 Skalen zur Befindlichkeit des Kindes in der Klasse

Die Einschätzung des Kindes innerhalb seiner Klassensituation erfolgte einerseits über seine soziale Integration ins Klassengefüge. Diese Skala geht der Frage nach, inwiefern das Kind im schulischen Miteinander von seinen Kolleginnen als Klassenkameradin akzeptiert, geschätzt und unterstützt wird. Anhand der Dimension „Schulzufriedenheit“ und „Zufriedenheit mit der Schulklasse“ beantworteten Lehrpersonen, SHP und Eltern aus ihrer je unterschiedlichen Perspektive, wie das Kind mit dieser Situation zurecht kommt, wie wichtig ihm das Dazugehören zur Klassengemeinschaft ist und ob es ihm da gefällt. Die Beschreibung des Klassenklimas wiederum untersucht den klasseninternen Zusammenhalt unter den Kindern. Ebenso werden die in der Klasse vorherrschende Akzeptanz gegenüber dem Anderssein, sowie ausgrenzende Tendenzen erfasst.

Erfreulicherweise erweist sich das Instrument zur Einschätzung der Situation des Kindes in seiner Klasse als sehr inhalts- und messgenau, was in hohen statistischen Kennwerten zum Ausdruck kommt. Auf sämtlichen Skalen konnten auf einer fünfstufigen Likert-Skala Zustimmungstendenzen von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt genau“ angekreuzt werde. Anhand der durchgeführten Principal Component Analysis resultierten einfaktorielle Lösungen. Die extrahierte Komponentenmatrix liefert für die Items sämtlicher Skalen Werte zwischen .901 und .755. Die Werte für die korrigierten Trennschärfen sind in allen vier Skalen hoch. Die Reliabilitätsanalysen dieses Bereichs sprechen für eine sehr hohe innere Konsistenz mit Cronbach's Alpha zwischen .874 und .915.

Tabelle 1: Skala "soziale Integration"

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
Die Mitschüler helfen ihm, wenn es etwas nicht kann.	.798	.725	.914	1=stimmt gar nicht
Die Mitschüler sind nett zu ihm.	.904	.862		2=stimmt kaum
Die Mitschüler hören zu, wenn es etwas sagt.		.713		3=teils teils
Das integrierte Kind fühlt sich in der Klasse wohl.	.867	.814		4=stimmt ziemlich
Es kommt mit den Kindern in seiner Klasse gut aus.	.838	.798		5=stimmt genau

Tabelle 2: Skala "Schulzufriedenheit"

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
Dem integrierten Kind gefällt es in der Schule.	.822	.802	.884	1=stimmt gar nicht 2=stimmt kaum 3=teils teils 4=stimmt ziemlich 5=stimmt genau
Es ist stolz auf seine Schule.	.805	.749		
Die Schule ist ein Ort, wo es sich gerne aufhält.	.843	.798		
Es möchte weiterhin in diese Schule gehen.	.763	.649		

Tabelle 3: Skala „Zufriedenheit mit Schulklasse“

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
Die Schulklasse ist so, wie sie sich das integrierte Kind wünscht.	.881	.766	.874	1=stimmt gar nicht 2=stimmt kaum 3=teils teils 4=stimmt ziemlich 5=stimmt genau
Verglichen mit anderen Schulklassen gefällt es ihm in dieser Klasse sehr gut.	.813	.674		
Es ist zufrieden mit seiner Schulklasse.	.940	.875		
Es möchte gerne noch lange mit seinen Klassenkameraden zur Schule gehen.	.803	.652		

Tabelle 4: Skala "Klassenklima"

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
Die Kinder der Klasse verstehen sich gut untereinander.	.811	.751	.893	1=stimmt gar nicht 2=stimmt kaum 3=teils teils 4=stimmt ziemlich 5=stimmt genau
In der Klasse halten alle zusammen.	.786	.750		
Kinder, die anders sind, haben es schwer in der Klasse.	-.765	.654		
Nicht alle Schüler werden akzeptiert.	-.788	.698		
Alle Kinder dürfen mitspielen.	.799	.755		
Die Kinder der Klasse helfen sich gegenseitig.	.755	.758		



### 3.4.2 Skalen zum psychosozialen Verhalten

Das psychosoziale Verhalten ist für eine gelingende schulische Integration zweifellos hochrelevant. Zusätzlich zur Befindlichkeit werden entsprechende Dimensionen deshalb ebenfalls erfasst. Fokussiert werden in diesem Zusammenhang z.B. Kompetenzen zur Perspektivenübernahme und zu empathischem Mitdenken. Das angemessene Äussern von Meinungen und Ideen gehört ebenso zu einer gelingenden Partizipation am Klassengeschehen wie das Einhalten von vereinbarten Regeln. Unter emotionalen Auffälligkeiten wird nach Besonderheiten der oben beschriebenen Kompetenzen gefragt, die je nach Ausprägung eine emotionale Zurückgezogenheit des Kindes charakterisieren. Im Gegensatz dazu erfasst die Skala Gleichaltrigenbeziehungen ein relativ hohes Anforderungsniveau, das den Ausbau der sozial-interaktiven Kontakte zu freundschaftlichen Beziehungen vorsieht. Die Skalen zur Anstrengungsbereitschaft und Hyperaktivität befassen sich mit der emotionalen Reife und Bereitschaft, sich schulischen Aufgaben zuzuwenden.

Auch in diesem Inhaltsbereich erweist sich die Messgenauigkeit des Erhebungsinstruments als sehr gut bis ausreichend<sup>12</sup>. Genau gleich wie im Bereich der Skalen zur Klassensituation wird die Ausprägung der Items anhand einer fünfstufigen Antwortskala gemessen. Die einfaktoriellen Lösungen resultieren auf der extrahierten Componentenmatrix mit Werten zwischen .900 und .592. Die Werte für die korrigierten Trennschärfen variieren zwischen sehr gut und gut. Die Reliabilitätsanalysen dieses Bereichs sprechen mit Cronbach's Alpha zwischen .861 und .827 für eine hohe innere Konsistenz bzw. mit Werten von .706 und .716 für ein diesbezüglich ausreichendes Mass.

---

<sup>12</sup> Während die Skalen zu Gleichaltrigenbeziehungen, Anstrengungsbereitschaft und Hyperaktivität wiederum hohen Gütekriterien entsprechen, liegen die Werte der Skalen zur sozial-emotionalen Kompetenz und emotionalen Auffälligkeit etwas tiefer.

Tabelle 5: Skala "sozial-emotionale Kompetenz"

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
Wenn es andere verletzt oder etwas zerstört, dann ist es darüber betroffen und versucht es wieder gut zu machen oder entschuldigt sich.	.708	.470	.706	1=stimmt gar nicht 2=stimmt kaum 3=teils teils 4=stimmt ziemlich 5=stimmt genau
Wenn ihm etwas verboten wird, dann hält es sich auch daran.	.718	.491		
Führt nach kurzer Aufforderung selbständig Routearbeiten durch; räumt Spielsachen weg oder wäscht sich die Hände oder zieht sich an und aus etc.	.622	.441		
Äussert seine Wünsche anderen Kindern gegenüber sowohl spontan als auch in angemessener Form: Fragt sie z.B., ob sie mit ihm spielen wollen oder ob es mitspielen darf oder ob sie ihm helfen oder ihm etwas geben etc.	.777	.587		

Tabelle 6: Skala "emotionale Auffälligkeit"

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
Das integrierte Kind...			.716	1=stimmt gar nicht 2=stimmt kaum 3=teils teils 4=stimmt ziemlich 5=stimmt genau
Spricht von sich aus kaum oder nur nach längerem Zögern andere Kinder an.	.753	.620		
Gibt auf Fragen keine oder nur eine kurze Antwort.	.592	.475		
Wehrt ängstlich ab oder zieht sich zurück, wenn ein anderes Kind auf es zugeht.	.689	.515		
Sucht schon bei kleinsten Schwierigkeiten mit Kindern den Schutz oder die Hilfe der Erzieherin.	.700	.503		

Tabelle 7: Skala "Gleichaltrigenbeziehung"

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
In der letzten Woche...			.840	dito. Tab. 6
Hat es etwas mit Freunden gemacht.	.812	.643		
Ist das integrierte Kind bei anderen gut angekommen.	.900	.758		
Hat es sich gut mit seinen Freunden verstanden.	.888	.754		

Tabelle 8: Skala "Anstrengungsbereitschaft"

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
Es strengt sich ungern an beim Lernen.	.708	.593	.861	1=stimmt gar nicht 2=stimmt kaum 3=teils teils 4=stimmt ziemlich 5=stimmt genau
Es mag nur leichte Aufgaben.	.788	.718		
Wenn ihm etwas schwer fällt, gibt es schnell auf.	.803	.800		
Es gibt schnell auf, wenn es Probleme hat.	.834	.727		

Tabelle 9: Skala "Hyperaktivität"

Items	ex. CM	Korr. Trennschärfe	Cronbach's Alpha	Antwortdimension
Macht Spiele und Beschäftigungen, die es anfängt, von sich aus zu Ende.	-.746	.627	.827	1=stimmt gar nicht 2=stimmt kaum 3=teils teils 4=stimmt ziemlich 5=stimmt genau
Fängt innerhalb kurzer Zeit viele Dinge an und wechselt von einer Tätigkeit zur anderen, macht nichts zu Ende.	.826	.705		
Fragt oft nach, kann einfach nicht richtig zuhören, ist nicht bei der Sache.	.671	.525		
Sagt selbst bei kleineren Schwierigkeiten „Das kann ich nicht“ oder „Das weiss ich nicht“ und gibt auf.	.692	.571		
Bleibt 15 Minuten oder länger an einem Spiel.	-.701	.507		
Ist schnell von etwas begeistert, verliert dann aber leicht das Interesse und hängt nicht lange durch.	.700	.585		

### 3.5 Art der Auswertung

Die Berücksichtigung von mehreren Akteurperspektiven ermöglicht eine vergleichende Analyse der als für eine erfolgreiche schulische Integration als relevant erachteten Zieldimensionen.

Die Einschätzungen der Eltern, Regellehrperson und SHP zur Integrationssituation des Kindes mit geistiger Behinderung wurden mit den vorgestellten Skalen erfasst und in Bezug auf die erreichten Mittelwerte miteinander verglichen. Weil sich die Daten von Eltern, Regellehrperson und SHP auf dasselbe Schulkind beziehen, liegt eine Abhängigkeit der Daten vor. Aus diesem Grund wurde der Vergleich der Mittelwerte mit einer Prozedur gerechnet,

welche diese Abhängigkeit respektiert<sup>13</sup>. Ergebnisse, welche die vorliegenden Einschätzungsunterschiede zwischen den einzelnen Gruppen illustrieren, liegen zu sämtlichen Messzeitpunkten vor.

Im Weiteren werden die Veränderungen der Einschätzungen innerhalb der einzelnen Akteurgruppen über die drei Messzeitpunkte hinweg beschrieben. Dazu wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt.

### 3.6 Ergebnisse

Als Voraussetzung einer Varianzanalyse mit Messwiederholung gilt, dass die Daten sämtlicher Gruppen in ähnlichem Ausmass miteinander korrelieren und innerhalb der Gruppen vergleichbare Varianzen vorherrschen. Dazu wurde vor jeder Prozedur mit dem Mauchly-Test auf Spherizität überprüft. Gemäss diesen Resultaten gilt diese Vorbedingung für fast sämtliche Berechnungen als erfüllt.

#### 3.6.1 Erster Messzeitpunkt

##### BEFINDLICHKEIT IN DER KLASSE

Die Befindlichkeit des integrierten Kindes innerhalb seiner Klassensituation wird unabhängig der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Akteurgruppe zum ersten Messzeitpunkt als hoch eingeschätzt (vgl. Tab. 10). Dies wird anhand der durchschnittlichen Zustimmung zu Items resp. Skalen der unten aufgeführten Dimensionen ersichtlich. Mit Ausnahme der Dimension Klassenklima verfügen die Skalen über eine Zustimmung, welche die Ausprägung 4 („stimmt ziemlich“) deutlich übersteigt. Am positivsten beurteilen sowohl Eltern, Regellehrperson als auch SHP die Schulzufriedenheit des integrierten Kindes, was mit dem erzielten Mittelwert von 4.69 deutlich zum Tragen kommt. Von der maximalen Zustimmung ist diese Dimension somit gar nicht weit entfernt. Nur wenig tiefer wird die Zufriedenheit mit der Schulklasse sowie die soziale Integration des Kindes beurteilt. Insofern befindet sich die Zustimmung zu sämtlichen hier präsentierten Dimensionen auf einem bemerkenswert hohen Niveau.

Werden die Zustimmungswerte gruppenspezifisch betrachtet, wird deutlich, dass sowohl Eltern, Regellehrpersonen und SHP die Integrationssituation allesamt sehr ähnlich wahrnehmen. Die kleinen Unterschiede, welche sich in den spezifischen Mittelwerten für Eltern, Regellehrpersonen und SHP abzeichnen, sind bei den hier präsentierten Dimensionen nirgendwo bedeutsam. Dies wird aufgrund der Nichtsignifikanz der Gruppenunterschiede deutlich. Erwähnenswert bleibt in diesem Zusammenhang die fast identische Ausgangslage, die sich für Eltern, Regellehrpersonen und SHP bei der Einschätzung von Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit der Schulklasse ergibt.

<sup>13</sup> Es wurde eine ANOVA mit Messwiederholung berechnet, wobei hier nicht unterschiedliche Messzeitpunkte berücksichtigt wurden, sondern anstelle dessen die verschiedenen Akteurgruppen in das Erfassungsformat der Messzeitpunkte eingegeben wurden. Somit sah sich die Voraussetzung der Abhängigkeit der Daten innerhalb der statistischen Analyse berücksichtigt.

Tabelle 10: Befindlichkeit in der Klasse zum 1. Messzeitpunkt

Faktor	Eltern	RLP	SHP	Ø	Zwischensubjekt- effekt	p
Soziale Integration	4.36	4.46	4.32	4.38	F(2,54)=0.504	0.607
Schulzufrieden-heit	4.71	4.66	4.69	4.69	F(2,54)=0.084	0.919
Zufriedenheit mit Schulkasse	4.49	4.52	4.49	4.50	F(2,24)=.000	0.978
Klassenklima	4.10	4.15	3.92	4.06	F(2,54)=1.565	0.218

**Signifikanzlevel: \*\*\*=p<.001; \*\*=p<.01; \*p<.05**

#### PSYCHOSOZIALES VERHALTEN

Anhand der nächsten Tabelle (vgl. Tab. 11) werden Dimensionen psychosozialen Verhaltens eingeführt, welche die Eltern, Regellehrperson und SHP mit Perspektive auf das zu integrierende Schulkind ebenfalls beurteilen. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Dimensionen emotionale Auffälligkeit, Anstrengungsvermeidung und Hyperaktivität als negative Merkmale abgefragt wurden, so dass die dazu vorliegenden Itemausprägungen invers zu den übrigen Dimensionen zu interpretieren sind. Wird diese Ausrichtung mitberücksichtigt, fallen auch in diesen Dimensionen positive Fremdurteile auf. Das Attestieren von Gleichaltrigenbeziehungen und sozial-emotionalen Kompetenzen erfolgt auf dem Niveau „stimmt ziemlich“, emotionale Auffälligkeiten werden auf dem Niveau „stimmt kaum“ lokalisiert. Damit liegen für diese drei Bereiche wiederum erfreulich positive Fremdurteile vor. Auch Hyperaktivität wird mit der hier vorliegenden Zustimmung bei einem Grossteil der integrierten Schülerinnen noch nicht als störend wahrgenommen bzw. wird mit der fast erreichten Beurteilung von „stimmt kaum“ positiv wahrgenommen. Als einzige Dimension nähert sich die Anstrengungsvermeidung einem nur leicht positiv bis neutral gehaltenen Urteil.

Bei der Betrachtung der gruppenspezifischen Mittelwerte fällt auf, dass das Urteil in den hier vorliegenden psychosozialen Dimensionen aus Sicht der Eltern in (fast) allen Dimensionen tendenziell am positivsten gefärbt ist. Allerdings ist die Übereinstimmung mit den anderen Akteurgruppen noch immer so gross, dass sich die Unterschiede nicht als signifikant erweisen. Somit sind die kleinen Unterschiede noch dem Bereich der Zufälligkeit zuzuordnen.

Sowohl im Bereich der Befindlichkeit des integrierten Kindes in seiner Klassensituation als auch bei den Dimensionen psychosozialen Verhaltens ergeben sich also signifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen von Eltern, Regellehrpersonen und SHP.

Tabelle 11: Psychosoziales Verhalten zum 1. Messzeitpunkt

Faktor	Eltern	RLP	SHP	Ø	Zwischensubjekt- effekt	p
Sozioemotionale Kompetenz	4.13	3.96	3.83	3.97	F(2,46)=1.652	0.203
Emotionale Auffälligkeit	1.99	2.12	1.98	2.03	F(2,52)=0.435	0.650
Gleichaltrigen- beziehung	4.12	4.15	3.95	4.07	F(2,48)=0.622	0.541
Anstrengungs- vermeidung	2.62	2.93	2.77	2.77	F(2, 54)=1.562	0.219
Hyperaktivität	2.26	2.46	2.30	2.34	F(2,54)=1.081	0.346

**Signifikanzlevel: \*\*\*=p<.001; \*\*=p<.01; \*p<.05**

### 3.6.2 Zweiter Messzeitpunkt

#### BEFINDLICHKEIT IN DER KLASSE

Auch zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich die Einschätzung der Befindlichkeit des integrierten Kindes nach wie vor sehr positiv (vgl. Tab. 12).

Tabelle 12: Befindlichkeit in der Klasse zum 2. Messzeitpunkt

Faktor	Eltern	RLP	SHP	Ø	Zwischensubjekt- effekt	p
Soziale Integration	4.31	4.35	4.27	4.31	F(2,56)=0.307	.737
Schulzufrieden- heit	4.55	4.5	4.44	4.50	F(2,56)=0.281	.756
Zufriedenheit mit Schulkasse	4.54	4.26	4.43	4.41	F(2,42)=1.807	.177
Klassenklima	4.03	3.98	4.04	4.02	F(2,52)=0.205	.815

**Signifikanzlevel: \*\*\*=p<.001; \*\*=p<.01; \*p<.05**

Wiederum am höchsten und mit dem Mittelwert von 4.5 genau zwischen „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“ angesiedelt, wird die Schulzufriedenheit eingeschätzt. Nur unwesentlich tiefer zeigen sich die Einschätzung Zufriedenheit mit der Schulklasse und die soziale Integration des Kindes. Genau gleich wie beim ersten Messzeitpunkt wird die hohe Zustimmung zu diesen Befindlichkeits-Skalendimensionen auch zum zweiten Messzeitpunkt deutlich. Anhand der vorliegenden Mittelwerte kann abgelesen werden, dass aus der Perspektive der befragten Akteure keine der Dimensionen ein schlechteres Urteil als „stimmt ziemlich“ erhält.

In Kombination mit diesem wiederum sehr hohen Zustimmungsniveau wird die neuerliche Ausgeglichenheit der Urteile zwischen den verschiedenen Akteurgruppen offensichtlich. Eltern, Regellehrperson und SHP nehmen die Befindlichkeits-Situation des Kindes so ähnlich wahr, dass sich keinerlei statistisch bedeutsame Unterschiede feststellen lassen. Diese Aussage gilt für alle Skalen-Dimensionen, eine besonders hohe Übereinstimmung zeigt sich jedoch in den Skalen zum Klassenklima, zur Schulzufriedenheit und zur sozialen Integration.

#### PSYCHOSOZIALES VERHALTEN

Auch bei den Dimensionen zur sozial-emotionalen Entwicklung bleibt der allgemeine Beurteilungslevel relativ hoch (vgl. Tab. 13). Durchschnittlich wird die emotionale Auffälligkeit von Eltern, Regellehrpersonen und SHP auf dem Niveau „stimmt kaum“ eingeschätzt. Etwas negativer fällt das Urteil zur Hyperaktivität aus, obwohl diese mittlere Zustimmung dem Bereich „stimmt kaum“ noch immer näher liegt als „teils-teils“. Am negativsten ist auch hier wiederum die Dimension Anstrengungsvermeidung einzustufen, die sich wiederum in Richtung einer mittleren Zustimmung von „teils-teils“ bewegt. Die Beurteilung von sozial-emotionalen Kompetenzen und Gleichaltrigenbeziehungen verhält sich nur geringfügig unterhalb dem Niveau von „stimmt ziemlich“, was für die integrierten Schülerinnen noch immer als beachtenswert gilt.

Tabelle 13: Psychosoziales Verhalten zum 2. Messzeitpunkt

Faktor	Eltern	RLP	SHP	Ø	Zwischensubjekt- effekt	p
Soziale emotionale Kompetenzen	3.99	3.54	3.77	3.77	F(2,60)=4.539	.015*
Emotionale Auffälligkeit	1.75	2.25	1.93	1.98	F(2,58)=6.262	.003**
Gleichaltrigen- beziehungen	4.13	3.75	3.95	3.94	F(2,56)=1.778	.178
Anstrengungs- vermeidung	2.64	2.93	2.74	2.77	F(2, 60)=1.493	.233
Hyperaktivität	2.33	2.35	1.94	2.21	F(2,54)=5.470	.007**

**Signifikanzlevel: \*\*\*=p<.001; \*\*=p<.01; \*p<.05**

In Bezug auf die Wahrnehmung der sozial-emotionalen Dimensionen seitens der Eltern, Regellehrperson und SHP zeigt sich, dass sich die Tendenz der positiveren Beurteilung durch Eltern weiter aufrecht hält. Bei vier der fünf abgefragten Dimensionen urteilen die Eltern am deutlichsten positiv. Daneben fällt auf, dass die Regellehrpersonen unter den drei Akteurgruppen in sämtlichen Dimensionen die kritischste Sichtweise vertreten, während die SHP mit ihrem Urteil fast durchgehend zwischen Eltern und Regellehrperson liegen. Die Spannweite, die sich durch die unterschiedliche Einschätzung zwischen Eltern und

Regellehrpersonen eröffnet, erweist sich im Bereich sozial-emotionale Kompetenz und emotionale Auffälligkeit auch in einem statistischen Sinn als signifikant. Im letztgenannten Bereich ist die Differenz in der Wahrnehmung der beiden Akteurgruppen gar hochsignifikant. Demgegenüber sind die erwähnten Differenzen in den Dimensionen Gleichaltrigenbeziehung und Anstrengungsvermeidung so geringfügig, dass sie noch keine statistische Relevanz aufweisen. Was die Beurteilung der Hyperaktivität anbelangt, fällt die unterschiedliche Wahrnehmung hingegen wiederum ins Gewicht. In dieser Dimension zeigt sich im Gegensatz zu den andern Dimensionen eine hohe Übereinstimmung zwischen Regellehrperson- und Elternurteil, während die SHP die Hyperaktivität des Kindes deutlich niedriger beurteilen. Diese positivere Einschätzung ist denn auch der Grund für den hochsignifikanten Unterschied, der in Bezug auf die Einschätzung der drei Akteurgruppen ausgegeben wird.

Während sich im Bereich der Einschätzung der Befindlichkeit des integrierten Kindes innerhalb seiner Klassensituation keine statistisch bedeutsamen Unterschiede festhalten lassen, wird nun eine unterschiedliche Akteursicht im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung (sozial-emotionale Entwicklung, emotionale Auffälligkeiten, Hyperaktivität) festgestellt.

### 3.6.3 *Dritter Messzeitpunkt*

#### BEFINDLICHKEIT IN DER KLASSE

Die allgemeine Einschätzung der Befindlichkeit der integrierten Schülerinnen und Schüler in ihre Klassensituation fällt auch zum dritten Messzeitpunkt hoch aus (vgl. Tab. 14), wie die durchschnittliche Zustimmung zu den einzelnen Skalendimensionen zweifelsfrei belegt. Dieses Niveau wird durch insgesamt nicht allzu stark variierende Einschätzungen der verschiedenen Akteurgruppen erreicht. So wird die Zustimmung von „stimmt ziemlich“ nur in einer einzigen Zelle (knapp) verfehlt. Diese Tatsache dokumentiert die ausgeglichen hohen Einschätzungen von Eltern, Regellehrpersonen und SHP gut. Die über alle Akteurgruppen gerechnete höchste Zustimmung fällt auch zum dritten Messzeitpunkt dem Bereich der Schulzufriedenheit zu. Hierbei wird exakt das Niveau zwischen „stimmt ziemlich“ und „stimmt genau“ erreicht. Die Differenz zur Dimension Zufriedenheit mit der Schulklasse sowie zur sozialen Integration ist zu diesem Messzeitpunkt jedoch lediglich gering. Der im Durchschnitt tiefste Zustimmungswert, welcher sich aber immer noch auf dem Niveau „stimmt ziemlich“ bewegt, fällt dem wahrgenommenen Klassenklima zu.

Werden die einzelnen Dimensionen gruppenspezifisch betrachtet, fallen die nahe beieinander liegenden Urteile der Akteurgruppen besonders ins Gewicht. So sind die erreichten Mittelwertsdifferenzen von Eltern, Regellehrpersonen und SHP innerhalb der Dimensionen so gering, dass sie in Relation zur Testverteilung nicht als signifikant ausgegeben werden. Somit liegen sowohl in Sachen Schulzufriedenheit, Zufriedenheit mit der Schulklasse, soziale Integration und Klassenklima von den drei Akteurgruppen vergleichbare Beurteilungen vor.

Tabelle 14: Befindlichkeit in der Klasse zum 3. Messzeitpunkt

Faktor	Eltern	RLP	SHP	Ø	Zwischensubjekt- effekt	p
Soziale Integration	4.27	4.39	4.33	4.33	F(2,42)=0.443	.645
Schulzufrieden-heit	4.35	4.44	4.51	4.43	F(2,40)=0.118	.889
Zufriedenheit mit Schulkasse	4.42	4.27	4.38	4.36	F(2,28)=0.298	.744
Klassenklima	3.95	4.09	4.00	4.01	F(2,40)=0.391	.679

**Signifikanzlevel: \*\*\*=p<.001; \*\*=p<.01; \*p<.05**

#### PSYCHOSOZIALES VERHALTEN

Die sich auf die sozialemotionale Entwicklung beziehenden Dimensionen sehen sich insgesamt geringfügig tiefer ausgeprägt, als das für den Bereich der schulischen Befindlichkeit gilt. Unter Einbezug der invers auszuwertenden Merkmale emotionale Auffälligkeit und Hyperaktivität wird das zumindest zweithöchste Ausprägungsniveau auch zu diesem Messzeitpunkt nicht in allen Dimensionen erreicht (vgl. Tab. 15). Im Bereich einer mittleren Zufriedenheit wird insbesondere die Beurteilung der Anstrengungsvermeidung interpretiert. Etwas weniger gut als „stimmt ziemlich“ (resp. „stimmt kaum“) fallen die Urteile zu Gleichaltrigenbeziehung resp. zu Hyperaktivität aus. Da mit den hier genannten Bereichen an den fokussierten Schülertypus ohne Zweifel hohe Anforderungen gestellt werden, gilt dies noch immer als gutes Resultat.

Tabelle 15: Psychosoziales Verhalten zum 3. Messzeitpunkt

Faktor	Eltern	RLP	SHP	Ø	Zwischensubjekt- effekt	Sig. p < .05
Sozialemotionale Kompetenzen	4.11	3.83	3.79	3.91	F(2,42)=2.104	.135
Emotionale Auffälligkeit	1.69	2.15	2.05	1.96	F(2,42)=4.741	.014*
Gleichaltrigen- beziehungen	3.90	3.79	3.75	3.81	F(2, 40)=0.272	.763
Anstrengungs- vermeidung	2.70	2.79	2.78	2.76	F(2,44)=0.131	.878
Hyperaktivität	2.26	2.30	1.83	2.13	F(2,40)=4.450	.018*

**Signifikanzlevel: \*\*\*=p<.001; \*\*=p<.01; \*p<.05**

Der Trend zu einer positiveren Elternsicht setzt sich betreffend Einschätzungen zur sozialemotionalen Entwicklung auch zum dritten Messzeitpunkt fort. In Bezug auf den Bereich emotionale Auffälligkeit trägt diese Tendenz zu einer Abweichung in den Mittelwerten bei, die eine statistische Signifikanz erreicht.

Während die Eltern die emotionale Auffälligkeit ihres Kindes zwischen „stimmt gar nicht“ und „stimmt kaum“ beurteilen, übersteigen die Einschätzungen der Regellehrperson den Wert „stimmt kaum“.

Die zweite, als überzufällig eingeschätzte Differenz der Mittelwerte beläuft sich auf jenen Faktor, in welchem die Eltern gerade nicht am positivsten beurteilten. Genauso wie beim zweiten Messzeitpunkt wird der Bereich Hyperaktivität auch zum dritten Messzeitpunkt von den SHP am tiefsten eingeschätzt, wodurch wiederum ein statistisch bedeutsamer Unterschied resultiert.

Aus der Tendenz des positiveren Elternurteils erwachsen in den anderen Dimensionen keine weiteren, statistisch bedeutsamen Unterschiede. Insofern zeigen sich die Wahrnehmungen betreffend Anstrengungsvermeidung, Gleichaltrigenbeziehung und soziale Integration nicht sehr diskrepant, sondern vielmehr als miteinander vergleichbar. Ergänzend sei an dieser Stelle auch angemerkt, dass die Regellehrperson in den sozialemotionalen Dimensionen im Gegensatz zum zweiten Messzeitpunkt nicht mehr eindeutig als tendenziell kritischste Beurteilerin auffällt.

Die grosse Ausgeglichenheit der Eltern-, Regellehrpersonen- und SHP-Wahrnehmungen bestätigt sich betreffend der Einschätzung der Befindlichkeit des integrierten Kindes in seiner Klassensituation auch zum dritten Messzeitpunkt. In Entsprechung zum zweiten Messzeitpunkt wird im Bereich der sozialemotionalen Entwicklung und Hyperaktivität zwischen den Akteuren eine signifikant unterschiedliche Sichtweise konstatiert.

#### 3.6.4 Vergleich der Messzeitpunkte

Betrachtet man die Resultate der Skalendimensionen über die einzelnen Messzeitpunkte hinweg, interessieren Einschätzungsveränderungen, wie sie für die einzelnen Akteurgruppen über den verfolgten Messzeitraum nachgezeichnet werden können.

##### BEFINDLICHKEIT IN DER KLASSE

Die Resultate machen deutlich, dass die Akteure über die drei Messzeitpunkte betrachtet relativ konstante Einschätzungen abgaben (vgl. Tab. 16). Dies drückt sich in nur wenigen, signifikanten Resultaten aus. In den Befindlichkeitsdimensionen geht der eine nachweisbare Unterschied auf die über die SHP ermittelte Schulzufriedenheitseinschätzung zurück. Der ermittelte p-Wert sagt in Kombination mit den aufgeführten Mittelwerten aus, dass diese Einschätzung in der Zeitspanne vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt in bemerkenswerter Weise sank. Da sich jedoch auch der zum dritten Messzeitpunkt ausgegebene, tiefste Mittelwert noch immer deutlich oberhalb der Einschätzung „stimmt ziemlich“ befindet, wird diese Entwicklung trotz des hochsignifikanten Effekts noch keineswegs als besorgniserregend interpretiert. Genauso wie die Schulzufriedenheit sieht sich die Einschätzung zur Zufriedenheit mit der Schulklasse nach Einschätzung der SHP von einer signifikanten Abwärtstendenz tangiert. Auch hier befinden sich die Einschätzungen zu sämtlichen

Messzeitpunkten jedoch zumindest auf einem Niveau von „stimmt ziemlich“, so dass auch diese Entwicklung keinen Hinweis auf Missstimmungen innerhalb der Schulklassen ergibt. Während die SHP die Schulzufriedenheit und die Zufriedenheit mit der Schulklasse über den Verlauf der begleiteten, drei Schuljahre bedeutsam kritischer beurteilen, deuten die anhand der Regellehrperson- und Elterneinschätzungen ermittelten Resultate auf keinerlei bedeutsame Abweichungen über den Zeitverlauf hin.

