

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Nachteilsausgleich und andere
unterstützende Massnahmen auf
der Sekundarstufe II

Schlussbericht

Claudia Schellenberg, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)

Matthias Pfiffner, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Annette Krauss, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)

Michelle De Martin Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)

Pia Georgi-Tscherry, Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Kontakt

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
Institut für Sozialpädagogik und Bildung
Pia Georgi-Tscherry
Matthias Pfiffner
Werftstrasse 1
CH-6002 Luzern
pia.georgi-tscherry@hslu.ch
matthias.pfiffner@hslu.ch
www.hslu.ch/de-ch/soziale-arbeit

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Claudia Schellenberg
Annette Krauss
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
claudia.schellenberg@hfh.ch
annette.krauss@hfh.ch
www.hfh.ch

Einleitung

EIL – Enhanced Inclusive Learning

«Und das ist die Chance. Wegen des Menschen selber, dass er seine Träume verwirklichen kann, dass er sein Talent realisieren kann.»

(Lehrperson Berufsfachschule)

Dank

An dieser Stelle möchte sich das Forschungsteam ganz besonders bei all den Personen bedanken, die an der Studie teilgenommen haben. Ohne ihre Bereitschaft wäre die Studie nicht zustande gekommen.

Ebenso gilt unser Dank den Schulen, die uns einen Zugang zu ihren Schülerinnen und Schülern ermöglichten.

Ein besonderer Dank gilt allen Personen, die bereit waren, in einem persönlichen Interview über ihre Erfahrungen zu berichten. Ein weiterer Dank geht an das Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung sowie an die Max Bircher Stiftung und die Schweizerische Fachgesellschaft ADHS, die das Projekt finanziell unterstützt haben. Ein besonderer Dank gebührt auch der Projektbegleitgruppe, die das Projekt als Sounding Board inhaltlich begleitet hat: Christine Davatz (Schweizerischer Gewerbeverband), Daniel Kunz (Kantonsschule Oerlikon), Maria Harksenvogt (Beratung bei Autismus und ADHS), Monika Lichtsteiner (Verband Dyslexie Schweiz), Patrizia Monnard (Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung Schweiz EHB), Peter Knutti (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung und Berufsberatung SDBB), Soshya Kaufmann Crain (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt), Eva Leuenberger und Tito Schumacher (Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule ZEM) sowie Olga Meier Popa (Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH).

Ausserdem bedanken wir uns bei Tanja Rüdüsühli und Oriana Gebhard Ludwig, die zu Beginn im Projektteam waren und Mitarbeit geleistet haben. Darüber hinaus bedanken wir uns bei den Personen, die die Transkriptionen für die Interviews durchgeführt haben.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Dank | 2 |
| Zusammenfassung | 5 |
| 1. Einleitung | 11 |
| 2. Theoretischer Hintergrund | 13 |
| 3. Fragestellung | 16 |
| 4. Methodisches Vorgehen | 17 |
| 4.1 Quantitative Stichprobe | 17 |
| 4.1.1 Jugendliche | 18 |
| 4.1.2 Lehrpersonen | 19 |
| 4.1.3 Quantitative Instrumente | 20 |
| 4.1.4 Auswertungsmethode quantitativ | 24 |
| 4.2 Qualitative Stichprobe | 24 |
| 4.2.1 Sampling | 24 |
| 4.2.2 Auswertungsmethode qualitativ | 26 |
| 5. Ergebnisse | 27 |
| 5.1 Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II | 27 |
| 5.1.1 Häufigkeiten von Beeinträchtigungen an Mittel- und Berufsfachschulen | 27 |
| 5.1.2 Wohlbefinden von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen | 29 |
| 5.1.3 Anforderungsbewältigung von Schülerinnen und Schülern | 31 |
| 5.1.4 Ressourcen und Unterstützung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen | 34 |
| 5.1.5 Ressourcen, die zum Wohlbefinden der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen beitragen | 36 |
| 5.1.6 Wohlbefinden bei Jugendlichen mit Lernstörungen | 37 |
| 5.1.7 Ressourcen, die zur schulischen Leistung der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen beitragen | 38 |
| 5.2 Organisation an der Schule bezüglich Lernende mit Beeinträchtigungen | 39 |
| 5.2.1 Unterstützungsangebote, die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen nutzen | 39 |
| 5.2.2 Unterstützungsgefässe in der Schule für Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrpersonen | 40 |
| 5.2.3 Einschätzung bezüglich Organisation auf Schulhausebene | 41 |
| 5.3 Inklusive Didaktik im Unterricht | 42 |
| 5.3.1 Kenntnis inklusiver Methoden für den Unterricht bei Lehrpersonen | 42 |
| 5.3.2 Beurteilung von inklusiver Didaktik aus der Sicht von Jugendlichen | 44 |
| 5.3.3 Angewandte Lernstrategien von Jugendlichen | 47 |
| 5.3.4 Vergleich der Umsetzung von Inklusion im Unterricht bei unterschiedlichen Ausbildungstypen | 49 |
| 5.3.5 Einflussfaktoren für den Einsatz inklusiver Methoden im Unterricht | 50 |

| | |
|--|-----------|
| 5.4 Jugendliche mit Nachteilsausgleich auf der Sekundarstufe II | 51 |
| 5.4.1 Häufigkeiten von Nachteilsausgleich | 51 |
| 5.4.2 Wohlbefinden, Anforderungsbewältigung und eingeschätzte Ressourcen von Jugendlichen mit Nachteilsausgleich | 52 |
| 5.4.3 Der erlebte Weg bis zum Nachteilsausgleich (aus Sicht der Jugendlichen) | 52 |
| 5.4.4 Einstellungen gegenüber dem Nachteilsausgleich an der Schule (aus Sicht der Lehrpersonen) | 54 |
| 5.4.5 Massnahmen zum Nachteilsausgleich | 57 |
| 5.4.6 Kenntnisstand zum Zusammenhang zwischen Beeinträchtigungsformen und Nachteilsausgleich | 59 |
| 5.4.7 Einschätzung der Wirksamkeit des Nachteilsausgleichs | 61 |
| 5.4.8 Kenntnisstand der Lehrpersonen zu den Massnahmen zum Nachteilsausgleich | 68 |
| 5.4.9 Weiterbildungsbedarf von Lehrpersonen zum Nachteilsausgleich | 69 |
| 5.4.10 Verbesserungsbedarf bei der Umsetzung des Nachteilsausgleichs | 70 |
| 6. Diskussion | 72 |
| 6.1 Wissen und Umgang mit unterschiedlichen Formen von Beeinträchtigung | 72 |
| 6.2 Inklusive Didaktik und unterstützende Gefässe | 74 |
| 6.3 Festlegung und Umsetzung spezifischer Massnahmen des Nachteilsausgleichs | 75 |
| 6.4 Kommunikation | 78 |
| 7. Schlussfolgerungen | 81 |
| 8. Umsetzung verschiedener Massnahmen | 85 |
| 9. Limitation der Studie | 86 |
| 10. Literatur | 87 |
| 11. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis | 92 |
| 12. Anhang | 94 |

Zusammenfassung

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung oder in das Gymnasium und später ins Erwerbsleben stellt für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung eine besondere Herausforderung dar. In den letzten Jahren haben verschiedene Reformen dazu beigetragen, die Transition von der Schule in den Beruf zu verbessern. Spezielle Massnahmen für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung gibt es auf der Sekundarstufe II jedoch vergleichsweise wenige. Ein wichtiges Instrument ist hier der Nachteilsausgleich (NA), der Jugendliche mit einer Beeinträchtigung beim Abschluss einer Ausbildung unterstützen soll.

Ausgehend von einer Bestandsaufnahme bezüglich Wohlbefinden und Anforderungsbewältigung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II wurde in der vorliegenden Studie die Umsetzung des Nachteilsausgleichs näher untersucht. Fragen betrafen dabei die Umsetzung der Massnahmen, Erfahrungen und Einstellungen sowie den Unterstützungsbedarf der Lehrpersonen. Weiter wurde der Einsatz von inklusiven Unterrichtsmethoden genauer analysiert.

Das Projekt wurde im Rahmen eines Mixed-Method-Designs durchgeführt. Die erste Teilerhebung umfasste eine quantitative Befragung, während die zweite Teilerhebung eine qualitative Vertiefung mittels Interviews beinhaltete. Im Zeitraum vom September 2018 bis Januar 2019 wurden insgesamt 66 Klassen (22 Mittelschulen und 44 Berufsschulen) aus zehn Deutschschweizer Kantonen mit insgesamt 907 Jugendlichen im Alter von 14 bis 24 Jahren mit einem Paper-Pencil-Fragebogen befragt. Darunter befanden sich 60 Jugendliche (53,3 % weiblich) mit einem Nachteilsausgleich. Über die Hälfte der Jugendlichen mit Nachteilsausgleich in unserer Stichprobe (61,7 %) gibt an, eine Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) aufzuweisen. Am zweithäufigsten kommt ADHS (18,3 %) unter den Jugendlichen mit Nachteilsausgleich vor, gefolgt von körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen (15 %). Weiter sind Jugendliche mit Dyskalkulie, Seh- und Hörbeeinträchtigungen, psychischen Beeinträchtigungen sowie Personen im Autismus-Spektrum in der Nachteilsausgleichs-Stichprobe vertreten.

Ergänzend dazu wurden 60 Lehrpersonen (67 % aus der Berufsfachschule und 33 % aus Mittelschulen) schriftlich befragt.

Die zweite Teilerhebung umfasste problemzentrierte Leitfadenterviews und ein Fokusgruppeninterview. Während im Fokusgruppeninterview sechs Fachpersonen der Berufsbildung berücksichtigt wurden, fanden 24 Einzelinterviews statt. Zwölf Interviews wurden in der ersten Projektphase, ein Fokusgruppeninterview in der zweiten Phase und zwölf Einzelinterviews in der dritten Phase durchgeführt. Davon wurden zwölf Interviews sowie das Fokusgruppeninterview vollständig transkribiert, für die zwölf Einzelinterviews aus der ersten Phase wurden Gesprächsprotokolle angefertigt. Die Auswertung erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse. Alle Angaben wurden vollständig anonymisiert.

Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II

Etwas mehr als jeder vierte Jugendliche und junge Erwachsene (27,1 %) berichtet in der vorliegenden Studie von einer Beeinträchtigung. Dabei handelt es sich jeweils um Selbstauskünfte und nicht zwangsläufig um medizinische Diagnosen. Jeder fünfte Jugendliche (21,9 %) zeigt in unserer Studie zudem Hinweise auf eine psychische Auffälligkeit. Die angegebenen Beeinträchtigungen gehen in unterschiedlichem Ausmass mit einem verminderten Wohlbefinden und Schwierigkeiten in der Anforderungsbewältigung in Schule und Betrieb einher. Insbesondere Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen zeigen ein vermindertes Wohlbefinden in allen untersuchten Dimensionen. Jugendliche mit körperlichen/chronischen Krankheiten zeigen ebenfalls ein tieferes globales Wohlbefinden. Bezüglich Anforderungsbewältigung wurde deutlich, dass Jugendliche mit Lernstörungen, wie Dyslexie oder Dyskalkulie, Schwierigkeiten haben, die Leistung in der Schule zu erbringen: Sie berichten von schlechteren Noten und einer erhöhten schulischen Belastung. Bei Jugendlichen mit körperlichen/chronischen und psychischen Beeinträchtigungen ergeben sich nebst verminderten schulischen Leistungen zusätzlich Hinweise auf eine erhöhte Belastung im Betrieb.

Zusammenfassung

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Während Jugendliche mit Lernstörungen spezifische Schwierigkeiten mit der Anforderungsbewältigung in der Schule aufweisen, scheint sich eine eingeschränkte psychische Gesundheit vergleichsweise umfassender auf die Lebenssituation der Betroffenen auszuwirken. So verdeutlicht sich die schwierige Situation von Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen auch bei der Betrachtung von wahrgenommenen Ressourcen: Betroffene Jugendliche schätzen ihre Stressbewältigungskompetenz niedriger ein und nehmen die emotionale Unterstützung vom privaten, schulischen und betrieblichen Umfeld tiefer wahr.

Wissen und Umgang mit Beeinträchtigungen an der Schule sowie inklusive Didaktik

Ein adäquater Umgang mit Beeinträchtigungen an der Schule erfordert nebst einer offenen Einstellung gegenüber dieser Thematik eine gute Organisation (u. a. Regelungen, Zugang zu besonderen Massnahmen, Weiterbildungen, Transparenz) sowie einen gewissen Spielraum für individuelles Lernen im Klassencurriculum. Unsere Befragung zeigt, dass ein Grossteil der befragten Lehrpersonen die Organisation im Schulhaus als gut empfindet, wobei Weiterbildungen zum Umgang mit Beeinträchtigungen laut den Einschätzungen verhältnismässig wenig stattfinden. Auch sind verhältnismässig wenige Lehrpersonen der Ansicht, dass das Klassencurriculum genügend Zeit bietet für individualisierte Lehr- und Lernformen.

Einstellungen und Wissen der Lehrpersonen und Schulleitungen bezüglich Beeinträchtigungsformen sind zentral. Unsere Befragung zeigt, dass ein Grossteil der befragten Lehrpersonen tendenziell findet, dass Jugendliche mit Beeinträchtigungen an ihrer Schule besonders gefördert werden sollen. Dies widerspiegelt eine grundsätzlich positive Einstellung den Betroffenen gegenüber. Bei der konkreten Umsetzung gibt es jedoch oft Probleme: Zeitdruck oder fehlende Infrastrukturen im Schulhaus werden dafür verantwortlich gemacht.

Das konkrete Wissen der Lehrpersonen über Beeinträchtigungsformen ist dabei sehr unterschiedlich und abhängig von den Berührungspunkten der Lehrpersonen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen. Die befragten Lehrpersonen erleben sich grundsätzlich als selbstwirksam, was den Umgang mit Jugendlichen mit Beeinträchtigungen angeht, und der Bedarf nach mehr Wissen und Kenntnissen bezüglich verschiedener Beeinträchtigungsformen wird in den Interviews unterschiedlich eingeschätzt. Einige Lehrpersonen äussern Bedarf nach mehr Wissen über Beeinträchtigungsformen, andere wünschen ausschliesslich zugeschnittenes Wissen über die Schülerinnen und Schüler, mit denen sie arbeiten. Vorbehalte gegenüber Weiterbildungsangeboten bestehen aufgrund fehlender personaler Ressourcen. Teilweise wird die Gefahr einer möglichen vorschnellen Pathologisierung und Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern gesehen. Gewünscht werden niederschwellige Anlaufstellen und eine Vernetzung mit anderen Lehrpersonen sowie praktisches Wissen und Anweisungen bei konkreten Fällen.

Unsere Befragung zeigt, dass der Begriff «inklusive Didaktik» an den Berufsfach- und Mittelschulen nicht sehr verbreitet ist. Nichtsdestotrotz verwenden die befragten Lehrpersonen verschiedene inklusive Unterrichtselemente regelmässig in ihrem Unterricht. So achten über 90 % der Lehrpersonen auf Klarheit in Sprache und Gestaltung von Texten und Prüfungsblättern. 80 % visualisieren komplexe Unterrichtsinhalte und versuchen Lerntandems zu bilden, bei welchen sich Jugendliche gegenseitig unterstützen. Vergleichsweise selten sind gemäss der vorliegenden Befragung jedoch Massnahmen zur unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung für stärkere und schwächere Lernende. Weiter zeigt sich, dass nur eine Minderheit der befragten Lehrpersonen Methoden einsetzt, bei welchen sich die Schülerinnen und Schüler mit den eigenen Lernstrategien und Lernfortschritten befassen. Ebenfalls nur ein Fünftel der Lehrpersonen setzen unterstützende Technologien im Unterricht ein.

Eine gut verständliche Sprache und eine gute Strukturierung wird insbesondere von den Jugendlichen mit Nachteilsausgleich in den Interviews als sehr hilfreich erachtet. Weitere inklusive Massnahmen werden je nach Beeinträchtigung sehr unterschiedlich bewertet. Beispielsweise können Gruppenarbeiten für gewisse Jugendliche sehr hilfreich sein, während sie für andere Jugendliche eher schwierig sind.

Grundsätzlich zeigt sich, dass insbesondere die Organisation rund um die Thematik Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung auf Schulhausebene wesentlich dafür verantwortlich ist, wie sehr eine inklusive Unterrichtsgestaltung in der Klasse möglich ist. Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Kenntnisstand von verschiedenen Massnahmen des Nachteilsausgleichs: Je mehr Wissen vorhanden ist, desto mehr werden im Unterricht Elemente inklusiver Didaktik eingesetzt.

Nachteilsausgleich: Organisation auf Schulhausebene

Die Gefässe bezüglich Nachteilsausgleich und ihre Ausgestaltung hängen unmittelbar von der Schule und dem Rektorat ab. So übernehmen bei einigen Schulen Nachteilsausgleichsbeauftragte den Umgang mit dem Nachteilsausgleich, bei anderen Schulen ist das Rektorat dafür zuständig. Ebenfalls sind die Funktionen der Beauftragten unterschiedlich. Diese reichen von Informationen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler und ihre Angehörigen über die Koordination der Zusammenarbeit und der Formulierung der Massnahmen bis hin zum Führen von Gesprächen. Dabei wird auch die Ausgestaltung der Angebote überaus unterschiedlich angegangen. Während beispielsweise in einigen Schulhäusern eher zurückhaltend mit der Informationserteilung an Schülerinnen und Schüler verfahren wird, verfolgen andere Schulhäuser eine aktive Kommunikation.

Für Schülerinnen und Schüler mit einem Nachteilsausgleich sind umfassende gelingende kommunikative Prozesse im Schulhaus von enormer Wichtigkeit. Die Interviews zeigen, dass Lehrpersonen häufig im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen, die das System Schule an die Schülerschaft stellt, und den individuellen Fähigkeiten und Ressourcen der einzelnen Schülerinnen und Schülern stehen. Offenheit und Interesse der Lehrpersonen an den Bedürfnissen der Jugendlichen bilden jedoch die Grundlage für ein gutes Wohlbefinden und die Leistungserbringung in der Schule. Eine klare und nachvollziehbare Kommunikation hinsichtlich Anamnese und einflussnehmender Faktoren auf Seiten der Jugendlichen sowie eine gute interne Organisation im Schulhaus für die Umsetzung eines Nachteilsausgleichs wird als sehr wichtig erachtet. Eine gelingende Kommunikation kann Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen abbauen und gibt den Jugendlichen die Möglichkeit, mit den Lehrpersonen in Kontakt zu treten und gemeinsam eine Passung hinsichtlich Bedürfnissen und Massnahmen zu erarbeiten.

In der Praxis bestehen Unsicherheiten darüber, wie viel Information die Klasse der Jugendlichen mit Nachteilsausgleich erhalten soll. Eine transparente Kommunikation wird von vielen jedoch als wichtig erachtet. Die Kommunikation verläuft unterschiedlich; einerseits werden die Informationen durch das Rektorat an die Klasse weitergegeben, andererseits übernehmen gewisse Lehrpersonen diese Aufgabe. Teilweise kommen Coaches in die Klasse oder die betroffenen Schülerinnen und Schüler werden in die Kommunikation miteinbezogen.

Nachteilsausgleich: Massnahmen, Abläufe, Kenntnisse und Einstellungen

Die meisten Jugendlichen geben an, von der Lehrperson ermutigt worden zu sein, eine Abklärung hinsichtlich eines möglichen Nachteilsausgleichs zu machen. Ein anderer Teil hat schon länger eine medizinische Diagnose und hat auf der Sekundarstufe I bereits einen Nachteilsausgleich erhalten. Die restlichen Jugendlichen geben an, dass sie selber bzw. ihre Eltern eine Abklärung aufgelegt hätten. Weitere wurden durch die IV oder den Lehrbetrieb darauf aufmerksam gemacht. Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen mit Nachteilsausgleich (55 %) geben an, den Weg bis zur Massnahme als eher problemlos empfunden zu haben. Immerhin ein Viertel empfand ihn allerdings als eher kompliziert. Auch in den Interviews wird der Weg bis zur Massnahme unterschiedlich bewertet. Dies hängt möglicherweise mit unterschiedlichen Regelungen, Einstellungen und Verankerungen des Nachteilsausgleichs an der Schule zusammen. Während einige Schülerinnen und Schüler an der Besprechung hinsichtlich der Massnahme teilnehmen konnten, blieben anderen in der Massnahmenbesprechung unberücksichtigt. Abhängig von den Schulen stehen nicht alle Massnahmen zur Verfügung oder es fehlen die Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich oder den Beeinträchtigungsformen. Zeitzuschläge werden in unserer Studie am häufigsten als Massnahmen des Nachteilsausgleichs er-

Zusammenfassung

EIL – Enhanced Inclusive Learning

wähnt. Die zusätzlich offerierte Zeit variiert dabei beträchtlich. Weiter werden Modifikationen der Prüfungsform (z. B. mündlich statt schriftlich) oder -kriterien (z. B. wird Grammatik nicht bewertet) genannt, sowie das Gewähren eines separaten Raumes.

Ungefähr drei Viertel der befragten Jugendlichen mit Nachteilsausgleich (73 %) finden, dass die zugesprochene Massnahme ein wenig bis sehr hilfreich sei. In den Interviews wird ersichtlich, dass die Einschätzung darüber, wie hilfreich eine Massnahme ist, stark mit der Passung zusammenhängt. Unter Passung wird dabei verstanden, dass die spezifischen Bedürfnisse einer Person aufgrund ihrer Beeinträchtigung berücksichtigt werden. Auf die Frage nach spezifischen Wirkmechanismen geben verhältnismässig viele Befragte an, dass der Nachteilsausgleich unter anderem hilft, das langsame Arbeitstempo zu kompensieren. Ebenfalls wird sehr oft erwähnt, dass er hilft, Blockaden zu lösen und Stress abzubauen. Die Konzentration werde verbessert, Fehler können korrigiert werden. Der Nutzen des Nachteilsausgleichs ist für die Schülerinnen und Schüler teilweise auch über die schulische Leistung hinausgehend spürbar. So wird beispielsweise erwähnt, dass die Selbstwirksamkeit gestiegen ist und Lernchancen ermöglicht wurden.

Förderliche Faktoren für den Erhalt und die Umsetzung des Nachteilsausgleichs werden von Seiten der Jugendlichen in der Nachvollziehbarkeit und Sinnhaftigkeit eines Nachteilsausgleichs gesehen, in klaren Ansprechpersonen, Rahmenbedingungen und Gefässen sowie in einer flexiblen Umsetzung. Grundsätzlich erachten sie das Verständnis hinsichtlich der Beeinträchtigung im Umfeld als sehr wichtig. Entsprechend wird die Information an die Klasse als relevanter Faktor erwähnt. Dabei besteht die Forderung nach mehr Aufklärungsarbeit durch Lehrpersonen, wodurch negative Gefühle in der Klasse vermieden werden sollen. Als hinderliche Faktoren werden Angst vor Unverständnis der Mitschüler und Mitschülerinnen sowie formale Hürden und fehlende Anpassungsfähigkeit des Kontextes genannt.

Bei den Lehrpersonen sind Kenntnisse über den Nachteilsausgleich sehr unterschiedlich vorhanden. Fast 80 % der Befragten schätzen den Kenntnisstand zur Umsetzung des Zeitzuschlages als gut bis sehr gut ein. Nur noch rund die Hälfte der Befragten schätzen ihre Kenntnisse bezüglich anderer Massnahmen wie Modifikation der Bewertungskriterien, technische Hilfsmittel und räumliche Anpassungen als gut bis sehr gut ein. Am wenigsten Kenntnisse haben die Lehrpersonen bezüglich Einsatz von persönlichen Assistenten und Assistentinnen/persönlichen Betreuungspersonen. 41 % der Lehrpersonen finden, dass an der Schule Schulungen hinsichtlich verschiedener Massnahmen des Nachteilsausgleichs benötigt werden.

Es werden unterschiedliche Bedürfnisse für eine adäquate Umsetzung des Nachteilsausgleichs von den Lehrpersonen formuliert. Dazu zählt unter anderem der Zugang zu Informationen. Diese Informationen geben den Lehrpersonen Sicherheit im Umgang mit dem Nachteilsausgleich. Informationsbedürfnisse bestehen abhängig von der Lehrperson bei der Klärung des rechtlichen Rahmens, bei den Kenntnissen des konkreten Umgangs und den individuellen Bedürfnissen. Dazu wünschen sie sich Fachberichte, die alle nötigen Informationen für die Umsetzung enthalten. Für die Informationsbeschaffung wünschen sich die Lehrpersonen teilweise Weiterbildungen, teilweise haben sie Vorbehalte gegenüber Weiterbildungen und bevorzugen stattdessen eine Vernetzung mit anderen Lehrpersonen für den Austausch von Erfahrungen. Diese Vernetzung sollte kantonal stattfinden, da es kantonale Unterschiede bei den Rahmenbedingungen gibt. Ebenfalls in Bezug auf Informationen wird eine Anlaufstelle für Fragen gewünscht. Weiter wird gewünscht, dass regelmässig Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern mit Nachteilsausgleich stattfinden, bei denen die Massnahmen und der Stand ausgewertet werden. Dabei wird auch eine verstärkte Zusammenarbeit mit Coaches und dem Umfeld der betroffenen Schülerinnen und Schüler gewünscht, was beispielsweise über «runde Tische» stattfinden kann.

Rund ein Fünftel der befragten Lehrpersonen ist gegenüber dem Nachteilsausgleich kritisch eingestellt und findet, dass er beispielsweise neue Ungleichheiten schafft. Die Umsetzung des Nachteilsausgleichs im Unterricht wird von fast 40 % als (eher) schwierig wahrgenommen. Aspekte der Organisation im Schulhaus werden von 20 bis 40 % der Befragten als teilweise kritisch eingeschätzt, weil z. B. die Lernenden nicht ausreichend über den Nachteilsausgleich

informiert werden. Die vorhandenen Bedenken betreffend des Nachteilsausgleichs hängen mit möglichen Konflikten mit Schülerinnen und Schülern oder möglichem Missbrauch des Nachteilsausgleichs zusammen. Darüber hinaus werden bei Mittelschulen Selektionsfunktionen geltend gemacht. Ebenso wird in den Interviews ersichtlich, dass Diagnosen, die sich unmittelbar auf die kognitive Leistungsfähigkeit beziehen (z. B. Lernstörungen) für die Gewährung eines Nachteilsausgleichs eher akzeptiert werden als beispielsweise Diagnosen, die Schwierigkeiten im affektiven Bereich widerspiegeln. Eine positive Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich wird durch ein Verständnis begünstigt, bei dem der Nachteilsausgleich als Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler gesehen wird, ihre Leistungen zu zeigen. Damit ist ein Bewusstsein verknüpft, dass der Nachteilsausgleich keine Vereinfachung darstellt, sondern die Leistungsansprüche dieselben bleiben. Die Nachvollziehbarkeit der Massnahmen, eine unkomplizierte Handhabung, Sicherheit in der Umsetzung und Transparenz bezüglich Abklärungen begünstigen positive Einstellungen.

Schlussfolgerungen

Unsere Ergebnisse und weitere Studien zeigen, dass es auf der Sekundarstufe II eine Reihe von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten sowie anderen Beeinträchtigungen gibt (Bundesamt für Statistik, 2018; Reinhardt & Petermann, 2010). Lehrpersonen und Rektorat auf der Sekundarstufe II sollten für die unterschiedlichen Beeinträchtigungen sensibilisiert werden. Ein Thema betrifft auch die Förderung eines positiven Klassenklimas, das für alle Jugendlichen von Vorteil ist und speziell für Jugendliche mit Beeinträchtigungen sehr zentral sein könnte. So zeigen einige Untersuchungen Ausgrenzungserfahrungen bei Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf auf (z. B. Krull, Wilbert & Henneman, 2014), und auch in der vorliegenden Studie gibt es Hinweise auf eine tiefer wahrgenommene emotionale Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern unter Jugendlichen mit Beeinträchtigungen sowie Angst vor Ausgrenzung bei Jugendlichen mit Nachteilsausgleich. Daneben erscheint es wichtig, die Stärken und Fähigkeiten von betroffenen Jugendlichen vermehrt in den Blick zu rücken.

Um ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, sind Veränderungen auf verschiedenen Ebenen erforderlich. Unsere Erhebung zeigt, dass insbesondere die Organisation rund um die Thematik Behinderung auf Schulhausebene wesentlich dafür verantwortlich ist, inwiefern auf die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen eingegangen werden kann. Verschiedene Autoren und Autorinnen (z. B. Rützel, 2014) weisen in Übereinstimmung damit auf die Wichtigkeit einer inklusiven Schulkultur hin, die eine höhere Autonomie und Gestaltungsspielräume hinsichtlich der Angebote und der Angebotsorganisation auf Schulhausebene mit sich bringt und auf der Unterrichtsebene die Verwirklichung der Merkmale guten Unterrichts, neue Differenzierungsformen und neue Formen des kooperativen Lernens.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Methoden der inklusiven Didaktik auf der Sekundarstufe II teilweise wenig bekannt sind. Generell ist teilweise die Haltung vorhanden, dass individualisierende Didaktik auf dieser Schulstufe nur beschränkt möglich sei, da alle Lernenden die gleichen Lernziele erreichen müssen. Über Methoden, die unterstützend für alle Lernenden eingesetzt werden können, ohne dabei die Lernziele verändern zu müssen, liegen eher wenig Kenntnisse vor. In vielen Klassen ist beispielsweise der Einsatz elektronischer Hilfsmittel im Bereich Lesen und Schreiben weiter ausbaufähig, wie auch das Anbieten verschiedener Arten und Niveaus von Aufgaben («Binnendifferenzierung») sowie die Förderung von unterschiedlichen Lernstrategien.

Die Studie untersuchte auch besonders die Umsetzung des Nachteilsausgleichs im Schulhaus. Der Umgang mit Unsicherheiten sowie Wissen und Erfahrungen sind im Kontext des Nachteilsausgleichs und dessen Massnahmen überaus zentral. Kritische Einstellungen gegenüber dem Nachteilsausgleich gründen sowohl bei den Lehrpersonen wie auch bei den Schülerinnen und Schülern immer wieder in den vorhandenen Unsicherheiten oder dem fehlenden Wissen über den Nachteilsausgleich. Wichtige Elemente für eine positive Umsetzung des Nachteilsausgleichs sind zum einen die Standardisierung klarer Prozesse mit ausreichend Spielraum für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Ebenso wie beispielsweise auf die unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen zugeschnittene Formulare das Wohlbefinden der Lernenden begünstigen können, ist die Einsicht unerlässlich, dass die Schülerinnen und Schüler trotz

Zusammenfassung

EIL – Enhanced Inclusive Learning

ähnlicher oder gleicher Beeinträchtigungsformen unterschiedliche Bedürfnisse haben. So gilt es auch hier, die Schülerinnen und Schüler aktiv miteinzubeziehen. Zum anderen ist auch die sensible Kommunikation über den Nachteilsausgleich in der Klasse und im Schulhaus wichtig. Dabei können nicht zuletzt die Lehrpersonen unterstützend wirken, indem sie auf die Anliegen ihrer Lernenden eingehen und beispielsweise ihre Bedürfnisse bei der Kommunikation mit der Klasse berücksichtigen.

Immer wieder werden die Vernetzung und der Austausch des Erfahrungswissens zwischen den Lehrpersonen sowie Nachteilsbeauftragten begünstigt. So kann auf einem unkomplizierten Weg wesentliche Sicherheit für den Alltag generiert werden. Gleichzeitig besteht der Wunsch nach niederschweligen Anlaufstellen, auch ausserhalb des Schulhauses, für Fragen. Dabei kann sich der Einsatz von Nachteilsausgleichsbeauftragten im Schulhaus als überaus hilfreich erweisen. Im Rahmen des Projektes sind Leitfäden sowie Weiterbildungs- und Beratungsangebote entstanden (vgl. www.hfh.ch/fabi).

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung oder in das Gymnasium und später ins Erwerbsleben stellt für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung eine besondere Herausforderung dar. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat sich zum Ziel gesetzt, eine Abschlussquote auf der Sekundarstufe II von 95 % zu erreichen (EDK, 2011). Damit das Gelingen kann, haben in den letzten Jahren verschiedene Reformen dazu beigetragen, die Transition von der Schule in den Beruf zu verbessern. Zum einen sind hier gesetzliche Reformen zu nennen, die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) initiiert werden konnten. So werden in Artikel 27 der UN-BRK die Partizipation und das Recht auf Arbeit eingefordert. Zudem fordert die UN-BRK ein inklusives Bildungssystem und hält Staaten, die das Abkommen unterzeichnet haben, dazu an, Strukturen und Massnahmen zu initiieren, um Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung eine Chancengleichheit hinsichtlich ihrer Bildung zu gewährleisten. Zum anderen wurden in den letzten Jahren verschiedene Angebote eingerichtet, damit Jugendliche einen Sekundarstufe-II-Abschluss aufreichten: Dazu gehören beispielsweise das Bereitstellen von neuen Ausbildungsgefässen (zweijährige berufliche Grundbildung, EBA) sowie Begleitangebote (fachkundige individuelle Begleitung).

Spezielle Massnahmen für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung gibt es auf der Sekundarstufe II vergleichsweise wenige: Ein wichtiges Gleichstellungsinstrument ist der Nachteilsausgleich (NA), der Jugendliche mit einer Beeinträchtigung während und beim Abschluss einer Ausbildung unterstützen soll. Der Nachteilsausgleich bezeichnet die Anpassung der Bedingungen, unter denen Lernen/Prüfungen stattfinden, und nicht eine Modifikation der Lern- oder Ausbildungsziele oder eine Noten- bzw. Fächerdispens. Er dient dazu, Nachteile durch Beeinträchtigungen aufzuheben oder zu verringern. Er kann in der Schul- und Berufsbildung sowie bei den entsprechenden Aufnahme- und Qualifikationsverfahren zur Anwendung kommen (<http://www.szh.ch/nachteilsausgleich>, 24. März 2015).