Was die Bereiche Soziale Integration und Klassenklima anbelangt, bleiben Hinweise auf bedeutsame Abweichungen über die drei Messzeitpunkte hinweg für sämtliche Akteurgruppen aus. Das heisst, dass die Angaben zur sozialen Integration und zum Klassenklima sowohl von Eltern, Regellehrpersonen und SHP über die drei Messzeitpunkte hinweg betrachtet auffallend ähnlich ausfallen und damit bspw. keine Tendenz zu tieferen Einschätzungen beobachtbar ist.

Tabelle 16: Befindlichkeit in der Klasse über die drei Messzeitpunkte betrachtet

	1. MZP	2. MZP	3. MZP	Innersubjekteffekt	P p < .05
<b>Soziale Integration</b>					
Eltern	4.39	4.24	4.26	F(1,15)=.557	.578
RLP	4.13	4.45	4.42	F(1,20)=2.173	.127
SHP	4.28	4.41	4.25	F(1, 26)=.799	.455
<b>Schulzufriedenheit</b>					
Eltern	4.57	4.54	4.45	F(1,13)=.301	.742
RLP	4.43	4.64	4.22	F(1,17)=1.707	.197
SHP	4.58	4.58	4.27	F(1, 29)=7.637	.001**
<b>Zufriedenheit mit Schulklasse</b>					
Eltern	4.42	4.31	4.20	F(1, 15)=1.046	.364
RLP	4.47	4.5	4.36	F(1, 8)=.185	.833
SHP	4.24	4.5	4.08	F(1, 23)=4.091	.023*
<b>Klassenklima</b>					
Eltern	4.18	3.95	3.91	F(1, 14)=.1.168	.326
RLP	4.14	4.16	4.05	F(1, 17)=.284	.754
SHP	3.80	4.06	3.81	F(1, 27)=2.388	.101

**Signifikanzlevel: \*\*\*=p<.001; \*\*=p<.01; \*p<.05**

Anmerkung: Die dargestellten Mittelwerte der Akteurgruppen korrespondieren relativ stark mit den für die jeweiligen Messzeitpunkte ermittelten und oben dargestellten Angaben. Die vorhandenen Abweichungen gehen darauf zurück, dass für die hier dargestellten Resultate nur Integrationsprojekte verwendet wurden, zu welchen Daten über sämtliche drei Messzeitpunkte hinweg verfügbar waren.

## PSYCHOSOZIALES VERHALTEN

Konstante Einschätzungen liegen von sämtlichen Akteurguppen auch zur sozial-emotionalen Verhaltensdimension vor. Betreffend der sozialemotionalen Kompetenz, emotionalen Auffälligkeit, Gleichaltrigenbeziehung und Anstrengungsvermeidung differieren die von den Akteuren zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten abgegebenen Einschätzungen nur in unbedeutendem Ausmass (vgl. Tab. 17). Die Zufälligkeit der beobachteten Schwankungen wird ausnahmslos durch nicht signifikante Resultate belegt. Dieses Ergebnis zeigt auf, dass keine dieser Dimensionen im Laufe der drei Schuljahre von den Akteuren bemerkenswert kritischer beurteilt wurde, obwohl die hier angesprochenen Bereiche sozial-emotionalen Verhaltens erfahrungsgemäss potentielle Konfliktfaktoren sind.

Auch im Bereich der Hyperaktivität bewegen sich die von Eltern und Regellehrperson gemachten Angaben über die drei Messzeitpunkte betrachtet in einem vergleichbaren Bereich. Die einzige, bedeutsame Abweichung in den aufgezeichneten Einschätzungen wird auch hier für die SHP konstatiert. Der ermittelte p-Wert zeigt gemeinsam mit den Mittelwerten auf, dass die Einschätzung der Hyperaktivität von den SHP im Laufe der drei Schuljahre signifikant geringer ausfällt. Dieser Unterschied steht vor allen Dingen mit der zum ersten Messzeitpunkt abgegebenen Einschätzung in Zusammenhang, zu welchem die SHP, vielleicht aus Sorge über die Anpassungsfähigkeit des Kindes resp. die Toleranz der Klassenkameraden gegenüber abweichendem Verhalten, eine im Vergleich zu den späteren Messzeitpunkten kritischere Einschätzung äusserten.

Tabelle 17: Psychosoziales Verhalten über die drei Messzeitpunkte betrachtet

	1. MZP	2. MZP	3. MZP	Innersubjekteffekte	P p < .05
<b>sozialemotionale Kompetenzen</b>					
Eltern	3.85	4.12	4.03	F(1,14)=1.183	.321
RLP	3.52	3.72	3.82	F(1,16)=1.795	.182
SHP	3.64	3.93	3.76	F(1,27)=1.668	.198
<b>emotionale Auffälligkeit</b>					
Eltern	2.08	1.99	1.75	F(1, 15)=2.492	.100
RLP	2.20	2.13	2.28	F(1, 19)=.166	.848
SHP	1.98	2	2.01	F(1, 27)=.013	.987
<b>Gleichaltrigen- beziehung</b>					
Eltern	4.13	4.09	3.82	F(1, 14)=1.343	.277
RLP	3.65	3.96	3.60	F(1, 18)=.971	.388
SHP	3.63	3.88	3.64	F(1, 26)=.863	.428

<b>Anstrengungs- vermeidung</b>					
Eltern	2.63	2.72	2.74	F(1, 15)=.244	.785
RLP	3.29	3.05	3.18	F(1, 20)=.545	.584
SHP	3.01	2.79	3.11	F(1, 28)=1.682	.195
<b>Hyperaktivität</b>					
Eltern	2.29	2.25	2.26	F(1, 15)=.052	.950
RLP	2.63	2.39	2.53	F(1, 19)=1.163	.323
SHP	2.51	1.85	1.96	F(1, 26)=11.779	.000***

**Signifikanzlevel: \*\*\*=p<.001; \*\*=p<.01; \*p<.05**

Anmerkung: Die dargestellten Mittelwerte der Akteurgruppen korrespondieren relativ stark mit den für die jeweiligen Messzeitpunkte ermittelten und oben dargestellten Angaben. Die vorhandenen Abweichungen gehen darauf zurück, dass für die hier dargestellten Resultate nur Integrationsprojekte verwendet wurden, zu welchen Daten über sämtliche drei Messzeitpunkte hinweg verfügbar waren.

## 4 Fragebogenerhebung zu den Gelingensbedingungen

Dass schulische Integration von behinderten Kindern funktioniert, muss die Forschung nicht (mehr) beweisen. Ebendies hat die Praxis gemeinsamer Erziehung der letzten Jahre ausreichend belegt (Preuss-Lausitz 1999, 304). Im aktuellen Forschungskontext wird aus diesem Grund insbesondere der Frage nachgegangen, unter welchen Voraussetzungen Integration gelingt (Hascher 2010, 4).

### 4.1 Theoretische Aspekte zum integrativen Unterricht

Erfahrungsberichte machen deutlich, dass für Kinder mit geistiger Behinderung sowohl grosse Chancen, als auch Herausforderungen mit dem öffentlichen Schulbesuch verbunden sind. Die Chancen liegen in der Vielseitigkeit eines reichhaltigen Erfahrungsfeldes mit fördernder pädagogischer Begleitung. Demgegenüber sehen sich Herausforderungen und Belastungen an die Komplexität der „unverlesenen“ gesellschaftlichen Anforderungen geknüpft, die nach „Normalität“ streben und Abweichungen als defizitär quittieren (Köbberling & Schley 2000, 105). In der modernen Geistigbehindertenpädagogik geht es jedoch gerade nicht um die Kompensation von Defiziten und um die Anpassung des behinderten Kindes an gesellschaftliche Erwartungen sowie an Bildungs- und Erziehungsnormen. Ihr geht es um den behinderten Menschen als Person und um seine individuelle Lebensverwirklichung in der Gemeinschaft mit anderen (Fornfeld 2002, 75).

In diesem Verständnis steht fest, dass Schüler mit geistiger Behinderung kaum je eine Leistung erreichen, die der Norm der Klasse entspricht. „Unsere schulischen Erfahrungen zeigen uns an, dass Schüler mit geistiger Behinderung wie alle anderen lernen, nur auf einem anderen Niveau und mit einem anderen Zeitmass“ (Heinen & Lamers 2000, 139). Massstab soll sein, wie vollständig das integrierte Kind seine Fähigkeiten nutzt und erweitert. Vor diesem Hintergrund sind die Integrationslehrerinnen und -lehrer nicht hauptsächlich Wissensvermittler, sondern vor allem Helfer ihrer Schülerinnen und Schüler bei deren persönlichen und individuellen Entwicklung innerhalb der sozialen Gemeinschaft. Leistung schliesst in diesem Sinne sowohl für behinderte als auch nicht-behinderte Mitschülerinnen und Mitschüler das Erlernen der Fähigkeit ein, über alle Unterschiede hinweg mit anderen Menschen zu kooperieren und diese in ihrer Lebensbewältigung solidarisch zu unterstützen. Für Schulkinder mit geistiger Behinderung ebnet dieses Erziehungsverständnis den Weg zu einem weitgehend selbstbestimmten Leben und hilft, die Durchsetzung eigener Bedürfnisse und Vorstellungen in der Gemeinschaft zu erlernen. „Erziehung verändert, sie

verbessert die Lebenssituation und den Status einer geistigen Behinderung“ (Speck zitiert nach Fornefeld 2002, 76).

#### *4.1.1 Integration und Unterrichtshandeln*

Das Sozialisationsgeschehen entwickelt sich aus dem Zusammenspiel der spezifischen Persönlichkeitsvoraussetzungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler einerseits und der je konkreten Konstellationen und Prozesse innerhalb des schulischen Umfeldes andererseits (Köbberling & Schley 2000, 105). So übt das integrierte Kind durch sein Verhalten Einfluss auf die Gestaltung der Lernangebote und auf die sozialen Prozesse aus, die alle ihrerseits wiederum seine Entwicklung prägen und steuern. Verfügt das Kind über eine positive, zuversichtliche emotionale Grundbefindlichkeit und ein selbstakzeptierendes Selbstbild, sind auf Seiten des Kindes wichtige Grundvoraussetzungen für eine gelingende Auseinandersetzung mit integrativen Herausforderungen erfüllt. Durch Massnahmen in den Umfeldbedingungen wird die Adaptation des Individuums an seine Umwelt bedeutsam erleichtert oder erschwert. „Die Frage lautet dann nicht, welche Behinderung ein Mensch hat, sondern durch welche Umstände eine mögliche Entwicklung behindert wird“ (Boban & Hinz 1993, 7f.). Das Kind mit geistiger Behinderung und behindernden Bedingungen erfordert von den Erziehenden erhöhte Sensibilität für seine Lebens- und Lernbedürfnisse. Allgemeine Pädagogik und Heilpädagogik haben gleichermassen die Aufgaben, optimale, auf kindliche Bedürfnisse abgestimmte Möglichkeiten zu schaffen, um Lernen zuzulassen, anzuregen und zu fördern und um ein Kind mit geistiger Behinderung bei der Entfaltung seiner Persönlichkeit bestmöglich zu unterstützen. Für den konstruktiven Umgang mit den eigenen Grenzen ist es entscheidend, welche Möglichkeiten sich dem integrierten Kind zum Einholen von Unterstützung bieten. Die Einbettung in ein tragendes soziales Netz sowie das Vermögen, Hilfe anzunehmen, werden als weitere, wichtige Grundvoraussetzungen für gelingende Integrationssituationen postuliert.

Da das tägliche Unterrichtsgeschehen mit den darin stattfindenden kognitiven und sozialen Lernprozessen den Kern einer jeden schulischen Integration beschreibt, wird die Lehrperson und der von ihr angeleitete Unterricht ins Zentrum der zu diskutierenden Gelingensbedingungen gestellt. Übereinstimmung herrscht darüber, dass der integrative Unterricht resp. die praktizierte Binnendifferenzierung in Kombination mit kooperativen Lernformen sowohl für integrierte Kinder, wie auch ihre Klassenkameraden eine besonders geeignete Unterrichtsform darstellt. Bei integrierten Kindern werden diese klasseninternen Unterrichtsmassnahmen durch spezifische Einzelförderung flankiert. Die Anforderungen, welche in Zusammenhang mit einem möglichst angemessenen Unterrichtsgeschehen an die Lehrperson gestellt werden, erfordern förderdiagnostische und didaktische Kompetenz (Graumann zitiert nach Joller-Graf 2006, 60).

Durch das adaptive Lehrerhandeln erhält Unterricht eine Qualitätsdimension, die sich in mehrfacher Hinsicht positiv auswirkt. Ergebnisse einer auf der

Sekundarstufe 1 durchgeführten Integrationsstudie haben ergeben, dass anregender Unterricht bei den integrierten Schulkindern zu einer Stärkung der individuellen Lernmöglichkeiten führt, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Lernfreude beibehalten und ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln können (Köbberling & Schley 2000, 165). Als wesentliche Bedingungen für diese günstigen Entwicklungen wurde eine entspannte Lernatmosphäre in kleinen, aber vielfältigen Gruppen bei einer persönlich mitgehenden, intensiven pädagogischen Begleitung erkannt.

Sicher ist, dass sich die Bedeutsamkeit der Lehrperson nicht ausschliesslich über die methodische Unterrichtsgestaltung definiert. Ebenso massgeblich und grundlegend ist ihre wertschätzende, ganzheitliche Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder, aus der heraus konkrete Massnahmen entwickelt werden und nach der die Qualität des pädagogischen Handelns bemessen wird. Die Ergebnisse von Köbberling und Schley (2000, 202) sagen aus, dass sich die Arbeit der begleiteten Lehrpersonen in Integrationsklassen in hohem Masse durch eine Atmosphäre von Wärme/Herzlichkeit, Beweglichkeit und Improvisation, Offenheit und Akzeptanz geprägt sah. Nur in einer vertrauensvollen, warmherzigen und einander akzeptierende Zusammenarbeit kann die Offenheit und Beweglichkeit möglich werden, die für die flexible Beantwortung sich wandelnder Schülerbedürfnisse erforderlich ist (Köbberling & Schley 2000, 203).

#### 4.1.2 *Zusammenarbeit an integrativen Schulen*

Nebst den methodischen und didaktischen Bemühungen stellt auch Kooperation im Team ein Fundament integrativen Unterrichts dar (Heinen & Lamers 2000, 141; Kreie 1999, 289). Wie die Integrationspraxis zeigt, umschreibt die Teamarbeit zwischen Pädagogen eine unverzichtbare Notwendigkeit, deren Qualität über das Unterrichtsgeschehen hinaus das Gelingen oder Nichtgelingen von Integration moderiert (Kreie 1999, 285). Die aus unterschiedlichen beruflichen Sozialisationen stammenden Akteure sind aufgefordert, gemeinsame Aufgabenverständnisse und Handlungskonzepte zu entwickeln und diese in aufeinander abgestimmter Weise umzusetzen. Dabei muss professionelle Vielfalt in gemeinsam verantworteter pädagogischer Arbeit von allen Mitgliedern neu erlernt werden (Köbberling & Schley 2000, 272). Als besonders wichtige Schnittstelle der Zusammenarbeit hat sich die Teambildung zwischen Regellehrperson und SHP manifestiert. Der Kontext des integrativen Unterrichts zeichnet sich dadurch aus, dass diese beiden Akteure Lernsituationen gemeinsam planen und durchführen. Nebst der Regellehrperson ist es nun auch die SHP, die zeitlich begrenzt aktiver, Verantwortung übernehmender Teil des Lehr-Lern-Systems ist (Anliker, Lietz & Thommen 2008, 230).

Wer sich für Integration entscheidet, muss sich auf die Auseinandersetzung mit anderen Erwachsenen einlassen wollen. Die Zusammenarbeit und der Austausch kann der Regellehrperson erst die nötige Qualifikation und Stabilität geben, die sie für die Umsetzung der Integration braucht (Kreie 1999, 289). Und auch für die SHP hat die Umsetzung von Integration mit einer Neuorientierung zu tun. Anstatt

.....  
.....  
.....

sich der kindbezogenen Arbeit pädagogisch-therapeutisch zuzuwenden, nimmt diese heutzutage eine Spezialistenrolle für Unterrichtsgestaltung in leistungsheterogenen Klassen mit spezifischen, auf geistige Behinderung bezogene Kenntnissen ein (Anliker, Lietz & Thommen 2008, 231). Weil die Verteilung der Verantwortlichkeiten komplex und zuweilen unklar ist, müssen Anstellungsbedingungen überdacht sowie Ziele, Rollen und Beziehungsverhältnisse offengelegt und diskutiert werden (ebd., 234). Wie weit die gemeinsame pädagogische Verantwortung im Einzelfall reicht, wird entsprechend subjektiven Einschätzungen definiert (ebd., 232).

Mit der Zusammenarbeit im Team ist nicht zuletzt auch ein intensivierter Austausch zwischen Schule und Elternhaus mitgemeint (Boban & Hinz 1993, 13). Es entspricht einer Tatsache, dass den Eltern wachsend grössere Mitsprache im schulischen Entscheidungsraum zusteht. In Bezug auf Eigenheiten und Bedürfnisse des Kindes verfügen Eltern zudem über Erfahrungswissen, wie es Lehrpersonen in dieser Form kaum zugänglich ist. Die Qualität des Austauschs zwischen Schule und Elternhaus wird in der Literatur sehr unterschiedlich beurteilt (Köbberling & Schley 2000, 286).

Die Einbindung der integrativen Grundhaltung in die allgemeinen Schulstrukturen wird als wichtiger Aspekt der erforderlichen Teambildung betont. Die Leitungsebene der Schule hat sich damit auseinanderzusetzen, wie die Problemlösefähigkeit der Schule in Bezug auf die Umsetzung von Integrationen zu stärken ist. Eine administrativ organisatorische Schwerpunktsetzung reicht dafür nicht mehr aus. Die Entwicklung einer Schulkultur muss alle relevanten Aspekte und Faktoren in den Blick nehmen, die Schulleben ausmachen. Auf diesem Weg wird gleich auch die Chance zur Identitätsbildung und Profilgewinnung realisiert. Innerhalb der Schulkultur kommt der Integration somit ein die Gesamtebene umgreifender, zentraler Stellenwert zu (Köbberling & Schley 2000, 285f.). Durch die von der gesamten Schule gemeinsam getragene Verantwortung sieht sich der einzelne Akteur in seinen persönlichen Bemühungen bestärkt. Auftretende Probleme bespricht er in einem auf den gemeinsamen Austausch vorbereiteten, multiprofessionellen, sozialen Netz. Ferner trägt die Profilgewinnung einer Schule dazu bei, sich als Team vereint gegenüber der von aussen an sie herangetragenen Verantwortung zu präsentieren (Heinen & Lamers 2000, 141).

Sind die Leitlinien aufgestellt, hat die teaminterne Prozessentwicklung dazu beizutragen, dass sich die Strukturen von innen heraus kontinuierlich erneuern. Dieser kritische Dialog stellt eine Basis fortlaufender Qualitätssicherung integrativer Arbeit dar (Köbberling & Schley 2000, 276). Im Zusammenhang mit der Schulprogrammdiskussion besteht die berechtigte Hoffnung, dass der erreichte Grad an Beweglichkeit und Selbstreflexion aufgenommen und weiterentwickelt wird und dazu beiträgt, der zunehmenden Komplexität in Verbindung mit den anstehenden Aufgaben wirkungsvoll entgegenzutreten (Köbberling & Schley 2000, 289).

### 4.1.3 Schlussfolgerungen

Dass der Regellehrperson im Kontext einer gelingenden Umsetzung trotz der betonten Teamarbeit eine ganz besondere Rolle zusteht, wird in der Literatur übereinstimmend belegt (vgl. z.B. Köbberling & Schley 2000, 211; Hascher 2010, 4). Köbberling und Schley (2000) haben die Arbeit der Regellehrperson in Bezug auf unterschiedliche Aspekte evaluiert. Aus ihren Ergebnissen geht hervor, dass die Pädagogen trotz hoher Belastungen persönliche Befriedigung aus der vielseitigen und verantwortlichen Arbeit ziehen können. „Die PädagogInnen erleben und reflektieren die hohe zeitliche und persönliche Beanspruchung in der Abstimmung von Konzepten und Handlungsentwürfen; sie erfahren aber auch persönliche und professionelle Bereicherung sowie Entlastung aus der Ergänzung ihrer Arbeit“ (Köbberling & Schley 2000, 273).

In jeder Integrationsituation werden die Weichen nach den im Raum stehenden Bedürfnissen und subjektiven Bewertungen seitens aller Beteiligter wiederum neu gestellt. Insofern weiss man trotz dieser zuversichtlich stimmenden Ergebnisse nie genau, wohin die Integration im Einzelfall führt. Improvisationstalent, Toleranzbereitschaft und die Fähigkeit, Probleme aushalten zu können, werden nebst den methodischen, teambildenden und menschlichen Qualitäten als ganz grundsätzliche, professionsunspezifische Gelingensbedingungen genannt. Hierin gründet die Flexibilität der Gestaltungsspielräume, die eine Vielfalt von konkreten Ausgestaltungen je nach Akzentsetzung vorsieht. Die Diskussion rund um die Gestaltung fördernder Bedingungen zeigt, dass Integration immer wieder das offene Abwägen unterschiedlicher Sichtweisen und Möglichkeiten bedeutet, was in einen dialogischen Prozess zu unterschiedlichen Gelingensbedingungen resp. damit in Zusammenhang stehenden Lösungen führt. Das Nebeneinander verschiedener Gestaltungsmöglichkeiten wird im Zusammenhang mit gelingenden Integrationsituationen denn auch ausdrücklich akzeptiert (ebd., 195).

## 4.2 Fragestellungen und Hypothesen

Diese Teilstudie fokussiert die Erfassung von Aspekten, welche zum Gelingen einer Integrationsituation beitragen. So interessiert die Stellungnahme von unterschiedlichen Akteurguppen zu diversen Bereichen, welche für eine erfolgreiche Umsetzung von Integrationsbemühungen als relevant erachtet werden. Die Zusammenstellung von unterschiedlichen Aspekten geht als Ergebnis der im Vorfeld dieses Untersuchungsteils durchgeführten Interviewstudie hervor.

Da dieser Erhebungsteil die Erkundung von für die jeweilige Personengruppe relevanten Gelingensbedingungen bezweckt, werden an dieser Stelle keine Hypothesen formuliert. Vielmehr ist es im Sinne eines explorativen Vorgehens angebracht, konkrete Forschungsfragen zu formulieren, welche zu Ende der Untersuchung in hypothetische Annahmen münden.

Die **Fragestellungen** des hier vorliegenden Untersuchungsteils präsentieren sich wie folgt:

Welche Faktoren können für Eltern, Regellehrperson, SHP über die drei Messzeitpunkte hinweg als Gelingensbedingungen für die laufende Integration bezeichnet werden?

### 4.3 Untersuchungsanlage

Die Fragebogenstudie zu den Gelingensbedingungen schliesst aus methodischer Sicht direkt an die durchgeführte Interviewstudie an. Mit diesem Erhebungsteil sollen die begleiteten Integrationsprojekte in Bezug auf die sie umgebenden Bedingungen analysiert werden. Bei der Analyse potentieller Gelingensbedingungen steht die Zufriedenheit der jeweiligen Akteure (Eltern, Regellehrpersonen, SHP) mit der jeweiligen Integrationssituation im Mittelpunkt des Interesses. Das Ziel dieses Untersuchungsteils liegt darin, die Zufriedenheit (Kriteriumsvariable) nach den verschiedenen, für die jeweiligen Personengruppen als potentiell relevant erachteten Faktoren (Prädiktorvariablen) aufzuschlüsseln. Faktoren, welche sich im Hinblick auf die Zufriedenheit in einem statistischen Sinn als bedeutungsvoll erweisen, werden demzufolge als Gelingensbedingungen bezeichnet. Um die Zufriedenheit der Akteure möglichst gut voraussagen resp. erklären zu können, steht die Analyse der verschiedenen Prädiktorvariablen an. Die Analyse dieser für die jeweilige Personengruppe spezifischen Faktoren erfolgt zu jedem Messzeitpunkt immer wieder neu. Sie werden also für die jede Personengruppen und jedes Jahr einzeln ausgegeben.

Für Eltern, Regellehrpersonen und SHP liegen unterschiedliche Faktoren vor, welche auf Grundlage der Interviewstudie als potentielle Gelingensbedingungen herausgearbeitet wurden und nun in Bezug auf ihre statistische Relevanz hin überprüft werden sollen. Am Ausgangspunkt der vorzunehmenden Analyse steht für jede Personengruppe ein Item, welches die Unterteilung in „vollständig Zufriedene“ und „eher Unzufriedene“ erlaubt. Für Eltern und Regellehrpersonen ist dieses Item ähnlich formuliert, während bei der Befragung der SHP die Zufriedenheit unter Berücksichtigung des Qualitätsaspekts erfragt wurde (vgl. Tab. 18).

Tabelle 18: Items der drei Akteurgruppen zur Zufriedenheit.

Kriterium: Zufriedenheit	Item		Antwortdimension
	Eltern	Insgesamt sind wir mit der Integration sehr zufrieden.	1=stimmt gar nicht 2=stimmt kaum 3=teils teils 4=stimmt ziemlich 5=stimmt genau
	RLP	Insgesamt bin ich sehr zufrieden, wie die Integration bei uns verläuft.	
	SHP	Unser Integrationsprojekt weist eine sehr hohe Qualität auf.	

Eine Gruppierung in „vollständig Zufriedene“ und „eher Unzufriedene“ wird für jede Akteurgruppe zu jedem Messzeitpunkt festgelegt. Um im Dienste einer möglichst aussagekräftigen Analyse zwei ähnlich grosse Gruppen miteinander zu vergleichen, wurden die Häufigkeitsverteilungen in Bezug auf dieses Item analysiert. Hierbei zeigte sich, dass sich die Zufriedenheit sämtlicher Akteurgruppen allgemein auf einem sehr hohen Level bewegt<sup>14</sup>. Das Gruppierungskriterium wird aus diesem Grund wie folgt festgelegt: um in der Gruppe der „vollständig Zufriedenen“ Aufnahme zu finden, ist im dafür ausschlaggebenden, oben präsentierten Item eine maximale Zustimmung (5, d.h. „stimmt genau“) erforderlich. Die mit dieser Gruppe zu vergleichenden Subjekte werden in einer Gruppe zusammengefasst, welche über die Ausprägungen 1 bis 4 verfügen (vgl. Abb. 8). Diese Gruppe wird fortan als die „eher Unzufriedenen“ bezeichnet.

Bei dieser Gegenüberstellung gilt es zu beachten, dass es sich bei den „eher Unzufriedenen“ keinesfalls um in gravierendem Ausmass mit der Integrationssituation unzufriedene Akteure handelt. Der grösste Anteil der „eher Unzufriedenen“ gibt seiner Zufriedenheit nämlich auch in dieser Gruppe mit einer Zustimmung von „teils-teils“ oder gar „stimmt ziemlich“ Ausdruck. Personen, welche in diesem Item ihrer Unzufriedenheit Ausdruck verleihen bzw. das Item mit „stimmt gar nicht“ oder „stimmt kaum“ beantworten, markieren innerhalb dieser Gruppierung eindeutig Einzelfälle. Insofern erstreckt sich die Verteilung

<sup>14</sup> Dies wird, hier beispielhaft für den 1. MZP, anhand der für die Akteurgruppen charakteristischen Prozentanteile dokumentiert, die dieses Item mit maximaler Zustimmung, d.h. der Ausprägung 5 beantwortet haben. Eltern: 65.8% (28.9% mit Ausprägung 3 oder 4); RLP: 46.9% (53.1% mit Ausprägung 3 oder 4); SHP: 26.4% (71.7% mit Ausprägung 3 oder 4). Die Höhe des Zufriedenheitslevels sieht sich ferner durch den Umstand definiert, dass eine Ausprägung von 1 oder 2 in keiner Akteurgruppe von mehr als 5.2% angegeben wurde..

der Antworten auch in dieser Gruppe fast ausschliesslich über ein neutral bis leicht positiv gehaltenes Spektrum. Dieser Umstand darf trotz der Bezeichnung „eher Unzufrieden“ keinesfalls ausgeblendet werden.

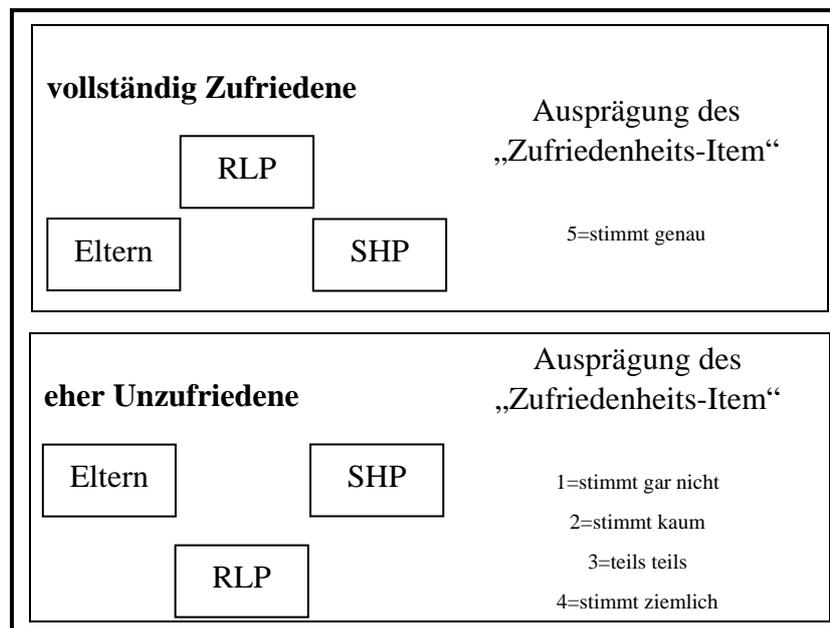


Abbildung 8: Übersicht über die Gruppenbildung zur binären logistischen Regression.

Die Antworten der „vollständig Zufriedenen“ werden in dieser Folge mit dem Antwortverhalten der „eher Unzufriedenen“ kontrastiert. Diese Zweiteilung entspricht einer sogenannten Dichotomisierung der Akteurgruppe. Sie eröffnet die Möglichkeit, die Relevanz der einzelnen Faktoren in Abhängigkeit zur vorliegenden Zufriedenheit mit der Integrationssituation zu analysieren. An Relevanz verfügt ein Faktor als Zufriedenheitsindikator genau dann, wenn sich die „vollständig Zufriedenen“ von den „eher Unzufriedenen“ in ihrem Antwortverhalten in Bezug auf den jeweiligen Faktor systematisch unterscheiden. Mit anderen Worten ausgedrückt: es werden diejenigen Faktoren identifiziert, in welchen sich die „eher Unzufriedenen“ von den „vollständig Zufriedenen“ klar unterscheiden. Das statistische Verfahren, welches die Bedeutsamkeit eines Faktors in Bezug auf die Akteurzufriedenheit analysiert, nennt sich binäre logistische Regression. Der Vorteil des gewählten Vorgehens liegt darin, dass die Identifikation eines relevanten Faktors stets unter Berücksichtigung des kompletten Faktorgefüges erfolgt.