Zwar ist der Nachteilsausgleich sowohl auf der Sekundarstufe I (Sahli Lozano, Greber & Steiner, 2016), als auch auf der Sekundarstufe II (Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry, 2016) ein zunehmend häufig eingesetztes Instrument. Dennoch ist festzuhalten, dass der Nachteilsausgleich erst bei einzelnen medizinischen Diagnosen und Beeinträchtigungsformen und in erster Linie bei einer Lese-Rechtschreib-Störung zum Tragen kommt. Welche Massnahmen in verschiedenen Schultypen und Lernorten (z. B. Berufsfachschule und Lehrbetrieb) eingesetzt werden, war bisher kaum Gegenstand der Forschung.

Das Thema «Inklusion auf Sekundarstufe II» wurde in den letzten Jahren vermehrt diskutiert (Grassi, Rhiner, Kammermann & Balzer, 2014). Insgesamt ist noch wenig darüber bekannt, wie gut die Kultur der Inklusion auf der Sekundarstufe II umgesetzt wird, und welche Aufgaben und Herausforderungen sich bei der heterogenen Gruppe von Lernenden stellen. Lehrpersonen, aber auch Berufsbildende und Instruktoren von überbetrieblichen Kursen sind zunehmend gefordert: Sie stehen verstärkt einer Gruppe von Jugendlichen gegenüber, die mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert sind: Zu nennen ist beispielweise die immer grösser werdende Gruppe von Lernenden mit Migrationshintergrund, die aufgrund fehlender Sprachkenntnisse den Zugang zu einer anspruchsvollen Ausbildung (EFZ) noch nicht finden (Stern, Marti, Von Stokar & Ehrler, 2010). Eine Studie verweist auf eine zunehmende Anzahl von Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Beeinträchtigungen (Hofmann, Duc, Häfeli & Lamamra, 2016) und weitere Studien weisen auf die spezielle Situation der Berufsausbildung mit drei Lernorten – Schule, Ausbildungsbetrieb und überbetriebliche Kurse – sowie die sich daraus ergebende Lernsituation und die komplexe Didaktik hin (Werning & Lütje-Klose, 2006). Kraglund-Gauthier et al. (2014) untersuchten didaktische Methoden auf der Sekundarstufe II, die sich für den inklusiven Unterricht eignen. Jugendliche, die eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II absolvieren, sind auf kleinere Anpassungen im Unterricht und in der berufspraktischen Bildung angewiesen, obschon sie die Lernziele der Ausbildung erreichen müssen. «*The most common types of accommodations provided by postsecondary institutions include extended time on exams, alternative exam formats, and assistance with notetaking, study skills, and learning strategies.*» (Lombardi, Murray & Gerdes, 2011: 250). Es gibt gemäss den Autoren jedoch kaum Studien darüber, welche pädagogischen Massnahmen die Lehrpersonen im Unterricht anwenden.

Einleitung

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Das vorliegende Projekt verfolgt zwei Ziele:

Teil A Forschung: Es wurde in Erfahrung gebracht, welche methodisch-didaktischen Elemente im Unterricht, Massnahmen des Nachteilsausgleichs sowie weitere Fördermassnahmen sich bei der Ausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf auf der Sekundarstufe II als wirksam erweisen. Dabei wurden sowohl Berufsfach- und Mittelschulen fokussiert.

Teil B Umsetzung: Aufbauend auf den Erkenntnissen dieses ersten Forschungsteils wurden konkrete Massnahmen entwickelt, die die Kompetenzen von Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II für die Ausbildung von Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen stärken, dies vor allem auch mit dem Ziel, die Umsetzung des Nachteilsausgleichs an Berufsfach- und Mittelschulen und in berufspraktischen Bildungssettings zu verbessern. Dadurch soll die Chancengleichheit von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II gefördert werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Didaktik auf der Sekundarstufe II

Nach Orr und Bachmann (2009) hat eine von elf Jugendlichen auf der Sekundarstufe II eine Beeinträchtigung. Häufige Arten von Beeinträchtigungen sind dabei Lernbeeinträchtigungen, Autismus-Spektrum, psychische Beeinträchtigungen oder medizinisch-körperliche Diagnosen. Jugendliche mit besonderem Förderbedarf sind auf der Sekundarstufe II besonders gefordert, über ihre Beeinträchtigungen vermehrt Auskunft zu geben; diese Aufgaben haben auf der Sekundarstufe I vor allem Eltern und Lehrpersonen übernommen. Lynch & Gussel (1996) zeigen, dass bei diesen Jugendlichen diese *self-advocacy skills* (für sich selbst eintreten) bei Eintritt auf die Sekundarstufe II noch wenig ausgeprägt sind. Bei Lernenden, die während der Zeit ihrer beruflichen Erstausbildung Anspruch auf Unterstützung der Invalidenversicherung haben, übernehmen die Fachpersonen aus den Ausbildungsbetrieben des ergänzenden Ausbildungsmarktes oder Job- und Lerncoaches oftmals die beschriebene Funktion.

Auf der Sekundarstufe I gibt es Konzepte zur inklusiven Didaktik, welche ein angemessenes, strukturiertes, offenes und individualisiertes Lernen ermöglichen sollen (Steppacher, 2014). Auf der Sekundarstufe II gibt es hingegen weniger inklusive Didaktik: Dies zeigt sich bereits bei der Selektion für Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II: Bei Aufnahmeprüfungen für das Gymnasium oder Tests wie Multi-/Basicchecks gibt es kaum ausgleichende Massnahmen wie den Nachteilsausgleich. Ausbildungsbetriebe führen zugleich oftmals Assessments zur Selektion potenzieller Lernender durch, die den Anspruch auf einen Nachteilsausgleich kaum berücksichtigen.

Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II sind mit dem Unterricht bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf oft überfordert. Lombardi et al. (2011) stellen in einer Metaanalyse fest, dass Lehrpersonen auf der Sekundarstufe II zwar aufgefordert werden, eine positive Einstellung gegenüber Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung aufzubringen. Jedoch geben die Lehrpersonen an, sich für diese Aufgabe zu wenig vorbereitet zu fühlen.

Um eine inklusive Lernumgebung auf der Sekundarstufe II zu schaffen, müssen nach Kraglund- Gauthier et al. (2014) verschiedene Elemente berücksichtigt werden (siehe Abbildung 1): Lehrpersonen müssen positive Einstellungen gegenüber Lernenden mit Beeinträchtigungen haben, geeignete Lernstrategien im Unterricht vermitteln, Anpassungen (wie Nachteilsausgleich) einsetzen, mit Eltern zusammenarbeiten und bezüglich integrativer Methoden auf dem aktuellen Stand sein. Für die duale Berufsbildung gilt zudem, dass eine enge Vernetzung zwischen den drei Lernorten bzw. den entsprechenden Lehr- und Ausbildungsverantwortlichen in Bezug auf den Nachteilsausgleich gewährleistet sein sollte.

Hier stellt sich die Frage, was auf der Sekundarstufe II unter einem erfolgreichen Verlauf zu verstehen ist. Gemäss der EDK (2011) ist ein Ziel, Jugendliche mit einer Beeinträchtigung zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen, sei dies im Rahmen einer abgeschlossenen Berufsausbildung oder auf Stufe der weiterführenden Schulen einer erfolgreichen Matura (Häfeli & Schellenberg, 2009). Die Jugendlichen bleiben damit im integrativen Setting in der Klasse und erreichen die erforderlichen Leistungen. Ein weiterer Massstab für eine erfolgreiche Situation ist, wenn sich Jugendliche in der Klasse gut aufgehoben und wohlfühlen (Venetz et al., 2015).

Studien zu Inklusion auf der Sekundarstufe II

Obschon das Thema «Inklusion auf der Sekundarstufe II» in den letzten Jahren vermehrt diskutiert wurde (Grassi, Rhiner, Kammermann & Balzer, 2014), gibt es auf dieser Stufe deutlich weniger vergleichbare Unterstützungsangebote als auf der Sekundarstufe I. Insgesamt ist wenig Wissen darüber vorhanden, wie gut die Kultur der Inklusion auf der Sekundarstufe II umgesetzt wird und welche Aufgaben und Hürden sich bei der heterogenen Gruppe von Lernenden stellen.



Abbildung 1: Erforderliche Komponenten für eine effektive Lernumgebung auf der Sekundarstufe II (Kraglund-Gauthier et al., 2014).

Ein wichtiges Gleichstellungsinstrument für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung ist der Nachteilsausgleich, der mit einem Gesuch eingefordert werden kann. Dem Gesuch muss ein Arztzeugnis oder ein Attest von einer im Kanton vorgesehenen Fachstelle beigelegt werden. Idealerweise wird am «runden Tisch» mit Eltern, Lehrpersonen und Schulleitung der individuelle Nachteilsausgleich festgelegt (Colombo & Harksen-Hörler, 2014). Die meisten bewilligten Einsatzbereiche des Nachteilsausgleichs betreffen Massnahmen, die sich auf Bereiche einer zeitlichen Modifikation beziehen, beispielsweise beim Zeitzuschlag für Prüfungen (Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry, 2017, Sahli Lozano et al., 2016).

Weitere Beispiele für Einsatzbereiche des Nachteilsausgleichs aus der Praxis sind (Hugenbühler & Schwaller, 2015): Bei Dyslexie kann meist durch eine Verlängerung der Prüfungszeit (z. B. 20 %) der Druck auf die Jugendlichen reduziert werden. Bei Jugendlichen mit Asperger-Syndrom hat sich ein separater ruhiger Prüfungsraum bewährt. Eine Aufteilung der Prüfung in einzelne Blöcke könnte bei psychischen Problemen die beste Lösung sein. Bei starker Sehschwäche bis an die Grenze zur Blindheit könnte die Benutzung von Spezialgeräten eine Lösung darstellen oder Prüfungen werden mündlich statt schriftlich abgenommen. Wichtig sei, dass jeder Fall individuell beurteilt wird. Es erfolgte bei Hugenbühler & Schwaller (2015) keine empirische Überprüfung darüber, wie erfolgreich welche Massnahmen bei welchen Beeinträchtigungen waren.

Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry (2016) haben eruiert, dass der Nachteilsausgleich zwar zunehmend an Berufsfach- und Mittelschulen eingesetzt wird, es jedoch je nach Kanton und Schulhaus grosse Unterschiede bezüglich Verbreitung bzw. Fallzahlen gibt. Gemessen am Gesamtbestand der Lehrverträge in den jeweiligen Kantonen in den Jahren 2010 bis 2016 liegen die Quoten (Prozentfälle, bei denen ein Nachteilsausgleich zugesprochen wird) zwischen 0,2 % und 4,3 %. In den meisten Kantonen liegen die Quoten dabei unter einem Prozent. Nur die Kantone Neuenburg (1,1 % bis 2,4 %) und Genf (3 % bis 4,3 %) liegen diesbezüglich darüber. Auch hinsichtlich der zugänglichen Information für die Jugendlichen über einen Nachteilsausgleich gibt es frappante Unterschiede zwischen den Schulen: 40 % der befragten Schulen informieren explizit über die Möglichkeiten eines Nachteilsausgleichs, die übrigen Schulen liegen unter dieser Quote. Kunz (2015) berichtet darüber, dass für Gymnasien erst im Jahr 2011 verbindliche Richtlinien für den Nachteilsausgleich eingeführt wurden; diese würden bis heute allerdings sehr unterschiedlich gehandhabt und umgesetzt.

Der Nachteilsausgleich wird als Gleichstellungsinstrument an Schulen zwar generell geschätzt, bei der direkten Umsetzung im Klassenzimmer bestehen jedoch erhebliche Unsicherheiten. In der Studie von Schellenberg et al. (2016) gaben knapp die Hälfte der befragten Schulen an, dass sie die Durchführung eines Nachteilsausgleichs an der Schule als schwierig einschätzen. Die Gründe dafür sind vielfältiger Art und werden darin vermutet, dass zum einen Lehrpersonen und Prüfungsexperten zu wenig über den genauen Einsatz eines Nachteilsausgleichs Bescheid wissen und zum anderen unklare und oder zu wenig präzise Formulierungen zur Anwendung/Einsatz des Nachteilsausgleichs in den Gesuchen vorliegen. Die Abgrenzung zu reduzierten individuellen Lernzielen ist für die Lehrpersonen oftmals eine Herausforderung. Massnahmen des Nachteilsausgleichs haben bei Sinnes- oder Körperbeeinträchtigungen schon lange Tradition. Zunehmend werden Bildungsinstitutionen jedoch mit Anfragen für einen Nachteilsausgleich konfrontiert, die ein deutlich breiteres Spektrum von Beeinträchtigungen umfassen (Lienhard-Tuggener, 2015). Das schafft Unsicherheit und wirft Fragen der Gerechtigkeit und Verhältnismässigkeit auf.

Ein wichtiges Thema betrifft auch die Information der anderen Mitschüler und Mitschülerinnen: Auf Stufe Gymnasium wird individuell bestimmt, ob und in welcher Form die Klasse über Massnahmen informiert werden soll (Kunz, 2015). Dies gelte vor allem beim Zeitzuschlag für Prüfungen. Es sei nicht selten, dass Lernende trotz zugesprochenen Nachteilsausgleichs die verlängerten Prüfungszeiten nicht einfordern. *«Bereits die von den Lernenden empfundene Fairness, die Angemessenheit und die persönliche Betreuung lösen die Motivation aus, sich mit grossem Aufwand Lernstrategien anzueignen.»* (Kunz, 2015:36). Problematisch könnte dabei sein, dass sich die Jugendlichen teilweise überfordern und somit körperlich oder psychisch krank werden. Die Angst vor Stigmatisierung in der Klasse könnte ebenfalls einen Grund darstellen, dass notwendige Massnahmen nicht eingefordert werden.

In den Studien werden notwendige Schritte angesprochen, um die Situation an Schulen zu verbessern. So sollen beispielsweise die Chancen, einen Nachteilsausgleich zu erhalten, in allen Kantonen vergleichbar sein. Kantone, die in der Umsetzung noch nicht so weit sind, könnten sich im Sinne von Good Practice an den Kantonen orientieren, die schon weiter sind (Schellenberg et al., 2016). Kleinere Kantone mit tiefen Fallzahlen sind besonders gefordert, ihren Weg zu finden: Eine zu starke Formalisierung scheint hier zwar nicht sinnvoll, trotzdem muss gewährleistet sein, dass Personen, die einen Anspruch auf einen Nachteilsausgleich haben, informiert sind. Da Eltern als rechtliche Vertretung ihrer Kinder diejenigen sind, die das Gesuch stellen müssen, ist es wichtig, sie einzubeziehen. Insbesondere ist darauf zu achten, dass sogenannte bildungsferne Eltern an die entsprechenden Informationen gelangen, um einen Nachteilsausgleich beantragen zu können.

In Bezug auf die Unterstützung und Weiterbildung der Lehrpersonen und Berufsbildenden auf der Sekundarstufe II gibt es Verbesserungsbedarf. Weiterbildungen und Informationsveranstaltungen durch verschiedene Fachstellen für Lehrpersonen werden für notwendig erachtet (Kunz, 2015; Schellenberg et al., 2016). Wichtig sei, dass sich die Lehrpersonen im Umgang mit ihrer Rolle beim Nachteilsausgleich sicher fühlen und gut informiert sind. Eine Möglichkeit wäre eine Schulung oder Weiterbildung, die allen zugänglich ist und die inhaltlich darauf abzielt aufzuzeigen, was Lehrpersonen im Unterricht und bei Prüfungen für Umsetzungsmöglichkeiten haben. Es scheint wichtig, generell auf guten Unterricht zu setzen und den Nachteilsausgleich nicht so isoliert zu sehen.

Ebenfalls zentral ist, dass die Schule – Schulleitung und Lehrpersonen – eine inklusive Schulgestaltung anstreben und ein Kulturwandel in der Schule stattgefunden hat (Woods, 2007). Problematisch wird es, wenn eine Schule die Ausbildung von Lernenden mit Beeinträchtigungen nicht als ihre Aufgabe versteht und nur als Last empfindet. Kraglund-Gauthier et al. (2014) kommen zum Schluss, dass die Schulkultur so gestaltet werden müsste, *«to promote awareness, advocacy and learning partnerships among students with disabilities and the whole of the post-secondary community.»* (Kraglund-Gauthier et al. 2014: 8).

3 Fragestellung

Die Studie befasst sich mit drei Hauptfragestellungen: Die erste widmet sich der Frage, welche Beeinträchtigungen bei Lernenden in Berufsfach- und Mittelschulen festgestellt werden und wie diese Jugendlichen mit den Anforderungen in Schule und Beruf zurechtkommen. Der zweite Teil befasst sich mit inklusiven Gefässen in der Schule und methodisch-didaktischen Möglichkeiten im Unterricht, um Lernende mit Beeinträchtigungen unterstützen zu können. Der dritte Teil widmet sich dem Nachteilsausgleich, dessen Umsetzung und Wirksamkeit während der Ausbildung und beim Ausbildungsabschluss.

Teil I: Wie verbreitet sind Beeinträchtigungen an Berufsfach- und Mittelschulen?

1. Wie fühlen sich diese Jugendlichen in der Schule und im Betrieb und wie kommen sie mit den Anforderungen zurecht?
2. Welche Erfahrungen machen Lehrpersonen und Berufsbildende im Umgang mit Lernenden mit einer Beeinträchtigung?
3. Welche Merkmale seitens der Jugendlichen, des schulischen und betrieblichen Umfelds (z. B. Unterstützung) helfen diesen Jugendlichen, in der Schule und im Betrieb die erforderlichen Leistungen zu erbringen und sich in Schule und Betrieb wohlfühlen?

Teil II: Inklusive Didaktik an Berufsfach- und Mittelschulen: Wie gelingt die Umsetzung?

4. Welche inklusiven methodisch-didaktischen Massnahmen (z. B. individualisiertes Lernen) werden von den befragten Lehrpersonen eingesetzt?
5. Welche weiteren Strategien und Massnahmen (z. B. technologische Hilfsmittel) stehen den Lehrpersonen zur Verfügung, um dem Unterricht bei Lernenden mit unterschiedlichen Bedürfnissen in Bezug auf den Lernprozess und Kompetenzerwerb gerecht zu werden?
6. Welche Unterstützung bei der Umsetzung von inklusiven Massnahmen müssen die Lehrpersonen/Berufsbildenden innerhalb oder ausserhalb der Schule haben?

Teil III: Einsatzmöglichkeiten von Nachteilsausgleich im Unterricht: Was wirkt?

7. Wie fühlen sich Lernende mit einem Nachteilsausgleich in der Schule und im Betrieb und wie kommen sie mit den Anforderungen zurecht?
8. Wie erleben sie die Umsetzung im Unterricht? Welche Merkmale erleben sie als hilfreich, um mit den schulischen Anforderungen zurechtkommen?
9. Wie wird der Nachteilsausgleich in Prüfungs- und Lernsituationen an der Mittelschule und an der Berufsfachschule (und an weiteren Lernorten der Berufsausbildung) bei welchen Behinderungen wie eingesetzt?
10. Wie werden die Massnahmen festgelegt? Wie läuft der Weg von Anträgen zum Nachteilsausgleich bis zur konkreten Umsetzung?
11. Welche Erfahrungen werden von Seiten der Lehrpersonen und der Jugendlichen mit dem Nachteilsausgleich gemacht? Welche Massnahmen werden als erfolgreich eingeschätzt, in dem Sinne, dass die Lern- und Prüfungssituation für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung erfolgreich verläuft? Was gibt es hier für Unterschiede je nach Art der Beeinträchtigung?
12. Wie sehen die Lehrpersonen/Berufsbildenden ihre Rolle bei der Umsetzung des Nachteilsausgleichs und weiterer sonderpädagogischer Massnahmen? Wie ist der Wissensstand bezüglich Instrumenten zur Förderung von Chancengleichheit auf der Sekundarstufe II?
13. Was ist nötig, damit der Nachteilsausgleich und weitere Massnahmen im Unterricht und auch in weiteren Settings (z. B. Qualifikationsverfahren) erfolgreich eingesetzt werden können?

4 Methodisches Vorgehen

Das Projekt wurde im Rahmen eines Mixed-Method-Designs durchgeführt. Die erste Teilerhebung umfasst eine quantitative Befragung, während die zweite Teilerhebung eine qualitative Vertiefung mittels Leitfadeninterviews beinhaltet (Abbildung 2).

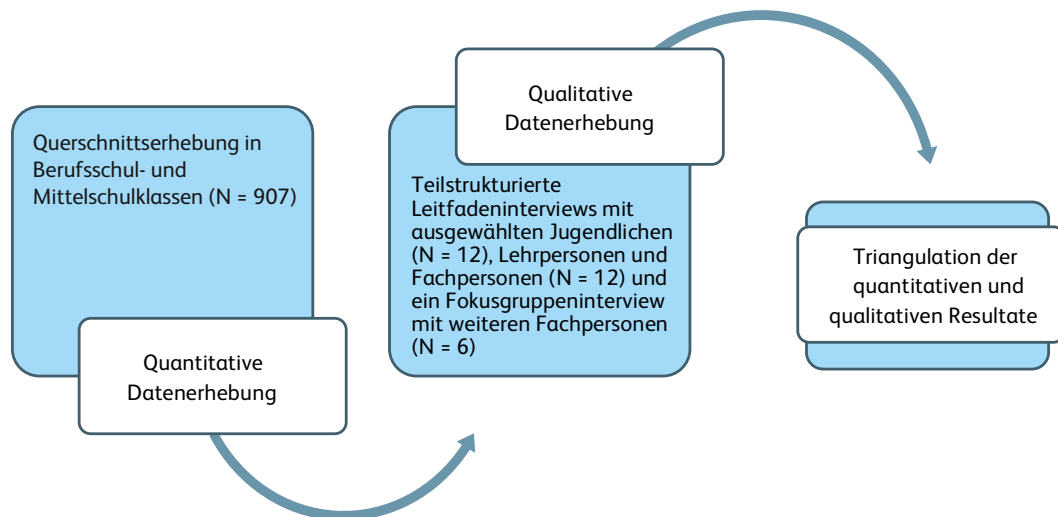


Abbildung 2: Studiendesign.

4.1 Quantitative Stichprobe

Im Rahmen der quantitativen Teilerhebung wurden im Herbst 2018 die Schulleitungen von sämtlichen Berufsfach- und Mittelschulen der Deutschschweiz mit einem Aufruf zur Studienteilnahme angeschrieben. Im Anschreiben, das per E-Mail versendet wurde, wurde der Inhalt der Studie dargelegt und darauf hingewiesen, dass Klassen gesucht werden, in denen mindestens ein Jugendlicher oder eine Jugendliche mit Nachteilsausgleich vertreten ist. Insgesamt wurden 111 Mittelschulen und 137 Berufsfachschulen angefragt.

Nach einigen forschungstechnischen Bemühungen (Telefonate und Erinnerungsschreiben) konnten im Zeitraum von September 2018 bis Januar 2019 insgesamt 66 Klassen (22 Mittelschulen und 44 Berufsschulen) mit einem Paper-Pencil-Fragebogen befragt werden. Anstelle einer ausschliesslichen Befragung von Jugendlichen mit einem Nachteilsausgleich, wie es anfangs geplant war, wurde jeweils die ganze Klasse schriftlich befragt. Ein wichtiger Beweggrund für diese Entscheidung war, dass es aus Stigmatisierungsgründen besser ist, nicht einzelne Jugendliche vorzustellen, sondern die Bedürfnisse von allen Lernenden abzuholen. In Bezug auf eine transparente Kommunikation bezüglich Nachteilsausgleichen weisen die einzelnen Schulen eine ganz unterschiedliche Handlungspraxis aus, was im Kontakt mit den Schulleitungen deutlich wurde. Mit dem gewählten Vorgehen kann in der ganzen Klasse beobachtet werden, welche Bedürfnisse bei allen Lernenden bestehen und wie verschiedene Unterrichtselemente sowie Fördermassnahmen erlebt werden. Dies kommt der Annahme entgegen, dass es Jugendliche mit verschiedenen Problemlagen auf der Sekundarstufe II gibt: 1) Jugendliche, die einen Nachteilsausgleich (NA) beziehen; 2) Jugendliche, die Anspruch auf einen NA hätten, diesen aber nicht einfordern; 3) Jugendliche mit weiteren individuellen Problemlagen, wie zum Beispiel Sprachprobleme aufgrund von Migrationshintergrund, familiäre Probleme, Beeinträchtigungen, die nicht zu einem NA führen.

4.1.1 Jugendliche

Die quantitative Gesamtstichprobe besteht aus 907 Jugendlichen im Alter von 14 bis 24 Jahren. Ältere Personen wurden aus Gründen der Homogenität aus der Stichprobe ausgeschlossen. Die befragten Jugendlichen stammen aus 66 Klassen (44 Mittelschulklassen und 22 Berufsfachschulklassen) aus den Kantonen Aargau, Bern, Basel, Luzern, St. Gallen, Solothurn, Schwyz, Thurgau, Uri und Zürich. Die meisten befragten Berufsfachschüler und Berufsfachschülerinnen befinden sich im zweiten Ausbildungsjahr. Jugendliche aus über 15 verschiedenen Berufsausbildungen konnten erreicht werden. Die meisten der Mittelschüler und Mittelschülerinnen befinden sich ein oder zwei Jahre vor der Matura. Die Tabellen 1 und 2 zeigen, wie sich die Stichprobe in Bezug auf verschiedene Merkmale zusammensetzt.

| Gesamtstichprobe | |
|---|---|
| N | 907 |
| Geschlecht | 534 (58,9 %) weiblich; 373 (41,1 %) männlich |
| Alter | 14 – 24 (M=17.69; SD= 1.66) |
| Nationalität | 753 (83 %) Schweizerinnen und Schweizer oder Doppelbürger 122 (13,5 %) Ausländerinnen und Ausländer |
| Bildungsstand Eltern (der jeweils höhere der beiden Elternteile wurde beachtet) | keine Ausbildung: 62 (6,8 %) Berufslehre: 191 (21,1 %) Matura: 47 (5,2 %) Berufslehre und weitere Ausbildungen: 308 (34 %) Uni/FH: 280 (30,9 %) |

Tabelle 1: Beschreibung der Gesamtstichprobe.

| | Mittelschule | Berufsfachschule |
|--------------------------|---|--|
| N | 344 (37,9 %) | 563 (62,1 %) |
| Geschlecht | 201 (58,4 %) weiblich; 143 (41,6 %) männlich | 333 (59,1 %) weiblich; 230 (40,9 %) männlich |
| Alter | 14 – 22 (M= 17.14; SD= 1.30) | 15 – 24 (M=18.03; SD=1.76) |
| Nationalität | 287 (83,4 %) Schweizerinnen und Schweizer oder Doppelbürger 36 (10,5 %) andere Nationalität | 466 (82,8 %) Schweizerinnen und Schweizer oder Doppelbürger 86 (15,3 %) andere Nationalität |
| Ausbildungsjahr | 9. Schuljahr: 10 (2,9 %) 10. Schuljahr: 19 (5,5 %) 11. Schuljahr: 162 (47,1 %) 12. Schuljahr: 132(38,4 %) 13. Schuljahr: 21 (6,1 %) | 1. Lehrjahr: 60 (10,7 %) 2. Lehrjahr: 409 (72,6 %) 3. Lehrjahr: 76 (13,5 %) 4. Lehrjahr: 18 (3,2 %) |
| Ausbildungsniveau | – | 20 verschiedene Berufe: Eidg. Fähigkeitszeugnis (EFZ): 426 (75,7 %) Eidg. Berufsattest (EBA): 137 (24,3 %) |

Tabelle 2: Schulische Teilstichproben.

Die **Nachteilsausgleichs-Stichprobe** besteht aus 60 Jugendlichen (53,3 % weiblich) (Tabelle 3). 25 Jugendliche besuchen die Mittelschule, 35 (58,3 %) die Berufsfachschule. Die Berufsfachschüler und Berufsfachschülerinnen lernen 20 verschiedene Berufe. 24 (40 %) Personen absolvieren eine EFZ-, 11 (18,3 %) eine EBA-Ausbildung.

| Nachteilsausgleichs-Stichprobe | |
|---|--|
| N | 60 |
| Geschlecht | 32 (53,3 %) weiblich; 28 (46,7 %) männlich |
| Alter | 15 – 22 (M= 17.85; SD= 1.56) |
| Nationalität | 52 (86,7 %) Schweizerinnen und Schweizer oder Doppelbürger 7 (11,7 %) Ausländerinnen und Ausländer |
| Bildungsstand Eltern (der jeweils höhere der beiden Elternteile wurde beachtet) | keine Ausbildung: 4 (6,7 %) Berufslehre: 16 (26,7 %) Matura: 4 (6,7 %) Berufslehre und weitere Ausbildungen: 18 (30 %) Uni/FH: 18 (30 %) |
| Ausbildungstyp | Mittelschule: 25 (41,5 %) Berufsfachschule: 35 (58,3 %) |

Tabelle 3: Beschreibung der Nachteilsausgleichs-Stichprobe.

4.1.2 Lehrpersonen

Die Stichprobe der Lehrpersonen umfasst 60 Personen, davon 67 % aus der Berufsfachschule und 33 % aus Mittelschulen (Tabelle 4). Die befragten Lehrpersonen weisen meist schon längere Berufserfahrung aus, Lehrpersonen der Mittelschule mit durchschnittlich 17,2 Jahren länger als diejenigen aus Berufsfachschulen (11,5 Jahre). Während alle Lehrpersonen aus Mittelschulen die Universität besucht haben, ist der Ausbildungshintergrund bei Lehrpersonen der Berufsfachschulen heterogener (Fachhochschulen, Universität und höhere Berufsbildung).

| | Berufsfachschule: n=40 (67%) | Mittelschule: n=20 (33%) |
|--|---|--|
| Lernende mit Beeinträchtigungen in der Klasse | «ja»: 32 (84,2 %) «nein»: 6 (15,8 %) | «ja»: 18 (94,7 %) «nein»: 1 (5,3 %) |
| Jahre Berufserfahrung | x=11,5 Jahre (SD=6,9 Jahre) | x=17,2 Jahre (SD=9,7 Jahre) |
| Geschlecht | Männlich: 19 (50 %) Weiblich: 19 (50 %) | Männlich: 11 (57,9 %) Weiblich: 8 (42,1 %) |
| Höchste abgeschlossene Ausbildung | Fachhochschule: 18 (51,4 %) Universität: 11 (31,4 %) Höhere Berufsbildung: 5 (14,3 %) Berufslehre: 1 (2,5 %) | Universität: 19 (100 %) |
| Spezialaufgabe im Schulhaus | Fachkundige individuelle Begleitung FiB: 11 (45,8 %) Stützunterricht: 12 (50 %) Andere: 9 (37 %) Lernberatung: 3 (12,5 %) Beauftragte/-r für Nachteilsausgleich NA: 2 (8,3 %) | Lernberatung: 5 (55,6 %) Beauftragte/-r für NA: 2 (22 %) Stützunterricht: 1 (11,1 %) |

Tabelle 4: Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen.

4.1.3 Quantitative Instrumente

Befragung der Jugendlichen

Soziodemografische Merkmale. Geschlecht, Alter, Nationalität sowie die höchste abgeschlossene Ausbildung beider Elternteile wurde erhoben. Weiter lassen sich durch die Befragung den Schultypus (Mittelschule [MS] oder Berufsfachschule [BFS]) die Klassenstufe bzw. das Ausbildungsjahr sowie bei Berufsfachschülern die Berufsbezeichnung sowie das Niveau der Ausbildung (EFZ oder EBA) erschliessen.

Beeinträchtigungen. Die Jugendlichen wurden nach Beeinträchtigungen gefragt. Dabei wurden die Kategorien «Keine Beeinträchtigung», «Aufmerksamkeitsstörung mit oder ohne Hyperaktivität (AD[H]S)», «Lesestörung und/oder Rechtschreibstörung (LRS, Dyslexie, Legasthenie)», «Rechenstörung (Dyskalkulie)», «Autismus-Spektrum (AS)», «Sehbeeinträchtigung», «Hörbeeinträchtigung», «Psychische Beeinträchtigung (z.B. Depression)», «Körperliche Beeinträchtigung» und «Anderes» unterschieden. Zusätzlich wurde erfragt, ob die Jugendlichen eine Diagnose erhalten haben, ob sie von der IV unterstützt werden und ob sie Medikamente einnehmen.

Erhalt von Unterstützungsmassnahmen. Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie Unterstützungsmassnahmen erhalten. Dabei wurden die Antwortoptionen «Nachteilsausgleich», «Stützunterricht», «private Nachhilfe», «Lernberatung», «Therapeutische Unterstützung», «Jobcoach» (nur bei Berufsfachschülerinnen und -schülern), «fachkundige individuelle Begleitung» (fiB; nur bei Berufsfachschülerinnen und -schülern) und «Anderes» vorgegeben.

Vertiefungsfragen zum Nachteilsausgleich. Jugendliche, die einen Nachteilsausgleich erhalten, wurden teilweise mit offenen Fragen zum Weg bis zu Massnahmen, zum Ablauf und zur Effektivität befragt.

Schulische und berufliche Anforderungsbewältigung. Leistungen in der Schule wurden zum einen durch die Selbstauskunft der letzten Zeugnisnoten (für Berufsfachschüler und -schülerinnen im allgemeinbildenden und Fachkundeunterricht sowie in weiteren Fächern; für Mittelschüler und -schülerinnen in den Matura-relevanten Fächern Deutsch, Französisch oder Italienisch, Mathe und Schwerpunktfach) erfasst. Zum anderen wurden Fremdeinschätzungen von Lehrpersonen eingeholt. Die Lehrpersonen schätzten die schulischen Leistungen der Jugendlichen in dem von ihnen unterrichteten Fach auf einer Skala von 1 = «sehr schlecht» bis 6 = «sehr gut» ein. Ausserdem schätzten sie die Wahrscheinlichkeit ein, mit der die Jugendlichen die Lehrabschlussprüfung/die Matura bestehen (auf einer fünfstufigen Skala von 1 = «nicht gross» bis 4 = «gross»). Die Anforderungsbewältigung in der praktischen Arbeit im Betrieb wurde mittels Selbsteinschätzungsfrage «Wie schätzen Sie Ihre Leistungen in der praktischen Arbeit im Betrieb ein?» auf einer Skala von 1 = «sehr schlecht» bis 6 = «sehr gut» erhoben.

Wahrgenommene Belastung in Schule und Betrieb. Die wahrgenommene schulische Belastung, im Sinne von Überforderung in der Schule, wird durch eine Skala aus der Studie «Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben» (TREE, 2016; in Anlehnung an Prümper, Hartmannsgruber & Frese, 1995 sowie Semmer, Zapf und Dunkel, 1999) erfasst. Die Skala beinhaltet fünf Items, die von 1 = «sehr selten/nie» bis 5 = «sehr oft/immer» beantwortet werden. Ein Beispielitem ist: «Ich fühle mich im Unterricht überfordert.» Bei den Berufsfachschülern wird zusätzlich die wahrgenommene Belastung im Betrieb erfasst. Die Skala stammt ebenfalls aus der TREE-Befragung (2016), enthält ebenfalls fünf Items, die von 1 = «sehr selten/nie» bis 5 = «sehr oft/immer» beantwortet werden. Ein Beispielitem lautet: «Der Zeitdruck bei der Arbeit ist gross.» Die Reliabilitäten betragen $\alpha = 0.79$ (schulische Belastung) und $\alpha = 0.77$ (betriebliche Belastung).

Gesundheitsbezogene Lebensqualität. Um das Wohlbefinden im Sinne der gesundheitsbezogenen Lebensqualität zu messen, wurde der KINDL-R-Fragebogen (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2003) eingesetzt. Der KINDL-R erfragt eine Woche rückblickend sechs Dimensionen der Lebensqualität. Die insgesamt 24 Items sind dabei den sechs Subskalen «körperliches Wohlbefinden», «emotionales (psychisches) Wohlbefinden», «Selbstwert», «Wohlbefinden in der Fami-

lie», «Wohlbefinden in Bezug auf Freunde/Gleichaltrige» und «ausbildungsbezogenes Wohlbefinden» zugeordnet. Alle 24 Items sind fünfstufig Likert-skaliert mit den Antwortmöglichkeiten «nie», «selten», «manchmal», «oft», «immer». Aus den sechs Subskalen kann ein Gesamtwert gebildet werden. Höhere Werte zeigen in allen Skalen eine bessere Lebensqualität an. Ein Beispielitem für körperliches Wohlbefinden lautet: «In der letzten Woche ... war ich müde und erschöpft.» Die internen Konsistenzen der Subskalen und der Gesamtskala des KINDL-R fielen mehrheitlich akzeptabel bis gut aus (körperliches Wohlbefinden $\alpha = 0.70$; emotionales Wohlbefinden $\alpha = 0.63$; Selbstwert $\alpha = 0.72$; Wohlbefinden in der Familie $\alpha = 0.84$; Wohlbefinden in Bezug auf Freunde/Gleichaltrige $\alpha = 0.59$; ausbildungsbezogenes Wohlbefinden $\alpha = 0.48$). Für die Subskala ausbildungsbezogenes Wohlbefinden wurde die interne Konsistenz verbessert, indem ein Item aus der Analyse ausgeschlossen wurde (neues $\alpha = 0.56$).

Zufriedenheit in Schule und Betrieb. Die Zufriedenheit mit der Ausbildung in der Schule, im Betrieb und generell wurde auf einer Skala von «ausserordentlich unzufrieden» = 1 bis «ausserordentlich zufrieden» = 7 erhoben.

Stressbewältigungskompetenz. Anhand der deutschsprachigen Zehn-Item-Version der Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Sarubin et al., 2015) wurde der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, mit Veränderungen, schwierigen Lebenssituationen und Gefühlen umgehen zu können, erfasst. Zehn Aussagen werden hinsichtlich ihres Zutreffens innerhalb der letzten vier Wochen auf einer fünfstufigen Likert-Skala beurteilt (von 0 = «überhaupt nicht wahr» bis 4 = «fast immer wahr»). Ein Beispielitem ist: «Ich komme mit allem klar, was sich mir in den Weg stellt.» Die Reliabilität fiel gut aus ($\alpha = 0.82$).

Emotionale Unterstützung durch Freunde und Familie. Die Subskala emotionale Unterstützung der Berliner Social Support Scale (BSSS; Schwarzer & Schulz, 2003) wurde im Fragebogen eingesetzt. Vier Items werden auf einer Skala von 1 = «stimmt nicht» bis 4 = «stimmt genau» erhoben. Ein Beispielitem lautet: «Wenn ich Trost und Zuspruch brauche, ist jemand für mich da.» Die Reliabilität fiel gut aus ($\alpha = 0.87$).

Emotionale Unterstützung durch das schulische Umfeld. Die emotionale Unterstützung durch Lehrpersonen wird durch eine Skala aus der Studie «Health Behaviour in School-aged Children» (HBSC; Currie et al., 2014) erhoben. Dabei werden drei Items auf einer Skala von 1 = «stimmt überhaupt nicht» bis 5 = «stimmt genau» beantwortet. Ein Beispielitem lautet «Ich habe viel Vertrauen in meine Lehrerinnen und Lehrer». Die emotionale Unterstützung durch die Mitschüler und Mitschülerinnen wird durch eine Skala von Currie et al. (2014) in Anlehnung an Torsheim, Wold und Samdal (2000) erfasst. Vier Items werden auf einer Skala von 1 = «stimmt überhaupt nicht» bis 5 = «stimmt genau» beantwortet. Ein Beispielitem lautet: «Meine Mitschülerinnen und Mitschüler akzeptieren mich so, wie ich bin.» Die Reliabilitäten sind wie folgt: emotionale Unterstützung Mitschülerinnen und Mitarbeiter: $\alpha = 0.79$; emotionale Unterstützung Lehrpersonen: $\alpha = 0.80$.

Emotionale Unterstützung durch das betriebliche Umfeld. Bei den Berufsfachschülern und -schülerinnen wird zusätzlich die emotionale Unterstützung im Betrieb durch zwei Skalen erhoben. Die Unterstützung durch den Berufsbildner bzw. die Berufsbildnerin wird durch die oben bereits erwähnte Skala zur emotionalen Unterstützung von Currie et al. (2014) erfasst, die von Lehrpersonen auf Berufsbildner/-innen adaptiert wurde. Die emotionale Unterstützung durch Arbeitskollegen und -kolleginnen wird durch eine Skala zur sozialen Integration im Betrieb von Neuenschwander, Gerber, Frank und Bosshard (2013) erfasst. Vier Items werden auf einer Skala von 1 = «stimmt überhaupt nicht» bis 5 = «stimmt voll und ganz» erfasst. Ein Beispielitem lautet: «Bei den Mitarbeitenden meines Betriebs fühle ich mich wohl.» Die Reliabilitäten sind wie folgt: emotionale Unterstützung Arbeitskolleginnen und -kollegen: $\alpha = 0.77$; emotionale Unterstützung Berufsbildnerin bzw. Berufsbildner: $\alpha = 0.88$.

Verhaltensprobleme/sozio-emotionale Auffälligkeiten. Um Verhaltensprobleme und sozioemotionale Auffälligkeiten zu erfassen, wurden vier Subskalen der deutschen Fassung des Strength and Difficulties Questionnaire, kurz SDQ, (Klasen, Woerner, Rothenberger, & Goodman, 2003) eingesetzt. Die Subskalen «emotionale Probleme», «Verhalten-

sauffälligkeiten» und «Peer-Probleme» bestehen jeweils aus fünf Items, die auf einer dreistufigen Antwortskala («nicht zutreffend» = 0; «teilweise zutreffend» = 1; «eindeutig zutreffend» = 2) beantwortet werden. Die vierte Subskala des SDQ «Hyperaktivität» wurde nicht eingesetzt, sondern durch möglichst passende Items aus dem ADHS-Selbstbeurteilungsbogen (siehe nächster Abschnitt) «ersetzt». Die Reliabilitäten der Gesamtskala ($\alpha = 0.58$) sowie der Subskalen «emotionale Probleme» ($\alpha = 0.75$), «Verhaltensauffälligkeiten» ($\alpha = 0.41$), «Peer-Probleme» ($\alpha = 0.52$), Hyperaktivität ($\alpha = 0.79$) fielen mehrheitlich gut aus.

ADHS-Symptomatik. Um ADHS-relevante Symptome zu erfassen, wurde der Selbstbeurteilungsbogen ADHS (SBB-ADHS) des Diagnostik-Systems für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche (DI-SYPS-III; Döpfner & Görtz-Dorten, 2017) eingesetzt. Der Fragebogen enthält alle Kriterien für die Diagnose einer hyperkinetischen Störung nach ICD-10 bzw. einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung nach DSM 5. Anhand von 20 Items zu den Bereichen «Unaufmerksamkeit» (Items 1–9), «Hyperaktivität» (Items 10–16) und «Impulsivität» (Items 17–20), die auf einer vierstufigen Antwortskala (von 1 = «gar nicht zutreffend» bis 4 = «besonders zutreffend») beurteilt werden. Es wurden die beiden Subskalen «Unaufmerksamkeit» und «Hyperaktivität und Impulsivität» gebildet. Die internen Konsistenzen für die Subskalen «Unaufmerksamkeit» ($\alpha = 0.82$) und «Hyperaktivität und Impulsivität» ($\alpha = 0.84$) fielen gut aus.

Wahrgenommene Passung. Die Übereinstimmung zwischen eigenen Fähigkeiten und Interessen und der Ausbildung wird mittels vier bzw. fünf Items erhoben (Neuenschwander, 2011). Ein Beispielitem ist: «Meine jetzige Ausbildung ... stimmt mit meinen schulischen Fähigkeiten überein.» Die Items werden auf einer Skala von 1 = «stimmt überhaupt nicht» bis 4 = «stimmt genau» beantwortet. Die Reliabilitäten fielen gut aus ($\alpha = 0.78$ bzw. $\alpha = 0.82$).

Lernstrategien. Wie häufig welche Lernstrategien von den Jugendlichen angewendet werden, wurde mithilfe einer Auswahl von sieben Items aus Eberle et al. (2009) erhoben. «Ich mache mir beim Lernen Notizen zu den wichtigsten Inhalten als Gedankenstütze» ist ein Beispielitem. Die Items werden auf einer Skala von 1 = «sehr selten» bis 5 = «sehr oft» beantwortet. Die Reliabilität der Gesamtskala beträgt $\alpha = 0.68$.

Einsatz Unterrichtstechniken. Die Jugendlichen wurden gefragt, wie häufig ihre Lehrpersonen inklusive Unterrichtstechniken einsetzen und als wie hilfreich sie diese empfinden. Acht verschiedene Unterrichtstechniken wurden in Anlehnung an Walt (2014) beurteilt. Ein Beispielitem ist: «Die meisten Lehrpersonen ... setzen Gruppenarbeiten ein.» Die Häufigkeit wurde auf einer dreistufigen Skala von 1 = «nie» bis 3 = «häufig» beurteilt. Der eingeschätzte Nutzen wurde ebenfalls auf einer dreistufigen Skala von 1 = «gar nicht hilfreich» bis 3 = «sehr hilfreich» beurteilt. Die Reliabilitäten betragen $\alpha = 0.54$ und $\alpha = 0.58$.

Befragung der Lehrpersonen

Probleme/Herausforderungen in der Klasse (Skala: Gerecht, Steinert, Klieme, Döbrich, 2007): Die Frage lautete: «In welchem Ausmass wird Ihrer Einschätzung nach das Unterrichten in dieser Klasse durch folgende Merkmale beeinträchtigt?»; dann wurden fünf Items zur Auswahl gegeben (z. B. Lernende mit unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten, Beeinträchtigungen usw.), $\alpha = 0.84$ ($m = 2.99$, $sd = 0.45$) (1 = «nicht zutreffend» bis 4 = «sehr zutreffend»).

Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen (Quelle: Schmitz & Schwarzer, 2000): Die Lehrpersonen wurden gefragt, wie sie ihren Umgang mit Herausforderungen als Lehrperson einschätzen. Das Instrument umfasst sechs Items, $\alpha = 0.50$ ($m = 3.19$, $sd = 0.35$) (1 = «trifft gar nicht zu» bis 4 = «trifft genau zu»).

Umgang mit Heterogenität im Schulhaus (Skala: Gerecht, Steinert, Klieme, Döbrich, 2007): Es wurde die Frage gestellt, wie Lehrpersonen den Umgang mit Lernenden mit Beeinträchtigungen/Verhaltensauffälligkeiten auf der Ebene Schulhaus einschätzen. 13 Items, $\alpha = 0.84$ ($m = 2.99$, $sd = 0.45$) (1 = «stimmt gar nicht» bis 4 = «stimmt genau»). Es wurde hier auch eine Faktorenanalyse gerechnet, um die einzelnen Dimensionen noch besser zusammenzufassen,

und dabei wurden drei Faktoren eruiert. Zu einer *guten Organisation im Schulhaus* (Faktor 1, $\alpha = 0.79$) sind folgende Items bedeutsam: Die Unterstützung von Lernenden mit einer Beeinträchtigung ist auf allen Ebenen der Schule geregelt, gesichert und für alle Beteiligten transparent (Item 1). Die Schule sichert Information, Transparenz und den Zugang des Angebotes zu besonderen Massnahmen (Item 3). Die Schule führt eine Lernendendokumentation und stellt den Datenschutz sicher (Item 4). Die Schule sichert die Weiterbildung im Umgang mit Beeinträchtigungen als Ressource der Schule (Item 5). Unsere Schule arbeitet aktiv mit externen Fachpersonen und Unterstützungsstellen zusammen (Item 13). Zu Faktor 2 *Individuelles Lernen in der Klasse möglich* ($\alpha = 0.68$) gehören folgende Items: Die zeitliche Planung im Klassencurriculum lässt genügend Zeit für individuelles lernen (Item 6). Das Klassencurriculum bietet Freiraum für unterschiedliche Inhalte und individualisierte Lehr- und Lernformen (Item 7). An der Schule gibt es Standortbestimmungen, bei welchen eine allfällige Förderung von Lernenden festgelegt wird (Item 8). Lernende, Betriebe und Klassenlehrpersonen sind zufrieden mit der Unterstützung an der Schule (Item 9). Faktor 3 *Einstellung im Schulhaus gegenüber Lernenden mit Beeinträchtigung* ($\alpha = 0.51$): An unserer Schule sollten wir Lernende mit Beeinträchtigungen besonders fördern (Item 11). An unserer Schule sollten wir uns für die einzelnen Lernenden engagieren (Item 12).

Einstellungen gegenüber dem Nachteilsausgleich (Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry, 2017): Die Frage lautete: «Wie schätzen Sie den Nachteilsausgleich als Massnahme im Allgemeinen ein?» 11 Items, $\alpha = 0.73$ ($m = 2.73$, $sd = 0.46$) (1 = «trifft gar nicht zu» bis 4 = «trifft genau zu»). Um die verschiedenen Dimensionen noch zusammenzufassen, wurde eine Faktorenanalyse gerechnet. Es konnten drei Faktoren gebildet werden: Wie gut die *Umsetzung des Nachteilsausgleichs* an der Schule gelingt, hängt unter anderem von den *Einstellungen* ab (Faktor 1, $\alpha = 0.66$): Der NA schafft neue Ungerechtigkeiten unter den Lernenden (Item 3). Der NA stellt den Wert unserer standardisierten Berufsabschlüsse (EBA, EFZ) in Frage (Item 4). Der NA ist sehr schwierig umzusetzen im Unterricht (Item 5). Wir unter den Lehrerkollegen sind uns nicht einig, ob der NA ein gutes Mittel ist (Item 6, umcodiert). An unserer Schule fehlen das Fachwissen und die Information zum NA (Item 7). Weiter ist relevant, dass die Umsetzung des Nachteilsausgleichs an der Schule *gut organisiert* ist (Faktor 2, $\alpha = 0.72$): Wir Lehrpersonen werden rechtzeitig von der Schulleitung über Beeinträchtigungen einzelner Lernender informiert (Item 8). Die von der Schulleitung festgelegten Massnahmen zum NA sind für mich klar und nachvollziehbar (Item 9). Alle Lernenden in der Klasse werden über den NA des betroffenen Lernenden ausreichend informiert (Item 10). Weiter ist relevant, dass die *Wirksamkeit des Nachteilsausgleichs positiv* eingeschätzt wird (Faktor 3, $\alpha = 0.59$): Ohne den NA würden die betroffenen Lernenden den Ausbildungsabschluss nicht schaffen (Item 11). Der NA ist ein gutes Mittel, um die Chancengleichheit an der Schule zu gewährleisten (Item 1). Das Item 2 «Es gibt immer wieder Lernende, die Anspruch auf einen NA hätten, diesen aber nicht einfordern», wird keinem Faktor zugeordnet.

Kenntnisstand zum Nachteilsausgleich (Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry, 2017). «Wie schätzen Sie Ihren Kenntnisstand bezüglich verschiedener Massnahmen ein?» Sieben Items, $\alpha = 0.86$, ($m = 2.4$, $sd = 0.67$) (1 = «keine Kenntnisse» bis 4 = «sehr gute Kenntnisse»).

Inklusive Unterrichtsgestaltung (in Anlehnung an Walt, 2014). Die Lehrpersonen sollen bei verschiedenen Massnahmen angeben, wie häufig sie diese in ihrem Unterricht einsetzen. Die Frage umfasst 25 Items, $\alpha = 0.76$ ($m = 3.6$, $sd = 0.5$), (1 = «sehr selten/nie» bis 5 = «sehr oft/immer»). Es wurde eine Faktorenanalyse gerechnet, um die dahinterliegenden Dimensionen besser eruierten zu können. Es haben sich drei Faktoren herauskristallisiert: *Binnendifferenzierung: Unterrichtsgestaltung für stärkere und schwächere Lernende* (Faktor 1, $\alpha = 0.69$). Fünf Items: Ich erarbeite für das gleiche Thema unterschiedlich schwierige Aufgaben. Ich gebe den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung von Aufgaben. Ich visualisiere komplexe Inhalte, anstatt sie über Sprache zu vermitteln. Ich bereite Übungsmaterial vor, um stärkere Lernende zu fördern. Für die Lernenden besteht die Möglichkeit, sich mit anderen Lernenden auszutauschen (z.B. Lerntandems). Der zweite Faktor betrifft das Thema *Klarheit in Sprache und Gestaltung* (Faktor 2, $\alpha = 0.62$), mit folgenden Items: Ich achte auf eine klare und gut überschaubare gestalterische Strukturierung der Prüfungsblätter. Ich achte bewusst auf die Sprache, die ich bei Arbeitsblättern verwende, und

passee sie bei Bedarf an. Ich stelle klar formulierte Fragen, sowohl schriftlich wie mündlich. Die Schülerinnen und Schüler geben sich im Unterricht gegenseitig Rückmeldungen. Der dritte Faktor umfasst das Thema «*Lerntagebuch, Lernfortschritte reflektieren*» (Faktor 3, $\alpha = 0.63$). Folgende Items sind darin enthalten: Ich gebe regelmässig Rückmeldungen zu den individuellen Lernfortschritten und rege die Selbstreflexion an (eigene Ressourcen kennen und nutzen). Ich stelle nach einer Lernphase jeweils die Aufgabe, um zu überprüfen, wie zweckmässig das ganze Vorgehen war. Die Schülerinnen und Schüler führen ein Lerntagebuch/Portfolio und halten ihre Lernfortschritte fest. Das Item «*Unterstützende Technologien*» konnte keinem der drei Faktoren zugeordnet werden.

4.1.4 Auswertungsmethode quantitativ

Die statistischen Auswertungen erfolgten mit Hilfe des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics 24. Deskriptive und inferenzanalytische Verfahren wurden angewandt. Das Signifikanzniveau wurde auf $\alpha = 0.05$ festgelegt. Die Analysen wurden teilweise für Mittelschüler und Mittelschülerinnen (MS) und Berufsfachschüler und -schülerinnen (BS) separat gerechnet.

4.2 Qualitative Stichprobe

Mittels des qualitativen Forschungsteils der Studie wurden die Ergebnisse des quantitativen Teils vertieft und das Erleben und Bewerten aus Sicht der Betroffenen wurde berücksichtigt. Dazu wurde der qualitative Teil in drei Phasen aufgegliedert.

4.2.1 Sampling

In einer ersten Phase wurden Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule (N=4) sowie der Mittelschulen (N=2), Prüfungsleitungen (N=2) und Chefexpertinnen und Chefexperten (N=2) der Berufsfachschule und Nachteilsausgleichsverantwortliche der Mittelschulen (N=2) zu ihren Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich kurz vor bzw. nach dem Qualifikationsverfahren befragt.

Die Geschlechterverteilung sah wie folgt aus: fünf weibliche Interviewpartnerinnen und sieben männliche Interviewpartner. Die in dieser Phase generierten Ergebnisse dienten als Grundlage für die Konzeptionen der weiteren Phasen. In der zweiten Phase des qualitativen Teils wurde eine Fokusgruppe mit Fachpersonen (N=6) (Berufsbildende N=4 und Nachteilsausgleichsverantwortliche im Schulhaus N=2) der Berufsbildung gebildet. Die Geschlechterverteilung sah wie folgt aus: fünf weibliche Interviewpartnerinnen und ein männlicher Interviewpartner.

Während in der ersten Phase in erster Linie der Nachteilsausgleich im Fokus stand, beinhaltete die Fokusgruppe einen breiteren Blick auf die Berufsausbildung. Erhoben wurden allgemeine Förderaufgaben sowie Qualität und Gelingensbedingungen in der Berufsausbildung. Ebenfalls wurden die Vernetzung im Unterstützungsnetzwerk, der Einstieg ins Erwerbsleben im allgemeinen Arbeitsmarkt, Ideen und Entwicklungsmöglichkeiten sowie Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich befragt.

In der dritten Phase wurden Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulen (N=3) sowie der Mittelschulen (N=3) und Lehrpersonen der Berufsfachschulen (N=3) sowie der Mittelschulen (N=3) interviewt. Die Geschlechterverteilung sah wie folgt aus: sechs weibliche Interviewpartnerinnen und sechs männliche Interviewpartner.

Es wurde, soweit als möglich, darauf geachtet, dass Personen mit Erfahrungen zu unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen berücksichtigt wurden, um ein spezifisches Wissen zu den Beeinträchtigungsformen zu generieren. In den Interviews wurden bei den Lehrpersonen Fragen zu Unterrichtsmethoden, Umgang mit Heterogenität und Nach-

teilsausgleich in der Klasse und an der Schule, Wissen über Beeinträchtigungsformen, Vernetzung und Zusammenarbeit, Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich und der Bewertung einzelner Massnahmen gestellt. Die Schülerinnen und Schüler wurden ebenfalls zu Unterrichtsmethoden und zum Umgang mit dem Nachteilsausgleich befragt. Zudem waren Fragen zu eigenen Lernstrategien, vorhandenen Ressourcen der Person und des Umfeldes, den Abschlussprüfungen und der eigenen Zukunft sowie zu den Beeinträchtigungsformen und den damit verknüpften Zusammenhängen vorhanden. Bei den Interviews dieser Phase konnten bereits erste Ergebnisse aus dem quantitativen Teil in den Interviews aufgegriffen und reflektiert werden. Insgesamt wurden 24 Einzelinterviews sowie ein Fokusgruppeninterview durchgeführt (Übersicht siehe Tabelle 5).

| | | Phase 1 (Einzelinterviews N 12) | Phase 2 (Fokusgruppe N 6) | Phase 3 (Einzelinterviews N 12) |
|--|-------------------|------------------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| Geschlecht | Frau | 5 | 5 | 6 |
| | Mann | 7 | 1 | 6 |
| Alter | 15 – 20 | 2 | | 5 |
| | 21 – 25 | 4 | | 1 |
| | 26 – 30 | | | |
| | 31 – 35 | | | 1 |
| | 36 – 40 | | 1 | 2 |
| | 41 – 45 | 2 | | 1 |
| | 46 – 50 | 2 | | 1 |
| | 51 – 55 | 2 | 2 | |
| 56 – 60 | | 3 | 1 | |
| Lehrpersonen | BFS | | | 3 |
| | Gymnasium | | | 3 |
| Schülerinnen/Schüler | BFS | 4 | | 3 |
| | Gymnasium | 2 | | 3 |
| Chefexperten und -expertinnen | | 2 | | |
| Prüfungsleitende | | 2 | | |
| Ausbilder und Ausbilderinnen | | | 4 | |
| NA-Verantwortliche im Schulhaus | | 2 | 2 | |
| Kanton | Basel | 3 | 3 | 2 |
| | Bern | | | 4 |
| | Luzern | 2 | | 2 |
| | St. Gallen | 2 | | 2 |
| | Solothurn | 1 | | |
| | Zürich | 4 | 3 | 2 |

Tabelle 5: Soziodemografische Angaben zu den interviewten Personen.

Die Einzelinterviews dauerten zwischen 30 Minuten und zweieinhalb Stunden; durchschnittlich dauerte ein Interview rund 70 Minuten. Das durchgeführte Fokusgruppeninterview dauerte rund drei Stunden. Die Datenerhebung wurde im Zeitraum von Frühjahr 2018 bis Herbst 2019 in der Deutschschweiz durchgeführt. Für die zwölf Interviews der

ersten Phase wurde lediglich ein Gesprächsprotokoll angefertigt. Die Ziele dabei waren, ein erstes Bild zu gewinnen und die Instrumente darauffolgend noch zu optimieren und anzupassen. Die Interviews der zweiten und dritten Phase wurden vollständig ins Hochdeutsche transkribiert und zum besseren Verständnis bereinigt wiedergegeben. Sämtliche Angaben und Zitate werden in anonymisierter Form wiedergegeben

4.2.2 Auswertungsmethode qualitativ

Sämtliche interviewten Personen wurden mittels problemzentrierter Leitfadeninterviews befragt (vgl. Witzel, 1985; Witzel & Reiter, 2012). Nach einer offenen Einstiegsfrage, die die Beteiligten anregte, über ihren Schul- und/oder Berufsalltag zu erzählen, wurden anhand des Leitfadens weitere Themenfelder angesprochen und die Aussagen der Interviewten durch Nachfragen weiter vertieft. Den Interviewten wurde dabei die grösstmögliche Freiheit in der Strukturierung der Aussagen zugestanden.

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 2015) gewählt, da diese es ermöglicht, basierend auf empirischem Datenmaterial eine Ordnung und Strukturierung manifester und latenter Inhalte vorzunehmen.

Die unter Kapitel 4.2.1 vorgestellten Phasen und die jeweiligen Gruppen wurden einzeln und getrennt voneinander mittels inhaltlicher Strukturierung ausgewertet. Dadurch konnten die Phasen und Gruppen komparativ miteinander in Verbindung gesetzt werden.

5 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden jeweils aus beiden forschungsmethodischen Zugängen die Ergebnisse dargestellt. Die Darstellung erfolgt in der Reihenfolge, dass jeweils zuerst die Ergebnisse aus der quantitativen Erhebung abgebildet und anschliessend die Ergebnisse der qualitativen Erhebung aufgeführt werden. Teilweise finden sich auch Ergebnisse, die nur mit einem forschungsmethodischen Zugang eruiert wurden.

5.1 Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II

5.1.1 Häufigkeiten von Beeinträchtigungen an Mittel- und Berufsfachschulen

Die Berufsfach- und Mittelschüler und -schülerinnen wurden mit Hilfe einer Liste nach dem Vorliegen von Beeinträchtigungen gefragt. Dabei ist zu beachten, dass es sich um eine selektive Stichprobe handelt¹, und insbesondere die Auftretshäufigkeiten einer Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) vermutlich etwas nach oben verzerrt sind. Die Antworten basieren auf Selbstauskünften und widerspiegeln nicht zwangsläufig medizinische Diagnosen oder spezifische Beeinträchtigungsformen. In der Gesamtstichprobe gaben 27,1 % der Befragten an, dass bei ihnen eine Beeinträchtigung vorliegt. Am häufigsten wurden psychische Beeinträchtigungen (8,2 %), gefolgt von körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen² (7,3 %) genannt. Lese-Rechtschreib-Störungen (LRS; 7,1 %) und Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörungen (ADHS; 5,8 %) wurden ebenfalls verhältnismässig häufig aufgeführt. Sehbeeinträchtigungen (2,4 %), Autismus-Spektrum (AS; 1,3 %), Dyskalkulie (1,9 %) und Hörbeeinträchtigungen hingegen etwas seltener. Zu beachten ist, dass Mehrfachnennungen möglich waren.

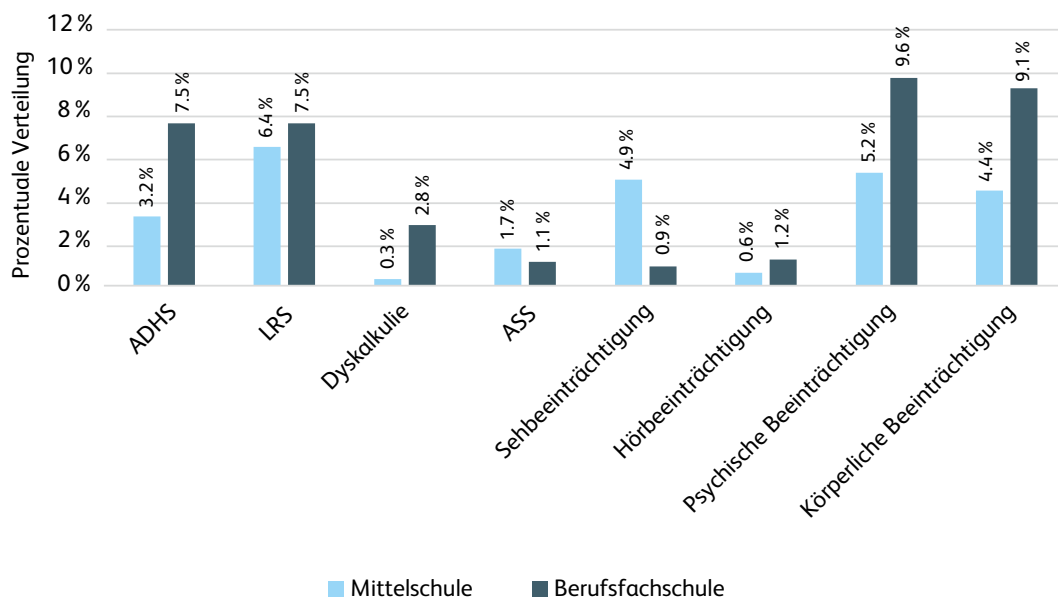


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung der Beeinträchtigungsarten. Doppelnennungen waren möglich. Unter körperlichen Beeinträchtigungen sind auch chronische Beeinträchtigungen gefasst.

¹ Bei der Stichprobenrekrutierung wurden gezielt Klassen ausgewählt, in denen mindestens ein Jugendlicher, eine Jugendliche mit Nachteilsausgleich vertreten ist.

² In der Kategorie «körperliche Beeinträchtigungen» wurden sehr viele chronische Erkrankungen genannt, weshalb die Kategorie in «körperliche/chronische Beeinträchtigungen» umbenannt wurde.

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Aufgeteilt nach Ausbildungstyp (Mittelschule MS vs. Berufsfachschule BS) zeigt sich, dass 23,8 % der Mittelschüler und -schülerinnen und 29,1 % der Berufsfachschüler und -schülerinnen angeben, eine Beeinträchtigung zu haben. Psychische Beeinträchtigungen kommen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Berufsfachschule signifikant häufiger vor als bei Mittelschülern und -schülerinnen (9,6 % vs. 5,2 %). Ebenso körperliche/chronische Beeinträchtigungen (9,1 % vs. 4,4 %), ADHS (7,5 % vs. 3,2 %) und Dyskalkulie (2,8 % vs. 0,3 %). Sehbeeinträchtigungen kommen hingegen bei Jugendlichen aus der Mittelschule häufiger vor (4,9 % vs. 0,9 %). Es ist nicht auszuschliessen, dass gewisse Personen hier auch Fehlsichtigkeiten als Sehbeeinträchtigungen aufgefasst haben, was nicht die Intention der Befragung war. Abbildung 3 zeigt die prozentualen Verteilungen der selbstangegebenen Beeinträchtigungsarten in Mittel- und Berufsfachschulen.

Häufigkeiten sozio-emotionale Verhaltensprobleme an Mittel- und Berufsfachschulen

Die Häufigkeit von Verhaltensproblemen/sozio-emotionalen Auffälligkeiten wurde mit Hilfe des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Klasen et al., 2003) erhoben. Gesamthaft können 76,5 % (BS: 75,5 %; MS: 78,2 %) als unauffällig eingestuft werden, 15,8 % (BS: 15,5 %; MS: 16,3 %) als grenzwertig und 6,1 % (BS: 6,7 %; MS: 4,9 %) als auffällig. Die Häufigkeiten in den einzelnen Kategorien unterscheiden sich zwischen Berufsfach- und Mittelschulen nicht signifikant.

Die Subskalen des SDQ widerspiegeln emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Probleme mit Peers und Hyperaktivitätsprobleme. Die grössten Auffälligkeiten ergeben sich im Bereich der Hyperaktivität: 16 % der Mittel- bzw. 12,8 % der Berufsfachschülerinnen und -schüler werden hier als auffällig klassifiziert. An zweiter Stelle folgen emotionale Problematiken (11,3 % bzw. 13 %) und Probleme mit Peers (4,1 % bzw. 6 %). Verhaltensprobleme im engeren Sinne kommen bedeutend seltener vor (1,7 % bzw. 3,2 %; siehe Abbildung 4).