#### 4.4 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Die Analyse von Gelingensbedingungen bildet einen Teilbereich der schriftlichen Fragebogenerhebung, welcher die Items zur Fremdeinschätzung der Befindlichkeit des integrierten Kindes (vgl. oben) ergänzt. Die Befragung zu potentiellen Gelingensbedingungen wird im Elternfragebogen durch 24 Items

repräsentiert. Regellehrperson und SHP werden diesbezüglich mit 52 resp. 46 Items konfrontiert. Im Unterschied zur Befindlichkeitsstudie sind die einzelnen Faktoren nicht durch Skalen aufgebaut. Vielmehr besteht dieser Teil der Befragung aus einer Vielzahl einzelner Items, welche als Ergebnis aus der Interviewstudie hervorgingen. Die unterschiedlichen Faktoren bzw. Items, welche in Zusammenhang mit der Zufriedenheit der in eine Integrations-situation involvierten Akteure untersucht wurden, werden an dieser Stelle nicht einzeln aufgeführt. Stattdessen erfolgt ein Hinweis auf den Anhang 3. Dort sind die einzelnen Items im Fragebogen der jeweiligen Akteurgruppe ersichtlich.

#### 4.5 Auswertung

Anhand einer Regressionsanalyse wird die Akteurzufriedenheit in Abhängigkeit von den verschiedenen, als potentiell relevant erachteten Faktoren untersucht. Die potentiellen Einflussfaktoren resp. Items repräsentieren in diesem Sinne ein System, innerhalb dessen die Analyse relevanter Faktoren (=Gelingensbedingungen) erfolgt. Dies ist insofern wichtig, als dass die einzelnen Faktoren nicht als gänzlich unabhängig voneinander betrachtet werden können. Werden verschiedene „integrationsrelevante“ Faktoren diskutiert, liegt die inhaltliche Nähe einzelner Faktoren zueinander auf der Hand. Die Durchführung einer linearen Regression, im konkreten Fall einer binären logistischen Regression (vgl. Bühl 2006, 372) verfügt über den nicht unwesentlichen Vorteil, dass die gegenseitigen Korrelationen der Items untereinander auspartialisiert werden. Das heisst, dass sämtliche Faktoren zur Bestimmung des ihnen zustehenden Erklärungsanteils in einer Art „Rohform“ berücksichtigt werden. Diejenigen Anteile, die ein Faktor mit einem beliebigen anderen Faktor teilt, werden somit zur Beurteilung der einzelnen Faktoren nicht mit berücksichtigt bzw. auspartialisiert.

Obwohl sich die binäre logistische Regression zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen zweifellos eignet, muss aus empirischem Standpunkt darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Durchführung dieser Analyse durch einige Besonderheiten gekennzeichnet ist, welche durchaus auch als Einschränkung interpretiert werden kann.

Da es sich um Beobachtungen aus einer insgesamt kleinen Stichprobe handelt, ist die Anzahl Parameter (einzelne Faktoren), welche bei gleichzeitiger Berücksichtigung sämtlicher Variablen innerhalb unseres Messmodells anfallen, für eine aussagekräftige Schätzung viel zu gross. Aus diesem Grund können nicht wie bei einer Regression üblich sämtliche Faktoren gleichzeitig eingegeben und das Modell geschätzt werden. Stattdessen erfolgt die Eingabe der einzelnen Faktoren vorwärts schrittweise (vgl. ebd., 364), d.h. gemäss der Methode „vorwärts LR“. Um trotz dieses sequentiellen Vorgehens von einer möglichst vollständig auspartialisierten Lösung ausgehen zu können, werden nacheinander die Variablen mit dem höchsten partiellen Korrelationskoeffizienten mit der abhängigen Variablen in die Gleichung aufgenommen. Das heisst: sobald sich ein erster Faktor mit einer guten Varianzaufklärung äussert, bleibt er im System drin.

.....  
.....  
.....

Gemeinsam mit neuen Faktoren wird er für die Schätzung weiterer Modelle stets mitberücksichtigt. Ein neuer Faktor kann sich also immer nur unter gleichzeitiger Berücksichtigung von „alten“, bedeutungsvollen Faktoren für seine Beibehaltung im Modell empfehlen. Ehemals als bedeutungsvoll erachtete Faktoren werden unter Miteinbezug von neuen Faktoren stets wieder von Neuem auf ihre Relevanz hin überprüft und gegebenenfalls wieder aussortiert. Somit wird das Modell stets unter Berücksichtigung sämtlicher sich zum jeweiligen Zeitpunkt als relevant erachteter Faktoren geschätzt. Wird dieses Vorgehen bis zum Schluss aufrechterhalten, darf davon ausgegangen werden, dass sämtliche Faktoren, welche zu einer bedeutungsvollen Steigerung der Varianzaufklärung beitragen, auf diese Weise identifiziert werden können.

Trotz der umschriebenen Einschränkungen wird an der Durchführung einer binären logistischen Regression festgehalten. Sie empfiehlt sich als komplexes statistisches Verfahren gegenüber einem einfachen Gruppenvergleich (Mann-Whitney-U zwischen „vollständig Zufriedenen“ und „eher Unzufriedenen“) insofern, als dass mehrere Variablen gleichzeitig im Modell Berücksichtigung finden und daraus Erkenntnisse zur bestmöglichen Varianzaufklärung des Zufriedenheits-Items hervorgehen. Es darf davon ausgegangen werden, dass die Resultate trotz der beschriebenen Einschränkung nicht stark abgefälscht werden bzw. sich dieselben Ergebnisse auch bei grösserer Stichprobe manifestieren würden.

## 4.6 Ergebnisse

Das Eruiere von Gelingensbedingungen geschah für sämtliche Akteurgruppen getrennt. Dies entspricht insofern einer logischen Konsequenz, als sich die als potentiell relevant erachteten Gelingensbedingungen für Eltern, Regellehrpersonen und SHP voneinander unterscheiden und deshalb für jede Personengruppe spezifisch in das Messinstrument integriert wurden. Die für eine Akteurgruppe in die Befragung integrierten Faktoren blieben jedoch über sämtliche Messzeitpunkte identisch.

### 4.6.1 Erster Messzeitpunkt

#### GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER ELTERN

Aus Sicht der Eltern erweist sich zur Aufklärung der Elternzufriedenheit zum ersten Messzeitpunkt nur ein Faktor als statistisch bedeutsam (vgl. Tab. 19). Das heisst, dass die Unterscheidung von „vollständig zufriedenen“ und „eher unzufriedenen“ Eltern anhand eines einzigen, jedoch höchst signifikanten ( $p < .001$ ) Item gelingt. Dieser für die Elternzufriedenheit zum ersten Messzeitpunkt so wichtige Faktor lässt sich mit dem Vertrauen umschreiben, welches die Eltern in die Arbeit der Regellehrperson haben.

Tabelle 19: Kennwerte zum bedeutsamen Faktor der Eltern (1. MZP).

Statistisch bedeutsamer Faktor:				
1. Wir haben grosses Vertrauen in die Arbeit der Lehrperson				
Faktor	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	143.000	11.72	1745.29	.000
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes RQuadrat	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.734	91.7	92.9	92.5	

Obwohl nur ein einziges Item zur Aufklärung der Elternzufriedenheit dient, verfügt das Modell über gute statistische Kennwerte. Konkret heisst das, dass anhand des als bedeutungsvoll identifizierten Faktors 92 Prozent der „eher Unzufriedenen“ als solche erkannt werden können. Im Gegenzug gelingt es in 93 Prozent aller Fälle, anhand der Ausprägung dieses Faktors die „vollständig zufriedenen“ Eltern als solche zu identifizieren. Dies bedeutet, dass das Item zum Vertrauen in die Arbeit der Regellehrperson in positiver Ausprägung sowohl „vollständig zufriedene“ Eltern ausfindig macht, dies in negativer Ausprägung aber auch zur Eruiierung von „eher unzufriedenen“ Eltern gelingt. Insgesamt wird durch die unterschiedliche Ausprägung dieses Faktors 73 Prozent der elterlichen Zufriedenheit mit der Integrationssituation aufgeklärt.

#### GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER REGELLEHRPERSON

Anders als bei Eltern zeigt sich die Zufriedenheit mit der Integrationssituation bei Regellehrperson von mehreren Faktoren abhängig. Dies wird anhand der Menge der im Messmodell als statistisch signifikant ausgegebenen Faktoren erkennbar (vgl. Tab. 20). Als bedeutsamster Faktor erweist sich zum einen der Umstand, dass die Eltern der Mitschüler und Mitschülerinnen ausreichend über die Integration informiert sind. Als einziger Faktor erweist sich dieser zur Erklärung der Regellehrpersonen-Zufriedenheit als hoch signifikant ( $p < .01$ ). Mit zweithöchster Bedeutsamkeit lässt sich ebenfalls ein Faktor ermitteln, welcher ausserhalb der Schulklasse bzw. der konkreten Arbeit mit dem Kind das unmittelbare Integrationsumfeld tangiert. In den Fokus gerät hierbei die Haltung, welche die Schulleitung gegenüber den Integrationsbemühungen der Regellehrperson einnimmt. Die Signifikanz dieses Faktors macht erkennbar, dass die Unterstützung und der Support der Schulleitung für die Integrationszufriedenheit der Regellehrperson sehr bedeutsam ( $p < .05$ ) sind. Als letzter Faktor macht sich schliesslich auch die von der Regellehrperson subjektiv wahrgenommene Qualität des Integrationsprojekts als Zufriedenheitsindikator

bemerkbar. Auch dieser Faktor erweist sich zur Erklärung der Regellehrpersonen-Zufriedenheit als signifikant ( $p < .05$ ).

Tabelle 20: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Regellehrpersonen (1. MZP).

Statistisch bedeutsame Faktoren:				
1. Die Eltern der Mitschülerinnen sind ausreichend über die Integration informiert.				
2. Unsere Arbeit wird von der Schulleitung geschätzt.				
3. Unser Integrationsprojekt weist eine sehr hohe Qualität auf.				
Faktoren	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	54.04	2.97	985.11	.007
2.	24.59	1.84	329.40	.016
3.	17.45	1.21	250.77	.035
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
RQuadrat	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.764	90.9	88.2	89.7	

Obwohl hier drei Faktoren von Relevanz sind, verfügt das Modell über ganz ähnliche statistische Kennwerte wie dasjenige der Eltern. Das bedeutet, dass anhand des Modells 91 Prozent der „eher unzufriedenen“ Regellehrperson als solche erkannt werden können. Gleichzeitig können durch die Ausprägung der oben genannten drei Faktoren 88 Prozent der „vollständig zufriedenen“ Regellehrpersonen als solche identifiziert werden. Mit den drei Faktoren werden sowohl „eher unzufriedene“ als auch „vollständig zufriedene“ Regellehrpersonen zu fast gleichen Teilen erkannt. Insgesamt kann durch diese drei Faktoren die Integrationszufriedenheit von Regellehrperson zu 76 Prozent vorhergesagt werden.

#### GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER SHP

Zur Aufklärung der Zufriedenheitsvarianz in Bezug auf die Qualität des Integrationsprojekts sind für SHP mehrere Items von Bedeutung (vgl. Tab. 21). Als wichtigster Faktor manifestierte sich ein Item, welches nicht die Arbeit der SHP selbst, sondern deren Überzeugung in Bezug auf die Regellehrperson-Kind-Beziehung anbelangt. Für die SHP erweist sich in Sachen Integrationsqualität am wichtigsten, dass sich die Regellehrperson im Umgang mit dem integrierten Kind wohl fühlt. Trifft diese Bedingung zu, wird die Integrationsqualität hochsignifikant höher eingeschätzt. Als zweiter Punkt, welcher „vollständig qualitätszufriedene“ und „eher qualitätsunzufriedene“ SHP voneinander unterscheidet, etabliert sich die Überzeugung, dass die Integration in der Regelschule als gemeinsame pädagogische Vision betrachtet wird.

Tabelle 21: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der SHP (1. MZP).

Statistisch bedeutsame Faktoren:				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ich glaube, die Klassenlehrperson fühlt sich im Umgang mit dem integrierten Kind sehr wohl.</li> <li>2. Das Team der Regelschule betrachtet die Integration als eine gemeinsame pädagogische Vision.</li> <li>3. In Zusammenhang mit der Integration strengen sich aus meiner Sicht alle involvierten Personen ausreichend an.</li> </ol>				
Faktoren	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	27.115	2.624	328.197	.006
3.	46.350	2.200	976.685	.014
4.	15.604	1.466	166.071	.023
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
RQuadrat	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.626	89.7	83.3	88.2	

Für die Erklärung der Qualitätsszufriedenheit der SHP erweist sich dieser Faktor als signifikant ( $p < .05$ ). Als bedeutsames Unterscheidungsmerkmal von „vollständig Qualitätsszufriedenen“ und „eher Qualitätssunzufriedenen“ manifestierte sich ferner die seitens der SHP vorliegende Überzeugung, dass sich alle in die Integration involvierten Personen ausreichend anstrengen würden. Angesprochen werden hierbei die Bemühungen, welche auf Seiten sämtlicher Akteure zum Gelingen der Integration angestellt werden, wobei aus der Formulierung des Items nicht klar wird, welche Akteure explizit gemeint sind. Aus den Angaben zur Güte des Messmodells wird ersichtlich, dass die „eher Qualitätssunzufriedenen“ anhand dieser Faktoren leicht besser (zu 90 Prozent) identifiziert werden können, als dies auf die „vollständig Qualitätsszufriedenen“ (zu 83 Prozent) zutrifft. Insgesamt zeigt sich die Identifikationswahrscheinlichkeit für beide Personengruppen nicht nur gut, sondern auch relativ ausgeglichen. Durch die Ausprägungen der drei obengenannten Faktoren wird die Zufriedenheit mit der Integrationsqualität bei SHP zu 73 Prozent aufgeklärt.

#### 4.6.2 Zweiter Messzeitpunkt

##### GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER ELTERN

Im Unterschied zum ersten Messzeitpunkt erweisen sich für Eltern nach einem Jahr Laufzeit der Integration anstatt des einen, alles dominierenden Faktors zwei neue Faktoren für ihre Integrationszufriedenheit als bedeutsam (vgl. Tab. 22). So sieht sich die Zufriedenheit von Eltern nun von der Fähigkeit der Regellehrperson abhängig, mögliche Probleme frühzeitig zu antizipieren. Als bedeutsam hat sich

diesmal zudem ein Faktor manifestiert, welcher beim ersten Messzeitpunkt ganz knapp unter der Signifikanzgrenze blieb: es handelt sich dabei um die elterliche Überzeugung, dass die Integration mit ausreichend SHP-Pensum ausgestattet ist. Anstatt einem höchstsignifikanten Merkmal gibt es hier nun also zwei Faktoren, welche das Modell zur Elternzufriedenheit als statistisch bedeutsam ( $p < .05$ ) aus gibt.

Obwohl zwei Faktoren in das Erklärungsmodell involviert sind, wird dadurch eine nicht mehr ganz so gute Aufklärung der Elternzufriedenheit erreicht, wie dies zum ersten Messzeitpunkt möglich war. Von der Elternzufriedenheit erklärt das Modell insgesamt nur noch 55 Prozent. Anhand der Ausprägung der beiden genannten Faktoren können „vollständig zufriedene“ Eltern jedoch zu 79 Prozent als Mitglieder dieser Kategorie erkannt werden. Bei den „eher Unzufriedenen“ gelingt die richtige Voraussage der Zufriedenheitskategorie zu 87 Prozent, was einem leicht besseren Ergebnis entspricht.

Tabelle 22: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Eltern (2. MZP).

Statistisch bedeutsame Faktoren:				
1. Mögliche Probleme werden von den Lehrpersonen frühzeitig erkannt.				
2. Die Integration unseres Kindes ist ausreichend mit SHP-Pensum ausgestattet.				
Faktoren	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	14.50	1.43	252.48	.024
2.	11.05	1.05	116.21	.045
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes RQuadrat	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.559	86.7	79.2	82.1	

#### GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER REGELLEHRPERSON

Genau wie zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich die Integrationszufriedenheit der Regellehrpersonen wiederum von drei Faktoren abhängig (vgl. Tab. 23). Was die inhaltliche Ausrichtung anbelangt, umreissen die zum zweiten Messzeitpunkt als relevant erachteten Faktoren genauso wie dies auch für Eltern festgestellt wurde, durchaus neue Facetten. Als wichtigster Faktor erweist sich im Modell zur Aufklärung der Integrationszufriedenheit der Umstand, dass sich die Regellehrperson im täglichen Umgang mit dem integrierten Kind wohl fühlt. Die Bedeutsamkeit dieses Faktors erscheint auch aus der Aussenbetrachtung sehr plausibel, insofern ist die hohe Signifikanz ( $p < .01$ ) nicht erstaunlich. Als zweitwichtigstes Item betreffend Integrationszufriedenheit kommt für Regellehrpersonen genauso wie auch für Eltern die Ressourcenfrage ins Spiel. Die subjektive Überzeugung des Vorhandenseins von ausreichend Ressourcen

präsentiert sich für die individuelle Integrationszufriedenheit von Regellehrpersonen aufgrund des hier vorliegenden Ergebnisses kaum weniger relevant ( $p < .01$ ) als der an erster Stelle erwähnte Faktor. Ein wichtiger Faktor stellt auch die von der Regellehrperson ausgehende bzw. von ihr selbst wahrgenommene Förderkompetenz dar. Das Item konkretisiert sich durch die Aussage „Ich weiss, auf was ich in der Förderung des integrierten Kindes besonders achten muss“ und repräsentiert in diesem Sinne wiederum eine subjektive Einschätzung einer vorliegenden Ausgangslage.

Tabelle 23: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Regellehrpersonen (2. MZP).

Statistisch bedeutsame Faktoren:				
1. Insgesamt fühle ich mich im Umgang mit dem integrierten Kind sehr wohl.				
2. Verglichen mit anderen ist unsere Integration fair mit Ressourcen ausgestattet.				
3. Ich weiss, auf was ich in der Förderung des integrierten Kindes besonders achten muss.				
Faktoren	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	35.41	3.47	361.71	.003
2.	42.49	2.67	667.09	.008
3.	9.04	1.28	63.94	.027
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes RQuadrat	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.665	91.7	75.0	83.3	

Anhand der Ausprägungen der hier präsentierten Faktoren gelingt die richtige Voraussage von „eher unzufriedenen“ Regellehrpersonen besser, als dies für „vollständig zufriedene“ gilt. Gesamthaft ist das Modell für die Aufklärung der Integrationszufriedenheit von Regellehrperson aber immer noch geeignet. So gelingt die Unterscheidung von „eher unzufriedenen“ und „vollständig zufriedenen“ Regellehrpersonen immerhin zu 83 Prozent. Diese Identifikationsrate trägt zur Aufklärung von 65 Prozent der Regellehrpersonen-Zufriedenheit bei.

GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER SHP

Für die Zufriedenheit mit der Qualität des Integrationsprojekts zeigen sich für SHP zum zweiten Messzeitpunkt anstatt der vier Faktoren des ersten Messzeitpunkts drei neue Faktoren von Bedeutung (vgl. Tab. 24). Bei der Betrachtung dieser Faktoren wird augenfällig, dass sie allesamt Beurteilungen der

SHP in Bezug auf Dimensionen erfassen, die nicht im direkten Einflussbereich der SHP liegen. Als wichtigster Punkt ist hierbei die von den SHP fokussierte Fähigkeit der Regellehrperson zu nennen, ein ausreichendes Mass an Problemen aushalten zu können. Diese Fähigkeit erweist sich für die Wahrnehmung der Integrationsqualität als höchstrelevant ( $p < .001$ ). Der nächste Faktor geht auf das Item „Die Eltern treten nicht immer wieder als Anwalt ihres Kindes auf“ zurück. Durch die Relevanz dieses Items äussert sich die Tatsache, dass SHP, welche die Eltern des integrierten Kindes nicht in der Rolle des „Anwalts“ wahrnehmen, mit der Integrationsqualität in hoch signifikantem Ausmass zufriedener sind. Als weiterer bedeutsamer Faktor ( $p < .05$ ) für wahrgenommene Integrationsqualität manifestiert sich die Überzeugung, dass das integrierte Kind in der Schule regelmässig persönliche Erfolge erlebt. Ohne Zweifel erscheint dieser Aspekt in Zusammenhang mit einer gelingenden Integration sowie hoher Integrationsqualität aus der Aussenperspektive als sehr relevant. Inwieweit die SHP zu diesen persönlichen Erfolgen des Kindes mit ihrer Arbeit beiträgt, wird durch diesen Faktor allerdings nicht erfragt.

Tabelle 24: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der SHP (2. MZP).

Statistisch bedeutsame Faktoren:				
1. Die Regellehrperson kann ein ausreichendes Mass an Problemen aushalten.				
2. Die Eltern treten immer wieder als Anwalt ihres Kindes auf.				
3. Das integrierte Kind erlebt in der Schule regelmässig persönliche Erfolge				
Faktoren	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	20.461	4.01	104.46	.000
2.	.052	.004	.674	.024
3.	6.27	1.20	32.85	.030
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes RQuadrat	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.599	86.1	81.0	84.2	

Zum zweiten Messzeitpunkt zeigt sich das hier vorliegende Messmodell anders als bei Eltern und Regellehrpersonen zur richtigen Voraussage von „eher qualitätsunzufriedenen“ SHP und „vollständig qualitätszufriedenen“ SHP relativ ausgeglichen (je ca. 80 Prozent). Dies wird anhand der ähnlichen Prozentangaben, welche zur richtigen Bestimmung der Kategoriezugehörigkeit anhand der Ausprägung der ins Modell eingehenden Faktoren vorliegen, klar ersichtlich. Mit einer Aufklärung von 60 Prozent der Varianz von „vollständig

qualitätszufriedenen“ resp. „eher qualitätsunzufriedenen“ SHP ist das Modell zu diesem Zweck durchaus geeignet.

#### 4.6.3 Dritter Messzeitpunkt

##### GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER ELTERN

Zur Aufklärung der Elternzufriedenheit zeigen sich zum dritten Messzeitpunkt wiederum zwei Items relevant. Das in Tab. 25 präsentierte Resultat zeigt zwei Faktoren auf, welche im Elternkontext bis anhin noch nicht diskutiert wurden. Generell stehen in die Integration involvierte Personen im Fokus, wobei der Regellehrperson hierbei grosses Gewicht zufällt. Der Faktor mit der höchsten Vorhersagekraft ( $p < .01$ ) konkretisiert sich in der Überzeugung, dass sich alle in die Integration involvierten Personen ausreichend bemühen. Dieses Item fiel zum ersten Messzeitpunkt bereits aus Sicht der SHP als Eckpfeiler von hoher Integrationsqualität auf. Nebst dieser auf sämtliche Akteure ausgerichteten Feststellung erweist sich für Eltern auch der individuelle Stellenwert, den die Integrationssituation für die Lehrperson einnimmt, als bedeutsam ( $p < .05$ ). Für Eltern erweist sich somit das Gefühl als wichtig, dass sich die Regellehrperson als Person mit der Integration des Schulkinds mit geistiger Behinderung identifiziert.

Tabelle 25: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Eltern (3. MZP).

Statistisch bedeutsame Faktoren:				
1. Im Zusammenhang mit der Integration strengen sich aus unserer Sicht alle involvierten Personen ausreichend an.				
2. Wir haben das Gefühl, dass die Integration auch für die Regellehrperson ganz persönlich Sinn macht.				
Faktoren	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	57.062	4.997	651.544	.001
2.	22.026	1.765	274.956	.016
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes RQuadrat	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.708	80.0	100.0	92.7	

Obwohl nur 2 Faktoren zur Erklärung der Elternzufriedenheit herangezogen werden, decken diese Faktoren inhaltlich doch 71 Prozent der Gesamtvarianz ab. Zum ersten Mal werden mit einem Messmodell die „vollständig Zufriedenen“ zu 100% erfasst. Jedoch werden auch „eher Unzufriedene“ Eltern mit 80 Prozent Wahrscheinlichkeit identifiziert, so dass die im möglichen Bereich liegende Vorhersage anhand dieser beiden Faktoren sehr gut gelingt.

## GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER REGELLEHRPERSON

Auch zu diesem Messzeitpunkt gehen zur Aufklärung der Regellehrpersonen-Zufriedenheit wiederum drei Faktoren ins Messmodell ein (vgl. Tab. 26). Derjenige Faktor, welcher „eher unzufriedene“ von „vollständig zufriedenen“ Regellehrperson mit der geringsten Irrtumswahrscheinlichkeit zu unterscheiden vermag, wurde mit fast gleich hoher Bedeutsamkeit ( $p < .01$ ) bereits zum zweiten Messzeitpunkt erwähnt. Konkret handelt es sich hierbei um eine subjektive Einschätzung der zur Verfügung stehenden Ressourcen. Erscheint die Ressourcenlage im Vergleich mit anderen Integrationsprojekten als ausreichend, sieht die Regellehrperson den für ihre Zufriedenheit mit der Integrationssituation wichtigsten Gelingensaspekt erfüllt.

Tabelle 26: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Regellehrpersonen (3. MZP).

Statistisch bedeutsame Faktoren:				
1. Verglichen mit anderen ist unsere Integration fair mit Ressourcen ausgestattet.				
2. Ich bekomme von der/dem SHP regelmässig sehr praktische Tipps, die ich sofort umsetzen kann				
3. Unsere Schulleitung verfügt über ein klares Verständnis von Integration.				
Faktoren	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	95.245	4.838	1874.987	.003
2.	34.246	2.917	402.032	.005
3.	16.327	1.593	167.358	.019
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes RQuadrat	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.753	96.9	81.0	89.1	

Auch der für die Regellehrperson zweitwichtigste Punkt ist wesentlich auf ein mögliches Zurückgreifen an ebendiese Ressourcen geknüpft. Es geht hierbei um die Reichweite und die Effektivität der SHP, welche die Regellehrperson bei der Integration unterstützt. Die hohe Bedeutsamkeit des Items „Ich bekomme von der/dem SHP regelmässig sehr praktische Tipps, die ich sofort umsetzen kann“ zeigt auf, dass eine lösungsorientierte Zusammenarbeit die Zufriedenheit der Regellehrperson bei der täglichen Umsetzung ihrer integrativen Arbeit massiv begünstigt ( $p < .001$ ). Als dritter Punkt wird in Entsprechung zum ersten Messzeitpunkt auch hier noch einmal die Schulleitung ins Spiel gebracht, welche mit ihrer richtungsvorgebenden Grundhaltung das Integrationsprojekt offenbar gewinnbringend flankiert.

Die drei ins Messmodell integrierten Faktoren tragen zu sehr guten Gütekriterien bei. Zum einen sind die erklärbaren 75 Prozent der Gesamtvarianz der Regellehrpersonen-Zufriedenheit beachtlich. Andererseits fällt das Modell mit einer insgesamt hohen Vorhersage von „eher unzufriedenen“ und „vollständig zufriedenen“ Regellehrperson auf. Während die „eher Unzufriedenen“ anhand der Ausprägungen in den drei Faktoren zu 97 Prozent identifiziert werden können, sind diese Faktoren bei „vollständig Zufriedenen“ mit einer Vorhersage von 80 Prozent deutlich geringer, aber nach wie vor gut wirksam.

GELINGENSBEDINGUNGEN AUS SICHT DER SHP

Auch aus Sicht der SHP hat sich über den zweiten und dritten Messzeitpunkt ein Item als klar aussichtsreichste Gelingensbedingung für eine möglichst hohe Integrationsqualität etabliert (vgl. Tab. 26). Es handelt sich hierbei um die Wahrnehmung, dass die Regellehrperson ein ausreichendes Mass an Problemen aushalten kann: Die mit diesem Item in Verbindung stehende Irrtumswahrscheinlichkeit zur Unterscheidung von „eher qualitätsunzufriedenen“ und „vollständig qualitätszufriedenen“ SHP liegt zu diesem Zeitpunkt nicht mehr ganz so hoch, wie sie noch zum zweiten Messzeitpunkt war. Mit  $p=.013$  ist die Wahrscheinlichkeit, dass die zwei SHP-Gruppen sich in diesem Item tatsächlich auch bedeutsam unterscheiden, jedoch immer noch hoch. Im Gegensatz zum zweiten Messzeitpunkt wird dieser Aspekt im hier zu präsentierenden Vorhersage- bzw. Aufklärungsmodell von nur noch einem zusätzlichen Faktor flankiert. Beim hier involvierten Aspekt wird nun auch aus Sicht der SHP eine positive und konsequente Grundhaltung gegenüber Integration erkennbar, der die Bemühungen auf dem Weg zu einer hohen Integrationsqualität offensichtlich erleichtert.

Tabelle 276: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der SHP (3. MZP).

Statistisch bedeutsame Faktoren:				
1. Die Regellehrperson kann ein ausreichendes Mass an Problemen aushalten.				
2. Das Thema Integration wird von Seiten der Schulleitung offensiv in der Öffentlichkeit vertreten.				
Faktoren	Exp(B)	95% Konfidenzintervall für EXP (B)		Sig.
		Unterer Wert	Oberer Wert	
1.	7.255	1.513	34.799	.013
2.	4.754	1.004	22.508	.049
Güte des Messmodells:				
Nagelkerkes RQuadrat	Prozentsatz der Richtigen (vorhergesagt)			
	eher unzufrieden	vollständig zufrieden	gesamt	
.270	94.7	28.6	76.9	

.....  
.....  
.....

Im Unterschied zu sämtlichen zur Aufklärung von Gelingensbedingungen präsentierten Messmodellen erweist sich der Anteil der Qualitätszufriedenheit, der mit den oben genannten zwei Faktoren erklärt werden kann, nicht mehr hoch. Er beläuft sich auf 27 Prozent. Gleichzeitig ist die korrekte Voraussage von „eher Qualitätsunzufriedenen“ resp. „vollständig Qualitätszufriedenen“ anhand dieser zwei Items schwierig, weshalb sich die Quote an korrekten Vorhersagen über beide Gruppierungen hinweg betrachtet auf 77 Prozent beläuft. In Zusammenhang mit dieser Quote fällt auf, dass sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Vorhersage der beiden Gruppen zeigt. Was die Aufklärung von beeinträchtigter Qualitätsunzufriedenheit („eher qualitätsunzufrieden“ SHP) anbelangt, so ist die präsentierte Faktorenlösung sehr wohl gut zu gebrauchen. Hier beläuft sich der Prozentanteil an richtigen Voraussagen auf 95 Prozent. Im Unterschied dazu ist das Modell für die Aufklärung der Qualitätszufriedenheit (29 Prozent) kaum zu gebrauchen. Vor diesem Hintergrund erlangt insbesondere die Fähigkeit einer Regellehrperson, ein ausreichendes Mass an Problemen auszuhalten, für die Vorbeugung von problematischen Integrationssituationen ganz spezielles Gewicht.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

### 5.1 Befindlichkeit der integrierten Kinder

Die Resultate zur Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung vermitteln aus Sicht von Eltern, Regellehrpersonen und SHP einen positiven Eindruck. Vor allen Dingen die Befindlichkeit des Kindes innerhalb seiner Klassensituation wird von den drei Akteurgruppen als sehr positiv, d.h. um den Wert 4.5 eingeschätzt. Bedeutsame Unterschiede zwischen den Akteurgruppen gibt es dabei keine zu verzeichnen. Einzig die Beurteilung der SHP fällt über die drei Messzeitpunkte betrachtet etwas ab, bleibt aber auf einem nach wie vor hohen Niveau. Nebst der bemerkenswert hohen Schulzufriedenheit fällt auch die soziale Integration des Kindes als positives Ergebnis auf. Sowohl Eltern, wie Regellehrpersonen und SHP beurteilen die Integration des Kindes in den Klassenverband relativ einheitlich mit einer Zustimmung, welche sich deutlich oberhalb von „stimmt ziemlich“ bewegt. Dieses Ergebnis lässt die Folgerung auf eine ziemlich gut geglückte Integration der Kinder der begleiteten Integrationsprojekte zu. Die Tatsache einer guten sozialen Integriertheit der Kinder wird durch die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der Schulklasse und zum Klassenklima gestützt. Über sämtliche Messzeitpunkt hinweg wird die Zufriedenheit des Kindes mit seiner Schulklasse von den Akteuren übereinstimmend leicht oberhalb des Niveaus von „stimmt ziemlich“ beurteilt. Damit kann auf jeden Fall festgehalten werden, dass gemäss den theoretischen Grundlagen der wohl zentralste Punkt für eine positive Beurteilung integrativer Arbeit gewährleistet ist (vgl. Hascher 2004).