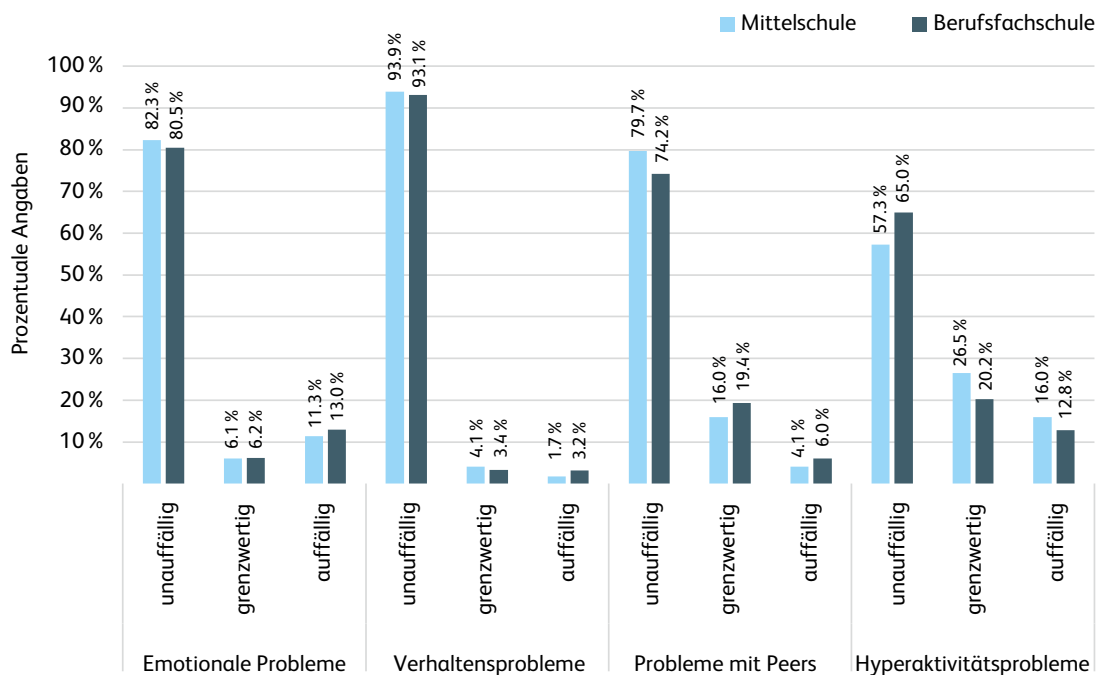


Abbildung 4: Verteilung der Arten von Verhaltensauffälligkeiten (SDQ).

5.1.2 Wohlbefinden von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen

Um festzustellen, wie sich die Jugendlichen mit verschiedenen Beeinträchtigungen und Auffälligkeiten fühlen, wie sie die Anforderungen in Schule und Betrieb meistern und mit Belastungen umgehen, wurde für die nachfolgende Analyse eine Zusammenfassung der Beeinträchtigungsarten vorgenommen. Dabei wurden die Lese-Rechtschreib-Störung und die Dyskalkulie zur Kategorie «Lernstörung» (78 Personen) zusammengefasst. ADHS, Autismus-Spektrum-Störung und psychische Störungen wurden zur Kategorie «psychische Beeinträchtigung» (122 Personen) und Hör- und Sehbeeinträchtigung zur Kategorie «Sinnesbeeinträchtigung» (30 Personen) zusammengefasst. Die Gruppe «körperliche/chronische Beeinträchtigungen» umfasst 66 Personen. Da die Gruppe «Sinnesbeeinträchtigung» relativ klein ausfällt, müssen folgende Analysen in Bezug auf diese Kategorie mit Vorsicht interpretiert werden. Ausserdem ist auch hier zu beachten, dass Doppelnennungen möglich waren und Personen deshalb teilweise mehreren Gruppen zugeteilt wurden.

Das Wohlbefinden in verschiedenen Lebensdomänen wurde mit Hilfe eines Instruments zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität erfasst. Es wurde jeweils der Mittelwert von den Personen, die eine Beeinträchtigung in der jeweiligen Kategorie aufweisen, mit all denjenigen Personen verglichen, die keine Beeinträchtigung dieser Kategorie aufweisen. Es zeigt sich, dass sich Jugendliche mit Lernstörungen sowie Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigungen in ihrer gesundheitsbezogenen Lebensqualität nicht von Personen unterscheiden, die keine jeweilige Störung aufweisen. Sie erzielen in allen untersuchten Wohlbefindensdimensionen und im Gesamtwert vergleichbare Werte. Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen hingegen zeigen in allen untersuchten Dimensionen signifikant reduzierte Werte im Wohlbefinden sowie auch im Gesamtwert ($t(149.61) = -10.79, p = 0.000$). Jugendliche mit körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen weisen im körperlichen Wohlbefinden ($t(887) = -4.05, p = 0.00$) sowie im Gesamtwert ($t(899) = -2.70, p = 0.007$) signifikant tiefere Werte auf als die Vergleichsgruppe. Jugendliche, die eine Beeinträchtigung irgendeiner Form angeben, unterscheiden sich hinsichtlich des Wohlbefindens in allen untersuchten Domänen signifikant von Jugendlichen, die keine Beeinträchtigung angeben (Gesamtwert Wohlbefinden: $t(384.84) = -7.82, p = 0.000$; siehe Abbildung 5).

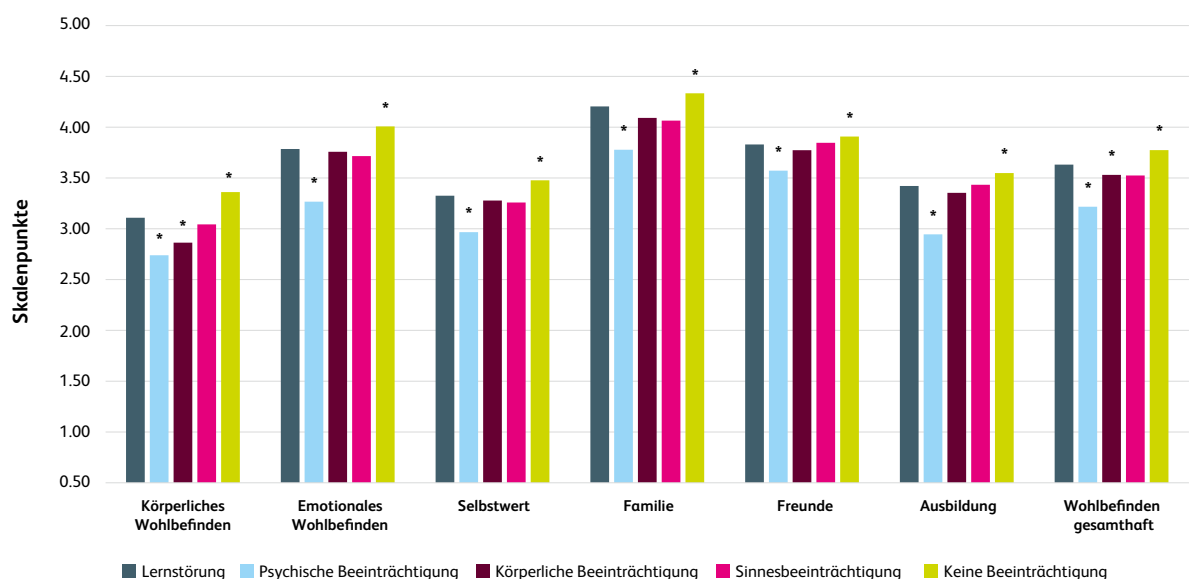


Abbildung 5: Mittelwertvergleiche von unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen in Bezug auf die gesundheitsbezogene Lebensqualität. Sternchen weisen auf signifikante Unterschiede hin.

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Im Folgenden werden **Ergebnisse hinsichtlich des Wohlbefindens aus der qualitativen Erhebung** dargestellt. Sowohl Schülerinnen und Schüler im Autismus-Spektrum als auch solche mit ADHS formulieren ein wechselhaftes emotionales Wohlbefinden, das situativ geprägt ist: *«Ja, es gibt schon Momente, wo ich es spüre, so, aber es ist ziemlich zu umschreiben, weil, viele Leute, wenn du sagst, eben gerade die Laune, die sich ändert, dann denken sie gerade an Leute, die, ähm, so krasse Wechsel haben, aber es ist mehr einfach, es ist mehr so ein anschleichendes, so ein anschleichender Launenwechsel, ohne wirklich Grund, ähm, und das, muss ich sagen, spüre ich schon.»* (Interview 1 Z: 69–73)

Das emotionale Wohlbefinden hat wiederum Einfluss auf die schulische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und somit auf das Wohlbefinden innerhalb der Schule. Im Wesentlichen wird das Wohlbefinden innerhalb der Schule als positiv bewertet, wenn die Klasse und die Lehrpersonen als positiv erlebt werden. *«Eigentlich habe ich mich immer wohlgefühlt, also ja. Wir hatten eine gute Klasse und das war cool und die Lehrer waren auch gut»* (Interview 2 Z: 699–700)

Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule verweisen zudem auf die Klassengröße und die Klassenzusammensetzung als wichtige Aspekte für ihr Wohlbefinden. Ebenfalls kann die Schule Struktur bieten, was im Besonderen von Schülerinnen und Schülern im Autismus-Spektrum als wichtig eingestuft wird. Schülerinnen und Schüler werden mit unterschiedlichen Herausforderungen in der Schule konfrontiert, die ihr Wohlbefinden teilweise einschränken können. Solche Herausforderungen können sich durch bürokratische Hürden im Zugang zum Nachteilsausgleich oder im Unverständnis bei Lehrpersonen bezüglich der Beeinträchtigungsformen äussern, wodurch Anpassungen im Unterricht oder in Prüfungssituationen erschwert werden: *«Wir hatten früher einen Lehrer, der hat immer wollen, dass wir Protokoll schreiben, und ich habe ihm versucht zu erklären, dass, wenn ich hier sitze und alles schreibe, was er sagt, dann bekomme ich nichts davon mit [...] Ich kann es schon hinschreiben, aber ich werde nichts davon mitbekommen, und nachher darf ich es einfach später durchlesen, anstatt einfach jetzt zuzuhören. Und der hat das nicht verstanden, der hat sich nur über mich aufgeregt und hat auch gesagt: ‚Du machst es jetzt einfach wie die Anderen und schreibst Protokoll.›»* (Interview 1 Z: 749–755)

Einschränkungen, die mit der Beeinträchtigung zusammenhängen, haben einen unmittelbaren Einfluss auf den Selbstwert der Schülerinnen und Schüler und somit auch auf das Wohlbefinden und die schulische Motivation. So äussert beispielsweise eine Schülerin mit Lese-Rechtschreib-Störung Selbstzweifel bezüglich ihrer Intelligenz. Die erhaltene Diagnose hilft ihr jedoch in der Akzeptanz der Umstände und begünstigt ihren Selbstwert. *«Es ist, bevor man es, also bevor ich gewusst habe, dass ich das habe, war es immer so ein bisschen so, ich habe mich manchmal auch ein bisschen dumm gefühlt, weil ich es nicht gemerkt habe, dass ich etwas falsch schreibe und wie so: Aha, ich kann es einfach nicht und ich gebe mir doch Mühe und alle anderen können es auch, einfach ich kann es nicht und ich habe wie nicht verstanden, warum ich so Mühe habe mit dem und seit ich es weiss, ist es für mich klar, dass ich mein Bestes gebe und dass es halt nicht besser geht.»* (Interview 2 Z: 83–88)

Kenntnisse über die Beeinträchtigungsformen und deren Einflüsse auf Verhaltensweisen und Umstände werden von den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich positiv bewertet, da dadurch Unsicherheiten entgegengewirkt und die Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern und in ihrem Umfeld begünstigt werden kann. Eine Schülerin mit Lese-Rechtschreib-Störung beschreibt die Situation aufgrund des Unverständnisses wie folgt. *«Und dann bin ich oft so in den Stress gekommen, weil dann die Lehrer, meine Mitschüler das nicht verstanden haben. Dann ist aus dem Stress so ein Schämen geworden, glaube ich. Und dann eben, macht man es nicht mehr gerne, dann schämt man sich mehr.»* (Interview 7 Z: 11–13)

Jugendliche in einer Berufslehre geben an, sich in der Berufsfachschule und in den Lehrbetrieben grundsätzlich wohlfühlen. Das Wohlbefinden habe sich teils gegenüber der Volksschulzeit gesteigert. In den Betrieben werde ihnen viel Verständnis entgegengebracht. *«Und sie [Berufsbildnerin, Anm. d. Verf.] hat es genau gewusst und sie schaut*

auch immer darüber, und mit ihr kann ich auch immer Kontakt suchen, wenn jetzt etwas nicht gut gehen würde.» (Interview 9 Z: 178)

Das familiäre Wohlbefinden wird in den Interviews durchgehend positiv bewertet. Die Familie wird als wichtiger Rückhalt empfunden, diese wirkt unterstützend bei schulisch bedingten Unsicherheiten und Herausforderungen. Wenn innerhalb der Familie Kenntnisse oder Erfahrungen mit den Beeinträchtigungsformen vorhanden sind, bietet die Familie Orientierung für die Schülerinnen und Schüler. Somit wird die Familie als verständnisvolles Umfeld erlebt, was den Schülerinnen und Schülern Zuflucht und Sicherheit gibt. *«Andere Menschen haben auch irgendwelche Probleme. Und das ist ja jetzt nicht wirklich was, wofür man sich schämen muss. Bin ja wegen dem auch nicht dümmer oder so, oder kann etwas nicht. Also, ich kann etwas nicht, aber es macht mich jetzt nicht schlechter. Quasi als Mensch. Das ist einfach etwas, was mir meine Mutter ganz oft sagen musste.»* (Interview 7 Z: 187–190)

Auch Freundinnen und Freunde beeinflussen durch Verständnis, Kenntnisse und Erfahrungen hinsichtlich der Beeinträchtigung das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler. Die Erfahrungen diesbezüglich werden weitgehend als positiv bewertet. Bei Mitschülerinnen und Mitschülern kann jedoch teilweise Unverständnis bezüglich des Nachteilsausgleichs aufkommen. Dieses Unverständnis beeinflusst das Wohlbefinden der betroffenen Schülerinnen und Schüler unmittelbar. Dadurch können Ängste vor der Ablehnung durch Mitschülerinnen und Mitschüler entstehen. *«Ja, manchmal einfach das Unverständnis von Kolleginnen oder so. Wenn sie auch zu wenig Zeit hatten an der Prüfung und dann gesagt haben: «Ja, ich bin nicht fertig geworden, ich hatte viel zu wenig Zeit.» Und wenn ich dann rausgekommen bin, dann hat es manchmal so [geheissen]: «Ja, du hast ja länger Zeit gehabt. Ich will auch länger Zeit, dann hätte ich es auch fertig geschafft.»* (Interview 2 Z: 332–337)

5.1.3 Anforderungsbewältigung von Schülerinnen und Schülern

Bezüglich Anforderungsbewältigung werden zum einen die selbst berichteten Leistungen in der Schule und im Betrieb herangezogen, zum anderen das Belastungserleben bezüglich beider Lernorte. Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigungen mussten wegen zu geringer Fallzahl aus dieser Analyse ausgeschlossen werden.

Mittelschülerinnen und Mittelschüler und Berufsfachschüler und -schülerinnen mit Lernstörungen geben signifikant tiefere Durchschnittsnoten an als die Vergleichsgruppe ohne Lernstörungen (MS: $t(26.90) = -3.70, p = 0.001$; BS: $t(378) = -2.53, p = 0.012$). In Bezug auf die selbst berichteten Leistungen im Betrieb unterscheiden sich die Berufsfachschüler und -schülerinnen mit Lernstörungen jedoch nicht signifikant von der Vergleichsgruppe ohne Lernstörungen. Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen in Mittel- und Berufsfachschule berichten von tieferen Noten (MS: $t(333) = -2.30, p = 0.022$; BS: $t(378) = -5.27, p = 0.000$). Berufsfachschüler und -schülerinnen mit psychischen Beeinträchtigungen schätzen ihre Leistungen im Betrieb zudem tiefer ein als Berufsfachschülerinnen und -schüler ohne psychische Beeinträchtigungen ($t(103.67) = -3.70, p = 0.000$). In Bezug auf Jugendliche mit körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen zeigt sich nur bei den Berufsfachschülern und -schülerinnen ein bedeutender Unterschied: Sie berichten von schlechteren Noten als Jugendliche ohne körperliche/chronische Beeinträchtigungen ($t(378) = -2.12, p = 0.035$). Jugendliche mit Beeinträchtigungen *irgendeiner Form* berichten von tieferen Noten (MS: $t(333) = -2.98, p = 0.003$; BS: $t(378) = -5.34, p = 0.000$) und schätzen ihre berufliche Leistung als schlechter ein, verglichen mit Jugendlichen ohne Beeinträchtigungen ($t(246.42) = -2.92, p = 0.004$; siehe Abbildung 6).

Jugendliche mit Lernstörungen berichten von einer höheren schulischen Belastung als Jugendliche ohne Lernstörungen ($t(900) = 2.56, p = 0.011$). In Bezug auf die betriebliche Belastung zeigen sie keine Unterschiede. Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen berichten hingegen in Bezug auf beide Lernorte von einer höheren Belastung als Jugendliche ohne psychische Beeinträchtigungen (Schule: $t(900) = 3.65, p = 0.000$; Betrieb: $t(558) = 2.02, p = 0.044$). Jugendliche mit körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen weisen bezüglich betrieblicher Belastungen einen

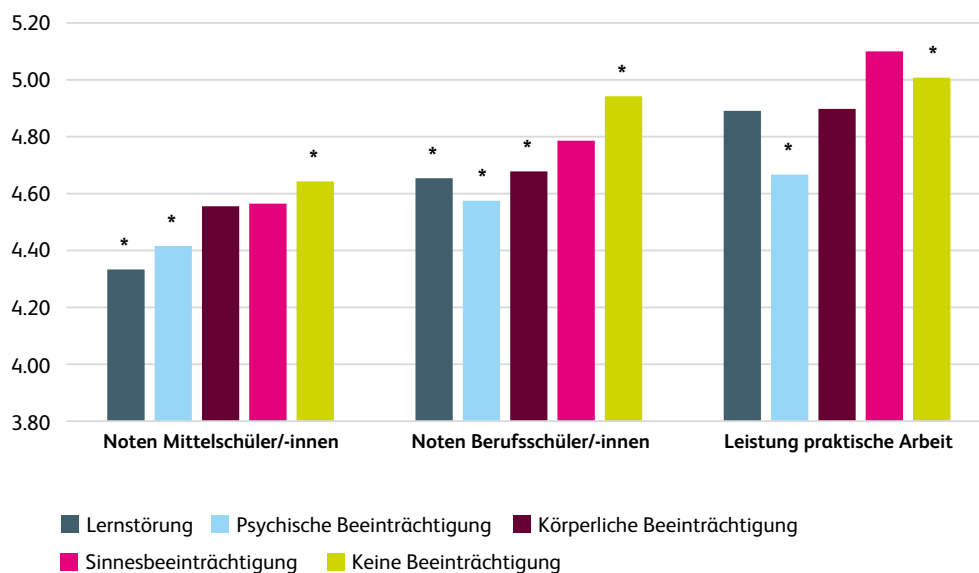


Abbildung 6: Mittelwertvergleiche von verschiedenen Beeinträchtigungsformen in Bezug auf die selbst berichteten Durchschnittsnoten sowie die selbst eingeschätzten Leistungen im Betrieb. Sternchen weisen auf signifikante Unterschiede hin.

niedrigen Wert auf als Jugendliche ohne körperliche Beschwerden ($t(558) = -2.18, p = 0.029$). Jugendliche mit Beeinträchtigungen irgendeiner Form zeigen eine höhere schulische Belastung ($t(900) = 3.54, p = 0.000$) als Jugendliche, die keine Beeinträchtigung angeben (siehe Abbildung 7).

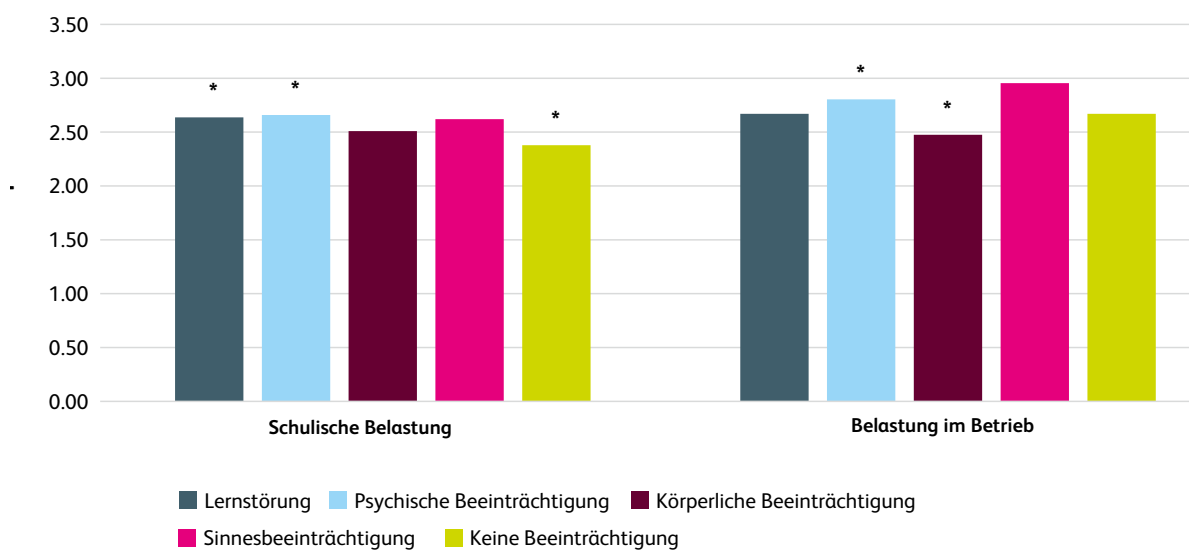


Abbildung 7: Mittelwertvergleiche von verschiedenen Beeinträchtigungsformen in Bezug auf die schulische und betriebliche Belastung. Sternchen weisen auf signifikante Unterschiede hin.

Im Folgenden werden **Ergebnisse** hinsichtlich der Anforderungsbewältigung **aus der qualitativen Erhebung** dargestellt. Grundsätzlich geben Schülerinnen und Schüler der Mittelschule vermehrt an, schulischer Belastung ausgesetzt zu sein. Die Belastungen sind jedoch situativ unterschiedlich stark ausgeprägt. Speziell das Abschlussjahr und die Abschlussprüfungen im Besonderen werden teilweise als sehr belastend und stressig wahrgenommen. Für eine Schülerin mit Lese-Rechtschreib-Störung stellt zudem der Zeitdruck beim Lesen und Schreiben eine Herausforderung dar. Um besser mit den Anforderungen umzugehen, berichtet ein Schüler mit ADHS, wie hilfreich es sein kann, wenn die Lehrperson ihn und die anderen Schülerinnen und Schüler auf konzentrationsintensive Phasen während des Unterrichts vorbereitet. *«Wir hatten mal eine Biolektion, in der die Lehrerin uns gesagt hat: ›Jetzt müssen wir ein bisschen krampfen, wir sind ein bisschen hintendrin mit dem Stoff, wir müssen jetzt viel aufholen.› Dann hat sie noch schnell Traubenzucker verteilt, das finde ich noch herzig, also es ist ja klar, dass der Traubenzucker jetzt nichts ausmacht auf die ganze Situation gesehen, aber wenn du dich mental vorbereiten kannst, dass du dich jetzt so und so lange wirklich konzentrieren musst, dann bist du schon bereit dafür.»* (Interview 1 Z: 508–514)

Wie auch im quantitativen Teil der Studie erhoben, stellt das Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit psychischen Beeinträchtigungen an sich eine Herausforderung dar. *«Halt als Erstes gerade das ganze Schulsystem an sich ist nicht gemacht für jemanden, der Konzentrationsschwierigkeiten hat. Es ist einfach, es verlässt sich hundert Prozent darauf, dass du dich konzentrieren kannst. Das ist schon eigentlich mal eine riesige Herausforderung.»* (Interview 1 Z: 732–735)

Weitere belastende Situationen, die in Berufsfachschulen ergänzend genannt werden, sind das Vorlesen und Vortragen, das kooperative Arbeiten, das Bewusstsein über das persönliche, langsame Arbeitstempo verglichen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und ein mangelndes Verständnis der Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler für die Auswirkungen der Beeinträchtigung. Eine Jugendliche mit Lese-Rechtschreib-Störung schildert ihre Erfahrungen wie folgt: *«In so Vorträgen, oder etwas, was man so präsentieren muss oder einen Text lesen muss, oft [kommt es vor], dass ich halt gestresst bin und dass der Stress das noch wie vermehrt, also noch ein bisschen wie verstärkt.»* (Interview 7 Z: 11–13)

Persönliche Strategien der einzelnen Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II nehmen einen hohen Stellenwert ein, um mit den belastenden Situationen in der Schule umzugehen. Solche Strategien sind von den eigenen situativen Bedürfnissen und den erlebten Herausforderungen abhängig und sind individuell unterschiedlich. Die interviewten Schülerinnen und Schüler berichten über kurze Spaziergänge, Lüften des Klassenzimmers, Platzwechsel, Wahl eines bewussten Ablaufschemas bei Prüfungen und Konzentrationsübungen über die Beschäftigung mit Kugelschreibern oder sich selbst Mut und Vertrauen zuzusprechen. So äussert sich beispielsweise eine Schülerin im Kontext der Abschlussprüfungen so: *«Ich habe dann einfach versucht ruhig heranzugehen, und ich habe mir gesagt, ich mache einfach das, was ich kann, und wenn es gut rauskommt, ist das gut, und wenn es nicht reicht, dann machen wir halt das Jahr nochmals. Und mich eigentlich so auch selber beruhigt, weil ich bin manchmal recht nervös gewesen, schon unter dem Jahr, vor Prüfungen.»* (Interview 2 Z: 767–770)

5.1.4 Ressourcen und Unterstützung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen

Wahrgenommene unterschiedliche Ressourcen durch Jugendliche mit Beeinträchtigungen

Bezüglich Ressourcen wurde zum einen die selbsteingeschätzte Stressbewältigungskompetenz sowie die wahrgenommene emotionale Unterstützung von verschiedenen Seiten (Lehrpersonen, Mitschüler und Mitschülerinnen, Berufsbildner und Arbeitskollegen und -kolleginnen) erhoben.

Jugendliche mit Lernstörungen zeigen in den meisten untersuchten Ressourcen ähnliche Werte wie Jugendliche ohne Lernstörungen. Die emotionale Unterstützung der Lehrpersonen nehmen sie als höher wahr als Jugendliche ohne Lernbeeinträchtigungen ($t(894) = 2.03, p = 0.042$). Während Jugendliche mit körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen sich hinsichtlich der untersuchten Ressourcen nicht von der Vergleichsgruppe unterscheiden, zeigen Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen in allen untersuchten Ressourcen signifikant tiefere Werte verglichen mit Jugendlichen ohne psychische Beeinträchtigungen (*beispielsweise private emotionale Unterstützung: $t(139.13) = -4.64, p = 0.000$*). Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigungen fallen vor allem durch die Einschätzung der emotionalen Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern auf: Sie empfinden diese emotionale Unterstützung als tiefer, verglichen mit Jugendlichen ohne Sinnesbeeinträchtigungen ($t(28.82) = -2.23, p = 0.034$; siehe Abbildung 8).

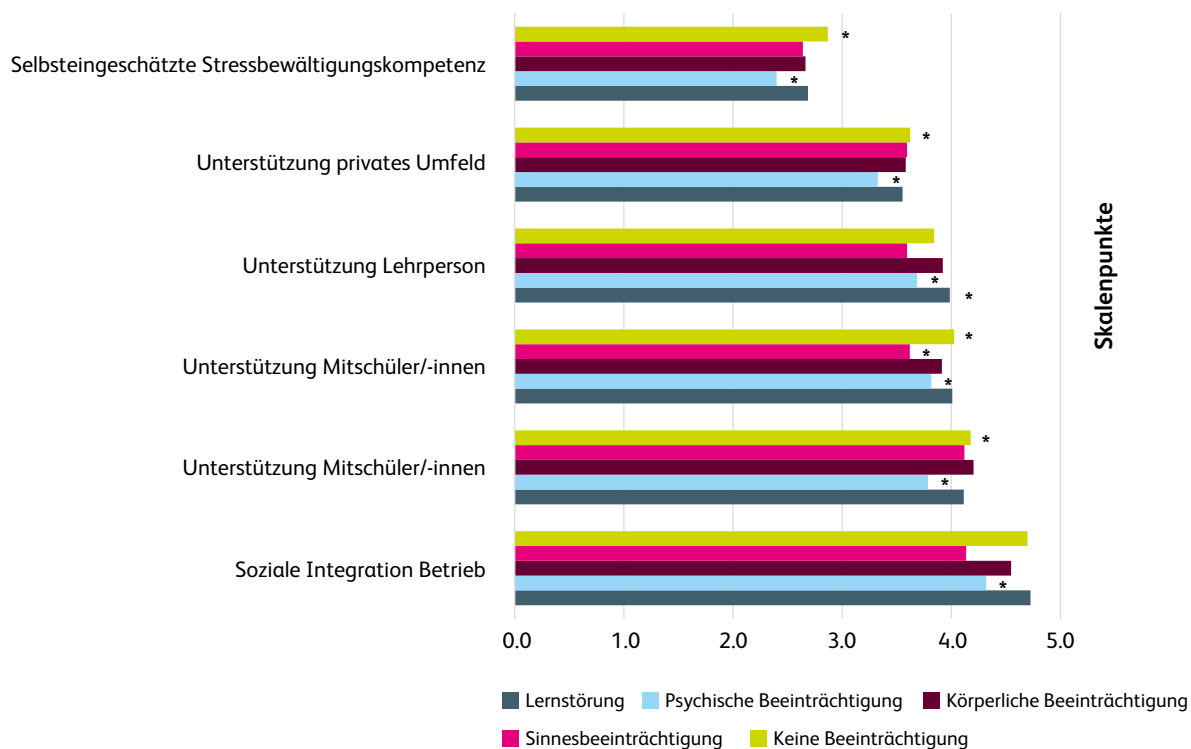


Abbildung 8: Mittelwertvergleich der untersuchten Ressourcen bezüglich unterschiedlicher Beeinträchtigungsformen.

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Im Folgenden werden **Ergebnisse** hinsichtlich der wahrgenommenen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler **aus der qualitativen Erhebung** dargestellt. Die Art der wahrgenommenen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen ist stark personenabhängig und steht in engem Zusammenhang mit dem jeweiligen sozialen Umfeld, den Lehrpersonen sowie dem schulischen Umfeld. Grundsätzlich äussern Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen, dass weniger die schulische Unterstützung und Unterstützungsleistungen durch Lehrpersonen vorhanden sind als Unterstützung im privaten Umfeld.

Alle interviewten Schülerinnen und Schüler geben alltägliche Strategien zur Stressbewältigung an. Diese sind stark von den persönlichen Bedürfnissen abhängig. Während beispielsweise ein Schüler mit ADHS seine Wahrnehmung auf den somatischen Bereich lenkt, um seine Konzentration aufrechtzuerhalten, wechselt ein Schüler im Autismus-Spektrum zugunsten der Konzentration den Platz im Raum. Solche Strategien der Selbstwirksamkeit werden häufig auf bilateralem Weg mit den Lehrpersonen besprochen und angewandt, sodass deren Umsetzbarkeit von der Offenheit der Lehrpersonen abhängt, somit personenbezogen ist und dementsprechend vorhandene Ressourcen und Strategien stark Lehrpersonen abhängig zu sein scheinen.

Die Unterstützung im privaten Umfeld wird von den Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen stark gewichtet und positiv bewertet. Neben der Herkunftsfamilie und insbesondere der Eltern können darin oft auch Coaches und Therapeuten und Therapeutinnen verortet werden. Ein Vorteil der involvierten Fachpersonen des privaten Umfeldes ist, dass diese die Schülerinnen und Schüler teilweise schon seit Langem kennen und aufgrund dieser Konstanz sehr geschätzt werden. *«Er kannte mich schon, als ich zwölf war, das heisst schon vor der Berufswahl, vor der Entscheidung, ob ich ins Gymi gehe oder nicht. Er hat auch schon gewusst, dass ich ein Problem habe und hat mir halt schon dann gesagt, falls ich mich dazu entscheide, aufs Gymi zu gehen, braucht es dann einfach ein paar Massnahmen.»* (Interview 1 Z: 119–122)

Wie bereits im quantitativen Teil dargestellt, werden die emotionalen Unterstützungsleistungen durch Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II unterschiedlich bewertet. Gelebte Offenheit und Interesse von Lehrpersonen an den Schülerinnen und Schülern wird ebenso als unterstützend und wünschenswert empfunden wie der Umstand, dass sich einige Lehrpersonen bewusst für die Schülerinnen und Schüler Zeit nehmen. Dennoch wird auch auf Konflikte mit den Lehrpersonen bzw. auf Konflikte mit dem Rektorat hingewiesen. Die angesprochenen Konflikte stehen häufig in Zusammenhang mit fehlender Offenheit oder fehlendem Verständnis der Lehrpersonen gegenüber den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Wobei Konflikte mit Lehrpersonen in den Interviews an Mittelschulen weniger präsent sind als solche mit dem Rektorat. Konflikte mit dem Rektorat kommen auf, wenn es um den Zugang zu Massnahmen des Nachteilsausgleichs geht. So wird beschrieben, dass abhängig vom Rektorat kaum Massnahmen gesprochen werden. Ebenfalls wird von einem Schüler im Autismus-Spektrum betont, dass der Schulpsychologische Dienst kaum Kenntnisse zu seiner Beeinträchtigungsform hat, sodass er auf solche Angebote der Schule selten zurückgriff.

Unterstützungsleistungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler werden ebenfalls unterschiedlich ausgeprägt wahrgenommen. Hier zeigt sich ein ähnliches Bild wie im quantitativen Teil der Studie. Offenheit und Fragen hinsichtlich der Beeinträchtigungsform stellen einen wichtigen Aspekt hinsichtlich der wahrgenommenen Unterstützungsleistungen dar. Dennoch können einige Vorbehalte und Befürchtungen gegenüber Ausgrenzung und dem Exponieren der Schülerinnen und Schüler bestehen, was von einem Schüler im Autismus-Spektrum im Interview deutlich zum Ausdruck gebracht wurde. *«Das ist wahrscheinlich auch ein Grund, warum ich mich ziemlich lange dagegen gesträubt habe, weil die Voraussetzung, dass man einen Nachteilsausgleich machen kann, was ich auch tatsächlich inzwischen einsehe und auch fair finde, ist, dass man natürlich die Klasse aufklärt oder die betroffenen Mitschüler über die Situation aufklärt. Ich habe vor diesem Schritt Angst gehabt, wirklich lange Angst gehabt, und ich habe an dem Tag, an dem wir die Aufklärung gemacht haben, wirklich «Schiss» gehabt, weil ich befürchtet habe, dass aus dem heraus eine Ausgrenzung erfolgt.»* (Interview 3 Z: 345–351).

5.1.5 Ressourcen, die zum Wohlbefinden der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen beitragen

Um zu analysieren, welche der untersuchten Schutzfaktoren für Jugendliche mit Beeinträchtigungen für das Wohlbefinden und die Leistungserbringung besonders zentral sind, wurden mehrere multiple Regressionsmodelle gerechnet. Da bei dieser Art der Analyse eine gewisse Stichprobengröße vorausgesetzt werden muss, konnten nur die am häufigsten vorkommenden Beeinträchtigungsformen in die Analysen miteinbezogen werden. Konkret wurden die Jugendlichen mit psychischen Problemen (n=122) sowie Lernstörungen (n=78) näher untersucht.

Wohlbefinden bei Jugendlichen mit psychischen Problemen

Das Geschlecht hat generell einen signifikanten Einfluss auf das Wohlbefinden. Junge Männer berichten von einem höheren Wohlbefinden. Dies zeigt sich auch bei Jugendlichen mit psychischen Problemen (Modell: $F(7,692) = 55.00$, $p = .000$; siehe Tabelle 6). Weiter ist die selbsteingeschätzte Stressbewältigungskompetenz der Jugendlichen und die emotionale Unterstützung des privaten Umfelds zentral für das Wohlbefinden von Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen. Bezüglich schulischem Umfeld erweist sich die emotionale Unterstützung der Mitschülerinnen und -schüler als signifikanter Prädiktor für das Wohlbefinden.

| | Regressions- koeffizient B | Standard- fehler | Beta |
|--|-------------------------------|---------------------|--------|
| (Konstante) | .19 | .72 | |
| Geschlecht | .36 | .09 | .34*** |
| Alter | .02 | .03 | .06 |
| höchste Ausbildung der Eltern | .02 | .04 | .05 |
| selbsteingeschätzte Stressbewältigungskompetenz | .30 | .07 | .35*** |
| private emotionale Unterstützung | .24 | .07 | .31*** |
| emotionale Unterstützung durch die Lehrpersonen | .00 | .06 | .00 |
| emotionale Unterstützung durch Mitschüler/-innen | .15 | .07 | .17* |

Anmerkungen: **korrigiertes $R^2 = .35$**

Tabelle 6: Multiple lineare Regression mit dem Kriterium «Wohlbefinden» (Gesamtwert KINDL-R) bei Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen.

Im **qualitativen Forschungsteil** äussern Schülerinnen und Schüler mit psychischen Beeinträchtigungen umfangreiche Ressourcen, auf die sie zurückgreifen können und die das eigene Wohlbefinden begünstigen. Sie betonen unter anderem persönliche Strategien, darunter fällt das Öffnen der Fenster im Schulzimmer, Spaziergänge, Platzwechsel innerhalb des Klassenzimmers oder die Konstanz der Gruppenzusammensetzung bei Gruppenarbeiten. Persönliche Strategien sind jedoch auch längerfristig angelegt. So wird darauf verwiesen, dass an sich selbst gearbeitet werden muss. *«Ich glaube, es geht vor allem darum, halt sich selber wirklich ein bisschen besser kennenzulernen in dem Sinn und zwar einfach zu sehen, wie ihr es gesagt habt, was sind genau die Auswirkungen und nachher die wirklich einfach einzeln bekämpfen.»* (Interview 1 Z: 84–87)

Entsprechend betonen die Schülerinnen und Schüler, dass sie Kenntnisse darüber haben, was sie benötigen und welche Ressourcen sie dementsprechend einsetzen können, um auf dieser Grundlage eigeninitiativ handeln zu können. Darüber hinaus werden Ressourcen im Umfeld der Schülerinnen und Schüler betont. Zentral sind dabei Kenntnisse, Verständnis, Geduld und Rücksichtnahme im Umfeld. *«Halt vor allem mit Verständnis, das finde ich fast das Grösste, weil, wer sich nicht verstanden fühlt, der spricht nicht darüber, der will es nicht wirklich reparieren, sondern will es einfach weghaben, will das Zeug nicht wahrhaben, aber wenn du viele Leute um dich herum hast, die sagen, ich verstehe das, ich weiss, was das ist, ich habe mich darüber informiert, dann kann man etwas damit anfangen.»* (Interview 1 Z: 699–703)

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Wie bereits erwähnt, kann das familiäre Umfeld als überaus zentral bewertet werden. Die Schülerinnen und Schüler erfahren durch das familiäre Umfeld Hilfsbereitschaft, Verständnis, Rückhalt und Antrieb. Auch der Freundeskreis wird teilweise als unterstützend wahrgenommen. Dies wird vor allem dann begünstigt, wenn Freundinnen und Freunde selbst Erfahrungen mit den Beeinträchtigungsformen haben.

Die Begleitung der Schülerinnen und Schüler mit psychischen Beeinträchtigungen durch Fachpersonen wird ebenfalls als wertvolle Ressource wahrgenommen: *«Also mein Jobcoach, der kennt mich tatsächlich schon, seit ich sieben oder so bin. Ihre Tochter ist zusammen mit mir in die Klasse gegangen während drei Jahren, ähm, sie hat selber eine Tochter, die autistisch ist, das heisst sie betreut tatsächlich nur Autisten, entsprechend hat sie auch eine relativ grosse Fachkompetenz, sie hat auch diverse Ausbildungen im Bereich Autismus [...] entsprechend kam mir das sehr entgegen.»* (Interview 3 Z: 264–268)

Fachpersonen können somit Konstanz bieten sowie Kenntnisse über die Beeinträchtigungsformen vermitteln und somit hilfreich für die Erarbeitung von Strategien sein. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich bei den Fachpersonen aufgrund einer Vertrauensbasis gut aufgehoben. Die Schule und die jeweiligen Angebote werden teilweise als wenig hilfreich empfunden. So werden Stützkurse und Lerncoachings als Angebote der Schule als kaum oder überhaupt nicht hilfreich wahrgenommen. Wenn Lehrpersonen Offenheit gegenüber den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler zeigen, werden diese als unterstützend und somit als hilfreiche Ressourcen wahrgenommen.

5.1.6 Wohlbefinden bei Jugendlichen mit Lernstörungen

Beim Regressionsmodell für Jugendliche mit Lernstörungen ($F(7,728) = 69.60, p = .000$; siehe Tabelle 7) erweisen sich bei der quantitativen Befragung nebst dem Geschlecht ebenfalls die selbsteingeschätzte Stressbewältigungskompetenz sowie die private emotionale Unterstützung als ausschlaggebende Prädiktoren für das Wohlbefinden. Die Unterstützung aus dem schulischen Umfeld erweist sich hier als nicht ausschlaggebend.

| | Regressions- koeffizient B | Standard- fehler | Beta |
|--|-------------------------------|---------------------|--------|
| (Konstante) | 1.15 | .61 | |
| Geschlecht | .24 | .10 | .26* |
| Alter | -.03 | .03 | -.11 |
| höchste Ausbildung der Eltern | .03 | .04 | .08 |
| selbsteingeschätzte Stressbewältigungskompetenz | .40 | .09 | .46*** |
| private emotionale Unterstützung | .31 | .10 | .37*** |
| emotionale Unterstützung durch die Lehrpersonen | -.02 | .08 | -.03 |
| emotionale Unterstützung durch Mitschüler/-innen | .11 | .10 | .13 |

Anmerkungen: korrigiertes $R^2 = .40$

Tabelle 7: Multiple lineare Regression mit dem Kriterium «Wohlbefinden» (Gesamtwert KINDL-R) bei Jugendlichen mit Lernstörungen.

Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen **erwähnen in den Interviews** persönliche Ressourcen, wie die eigene Akzeptanz der Beeinträchtigung, Unterstützung aus dem familiären Umfeld, dem Freundeskreis sowie die erhaltene Akzeptanz und Hilfe im Lehrbetrieb. Die Schule als Ressource wird im qualitativen Forschungsteil durch die Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen hinsichtlich der Unterstützungsleistung als hilfreicher wahrgenommen als durch Schülerinnen und Schüler mit psychischen Beeinträchtigungen. So wird der Umgang mit der

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Schule als weniger konfliktbehaftet aufgefasst als bei Schülerinnen und Schülern mit psychischer Beeinträchtigung. «Also vom Klassenlehrer, der hat mich auch noch unterstützt und auch eben gesagt, es sei gut, dass ich das gemacht habe.» (Interview 2 Z: 204–205)

5.1.7 Ressourcen, die zur schulischen Leistung der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen beitragen

Im Folgenden wurden multiple lineare Regressionsanalysen gerechnet mit der abhängigen Variablen «Schulnoten». Tabelle 8 enthält die Ergebnisse für **Jugendliche mit psychischen Problemen an der Berufsfachschule** ($F(8) = 1.08$, $p = .03$). Der Ausbildungshintergrund der Eltern erweist sich als bedeutsam für die schulische Leistung. Für die Mittelschule gab es keine statistisch bedeutsamen Ergebnisse.

| | Regressions- koeffizient B | Standard- fehler | Beta |
|--|-------------------------------|---------------------|-------|
| (Konstante) | 2.839 | 1.330 | |
| Geschlecht | -.175 | .153 | -.162 |
| Alter der Befragten | .027 | .046 | .078 |
| höchste Ausbildung beider Eltern | .109 | .054 | .271* |
| selbsteingeschätzte Stressbewältigungskompetenz | .189 | .133 | .207 |
| Passungswahrnehmung | .158 | .160 | .133 |
| private emotionale Unterstützung | .026 | .105 | .036 |
| emotionale Unterstützung durch die Lehrpersonen | .101 | .098 | .157 |
| emotionale Unterstützung durch Mitschüler/-innen | -.084 | .121 | -.105 |

Anmerkungen: **korrigiertes $R^2 = .10$**

Tabelle 8: Multiple lineare Regression zur Vorhersage von Schulnoten bei Jugendlichen mit psychischen Problemen an der Berufsfachschule.

Tabelle 9 zeigt die Regressionsanalyse für Jugendliche mit einer Lernbeeinträchtigung an Berufsfachschulen ($F(8) = 1.42$, $p = .03$). Bei dieser Gruppe von Jugendlichen erweist sich die emotionale Unterstützung des privaten Umfelds als ausschlaggebend für die schulische Leistung. Für die Mittelschule gab es keine statistisch bedeutsamen Ergebnisse.

| | Regressions- koeffizient B | Standard- fehler | Beta |
|---|-------------------------------|---------------------|-------|
| (Konstante) | 5.140 | 1.471 | |
| Geschlecht | .038 | .207 | .037 |
| Alter der Befragten | .007 | .060 | .020 |
| höchste Ausbildung beider Eltern | -.042 | .088 | -.108 |
| selbsteingeschätzte Stressbewältigungskompetenz | -.495 | .241 | -.459 |
| Passungswahrnehmung | .273 | .207 | .305 |
| private emotionale Unterstützung | .454 | .209 | .519* |
| emotionale Unterstützung durch die Lehrpersonen | -.031 | .155 | -.037 |
| Beziehung zu Mitschüler/-innen | -.390 | .215 | -.421 |

Anmerkungen: **korrigiertes $R^2 = .09$**

Tabelle 9: Multiple lineare Regression zur Vorhersage von Schulnoten bei Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen an der Berufsfachschule.

5.2 Organisation an der Schule bezüglich Lernende mit Beeinträchtigungen

5.2.1 Unterstützungsangebote, die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen nutzen

Die Jugendlichen konnten im Fragebogen mit Hilfe einer Liste angeben, welche Unterstützung sie beanspruchen. Dabei wurde zwischen Stützunterricht an der Schule, privater Nachhilfe, Lernberatung und -coaching, therapeutischer Unterstützung (Logopäde, Psychologe usw.), fachkundiger individueller Begleitung und Jobcoach (beide nur bei Berufsfachschülern und -schülerinnen) unterschieden. Die folgenden Analysen konnten nur bezüglich Lernstörungen, psychischer und körperlicher/chronischer Beeinträchtigungen berechnet und nicht bezüglich Jugendliche mit Sinnesbeeinträchtigungen (zu geringe Stichprobengrösse).

Es zeigte sich, dass **Jugendliche mit Lernstörungen** in der Mittelschule vor allem private Nachhilfe in Anspruch nehmen (26,1%), während Jugendliche mit Lernstörungen in der Berufsfachschule vor allem Stützunterricht an der Schule (23,6%) beanspruchen. **Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen** geben bezüglich beanspruchter Unterstützungsmassnahmen am häufigsten an, therapeutische Unterstützung zu bekommen (37% bei den Mittelschülern und -schülerinnen und 36% bei den Berufsfachschülern und -schülerinnen). Jugendliche mit psychischen Problemen in der Berufsschule beanspruchen zudem verhältnismässig häufig Stützunterricht (21,3%), private Nachhilfe (15,7%) und Lernberatung (19,1%).

Jugendliche mit körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen berichten unabhängig vom Ausbildungstyp von therapeutischer Unterstützung (20 bzw. 19,6%). Berufsfachschüler und -schülerinnen mit körperlicher Beeinträchtigung berichten zudem von Stützunterricht (17,6%) und Jobcoaching (15,7%, siehe Abbildung 9).

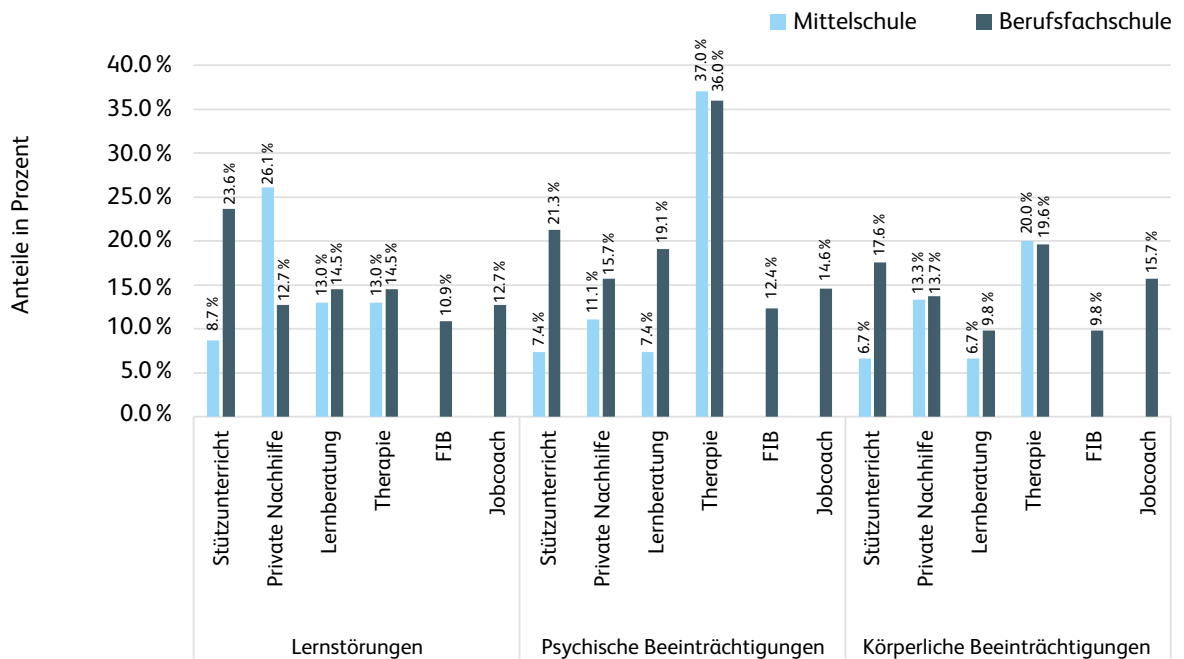


Abbildung 9: Prozentuale Häufigkeiten beanspruchter Unterstützungsgefässe je nach Beeinträchtigungsformen. Unter körperlichen Beeinträchtigungen sind auch chronische Beeinträchtigungen gefasst.

5.2.2 Unterstützungsgefässe in der Schule für Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrpersonen

Auch Lehrpersonen wurden gebeten, über Unterstützungsgefässe im Schulhaus genauer Auskunft zu geben. An Berufsfachschulen gibt es häufiger spezifische Anlaufstellen für den Nachteilsausgleich als an Mittelschulen (Berufsfachschulen: 85 %, Mittelschulen: 60 %; siehe Abbildung 10). Weitere häufige Formen sind Stützunterricht und fachkundige individuelle Begleitung.

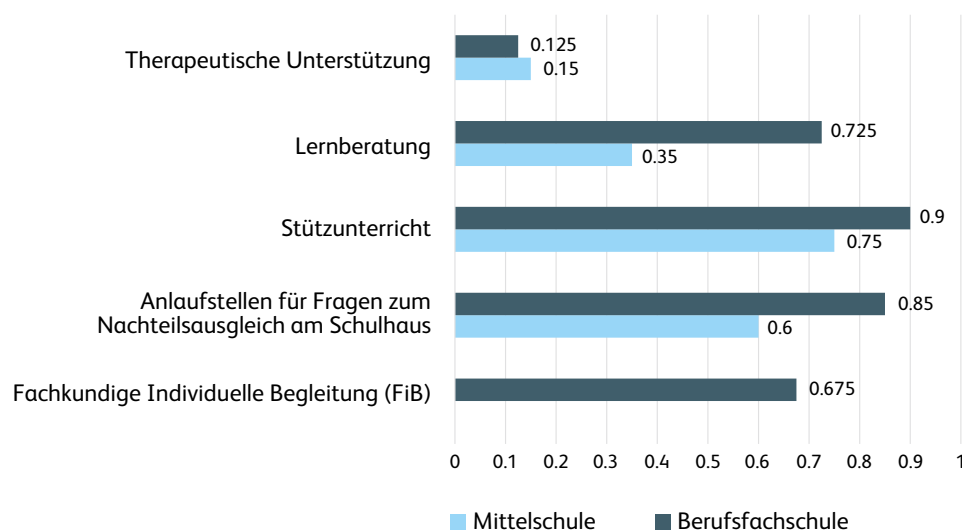


Abbildung 10: Unterstützende Gefässe im Schulhaus.

Im Folgenden werden dazu **Ergebnisse der qualitativen Erhebung** dargestellt. Die vorhandenen Gefässe und ihre Ausgestaltung hängen bei den Mittelschulen unmittelbar von der Schule und dem Rektorat ab. So übernehmen bei einigen Schulen Nachteilsausgleichsbeauftragte den Umgang mit dem Nachteilsausgleich, bei anderen Schulen ist das Rektorat dafür zuständig. Ebenfalls sind die Funktionen der Beauftragten unterschiedlich. Diese reichen von Informationen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler und ihre Angehörige über die Koordination der Zusammenarbeit und der Formulierung der Massnahmen bis hin zum Führen von Gesprächen. Dabei wird auch die Ausgestaltung der Angebote überaus unterschiedlich angegangen. Während beispielsweise in einigen Schulhäusern eher zurückhaltend mit der Informationserteilung an Schülerinnen und Schüler verfahren wird, verfolgen andere Schulhäuser eine aktive Kommunikation.

Auch an den Berufsfachschulen sind die vorhandenen Gefässe unterschiedlich. Die Rolle der Nachteilsausgleichsverantwortlichen wird von verschiedenen Stellen übernommen. Die Lernberatung, die in einem Fall die Verantwortung übernimmt und das fachliche Know-how besitzt, vereinheitlicht die Abläufe und wird als grosse Unterstützung gesehen. *«Die Lernberatung nimmt uns als Lehrperson, als FiB-Lehrperson, sehr viel Arbeit ab, was das anbelangt. Wir müssen uns nicht darum kümmern, dass der Lernende zum Psychiatrischen Dienst gehen muss, um die Abklärung zu machen, und so weiter, das macht der.»* (Interview 10 Z: 128–130)

Positiv wird erwähnt, ein Konzept zu haben, das die Verantwortlichkeiten regelt. So kann beispielsweise zwischen Jugendlichen, Lehrpersonen oder fachkundiger individueller Begleitung und der Lernberatung eine Triage entstehen.

Weiter regelt in einigen Fällen ein Nachteilsausgleichskonzept die Informationswege, um die Schülerinnen und Schüler und die Eltern zu informieren. Jedoch hängt das Vorgehen, wie bei den Mittelschulen, stark von den einzelnen Institutionen ab. Unter anderem informiert eine Schule bewusst nicht, da der Nachteilsausgleich als eine Holschuld gesehen wird und teilweise eine negative Haltung gegenüber dem Nachteilsausgleich eingenommen wird. Gleichzeitig wird geäußert, dass bildungsnahe Eltern besser über den Nachteilsausgleich informiert seien und dies den Nachteilsausgleich ungerecht mache. Entsprechend wichtig ist, die Chancengleichheit durch Informationen an alle Eltern zu gewähren, wie dies eine Schule mit Informationsveranstaltungen umzusetzen versucht und so in den Dialog mit besorgten Eltern tritt. Zudem wird die Möglichkeit der Informationsverbreitung via Internetportal der Schule gefördert. Die Partizipation der Lernenden und ihrer gesetzlichen Vertreter bei der Bestimmung geeigneter Massnahmen ist ebenfalls sehr individuell geregelt. Die Varianten reichen von Gesprächen an einem «runden Tisch» bis hin zur schriftlichen Benachrichtigung.

5.2.3 Einschätzung bezüglich Organisation auf Schulhausebene

Die Lehrpersonen wurden weiter gefragt, wie sie die Organisation im Schulhaus bezüglich Umgang mit Lernenden mit einer Beeinträchtigung einschätzen. Ein Grossteil der Befragten schätzt diese als gut ein (Abbildung 11). Dabei wird am häufigsten zugestimmt, dass Lernendendokumentationen vorliegen. Am seltensten wird zugestimmt, dass die Schule Weiterbildungen zum Umgang mit Beeinträchtigungen zusichert (rund die Hälfte). Individuelles Lernen ist gemäss Einschätzung von circa 40 % der befragten Lehrpersonen im Klassencurriculum eher nicht vorgesehen (Frage 6 und 7). Es gibt hier einige Unterschiede zwischen den Antworten von Berufsfach- und Mittelschulen: Mittelschulen führen häufiger eine Lernendendokumentation (mit Sicherstellung des Datenschutzes) als Berufsfachschulen ($x_{BFS}=3.2$, $x_{MS}=3.7$, $t=2.38$, $df=47$, $p=0.02$), und Mittelschulen arbeiten häufiger als Berufsfachschulen aktiv mit externen Unterstützungsangeboten und Fachstellen zusammen ($x_{BFS}=2.9$, $x_{MS}=3.5$, $t=2.42$, $df=51$, $p=0.02$).



Abbildung 11: Einschätzungen zum Umgang mit Beeinträchtigungen im Schulhaus.

Die **interviewten Lehrpersonen** schätzen den Umgang mit und den Bedarf nach Kenntnissen über Beeinträchtigungsformen sehr unterschiedlich ein. So wünschen sich einige Lehrpersonen mehr Kenntnisse über Beeinträchtigungsformen, damit sie frühzeitig reagieren können. Andere erachten hingegen lediglich das zugeschnittene Wissen über die Schülerinnen und Schüler als relevant, mit denen die Lehrpersonen konfrontiert sind. Niederschwellige Angebote wie Handreichungen, auch in digitaler Form, um sich zu informieren, werden als hilfreiche Massnahmen genannt. Gleichzeitig bestehen gewisse Vorbehalte gegenüber einer möglichen Pathologisierung und Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern durch vorhandenes Wissen. Darüber hinaus gibt es Lehrpersonen, die nicht mehr Kenntnisse über die Beeinträchtigungsformen wünschen und stattdessen eine stärkere Vernetzung der zuständigen Stellen begrüssen, um an mehr Informationen zu gelangen. So wird die Auseinandersetzung mit dem Wissen über Beeinträchtigungsformen teilweise als Belastung innerhalb des vorhandenen Berufsalltags empfunden.

5.3 Inklusive Didaktik im Unterricht

Ein weiteres Untersuchungsfeld betrifft die Umsetzung von inklusiven Unterrichtsformen, wie z. B. den Einsatz von elektronischen Hilfsmitteln oder die Gestaltung von Lernmaterialien, die als Begleit- und Vorformen des Nachteilsausgleichs betrachtet werden können.

5.3.1 Kenntnis inklusiver Methoden für den Unterricht bei Lehrpersonen

Die Lehrpersonen wurden gefragt, welche der aufgeführten inklusiven Methoden sie im Unterricht verwenden (Abbildung 12). Auf der Basis der Faktorenanalyse (siehe Kapitel 4.1.3) wurden verschiedene Gruppen von inklusiven Methoden zusammenfassend dargestellt.

Binnendifferenzierung (Unterrichtsgestaltung für stärkere und schwächere Lernende): Fast 80 % der Befragten geben an, dass sie oft bis sehr oft versuchen, komplexe Inhalte zu visualisieren. Ausserdem setzen 80 % der Lehrpersonen oft bis sehr oft Lerntandems ein, bei denen sich Lernende gegenseitig unterstützen können. Hingegen werden Methoden wie Einsetzen von unterschiedlichem Übungsmaterial (z. B. Förderung stärkere Lernende, Erstellen von unterschiedlich schwierigen Aufgaben) nur von 30 % der Lehrpersonen oft bis sehr oft eingesetzt.

Klarheit in Sprache und Gestaltung: Über 90 % der befragten Lehrpersonen achten sich oft oder sehr oft auf eine möglichst gute Struktur bei ihren Arbeitsblättern, dies vor allem auch bei Prüfungsblättern. Das Item «Lernende geben sich gegenseitig Rückmeldung» wurde in der Faktorenanalyse auch in diese Skala subsumiert. Lehrpersonen, die sich besonders auf Klarheit in Sprache und Gestaltung achten, halten auch ihre Lernenden dazu an, sich gegenseitig Rückmeldungen zu geben. Nur die Hälfte der Befragten nutzen diese Methode allerdings in ihrem Unterricht.

Lerntagebuch, Lernfortschritte reflektieren: Didaktische Methoden, die sich mit den eigenen Lernstrategien und Lernfortschritten befassen, werden nur von einer Minderheit der Lehrpersonen eingesetzt. Rund 15 % leiten ihre Lernenden oft bis sehr oft an, ein Lerntagebuch/Portfolio zu führen, und 40 % reflektieren mit ihren Schülerinnen und Schülern jeweils, wie zweckmässig ein Vorgehen während des Lernens war. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten geben regelmässig Rückmeldungen zu den individuellen Lernfortschritten.

Unterstützende Technologien werden nur von knapp 20 % der Lehrpersonen oft bis sehr oft eingesetzt.

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

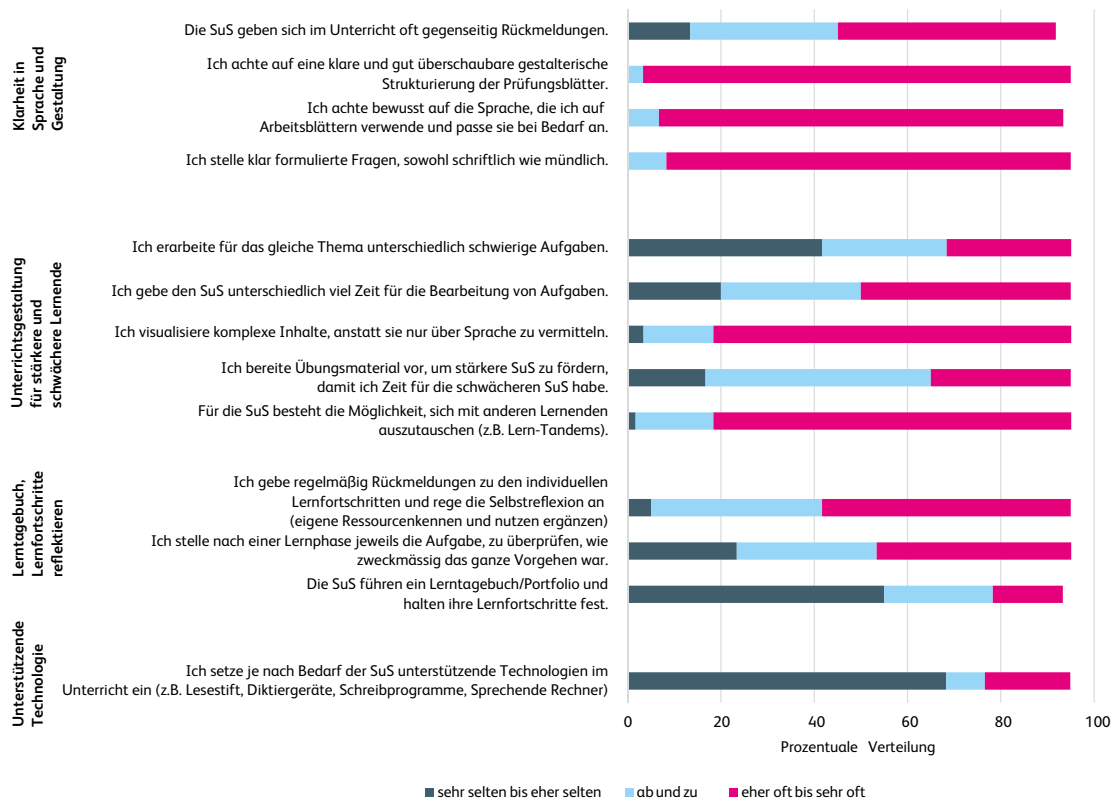


Abbildung 12: Inklusive Methoden im Unterricht.

Berufsfach- und Mittelschulen antworten bei den meisten Fragen vergleichbar. Es gibt nur bei zwei Punkten unterschiedliche Antworten. «Ich achte bewusst auf die Sprache, die ich bei Arbeitsblättern verwende, und passe sie bei Bedarf an» wird an Mittelschulen öfters gemacht als an Berufsfachschulen ($x_{\text{BFS}}=4.3$, $x_{\text{MS}}=4.8$, $t= 3.97$, $df=54$, $p=0.00$). Hingegen geben Berufsfachschulen häufiger als Mittelschulen an: «Ich achte im Unterricht auf eine möglichst einfache Sprache» ($x_{\text{BFS}}=4.3$, $x_{\text{MS}}=3.7$, $t= 2.5$, $df=55$, $p=0.02$).

Die Lehrperson hatten im Fragebogen die Möglichkeit, in eigenen Worten die Stärken und Grenzen solcher Methoden im Unterricht zu beschreiben. Es wurden hauptsächlich verschiedene Grenzen angesprochen, warum die Umsetzung inklusiver Methoden im Unterricht teilweise schwierig ist. Am häufigsten ($n=20$) wird dabei der Zeitdruck genannt. Beispielaussagen davon sind: «Der Bildungsplan hat wenige Lektionen vorgesehen.» – «Wenig Zeit und viel Lernstoff machen es teils schwierig.» – «Da wir unter Zeitdruck stehen und ausserdem sehr viele Schülerinnen und Schüler gleichzeitig betreuen, ist es oft schwierig, sie individuell zu betreuen während des Unterrichts.» Damit verbunden ist die Schwierigkeit der Klassengrösse ($n=5$). «Die Methoden stossen an ihre Grenzen, je grösser die Klassengrösse ist. Auch die Anzahl Lernender mit einer Beeinträchtigung darf nicht zu gross sein.» – «Die Klassen werden leider zu gross, bis zu 27 Lernende. Da bleibt leider oft keine Zeit für die individuelle Förderung, ausser ich setze diese gezielt ein.» Andere Probleme resultieren aus der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft: «Je nach Klasse darf man nicht allzu langsam unterrichten, da es der Mehrheit sonst langweilig wird.» Weiter müssen die Anforderungen für den Abschluss erreicht werden ($n=5$). «Lernziele sind gesamtschweizerisch für jedes Semester vorgegeben (Zeitdruck), am Schluss ist das Qualifikationsverfahren eine eidgenössische Prüfung, wo unabhängig von Beeinträchtigungen beurteilt wird, ob die Lernenden fit für den Arbeitsmarkt sind. => In der Arbeitswelt ist Nachteilsausgleich eine Randerscheinung.» – «Meine Aufgabe besteht natürlich auch darin, alle Teilnehmer/-innen durch die Prüfung zu bringen.»

Als Möglichkeiten wurde von vier Personen genannt, dass sie die flexible Gestaltung als eine Chance sehen. *«Ich arbeite oft mit Leitprogrammen, sodass ein individuelles Arbeiten möglich ist und ich Zeit habe, auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Dies vor allem auch in einzelnen Fächern, wo Individualisierung besser möglich ist.»* – *«Unsere Lehrinhalte Agogik, Psychologie, Betreuung bieten die Möglichkeit, Inhalte und Form anzupassen (Übungsfeld).»*

Im Folgenden werden dazu **Ergebnisse der qualitativen Erhebung** dargestellt. In den Interviews der Berufsfachschulen wurde über inklusive Methoden diskutiert. Bei den Befragten steht der Beziehungsaspekt im Zentrum ihrer Ausführungen und nicht die inklusive Methodik. Schlagwörter wie Beziehung, Empathie, offene Kommunikation und individuelle Lösungsfindung wurden als Basis des gemeinsamen Arbeitens umschrieben. *«Für mich ist wichtig, aller Anfang ist die Beziehung und wenn sie sich wohlfühlen und gerne kommen in die Schule und sich auch in der Klasse wohlfühlen, dann ist das so die Grundvoraussetzung, damit die anderen Sachen überhaupt gemacht werden.»* (Interview 10 Z: 155)

Ausserdem kommt klar zum Ausdruck, dass die Anwendung der Methoden stark abhängig vom Einsatz der Lehrpersonen ist. Vieles wird eigenaktiv in den Klassen erprobt. Speziell werden die positiven Wirkungen von Einzelgesprächen und persönlichen Rückmeldungen erwähnt. Letztere können auch durch einen regelmässigen schriftlichen Austausch erfolgen: *«Indem ich auch nachher die Reflexionen durchlese und selbst auch ein Feedback gebe und dort habe ich den Eindruck, läuft sehr viel ab auch Unterstützung in dem Sinne, indem ich auch versuche die Leute zu stärken halt. Mit den Feedbacks, die ich gebe, also dass sich die Lernenden stark und sicher fühlen und auch scheitern, wenn etwas nicht funktioniert oder kommen und mir das so melden.»* (Interview 11 Z: 153–157)

Wie in der quantitativen Erhebung bereits aufgeführt, kann die Heterogenität hinderliche Auswirkungen haben, da sie sich in verschiedenen Bereichen des Schulalltags äussern kann. *«Und ich finde diese Heterogenität zeigt sich nicht nur in den Leistungen, sondern auch in der Konzentration, in der Motivation für Fächer.»* (Interview 10 Z: 29–31)

Zusammenfassend gesehen, sind bei den Befragten eher wenig vertiefte Kenntnisse in Bezug auf die Individualisierung im Unterricht und deren inklusive Methoden erkennbar.