Die recht hohe Qualität des Klassenklimas wird von den Akteurgruppen ebenfalls über die ganze Untersuchung hinweg festgestellt. Im Unterschied zu den oben erwähnten Aspekten wird mit der Einschätzung des Klassenklimas ein eher allgemeingültiges Statement zur „Integrationskompetenz“ der Klasse abgegeben. Das hier vorliegende Ergebnis belegt, dass die Mehrheit der Eltern, Regellehrpersonen und SHP die Integration in die Klassengemeinschaft als gelungen betrachten. Auch dieses positive Ergebnis gilt über alle drei Messzeitpunkte hinweg.

Die unterschiedlichen Dimensionen, welche relevant sind für die positive Befindlichkeit des integrierten Kindes, lassen erkennen, dass Integration eine intensive Arbeit mit der Klasse nötig macht. Eine Integration trägt nicht automatisch zu einem integrativen Klima in der Klasse bei, sondern der Anspruch der sozialen Integration muss über professionelle Arbeit eingelöst werden (vgl. Gasteiger & Klicpera in Arnold-Hodel & Hansen-Schäfer 2010, 29). Die hohen Befindlichkeitswerte sind also in erster Linie Verdienst der jeweiligen Lehrpersonen und der Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie selber profitieren dabei ebenfalls von einem dichteren Netz sozialer Beziehungen (vgl. Maikowski

.....

& Podlesch 1999; Demmer-Dieckmann & Preuss-Lausitz 2008; Köbberling & Schley 2000). Und auch wenn mit zunehmender Integrationsdauer eine gewisse „Integrationsmüdigkeit“ erwartet werden muss (vgl. Köbberling & Schley 2000), sollte die Chance, die selbst in solchen Situationen steckt, unbedingt genutzt werden: Integrierte Kinder und Jugendliche müssen lernen, mit sich verändernden Situationen umzugehen. Dazu gehört auch das Pflegen von loserer Verbindungen, ohne diese gleich ganz abzubrechen. Auch und ganz besonders solche herausfordernden Situationen sind geeignet um Kompetenzen für den Alltag einzuüben (vgl. ebd.).

Die Resultate zur Befindlichkeit des Kindes werden durch eine Bestsandesaufnahme zum kindlichen sozial-emotionalen Verhalten aus dem Blickwinkel von Eltern, Regellehrpersonen und SHP ergänzt. Diesbezüglich fällt das allgemein zu konstatierende Urteil recht positiv aus, wobei im Gegensatz zur Beurteilung der Klassensituation Mittelwerte oberhalb von „stimmt ziemlich“ (resp. „stimmt kaum“ bei Skalen mit negativer Konnotation) viel seltener erreicht wurden. Zumeist befanden sich die über sämtliche Akteurgruppen verrechneten Mittelwerte zumeist leicht unterhalb dem Niveau „stimmt ziemlich“, also dem Wert 4. Während die Dimensionen sozial-emotionale Kompetenz, emotionale Auffälligkeit, Gleichaltrigenbeziehung und Hyperaktivität zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten unterschiedliche Rangfolgen belegten, wird die Anstrengungsvermeidung nicht nur zu sämtlichen Messzeitpunkten, sondern auch von sämtlichen Akteurgruppen am tiefsten beurteilt. Die Ausprägungen variieren zwischen 2.62 und 2.93 und nähern sich damit dem Niveau von „teils-teils“ an. Unabhängig von der abgefragten Dimension fällt auf, dass die Eltern die sozial-emotionalen Dimensionen ihres Kindes tendenziell besser beurteilen, als dies Regellehrpersonen und SHP tun. Diese Beobachtung hat bis auf drei Ausnahmen immer Gültigkeit, wobei häufig die Regellehrperson als strengste Urteilerin auffällt. Gegen diese Beobachtung ist allerdings einzuwenden, dass sich die Spannbreite zwischen den Eltern-, Regellehrpersonen- und SHP-Urteilen zumeist nicht als signifikant erwies. Als statistisch bedeutungsvolle Differenz wurden einzig die Mittelwertsunterschiede zwischen den Akteuren zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt in den Dimensionen emotionale Auffälligkeit und Hyperaktivität beurteilt: Dabei beurteilen die Eltern die emotionale Auffälligkeit ihres Kindes leicht aber signifikant weniger hoch, als die beiden anderen Akteurgruppen. Bei der Hyperaktivität ist es so, dass die SHP gegenüber den anderen beiden Akteurgruppen eine signifikant kritischere Beurteilung vornehmen. Hier spielt natürlich mit, dass sich die SHP ganz direkt dafür verantwortlich fühlen, dass die integrierten Kinder im Unterricht nicht durch Hyperaktivität auffallen.

Über die drei Messzeitpunkte hinweg verändern sich die Urteile der einzelnen Akteurgruppe kaum. Lediglich die Hyperaktivität wird von den SHP zum ersten Messzeitpunkt signifikant kritischer beurteilt, als zum zweiten oder dritten Messzeitpunkt. Hier scheint sich eine gewisse Entspannung der Situation abzubilden.

## 5.2 Gelingensbedingungen der schulischen Integration

Die Interviewstudie hat ein Sammelsurium an ganz unterschiedlichen Faktoren hervorgebracht, welche für eine erfolgreiche Umsetzung der Integration als potentiell relevant erachtet werden. Die Durchführung der Fragebogenstudie zu Gelingensbedingungen hat es ermöglicht, die diversen Faktoren aus Sicht der befragten Akteure über den dreijährigen Messzeitraum auf ihre jeweilige Bedeutsamkeit hin zu beurteilen.

### 5.2.1 Sicht der Eltern

Zur Aufklärung der Elternzufriedenheit hat sich zum ersten Messzeitpunkt ein einzelner Faktor als hoch bedeutsam herausgestellt. Dieser zeigt auf, dass die Regellehrperson für die Eltern einen ganz entscheidenden Status einnimmt bzw. umschreibt das Vertrauen, welches die Eltern der Arbeit der Regellehrperson beimessen. Ist dieses Vertrauen hoch, wird die elterliche Schulzufriedenheit zu einem sehr hohen Anteil erklärt. Auch zum zweiten Messzeitpunkt nimmt die Regellehrperson für die Elternzufriedenheit wiederum einen zentralen Stellenwert ein. Dabei steht jedoch nicht mehr das allgemeine formulierte Vertrauen im Zentrum, sondern vielmehr ein Aspekt der Lehrer-Kompetenz: Ist die Regellehrperson im Stande, Probleme zu antizipieren, sieht sich aus Sicht der Eltern die zum zweiten Messzeitpunkt wichtigste Gelingensbedingung erfüllt. Nebst dieser Anforderung bleibt für die Elternzufriedenheit auch die subjektive Überzeugung eines ausreichend grossen SHP-Pensums relevant. Diese Bedeutung hängt wohl nicht zuletzt damit zusammen, dass die Höhe des Pensums einer der wenigen Indikatoren ist, welcher für die Eltern klar ersichtlich und allenfalls gar vergleichbar ist.

Wie dominant die Regellehrperson die Elternzufriedenheit beeinflusst, wird daran ersichtlich, dass die Regellehrperson für die Eltern auch zum dritten Messzeitpunkt einen wichtigen Eckpfeiler bzw. eine bedeutsame Gelingensbedingung darstellt. Nach der erwähnten Kompetenz steht als wichtigster Aspekt nun die Bereitschaft der Regellehrperson im Zentrum, der Umsetzung der Integration persönlich Sinn einzuverleiben. Allerdings wird diese Fokussierung nun damit etwas aufgelöst, dass es den Eltern insgesamt wichtig ist, dass sich alle Beteiligten ausreichend anstrengen. Integration wird damit zu einer Verbundaufgabe und gewissermassen in einem grösseren Kontext verankert.

### 5.2.2 Sicht der SHP

Um die besondere Bedeutsamkeit der Regellehrperson als Gelingensbedingung aus Perspektive von unterschiedlichen Akteurgruppen möglichst konsistent nachzeichnen zu können, wird als nächstes die Perspektive der SHP fokussiert. Auch aus ihrer Sicht stellt die Regellehrperson für eine hohe Integrationsqualität einen wichtigen Gelingensfaktor dar. Dies wird daran erkennbar, dass zu allen drei Messzeitpunkten ein Aspekt in Zusammenhang mit der Regellehrperson den

grössten Anteil an Integrationsqualität aufklärt: Zum ersten Messzeitpunkt hängt das Gelingen der Integration laut SHP am stärksten davon ab, dass sich ein gutes Verhältnis zwischen der Regellehrperson und dem integrierten Kind entwickelt. Ferner ist es wichtig, dass sich die oder der SHP selber als Teil des Teams vor Ort wahrnimmt. Und zum Dritten erachtet es auch die oder der SHP als bedeutsam, dass sich sämtliche involvierten Personen ausreichend anstrengen, wobei die Rolle der Eltern nicht in eine allzu übertriebene Fürsprache ausufern soll. SHP wollen nicht alleinverantwortlich sein für das Gelingen einer Integration. Sie zählen von Beginn weg auf die Zusammenarbeit.

Derjenige Aspekt, der zum zweiten und dritten Messzeitpunkt die höchste Qualitätszufriedenheit erklärt, wird durch die Problemtoleranz der Regellehrperson repräsentiert. Ist diese im Stande, ein ausreichendes Mass an Problemen auszuhalten, wird dies als wichtigste Gelingensbedingung interpretiert. Wie bereits zum ersten Messzeitpunkt wird seitens der SHP auch zum zweiten und dritten Messzeitpunkt wiederum der Bereich der Einsatzbereitschaft als bedeutungsvoll beurteilt: Nebst dem nicht allzu offensiven Eingreifen der Eltern wird die ideelle Unterstützung der Schulleitung als relevante Voraussetzung für Integrationsqualität nachgewiesen. Zum zweiten Messzeitpunkt wird zudem erstmals der persönliche Erfolg des Kindes mit dem Gelingen der Integration resp. der Integrationsqualität in Zusammenhang gebracht.

### *5.2.3 Sicht der Regellehrperson*

Die bis hierhin stark im Fokus stehende Akteurgruppe sieht ihre Integrationszufriedenheit erwartungsgemäss durch etwas andere Aspekte beeinflusst, als sie bis hierhin genannt wurden. Ein wichtiger Punkt für eine aus Regellehrpersonen-Sicht gelingende Integration scheint insbesondere in einer annehmenden und unterstützenden Haltung von Personen zu sein, welche die Integration aus etwas grösserer Distanz verfolgen. So haben sich für Regellehrpersonen bspw. die Mitschülerinneneltern und Schulleitungen als bedeutungsvoll herausgestellt. Die Informiertheit und Akzeptanz von Mitschülerinneneltern markiert zum ersten Messzeitpunkt den relevantesten Punkt, welcher über die Integrationszufriedenheit der Regellehrpersonen entscheidet. Die Wertschätzung der Schulleitung der eigenen Arbeit gegenüber kann als zweitwichtigster Punkt festgestellt werden. Zum zweiten Messzeitpunkt vermögen die Regellehrpersonen den Blick von der Aussenperspektive zu lösen und der Arbeit mit dem Kind grössere Bedeutung für die eigene Integrationszufriedenheit beizumessen. Dies wird daran erkennbar, dass sich für diesbezüglich hohe Ausprägungen das eigene Wohlfühlen in der Zusammenarbeit mit dem Kind als am wichtigsten erweist. Auch die eigene Förderkompetenz wird zu diesem Messzeitpunkt als bedeutsam erachtet, was gut zum beschriebenen Perspektivenwechsel passt und in Übereinstimmung mit den Meinungen von Eltern und SHP steht. Als wichtige Gelingensbedingung hat sich weiter das zur Verfügung stehen von ausreichend Ressourcen herausgestellt. Dieser Aspekt tritt nicht nur zum zweiten Messzeitpunkt als signifikantes Resultat hervor, sondern

umschreibt beim dritten Messzeitpunkt gar die wichtigste Gelingensbedingung. Nebst den damit mitgemeinten SHP-Lektionen wird auch die konkrete Zusammenarbeit mit der oder dem SHP ein erstes Mal erwähnt: Erhält die Regellehrperson regelmässig praktische, die Umsetzung der Integration erleichternde Tipps, vermag dies ihre Zufriedenheit massgeblich zu erhöhen.

### 5.3 Sich verändernde Gelingensbedingungen

Jeder der drei Messzeitpunkte zeigt, neben sich bestätigenden oder differenzierenden Aspekten, auch eine je eigene Charakteristik. Mit Blick auf die Veränderungen in der Stichprobe können den drei Messzeitpunkten drei zentrale Themen zugeteilt werden.

Für den ersten Messzeitpunkt konnten viele Integrationen untersucht werden, die ganz neu gestartet wurden. Für die meisten Akteure bedeutete integrative Sonderschulung Neuland, selbst die SHP verfügten entweder primär über Unterrichtserfahrung an einer heilpädagogischen Schule oder Integrationserfahrung mit Kindern oder Jugendlichen aus dem Kleinklassenbereich. Somit erstaunt es nicht, dass zum ersten Messzeitpunkt eine hohe Fokussierung auf die anderen Akteure ausgemacht werden kann. Diese Phase könnte betitelt werden mit: „Stress mit dem erwachsenen Umfeld vermeiden“. Die Eltern wünschen sich, dass sie rasch ein gutes Verhältnis zur Regellehrperson ihres Kindes aufbauen können, die SHP wünschen sich, dass die Regellehrperson rasch eine gute Beziehung zum integrierten Kind aufbauen kann (und es sich darum später lohnt, für es auch Schwierigkeiten auszuhalten) und die Regellehrpersonen möchten neben der Wertschätzung durch die Schulleitung vor allem, dass die Eltern der anderen Schülerinnen und Schüler gut informiert werden und sie ihnen gegenüber nicht in eine Legitimationssituation kommen.

Zum zweiten Messzeitpunkt ist die Stichprobe zum allergrössten Teil mit derjenigen des ersten identisch. Die Tatsache, dass die Projekte weitergeführt wurden, lässt den Schluss zu, dass Misserfolg vermieden werden konnte und sich vielleicht sogar eine gewisse Routine eingestellt hat. Das Thema hier könnte heissen: „Das integrierte Kind optimal fördern“. Besonders bei den beiden Lehrpersonengruppen wird dieser Aspekt sehr deutlich: Die SHP beurteilen die Qualität der Integration als hoch, wenn sie erkennen, dass das integrierte Kind persönliche Erfolge erlebt. Den Regellehrpersonen ist es wichtig, dass sie sich selber in der Förderung des integrierten Kindes wohl fühlen.

Zum dritten Zeitpunkt konnten wiederum mehrheitlich die Integrationsprojekte der ersten beiden Messzeitpunkte befragt werden. Diese hatten insgesamt eine höhere Klassenstufe erreicht, einzelne Integrationen wurden abgebrochen, die Stichprobe besteht also vor allem aus Integrationen, denen gewissermassen ein „längerfristiger Erfolg“ attestiert werden kann.

Hier lässt sich das Thema erkennen: „Integration in einem grösseren Kontext verankern“. Die zufriedenen Eltern stellen fest, dass sich insgesamt alle beteiligten Personen für die Integration anstrengen, für die zufriedenen Regellehrpersonen ist sichtbar, dass die eigene Schulleitung über ein klares

Verständnis von Integration an der eigenen Schule verfügt und die zufriedenen SHP melden gar, dass sich die Schulleitungen offensiv in der Öffentlichkeit für die Integration einsetzen.

#### **5.4 Modell zur Erklärung von gelingenden Integrationen**

Die dargestellten Ergebnisse zeigen mit aller Deutlichkeit, dass der Regellehrperson bei der Umsetzung der Integration eine ganz besondere, ausgesprochen hohe Bedeutsamkeit zufällt. In ihrer Rolle vereint die Regellehrperson zwei Komponenten, die aufgrund der vorliegenden Ergebnisse für das Gelingen einer Integration als zentral bezeichnet werden können (vgl. Abb. 9):

Einerseits handelt es sich um den Aspekt der professionellen Kompetenz. Für die tägliche Förderarbeit mit dem integrierten Kind erweist es sich offensichtlich als ausserordentlich wichtig, dass die Regellehrperson über ein ausreichend grosses methodisches und didaktisches Wissen verfügt, um die besonderen Bedürfnisse des Schulkindes mit geistiger Behinderung zu erreichen. Wobei hier getrost festgehalten werden kann: Wenn es der Lehrperson gelingt, einen abwechslungsreichen und allgemein anregenden Unterricht zu gestalten, dann profitieren (auch) die integrierten Schülerinnen und Schüler (vgl. Köbberling & Schley 2000).

Wo eine Lehrperson noch über gute diagnostische Kompetenzen verfügt und Lernangebote gezielt auf die Lern- und Verhaltensmöglichkeiten des integrierten Kindes adaptieren kann, ist natürlich der Nutzen umso grösser. Insbesondere auch um schwierige Situationen frühzeitig zu erkennen und allenfalls anderweitige Fachkräfte wie bspw. SHP hinzuzuziehen sind die diagnostischen Kompetenzen der Regellehrperson ganz zentral.

Nebst Professionalität bildet auch die menschliche Qualität der Regellehrperson einen wichtigen Eckpfeiler, welcher das Gelingen einer Integration unterstützt. Fühlen sich das integrierte Kind und die Regellehrperson im täglichen Miteinander wohl, sieht sich ein ganz wichtiger, gelingensrelevanter Punkt erreicht. Nebst einem vertrauensvollen Umgang mit dem Kind ist in diesem Zusammenhang vor allem auch eine grosse Problemtoleranz gefragt. Sieht die Lehrperson bei auftretenden Problemen nicht gleich ihre eigene Kompetenz oder das Gelingen der Integration in Frage gestellt, trägt dies zu einer Atmosphäre bei, in welcher auch Eltern das für sie so wichtige Vertrauen der Integrationssituation gegenüber aufbauen können.

Als zweites Standbein einer gelingenden Integration wird die Einsatzbereitschaft erkannt. Auch in diesem Bereich steht der Regellehrperson eine Schlüsselrolle zu. Macht die Umsetzung der Integration für die Regellehrperson ganz persönlich Sinn, sieht sich eine wichtige Voraussetzung für die erforderliche Einsatzbereitschaft erfüllt. Auch fällt es vor diesem Hintergrund leichter, für auftretende Probleme unterschiedliche, manchmal vielleicht auch kreative, unkonventionelle Lösungen zu finden. Nebst der Regellehrperson sind unter dem Aspekt der Einsatzbereitschaft selbstverständlich auch alle anderen befragten

Akteure sowie weitere Akteurgruppen mitgemeint. Als wichtige Gruppe sind hier die Schulleitungen zu nennen, welche das Thema Integration gegen aussen vertreten und der Regellehrperson somit den Rücken stärken. Als wichtige Komponente sei hier auch die unterstützende, jedoch nicht allzu dominante Haltung der Eltern angesprochen. Ein gegenseitig wohlwollendes Einvernehmen ist für ein möglichst wirkungsvolles Initiieren von Förderbemühungen von grossem Wert und trägt auf diesem Weg viel zu gelingenden Integrationssituationen bei.

Auch wenn die Position der Regellehrpersonen innerhalb der beiden Standbeine sehr zentral ist, werden sie natürlich durch das Verhalten der anderen Akteure beeinflusst.

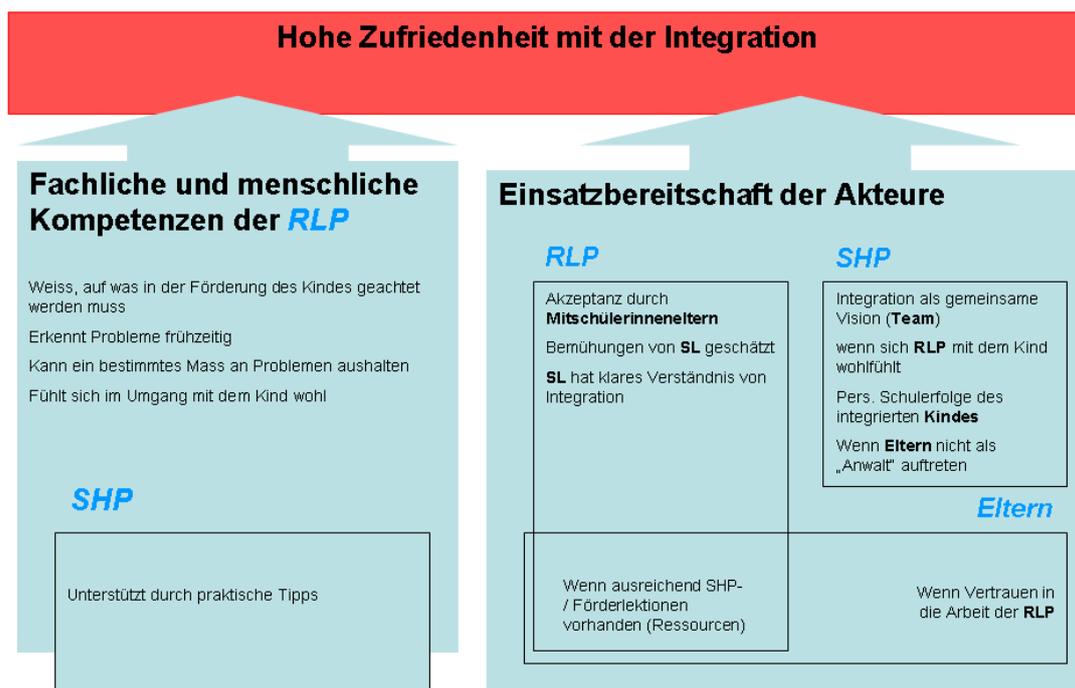


Abbildung 9: Modell zur Erklärung gelingender Integrationen.

Wenn Regellehrpersonen beispielsweise spüren, dass bei den Eltern der Mitschülerinnen und Mitschülern des integrierten Kindes ein Unbehagen vorhanden ist oder entsteht, wirkt sich das negativ auf die eigene Einsatzbereitschaft aus. Hier bestätigen sich eigene Erfahrungen, in denen Lehrpersonen sehr rasch eine integrations-skeptische Haltung an den Tag legten, sobald sie Bedenken von dieser Seite spürten. Über die Gründe kann nur spekuliert werden. Vielleicht bestätigen entsprechende Voten leise Zweifel der Regellehrperson, ob die Integration (entgegen Forschungsergebnissen; vgl. z.B. Bless 2003) die Entwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler nicht doch beeinträchtigt. Möglich ist auch ein einfaches Abwägen der Kräfteverhältnisse: Ein Kind mit seinen Eltern gegenüber den Interessen von vielen Kindern mit ihren Eltern kann dazu führen, dass man sich, zu einer offenen oder verdeckten Parteilagergreifung gezwungen, eher für die Mehrheitenseite entscheidet.

Ein weiterer Einflussfaktor ist die Einschätzung der Regellehrperson, wie tief die Integrationsthematik im eigenen Team verankert ist. Droht durch das eigene Engagement für eine Integration das Abrutschen im Team in eine „Exotenrolle“, wird die ideelle und anderweitige Unterstützung im Team verweigert. Wird einem das Engagement allenfalls sogar als Präjudiz vorgeworfen, so schwindet die eigene Motivation rasch. Der Integration wird ein bestimmter Wert gegeben, der zur eigenen Teilhabe im Team in Bezug gesetzt wird.

Insgesamt muss sich Integration auch für die Lehrperson ganz persönlich lohnen. Ein ganz wichtiger Indikator für die Wertschätzung sind die vorhandenen Ressourcen. Insbesondere das verfügbare Unterstützungsspensum spielt hier eine wichtige Rolle. Wobei in der Studie kein Zusammenhang zu objektiv messbaren Faktoren hergestellt werden konnte. Der Zusammenhang scheint sehr viel nuancierter zu sein: Hinter dem objektiven Wert verbirgt sich offensichtlich eine Bewertung, die sehr viel wichtiger ist. Wie diese Bewertung der Ressourcenlage zu Stande kommt, können wir nicht sagen. Aus den Interviews können wir vermuten, dass dem Vergleich mit Integrationsprojekten an anderen Schulen, aber auch mit den Ressourcen der Kolleginnen und Kollegen an der eigenen Schule („Von mir wird mehr verlangt, also müssen mir auch mehr Ressourcen zur Verfügung stehen“) eine wichtige Rolle zukommen könnte. Eine weitere Möglichkeit wäre auch eine positive Bewertung einer erwarteten Entlastung in der Berufsrolle ganz generell. Insbesondere wenn man beachtet, dass SHP geschätzt werden um über Tipps und Ratschläge die eigene Kompetenz zielgerichtet zu erhöhen, dann versprechen mehr Lektionen Anwesenheit neben einer direkten Arbeitsentlastung auch einen spürbaren Kompetenzzuwachs für die Regellehrperson.

Es mag vielleicht aufgefallen sein, dass das integrierte Kind, insbesondere sein Verhalten, in der Darstellung der relevanten Komponenten eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Einzig für die SHP sind die persönlichen Erfolge für die Erfahrung von Qualitätszufriedenheit relevant.

Dieser Sachverhalt zeigt einmal mehr, dass eine Diskussion um die Integrierbarkeit von Kindern und Jugendlichen zu kurz greift. In dieser Diskussion müsste die Tragfähigkeit des direkten schulischen Umfelds eines zu integrierenden Kindes viel stärker in den Fokus rücken. Und hierbei ganz besonders die Möglichkeiten der Regellehrperson. Wenn die Studie Rückschlüsse auf die zentrale Person innerhalb der Integration zulässt, dann ist dies sicher die Regellehrperson. Währenddem für die Eltern die Situation eines Kindes mit einer geistigen Behinderung gegeben ist und die SHP sich mit dem Berufsentscheid die Arbeit mit solchen Kindern und Jugendlichen bewusst gewählt haben, sind Integrationssituationen für Regellehrpersonen nach wie vor zusätzliche Aufgaben, die sie als Ausnahmen ihres Berufsauftrags verstehen.

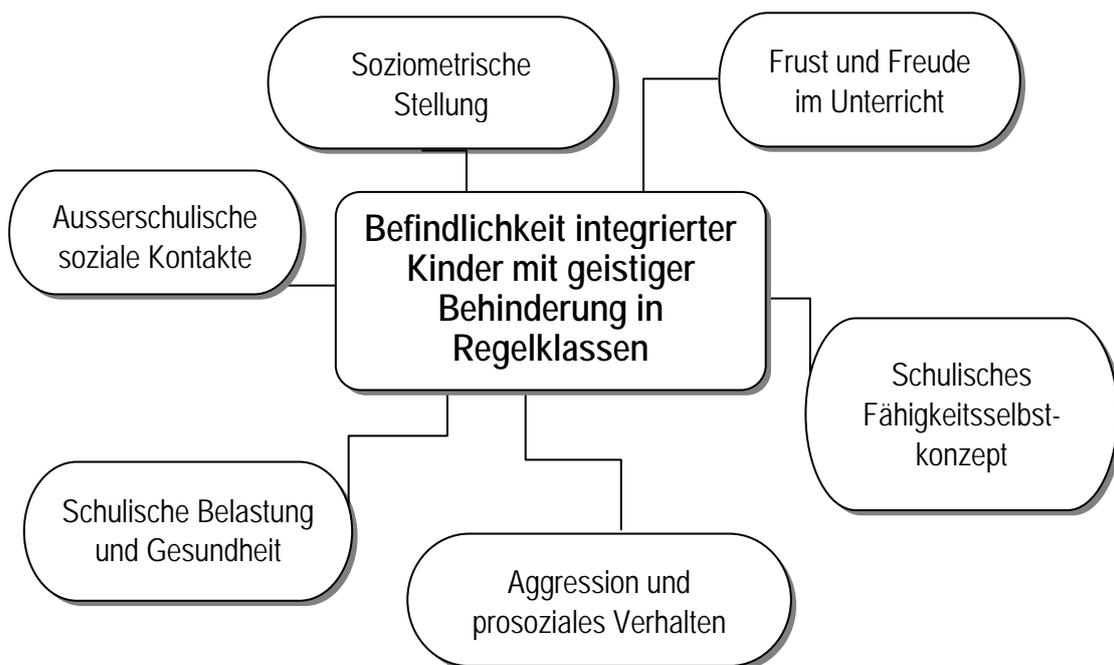
Um für die Integration eine tragfähige Basis zu schaffen, muss ein Integrationsprojekt immer auch als Zusammenarbeitsprojekt gedacht werden. Zur Frage: „Wie lässt sich eine optimale Integration der Schülerin oder des Schülers erreichen?“ muss immer auch die Frage kommen: „Wie arbeiten wir zusammen, um diesen pädagogischen Auftrag umzusetzen?“. Integration bedeutet immer



auch, dass man sich auf die Auseinandersetzung mit anderen Erwachsenen einlässt (Kreie 1999). Und diesbezüglich sind Lehrpersonen sehr viel weniger gut ausgebildet als für den Umgang mit den Kindern und Jugendlichen.

## 6 Integration aus der Sicht der integrierten Kinder

Von Beginn an war geplant, nicht nur über integrierte Kinder zu forschen, sondern auch mit ihnen. Dabei konnten wir von einer engen Verbindung mit dem Studiengang MA SHP profitieren. So konnte die Befragung der integrierten Kinder und Jugendlichen als Masterarbeiten vergeben werden. Insgesamt verfassten 16 Studierende des Studienjahrgangs 2007 sechs Masterarbeiten. Von Projektseite her wurde lediglich vorgegeben, dass die empirischen Arbeiten thematisch eine Facette der Befindlichkeit von integrierten Kinder und Jugendlichen untersuchen mussten. Über Literaturrecherche und begleitet von Luciano Gasser (Dozent für Wissenschaftliches Arbeiten) und der Projektleitung generierten die Studierenden Themen zu folgenden Stichworten:



Begleitet von einem Dozententeam wurden zu diesen Themen Instrumente für die Befragung entwickelt. Jede Studentin führte mit allen Instrumenten bei ca. fünf integrierten Kindern die Befragung durch. Die Kinder wurden von der Projektleitung vermittelt. Mit leichten Anpassungen der Instrumente wurde die Befragung halbjährlich wiederholt (jeweils im Januar und im Mai/Juni), die Daten wurden von der Projektleitung zu einem Datenpool zusammengefügt und unbearbeitet den Studierenden wieder zur Verfügung gestellt. Während der Ausarbeitung der Masterarbeiten wurden die Studierenden von verschiedenen Dozentinnen oder Dozenten des MA SHP individuell begleitet. Nachfolgend werden die Titel der Arbeiten mit den Anschriften der jeweiligen Verfasserinnen

aufgeführt und in einem Abstract kurz beschrieben. Die Abstracts wurden von den Autorinnen verfasst und zum Teil von den Autoren des Schlussberichts leicht bearbeitet.