5.3.2 Beurteilung von inklusiver Didaktik aus der Sicht von Jugendlichen

Auch die Jugendlichen wurden gefragt, wie häufig ihre Lehrpersonen inklusive Unterrichtstechniken im Unterricht einsetzen. Bei der folgenden Auswertung wurden nur Antworten der Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung und einem erhaltenen Nachteilsausgleich aufgeführt, damit ihre Bedürfnisse in Bezug auf unterstützende Massnahmen im Unterricht besonders sichtbar werden (Abbildung 13).

Circa 40 % der Jugendlichen geben an, dass didaktische Massnahmen wie gute Gestaltung von Prüfungsblättern, verständliche Formulierungen bei Arbeitsblättern/Prüfungen und unterstützende Technologien (Verwendung von Computern usw.) im Unterricht häufig eingesetzt werden. Individualisierende Massnahmen wie *«Unterschiedliche Aufgabe je nach Können geben»* oder *«Individuelle Rückmeldung zu Fortschritten geben»* werden vergleichsweise seltener eingesetzt. Vergleicht man die Aussagen der Jugendlichen mit einem Nachteilsausgleich mit dem Rest der Klasse, zeigt sich, dass diese signifikant häufiger angeben, dass sie individuelle Rückmeldungen zu ihren Leistungen ($x_{NA}=2.02$, $x_{Klasse}=1.8$, $t=2.87$, $df=885$, $p=0.00$) und mehr Zeit für bestimmte Aufgaben erhalten ($x_{NA}=2.27$, $x_{Klasse}=2.09$, $t=2.01$, $df=882$, $p=0.04$).

Die Jugendlichen wurden weiter gefragt, wie hilfreich sie die Unterrichtstechniken erleben. In Abbildung 14 sind die Aussagen der Jugendlichen mit einem Nachteilsausgleich aufgeführt. Alle Massnahmen werden grundsätzlich als hilfreich bezeichnet, vor allem die Verwendung einer gut verständlichen Sprache und eine gute Strukturierung von Arbeitsblättern und Prüfungen.

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

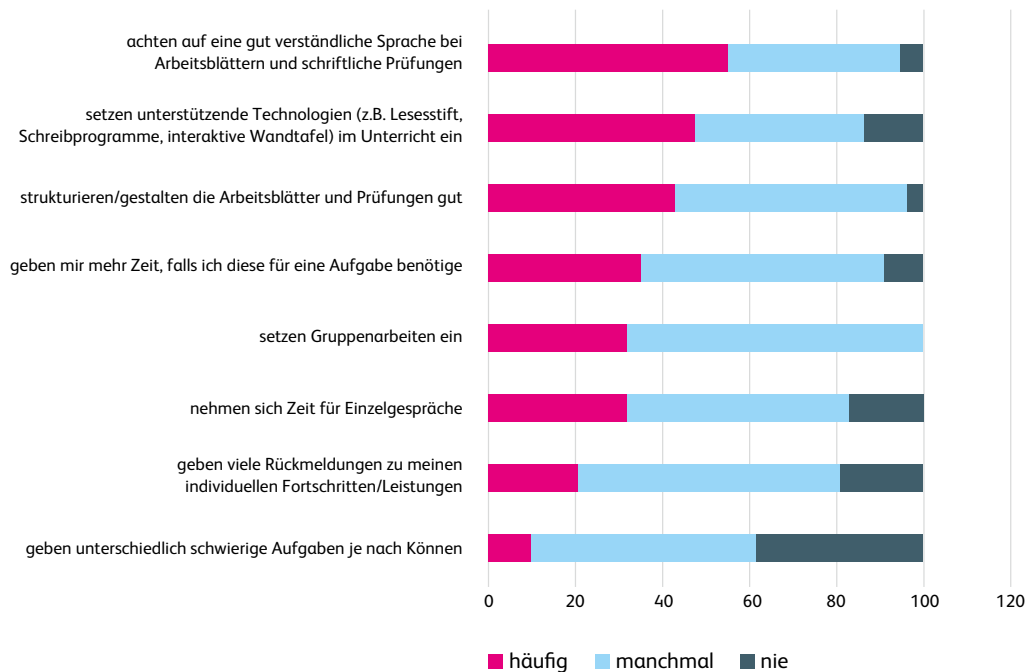


Abbildung 13: Häufigkeit inklusiver Methoden durch die Lehrpersonen im Unterricht (Stichprobe: Jugendliche mit einem Nachteilsausgleich, N=60).

Jugendliche, die einen Nachteilsausgleich erhalten, beurteilen den Nutzen dieser didaktischen Massnahmen teilweise etwas anders als der Rest der Klasse (nicht in der Abbildung ersichtlich). Das Item «Achten auf eine gut verständliche Sprache bei Arbeitsblättern und Prüfungsfragen» ($x_{NA}=2$, $x_{Klasse}=2.5$, $t= 2.31$, $df=813$, $p=0.02$) sowie auch «Geben mir mehr Zeit, falls ich diese für eine Aufgabe benötige» ($x_{NA}=2.6$ vs. $x_{Klasse}=2.4$, $t= 2.58$, $df=820$, $p=0.01$) wird jeweils von den Jugendlichen mit einem Nachteilsausgleich als wichtiger eingeschätzt als vom Rest der Klasse.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der **qualitativen Erhebung** dargestellt. Die interviewten Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen erachten eine gut verständliche Sprache bei Arbeitsblättern und schriftlichen Prüfungen als zentral. Ein Schüler im Autismus-Spektrum ergänzt diesen Punkt mit dem allgemeinen Bedarf nach der Rückversicherung durch die Lehrperson, ob Aufgaben verstanden wurden. «*Dass er die Aufgaben spezifisch erklärt, dass man auch mal nachfragt: 'Hast du es verstanden?' Und nachher, wenn man sagt: 'Ja.', dann: 'Hast du es auch wirklich verstanden?' Weil dort ist nachher wieder der Punkt, dass ich mich nicht getraut habe zu sagen, dass ich es nicht verstanden habe. Das habe ich mit der Zeit jetzt angefangen zu lernen und das fällt mir inzwischen auch ein bisschen einfacher, aber, dass dort noch ein bisschen ein Nachfragen ist.*» (Interview 3 Z: 763–767)

Ebenfalls erachten alle interviewten Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen mehr Zeit zugunsten des Verständnisses der Aufgaben als relevant. Ein Schüler mit ADHS und einer im Autismus-Spektrum legen zudem besonderen Wert auf die Strukturierung und Gestaltung der Arbeitsblätter. Eine einfache Struktur und Gestaltung verhilft dem Schüler mit ADHS zu einer besseren Konzentration. «*Je simpler etwas aufgezeichnet ist und je lesbarer es ist, desto besser kann ich mich darauf konzentrieren, ähm. Ich bekomme tausendmal lieber ein Arbeitsblatt, das schwarz-weiss ist und nur dort Farbe hat, wo es benötigt wird, als eins, das im ganzen Regenbogen ist und weiss nicht was.*» (Interview 1 Z: 456–459)

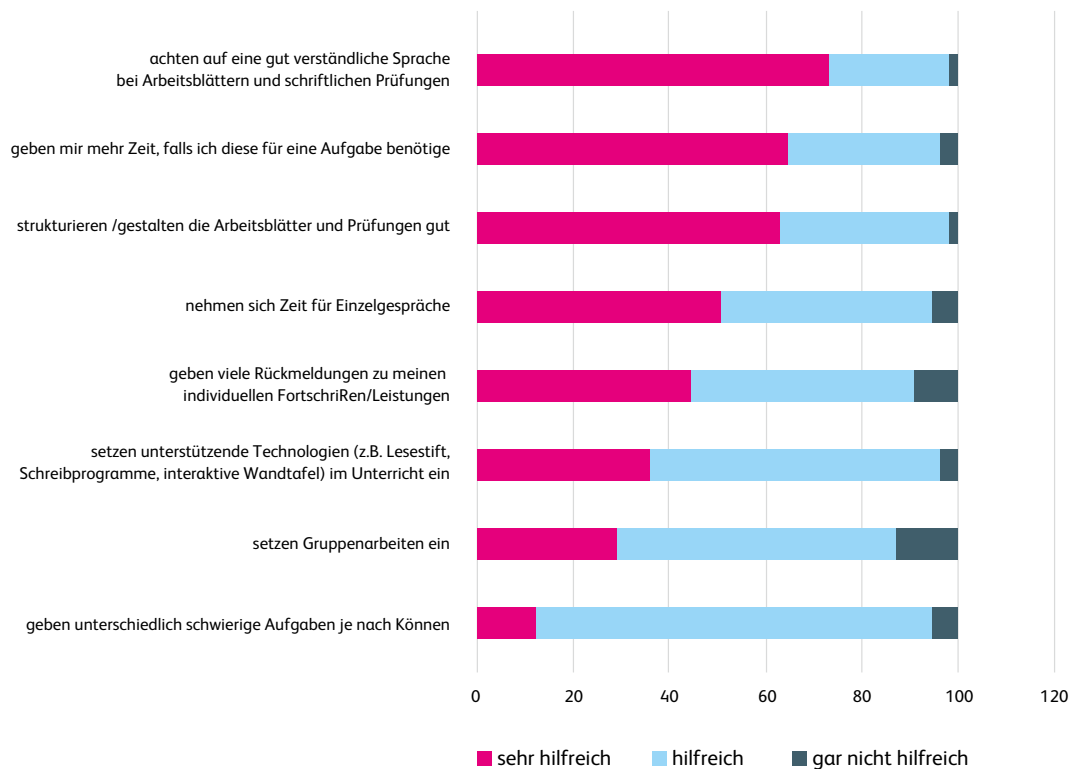


Abbildung 14: Nutzen inklusiver Massnahmen durch die Lehrpersonen im Unterricht (Stichprobe: Jugendliche mit einem Nachteilsausgleich, N=60).

Einzelgespräche nehmen für die befragten Schülerinnen und Schüler der Mittelschule ebenfalls einen hohen Stellenwert ein. Sie fördern die Aufmerksamkeit, unterstützen die Sicherheit der Schülerinnen und Schüler und bieten eine niederschwellige Orientierungsmöglichkeit. So wird weiter erwähnt, dass Schülerinnen und Schüler aus dem Klassenverbund als niederschwellige Ansprechpersonen als überaus hilfreich empfunden werden. Rückmeldungen zu den individuellen Fortschritten und Leistungen werden insofern gewünscht, wenn der Fortschritt für die Schülerinnen und Schüler ersichtlich wird. Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Rückmeldungen auch ausserhalb der Prüfungen stattfinden sollten.

Für die befragten Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule spielen in diesem Kontext die persönliche Beziehung zur Lehrperson und die Kommunikation mit ihr eine zentrale Rolle. Zudem nimmt die Strukturierung des Unterrichts einen hohen Stellenwert ein. Lernzielorientierung und Planungsabläufe sind sehr erwünscht zur eigenen Orientierung. Diese begünstigen eine systematische Rücksprache mit der Lehrperson bezüglich der Leistungen und des Arbeitsverhaltens. Eine Schülerin spricht die Rückmeldungen inhaltlicher Art an. Der Unterricht müsse so strukturiert sein, dass genügend Zeit zur Korrektur der Aufgaben eingerechnet werde. Nur so erhalte sie Sicherheit in ihrem Lernen.

Unterstützende Technologien werden unterschiedlich bewertet. Die Bewertung ist stark von der verwendeten Technologie und der Umsetzung abhängig. Wie schon bei der Gestaltung der Aufgabenblätter weist ein Schüler mit ADHS

darauf hin, dass eine interaktive Wandtafel die Konzentration auf den Stoff behindern kann. *«Weil wenn ich jetzt in einer Lektion sitze und der Lehrer schreibt an die Wandtafel, wie man es sich gewöhnt ist, dann ist das für mich am einfachsten, wenn ich da jetzt noch irgendeine interaktive Wandtafel habe mit 20 Farben und irgendwie weiss nicht wie vielen Programmen, die laufen, dann ist das für mich eigentlich fast schwieriger als sonst.»* (Interview 1 Z: 428–432)

Gleichzeitig werden Schreibprogramme als hilfreich zugunsten der Rechtschreibung und gegen Verkrampfung erachtet. Sie ermöglichen eine Beruhigung. Auch der Einsatz von Smartphones als Nachschlagewerk wird als positive Möglichkeit erwähnt. Grundsätzlich wird die Verwendung von Nachschlagewerken von einer Schülerin mit Lese-Rechtschreib-Störung als positiv bewertet.

Die Massnahme der auditiven Hilfe der unterstützenden Technologien wird zudem von den interviewten Schülerinnen und Schülern der Berufsfachschulen zum besseren Verständnis der Textinhalte und um dem Ermüden entgegenzuwirken als hilfreich erachtet.

Ebenfalls werden Gruppenarbeiten von den Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlich bewertet. Ein Schüler mit ADHS weist darauf hin, dass ihm Gruppenarbeiten ermöglichen, konzentriert am Thema zu arbeiten. Grundsätzlich begünstigt ein dynamischer Unterricht seine Konzentration. Gleichzeitig betont beispielsweise ein Schüler mit Autismus-Spektrum, dass für ihn Gruppenarbeiten eine grosse Herausforderung darstellen, was auch andere Schülerinnen und Schüler erwähnen. *«Also das ist eigentlich immer der grösste Graus, wenn ein Lehrer reinkommt und sagt, es gibt eine Gruppenarbeit, dann bin ich gerade irgendwie drei Zentimeter kleiner geworden und im Stuhl versunken und habe gedacht: Scheisse, nicht schon wieder.» Und das ist etwas, was ich überhaupt nicht gerne mache. Also das ist wirklich, dort zeigt sich dann nachher der Autismus ziemlich stark.»* (Interview 3 Z: 140–144)

Die Verteilung von Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad wird von den Schülerinnen und Schülern grundsätzlich positiv bewertet. Dies sei sowohl bei Über- als auch bei Unterforderung hilfreich. Zusätzliche Aufgaben werden ebenfalls positiv bewertet, da sie das Einüben und Verinnerlichen von Gelerntem ermöglichen. Kritisch wird hier erwähnt, dass häufig die Zeit für zusätzliche Aufgaben fehlt. Eine Schülerin mit Lese-Rechtschreib-Störung beschreibt die Differenzierung des Übungspensums als eine persönliche Entlastung, da sie sich nicht mit dem Arbeitstempo der Mitschülerinnen und Mitschüler vergleichen müsse.

Als weitere wichtige Hinweise werden mündliche Prüfungen und die Individualisierung des Unterrichts erwähnt. Zugunsten der Individualisierung werden ebenfalls kleinere Klassen gewünscht.

5.3.3 Angewandte Lernstrategien von Jugendlichen

Im Folgenden wird das Thema Lernstrategien als inklusive Unterrichtsmethode weiter vertieft. Es stellt sich die Frage, wie häufig Lernstrategien von den Jugendlichen bewusst eingesetzt werden. Im Fokus stehen wieder auf Jugendliche mit einer Beeinträchtigung und einem erhaltenen Nachteilsausgleich.

Jugendliche mit einem Nachteilsausgleich versuchen am häufigsten das Gelernte mit dem zu verbinden, was sie schon wissen (71 % machen dies oft oder sehr oft; Abbildung 15). Fast 50 % stimmen zu, dass sie Begriffe, Regeln und Definitionen auswendig lernen. Über 40 % machen sich Notizen zu den wichtigsten Inhalten als Gedankenstütze. Nur etwas mehr als 20 % überlegen vor jeder Lernphase, welches Ziel sie am Ende erreichen möchten. Ebenso so selten ist die Lernstrategie, dass sie mit kritischem Blick an die Texte herangehen.

Jugendliche mit und Jugendliche ohne einen Nachteilsausgleich beantworten die Frage ähnlich (nicht in der Abbildung ersichtlich). Es gibt nur einen signifikanten Mittelwertunterschied: Jugendliche mit einem Nachteilsausgleich geben an, dass sie häufiger nach einer Lernphase in einem Fach überlegen, wie zweckmässig das ganze Vorgehen war ($\chi_{NA}=3.0$, $\chi_{Klasse}=2.6$, $t= 2.73$, $df=903$, $p=0.01$).

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning



Abbildung 15: Lernstrategien von Jugendlichen (gesamte Stichprobe).

In den **Interviews wurden die Lernstrategien**, die aus der quantitativen Phase eruiert worden waren, den interviewten Personen vorgelegt. Bei den Schülerinnen und Schülern wurde das «Notizen machen zu den wichtigsten Inhalten» überaus positiv bewertet. Dies beinhaltet ebenso selbst erstellte Zusammenfassungen wie das Markieren der wichtigsten Stellen im Text. Auch verbinden die Schülerinnen und Schüler das Gelernte mit bereits Bekannten, jedoch wiesen die interviewten Schülerinnen und Schüler darauf hin, dass das häufig unbewusst oder durch den Aufbau des Stoffes und der Lektionen geschieht. Persönliche Zielsetzungen wurden ebenfalls positiv bewertet. Dies war nicht allen interviewten Schülerinnen und Schülern als Lernstrategie bekannt, wurde jedoch als positive Idee aufgenommen. Als nützlich wird dabei empfunden, wenn Lehrpersonen definierte Lernziele vorgeben und wenn die Lernziele auf die eigenen Bedürfnisse zugeschnitten sind. Bei den Fragen zum Stoff wurde durch Schülerinnen und Schüler der Mittelschule darauf hingewiesen, dass es förderlich ist, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe lernen, da dadurch mehr Fragen gestellt und blinde Flecken beleuchtet werden. Entsprechend wurde das Lernen in den Gruppen als zusätzliche, hilfreiche Strategie erwähnt. Um sich Fragen zum Stoff zu stellen und dies unter Umständen mit anderen zu teilen, wurden in Berufsfachschulen nützliche Apps angesprochen.

Von einem Schüler mit ADHS wurde zudem der Lernort als zentraler Aspekt aufgegriffen. Dieser Schüler geht jeweils in die Schule lernen, damit er auch andere Schülerinnen und Schüler beim Lernen sieht und es ihm dadurch leichter fällt, selbst zu lernen. Den Schülerinnen und Schülern fällt es teilweise schwer, zu beurteilen, ob ihr Vorgehen zweckmässig war, da dies für sie stark mit den Anforderungen der Prüfungen zusammenhängt und somit situativ unterschiedlich ist. Ebenfalls wird das kritische Lesen teilweise nicht als Lernstrategie eingestuft. «*Ich glaube, das Zweite gilt generell, ich glaube, das ist, das muss man generell machen, an Texte kritisch herangehen, aber, ähm, ich sehe jetzt nicht ganz die Lernstrategie dahinter, also für mich bringt jetzt das nicht wirklich viel.*» (Interview 3 Z: 920–923)

5.3.4 Vergleich der Umsetzung von Inklusion im Unterricht bei unterschiedlichen Ausbildungstypen

In einem weiteren Untersuchungsschritt wurden verschiedene Aussagen von Lehrpersonen zum Umgang im Schulhaus mit Lernenden mit einer Beeinträchtigung nochmals einander gegenübergestellt und dabei die Aussagen von Lehrpersonen unterschiedlicher Schultypen verglichen. Dazu wurden Varianzanalysen durchgeführt, und als unabhängige Variable ging der dreistufige Faktor Anforderungsniveau (EBA, EFZ, Mittelschule) ein, als abhängige Variablen auf Seiten der Lehrpersonen Selbstwirksamkeit (d.h. wie sicher fühlen sie sich im Umgang mit Lernenden mit Beeinträchtigungen), Verwendung von inklusiver Didaktik im Unterricht, Kenntnisse von verschiedenen Methoden vom Nachteilsausgleich und Einschätzungen zur Organisation auf Schulhausebene. Die Ausbildungstypen wurden auch bezüglich Merkmalen der Schülerschaft verglichen: Auf Seite der Schülerinnen und Schüler wurden neben soziodemografischen Angaben die durchschnittliche Leistung (Noten), das Wohlbefinden sowie auch Stärken und Schwächen auf der Verhaltensebene (SDQ) einbezogen.

Im Bereich der Einschätzungen bezüglich Organisation rund um Lernende mit Beeinträchtigungen an der Schule zeigt sich, dass Schulen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau hier anders antworten (Tabelle 10). Berufsfachschulen auf Stufe eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ) haben bei allen Einschätzungen bezüglich Inklusion im Schulhaus und in der Klasse die tieferen Werte als die anderen beiden Schultypen (Eidgenössisches Berufsattest EBA und Mittelschulen). So schätzen EFZ-Ausbildungsgänge Massnahmen zur Unterstützung von Lernenden mit Beeinträchtigungen am Schulhaus als weniger vorhanden, Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen bezüglich Umgang mit heterogener Schülerschaft als geringer, Kenntnisse zum Nachteilsausgleich als tiefer und Möglichkeiten inklusiver Didaktik im Unterricht als geringer ein als EBA-Ausbildungsgänge und Mittelschulen.

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

| | Schultyp | | | Varianzanalyse | | |
|---|---------------------|---------------------|--------------------|------------------|-------------|--------------|
| | 1: EBA | 2: EFZ | 3: Mittelschule | F-Test | Signifikanz | Post-Hoc |
| Einschätzungen bezüglich Inklusion an der Schule und in der Klasse | | | | | | |
| Organisation im Schulhaus | x=3.22 SD= 0.34 | x=2.88 SD=0.43 | x=3.11 SD=0.50 | F=34.66, df=2 | p=.000 | 1,3>2 |
| Selbstwirksamkeit der Lehrperson | x=3.45 SD=0.33 | x=3.09 SD=0.37 | x=3.41 SD=0.25 | F=100.06 df=2 | p=.000 | 1,3>2 |
| Kenntnis Nachteilsausgleich | x=3.01 SD=0.60 | x=2.21 SD=0.52 | x=2.89 SD=0.52 | F=175.33 df=2 | p=.000 | 1,3>2 |
| Einsatz inklusive Didaktik im Unterricht | x=3.75 SD=0.26 | x=3.53 SD=0.37 | x=3.65 SD=0.39 | F=17.84 df=2 | p=.000 | 1,3>2 |
| Soziodemografische Angaben der Lernenden | | | | | | |
| Ausbildungsstand der Eltern | x=2.93 SD=1.36 | x=2.93 SD=1.36 | x=4.05 SD=1.17 | F=43.22 df=2 | p=.000 | 3>2,1 2>1 |
| Alter der Lernenden | x=18.35 SD=2.21 | x=18.35 SD=2.21 | x=17.14 SD=1.29 | F=36.68 df=2 | p=.000 | 1>2,3 2>3 |
| Outcomes der Lernenden (Selbstberichte) | | | | | | |
| Noten Lernende | x=4.89 SD=0.56 | x=4.84 SD=0.48 | x=4.60 SD=0.46 | F=24.57 df=2 | p=.000 | 1,2>3 |
| Wohlbefinden Lernende | x=3.68 SD=0.46 | x=3.67 SD=0.50 | x=3.7 SD=0.48 | F=0.33 df=d | p=.071 | |
| Stärken und Schwächen (SDQ) | x=18.41 SD=36.57 | x=16.56 SD=29.09 | x=13.41 SD=6.71 | F=2.52 df=2 | p=.008 | |

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen für Skalen aus der Lehrpersonenbefragung sowie Outcomes der Lernenden, in Abhängigkeit des Schultyps, sowie Ergebnisse der Varianzanalysen.

Bei den Skalen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich folgendes Bild: Lernende der zweijährigen Berufsausbildung mit Abschluss eidgenössisches Berufsattest (EBA) stammen häufiger als die anderen Lernenden aus Elternhäusern mit tieferem Ausbildungsniveau der Eltern. Das Durchschnittsalter der Lernenden ist höher und die Werte im SDQ-Screening bezüglich Auffälligkeiten im Bereich Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung höher als bei den anderen beiden Schultypen. Es könnte also die Hypothese aufgestellt werden, dass Lehrpersonen mit Lernenden in EBA-Schultypen bezüglich Heterogenität geforderter – und dadurch mehr belastet sind – sind als diejenigen der anderen Schultypen. Die vorliegenden Daten unterstützen diese Hypothese nicht: Lehrpersonen der EBA-Schultypen haben höhere Werte bezüglich Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität und die besseren Kenntnisse zum Nachteilsausgleich und anderen inklusiven Massnahmen als Lehrpersonen aus anderen Schultypen (wie EFZ).

5.3.5 Einflussfaktoren für den Einsatz inklusiver Methoden im Unterricht

Anhand eines Regressionsmodells wurde überprüft, welche Faktoren im Schulhaus und auf Seiten der Lehrpersonen den Einsatz von inklusiven Unterrichtsmethoden begünstigen ($F(6) = 5.86, p = .000$; siehe Tabelle 11). Die Häufigkeit des Einsatzes von inklusiven didaktischen Methoden bildet die abhängige Variable. Der Ausbildungstyp per se ist in diesem Modell nicht signifikant. Wichtiger als die Schulstufe (EBA, EFZ oder Mittelschulen) sind andere Faktoren: Es zeigt sich, dass insbesondere die Organisation rund um Behinderung auf Schulhausbene wesentlich dafür verantwortlich ist, ob eine inklusive Unterrichtsgestaltung in der Klasse möglich ist. Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Kenntnisstand von verschiedenen Massnahmen des Nachteilsausgleichs: Je mehr Wissen da ist, desto mehr werden im Unterricht Elemente inklusiver Didaktik eingesetzt.

| | Regressions- koeffizient B | Standard- fehler | Beta |
|--|-------------------------------|---------------------|---------|
| (Konstante) | 1.838 | .473 | |
| Ausbildungstyp | .063 | .103 | .085 |
| Ausprägung Probleme in der Klasse | -.016 | .092 | -.022 |
| Organisation rund um Beeinträchtigung im Schulhaus | .367 | .094 | .484*** |
| Selbstwirksamkeit Lehrperson | .055 | .127 | .060 |
| Kenntnisstand zum Nachteilsausgleich | .163 | .072 | .303* |
| Anzahl Jahre Berufserfahrung | .000 | .005 | -.007 |

Anmerkungen: korrigiertes $R^2 = .36$

Tabelle 11: Multiple lineare Regression zur Vorhersage der Häufigkeit des Einsatzes von inklusiven didaktischen Methoden im Unterricht.

5.4 Jugendliche mit Nachteilsausgleich auf der Sekundarstufe II

5.4.1 Häufigkeiten von Nachteilsausgleich

Die Abbildung 16 zeigt, aus welchen Personen sich die Gruppe der Jugendlichen mit Nachteilsausgleich zusammensetzt. Die Mehrheit (61,7%) der gesamthaft 60 Personen mit Nachteilsausgleich gibt an, eine Lese-Rechtschreib-Störung aufzuweisen. Am zweithäufigsten kommt ADHS (18,3%) unter den Jugendlichen mit Nachteilsausgleich vor, gefolgt von körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen (15%). Weiter sind Jugendliche mit Dyskalkulie, Autismus-Spektrum-Störung, Seh- und Hörbeeinträchtigungen sowie psychischen Beeinträchtigungen in der Nachteilsausgleich-Stichprobe vertreten.

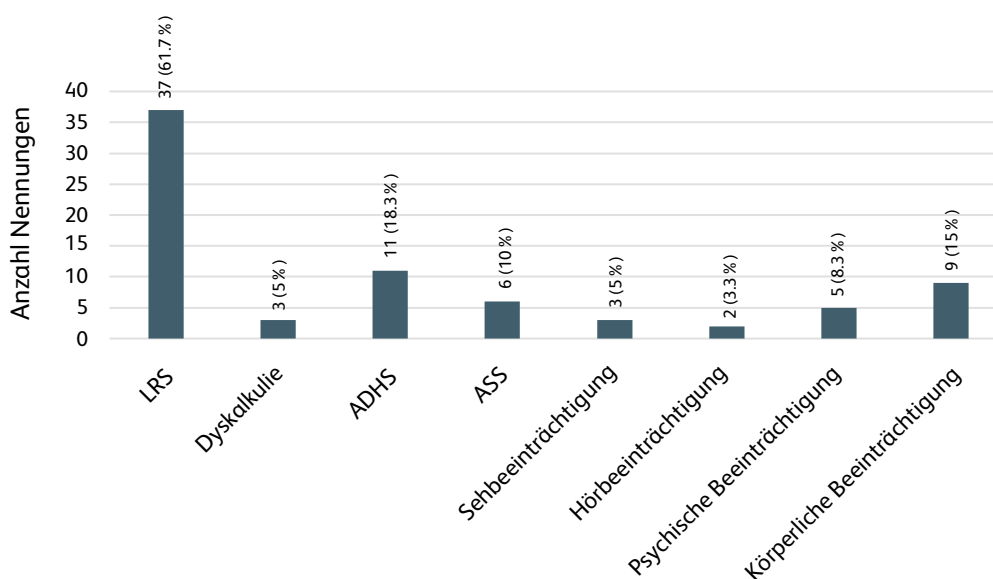


Abbildung 16: Angegebene Beeinträchtigungen der Nachteilsausgleich-Stichprobe. Doppelnennungen waren möglich.

5.4.2 Wohlbefinden, Anforderungsbewältigung und eingeschätzte Ressourcen von Jugendlichen mit Nachteilsausgleich

Wenn man Jugendliche, die einen Nachteilsausgleich beziehen, als Gesamtgruppe betrachtet, zeigt sich, dass sie in fast allen untersuchten Wohlbefindensdimensionen sowie im Gesamtwert des Wohlbefindens einen vergleichbaren Wert aufweisen wie Jugendliche, die keinen Nachteilsausgleich beziehen. Einzig im Wohlbefinden in Bezug auf Freunde zeigt sich ein bedeutender Unterschied: Jugendliche mit Nachteilsausgleich berichten von einem signifikant tieferen Wohlbefinden in Bezug auf Freunde ($t(883) = -2.14, p = 0.033$; siehe Abbildung A1 im Anhang).

In Bezug auf die Anforderungsbewältigung zeigt sich bei den Jugendlichen mit Nachteilsausgleich ein ähnliches Bild wie bei den Jugendlichen mit Lernstörungen (da die Nachteilsausgleich-Stichprobe hauptsächlich aus Jugendlichen mit Lernstörungen besteht, ergibt das Sinn). Die Jugendlichen mit Nachteilsausgleich berichten von tieferen Noten in Mittel- und Berufsfachschule (MS: $t(333) = -3.37, p = 0.001$; BS: $t(378) = -2.98, p = 0.003$) und von einer höheren schulischen Belastung ($t(900) = 4.85, p = 0.000$). Im Gegensatz zu der Gruppe mit Lernstörungen schätzen sie zudem auch ihre Leistungen im Betrieb als schlechter ein als Jugendliche ohne Nachteilsausgleich ($t(552) = -2.04, p = 0.042$).

Jugendliche, die einen Nachteilsausgleich erhalten, schätzen ihre eigene Stressbewältigungskompetenz signifikant tiefer ein, verglichen mit den Jugendlichen ohne Nachteilsausgleich ($t(900) = -3.45, p = 0.001$). Sie berichten von einer höheren emotionalen Unterstützung der Lehrpersonen, verglichen mit Jugendlichen ohne Nachteilsausgleich ($t(73.29) = 2.60, p = 0.011$).

5.4.3 Der erlebte Weg bis zum Nachteilsausgleich (aus Sicht der Jugendlichen)

Des Weiteren wurden die Jugendlichen im quantitativen Forschungsteil gefragt, wie problemlos oder kompliziert der Weg bis zum Nachteilsausgleich erlebt wurde. Nachfolgende Abbildung zeigt, dass etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen (33 Personen, 55 %) den Weg als eher problemlos erlebt haben. Ein Viertel (15 Personen, 25 %) hat den Weg zum Nachteilsausgleich als eher kompliziert erlebt. Fünf Personen (8 %) empfanden den Weg als problemlos, vier (7 %) hingegen als sehr kompliziert (siehe Abbildung 17).

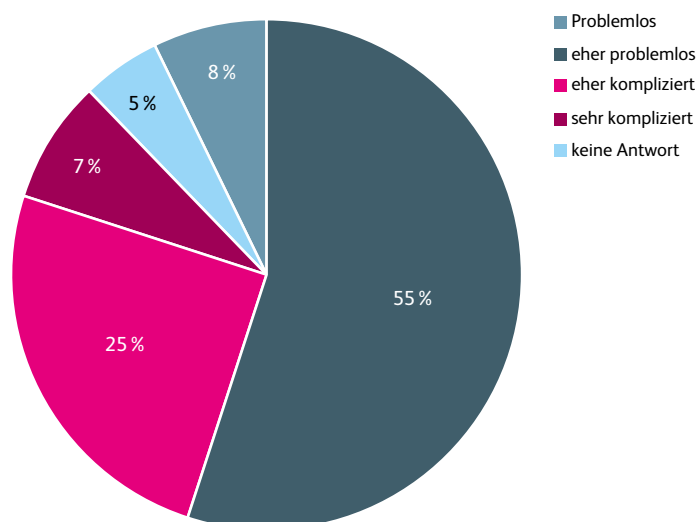


Abbildung 17: Einschätzung des Wegs bis zum Erhalt eines Nachteilsausgleichs.