Insgesamt ist über alle Arbeiten hinweg zu berücksichtigen, dass zwar die Grösse der Stichprobe Aussagen zur Population zulässt, bei Subgruppenvergleichen (Knaben – Mädchen) die Anzahl pro Gruppe zu klein wird und entsprechende Ergebnisse als Trends interpretiert werden müssen. Weiter ist festzuhalten, dass die befragten Schülerinnen und Schüler grossmehrheitlich den Kindergarten und die Unterstufe besuchen (genau Zahlen s. oben) und einen Integrationszeitraum von zwei bis vier Jahren überblicken.

## 6.1 Was beeinflusst das Gelingen von integrativem/inkluisivem Unterricht in Regelklassen mit integrierten, geistig behinderten Sonderschülern?

Lucia Imlig, Blockweg 7, 6410 Goldau  
Monika Steiner, Wegmattli, 6430 Schwyz  
Nadine Annen, Pfarrgasse 4, 6430 Schwyz

### *Abstract*

Etwas lernen zu können ist der wichtigste Grund, warum die Schüler gerne zur Schule gehen. Sie gehen nach eigenen Aussagen gerne zur Schule, weil sie dort Rechnen, Lesen und Schreiben lernen können. Dieses Ergebnis untermauert die Aussage Largos, dass jedes Kind Erfahrungen machen will, weil es diese braucht um sich entwickeln zu können.

Die genuine Bereitschaft zum Lernen ist bei integrierten Schülern also nicht geschmälert. Wenn man aber überprüft, welchen Einfluss einzelne Fächer auf die körperlichen und psychischen Bedürfnisse integrierter Sonderschüler haben, zeigt sich, dass in stark kognitiven Fächern wie Mathematik das Wohlbefinden genauso wie in der Studie von Venetz und Tarnutzer geringer ist als in musischen Fächern. Diese Fächer scheinen einen bedeutenden Einfluss auf die Befriedigung körperlicher und psychischer Bedürfnisse der integrierten Sonderschüler zu haben. Eventuell werden in musischen Fächern auch mehr Erfolgserlebnisse ermöglicht als in stark kognitiven Fächern.

Gemäss Untersuchungen wird das Selbstbild stark von der Schulleistung beeinflusst. Ein zentraler Faktor ist dabei die Geschlechterstereotypisierung der Lehrperson. Dieser Sachverhalt konnte durch die Studie nicht bestätigt werden. Es scheint, dass bei Kindern mit einer geistigen Behinderung die Geschlechterstereotypisierung der Lehrperson das Selbstbild der Schüler weniger als bei normal begabten Kindern beeinflusst. Offensichtlich wird bei ihnen das Geschlecht durch die Beeinträchtigung eher in den Hintergrund gedrängt.

Welche Methoden und Sozialformen tragen dazu bei, dass unter Berücksichtigung körperlicher und psychischer Bedürfnisse alle Kinder in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau an einem gemeinsamen Gegenstand lernen können?

Die Ergebnisse stützen Meyers Aussage, dass die Auswahl des geeigneten Handlungsmusters entscheidender für den Lernerfolg und die subjektive Zufriedenheit von Lehrern und Schülern ist als die Wahl der Sozialform. Da es sich immer um eine heterogene Schülerschaft handelt, sind die geeigneten Handlungsmuster individuell und können somit nur durch einen vielfältigen Einsatz von Methoden gewährleistet werden. Es gilt also, über einen vielfältigen Einsatz von Methoden einen abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten.

Der Befindlichkeit in der Schule am abträglichsten sind Erfahrungen von Ausgrenzung, Aggression oder Spott. Das sind entsprechend die Hauptgründe, warum die integrierten Kinder nicht mehr gerne zur Schule gehen.

## 6.2 Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept von geistig behinderten IntegrationschülerInnen

Corinne Stirnimann, Entlebucherstrasse 17, 6110 Wolhusen

Annatina Naef, Würzenbachstr. 30, 6006 Luzern

### *Abstract*

Die vorliegende empirische Untersuchung befasst sich mit der Frage, welches Bild integrativ beschulte, geistig behinderte Kinder und Jugendliche von ihren eigenen schulischen Fähigkeiten haben.

Die Hypothese, dass diese Personen ein eher negatives schulisches Fähigkeitsselbstkonzept besitzen, hat sich in den Resultaten nicht bestätigt. Ebenso wenig bestätigt sich in der Studie ein vermuteter Zusammenhang zwischen der Höhe des schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes und dem Alter oder dem Unterrichtsstil in der Klasse.

Es zeigt sich vielmehr, dass die integrierten Kinder eher zu einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten neigen. Dieser Sachverhalt darf aber nicht negativ bewertet werden: Aufgrund der dargestellten Forschungsergebnisse kann vermutet werden, dass sich diese positive Selbsteinschätzung bezüglich der schulischen Leistungsfähigkeit für die betreffenden Kinder und Jugendlichen positiv auswirkt; und glaubt man Helmkes Ergebnissen, dürften diejenigen Kinder und Jugendlichen, bei denen eine moderate Selbstüberschätzung vorliegt, aus ihrer „Fehleinschätzung“ den grössten Nutzen ziehen. Die Überschätzung der eigenen Fähigkeiten führt beim Bewältigen einer Aufgabe im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung dazu, dass diese gut gelöst werden kann. Diese positive Erfahrung bestärkt die betreffende Person dann wieder in ihrer positiven Selbsteinschätzung. Die betreffende Person gerät dadurch gewissermassen in eine Aufwärtsspirale. Die Entstehung oder Aufrechterhaltung dieser Spirale wäre aber dann gefährdet, wenn die betreffende Person mit zunehmendem Alter entwicklungsbedingt die eigenen Fähigkeiten nicht mehr überhöht, sondern realistisch einzuschätzen beginnt.

Die Ergebnisse müssen jedoch mit Blick auf die kleine Stichprobe und die Schwierigkeiten bei der Beschaffung solider theoretischer Grundlagen mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden

### **6.3 Keine Integration ohne soziale Integration Selbsteinschätzung der soziometrischen Stellung und des Wohlbefindens von geistig behinderten Kindern**

Ruth Eiholzer, Seehalde 23, 6243 Egolzwil  
Margrit Kronenberg, Länzeweid 36a, 6024 Hildisrieden

#### *Abstract*

Der Fokus der vorliegenden Arbeit richtet sich auf die Selbstwahrnehmung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bezüglich ihrer sozialen Integration. Die Untersuchungsschwerpunkte liegen in der Selbstwahrnehmung der soziometrischen Stellung und in der Einschätzung des Wohlbefindens des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelklasse. Ebenfalls untersucht wird der Einfluss der soziometrischen Stellung auf das eigene Wohlbefinden. Das Wohlbefinden ist Grundlage für eine erfolgreiche Integration. So interessiert auch die Meinung der Eltern, Lehrpersonen und Heilpädagogen in Bezug auf das Wohlbefinden des integrierten Kindes in seinem Umfeld. Die Aussagen der involvierten Erwachsenen werden in der vorliegenden Arbeit verglichen mit den Aussagen der Kinder.

Rund die Hälfte (48%) der befragten Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geben an, mittendrin im Klassengeschehen zu sein. Nur 13% der Kinder an, sich abgelehnt zu fühlen. Dieser Wert liegt tiefer, als er auf Grund der Theorie angenommen werden konnte.

56% der Antworten auf die Frage, ob die integrierten Kinder beim Mitspielen „akzeptiert“ werden, fallen positiv aus. 16% der befragten Kinder geben an, dass sie abgelehnt werden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich diese Kinder mit der Dauer der Integration leicht vermehrt „in der Mitte“ platzieren und im Gegenzug die Platzierungen „ausserhalb“ leicht abnehmen.

Mit 82% ist der Anteil der Kinder, die sich über die ganze Zeit der Befragungen wohl fühlten, sehr hoch. Die integrierten Kinder, die sich schon zu Beginn der Befragung gut fühlten, zeigen eine steigende Tendenz des Wohlbefindens. Bei den Eltern teilen 64% diese positive Einschätzung, bei den Lehrpersonen sind es 68% und bei den SHP 84%.

Für die Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, bei denen im Verlauf der Befragungen die Integration abgebrochen wurde, in unseren Auswertungen nicht erfasst sind. Zudem ist das Durchschnittsalter der befragten Kinder mit 9 Jahren niedrig und die Integrationsdauer ist mit zwei bis vier Jahren noch etwas kurz.

Zusammenfassend wird aus der Arbeit die Forderung abgeleitet, dass im integrativen Unterricht der systematischen Förderung sozialer Kompetenzen ein hoher Stellenwert zukommen muss.

#### **6.4 Ausserschulische soziale Kontakte zwischen Regel- und SonderschülerInnen**

Barbara Arnold, Ahornstrasse 10, 6003 Luzern

Stefanie Jauch, Höheweg 2, 6472 Erstfeld

Petra Zurfluh Zimmermann, Im Grund 26, 6462 Seedorf

##### *Abstract*

In dieser Studie wurde untersucht ob ausserschulische soziale Kontakte zwischen RegelschülerInnen und integrierten geistig behinderten SchülerInnen stattfinden. Wie, wenn überhaupt, kommen soziale Kontakte in der Schule zustande, wie können sie in der Freizeit fortgesetzt werden und wie gestalten sich diese Kontakte in der unterrichtsfreien Zeit.

Als Forschungsinstrument diente ein Interviewleitfaden. Zur Kontrolle wurde das gleiche Interview mit nicht-behinderten Kindern der Integrationsklassen, von Schulischen Heilpädagogen vor Ort durchgeführt.

Die Ergebnisse zeigen, dass behinderte Kinder soziale Kontakte aus der Schule pflegen oder gerne hätten, im Vergleich mit nicht behinderten Kindern jedoch bedeutend weniger. Behinderte Kinder spielen vermehrt zu Hause und mit den Familienmitgliedern.

Als Konsequenz für die Praxis wird gefordert, dass behinderte Kinder zur Nutzung von Vorschulangeboten dem Angebot von Vereinen angeregt und dabei unterstützt werden sollten, denn hier beginnen Kinder Freundschaften zu knüpfen, die sie in der Schule weiter pflegen.

Mobilität und Kommunikationsfähigkeit von Kindern mit einer geistigen Behinderung sind meist eingeschränkt. Deshalb brauchen sie vermehrt Unterstützung bei freundschaftlichen Kontakten nach der Schule und innerhalb einer Klasse. Die sozialen Kompetenzen aller Klassenmitglieder müssen gestärkt werden, um dem entgegenzukommen.

## 6.5 Aggressionen und prosoziales Verhalten

Heidy Arnold Hodel, Ausserdorf 8, 6218 Ettiswil  
Monika Hansen-Schäfer, Brestenegg 47, 6218 Ettiswil

### *Abstract*

Im Zentrum dieser Arbeit war die subjektive Wahrnehmung der integrierten Kinder bezüglich Aggressionen und prosozialen Handlungen.

Die Ergebnisse zeigten eindeutig, dass integrierte Kinder sowohl psychische, wie auch physische Aggressionen erfahren. Sie berichteten davon, dass sie ausgelacht, geschlagen und beschimpft wurden. Des Weiteren schilderten sie, dass sie ausgeschlossen wurden und nicht mitspielen durften.

Ihrerseits führen die integrierten Kinder aber auch aggressive Handlungen aus. So sagten sie aus, dass auch sie ihre Mitschüler auslachen, beschimpfen und auch schlagen würden. Weiter konnte gezeigt werden, dass das Ausschliessen mit der Integrationsdauer anstieg.

Eine andere Form der psychischen Gewalt, das Auslachen, blieb über die Dauer der vier Erhebungen relativ stabil. Das Beschimpfen nahm mit zunehmender Integrationsdauer ab, genau gleich wie die physische Gewalt.

Aber auch prosoziale Handlungen wurden von den integrierten Kindern erlebt. So berichteten diese, dass sie von ihren Mitschülern getröstet wurden, dass sie Hilfe von ihren Kameraden bekamen und dass mit ihnen geteilt wurde. Nur ein kleiner Prozentsatz lehnte die Hilfe ihrer Mitschüler ab.

Auch die integrierten Kinder führten selber prosoziale Handlungen aus. So berichteten sie, dass sie Mitschüler trösteten, ihnen halfen oder mit ihnen teilen würden.

Wurden die Ergebnisse der vier Erhebungen betrachtet, so zeigten sich positive Werte für die integrierten Kinder: Sowohl das Trösten, das Helfen als auch das Teilen nahm innerhalb dieser zwei Jahre zu. Je länger die Integrationsdauer, desto mehr prosoziale Handlungen wurden den integrierten Kindern zu teil.

Wurden die Daten der integrierten Kinder unter dem Gesichtspunkt der Integrationsdauer betrachtet, so zeigte sich, dass die Werte der Kinder mit einer Integrationsdauer von 4 -7 Jahren bei allen Formen von prosozialen Handlungen höher lagen, als bei den Kindern mit einer kurzen Integrationsdauer.

Verglich man die durchschnittlichen Werte von Januar 08 mit denjenigen von Juni 09, so ergab sich für das Helfen und ganz besonders das Trösten eine Zunahme. Beim Teilen lag der Wert im Juni 09 tiefer als zu Beginn der Erhebung.

## **6.6 Häufig müde, manchmal sogar erschöpft – aber glücklich! Die Auswirkung von Schulstress auf die subjektive Befindlichkeit und das Selbstwertgefühl von geistig behinderten Kindern in Regelklassen**

Barbara Bühler - Eichenberger, Listrighöhe 35, 6020 Emmenbrücke

### *Abstract*

Eine gelungene Integration setzt voraus, dass das integrierte Kind, bzw. der integrierte Jugendliche sich selber als psychisch gesund und in seiner Entwicklung unterstützt erlebt. In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob die integrierten Schülerinnen und Schüler mit einer geistigen Behinderung den vielfältigen Belastungen in dieser Schulsituation gewachsen sind.

Als Stressquellen wurden die die Eltern mit ihrer Erwartungshaltung den schulischen Leistungen ihres Kindes gegenüber, die Peers und überhöhte Ansprüche an die eigene Leistungsfähigkeit angenommen und untersucht.

Als Stresssymptome wurden physiologisch-vegetative, kognitiv-emotionale und verhaltensbezogene Symptome untersucht. In der vorliegenden Arbeit interessierten die Aussagen der integrierten Kinder und Jugendlichen zu ihrem eigenen Befinden in der Schule. Diese werden verglichen mit den Beobachtungen der Eltern.

Die durchgeführten Erhebungen zeigen, dass es der Mehrheit der integrierten Sonderschülerinnen und -schüler gut geht. Der Schulalltag bedeutet für sie zwar eine grosse Anstrengung, einige unter ihnen geben an, oft müde oder gar erschöpft zu sein. Insgesamt erleben sie sich in trotz diesen Wahrnehmungen als sehr froh.

Müdigkeit entsteht aus Schlafmangel, körperlicher oder seelischer Anstrengung. Dass die Müdigkeit einzelner integrierter Kinder mit der Betreuung in ihrer Familie, dem Umgang mit den Mitschülerinnen und Mitschüler oder vor allem mit ihrer persönlichen Disposition Belastungen gegenüber einen Zusammenhang hätte, konnte nicht nachgewiesen werden.

## 7 Empfehlungen

**1) Integrative Sonderschulung, so wie sie im Moment gestaltet wird, darf sowohl aus der direkten Einschätzung der involvierten Personen, wie auch aufgrund der Einschätzung der Wirkung auf das Kind als sehr erfolgreich bezeichnet werden.**

**Entsprechend ist die Integration auch im Bereich der Sonderschule weiterhin aktiv einzufordern und mit der gleichen Sorgfalt weiterzuentwickeln.**

Die Untersuchung lässt keine Schlüsse auf Rahmenbedingungen zu, die für eine Integration gegeben sein müssen. Auch bei nicht optimalen räumlichen Rahmenbedingungen oder personellen (zeitlichen) Ressourcen kann eine Integration gut gelingen. Umgekehrt sind auf den ersten Blick sehr gute Rahmenbedingungen kein Garant für ein gutes Gelingen. Wichtig ist offensichtlich, wie die eigenen Rahmenbedingungen von den Regellehrpersonen, SHP und Eltern eingeschätzt werden.

Insgesamt werden die Kompetenzen der untersuchten SHP im Bereich Diagnostik, Förderung und Unterstützung in der Unterrichtsgestaltung sehr hoch eingeschätzt. Einzelne Ausreisser fallen für den Gesamteindruck nicht ins Gewicht, sind aber natürlich für die betroffenen Integrationsprojekte eine Hypothek.

**2) Die Stellung der Regellehrperson ist in Integrationsprojekten ganz zentral. Nachdem die politischen Weichen in den Kantonen gestellt sind, hängt die weitere Entwicklung der Integration ganz zentral davon ab, was von den Lehrpersonen vor Ort umgesetzt werden kann. Entsprechend ist die Thematik gezielt in die Aus- und Weiterbildung von Regellehrpersonen einzubringen.**

Ein wichtiger Aspekt für eine gute Qualität der Integration ist der Umstand, dass sich die Regellehrpersonen im Umgang mit dem integrierten Kind wohl fühlen. Hier ist zu prüfen, wie bereits in der Ausbildung Kontakte zu Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung hergestellt werden können. Gemeinsame Projekte, Besuche, Feiern, Ausflüge, allenfalls sogar Lager könnten hier wertvolle Begegnungen in einem ungezwungenen Rahmen ermöglichen.

Weiter gilt es natürlich Sicherheit zu geben in der eigentlichen Förderarbeit. Ausbildungselemente zur Förderdiagnostik und auch das Vorstellen von entsprechenden Fördermaterialien in der Förderdiagnostik müssten hier einen Beitrag leisten.

Wichtig ist auch die Auseinandersetzung mit den Grenzen der Entwicklung. Bei allen Unterschieden müsste doch eine Vorstellung über realistische Entwicklungsmöglichkeiten geschaffen werden können. Auch auf die Gefahr hin, dass gerade solche Kenntnisse auch entwicklungshemmend sein können, ist es wichtig, dass aufgrund von überrissenen Erwartungen bei den Regellehrpersonen

nicht Überforderungssituationen beim integrierten Kind oder Jugendlichen entstehen, welche die Regellehrperson wiederum auf das eigene Unvermögen zurückführt und so sich selber unter Druck setzt.

Integrationen sind unabdingbar mit Zusammenarbeit verbunden. Hier gilt es die entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangebote um den Aspekt der integrativen Sonderschulung zu erweitern: Die entsprechenden Funktionen und Institutionen sind kennenzulernen und es muss eine Vorbereitung auf mögliche Schwierigkeiten und Konflikte erfolgen.

Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung muss die Aus- und Weiterbildung in Bezug auf offene Lehr-/Lernformen und das binnendifferenzierte Unterrichten am gemeinsamen Gegenstand erheblich verstärkt werden. Insbesondere die Berücksichtigung von ganz grundlegenden Aspekten des Lernens ist zu fördern und einzuüben.

Bei all diesen Massnahmen ist Überforderung bei den Regellehrpersonen zu vermeiden! Bei aller Bedeutung, die ihnen in Integrationsprojekten zukommt: Es darf nicht der Eindruck entstehen, sie seien alleinverantwortlich für die Integration. Immer ist genau zu klären, welche Aufgaben wirklich in der Verantwortung der Regellehrpersonen liegen und auf welche Beiträge andere Personen angewiesen sind.

**3) Die fachlichen Kompetenzen der untersuchten SHP werden insgesamt sehr positiv beurteilt. Immer wieder scheinen die hohen Anforderungen und Erwartungen in den Bereichen Beratung und Zusammenarbeit auf. SHP müssen in ihr Rollenbild den hohen Dienstleistungsanspruch des Umfelds integrieren, ohne dabei das eigene Professionsverständnis aufzugeben bzw. in eine lediglich zudienende Rolle abzurutschen.**

Die Angebote der Aus- und Weiterbildung scheinen sich bei den untersuchten SHP zu bewähren. Auch künftig muss den Bereichen Beratung und Zusammenarbeit, sowie Berufsrolle und Profession hohes Augenmerk gegeben werden. Da beide Bereiche ganz eng mit der Regellehrperson verknüpft sind, sind gemeinsame Angebote (zum Beispiel im Sinn von moderierten Rollenklärungen) zu schaffen bzw. auszubauen.

**4) SHP und Regellehrpersonen in neuen personellen Zusammensetzungen benötigen ein Schuljahr, in denen die Zusammenarbeitsstruktur und der Aufbau des gegenseitigen Vertrauens absolut prioritär sind. Die Förderung des Kindes rückt erst mit zunehmender Bewährung ins Zentrum. Entsprechend ist auf eine möglichst hohe Konstanz in der Zusammenarbeit zu achten. Zusammenarbeit muss gelernt werden!**

Leider lässt die Untersuchung keine Schlüsse auf Massnahmen zu, welche diese Teambildungsphase positiv beeinflussen. Es ist anzunehmen, dass Vertrauen auf ein Konglomerat aufbaut aus Unterstützung, welche zu erfolgreichem Handeln führte, Wertschätzung, klarer Verantwortungsübernahme, emotionaler Entlastung und Sympathie.

.....  
.....  
.....

Diese Phase ist wichtig und lässt sich nicht umgehen. Mit gezielten Interventionen von aussen könnte dafür gesorgt werden, dass auch in dieser Phase punktuell ein gemeinsamer Fokus auf die Förderarbeit mit dem Kind und dessen Erfolg gerichtet würde.

**5) Den untersuchten Eltern ist es wichtig, dass sie sich für die Integration engagieren können. Sie wollen ihr Wissen zum Kind einbringen und wollen damit ernst genommen werden. Auf Seiten der Regellehrpersonen und SHP wird allerdings die Gefahr eines Überengagements erkannt. Die Übernahme der Anwaltschaft für das eigene Kind wirkt eher suspekt und wird für die Integration negativ beurteilt. Es müssen Formen gefunden werden, Eltern verbindlich in die Integration einzubeziehen. Der genaue Umfang und die konkreten Aufgaben können bspw. über eine schriftliche Fördervereinbarung festhalten werden.**

Auch wenn die genauen Zusammenhänge aufgrund der Untersuchung nicht restlos geklärt werden können, lässt sich doch abbilden, dass ein Teil der Eltern sich für die Integration engagieren will und sich sehr bewusst ist, dass ihre Unterstützung nötig ist. So lange Integration keine Selbstverständlichkeit ist, werden die entsprechenden Eltern wohl immer die Erfahrung machen, dass es „nichts umsonst gibt“, dass man sich für das eigene Kind mehr als für ein Kind ohne Behinderung einsetzen, vielleicht sogar kämpfen muss. Diese Haltung dürfte sich auf die Umsetzung der Integration auswirken.

Wie eine Rollenklärung zwischen Regellehrperson und SHP nötig ist, so ist ein vergleichbarer Prozess auch mit den Eltern zu gestalten. Es ist wahrzunehmen, inwieweit sich Eltern engagieren wollen und dieser Wunsch ist anzuerkennen. Dann gilt es, diese Aktivitäten mit der Förderarbeit in der Schule zu koordinieren. Es muss ein regelmässiger Austausch stattfinden.

**6) Schulleitungen der Regelschule kommt eine wichtige Bedeutung in der Kommunikation nach innen und nach aussen zu. Es ist wichtig, dass sie ein umfassendes Wissen über integrative Sonderschulung haben und eine offene Haltung gegenüber Integration entwickeln und vertreten können. Schulleiterinnen und Schulleiter der Regelschulen sind als Botschafter für die Integration zu gewinnen.**

Das offensive Thematisieren von Integration in der Öffentlichkeit hat nicht nur das Ziel, diese über Informationen zu sensibilisieren, sondern ist auch ein wichtiges Zeichen für die Regellehrpersonen und SHP. Sie fühlen sich (ob zu recht oder zu unrecht) weniger unter Legitimationsdruck, wissen, dass die Schulleitung ihnen den Rücken stärkt und haben stärker das Gefühl, in einem offiziellen Auftrag zu handeln.

Bezogen auf die Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler ist eine offene und ganz gezielte Informationspolitik umzusetzen. Schulleiterinnen und Schulleiter müssen sich den Fragen und allenfalls auch den Bedenken dieser Eltern stellen und mit ihnen nach Lösungen suchen.

Ganz wichtig ist den Regellehrpersonen auch, dass Schulleitungen im Team mit einer klaren Haltung auftreten. Im Team darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Lehrpersonen aus Eigeninteresse oder auf persönliche Initiative hin handeln. Integration muss aktiv als Teil des Berufsauftrags verankert werden.

**7) Integrative Sonderschulung wird noch sehr stark fallbezogen umgesetzt. Eine gemeinsame Strategie ist kaum sichtbar. Es gilt zu klären, welche Aspekte der integrativen Sonderschulung als Thema der Schulentwicklung vor Ort bzw. im Team zu lancieren und zu pflegen sind. Es ist zu überlegen, wie Schulleitungen diesbezüglich in der Schul- und Teamentwicklung unterstützt werden können.**

Es ist wichtig und vom Gesetzgeber ja auch so vorgesehen, dass jede Integration mit Blick auf die individuellen Umstände geprüft und umgesetzt wird. Die Bedeutung des Einzelfalls ist gross.

Um aber eine fachgerechte Umsetzung gewährleisten zu können, müssen sich Schulen vorbereiten und die Thematik für die eigene Entwicklung berücksichtigen. Ziel muss sein, dass eine Schule unabhängig von Zeitpunkt und Person bereit für die Umsetzung einer integrativen Sonderschulung ist. Die Angst, mit einer solchen Entwicklung aber unter allen Umständen zur Integration verpflichtet zu sein, allenfalls Kinder anzuziehen, die andernorts nicht oder erfolglos integriert werden konnten u.ä. tragen mit dazu bei, dass integrative Sonderschulung noch zu stark an einzelne Regellehrpersonen und SHP gebunden werden. Anteile der integrativen Sonderschulung sind von der individuellen Verantwortung auf die institutionelle Ebene zu heben.

**8) Integrative Sonderschulung ist noch nicht etabliert. Entsprechend gibt es von allen untersuchten Personengruppen Signale eines nach wie vor hohen Unterstützungsbedarfs. Eine ausreichend enge Unterstützung aller involvierten Personen ist auszubauen und auf professioneller Basis sicherzustellen.**

Durch die hohe Einzelfallfokussierung sind Quervergleiche ganz wichtig. Fragen, ob etwas „noch im Normalbereich“ liege, ob gewisse Situationen „halt zu IS gehören würden“ oder auch, wie andere mit einem bestimmten Umstand umgehen, tauchen immer wieder auf. Nicht alles kann im eigenen Team aufgefangen werden. Dabei sind es aber oft Aspekte, für die es ein niederschwelliges Angebot geben muss (bspw. im Rahmen zyklischer Besprechungen mit einer Fachperson oder kollegialer Supervision): Eine Kontaktaufnahme mit einer (vielleicht zugeteilten) Kollegin oder einer entsprechenden Fachperson einer anderen Institution wird mit einer zu hohen Verbindlichkeit assoziiert. Unterstützung darf nicht nur über das System der „Hol-Schuld“ zugänglich sein!

Entsprechende Angebote müssten mithelfen, einen realistischen Blick auf die integrierten Kinder und die Situation in der Klasse sicherzustellen und die Regellehrperson vor (eigenen) überrissenen Ansprüchen zu schützen.

.....  
.....  
.....

Eine weitere Erwartung wäre, dass „kleine Probleme“ als solche erkannt und rasch erledigt werden könnten. Oftmals scheinen Regellehrpersonen unsicher in der Beurteilung der Verhältnismässigkeit von Problemsituationen.

Hilfreich wäre es, dass Zusammenarbeitskonstellationen von Zeit zu Zeit mit einer Fachperson evaluiert und diskutiert werden könnten. Oftmals fehle im Tagesgeschäft der „Blick aus der Vogelperspektive“. Zudem sind solche Bedürfnisse nicht einfach mitzuteilen, ohne dass beim Gegenüber gleich der Eindruck entstehe, es sei „etwas nicht in Ordnung“.

Und eine letzte wichtige Aufgabe, die von einer solchen Funktion übernommen werden müsste, wäre die Anerkennung: Bestätigen, dass man mit der Umsetzung auf dem richtigen Weg ist. Das hilft, auftauchende Probleme auf allen Ebenen einfacher zu ertragen.

Institutionalisierte und ausreichend enge Unterstützung in der vorgestellten Art könnte künftig insbesondere in Situationen, die personell nicht mehr eng mit einem Heilpädagogischen Zentrum verbunden sind, eine wichtige Funktion in der Qualitätssicherung und –entwicklung übernehmen.

## 8 Verzeichnisse

### 8.1 Literatur

- Anliker, B.; Lietz, M.; Thommen, B. (2008): Zusammenarbeit zwischen integrativ tätigen schulischen Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen und Regellehrpersonen. In: VHN 77, S. 226-236.
- Aregger, K.; Bachmann, B.; Joller-Graf, K. (2006) Integrierte Sonderschulung: ein Projekt des heilpädagogischen Zentrums Hohenrain. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, (2006) 3, S. 19-24.
- Arnold-Hodel, H.; Hansen-Schäfer, M. (2010): Integration geistig behinderter Schüler. Aggressionen und prosoziales Verhalten. Unveröffentlichte Masterarbeit, Pädagogische Hochschule Luzern.
- Bach, H. (2001): Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung – sogenannter geistiger Behinderung. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Bless, G. (2007) Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik 18, 3. unveränderte Auflage. Bern: Haupt.
- Boban, I.; Hinz, A. (1993): Geistige Behinderung und Integration. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 44, S. 327-340.
- Bortz, J.; Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin und Heidelberg: Springer.
- Bühl, A. (2006<sup>10</sup>): SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse. München: Pearson Studium.
- Demmer-Dieckmann, I.; Preuss-Lausitz, U. (2008): Empirische Befunde zum Gemeinsamen Unterricht! In: <http://akgem-berlin.org/index.php?menuid=24&reporeid=25> (besucht am 10.12. 2010).
- Eiholzer, R.; Kronenberg, M. (2010) Keine Integration ohne soziale Integration. Selbsteinschätzung der soziometrischen Stellung und des Wohlbefindens von geistig behinderten Kindern. Luzern: Masterarbeit Masterstudiengang SHP.
- Fornefeld, B. (2002<sup>2</sup>): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2010): Integration in der Schule – ein Forschungseinblick. In: profil-L (3), S. 4-6.
- Heidenreich, K. (1987): Entwicklung von Skalen. In: Roth, E. (Hrsg): Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis.
- Heinen, N.; Lamers, W. (2000): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Hetzner, R. & Stoellger, N. (1985) Geistigbehinderte Kinder in der allgemeinen Schule? Behindertenpädagogik 24, 1985, S. 406-417
- Imlig, L.; Steiner, M.; Annen, N. (2010) Was beeinflusst das Gelingen von integrativem/inkluisivem Unterricht in Regelklassen mit integrierten, geistig behinderten Sonderschülern?. Luzern: Masterarbeit Masterstudiengang SHP.
- Joller-Graf, K. (2006) Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts. Donauwörth; Luzern: Auer; Comenius.
- Joller-Graf, K.; Tanner, S.; Buholzer, A. (2009): Forschungsprojekt zur Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 15 (4), S. 35-41.
- Joller-Graf, K.; Tanner, S.; Buholzer, A. (2010): Integrierte Sonderschulung aus Sicht der Regellehrpersonen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 16 (5), S. 17-23.
- Klauss, T. (Hrsg.) (2006): Geistige Behinderung – psychologische Perspektiven. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Köbberling, A.; Schley, W. (2000): Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Komm, J. (2007): Integrativer Unterricht. Pro und Contra des integrativen Unterrichts für Grundschulkinder mit einer geistigen Behinderung. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller e.K. und Lizenzgeber.