Der Zugang zum Nachteilsausgleich wurde von den im qualitativen Teil **interviewten Personen** unterschiedlich bewertet. Als zentral stellte sich heraus, dass der Prozess klar sein muss. Die Schülerinnen und Schüler erzählen von unterschiedlichen Wegen, die zu einem Nachteilsausgleich führen können, sowie von verschiedenen Herausforderungen. Dies hängt mit unterschiedlichen Regelungen, Einstellungen und Verankerungen des Nachteilsausgleichs in den Schulen zusammen. Während einige Schülerinnen und Schüler an der Besprechung hinsichtlich der Massnahmen teilnehmen konnten, blieben andere in der Massnahmenbesprechung unberücksichtigt.

Durch fehlende Information hinsichtlich der kommunikativen Abläufe im Schulhaus können für die Schülerinnen und Schüler zusätzliche Probleme entstehen. *«Und zwar hätte ich jedem Lehrer sagen müssen, dass ich diesen Nachteilsausgleich jetzt habe, das habe ich nicht begriffen, ich dachte, das Rektorat schicke einfach ein E-Mail, also das wäre ja viel einfacher, das heisst das erste Mal, wo ich es angemeldet habe, habe ich es schon mal nicht bekommen in den Prüfungen, weil wir haben ja ein Prüfungsphasensystem hier, das heisst wir haben wirklich immer alle Prüfungen in einer Woche, und dann, wenn man nach der ersten Prüfung merkt: Ich habe meinen Nachteilsausgleich nicht gehabt, ist es schon zu spät, dann wirst du ihn für alle Prüfungen nicht haben.»* (Interview 2 Z: 100–107)

Ebenfalls gibt es Schulhäuser, bei denen der Antrag für einen Nachteilsausgleich jedes Semester erneuert werden muss, was ebenfalls zu Schwierigkeiten führen kann: *«[...]wo man das eigentlich jedes Semester erneuern muss, obwohl es ja eigentlich ein Problem ist, wo man weiss, dass es nicht von Semester zu Semester weggeht und ein paarmal habe ich mich einen Tag zu spät darum gekümmert und habe es nachher verpasst.»* (Interview 1 Z: 16–19)

Abhängig von den Schulen stehen zudem nicht alle Massnahmen zur Verfügung oder es fehlen die Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich oder den Beeinträchtigungsformen. Das führt teilweise zu Nachteilsausgleichsverträgen zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Schule, in denen nicht ausdrücklich die persönliche Situation der Schülerinnen und Schüler und ihre Beeinträchtigungsformen berücksichtigt werden bzw. es werden Formulare für Nachteilsausgleichsverträge herangezogen, die standardisiert sind oder gar explizit für andere Arten von Beeinträchtigungen vorgesehen sind.

Ebenfalls beeinflusst das Rektorat die Art und Weise des Umgangs mit dem Nachteilsausgleich und den dazugehörigen Massnahmen. So beschreibt eine interviewte Person, dass mit dem Wechsel des Rektorats andere Massnahmen initiiert wurden.

Beteiligte Personen bei der Anmeldung zum Nachteilsausgleich

Im Rahmen der quantitativen Befragung wurde eine offene Frage gestellt, wie Schülerinnen und Schüler zu einem Nachteilsausgleich gekommen sind und wer sie dabei unterstützt hat. Am häufigsten geben die Jugendlichen an (N=18 von 60), dass sie durch die Lehrperson ermuntert wurden, eine Abklärung zu machen. Zum Beispiel: *«Ich habe nach dem Gespräch mit dem Klassenlehrer eine Abklärung gemacht und weiter mit dem Rektor die Ausgleichs verhandelt.»* (weiblich, Fall 232, MS, Dyslexie); *«Zur Nachhilfe bin ich auf Empfehlung von einem Lehrer gekommen. Beim Nachteilsausgleich hatte ich ein Gespräch mit einem Lehrer, bei welchem herauskam, dass ich einen Nachteilsausgleich benötige.»* (weiblich, Fall 346, BFS, Lernbeeinträchtigung)

Ein anderer Teil der Jugendlichen (N=11) hat schon länger eine Diagnose und darum bereits auf Sekundarstufe I einen Nachteilsausgleich erhalten.

Sieben Jugendliche berichten darüber, dass sie selber bzw. durch die Eltern zu einer Abklärung rund um den Nachteilsausgleich gekommen sind. *«Meine Mutter hat mich zu einem Psychologen gebracht und er hat mich abgeklärt => ADHS. Der Nachteilsausgleich ist sehr nervig zu bekommen.»* (männlich, Fall 316, MS, ADHS); *«Ich habe mich informiert und gemeldet. Die zuständige Person hat das organisiert, zwei bis drei Monate hat es gedauert.»* (weiblich, Fall 854, BFS, Dyslexie)

Bei drei Jugendlichen erfolgte die Anmeldung durch die Invalidenversicherung (IV). *«Ich weiss nicht ganz genau. Die IV-Stelle hat das gemacht. Meine Lehrerin hat den Antrag an IV gesendet.»* (weiblich, Fall 349, BFS, Sehbeeinträchtigung)

Bei fünf Jugendlichen hat der Lehrbetrieb darauf verwiesen, und überlegt, wie der Nachteilsausgleich im Betrieb umgesetzt werden könnte. *«Der Lehrbetrieb hat in meinem ersten Lehrjahr gemerkt, dass ich sehr vergesslich bin und die Arbeiten mit vielen wiederholten Fehlern machte. Nach der Abklärung durch die Luzerner Psychiatrie stellte sich heraus, dass ich ADHS habe.»* (männlich, Fall 847, BFS, ADHS)

Fünf weitere Jugendliche berichten, dass sie durch psychologische oder therapeutische Fachpersonen auf den Nachteilsausgleich aufmerksam gemacht wurden. *«Mir hat meine frühere Logopädin erzählt, dass ich einen Nachteilsausgleich machen soll, damit es mir besser geht in der Schule, und damit der Nachteilsausgleich akzeptiert wird, muss ich den Stützkurs besuchen.»* (weiblich, Fall 858, BFS, Dyslexie)

Gemäss den **qualitativen Interviews** haben die Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen Informationen auf die Möglichkeit des Nachteilsausgleichs auf unterschiedliche Weise erhalten. Dies hängt nicht zuletzt mit dem vorhandenen Unterstützungssystem zusammen. Ein Schüler gibt an, dass er den Hinweis durch seinen Coach von der IV hat. Ein anderer Schüler hat den Hinweis durch seinen Psychiater erhalten, da der Schüler die Dosierung seines Medikaments Ritalin nicht erhöhen wollte und andere Strategien zum Umgang mit den schulischen Anforderungen besprochen wurden. Eine weitere Schülerin wurde durch eine Lehrperson auf die Möglichkeit und den Bedarf hingewiesen. Ausschlaggebend war jedoch bei allen Schülerinnen und Schülern ein erhöhter Leistungsdruck seitens der Mittelschulen. So haben die Schülerinnen und Schüler vor der Sekundarstufe II keinen Nachteilsausgleich erhalten, da sie die Anforderungen mit anderen Strategien bewältigen konnten. Diese Strategien reichten für die Mittelschulen jedoch nicht mehr aus.

Auch der weitere Verlauf des Zugangs zum Nachteilsausgleich ist abhängig vom Unterstützungsnetz der Schülerinnen und Schüler. Wichtig sind jedoch bei allen Schülerinnen und Schülern die Eltern, die sie im ganzen Prozess um den Nachteilsausgleich unterstützt haben. Ein Schüler berichtet zudem darüber, dass die Eltern ihm dabei halfen, sich den Bedarf einzugestehen.

Die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulen berichten ebenfalls, auf unterschiedliche Weise die Information über die Möglichkeit des Nachteilsausgleichs erhalten zu haben. Neben dem IV-Coach in einem Fall wurden die Befragten vor allem von den Eltern informiert. Es wird betont, wie zentral die Begleitung der Eltern in diesem Prozess war.

5.4.4 Einstellungen gegenüber dem Nachteilsausgleich an der Schule (aus Sicht der Lehrpersonen)

Die Lehrpersonen wurden im schriftlichen Fragebogen befragt, wie sie den Nachteilsausgleich als Massnahme im Allgemeinen einschätzen. Rund ein Fünftel der Befragten haben kritische Einstellungen gegenüber dem Nachteilsausgleich (z. B. *«Der Nachteilsausgleich schafft neue Ungleichheiten zwischen den Lernenden»*, Abbildung 18). Die Umsetzung des Nachteilsausgleichs im Unterricht wird von fast 40 % als (eher) schwierig wahrgenommen (Frage 5, Abbildung 18).

Die Organisation im Schulhaus wird von 20 bis 40 % der Befragten als teilweise kritisch eingeschätzt, indem z. B. die Lernenden nicht ausreichend über den Nachteilsausgleich informiert werden. Bezüglich Wirksamkeit des Nachteilsausgleichs beurteilen 80 % diesen als gutes Mittel, um Chancengleichheit zu gewähren; aber nur rund 40 % schreiben den Erfolg beim Abschluss auf einen Nachteilsausgleich zurück. 27 % finden: *«Es gibt immer wieder Lernende, die Anspruch auf einen Nachteilsausgleich hätten, und ihn aber nicht erhalten.»*

Berufsfach- und Mittelschulen antworten bei den Fragen vergleichbar; es gibt nur einen signifikanten Unterschied: An den Mittelschulen sind die Lehrpersonen häufiger der Meinung, dass sie rechtzeitig über Beeinträchtigungen der Lernenden informiert werden als an Berufsfachschulen ($x_{MS}=3.6$, $x_{BFS}= 2.7$, $t=3.25$, $df=50$, $p=0.00$).

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

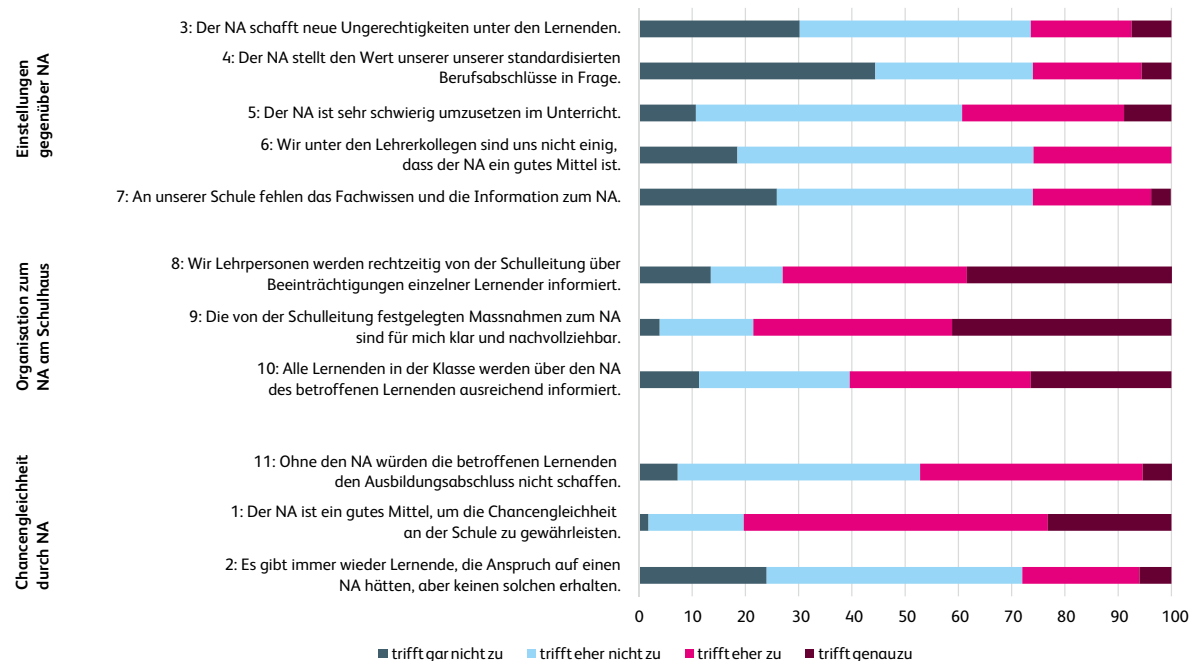


Abbildung 18: Einschätzung des Nachteilsausgleichs als Massnahme.

Im Folgenden werden dazu **Ergebnisse** der **qualitativen Erhebung** dargestellt. Häufig wird der Nachteilsausgleich positiv bewertet, wenn der Abschluss der Schülerinnen und Schüler erfolgreich ist und sie Noten haben, die genügend sind. Der Nachteilsausgleich gilt zwar als Unterstützung, jedoch nicht als Garantie. So werden einige Massnahmen als nicht hilfreich eingeschätzt: Sie müssen den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Durch den Nachteilsausgleich sollen Schülerinnen und Schüler ihr Leistungsniveau zeigen können. Dieses Verständnis ist jedoch nicht bei allen Lehrpersonen vorhanden. Es wird darauf hingewiesen, dass es im Kollegium immer wieder Lehrpersonen gibt, die die Massnahmen nicht umsetzen wollen. Ebenfalls sollen die Massnahmen durch die Schülerinnen und Schüler genutzt werden, was teilweise nicht geschieht. Aus diesem Grund erwähnt eine Lehrperson die Idee der Arbeit mit einem Logbuch, das die Nutzung und den Bedarf der Massnahmen festhält und als Grundlage für Korrekturen dient. Erwähnt wird weiter in diesem Zusammenhang, dass die Massnahmen von allen Beteiligten getragen werden müssen, damit der Nachteilsausgleich seine Wirkung zeigen kann. Die Haltung der Schule ist entscheidend.

Die Klasse wird als relevant im Umgang und der Akzeptanz mit den Massnahmen vom Nachteilsausgleich eingeschätzt. So bestehen teilweise Unsicherheiten darüber, wie viel Information die Klasse erhalten soll. Dennoch wird eine transparente Kommunikation als wichtig erachtet und teilweise wird versucht ein offenes Gespräch in der Klasse zu führen, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, Fragen zu stellen und Unsicherheiten zu klären. Dabei verläuft die Kommunikation unterschiedlich: Einerseits werden die Informationen durch das Rektorat an die Klasse weitergegeben, andererseits übernehmen gewisse Lehrpersonen diese Aufgabe. Teilweise kommen Coaches in die Klasse oder die betroffenen Schülerinnen und Schüler werden in die Kommunikation miteinbezogen. Auch dieser Ablauf zur Information der Klasse kann sinnvoll in Nachteilsausgleichskonzepten geregelt werden. Mehr aber ist die Information heute noch von Lehrpersonen abhängig. Eine befragte Person berichtet darüber, sie spreche sich im Vorfeld der Klasseninformation mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern ab, um ihre Anliegen und das gewünschte Vorgehen zu berücksichtigen. Die authentische Kommunikation wirke sich anschliessend positiv auf die Akzeptanz der Klasse aus. In einem anderen Fall werden die Klassen nicht aktiv informiert, was teilweise zu Unstimmigkeiten bei Mitschülerinnen und Mitschülern führt.

Bei den befragten Lehrpersonen der Berufsfachschulen stellt der Zeitpunkt der Information kein Problem dar. Sie werden schriftlich über den Nachteilsausgleich und die Massnahmen der einzelnen Schülerinnen und Schüler informiert. Sie erhalten aber keine aktive Unterstützung bei der Umsetzung der beschriebenen Massnahmen und versuchen diese nach eigenem Ermessen anzuwenden. Die Umsetzung der Massnahmen des Nachteilsausgleichs wird unterschiedlich beurteilt. Es werden Massnahmen erwähnt, die eher mühelos umsetzbar sind, und andere, bei denen die Lehrpersonen an ihre Grenzen stossen, strategisch oder bedingt durch äussere Gegebenheiten.

Von den interviewten Lehrpersonen der Mittelschulen werden Gründe für eine positive oder negative Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich erwähnt. Die vorhandenen Bedenken betreffend des Nachteilsausgleichs hängen mit möglichen Konflikten mit Schülerinnen und Schülern oder möglichem Missbrauch des Nachteilsausgleichs zusammen. Entsprechend wird die Möglichkeit des Nachteilsausgleichs bei einem Schulhaus zwar an die Eltern, jedoch nicht aktiv an die Schülerinnen und Schüler kommuniziert. Die Schülerinnen und Schüler sollen eigeninitiativ sein und sich um den Nachteilsausgleich bemühen.

Darüber hinaus werden Mittelschulen Selektionsfunktionen zugeschrieben. Diese Selektionsfunktion wird in einigen Schulen als Argument gegen den Nachteilsausgleich herangezogen bzw. es wird auf das Schultempo oder Lerntempo verwiesen. *«Weil am Gymi, du weisst, wie das geht, das ist einfach immer eine Leistung in einer gewissen Zeit. Oder, einen Marathon würde ich schon hinkriegen, wenn ich ihn laufen darf, aber das darf man ja nicht, man muss rennen, oder, es gibt eine gewisse Zeit und wenn man dann nicht im Ziel ist, hat man nicht teilgenommen, Punkt.»* (Interview 5 Z: 167–170)

Zusätzlich besteht die Einschätzung, dass der Nachteilsausgleich die eigenen Strategien der Schülerinnen und Schüler behindert, anekdotische Evidenz³ wird als Begründung herangezogen. *«Ein geschätzter Kollege hier im Haus ist gelehrter Germanist, kann Chinesisch und ist Legastheniker. Er sagt: «Ich habe mich irgendwie durchgemogelt durch das System», und er ist einer, der eher kritisch auf das wirkt, der sagt: «Es nützt eben am Schluss nichts, du musst einfach durchs Leben kommen. Irgendeine Strategie musst du finden.»* (Interview 5 Z: 1215–1219).

Zudem besteht die Angst, dass durch einen Nachteilsausgleich die betroffenen Schülerinnen und Schüler bevorteilt werden. Um dem entgegenzuwirken, sollen die Massnahmen begrenzt werden. *«Und da werde ich bei der Umsetzung auch drauf schauen, dass wir einfach nicht übertreiben mit diesen Massnahmen, um einen Ausgleich aufzufangen oder einen Nachteil auszugleichen, dass wir dort einfach mässig sind und nicht massiv Zeit geben, was sowieso ein bisschen fragwürdig ist.»* (Interview 5 Z: 172–175)

Auch von Seiten der Berufsfachschulen werden Bedenken geäussert, die Massnahmen könnten die Schülerinnen und Schüler daran hindern, eigene Strategien zu entwickeln. Zudem wird der Nachteilsausgleich teilweise als Bevorzugung privilegierter Familien gesehen und daher als ungerecht empfunden. *«Und das führt mich dann manchmal ein bisschen zu Widerständen [...] Das dann häufig bei uns im Lehrerteam ein bisschen das Gefühl zurücklässt, das sind einfach die, bei denen die Eltern das überhaupt kennen [...] und darauf bestehen, dass das Kind dann Nachteilsausgleich hat. Und andere kennen das gar nicht oder es hat sich niemand darum gekümmert.»* (Interview 12 Z: 45–50)

Eine positive Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich wird hingegen durch ein Verständnis begünstigt, bei dem der Nachteilsausgleich als Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler gesehen wird, ihre Leistungen erbringen zu können. Damit ist ein Bewusstsein verknüpft, dass der Nachteilsausgleich keine Vereinfachung darstellt, sondern

³ Ein informeller Bericht über Evidenz in Form eines Einzelberichts oder bekannt vom Hörensagen. Der Ausdruck wird oft als Gegensatz zur empirischen Evidenz (z. B. klinische Studien, Laborstudien, Feldstudien) und zum Analogieschluss verwendet. Anekdotische Evidenz hat eine schwache argumentative Aussagekraft (Rossboth 2007:16).

die Leistungen dieselben bleiben. Ebenfalls wird von einer Lehrperson die Ansicht vertreten, dass der Nachteilsausgleich den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, an ihren Problemen zu arbeiten. Auch durch die Normalisierung des Nachteilsausgleichs oder eine pragmatische Herangehensweise wird die Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich begünstigt.

Ein ebenfalls begünstigender Aspekt ist ein Gerechtigkeitsempfinden, das mit dem Nachteilsausgleich in Zusammenhang gebracht wird. *«Und das ist die Chance. Wegen dem Menschen selber, dass er seine Träume verwirklichen kann, dass er sein Talent realisieren kann.»* (Interview 5 Z: 70–71).

So wird der Nachteilsausgleich auch entgegen bestehender Diskriminierung gesehen, und gleichzeitig werden die Massnahmen als Veränderung betrachtet, von der alle Schülerinnen und Schüler profitieren können. *«Wenn man eine Auflistung von vielleicht fünf, sechs Massnahmen sieht, fragt man sich, wie man das schaffen soll. Und nachher in der effektiven Situation mit mehr Zeit geben oder etwas verschriftlichen, was man vielleicht vorher nicht verschriftlichte, ist eigentlich eher ein Vorteil für alle gewesen.»* (Interview 6 Z: 81–83)

Zudem können die Mitschülerinnen und Mitschüler persönlich von den Betroffenen lernen. *«Ich finde einfach auch dieses Übernehmen von Verantwortung für andere ganz wichtig, dass die das lernen. Und auch lernen, dankbar zu sein dafür, dass sie sich nicht mit solchen Beeinträchtigungen durchschlagen müssen.»* (Interview 4 Z: 384–386)

Der mögliche Beitrag des Nachteilsausgleichs zum besseren Wohlbefinden und gesteigerten Sicherheits- und Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler sowie die Nachvollziehbarkeit der Massnahmen begünstigt zudem eine positive Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich.

Ein weiterer Faktor für eine positive Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich besteht darin, wenn der Nachteilsausgleich nicht als zusätzliche Belastung wahrgenommen wird. So wird die Umsetzung von den interviewten Lehrpersonen teils als unkompliziert und nicht aufwändig aufgefasst. Auch die Sicherheit im Umgang mit dem Nachteilsausgleich fördert eine positive Einstellung. Die Sicherheit ergibt sich aus gemachten Erfahrungen, Kenntnissen über Anlaufstellen, der Kontrolle über den Prozess und eine reibungslose Umsetzung.

5.4.5 Massnahmen zum Nachteilsausgleich

Häufig eingesetzte Massnahmen (Angaben der Jugendlichen)

In der schriftlichen Befragung zeigt sich, dass für die gleiche Art von Beeinträchtigungen die Massnahmen unterschiedlich umgesetzt werden. So wird z. B. im Rahmen einer offen gestellten Frage der Zeitzuschlag sehr unterschiedlich gehandhabt: Die Angaben betreffen eine grosse Bandbreite an zusätzlicher Zeit, von 10 Minuten, 15 Minuten, 20 Minuten, ein Drittel mehr Prüfungszeit, 20 % mehr Prüfungszeit, 11 % bis 22 % mehr Prüfungszeit (je nach Fach).

Ein weiteres Thema betrifft die Prüfungsform (mündlich oder schriftlich): Teilweise erfolgt die Prüfung mündlich statt schriftlich (z. B. der Schluss der Prüfung erfolgt mündlich oder ganze Fächer mündlich oder einzelne Aufgaben mündlich).

Technische Unterstützung (hauptsächlich in Form von Computern) wird teilweise angewendet: z. B. können Aufsätze oder Prüfungen am Laptop geschrieben werden, und zum Teil können Rechtschreibprogramme verwendet werden. Weiter wird als Massnahme erwähnt, dass die Grammatik weniger gewichtet bis hin zu «nicht benotet» («von der Rechtschreibung entbunden») wird.

Als weitere Massnahmen wird genannt, dass bei Prüfungen Rückfragen gestellt werden können, oder ein Gehörschutz getragen werden darf, sowie auch eine Dispens für einzelne Fächer (z. B. Sportunterricht) vorgelegt werden kann.

Im Folgenden werden dazu die **Ergebnisse der qualitativen Erhebung** dargestellt. Die erhaltenen Massnahmen der interviewten Schülerinnen und Schüler begrenzen sich auf die Prüfungen. Unter den interviewten Schülerinnen und Schülern gibt niemand an, einen Nachteilsausgleich während des Unterrichts zu erhalten. Dies hängt stark mit dem angegebenen Bedarf der Schülerinnen und Schüler zusammen. Ebenfalls wurde in den Interviews darauf verwiesen, dass es unkomplizierter läuft, wenn der individuelle Bedarf für die Unterrichtszeiten informell mit den jeweiligen Lehrpersonen geklärt werden kann, da dies stark vom Unterricht und vom Raum abhängt. *«Da kann ich sagen: Okay, ich wechsele den Platz, wenn ich jetzt einen Nachbar habe, der irgendwie besonders Lärm macht oder sonst irgendetwas, oder der Sonnenwinkel sich im Laufe des Jahres verändert, dann wechsele ich halt den Sitzplatz und das habe ich auch gemacht und es ist auch nicht so, dass man sagen kann, dass ich in jeder Stunde das Gleiche brauche. [...] und das dann nachher wirklich so zu formulieren, ist schwierig, und dann ist es einfacher, das wirklich auf bilateralem, informellem Weg zu lösen.»* (Interview 3 Z: 55–63)

Die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulen geben ergänzend an, während der Berufsausbildung nur an Prüfungen in der Berufsfachschule einen Nachteilsausgleich zu erhalten. Weder für den Unterricht noch für weitere Lernorte werden Massnahmen gesprochen, mit Ausnahme einer Schülerin mit einer Sehbeeinträchtigung. Dennoch weisen die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulen auf die Hilfsbereitschaft und den Mehraufwand in den Lehrbetrieben hin, die häufig ohne offizielle Nachteilsausgleiche getätigt werden. Zwei Interviewte berichten darüber, die Lehrbetriebe nicht oder erst nach Erhalt des Nachteilsausgleichs in der Berufsfachschule über ihre Beeinträchtigung informiert zu haben: *«Also, ich habe es meinem Chef gar nicht gesagt, dass ich einen Nachteilsausgleich habe oder besser gesagt Legasthenie habe. Das hat er erst erfahren, als er dann auch das Schreiben von der Schule bekam, dass ich jetzt den Nachteilsausgleich habe, und dann hat er mich mal darauf angesprochen, ob er mir irgendwie helfen kann.»* (Interview 9 Z: 162–165)

Der Zeitzuschlag, bezogen auf die Prüfungen, wird den interviewten Schülerinnen und Schülern am häufigsten gewährt. Dabei ist es wichtig, dass die Art der Umsetzung den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entspricht und sie über das Wissen eines dienlichen Einsatzes der Massnahme verfügen. Gemäss einem Schüler mit ADHS kommt es phasenweise vor, dass er sich aufgrund der zusätzlichen Zeit teilweise mehr ablenken lässt, da der Zeitdruck fehlt. Dennoch sei die zusätzliche Zeit häufig die produktivste, da das Zimmer fast leer sei. *«Ähm, das ist meistens auch die produktivste Zeit, weil dann ist das Zimmer fast leer, und man ist nur noch zu zweit oder zu dritt und kann noch schnell etwas rausholen, so.»* (Interview 1 Z: 298–300). So wird der Zeitzuschlag, wenn er bedarfsgerecht umgesetzt wird, auch von anderen Schülerinnen und Schülern weitgehend positiv bewertet.

Bei Schülerinnen und Schülern der Berufsfachschule gibt es zudem teilweise einen Zeitzuschlag für die praktischen Aufgaben während des Qualifikationsverfahrens. Wenn die Prüfungen im Lehrbetrieb erfolgen, dann wirkt sich das günstig auf die Umsetzung des Nachteilsausgleichs aus, da dadurch Anpassungen unkomplizierter gestaltet werden können.

Bei einer Lese-Rechtschreib-Störung ist das Nichtbewerten der Rechtschreibung sowohl in den Mittelschulen als auch in den Berufsschulen vorhanden. So fließt beispielsweise die Rechtschreibung bei einer Schülerin der Mittelschulen, ausser in den Sprachfächern, nicht in die Bewertung mit ein. Dennoch erhält die Schülerin Feedback bei Fehlern in der Rechtschreibung, was sie positiv bewertet: *«[...] aber nachher beim Durchschauen der Prüfung war es dann trotzdem noch gut, gerade so bei Fachwörtern, wenn man dann noch gesehen hat: Ah, das habe ich jetzt wieder falsch geschrieben.»* (Interview 2 Z: 264–266)

Ein Schüler im Autismus-Spektrum benutzt während der Prüfungen einen Gehörschutz. Ebenfalls wird der Raum mittels Trennwänden aufgeteilt, da die Schule einen separaten Raum als Prüfungssetting ablehnte. Diese zwei Massnahmen werden vom Schüler als überaus hilfreich bewertet. So konnte er den Gehörschutz bereits in seinen privaten Alltag integrieren, da er sich dadurch von der Aussenwelt abkapseln kann. Bei den Schülerinnen und Schülern der Berufsfachschule ist der separate Raum als Massnahme teilweise präsenter.

Ebenfalls erwähnt ein Schüler, dass gewisse Lehrpersonen mit den Schülerinnen und Schülern die Sprache der Prüfungen besprochen und angepasst haben. Von dieser Massnahme profitiert die gesamte Klasse. Diese Massnahme ist unmittelbar von der Bereitschaft der Lehrpersonen abhängig.

Des Weiteren wurden für die Abschlussprüfungen zusätzliche Massnahmen erteilt. So konnte ein Schüler im Autismus-Spektrum den Computer für die Abschlussprüfungen benutzen, was für ihn sehr hilfreich war, da seine Hände gerade bei langen Prüfungen verkrampten. *«Damit ich die Aufsätze an den Prüfungen, also wir mussten ja einen vierstündigen Deutschaufsatz schreiben, dass ich die am Computer schreiben konnte, weil das ist für mich deutlich einfacher gegangen, als wenn ich es von Hand hätte schreiben müssen, denn dann hätte ich angefangen mich zu verkrampfen, und dann hätte ich auch zwei Stunden sozusagen hinwerfen müssen, weil ich hätte nicht mehr weiterschreiben können.»* (Interview 3 Z: 460–465). Mit dem Computer konnte er hingegen die vorhandene Zeit nutzen, ohne Pausen für seine Hände einlegen zu müssen. Zudem konnten dadurch Änderungen im Text angebracht werden, die sonst schwierig gewesen wären.

Auch eine Schülerin mit einer Sehbeeinträchtigung konnte im Qualifikationsverfahren mehrere Massnahmen nutzen. Neben der technischen Unterstützung des Computers wurde ergänzend eine Unterrichtsassistenz beigezogen, die während der Prüfung mündliche Erklärungen abgeben konnte. Damit es in der Klasse dadurch nicht zu Ablenkungen kam, wurde ein separater Raum genutzt.

5.4.6 Kenntnisstand zum Zusammenhang zwischen Beeinträchtigungsformen und Nachteilsausgleich

In den **Interviews** wurde bei den Lehrpersonen erfragt, bei welchen Beeinträchtigungsformen welche Erfahrungen mit verschiedenen Massnahmen von Nachteilsausgleich gemacht werden. Unabhängig von der Kenntnis zur spezifischen Beeinträchtigungsform verweisen Lehrpersonen grundsätzlich auf die Relevanz der Atmosphäre in der Klasse und die soziale Situation der Schülerinnen und Schüler. *«Das sind für mich so zwei zusammenhängende Sachen. Also wenn man irgendwie zwar mit den Anforderungen klarkommt, aber man hat ein schlechtes Klassenklima oder man fühlt sich nicht integriert, man fühlt sich nicht wohl, man hat keinen Anschluss oder man hat das Gefühl, dass die eigenen Bedürfnisse oder Schwierigkeiten nicht wahrgenommen werden, dann wird es schwierig, überhaupt zu starten, gute Leistungen zu erbringen.»* (Interview 6 Z: 696–700)

Bezogen auf die Lese-Rechtschreib-Störung wird zudem eine Vielzahl von Massnahmen erwähnt, die nützlich sind. So werden Rechtschreibfehler weniger beachtet, mündliche statt schriftliche Prüfungen durchgeführt, mehr Zeit für das Lesen von Texten berechnet und abhängig vom Fach und der Lehrperson wird ein Laptop mit Rechtschreibprüfung zur Verfügung gestellt.

Weniger konkrete Massnahmen werden für das ADS/ADHS genannt. Hier wird der Zeitzuschlag erwähnt und die Möglichkeit, ruhige Musik zu hören. Darüber hinaus wird die Möglichkeit erwähnt, im Klassenzimmer in der ersten Reihe, nahe beim Lehrpersonentisch zu sitzen, oder einen separaten Raum zu nutzen. Auch bei Sehbeeinträchtigungen wird der Zeitzuschlag favorisiert. Zudem wird die Handhabe erwähnt, mit dem eigenen Laptop zu arbeiten. Bei schweren Sehbeeinträchtigungen ist ein Laptop mit den entsprechenden Schreibprogrammen wie JAWS oder ZoomText während des Unterrichts und an Prüfungen unverzichtbar. Ergänzend kann das Mobiltelefon dienliche Funktionen übernehmen.

Bei Autismus-Spektrum erwähnt eine Lehrperson die Möglichkeit, dass der Schüler oder die Schülerin das Klassenzimmer verlassen kann. *«Oder eben, das hatten wir auch schon, das war auch ein Asperger, wenn der sich nicht konzentrieren konnte, also jetzt bei der ersten Schülerin war es einfach so mit ihr abgesprochen, dass für sie das Soziale zu viel ist und sie muss dann einfach wie runterkommen und die hat dann einfach am liebsten draussen eine Runde gedreht und ist dann wieder zurückgekommen, hat sich aber zurückgemeldet. Und bei dem anderen war es so, dass der dann einfach draussen gearbeitet hat. Also entweder in der Bibliothek, wir hatten zum Teil aber auch einfach einen Tisch draussen stehen, wo der sich hingeknetzt hat, und dann gearbeitet hat.»* (Interview 4 Z: 202–207)

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Hier wird das Wissen über die Beeinträchtigungsform stark gewichtet, da dadurch eine Veränderung im eigenen Verhalten ermöglicht wird.