- Krause, Ch.; Wiemann, U.; Hannich, H.L. (2004): Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kreie, G. (1999<sup>5</sup>): Integrative Kooperation – Ein Modell der Zusammenarbeit. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. S. 285-290.. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Maikowski, R.; Podlesch, W. (1988) Geistigbehinderte Kinder an der Grundschule? In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. S. 157-171. Weinheim: Beltz.
- Maikowski, R.; Podlesch, W. (1999<sup>5</sup>): Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Grundschule. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. S. 321-331. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2008<sup>10</sup>) Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Podlesch, W. (1990) Stand und Perspektiven des landesweiten Schulversuchs in Berlin (West) zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen. In: Meissner, Klaus (Hrsg.): Eine gemeinsame Schule für alle. Realisierungsprobleme. S. 40-52. Berlin: Diesterweg Hochschule.
- Preuss-Lausitz, U. (1999<sup>5</sup>): Integrationsforschung: Ergebnisse und „weisse Flecken“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. S. 299-306. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Speck, O. (1999): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sucharowski, W. (1987) Wie kommuniziert man mit einem geistig behinderten Kind? Projekt "Kommunikation mit behinderten Kindern" des Landes Schleswig-Holstein für die Praxis und Theorie der Schule. Kiel.
- Zielke, G. (1999<sup>5</sup>): Einsatz von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in integrativ arbeitenden Grundschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. S. 277-284. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

## 8.2 Abbildungen

Abbildung 1: Überblick über den Aufbau der Studie. ....	10
Abbildung 2: Verteilung des Geschlechts zu allen drei Messzeitpunkten. ....	11
Abbildung 3: Besuchte Schuljahre zum 3. Messzeitpunkt.....	12
Abbildung 4: Klassengrößen zum 3. Messzeitpunkt.....	13
Abbildung 5: Umfang der Integration in Lektionen zum 3. Messzeitpunkt .....	13
Abbildung 6: Anzahl Unterstützungslektionen durch SHP zum 3. Messzeitpunkt.....	14
Abbildung 7: Umfang der Zusammenarbeit Regellehrperson-SHP .....	15
Abbildung 8: Übersicht über die Gruppenbildung zur binären logistischen Regression. .	54
Abbildung 9: Modell zur Erklärung gelingender Integrationen.....	73

## 8.3 Tabellen

Tabelle 1: Skala "soziale Integration" .....	32
Tabelle 2: Skala "Schulzufriedenheit" .....	33
Tabelle 3: Skala „Zufriedenheit mit Schulklasse“ .....	33
Tabelle 4: Skala "Klassenklima" .....	33
Tabelle 5: Skala "sozial-emotionale Kompetenz" .....	35
Tabelle 6: Skala "emotionale Auffälligkeit" .....	35
Tabelle 7: Skala "Gleichaltrigenbeziehung" .....	35
Tabelle 8: Skala "Anstrengungsbereitschaft" .....	36
Tabelle 9: Skala "Hyperaktivität" .....	36
Tabelle 10: Befindlichkeit in der Klasse zum 1. Messzeitpunkt.....	38
Tabelle 11: Psychosoziales Verhalten zum 1. Messzeitpunkt.....	39
Tabelle 12: Befindlichkeit in der Klasse zum 2. Messzeitpunkt.....	39
Tabelle 13: Psychosoziales Verhalten zum 2. Messzeitpunkt.....	40
Tabelle 14: Befindlichkeit in der Klasse zum 3. Messzeitpunkt.....	42
Tabelle 15: Psychosoziales Verhalten zum 3. Messzeitpunkt.....	42
Tabelle 16: Befindlichkeit in der Klasse über die drei Messzeitpunkte betrachtet .....	44
Tabelle 17: Psychosoziales Verhalten über die drei Messzeitpunkte betrachtet.....	45
Tabelle 18: Items der drei Akteurgruppen zur Zufriedenheit. ....	53
Tabelle 19: Kennwerte zum bedeutsamen Faktor der Eltern (1. MZP). ....	57
Tabelle 20: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Regellehrpersonen (1. MZP). 58	
Tabelle 21: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der SHP (1. MZP). ....	59
Tabelle 22: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Eltern (2. MZP). ....	60
Tabelle 23: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Regellehrpersonen (2. MZP). 61	
Tabelle 24: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der SHP (2. MZP). ....	62
Tabelle 25: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Eltern (3. MZP). ....	63
Tabelle 26: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der Regellehrpersonen (3. MZP). 64	
Tabelle 276: Kennwerte zu den bedeutsamen Faktoren der SHP (3. MZP). ....	65

## 9 Anhang

### 9.1 Anhang 1: Interviewleitfaden

#### 9.1.1 Interviewleitfaden Eltern

##### **Situation**

Geschichte der Integration beschreiben: Was geschah alles, damit die Integration überhaupt starten konnte?

>>> Rollen verschiedener „Partner“

Wenn Sie an die Anfangszeit zurückdenken: Welche prägnanten Erlebnisse/Situationen tauchen bei Ihnen auf?

>>> negativ? positiv?

##### **Analyse**

Was hat sich von der Anfangszeit zu heute verändert?

Was erzählt (...)/was beobachtet ihr/hört ihr, wo ihr nachher denkt: Es funktioniert!

Über welche wichtigen Kompetenzen müssen die Lehrkräfte verfügen, damit solche Situationen vorkommen/verstärkt werden?

>>> SHP?

Welchen Beitrag können Schulleitungen leisten?

>>> Hürden des Systems?

Wie sieht die konkrete Unterstützung durch die Sonderschule/das Kompetenzzentrum aus?

##### **Optimierungen**

Wo orten Sie im Moment die grössten Schwierigkeiten?

Wünsche an die Regelschule?

Wünsche an die Kompetenzzentren?

##### **Fazit**

Zum Schluss: Was ist aus Ihrer Sicht nötig, damit Integration optimal weiterentwickelt werden kann? Welches sind die nächsten Schritte, die angepackt werden muss(t)en?

9.1.2 Interviewleitfaden Schulleitungen Regelschule

**Situation**

Wie haben Sie ganz konkret an Ihrer Schule die Entwicklung der Integration miterlebt?

>>> Rollen verschiedener „Partner“

Mit welchen Erinnerungen ist die Zeit der „ersten Gehversuche“ verbunden?

>>> negativ? positiv?

**Analyse**

Was hat sich von der Anfangszeit zu heute verändert?

Welches sind für Sie Indizien, an denen sich für Sie persönlich der Eindruck entwickelt: Hier funktioniert Integration/wird gut umgesetzt?

Über welche wichtigen Kompetenzen müssen die Lehrkräfte verfügen, damit solche Situationen vorkommen/verstärkt werden?

>>> SHP?

Welches sind ihre zentralen Aufgaben im Zusammenhang mit Integration?

>>> Hürden des Systems?

Wie sieht die konkrete Unterstützung durch die Sonderschule/das Kompetenzzentrum aus?

Haben Sie besondere Erwartungen an Eltern integrierter Kinder? Wenn ja, welche?

**Optimierungen**

Wo orten Sie im Moment die grössten Schwierigkeiten?

Wenn Sie drei Wünsche frei hätten für die Integration: Was würde auf Ihrem Wunschzettel stehen?

>>> Wünsche an das eigene System?

>>> Wünsche an Umfeld? *„Mir fällt auf, dass...“*

**Fazit**

Zum Schluss: Was ist aus Ihrer Sicht nötig, damit Integration optimal weiterentwickelt werden kann? Welches sind die nächsten Schritte, die angepackt werden muss(t)en?

### 9.1.3 Interviewleitfaden Bildungsdirektion

#### **Situation**

Wie haben Sie ganz konkret die Entwicklung der Integration miterlebt?

>>>Rollen verschiedener „Partner“

Mit welchen Erinnerungen ist die Zeit der „ersten Gehversuche“ verbunden?

>>>negativ? positiv?

#### **Analyse**

Was hat sich von der Anfangszeit zu heute verändert?

Welches sind für Sie Indizien, an denen sich für Sie persönlich der Eindruck entwickelt: Hier funktioniert Integration/wird gut umgesetzt?

Gibt es bestimmte Merkmale von Schulen, in denen Integration besonders erfolgreich sein kann?

Über welche wichtigen Kompetenzen müssen die Lehrkräfte verfügen, damit solche Situationen vorkommen/verstärkt werden?

>>> SHP?

Welches sind ihre zentralen Aufgaben im Zusammenhang mit Integration?

Welche Erwartungen haben Sie an die Sonderschulen / die Kompetenzzentren?

Gibt es auch besondere Erwartungen an Eltern integrierter Kinder? Wenn ja, welche?

#### **Optimierungen**

Wo orten Sie im Moment die grössten Schwierigkeiten?

Welche Note würden Sie den Schulen in Ihrem Kanton in Bezug auf Integration geben? Begründung?

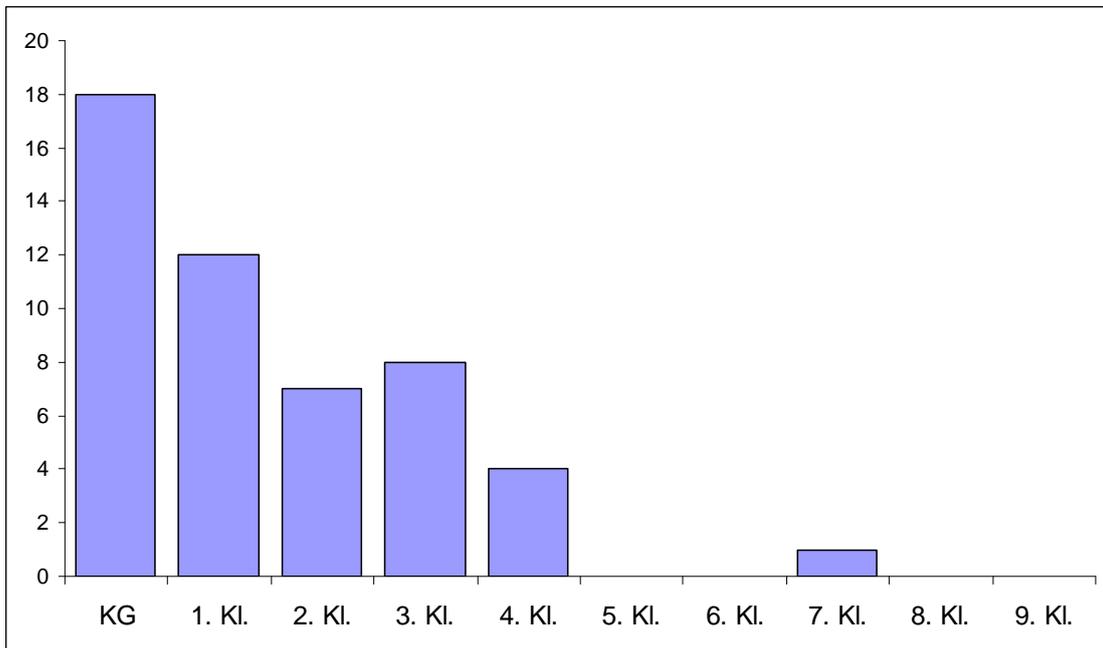
Wenn Sie drei Wünsche frei hätten für die Integration: Was würde auf Ihrem Wunschzettel stehen?

#### **Fazit**

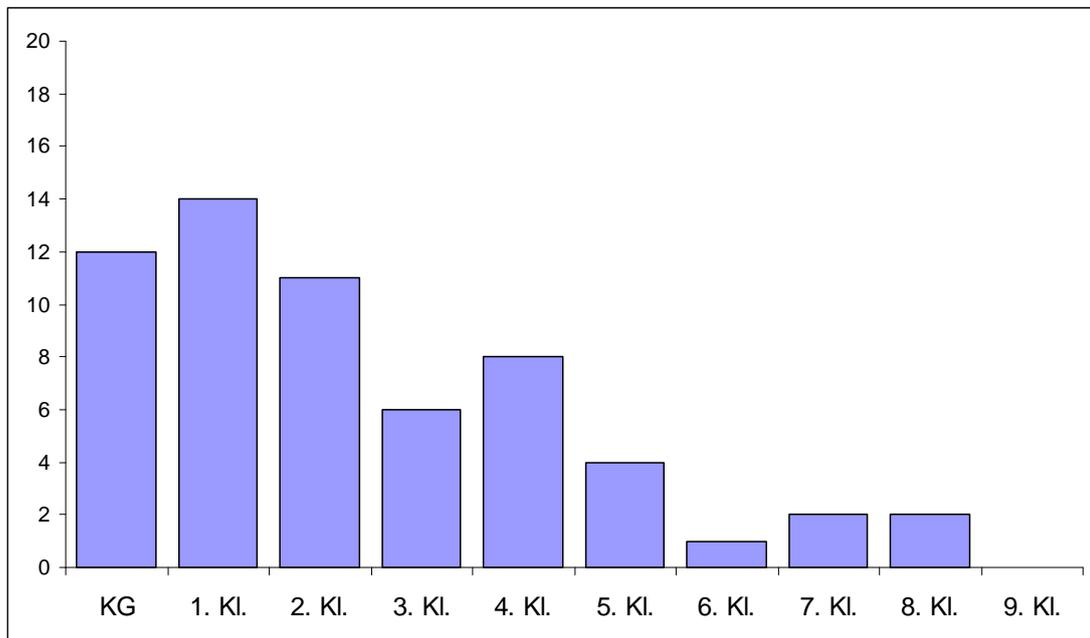
Zum Schluss: Was ist aus Ihrer Sicht nötig, damit Integration optimal weiterentwickelt werden kann? Welches sind die nächsten Schritte, die angepackt werden muss(t)en oder bei Ihnen allenfalls schon in der Schublade liegen?

## 9.2 Anhang 2: Diagramme zu den deskriptiven Daten

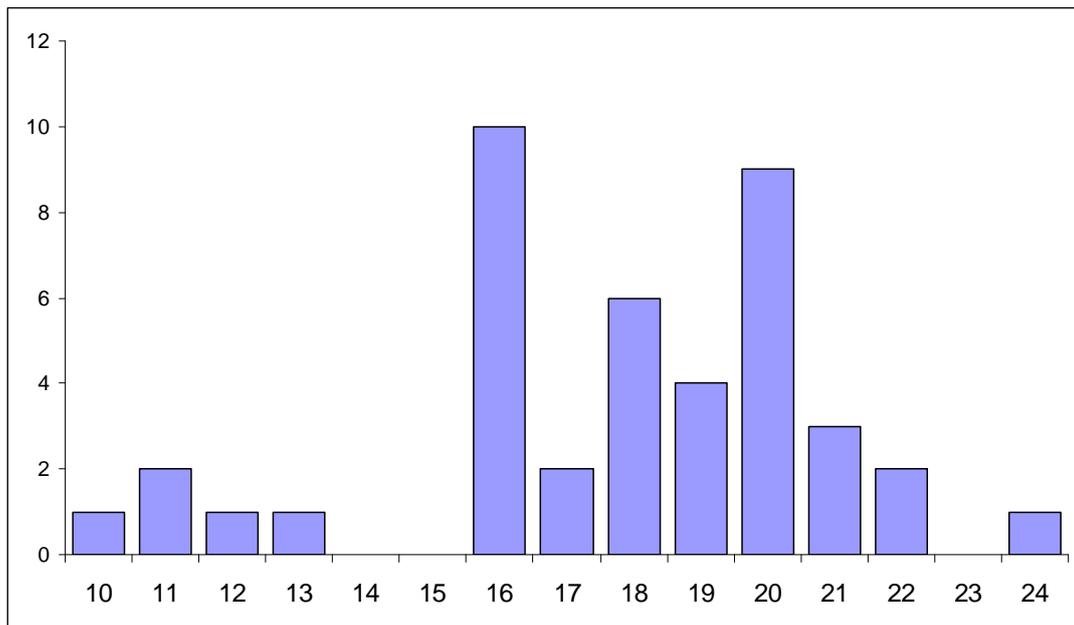
besuchte Schuljahre 1. MZP



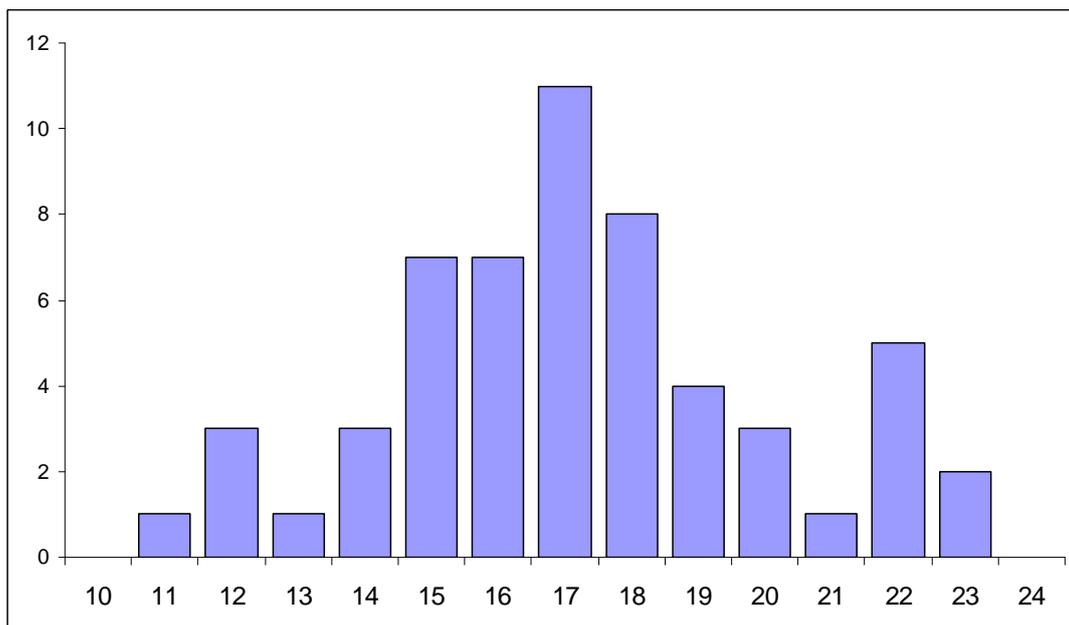
besuchte Schuljahre 2. MZP



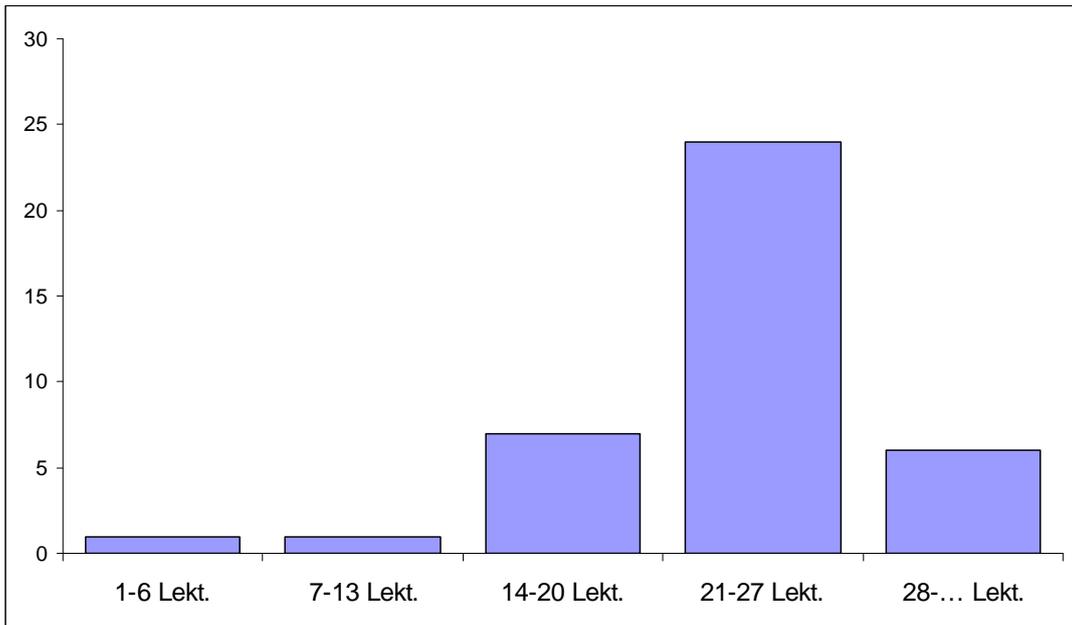
### Klassengrösse 1. MZP



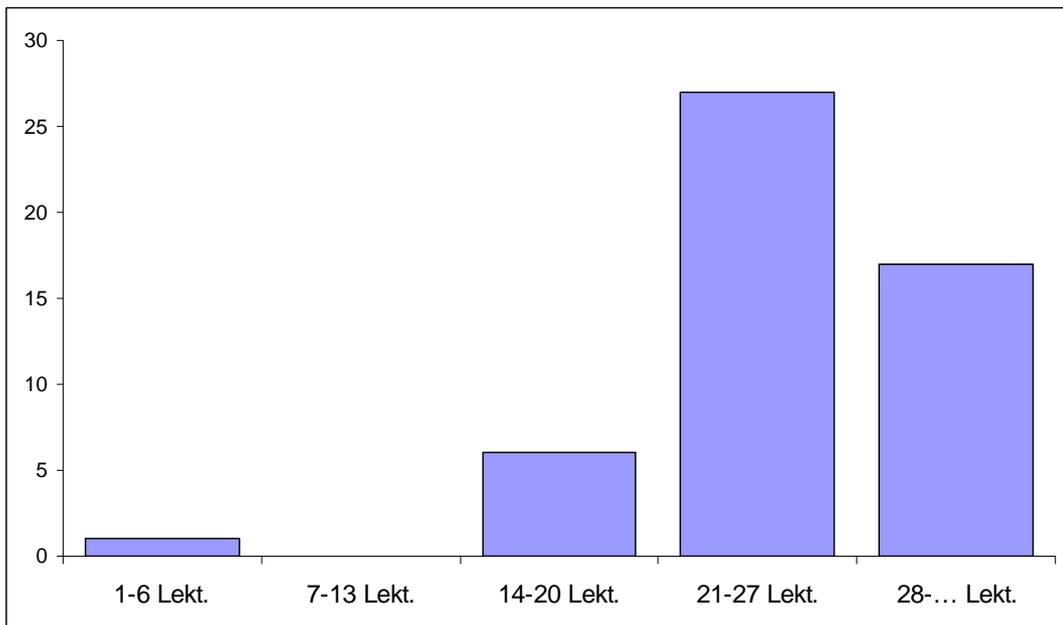
### Klassengrösse 2. MZP



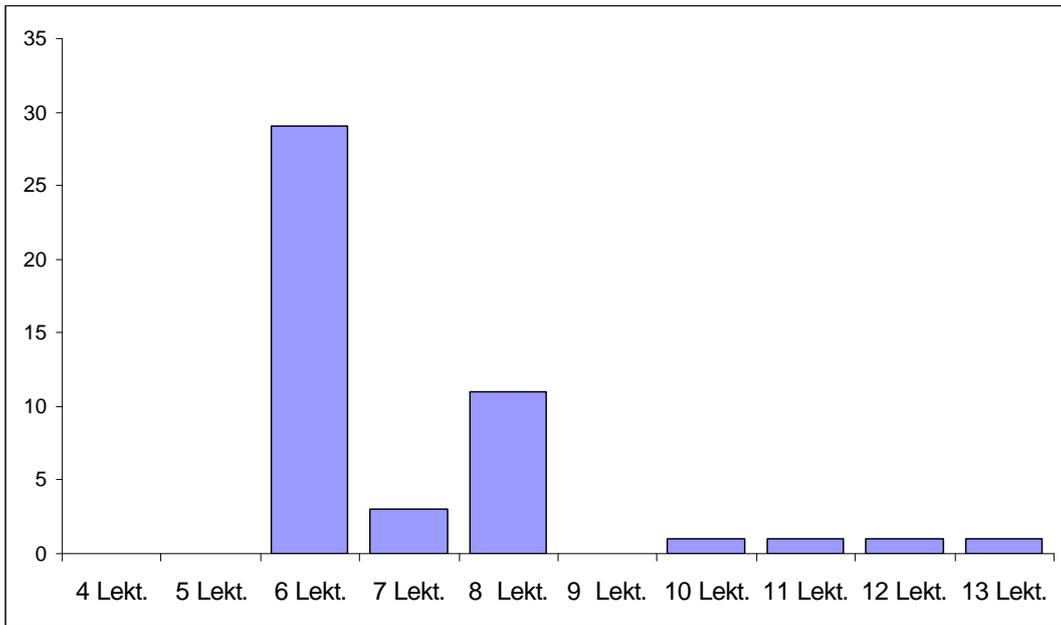
Umfang der Integration in Lektionen 1. MZP



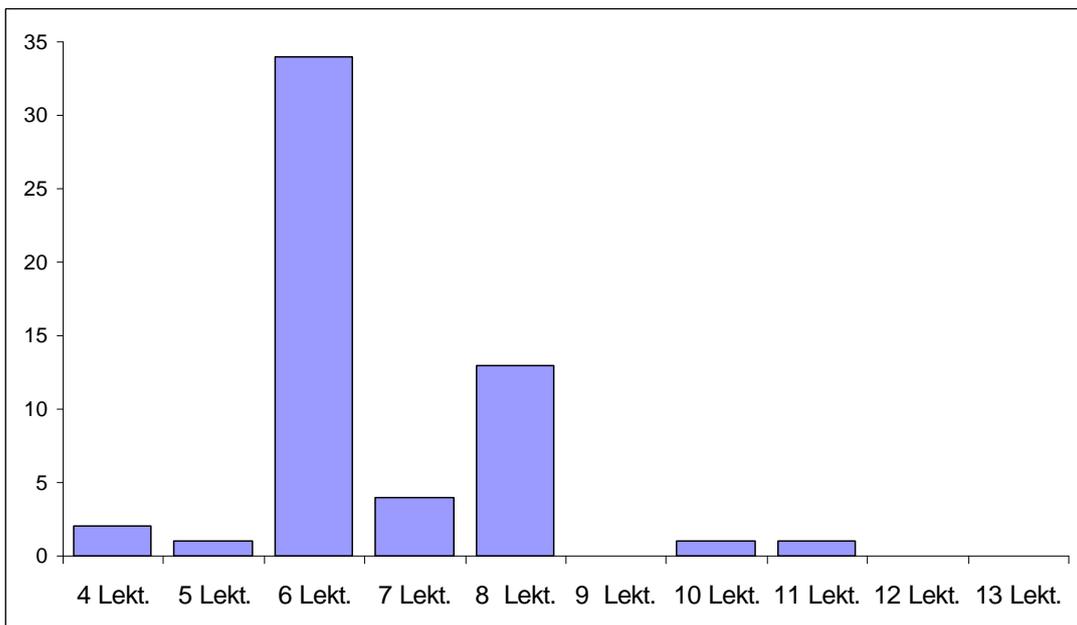
Umfang der Integration in Lektionen 2. MZP



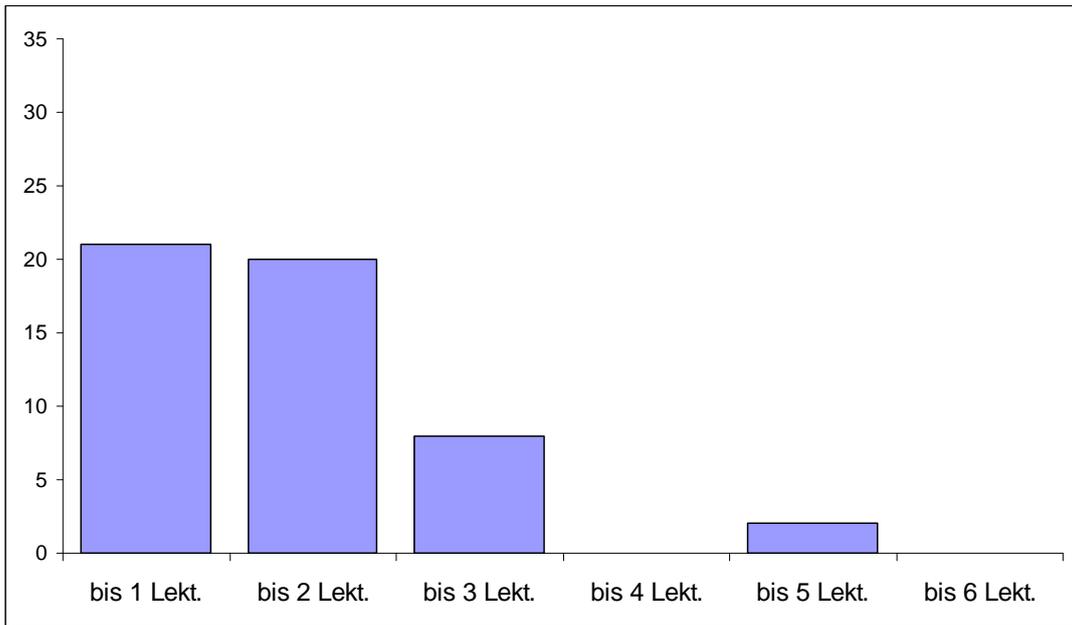
Anzahl Unterstützungslektionen durch SHP 1. MZP



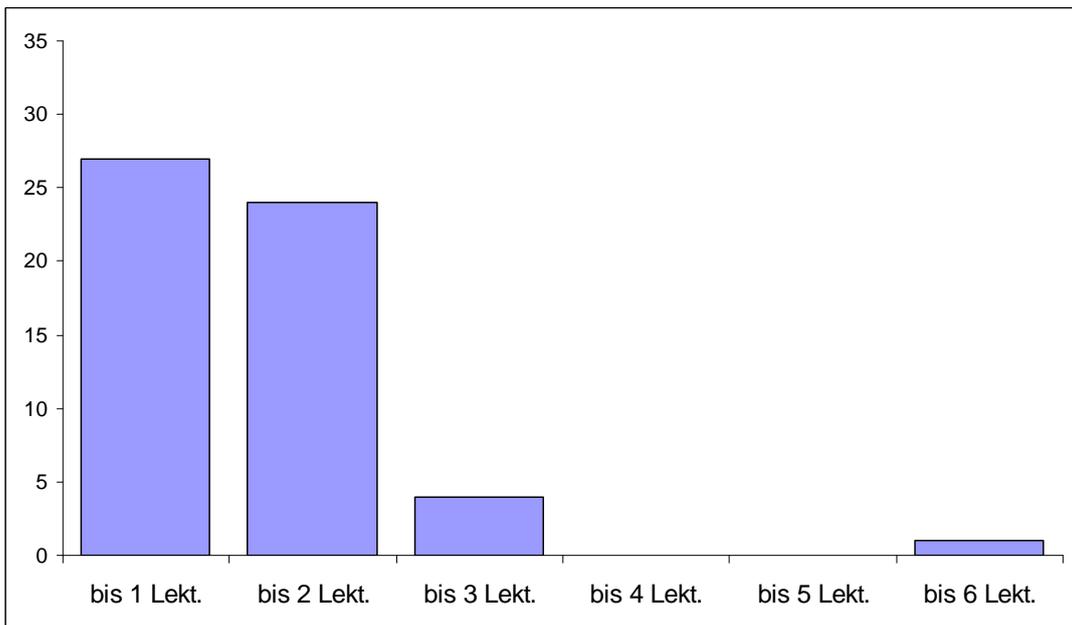
Anzahl Unterstützungslektionen durch SHP 2. MZP



Umfang der Zusammenarbeit RLP-SHP 1. MZP



Umfang der Zusammenarbeit RLP-SHP 2. MZP



## 9.3 Anhang 3: Fragebogen

### 9.3.1 Fragebogen der Eltern

#### ELTERN-FRAGEBOGEN ZUR INTEGRATIVEN SONDERSCHULUNG

SCHULJAHR 2007/08



**NUN STARTEN WIR MIT DEM ERSTEN TEIL UNSERER BEFRAGUNG. HIER INTERESSIEREN WIR UNS FÜR EIN PAAR ANGABEN ZU IHNEN UND IHREM KIND. WENN WIR VON „IHREM KIND“ SPRECHEN, DANN MEINEN WIR DAS KIND, DAS IN DER REGELSCHULE VON EINER SCHULISCHEN HEILPÄDAGOGIN ODER EINEM SCHULISCHEN HEILPÄDAGOGEN (SHP) BETREUT WIRD.**

Ihr Kind ist  ein Mädchen  ein Knabe  
 Wie alt ist Ihr Kind genau? \_\_\_ Jahre \_\_\_ Monate  
 Wie viele Geschwister hat es? \_\_\_ (Alter der Geschwister: \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_)

Geben Sie an, wie viele Jahre Ihr Kind an der Sonderschule und wie viele Jahre es an der Regelschule unterrichtet wurde. Zählen Sie das laufende Schuljahr mit! Falls Kindergarten/ Unterstufe als Basis- oder Grundstufe: Bitte ankreuzen!

	Anzahl Jahre an Sonderschule	Anzahl Jahre an der Regelschule	Als Basis- oder Grundstufe?		Anzahl Jahre an Sonderschule	Anzahl Jahre an der Regelschule
Kindergarten			<input type="checkbox"/>	5. Klasse		
1. Klasse			<input type="checkbox"/>	6. Klasse		
2. Klasse			<input type="checkbox"/>	1. Sekundarstufe		
3. Klasse				2. Sekundarstufe		
4. Klasse				3. Sekundarstufe		

Werden an der Schule Tagesstrukturen angeboten?  ja, Hausaufgabenhilfe  
 ja, Mittagstisch  
 nein

Wenn JA: Nutzt Ihr Kind eines dieser Angebote?  ja  
 nein

Wenn möglich möchten wir auch herausfinden, wie sich Ihre Erfahrungen mit der Integration verändern. Damit wir den Fragebogen im nächsten Jahr mit dem von diesem Jahr wieder in Verbindung bringen können, brauchen wir einige verschlüsselte Angaben.

Die beiden letzten Buchstaben Ihres Nachnamens (z.B. Müller):


Den ersten und den letzten Buchstaben der Gemeinde, in der Ihr Kind zur Schule geht (z.B. Klosters):

Die Initialen (ersten Buchstaben des Vornamens und ersten Buchstaben des Familiennamens) der SHP, bzw. des SHP (z.B. Petra Muster-Meier):

IM ZWEITEN TEIL DIESES FRAGEBOGENS GEHT ES DARUM, WIE SIE ALS ELTERN, BZW. ALS ELTERNTEIL DIE GANZE SITUATION RUND UM DIE INTEGRATION ERLEBEN UND EINSCHÄTZEN. WENN NACHFOLGEND VON *LEHRPERSONEN* GESPROCHEN WIRD, IST JEWEILS DIE REGELLEHRPERSON UND DIE SHP, BZW. DER SHP GEMEINT.

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
1	Unsere Sicht des Kindes und unser Wissen werden von der Klassenlehrperson sehr geschätzt.....	<input type="checkbox"/>				
2	Wir Eltern wissen nie so recht, wie es mit der Integration weiter geht.....	<input type="checkbox"/>				
3	Regellehrperson und SHP haben ein sehr ähnliches Verständnis von Integration .....	<input type="checkbox"/>				
4	Wir haben grosses Vertrauen in die Arbeit der Lehrpersonen ..	<input type="checkbox"/>				
5	Es gelingt den Lehrpersonen gut, zwischen dem integrierten Kind und den anderen Kindern Beziehungen herzustellen .....	<input type="checkbox"/>				
6	Die Regellehrperson ist bereit, den Unterricht zu verändern, wenn es der Integration dient.....	<input type="checkbox"/>				
7	Die SHP, bzw. der SHP setzt sich immer wieder ganz klar für unser Kind ein .....	<input type="checkbox"/>				
8	Wir haben das Gefühl, dass die Integration auch für die Regellehrperson ganz persönlich Sinn macht.....	<input type="checkbox"/>				
9	Wenn die Integration abgebrochen werden müsste, würde das den Berufsstolz der SHP, bzw. des SHP schon treffen .....	<input type="checkbox"/>				
10	Mögliche Probleme werden von den Lehrpersonen frühzeitig erkannt und uns mitgeteilt .....	<input type="checkbox"/>				
11	Wir wissen, was die Lehrperson von uns erwartet.....	<input type="checkbox"/>				
12	Von der Regellehrperson haben wir immer wieder das Gefühl, dass sie die Integration nicht wirklich will.....	<input type="checkbox"/>				
13	Von Seiten der Schulleitung der Regelschule wird unmissverständlich <u>für</u> die Integration eingetreten.....	<input type="checkbox"/>				
14	Über anstehende Entscheidungen werden wir von der Schulleitung frühzeitig und gut verständlich informiert.....	<input type="checkbox"/>				
15	Wenn wir etwas entscheiden müssen, werden uns immer unterschiedliche Varianten aufgezeigt .....	<input type="checkbox"/>				
16	Die Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler sind ausreichend über die Integration informiert.....	<input type="checkbox"/>				
17	Insgesamt spüren wir von Seiten der Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler ein Wohlwollen gegenüber der Integration. ....	<input type="checkbox"/>				

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
18	Wir denken, dass das Integrationsprojekt eine sehr hohe Qualität aufweist.....	<input type="checkbox"/>				
19	Im Zusammenhang mit der Integration strengen sich aus unserer Sicht alle involvierten Personen ausreichend an. ....	<input type="checkbox"/>				
20	Uns wurde schon gedroht, dass man die Integration jederzeit abbrechen könne. ....	<input type="checkbox"/>				
21	Ich glaube, die Integration unseres Kindes kann an dieser Schule noch einige Jahre sehr gut gelingen. ....	<input type="checkbox"/>				
22	Wir kennen das Integrationskonzept und sind damit einverstanden.....	<input type="checkbox"/>				
23	Die Integration unseres Kindes ist ausreichend mit SHP-Pensum ausgestattet.....	<input type="checkbox"/>				
24	Insgesamt sind wir mit der Integration sehr zufrieden.....	<input type="checkbox"/>				

**IM DRITTEN UND LETZTEN TEIL DIESES FRAGEBOGENS GEHT ES UM IHRE EINSCHÄTZUNG IHRES KINDES: WIE GEHT ES IHREM KIND IN DER SCHULE? IN WAS FÜR EINER KLASSE IST ES? WAS FÜR EINEN UNTERRICHT ERLEBT ES DA?**

**FÜLLEN SIE AUCH DIESEN TEIL WIEDERUM ZÜGIG AUS: SO, WIE SIE DIE FRAGE AUF ANHIEB VERSTEHEN UND EINSCHÄTZEN, IST ES RICHTIG!**

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
25	Meinem Kind gefällt es in der Schule.....	<input type="checkbox"/>				
26	Es ist stolz auf seine Schule. ....	<input type="checkbox"/>				
27	Die Schule ist ein Ort, wo es sich gerne aufhält.....	<input type="checkbox"/>				
28	Es möchte weiterhin in diese Schule gehen. ....	<input type="checkbox"/>				
29	Es erledigt seine Aufgaben in der Schule gern. ....	<input type="checkbox"/>				
30	Der Ruf und das Ansehen der Schule sind in der Öffentlichkeit gut. ....	<input type="checkbox"/>				
31	Über Schüler, die anders sind, wird in der Klasse gelacht. ....	<input type="checkbox"/>				
32	Die Kinder in der Klasse sind alles gute Freunde. ....	<input type="checkbox"/>				
33	In der Klasse halten alle zusammen. ....	<input type="checkbox"/>				
34	Kinder, die anders sind, haben es schwer in der Klasse.....	<input type="checkbox"/>				
35	Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden..	<input type="checkbox"/>				
36	Nicht alle Schüler werden akzeptiert.....	<input type="checkbox"/>				
37	Alle Kinder dürfen mitspielen. ....	<input type="checkbox"/>				



		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
38	Die Kinder der Klasse helfen sich gegenseitig.....	<input type="checkbox"/>				
39	Die Kinder der Klasse ärgern sich gegenseitig .....	<input type="checkbox"/>				
40	Die Kinder der Klasse verstehen sich gut untereinander .....	<input type="checkbox"/>				
41	Die Schulklasse ist so, wie sie sich mein Kind wünscht.....	<input type="checkbox"/>				
42	Verglichen mit anderen Schulklassen, gefällt es ihm in dieser Klasse sehr gut. ....	<input type="checkbox"/>				
43	Es ist zufrieden mit seiner Schulklasse.....	<input type="checkbox"/>				
44	Es möchte gerne noch lange mit seinen Klassenkameraden zur Schule gehen. ....	<input type="checkbox"/>				
45	Im Unterricht werden immer wieder Situationen aufgenommen, die unser Kind gut mit eigenen Erlebnissen verbinden kann. ...	<input type="checkbox"/>				
46	In der Schule trifft unser Kind immer wieder auf Probleme, die die es im Leben ausserhalb der Schule genau gleich auch bewältigen muss. ....	<input type="checkbox"/>				
47	Es macht ihm keinen Spass, neue Dinge zu lernen.....	<input type="checkbox"/>				
48	In der Schule gibt mein Kind sein Bestes.....	<input type="checkbox"/>				
49	Es strengt sich ungern an beim Lernen. ....	<input type="checkbox"/>				
50	Es mag nur leichte Aufgaben. ....	<input type="checkbox"/>				
51	Wenn ihm etwas schwerfällt, gibt es schnell auf.....	<input type="checkbox"/>				
52	Es versucht, alles richtig zu machen.....	<input type="checkbox"/>				
53	Es versucht, auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen. ....	<input type="checkbox"/>				
54	Es gibt schnell auf, wenn es Probleme hat .....	<input type="checkbox"/>				
55	Es freut sich auf neue Aufgaben. ....	<input type="checkbox"/>				
56	Es erzählt uns von sich aus, was es erlebt hat. ....	<input type="checkbox"/>				
57	Es spielt Rollenspiele (Spiele, bei denen es die Rolle einer anderen Person einnimmt, z.B. Vater, Mutter, Baby, Polizist, auch Puppenspiele). ....	<input type="checkbox"/>				
58	Es lässt Geschwister oder andere Kinder mitspielen, wenn diese es wollen.....	<input type="checkbox"/>				
59	Wenn es andere verletzt oder etwas zerstört, dann ist es darüber betroffen und versucht, es wieder gutzumachen. ....	<input type="checkbox"/>				
60	Wenn ihm etwas verboten wird, dann hält es sich auch daran.	<input type="checkbox"/>				
61	Wenn es wütend wird, dann kann es sich schnell wieder beruhigen. ....	<input type="checkbox"/>				

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
62	Wenn es etwas auf dem Herzen hat, dann sagt es uns das gleich.....	<input type="checkbox"/>				
63	Wenn es sich über etwas ärgert, dann sagt es das, ohne dabei gleich wütend zu werden.....	<input type="checkbox"/>				
64	Wenn es etwas gemalt, gebastelt oder gebaut hat, dann kann man ihm richtig ansehen, wie es sich freut. ....	<input type="checkbox"/>				
65	Es führt nach kurzer Aufforderung selbständig Routineaufgaben durch; räumt Spielsachen weg oder wäscht sich die Hände oder zieht sich an und aus etc. ....	<input type="checkbox"/>				
66	Es äussert seine Wünsche anderen Kindern gegenüber sowohl spontan als auch in angemessener Form: Fragt sie z.B., ob sie mit ihm spielen wollen oder ob es mitspielen darf oder ob sie ihm oder ihr etwas geben etc. ....	<input type="checkbox"/>				
67	Weiss nicht, was es tun soll, sitzt nur da oder läuft nur herum, ist an nichts interessiert.....	<input type="checkbox"/>				
68	Ist ständig auf Achse und bleibt nur kurze Zeit an einem Platz.	<input type="checkbox"/>				
69	Macht Spiele und Beschäftigungen, die es anfängt, auch zu Ende.....	<input type="checkbox"/>				
70	Fängt innerhalb kurzer Zeit viele Dinge an und wechselt von einer Tätigkeit zur anderen und macht nichts zu Ende. ....	<input type="checkbox"/>				
71	Fragt oft nach, kann einfach nicht richtig zuhören, ist nicht bei der Sache (und zwar ohne dass es wütend ist). ....	<input type="checkbox"/>				
72	Sagt selbst bei kleineren Schwierigkeiten „Das kann ich nicht“ oder „Das weiss ich nicht“ und gibt auf. ....	<input type="checkbox"/>				
73	Bleibt 15 Minuten oder länger an einem Spiel.....	<input type="checkbox"/>				
74	Ist schnell von etwas begeistert, verliert dann aber leicht das Interesse und hält nicht lange durch. ....	<input type="checkbox"/>				
75	Nur wenige Mitschüler können unser Kind leiden .....	<input type="checkbox"/>				
76	Die Mitschüler helfen ihm, wenn es etwas nicht kann.....	<input type="checkbox"/>				
77	Die Mitschüler sind nett zu ihm. ....	<input type="checkbox"/>				
78	Die Mitschüler hören zu, wenn es etwas sagt.....	<input type="checkbox"/>				
79	Unser Kind fühlt sich in der Klasse wohl.....	<input type="checkbox"/>				
80	Es kommt mit den Kindern in seiner Klasse gut aus.....	<input type="checkbox"/>				
81	Die Mitschüler trösten es, wenn es traurig ist. ....	<input type="checkbox"/>				
82	Es wird von den Mitschülern oft ausgelacht.....	<input type="checkbox"/>				
83	Es darf beim Spielen auf dem Pausenplatz mitmachen.....	<input type="checkbox"/>				



		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
84	Es hat wenig Freunde in der Klasse. ....	<input type="checkbox"/>				
85	Die Mitschüler suchen Streit mit ihm. ....	<input type="checkbox"/>				
86	Unser Kind kann zunehmend besser mit anderen Kindern umgehen. ....	<input type="checkbox"/>				
87	Unser Kind darf im Unterricht immer wieder Dinge selber wählen. ....	<input type="checkbox"/>				
88	In der letzten Woche hat es etwas mit Freunden zusammen gemacht. ....	<input type="checkbox"/>				
89	In der letzten Woche ist mein Kind bei anderen gut ange- kommen. ....	<input type="checkbox"/>				
90	In der letzten Woche hat es sich gut mit seinen Freunden verstanden. ....	<input type="checkbox"/>				
91	In der letzten Woche hatte es das Gefühl, dass es anders ist als die andern. ....	<input type="checkbox"/>				
92	Hat Schwierigkeiten, sich von der Mutter oder dem Vater zu trennen (z.B. in der Schule, bei Bekannten, Verwandten). ....	<input type="checkbox"/>				
93	Kann sich nicht richtig freuen, wirkt ernst oder traurig. ....	<input type="checkbox"/>				
94	Lässt sich von Geschwistern oder anderen Kindern herum- kommandieren. ....	<input type="checkbox"/>				
95	Traut sich nicht, andere Kinder anzusprechen (Geschwister sind nicht gemeint). ....	<input type="checkbox"/>				
96	Fängt schnell an zu weinen, ist sehr empfindsam. ....	<input type="checkbox"/>				
97	Gibt auf Fragen keine oder nur eine kurze Antwort. ....	<input type="checkbox"/>				
98	Wenn es von einem ihm wenig bekannten Erwachsenen angesprochen wird, dann ist es freundlich und gibt Antwort. ....	<input type="checkbox"/>				
99	Wenn es in einer neuen Umgebung ist, dann ist es auch nach längerer Zeit noch ängstlich und verschüchtert (spricht z.B. kaum oder bleibt in der Nähe der Eltern). ....	<input type="checkbox"/>				
100	Wehrt ängstlich ab oder zieht sich zurück, wenn ein an- deres Kind auf es zugeht (Geschwister sind nicht gemeint). ....	<input type="checkbox"/>				
101	Sucht schon bei kleinsten Schwierigkeiten mit Kindern den Schutz oder die Hilfe der SHP, bzw. des SHP. ....	<input type="checkbox"/>				
102	Unser Kind erlebt in der Schule regelmässig persönliche Erfolge. ....	<input type="checkbox"/>				
103	Unser Kind wird in der Schule nur ganz selten überfordert. ....	<input type="checkbox"/>				
104	Unser Kind wird im Unterricht immer wieder auf eine positive Art herausgefordert. ....	<input type="checkbox"/>				



		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
105	Unser Kind lernt in der Schule ganz viele Dinge, die es für die Bewältigung des Alltags ganz direkt gebrauchen kann .....	<input type="checkbox"/>				
106	Unser Kind trifft im Unterricht auf Aufgaben, die nicht zu leicht und nicht zu schwierig sind.....	<input type="checkbox"/>				

**VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT. WIR SIND ÜBERZEUGT, DASS UNS IHRE ANGABEN HELFEN, DIE INTEGRATION AN REGELSCHULEN POSITIV WEITERZUENTWICKELN!**

**ALLFÄLLIGE ANMERKUNGEN ODER HINWEISE DÜRFEN SIE GERNE AN DIESER STELLE ANBRINGEN:**

9.3.2 Fragebogen der Regellehrpersonen

**LEHRPERSONEN-FRAGEBOGEN ZUR INTEGRATIVEN SONDERSCHULUNG**

**SCHULJAHR 2007/08**

**NUN STARTEN WIR MIT DEM ERSTEN TEIL UNSERER BEFRAGUNG. HIER INTERESSIEREN WIR UNS FÜR EIN PAAR ANGABEN ZU DEN RAHMENBEDINGUNGEN DER INTEGRATION.**

Wie viele Lektionen besucht das integrierte Kind insgesamt die Regelschule? \_\_\_\_\_ Lektionen

Wie viele Lektionen besucht es den Unterricht bei Ihnen? \_\_\_\_\_ Lektionen

Wie viele Kinder zählt Ihre Klasse aktuell? \_\_\_\_\_ Kinder

Wie viele Kinder haben individuelle Lernziele (inkl. Kind mit geistiger Behinderung)? \_\_\_\_\_ Kind(er)

Wie viele Kinder fallen regelmässig durch eine Verhaltensstörung auf? \_\_\_\_\_ Kind(er)

Mit wie vielen Lehrpersonen (inkl. SHP, TherapeutInnen u.ä.) kommt das integrierte Kind in der Schule regelmässig in direkten Kontakt? \_\_\_\_\_ Personen

Verfügen Sie im Schulzimmer über einen Platz (Nische, Tisch o.ä.), an dem eine Lehrperson (relativ) ungestört mit einem Kind arbeiten kann?  ja  nein

Verfügen Sie über einen Ausweichraum (Gruppenraum, SHP-Zimmer o.ä.), der relativ grosszügig für Sie reserviert ist?  ja  nein

Verfügen Sie über einen Ausweichraum (Gruppenraum, SHP-Zimmer o.ä.) über den Sie bei dringendem Bedarf sofort verfügen können?  ja  nein

Wie viel Zeit wenden Sie im Durchschnitt pro Schulwoche für die Besprechung/Zusammenarbeit mit der SHP, bzw. dem SHP des integrierten Kindes auf? ca. \_\_\_ h \_\_\_ min

Falls die Integration weiter geführt wird, möchten wir auch herausfinden, wie sich Ihre Erfahrungen verändern. Damit wir den Fragebogen im nächsten Jahr mit dem von diesem Jahr wieder in Verbindung bringen können, brauchen wir einige verschlüsselte Angaben.

Die beiden letzten Buchstaben des Familiennamens des integrierten Kindes (z.B. Müller):

Den ersten und den letzten Buchstaben der Gemeinde, in der das Kind zur Schule geht (z.B. Klosters):

Die Initialen der SHP, bzw. des SHP (z.B. Petra Muster-Meier):


**IM ZWEITEN TEIL DIESES FRAGEBOGENS GEHT ES DARUM, WIE SIE ALS REGELLEHRPERSON DIE GANZE SITUATION RUND UM DIE INTEGRATION ERLEBEN UND EINSCHÄTZEN.**

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
1	Mein Wissensstand über Geistige Behinderung ist ausreichend für meine Aufgabe .....	<input type="checkbox"/>				
2	Ich kenne die Förderplanung der /des SHP sehr genau .....	<input type="checkbox"/>				
3	Ich weiss, auf was ich in der Förderung des integrierten Kindes besonders achten muss .....	<input type="checkbox"/>				
4	Ich kenne die Methoden, die an den Heilpädagogischen Zentren für die Förderung der Kinder angewendet werden .	<input type="checkbox"/>				
5	Insgesamt fühle ich mich im Umgang mit dem integrierten Kind sehr wohl.....	<input type="checkbox"/>				
6	Ich bekomme von der/dem SHP regelmässig sehr praktische Tipps, die ich sofort umsetzen kann.....	<input type="checkbox"/>				
7	Unabhängig von der Integration gestalte ich den Unterricht sehr individualisiert.....	<input type="checkbox"/>				
8	Ich profitiere für meine Arbeit sehr vom Wissen der Eltern ..	<input type="checkbox"/>				
9	Ich profitiere für meine Arbeit sehr vom Wissen der/des SHP	<input type="checkbox"/>				
10	Ich spüre von Seiten der Eltern ein grosses Vertrauen in meine Arbeit .....	<input type="checkbox"/>				
11	Meine Kompetenzen für die Integration eines Kindes mit geistiger Behinderung sind auf einem aktuellen Stand .....	<input type="checkbox"/>				
12	Ich finde es richtig, wenn die Eltern ganz deutlich die Interessen des Kindes vertreten .....	<input type="checkbox"/>				
13	Die Integration schlägt sich in der Planung meiner persönlichen Fortbildung nieder.....	<input type="checkbox"/>				
14	Mir ist das Konzept zur integrativen Sonderschulung bekannt .....	<input type="checkbox"/>				
15	Ich bin mit diesem Konzept voll und ganz einverstanden ....	<input type="checkbox"/>				

**ELTERN**

16	Die Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler sind ausreichend über die Integration informiert .....	<input type="checkbox"/>				
17	Die Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler bringen der Integration Wohlwollen entgegen.....	<input type="checkbox"/>				
18	Die Eltern des integrierten Kindes haben überrissene Erwartungen an die Integration.....	<input type="checkbox"/>				



**SCHULISCHE HEILPÄDAGOGIN, BZW. SCHULISCHER HEILPÄDAGOGE**

	stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
19 Ich bekomme von der SHP, bzw. dem SHP des integrierten Kindes sehr klare Hinweise für seine Förderung .....	<input type="checkbox"/>				
20 Wenn die Integration abgebrochen werden müsste, würde das den Berufsstolz der SHP/des SHP schon treffen .....	<input type="checkbox"/>				
21 Die SHP/der SHP ist Teil unseres Schulhausteams.....	<input type="checkbox"/>				

**REGELSCHULE**

22 Das Team der Regelschule sieht die Integration generell als eine gemeinsame pädagogische Vision.....	<input type="checkbox"/>				
23 Von Seiten der Schulleitung der Regelschule wird unmissverständlich <u>für</u> die Integration eingetreten.....	<input type="checkbox"/>				
24 Unsere Schule verfügt über konkrete Vorstellungen, um eine <i>Schule für alle</i> umzusetzen .....	<input type="checkbox"/>				
25 SHP und Regellehrpersonen verfügen an unserer Schule über ein klares gemeinsames Verständnis von Integration..	<input type="checkbox"/>				
26 Die Schulleitung der Regelschule interessiert sich für die Integrationsarbeit .....	<input type="checkbox"/>				
27 Wenn es nötig ist, dann dürfen wir auch Lösungen umsetzen, die etwas unkonventionell sind.....	<input type="checkbox"/>				
28 Die Schulleitung achtet darauf, dass wir nicht zu viele Schulentwicklungsprojekte auf einmal umsetzen müssen ...	<input type="checkbox"/>				
29 Unsere Schulleitung verfügt über ein klares Verständnis von Integration .....	<input type="checkbox"/>				
30 Ich bekomme von der Schulleitung Rückmeldungen zu meiner Arbeit, die mir helfen, meine persönliche Weiterbildung zu planen .....	<input type="checkbox"/>				
31 Unsere Arbeit wird von der Schulleitung geschätzt.....	<input type="checkbox"/>				
32 Im Notfall kann ich sofortige Unterstützung anfordern .....	<input type="checkbox"/>				
33 In ganz schwierigen Situationen kann ich auf rasche Beratung zählen .....	<input type="checkbox"/>				

**INTEGRIERTES KIND**

34 Das integrierte Kind erlebt in der Schule regelmässig persönliche Erfolge .....	<input type="checkbox"/>				
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
35	Es wird in der Schule nur ganz selten unter- oder überfordert	<input type="checkbox"/>				
36	Das integrierte Kind versucht von sich aus, sich am Unterricht zu beteiligen .....	<input type="checkbox"/>				
37	Das integrierte Kind lernt in der Schule ganz verschiedene lebenspraktische Fähigkeiten.....	<input type="checkbox"/>				
38	Das integrierte Kind verfügt über ein gesundes Mass an Frustrationstoleranz .....	<input type="checkbox"/>				
39	Das integrierte Kind spielt sich selbst in der Klasse nie als DER Sonderfall auf .....	<input type="checkbox"/>				
40	Dem integrierten Kind gelingt es gut, die klar formulierten Grundregeln der Klasse („Klassenregeln“) einzuhalten .....	<input type="checkbox"/>				

**UNTERRICHT**

41	Es gelingt uns gut, zwischen dem integrierten Kind und den anderen Kindern Beziehungen herzustellen .....	<input type="checkbox"/>				
42	Die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler wird in der Klasse immer wieder thematisiert .....	<input type="checkbox"/>				

**ALLGEMEIN**

43	Unser Integrationsprojekt weist eine sehr hohe Qualität auf	<input type="checkbox"/>				
44	Im Zusammenhang mit der Integration strengen sich aus meiner Sicht alle involvierten Personen ausreichend an .....	<input type="checkbox"/>				
45	Ich glaube, die Integration dieses Kindes kann an unserer Schule noch einige Jahre gut gelingen .....	<input type="checkbox"/>				
46	Die Integration war sorgfältig vorbereitet .....	<input type="checkbox"/>				
47	Die personellen Ressourcen sind für diese Integration im Moment ausreichend.....	<input type="checkbox"/>				
48	Wir sind räumlich angemessen für die Integration ausgestattet.....	<input type="checkbox"/>				
49	Mit der Integration ist für mich viel „Bürokratie“ verbunden...	<input type="checkbox"/>				
50	Verglichen mit anderen ist unsere Integration fair mit Ressourcen ausgestattet.....	<input type="checkbox"/>				
51	Insgesamt bin ich sehr zufrieden damit, wie die Integration bei uns läuft.....	<input type="checkbox"/>				
52	Die Zuständigkeiten zwischen mir und der Regellehrperson (evt. SHP IF) sind genau geklärt .....	<input type="checkbox"/>				

IM DRITTEN UND LETZTEN TEIL DIESES FRAGEBOGENS GEHT ES UM DIE EINSCHÄTZUNG DES INTEGRIERTEN KINDES IN DER KLASSE: WIE GEHT ES IHM IN DER SCHULE? IN WAS FÜR EINER KLASSE IST ES? WAS FÜR EINEN UNTERRICHT ERLEBT ES DA?

FÜLLEN SIE AUCH DIESEN TEIL WIEDERUM ZÜGIG AUS: SO, WIE SIE DIE FRAGE AUF ANHIEB VERSTEHEN UND EINSCHÄTZEN IST ES RICHTIG!

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
53	Dem integrierten Kind gefällt es in der Schule. ....	<input type="checkbox"/>				
54	Es ist stolz auf seine Schule. ....	<input type="checkbox"/>				
55	Die Schule ist ein Ort, wo es sich gerne aufhält.....	<input type="checkbox"/>				
56	Es möchte weiterhin in diese Schule gehen. ....	<input type="checkbox"/>				
57	Es erledigt seine Aufgaben in der Schule gern. ....	<input type="checkbox"/>				
58	Der Ruf und das Ansehen der Schule sind in der Öffentlichkeit gut.....	<input type="checkbox"/>				

**KLASSENKLIMA**

59	Über Schüler, die anders sind, wird in der Klasse gelacht. ...	<input type="checkbox"/>				
60	Die Kinder in der Klasse sind alles gute Freunde. ....	<input type="checkbox"/>				
61	In der Klasse halten alle zusammen. ....	<input type="checkbox"/>				
62	Kinder, die anders sind, haben es schwer in der Klasse.....	<input type="checkbox"/>				
63	Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden	<input type="checkbox"/>				
64	Nicht alle Schüler werden akzeptiert.....	<input type="checkbox"/>				
65	Alle Kinder dürfen mitspielen.....	<input type="checkbox"/>				
66	Die Kinder der Klasse helfen sich gegenseitig.....	<input type="checkbox"/>				
67	Die Kinder der Klasse ärgern sich gegenseitig .....	<input type="checkbox"/>				
68	Die Kinder der Klasse verstehen sich gut untereinander .....	<input type="checkbox"/>				

**ZUFRIEDENHEIT MIT DER SCHULKLASSE**

69	Die Schulklasse ist so, wie sie sich das integrierte Kind wünscht. ....	<input type="checkbox"/>				
70	Verglichen mit anderen Schulklassen, gefällt es ihm in dieser Klasse sehr gut.....	<input type="checkbox"/>				

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
71	Es ist zufrieden mit seiner Schulklasse.....	<input type="checkbox"/>				
72	Es möchte gerne noch lange mit seinen Klassenkameraden zur Schule gehen. ....	<input type="checkbox"/>				

#### ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT

73	In der Schule gibt das integrierte Kind sein Bestes.....	<input type="checkbox"/>				
74	Es macht ihm keinen Spass, neue Dinge zu lernen. ....	<input type="checkbox"/>				
75	Es strengt sich ungern an beim Lernen. ....	<input type="checkbox"/>				
76	Es mag nur leichte Aufgaben .....	<input type="checkbox"/>				
77	Wenn ihm etwas schwerfällt, gibt es schnell auf. ....	<input type="checkbox"/>				
78	Es versucht, alles richtig zu machen.....	<input type="checkbox"/>				
79	Es versucht, auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen. ....	<input type="checkbox"/>				
80	Es gibt schnell auf, wenn es Probleme hat .....	<input type="checkbox"/>				
81	Es freut sich auf neue Aufgaben. ....	<input type="checkbox"/>				

#### SOZIAL-EMOTIONALE KOMPETENZ

Das integrierte Kind...

82	Erzählt der Lehrperson oder den Kindern von sich aus Erlebnisse .....	<input type="checkbox"/>				
83	Wenn es bei einer Tätigkeit nicht weiter weiss, dann bittet es andere Kinder um Hilfe und Unterstützung. ....	<input type="checkbox"/>				
84	Es gibt im Spiel Anregungen und macht Vorschläge .....	<input type="checkbox"/>				
85	Hilft anderen Kindern oder teilt etwas mit ihnen oder lässt andere Kinder mitspielen usw. (kooperatives Verhalten) .....	<input type="checkbox"/>				
86	Wenn es andere verletzt oder etwas zerstört, dann ist es darüber betroffen und versucht es wieder gut zu machen oder entschuldigt sich.....	<input type="checkbox"/>				
87	Wenn ihm etwas verboten wird, dann hält es sich auch daran. ....	<input type="checkbox"/>				
88	Wenn es wütend wird, kann es sich schnell wieder beruhigen	<input type="checkbox"/>				
89	Führt nach kurzer Aufforderung selbständig Routineaufgaben durch; räumt Spielsachen weg oder wäscht sich die Hände oder zieht sich an und aus etc. ....	<input type="checkbox"/>				



	stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
90 Äussert seine Wünsche anderen Kindern gegenüber sowohl spontan als auch in angemessener Form: Fragt sie z.B., ob sie mit ihm spielen wollen oder ob es mitspielen darf oder ob sie ihm helfen oder ihm etwas geben etc.....	<input type="checkbox"/>				
91 Löst Konflikte mit anderen Kindern, indem es Vorschläge macht oder auf Kompromisse eingeht...	<input type="checkbox"/>				
92 Nimmt sowohl in gezielten Beschäftigungen als auch in freien Spielsituationen aktiv am Gruppengeschehen teil...	<input type="checkbox"/>				
93 Ist bei Spielen und Beschäftigungen kreativ und hat eigene Einfälle .....	<input type="checkbox"/>				

### HYPERAKTIVITÄT

Das integrierte Kind...

94 Wirkt gleichgültig oder teilnahmslos; sitzt oder steht z.B. einfach herum oder schaut nur zu oder läuft ziellos durch den Raum oder starrt ins Leere.. ..	<input type="checkbox"/>				
95 Ist ständig auf Achse und bleibt nur für kurze Zeit an einem Platz. ....	<input type="checkbox"/>				
96 Macht Spiele und Beschäftigungen, die es anfängt, von sich aus zu Ende. ....	<input type="checkbox"/>				
97 Fängt innerhalb kurzer Zeit viele Dinge an und wechselt von einer Tätigkeit zur anderen und macht nichts zu Ende .....	<input type="checkbox"/>				
98 Fragt oft nach, kann einfach nicht richtig zuhören, ist nicht bei der Sache.....	<input type="checkbox"/>				
99 Sagt selbst bei kleineren Schwierigkeiten "Das kann ich nicht" oder "Das weiss ich nicht" und gibt auf. ....	<input type="checkbox"/>				
100 Bleibt 15 Minuten oder länger an einem Spiel.....	<input type="checkbox"/>				
101 Ist schnell von etwas begeistert, verliert dann aber leicht das Interesse und hält nicht lange durch. ....	<input type="checkbox"/>				
102 Kann sich nur für kurze Zeit auf ein Spiel oder eine Beschäftigung konzentrieren.....	<input type="checkbox"/>				
103 Lässt sich beim Spiel oder bei Beschäftigungen durch äussere Ereignisse (z.B. Lärm oder Aktivitäten anderer Kinder) leicht ablenken... ..	<input type="checkbox"/>				
104 Ist bei Beschäftigungen interessiert und aufmerksam dabei	<input type="checkbox"/>				
105 Wenn es bei einem Spiel oder einer Beschäftigung gestört wird, dann nimmt es das Spiel oder die Beschäftigung danach wieder auf.....	<input type="checkbox"/>				



**SOZIALE INTEGRATION**

stimmt  
gar nicht    stimmt  
kaum    teils  
teils    stimmt  
ziemlich    stimmt  
genau

- 106 Nur wenige Mitschüler können das integrierte Kind leiden. .
- 107 Die Mitschüler helfen ihm, wenn es etwas nicht kann.....
- 108 Die Mitschüler sind nett zu ihm. ....
- 109 Die Mitschüler hören zu, wenn es etwas sagt. ....
- 110 Das integrierte Kind fühlt sich in der Klasse wohl .....
- 111 Es kommt mit den Kindern in seiner Klasse gut aus.....
- 112 Die Mitschüler trösten es, wenn es traurig ist.....
- 113 Es wird von den Mitschülern oft ausgelacht. ....
- 114 Es darf beim Spielen auf dem Pausenplatz mitmachen .....
- 115 Es hat wenig Freunde in der Klasse. ....
- 116 Die Mitschüler suchen Streit mit ihm. ....

**BEZIEHUNGEN ZU GLEICHALTRIGEN**

- 117 In der letzten Woche...
- 118 Hat es etwas mit Freunden zusammen gemacht.....
- 119 Ist das integrierte Kind bei anderen gut angekommen.....
- 120 Hat es sich gut mit seinen Freunden verstanden.....
- 121 Hatte es das Gefühl, dass es anders ist als die andern.....

**EMOTIONALE AUFFÄLLIGKEITEN**

Das integrierte Kind...

- 122 Hat Schwierigkeiten, sich von der Mutter oder dem Vater zu trennen (z.B. in der Schule).....
- 123 Kann sich nicht richtig freuen, wirkt ernst oder traurig. ....
- 124 Lässt sich von Geschwistern oder anderen Kindern herumkommandieren. ....
- 125 Spricht von sich aus kaum oder nur nach längerem Zögern andere Kinder an.....
- 126 Fängt schnell an zu weinen, ist sehr empfindsam.....



		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
127	Gibt auf Fragen keine oder nur eine kurze Antwort.....	<input type="checkbox"/>				
128	Drückt alle seine Gefühle sowohl spontan als auch angemessen aus: zeigt, wenn es sich freut, wenn es traurig ist und wenn es sich ärgert. ....	<input type="checkbox"/>				
129	Spricht sehr leise.....	<input type="checkbox"/>				
130	Traut sich bei einer neuen Aktivität nicht; schaut lieber zuerst zu oder weicht auf vertraute Aktivitäten aus .....	<input type="checkbox"/>				
131	Wehrt ängstlich ab oder zieht sich zurück, wenn ein anderes Kind auf es zugeht.....	<input type="checkbox"/>				
132	Sucht schon bei kleinsten Schwierigkeiten mit Kindern den Schutz oder die Hilfe der Lehrperson.....	<input type="checkbox"/>				

### BELASTENDE ASPEKTE

Die folgenden Aspekte erschweren in meiner Unterrichtssituation die Integration immer wieder:

133	zu grosse Klasse.....	<input type="checkbox"/>				
134	zu grosse begabungsmässige Unterschiede innerhalb der Klasse .....	<input type="checkbox"/>				
135	zu grosser Anteil verhaltensauffälliger Kinder in der Klasse	<input type="checkbox"/>				
136	fehlendes Konzept zur Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung .....	<input type="checkbox"/>				
137	fehlende Infrastruktur (Ausweichräume, Nischen etc.).....	<input type="checkbox"/>				
138	Mangel an geeigneten Lehrmitteln/Unterrichtsmaterialien ...	<input type="checkbox"/>				
139	Widerstände von Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler	<input type="checkbox"/>				
140	unterschiedliche Ansichten über „guten Unterricht“ .....	<input type="checkbox"/>				
141	zu kleines Pensum für Unterstützung (SHP, Klassenassistenten o.ä.) .....	<input type="checkbox"/>				
142	Überlastung durch Teamsitzungen.....	<input type="checkbox"/>				

### UNTERRICHTSGESTALTUNG

143	In meinem Unterricht arbeite ich mehrheitlich mit Wochenplänen .....	<input type="checkbox"/>				
144	In meinem Unterricht arbeite ich mehrmals pro Schuljahr mit Werkstätten .....	<input type="checkbox"/>				

- |     |   | stimmt<br>gar nicht      | stimmt<br>kaum           | teils<br>teils           | stimmt<br>ziemlich       | stimmt<br>genau          |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 145 | Die Schülerinnen und Schüler führen ein eigenes Portfolio .   | <input type="checkbox"/> |
| 146 | Ich führe mindestens einmal pro Jahr mit meiner Klasse ein Projekt durch .....                      | <input type="checkbox"/> |
| 147 | Wir führen im Schulhaus mindestens einmal pro Jahr ein Projekt durch .....                          | <input type="checkbox"/> |
| 148 | In meiner Klasse gibt es feste Lernpartnerschaften .....  | <input type="checkbox"/> |
| 149 | Wir halten regelmässig einen „Klassenrat“ („Klassenkreis“, „Morgenkreis“, „Wochenrunde“ o.ä.) ..... | <input type="checkbox"/> |
| 150 | Für das integrierte Kind setzen wir Wochenpläne ein .....   | <input type="checkbox"/> |
| 151 | Für das integrierte Kind setzen wir regelmässig eine Form von Werkstattunterricht ein.....          | <input type="checkbox"/> |
| 152 | Das integrierte Kind führt ein Portfolio.....   | <input type="checkbox"/> |

153 Welche Unterrichtsmethoden bewähren sich aus Ihrer Sicht in Ihrer Klasse am besten?

---



---



---



---



---

**VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT. WIR SIND ÜBERZEUGT, DASS UNS IHRE ANGABEN HELFEN, DIE INTEGRATION AN REGELSCHULEN POSITIV WEITERZUENTWICKELN!**

**ALLFÄLLIGE ANMERKUNGEN ODER HINWEISE DÜRFEN SIE GERNE AN DIESER STELLE ANBRINGEN:**

9.3.3 Fragebogen der SHP

**SHP-FRAGEBOGEN ZUR INTEGRATIVEN SONDERSCHULUNG**

**SCHULJAHR 2009/10**

**NUN STARTEN WIR MIT DEM ERSTEN TEIL UNSERER BEFRAGUNG. HIER INTERESSIEREN WIR UNS FÜR EIN PAAR ANGABEN ZU DEN RAHMENBEDINGUNGEN DER INTEGRATION.**

Wie viele Lektionen unterstützen Sie das integrierte Kind im Unterricht insgesamt? \_\_\_\_\_ Lektionen

Wie viele Lektionen davon finden im Durchschnitt pro Schulwoche im Klassenzimmer statt? \_\_\_\_\_ Lektionen

Wie viel Zeit wenden Sie im Durchschnitt pro Schulwoche für die Besprechung/Zusammenarbeit mit der Regellehrperson auf? ca. \_\_\_ h \_\_\_ min

Wie viel Zeit wenden Sie im Durchschnitt pro Schulwoche für die Arbeit im Team der Regelschule (Sitzungen etc.) auf? ca. \_\_\_ h \_\_\_ min

Wie viel Zeit wenden Sie im Durchschnitt pro Schulwoche für die Arbeit im Team der zuständigen Sonderschule (Sitzungen etc.) auf? ca. \_\_\_ h \_\_\_ min

Verfügen Sie aus eigener Sicht über ausreichend Platz, um das integrierte Kind im Schulzimmer angemessen unterstützen zu können?  ja  nein

Verfügen Sie über ausreichend Ausweichraum (Gruppenraum, SHP-Zimmer o.ä.), um mit dem Kind Einzelförderung zu machen?  ja  nein

Verfügt das Kind über Sprache als Kommunikationsmittel?  ja  nein

Wenn ja: Kann sich das Kind mit den Schulkameradinnen und Schulkameraden über Alltagsthemen so austauschen, dass beide Seiten das Gefühl haben, verstanden zu werden?  ja  nein

Braucht das integrierte Kind Hilfe beim Aus- und Anziehen in der Garderobe?  ja  nein

Braucht das integrierte Kind während der Unterrichtszeit in irgend einer Art und Weise Pflege?  ja  nein

Steht der Klasse eine Klassenassistentin, ein Klassenassistent zur Verfügung?  ja  nein

Wenn JA: Während wie vielen Lektionen? \_\_\_\_\_ Lektionen

Steht der Klasse eine Heilpädagogin, ein Heilpädagoge für die Integration im Bereich *Kleinklasse* zur Verfügung?  ja, andere Person  
 ja, ich selber  
 nein

Wenn JA: Wie viele Lektionen stehen dafür zur Verfügung? \_\_\_\_\_ Lektionen

Falls die Integration bereits im vergangenen Schuljahr gelaufen ist, möchten wir auch herausfinden, wie sich Ihre Erfahrungen verändern. Damit wir diesen Fragebogen mit dem vom letzten Jahr wieder in Verbindung bringen können, brauchen wir einige verschlüsselte Angaben.

Die beiden letzten Buchstaben des Familiennamens des integrierten Kindes (z.B. Müller):

Den ersten und den letzten Buchstaben der Gemeinde, in der das Kind zur Schule geht (z.B. Klosters):

Die Initialen der SHP, bzw. des SHP (z.B. Petra Muster-Meier):


**IM ZWEITEN TEIL DIESES FRAGEBOGENS GEHT ES DARUM, WIE SIE ALS SCHULISCHE HEILPÄDAGOGIN BZW. ALS SCHULISCHER HEILPÄDAGOGE DIE GANZE SITUATION RUND UM DIE INTEGRATION ERLEBEN UND EINSCHÄTZEN.**

		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
1	Ich bringe immer wieder Hintergrundwissen zu Geistiger Behinderung in die Zusammenarbeit mit der Regellehrperson ein .....	<input type="checkbox"/>				
2	Ich gebe der Klassenlehrperson immer wieder sehr praktische Tipps, die sie sofort umsetzen kann/könnte .....	<input type="checkbox"/>				
3	Ich profitiere sehr vom Wissen der Eltern .....	<input type="checkbox"/>				
4	Ich profitiere für meine Arbeit sehr vom Wissen der Regellehrperson .....	<input type="checkbox"/>				
5	Zwischen mir und der Regellehrperson findet ein regelmässiger, fest in die Terminplanung verankerter Austausch statt .....	<input type="checkbox"/>				
6	Ich bekomme vom Schulpsychologischen Dienst gute Hinweise für meine Arbeit .....	<input type="checkbox"/>				
7	Ich bekomme vom Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst gute Hinweise für meine Arbeit .....	<input type="checkbox"/>				
8	Ich fühle mich als Teil des Teams am Heilpädagogischen Zentrum .....	<input type="checkbox"/>				
9	In ganz schwierigen Situationen kann ich rasch Beratung anfordern .....	<input type="checkbox"/>				
10	Ich kann mich ausreichend oft mit anderen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über schwierige Situationen austauschen .....	<input type="checkbox"/>				
11	Von den Schülerinnen und Schülern der Klasse wird Verschiedenheit generell als ganz normal angesehen .....	<input type="checkbox"/>				



**REGELLEHRPERSON**

stimmt  
gar nicht    stimmt  
kaum    teils  
teils    stimmt  
ziemlich    stimmt  
genau

- 12 Die Regellehrperson schätzt mein Fachwissen über Geistige Behinderung .....
- 13 Ich glaube, die Regellehrperson fühlt sich im Umgang mit dem integrierten Kind sehr wohl.....
- 14 Die Regellehrperson reagiert sehr flexibel auf veränderte Umstände .....
- 15 Die Regellehrperson richtet ihre persönliche Weiterbildung ausreichend auf die Bedürfnisse der Integration aus.....
- 16 Die Regellehrperson kann ein ausreichendes Mass an Problemen aushalten .....
- 17 Die Regellehrperson kann der Integration auch für sich ganz persönlich einen Sinn geben.....
- 18 Wenn die Integration abgebrochen werden müsste, würde das den Berufsstolz der Regellehrperson schon etwas treffen .....

**ELTERN**

- 19 Die Eltern werden vor anstehenden Entscheiden von Seiten der Regelschule sehr gut informiert und beraten .....
- 20 Die Eltern treten immer wieder als Anwalt ihres Kindes auf.

**REGELSCHULE**

- 21 Das Team der Lehrpersonen an der Regelschule ist ausreichend über die Thematik *Integration* informiert.....
- 22 Das Team der Regelschule betrachtet die Integration als eine gemeinsame pädagogische Vision.....
- 23 Das Thema *Integration* wird von Seiten der Schulleitung offensiv in der Öffentlichkeit vertreten .....
- 24 SHP und Regellehrpersonen verfügen an unserer Schule über ein klares gemeinsames Verständnis von Integration..
- 25 Ich werde von der Regellehrperson gut verstanden, wenn wir uns über das Kind und den Unterricht austauschen.....
- 26 Die Schulleitung der Regelschule interessiert sich für die Integrationsarbeit .....

- |    |  | stimmt<br>gar nicht      | stimmt<br>kaum           | teils<br>teils           | stimmt<br>ziemlich       | stimmt<br>genau          |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27 | Im Team der Regelschule wird ausreichend an Kompetenzen gearbeitet, die für die Integration wichtig sind ..... | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Ich fühle mich als Teil des Schulhausteams.....  | <input type="checkbox"/> |

**INTEGRIERTES KIND**

- |    |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 29 | Das integrierte Kind erlebt in der Schule regelmässig persönliche Erfolge .....     | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Das integrierte Kind verfügt über ein gesundes Mass an Frustrationstoleranz .....   | <input type="checkbox"/> |
| 31 | Das integrierte Kind wird zunehmend kompetenter im Umgang mit anderen Kindern ..... | <input type="checkbox"/> |

**UNTERRICHT**

- |    |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 32 | Wenn ich nicht dabei bin, wird das integrierte Kind regelmässig überfordert .....                       | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Das integrierte Kind wird im Unterricht immer wieder auf eine positive Art herausgefordert .....        | <input type="checkbox"/> |
| 34 | Unabhängig von der Integration gestaltet die Regellehrperson den Unterricht sehr individualisiert ..... | <input type="checkbox"/> |
| 35 | Im Unterricht werden immer wieder verschiedene Sinne angesprochen .....                                 | <input type="checkbox"/> |

**ALLGEMEIN**

- |    |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 36 | Die Zusammenarbeit zwischen Heilpädagogischem Zentrum und der Regelschule verläuft optimal.....                    | <input type="checkbox"/> |
| 37 | Es gelingt uns gut, zwischen dem integrierten Kind und den anderen Kindern Beziehungen herzustellen .....          | <input type="checkbox"/> |
| 38 | Unser Integrationsprojekt weist eine sehr hohe Qualität auf  | <input type="checkbox"/> |
| 39 | Der Schulpsychologische Dienst kennt die konkrete Situation der Integration ausreichend gut .....                  | <input type="checkbox"/> |
| 40 | In Zusammenhang mit der Integration strengen sich aus meiner Sicht alle involvierten Personen ausreichend an ..... | <input type="checkbox"/> |
| 41 | Die personellen Ressourcen sind für diese Integration im Moment ausreichend.....                                   | <input type="checkbox"/> |



- |    |  | stimmt<br>gar nicht      | stimmt<br>kaum           | teils<br>teils           | stimmt<br>ziemlich       | stimmt<br>genau          |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 42 | Mit der Integration ist für mich viel „Bürokratie“ verbunden...                                | <input type="checkbox"/> |
| 43 | Verglichen mit anderen ist unsere Integration fair mit Ressourcen ausgestattet.....            | <input type="checkbox"/> |
| 44 | Die Zuständigkeiten zwischen mir und der Regellehrperson (evt. SHP IF) sind genau geklärt..... | <input type="checkbox"/> |

**IM DRITTEN UND LETZTEN TEIL DIESES FRAGEBOGENS GEHT ES UM DIE EINSCHÄTZUNG DES INTEGRIERTEN KINDES IN DER KLASSE: WIE GEHT ES IHM IN DER SCHULE? IN WAS FÜR EINER KLASSE IST ES? WAS FÜR EINEN UNTERRICHT ERLEBT ES DA?**

**FÜLLEN SIE AUCH DIESEN TEIL WIEDERUM ZÜGIG AUS: SO, WIE SIE DIE FRAGE AUF ANHIEB VERSTEHEN UND EINSCHÄTZEN IST ES RICHTIG!**

- |    |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 45 | Dem integrierten Kind gefällt es in der Schule.....                    | <input type="checkbox"/> |
| 46 | Es ist stolz auf seine Schule. ....                                    | <input type="checkbox"/> |
| 47 | Die Schule ist ein Ort, wo es sich gerne aufhält.....                  | <input type="checkbox"/> |
| 48 | Es möchte weiterhin in diese Schule gehen. ....                        | <input type="checkbox"/> |
| 49 | Es erledigt seine Aufgaben in der Schule gern. ....                    | <input type="checkbox"/> |
| 50 | Der Ruf und das Ansehen der Schule sind in der Öffentlichkeit gut..... | <input type="checkbox"/> |

**KLASSENKLIMA**

- |    |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 51 | Über Schüler, die anders sind, wird in der Klasse gelacht. ... | <input type="checkbox"/> |
| 52 | Die Kinder in der Klasse sind alles gute Freunde. ....         | <input type="checkbox"/> |
| 53 | In der Klasse halten alle zusammen. ....                       | <input type="checkbox"/> |
| 54 | Kinder, die anders sind, haben es schwer in der Klasse.        | <input type="checkbox"/> |
| 55 | Manche Schüler machen sich lustig über Klassenkameraden        | <input type="checkbox"/> |
| 56 | Nicht alle Schüler werden akzeptiert.....                      | <input type="checkbox"/> |
| 57 | Alle Kinder dürfen mitspielen.....                             | <input type="checkbox"/> |
| 58 | Die Kinder der Klasse helfen sich gegenseitig.....             | <input type="checkbox"/> |
| 59 | Die Kinder der Klasse ärgern sich gegenseitig .....            | <input type="checkbox"/> |
| 60 | Die Kinder der Klasse verstehen sich gut untereinander .....   | <input type="checkbox"/> |

**ZUFRIEDENHEIT MIT DER SCHULKLASSE**



		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
61	Die Schulklasse ist so, wie sie sich das integrierte Kind wünscht. ....	<input type="checkbox"/>				
62	Verglichen mit anderen Schulklassen, gefällt es ihm in dieser Klasse sehr gut.....	<input type="checkbox"/>				
63	Es ist zufrieden mit seiner Schulklasse. ....	<input type="checkbox"/>				
64	Es möchte gerne noch lange mit seinen Klassenkameraden zur Schule gehen. ....	<input type="checkbox"/>				

**ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT**

65	In der Schule gibt das integrierte Kind sein Bestes.....	<input type="checkbox"/>				
66	Es macht ihm keinen Spass, neue Dinge zu lernen. ....	<input type="checkbox"/>				
67	Es strengt sich ungern an beim Lernen. ....	<input type="checkbox"/>				
68	Es mag nur leichte Aufgaben. ....	<input type="checkbox"/>				
69	Wenn ihm etwas schwer fällt, gibt es schnell auf. ....	<input type="checkbox"/>				
70	Es versucht, alles richtig zu machen. ....	<input type="checkbox"/>				
71	Es versucht, auch ganz schwierige Aufgaben zu lösen. ....	<input type="checkbox"/>				
72	Es gibt schnell auf, wenn es Probleme hat .....	<input type="checkbox"/>				
73	Es freut sich auf neue Aufgaben. ....	<input type="checkbox"/>				

**SOZIAL-EMOTIONALE KOMPETENZ.**

Das integrierte Kind...

74	Erzählt den Lehrpersonen oder den Kindern von sich aus Erlebnisse. ....	<input type="checkbox"/>				
75	Wenn es bei einer Tätigkeit nicht weiter weiss, dann bittet es andere Kinder um Hilfe und Unterstützung. ....	<input type="checkbox"/>				
76	Es gibt im Spiel Anregungen und macht Vorschläge. ....	<input type="checkbox"/>				
77	Hilft anderen Kindern oder teilt etwas mit ihnen oder lässt andere Kinder mitspielen etc. (kooperatives Verhalten) .....	<input type="checkbox"/>				
78	Wenn es andere verletzt oder etwas zerstört, dann ist es darüber betroffen und versucht es wieder gut zu machen oder entschuldigt sich.....	<input type="checkbox"/>				



		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
79	Wenn ihm etwas verboten wird, dann hält es sich auch daran .....	<input type="checkbox"/>				
80	Wenn es wütend wird, kann es sich schnell wieder beruhigen .....	<input type="checkbox"/>				
81	Führt nach kurzer Aufforderung selbständig Routineaufgaben durch; räumt Spielsachen weg oder wäscht sich die Hände oder zieht sich an und aus etc. ....	<input type="checkbox"/>				
82	Äussert seine Wünsche anderen Kindern gegenüber sowohl spontan als auch in angemessener Form: Fragt sie z.B., ob sie mit ihm spielen wollen oder ob es mitspielen darf oder ob sie ihm helfen oder ihm etwas geben etc.....	<input type="checkbox"/>				
83	Löst Konflikte mit anderen Kindern, indem es Vorschläge macht oder auf Kompromisse eingeht... ..	<input type="checkbox"/>				
84	Nimmt sowohl bei gezielten Beschäftigungen als auch in freien Spielsituationen aktiv am Gruppengeschehen teil .....	<input type="checkbox"/>				
85	Ist bei Spielen und Beschäftigungen kreativ und hat eigene Einfälle .....	<input type="checkbox"/>				

#### HYPERAKTIVITÄT

Das integrierte Kind...

86	Wirkt gleichgültig oder teilnahmslos; sitzt oder steht z.B. einfach herum oder schaut nur zu oder läuft ziellos durch den Raum oder starrt ins Leere. ....	<input type="checkbox"/>				
87	Ist ständig auf Achse und bleibt nur für kurze Zeit an einem Platz. ....	<input type="checkbox"/>				
88	Macht Spiele und Beschäftigungen, die es anfängt, von sich aus zu Ende .....	<input type="checkbox"/>				
89	Fängt innerhalb kurzer Zeit viele Dinge an und wechselt von einer Tätigkeit zur anderen, macht nichts zu Ende .....	<input type="checkbox"/>				
90	Fragt oft nach, kann einfach nicht richtig zuhören, ist nicht bei der Sache .....	<input type="checkbox"/>				
91	Sagt selbst bei kleineren Schwierigkeiten "Das kann ich nicht" oder "Das weiss ich nicht" und gibt auf. ....	<input type="checkbox"/>				
92	Bleibt 15 Minuten oder länger an einem Spiel.....	<input type="checkbox"/>				
93	Ist schnell von etwas begeistert, verliert dann aber leicht das Interesse und hält nicht lange durch. ....	<input type="checkbox"/>				
94	Kann sich nur für kurze Zeit auf ein Spiel oder eine Beschäftigung konzentrieren.....	<input type="checkbox"/>				



		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
95	Lässt sich beim Spiel oder bei Beschäftigungen durch äussere Ereignisse (z.B. Lärm oder Aktivitäten anderer Kinder) leicht ablenken.....	<input type="checkbox"/>				
96	Ist bei Beschäftigungen interessiert und aufmerksam dabei	<input type="checkbox"/>				
97	Wenn es bei einem Spiel oder einer Beschäftigung gestört wird, dann nimmt es das Spiel oder die Beschäftigung danach wieder auf.....	<input type="checkbox"/>				

**SOZIALE INTEGRATION**

98	Nur wenige Mitschüler können das integrierte Kind leiden ..	<input type="checkbox"/>				
99	Die Mitschüler helfen ihm, wenn es etwas nicht kann.....	<input type="checkbox"/>				
100	Die Mitschüler sind nett zu ihm. ....	<input type="checkbox"/>				
101	Die Mitschüler hören zu, wenn es etwas sagt.....	<input type="checkbox"/>				
102	Das integrierte Kind fühlt sich in der Klasse wohl .....	<input type="checkbox"/>				
103	Es kommt mit den Kindern in seiner Klasse gut aus.....	<input type="checkbox"/>				
104	Die Mitschüler trösten es, wenn es traurig ist.....	<input type="checkbox"/>				
105	Es wird von den Mitschülern oft ausgelacht.....	<input type="checkbox"/>				
106	Es darf beim Spielen auf dem Pausenplatz mitmachen.....	<input type="checkbox"/>				
107	Es hat wenig Freunde in der Klasse. ....	<input type="checkbox"/>				
108	Die Mitschüler suchen Streit mit ihm. ....	<input type="checkbox"/>				

**BEZIEHUNGEN ZU GLEICHALTRIGEN**

In der letzten Woche...

109	Hat es etwas mit Freunden zusammen gemacht.....	<input type="checkbox"/>				
110	Ist das integrierte Kind bei anderen gut angekommen.....	<input type="checkbox"/>				
111	Hat es sich gut mit seinen Freunden verstanden.....	<input type="checkbox"/>				
112	Hatte es das Gefühl, dass es anders ist als die andern.....	<input type="checkbox"/>				



**EMOTIONALE AUFFÄLLIGKEITEN**

Das integrierte Kind...		stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
113	Hat Schwierigkeiten, sich von der Mutter oder dem Vater zu trennen (z.B. in der Schule) .....	<input type="checkbox"/>				
114	Kann sich nicht richtig freuen, wirkt ernst oder traurig. ....	<input type="checkbox"/>				
115	Lässt sich von Geschwistern oder anderen Kindern herumkommandieren. ....	<input type="checkbox"/>				
116	Spricht von sich aus kaum oder nur nach längerem Zögern andere Kinder an.....	<input type="checkbox"/>				
117	Fängt schnell an zu weinen, ist sehr empfindsam.....	<input type="checkbox"/>				
118	Gibt auf Fragen keine oder nur eine kurze Antwort.....	<input type="checkbox"/>				
119	Drückt alle seine Gefühle sowohl spontan als auch angemessen aus: zeigt, wenn es sich freut, wenn es traurig ist und wenn es sich ärgert. ....	<input type="checkbox"/>				
120	Spricht sehr leise.....	<input type="checkbox"/>				
121	Traut sich bei einer neuen Aktivität nicht; schaut lieber zuerst zu oder weicht auf vertraute Aktivitäten aus .....	<input type="checkbox"/>				
122	Wehrt ängstlich ab oder zieht sich zurück, wenn ein anderes Kind auf es zugeht .....	<input type="checkbox"/>				
123	Sucht schon bei kleinsten Schwierigkeiten mit Kindern den Schutz oder die Hilfe der Erzieherin.....	<input type="checkbox"/>				

**BELASTENDE ASPEKTE**

Die folgenden Aspekte erschweren in meiner Unterrichtssituation die Integration immer wieder:

124	zu grosse Klasse.....	<input type="checkbox"/>				
125	zu grosse begabungsmässige Unterschiede innerhalb der Klasse .....	<input type="checkbox"/>				
126	zu grosser Anteil verhaltensauffälliger Kinder in der Klasse	<input type="checkbox"/>				
127	fehlendes Konzept zur Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung .....	<input type="checkbox"/>				
128	fehlende Infrastruktur (Ausweichräume, Nischen etc.).....	<input type="checkbox"/>				
129	Mangel an geeigneten Lehrmitteln/Unterrichtsmaterialien ...	<input type="checkbox"/>				
130	Widerstände von Eltern der Mitschülerinnen und Mitschüler	<input type="checkbox"/>				



	stimmt gar nicht	stimmt kaum	teils teils	stimmt ziemlich	stimmt genau
131 unterschiedliche Ansichten über „guten Unterricht“ .....	<input type="checkbox"/>				
132 zu kleines Pensum für Unterstützung (SHP, Klassen- assistenz o.ä.) .....	<input type="checkbox"/>				
133 Überlastung durch Teamsitzungen.....	<input type="checkbox"/>				

**VIELEN DANK FÜR IHRE MITARBEIT. WIR SIND ÜBERZEUGT, DASS UNS IHRE ANGABEN HELFEN, DIE  
INTEGRATION AN REGELSCHULEN POSITIV WEITERZUENTWICKELN!**

**ALLFÄLLIGE ANMERKUNGEN ODER HINWEISE DÜRFEN SIE GERNE AN DIESER STELLE ANBRINGEN:**