Bezogen auf die psychischen Beeinträchtigungen wird Wert auf einen individuellen Umgang und Verständnis gelegt. Es wird aktiv auf die Personen eingegangen und Gespräche werden gesucht. *«Von daher kann man da wirklich viel auch machen und ich glaube, das Wichtigste ist, auch einfach da zu sein und zuzuhören.»* (Interview 4 Z: 202–207)

Gleichzeitig kommt es vor, dass Überlegungen getätigt werden, inwiefern ein Nachteilsausgleich bei einer psychischen Beeinträchtigung angebracht ist. *«Aber das ist doch einfach eine Erkrankung und keine kognitive, psychische Behinderung im Lernen. Da müssten wir mal den Bericht vom Fachkollegen abwarten und wenn er sagt: Ja nein, kognitiv hat das keine Auswirkungen.» Eine Depression führt nicht zu einem Nachteil.»* (Interview 5 Z: 1790–1793)

Diese Unsicherheit ist bei einigen Lehrpersonen vorhanden. *«Nur was mir vorher noch einfiel, als sie sagten, wegen dem ADHS, dass sie auch so einen haben könnte. Dann habe ich fast das Gefühl, dann könnten recht viele so einen Nachteilsausgleich haben. Dann verliert es irgendwie wieder seinen Sinn.»* (Interview 12 Z: 279–282)

Zu körperlichen Beeinträchtigung wird hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Beeinträchtigungsformen und Nachteilsausgleich wenig erwähnt. Es wird lediglich die soziale Komponente hervorgehoben, wobei die Gruppendynamik im Fokus steht. *«Aber da braucht es dann wahrscheinlich eher mehr die Sensibilität dafür, wie sie in der Gruppe unterwegs sind.»* (Interview 4 Z: 466–467)

In den Berufsfachschulen wurde von allen interviewten Lehrpersonen der Wunsch geäußert, mehr über die Beeinträchtigungsformen zu erfahren, um den Schülerinnen und Schülern gegenüber angemessen reagieren zu können. *«Aber wie gehe ich jetzt als Lehrperson mit dem um, und wie kann ich eine Situation schaffen, in der das möglich ist? Das braucht ein grosses Engagement, Eigenleistung und auch einen Willen der Lehrperson, sich dem anzunehmen, und da wäre es sicher hilfreich, dass man eben mehr weiss.»* (Interview 11 Z: 115–117)

5.4.7 Einschätzung der Wirksamkeit des Nachteilsausgleichs

Die **Jugendlichen** wurden gefragt, wie hilfreich sie den Nachteilsausgleich als Massnahme einschätzen, und wie sie den Weg bis zum Nachteilsausgleich erlebt haben. Ungefähr je ein Fünftel der Jugendlichen findet den Nachteilsausgleich ein wenig hilfreich (14 Personen, 23 %), hilfreich (16 Personen, 27 %) oder sehr hilfreich (14 Personen, 23 %). Eine Minderheit von 5 % (3 Personen) findet ihn gar nicht hilfreich (siehe Abbildung 19).

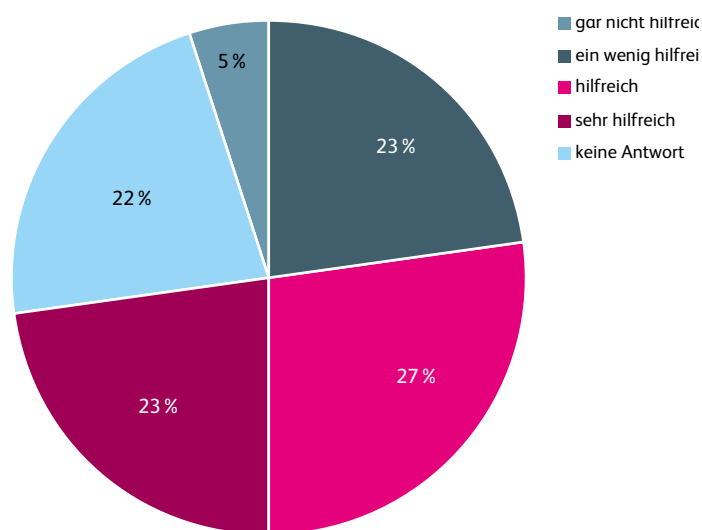


Abbildung 19: Einschätzung der Effektivität des Nachteilsausgleichs.

Im Folgenden werden Ergebnisse hinsichtlich der Einschätzung der Wirksamkeit des Nachteilsausgleichs aus der **qualitativen Erhebung** dargestellt. Bei den Schülerinnen und Schülern hängt die Einschätzung darüber, wie hilfreich der Nachteilsausgleich war, vielfach mit der Passung zusammen. Unter einer Passung verstehen die Schülerinnen und Schüler, dass ihre Bedürfnisse berücksichtigt werden – dazu zählt unter anderem die Gestaltung und Umsetzung der Massnahmen – und somit der Nachteilsausgleich eine bessere Wirkung erzielen kann. Die Schülerinnen und Schüler betonen mehrfach, nur so viele Massnahmen in Anspruch zu nehmen, wie sie benötigen. Dabei erachten sie einige Massnahmen für ihre Bedürfnisse angebrachter und somit als hilfreicher als andere. Entsprechend wichtig ist ihnen, dass der Nachteilsausgleich an ihren Bedürfnissen ausgerichtet ist. So rät ein Schüler mit ADHS anderen Schülerinnen und Schülern: *«Ich würde einfach sagen, dass sie auf jeden Fall darauf achten sollen, dass sie den richtigen bekommen, sich wirklich überlegen sollten, ob es ihnen etwas bringt, am Compi eine Prüfung zu schreiben, oder ob es ihnen mehr bringt, länger Zeit zu haben. Das als Erstes.»* (Interview 1 Z: 931–933)

Die Passung auf die Bedürfnisse beinhaltet für die Schülerinnen und Schüler auch einen Zuschnitt auf die jeweiligen Beeinträchtigungsformen, abhängig davon, wie sich die Beeinträchtigungsformen äussern.

Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschulen geben an, kein Mitspracherecht in der Festlegung der Massnahmen zu haben. Zum Teil werden die Massnahmen standardisiert nach Beeinträchtigungsformen gesprochen. *«Nein, dort durfte ich nicht mitbestimmen, das ist mir einfach vorgeschrieben worden, und ich ging dann zu den Lehrpersonen. Und weil ich gesehen habe, das alles bräuchte ich ja eigentlich gar nicht, zum Beispiel ein abgetrenntes Zimmer oder einen Computer, um eine Prüfung auszufüllen [...]»* (Interview 9 Z: 62–64)

Bei der Umsetzung der Massnahmen gilt es, ein Setting zu gestalten, das den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht wird. So betont ein Schüler im Autismus-Spektrum, dass er zunächst einen sehr kurzen Zeitzuschlag erhalten habe. Dieser wurde an die Prüfung angehängt, sodass grosse Unruhe im Schulzimmer entstanden sei, wodurch er sich in der zusätzlich erhaltenen Zeit kaum konzentrieren konnte. Eine Schülerin mit einer Sehbeeinträchtigung äussert wiederum, dass die Lehrperson während des erhaltenen Zeitzuschlags mit dem Unterricht fortfuhr, was die Konzentration der Schülerin negativ beeinflusste.

Dennoch wird von den Schülerinnen und Schülern der breitere Nutzen des Nachteilsausgleichs erwähnt, da einige von ihnen nicht nur schulisch, sondern auch persönlich vom Nachteilsausgleich profitieren konnten. Während ein Schüler mit ADHS durch den Nachteilsausgleich weniger Ritalin nehmen muss, wurden bei anderen Schülerinnen und Schülern die Selbstwirksamkeit sowie das Selbstbewusstsein erhöht. *«Ich weiss, wenn das Umfeld stimmt, dann kann ich das schaffen. Und das hat mir auch für mein Selbstbewusstsein geholfen, also, das hat mir eine innere Ruhe gegeben und für mein Selbstbewusstsein war es auch nicht «unförderlich.»»* (Interview 3 Z: 1010–1015).

Ein weiterer Aspekt des Nachteilsausgleichs ist die Stressreduktion. Das Wissen um einen möglichen Zeitzuschlag kann beruhigend wirken. *«Ich habe einfach auch so das Gefühl, also früher halt, also bevor ich in die Berufsschule gekommen bin, hatte ich den Nachteilsausgleich noch nicht. Und dann bin ich oft so in den Stress gekommen.»* (Interview 7 Z:11–13)

Darüber hinaus fassen die betroffenen Schülerinnen und Schüler den Mut, über ihre Beeinträchtigung zu sprechen. Diese proaktive Kommunikation kann die Akzeptanz der Lehrpersonen und der Mitschüler und Mitschülerinnen positiv beeinflussen. Eine Schülerin berichtet, durch diese veränderten Bedingungen sei sie in der Lage, sich besser auf das Wesentliche im Unterricht zu konzentrieren und könne somit in der Berufsfachschule mehr leisten.

Erfolgsfaktoren bei der Umsetzung des Nachteilsausgleichs an der Schule (Sicht der Jugendlichen)

Schülerinnen und Schüler der Mittelschule sowie der Berufsfachschule geben in den **Interviews** hinderliche und förderliche Faktoren für den Nachteilsausgleich an. Für die Schülerinnen und Schüler beider Schultypen ist es wichtig, dass mit dem Nachteilsausgleich keine Nachteile für ihre Zukunft entstehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei eigeninitiativ vorgehen. Gleichzeitig soll der Nachteilsausgleich beispielsweise durch ein Mitspracherecht für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und sinnhaft sein. Es wird betont, dass es hilfreich ist, wenn nur geringe Hürden im Zugang zum Nachteilsausgleich vorhanden sind. Dabei wird immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig eine Ansprechperson bei Unsicherheiten ist. Auch der Kontext, in dem die Massnahmen stattfinden, wird durch die Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. So werden Grundhaltung, Rahmenbedingungen, Gefässe für den Nachteilsausgleich und Flexibilität für die Umsetzung als relevant erwähnt. Bei den Schülerinnen und Schülern beider Schultypen gilt die Unterstützung durch das eigene Umfeld als zentral. *«Meine Eltern haben mir geholfen. Ich hätte es ohne ihre Zustimmung auch gar nicht gemacht.»* (Interviewprotokoll⁴ Interview 14)

Dieses Umfeld beinhaltet ebenso medizinische, familiäre, therapeutische, wie auch klasseninterne Gegebenheiten. Dazu zählen Lehrpersonen, Mitschülerinnen und Mitschüler oder bei den Schülerinnen und Schülern der Berufsfachschule die vorgesetzten Personen. Neben der aktiven Unterstützung ist das Verständnis hinsichtlich der Beeinträchtigung im Umfeld wichtig. Entsprechend wird die Information an das Umfeld der Schülerinnen und Schülern als relevanter Faktor erwähnt. Dabei besteht teilweise an Berufsfachschulen die Forderung nach frühzeitiger Information der Lehrpersonen durch das Rektorat. Als zentral wird die offene Kommunikation zwischen der Lehrperson und den betroffenen Jugendlichen erachtet. Die Lehrperson soll im Gespräch ihre Zweifel ansprechen können und mehr Wissen über

⁴ Der Verweis Interviewprotokoll bezieht sich auf Phase 1, die Interviews wurden in dieser Phase nicht vollständig transkribiert, sondern lediglich protokolliert.

die Auswirkungen der Beeinträchtigung erhalten. Dabei besteht teilweise der Wunsch nach mehr Aufklärungsarbeit durch Lehrpersonen, wodurch negative Gefühle in der Klasse vermieden werden sollen.

Als hinderlich gilt bei den Schülerinnen und Schülern zunächst der Missmut – oder die Angst davor – von Seiten der Mitschülerinnen und Mitschülern. So wird der Nachteilsausgleich bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern immer wieder als abnorm und unangenehm aufgefasst. *«Aber es ist ein bisschen unangenehm, die Leute wegen so etwas zu fragen, so für einen Nachteilsausgleich.»* (Interviewprotokoll Interview 14)

Eine Schülerin gibt entsprechend an, dass sie nicht stolz darauf sei, mehr Zeit zu brauchen. Auch bestehen Bedenken bezüglich Verwechlichung, wobei eine Schülerin der Mittelschulen angibt, nicht verhätschelt werden zu wollen. Trotz der Bedenken wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Mitschülerinnen und Mitschüler positiv und mit Verständnis auf die betroffenen Schülerinnen und Schüler reagieren. Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule geben als Hindernis an, dass die formalen Hürden teilweise gross sind und der Ablauf kompliziert ist. *«Zum Teil war der Ablauf ein wenig kompliziert.»* (Interviewprotokoll Interview 15).

Ebenfalls besteht teilweise eine fehlende Anpassungsfähigkeit des Kontexts. So werde in einigen Fällen der Zeitzuschlag von den Pausen abgezogen, wodurch sich die Schülerinnen und Schüler gestresst fühlen. *«Pro Posten hatte ich fünf Minuten mehr Zeit und bei der Praktischen wurde die Zeit von der Pause abgezogen. Ich war einfach länger am Posten, musste beim nächsten aber wieder gleichzeitig starten.»* (Interviewprotokoll Interview 13)

Ebenfalls sei in gewissen Betrieben die Umsetzung aufgrund fehlender Ressourcen schwierig.

Weiter wird an Berufsfachschulen als hinderlich empfunden, wenn Massnahmen von den Lehrpersonen vergessen gehen oder bewusst nicht umgesetzt werden. Da der Nachteilsausgleich in der Berufsfachschule nur an Prüfungen und nicht im Unterricht zur Anwendung kommt, berichten Schülerinnen und Schüler über eine grosse Lernmenge, die zuhause als Hausaufgabe bewältigt werden muss. Dies erfolge unter anderem aufgrund des verlangsamten Arbeitstempos, verursacht durch die Beeinträchtigung. Der zeitliche Mehraufwand wirke entsprechend belastend.

Wirksamkeit des Nachteilsausgleichs für die schulische Leistung (Sicht der Lehrpersonen)

Acht (von 60) **Lehrpersonen** erwähnen in der offen gestellten Frage des schriftlichen Fragebogens, dass sich durch die Verwendung des Nachteilsausgleichs die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessert haben. So wurde beispielsweise Folgendes erwähnt: *«Der Lernende braucht mehr Zeit, aber dafür schreibt er gute Noten.»* (männliche Lehrperson, Berufsfachschule) Und: *«Seit die Lernende den Zeitzuschlag erhält, braucht sie den Zeitzuschlag nur noch ganz selten. Besseres Textverständnis durch genaueres Lesen.»* (weibliche Lehrperson, Berufsfachschule) *«Die Lernende ist (durch den NA) von der EBA-Ausbildung in die DHF-Ausbildung (EFZ) aufgestiegen. Sie ist auch bei den DHF erfolgreich.»* (weibliche Lehrperson, Berufsfachschule)

Sieben Lehrpersonen geben an, nicht abschätzen zu können, ob sich die Leistung verbessert hat, oder sie denken, dass dies eher nicht der Fall ist. Folgende Aussagen wurden beispielsweise gemacht: *«Relevanz wird erst sichtbar beim Qualifikationsverfahren.»* (weibliche Lehrperson, Berufsfachschule) Und: *«Schwierig abschätzbar, da kein Vergleich zu Leistung ohne einen Nachteilsausgleich möglich ist.»* (weibliche Lehrperson, Berufsfachschule) *«An den Noten (in den entsprechenden Fächer) hat sich, wenn überhaupt, nur sehr wenig geändert.»* (weibliche Lehrperson, Mittelschule) Interessant ist auch, dass fünf Lehrpersonen berichten, dass der Nachteilsausgleich fast nie beansprucht wurde. So wurde z.B. erwähnt: *«Er benötigt die Zeit nicht.»* (weibliche Lehrperson, Berufsfachschule) Und: *«Lernende hat die Prüfung meist gleichzeitig abgegeben.»* (männliche Lehrperson, Berufsfachschule)

Tabelle 12 beinhaltet noch verschiedene **Fallbeispiele**, wann die Lehrpersonen den Einsatz des Nachteilsausgleiches als wirksam oder als nicht wirksam erlebt haben. Die Fallbeispiele zeigen, dass bei unterschiedlichen Beeinträchtigungen oft eine positive Umsetzung des Nachteilsausgleichs im Unterricht gut gelingt und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler verbessert werden konnten. Oft werden dabei verschiedene Methoden gleichzeitig verwendet. Bei den Fällen, bei denen der Nachteilsausgleich nicht zu einer Verbesserung der Leistung geführt hat, war ein wichtiger Grund, dass die Massnahme, welche zugute stand (z. B. Zeitzuschlag), gar nicht benötigt/eingefordert wurde.

Neben der Möglichkeit, dass die Betroffenen den Zeitzuschlag nur zur Entlastung brauchen und deshalb nicht nutzen, weist eine in der qualitativen Erhebung befragte Lehrperson auf das fehlende Wissen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den Massnahmen hin. *«Eine andere Erklärung habe ich vielleicht auch noch dafür, dass die Kommunikation nicht so stimmt. Also, dass die Lernenden nicht wissen, zwar wissen, ich habe einen Nachteilsausgleich, aber was fange ich jetzt mit dem an, was heisst das für mich? Wie kann ich jetzt konkret von dem profitieren? Was kann ich ausgleichen?»* (Interview 10 Z:122–125)

| Fall | Art der Beeinträchtigung | Umsetzung Nachteilsausgleich | Leistung verbessert? |
|-------------------|-----------------------------------|--|----------------------|
| Berufs-fachschule | Probleme nach Schädel-Hirn-Trauma | Die Schülerin erhält mehr Zeit während der Prüfung und die Möglichkeit, in einem separaten Zimmer einen Power Nap zu machen. Ausserdem darf sie in der letzten Stunde vor dem Mittag den Unterricht selbst abbrechen . Gemäss der Lehrerin hat der Nachteilsausgleich dazu beigetragen, dass die Jugendliche ihre Leistungen erbringen konnte – so ist sie von der EBA-Ausbildung in die EFZ-Ausbildung aufgestiegen und auch da sehr erfolgreich. | Ja |
| Berufs-fachschule | Dyslexie | In der Klasse des Lehrers befindet sich ein Jugendlicher mit Dyslexie: Er erhält mehr Zeit während der Prüfung, was gut umsetzbar ist, und auch zu einer Verbesserung der Leistungen des Lernenden geführt hat. | Ja |
| Mittelschule | Autismus-Spektrum | In einer Klasse befindet sich eine Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Für den Nachteilsausgleich erhält die Schülerin angepasste Aufgabenstellungen und Prüfungsformen – Massnahmen, die der Lehrer als gut umsetzbar betrachtet. Gemäss dem Lehrer hat der Nachteilsausgleich dazu beigetragen, dass die Schülerin ihre Leistungen erbringen kann – so sei sie überhaupt nicht benachteiligt und hänge auch nicht ab. | Ja |
| Mittelschule | Dyslexie | Aktuell befindet sich eine Schülerin mit Dyslexie in der Klasse. Sie bekommt 10% Zeitzuschlag bei Schreibaufgaben und hat das Recht auf Rechtschreibhilfe am Laptop . Diese Massnahmen sind für den Lehrer teilweise gut umsetzbar. Dank des Nachteilsausgleichs fühlt sich die Schülerin sicherer und bringt stabil genügend (bis gute) Leistungen. | Ja |
| Berufs-fachschule | Autismus-Spektrum | In einer Klasse befindet sich eine Person mit einer Autismus-Spektrum-Störung, die als Nachteilsausgleich eine zeitliche Modifikation und die Möglichkeit des Nachfragens erhält. Obwohl der Lehrer den Nachteilsausgleich selbst als schwierig umsetzbar eingeschätzt hat, bereiten ihm diese konkreten Massnahmen offenbar keine Probleme in der Umsetzung. Allerdings scheint der Schüler die Zeitzuschlag nicht zu benötigen , weshalb der Nachteilsausgleich in diesem Fall zu keiner Leistungsverbesserung beitrug. | Nein |
| Berufs-fachschule | ADHS | In der Klasse befindet sich ein Jugendlicher mit AD(H)S, der theoretisch einen Zeitzuschlag während Prüfungen zugute hätte. Diese konkrete Massnahme ist für die Lehrerin gut umsetzbar, jedoch benötigt der Schüler die Zeit gar nicht . | Nein |

| Fall | Art der Beeinträchtigung | Umsetzung Nachteilsausgleich | Leistung verbessert? |
|------------------|--------------------------|--|----------------------|
| Mittelschule | Autismus-Spektrum | In einer Klasse befindet sich ein Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung, der bei sprachlichen Fächern einen Zeitzuschlag von 20% während der Prüfungen erhält und einen Hörschutz tragen darf. Bei diesen Massnahmen betont die Lehrerin, dass es sich um einen Schulleitungsentscheid handle. Die Massnahmen sind gut umsetzbar. Die Lehrerin ist aber der Meinung, dass die Einführung des Nachteilsausgleichs keine Leistungsverbesserungen mit sich brachte – an den Noten habe sich, wenn überhaupt, nur wenig verändert. | Nein |
| Berufsfachschule | Dyslexie | In den beiden befragten Klassen des Lehrers befinden sich zwei Schülerinnen mit Dyslexie, die als Nachteilsausgleich zeitliche Modifikation während der Prüfung erhalten. Während diese Massnahme bei der einen Schülerin teilweise zu einer Leistungsverbesserung beigetragen haben, scheint dies bei der anderen Schülerin nicht der Fall zu sein – sie habe den Zeitzuschlag ausserdem meistens gar nicht benötigt. | teilweise |

Tabelle 12: Fallbeispiele zum Nachteilsausgleich aus der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen.

Wirksamkeit des Nachteilsausgleichs für die schulische Leistung (Sicht der Jugendlichen)

Im quantitativen Erhebungsteils wurden auch die **Jugendlichen** gefragt, welche Elemente der Umsetzung des Nachteilsausgleichs förderlich sind, um die schulischen Anforderungen erreichen zu können.

In der Frage mit offenem Antwortformat wird häufig erwähnt (n=14 Jugendliche), dass der Nachteilsausgleich hilft, das durch die Behinderung bestehende langsamere **Arbeitstempo** zu verbessern: *«Ich kann die Aufgaben gut lösen, aber weil ich langsamer als die anderen bin, würde es mir nicht reichen, den ganzen Test auszufüllen.»* (weiblich, Fall 1, Mittelschule, Sehbeeinträchtigung). Oder: *«Weil ich nicht so schnell schreiben kann.»* (weiblich, Fall 3, Mittelschule, Körperbehinderung), oder: *«Ich bin nicht so schnell, aber nicht dumm. Ich brauche nur mehr Zeit.»* (weiblich, Fall 327, Mittelschule, Dyslexie)

Ebenfalls sehr oft (n=13) wird erwähnt, dass der Nachteilsausgleich hilft, **Blockaden zu lösen** und Stress abzubauen: *«Ich habe weniger Stress an den Prüfungen und kann genauer arbeiten.»* (weiblich, Fall 324, Mittelschule, Dyslexie), oder: *«Es erleichtert mich [und hilft bei] der Blockade, ich kann so mich besser ausdrücken.»* (weiblich, Fall 323, Mittelschule, Dyslexie)

Ein Teil der Jugendlichen erwähnt (n=6), dass sich ihre **Konzentration** durch den Nachteilsausgleich verbessert hat: *«Weil ich mich mehr auf die Aufgaben konzentrieren kann, ich alles lese und nichts überspringe.»* (weiblich, Fall 325, Mittelschule, Dyslexie)

Weiter wird erwähnt (n=7), dass sie durch den Nachteilsausgleich die Gelegenheit haben, ihre **Fehler** nochmals zu **korrigieren**: *«Um alles Punkt für Punkt durchzugehen.»* (männlich, Fall 885, Berufsfachschule, Dyslexie), oder: *«Ich kann meine Fehler nochmals anschauen und so sehen, was ich falsch mache.»* (männlich, Fall 882, Berufsfachschule, Dyslexie), und: *«Dass mir weniger Rechtschreibfehler passieren.»* (männlich, Fall 335, Mittelschule, Dyslexie)

Weiter wurde anhand von Beispielen analysiert, wann die erhaltene Massnahme als wirksam beurteilt wird (Tabelle 13). Bei den positiven Fällen wird erwähnt, dass sich zum Beispiel die Leistung in der Schule verbessert, das Arbeitstempo ausgeglichen, Fehleranfälligkeit reduziert, Blockaden gelöst und Stress vermindert hat. Bei zwei Fällen, die die Massnahmen als wenig hilfreich einschätzen, wurden keine Anpassungen der Prüfungen vorgenommen.

| Fallnummer, Diagnose | Eingesetzte Massnahmen | Beurteilung Wirksamkeit |
|--|--|--|
| weiblich, Fall 3, Mittelschule, Körperbehinderung | Ein Drittel mehr Zeit zusätzlich. | |
| weiblich, Fall 1, Mittelschule, Sehbeeinträchtigung | Viele Prüfungen in digitaler Form erhalten und ein Drittel mehr Zeit. | Hoch: |
| männlich, Fall 904, Berufsfachschule, Dyslexie und Körperbehinderung | Von der Rechtschreibung entbunden und 20 % mehr Zeit bei Prüfungen. | Gleicht Arbeits- tempo aus |
| weiblich, Fall 896, Berufsfachschule, Dyslexie und psychische Probleme | Rechtschreibung wird weniger streng benotet. | |
| weiblich, Fall 324, Mittelschule, Dyslexie | Mehr Zeit für textlastige Prüfungen. | Hoch: |
| weiblich, Fall 323, Mittelschule, Dyslexie | Schreiblastige Prüfungen werden mündlich absolviert; Aufsätze per Laptop abgegeben. | Löst Blockaden, vermindert Stress |
| männlich, Fall 885, Berufsfachschule, Dyslexie | Nach Bedarf: 10 bis 15 Minuten mehr Zeit. | |
| männlich, Fall 882, Berufsfachschule, Dyslexie | Zeit, um Schreibfehler zu kontrollieren. | Hoch: |
| weiblich, Fall 327, Mittelschule, Dyslexie | Rechtschreibprogramm in Deutsch und mehr Zeit an Prüfungen. | Hilft, weniger Fehler zu machen |
| männlich, Fall 335, Mittelschule, Dyslexie | Zeitzuschlag | |
| männlich, Fall 895, Berufsfachschule, Dyslexie und Störung Sozialverhalten | Keine Anpassung der Prüfungen, Coaching durch Lehrperson. | |
| männlich, Fall 317, Mittelschule, Autismus-Spektrum-Störung und Sehbehinderung | 15 % Zeitzuschlag bei den Problemfächern, Gehörschutz tragen. | |
| männlich, Fall 332, Mittelschule, Dyslexie | Rechtschreibung wird weniger gewichtet. | Tief |
| weiblich, Fall 326, Mittelschule, Dyslexie | Zeitzuschlag bei Sprachfächern: zehn Minuten (grosse Prüfungen), fünf Minuten (kleine Prüfungen). Zusätzliche mündliche Prüfungen werden von der Lehrperson nicht organisiert. | |

Tabelle 13: Beurteilung der Wirksamkeit erhaltener Massnahmen (ausgewählte Fälle), Befragung Jugendliche.

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

In den **qualitativen Interviews** wird der Zeitzuschlag von den **Schülerinnen und Schülern**, unabhängig von der Beeinträchtigungsform, grundsätzlich positiv bewertet. Sie weisen darauf hin, dass sie durch den Zeitzuschlag vor den und während der Prüfungen ruhiger sind. Eine Schülerin mit Lese-Rechtschreib-Störung kann aufgrund des Zeitzuschlags ihre Angst vor Prüfungen teilweise reduzieren und sich dadurch besser auf die Prüfungen konzentrieren. Dies gilt ebenso für einen Schüler mit ADHS. Der Zeitzuschlag stellt soweit eine Beruhigung dar, dass er das ADHS als geringere Beeinträchtigung wahrnimmt. *«Dass ich weniger nervös bin, was wiederum auch hilft, dass das ADHS überhaupt weniger ein Problem ist, weil es ist so ein bisschen ein Kreislauf.»* (Interview 1 Z: 222–224)

Neben der besseren Konzentrationsfähigkeit ermöglicht der Zeitzuschlag den Schülerinnen und Schülern ein besseres Verständnis der Fragen. Sie können sich Zeit nehmen und ihre Gedanken sammeln. Diese Aspekte werden von allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von der Beeinträchtigung, erwähnt. Zudem nutzt eine Schülerin die Zeit dazu, die Prüfung noch einmal durchzugehen und bewusst auf ihre Schwächen zu achten. Eine Schülerin mit einer Sehbeeinträchtigung der Berufsfachschule betont wiederum, dass der Zeitzuschlag für sie sehr wertvoll ist, sie ihn aber erst mit der richtigen Strategie gewinnbringend ausschöpfen lernte. So löst sie zuerst die einfacheren Aufgaben an Prüfungen und widmet sich erst gegen Schluss den zeitintensiveren. Dies ermöglicht ihr die bestmögliche Nutzung des Zeitzuschlags.

Ein Nachteilsausgleich hat auch beruhigende Effekte. So berichtet unter anderem eine Schülerin mit einer Lese-Rechtschreib-Störung darüber, dass es sehr beruhigend ist, wenn die Rechtschreibung, ausser in den Sprachfächern, nicht bewertet wird. Dies gilt ebenfalls für einen Schüler im Autismus-Spektrum in Bezug auf die Raumgestaltung während Prüfungen durch trennende Stellwände. Auch hier ist die Beruhigung nicht nur auf die Prüfung selbst bezogen. *«[...] das war immer ein riesiger Stressfaktor für mich, wenn wir Prüfung hatten, dass ich ins Zimmer rennen musste und mir möglichst einen Platz zu sichern, wo ich weiss, dass ich wahrscheinlich werde schreiben können und gut werde schreiben können.»* (Interview 3 Z: 496–499)

Für diesen Schüler im Autismus-Spektrum stellt auch der Gebrauch des Gehörschutzes eine Beruhigung dar. Die Stellwände und der Gehörschutz ermöglichen es ihm, sich zu fokussieren und sich von der Atmosphäre um ihn herum abzukapseln. Gleichzeitig hat der Gehörschutz Signalwirkung auf die Mitschüler und Mitschülerinnen, die ihn in diesen Situationen nicht ansprechen.

Der Einfluss auf die Noten wird allgemein positiv beurteilt. Es wird darauf hingewiesen, dass die persönlichen schulischen Leistungen verbessert werden konnten. *«Ich finde den Nachteilsausgleich sehr wichtig für mich persönlich, weil er hat mir Erstens geholfen, meine schulischen Leistungen zuerst zu stabilisieren, und in einem zweiten Schritt sogar zu steigern.»* (Interview 3 Z: 626–628)

Dabei wird positiv bewertet, dass der Nachteilsausgleich keine Leistungserleichterung darstellt, sondern ermöglicht, die eigenen Fähigkeiten zu zeigen. Zudem begünstigt die Anpassung des Settings den eigenen Lernerfolg.

Gleichzeitig wird der persönliche Nutzen des Nachteilsausgleichs betont. So wird der Nachteilsausgleich als Lernchance für die Schülerinnen und Schüler empfunden. Sie können sich selbst und ihre Bedürfnisse kennenlernen. *«Also, wenn ich aus dem Nachteilsausgleich mich selber besser verstehe und weiss, wie ich funktioniere, in dem Sinne, gerade der Vergleich mit oder ohne Nachteilsausgleich, was ändert das, dann kann das Einfluss darauf haben, wie ich im Studium umgehe, wie ich im Beruf umgehe.»* (Interview 1 Z: 641–645)

Dies beinhaltet die Kenntnis davon, wie die Schülerinnen und Schüler ihr Setting einrichten müssen, damit sie sich sicher fühlen und ihre Leistung erbringen können. Für diesen Lernprozess betonen Schülerinnen und Schüler immer wieder, dass sie auf Unterstützung angewiesen sind. Der Nachteilsausgleich kann bei den Schülerinnen und Schülern

zudem das Vertrauen in sich und ihr Umfeld begünstigen und ihnen helfen, für sich selbst einzustehen. *«Dass ich Unterstützung habe, das gibt mir eine gewisse Gelassenheit und das gibt mir auch eine gewisse innere Ruhe bezogen auf mein ganzes Leben eigentlich, weil ich weiss, dass ich immer irgendwie auf Unterstützung in irgendeiner Form zählen kann und das ist eine sehr positive Erfahrung.»* (Interview 3 Z: 996–998)

Entsprechend sehen die Schülerinnen und Schüler den Nachteilsausgleich für ihre Zukunft nicht als problematisch an. Es wird darauf hingewiesen, dass es auf ihre Zukunft bezogen neue Bedingungen und ein neues Umfeld gibt. Folglich sind auch die Ansprüche anders, die an sie gestellt werden. Durch diesen Lernprozess sind die Schülerinnen und Schüler zuversichtlich, dass sie einen positiven Umgang mit diesen Ansprüchen finden. *«Aber es gibt mir sicher die Möglichkeit, dass ich auf die Leute zugehen kann und mit ihnen reden kann, [...]·Hey, ich brauche ein anderes Setting, um meine Leistung zu erbringen.» [...] das gibt mir ein bisschen Mut und ich denke, der Nachteilsausgleich gibt mir dort insofern die Möglichkeit, Erfahrungen zu sammeln, wie ich das Ganze kommunizieren muss, was ich genau brauche, um das herauszufinden.»* (Interview 3 Z: 1031–1036)

Die wirksame Unterstützung durch den Nachteilsausgleich kann zudem bei den Befragten der Berufsfachschule die Motivation begünstigen, nach erfolgreichem Bestehen der Erstausbildung eine weiterführende Ausbildung angehen zu wollen. *«Ich mache jetzt noch zwei Jahre B-Profil [Kauffrau, Anm. d. Verf.]. Im August fange ich wieder an. Es gibt EFZ-Niveau und EBA. Ich habe EBA gemacht, jetzt mache ich EFZ.»* (Interview 8 Z: 489–491). Dennoch bleiben teilweise Bedenken bestehen, welchen Einfluss ihre Beeinträchtigung auf ihre künftige schulische und berufliche Laufbahn hat. *«Ich könnte mir jetzt noch gut vorstellen [...], dass dann halt wieder ein paar andere Menschen sagen, sie hat eine Schwäche, die nehmen wir lieber nicht.»* (Interview 9 Z: 218)

5.4.8 Kenntnisstand der Lehrpersonen zu den Massnahmen zum Nachteilsausgleich

Bei der quantitativen Befragung wurden die Lehrpersonen gefragt, wie sie ihren Kenntnisstand zu verschiedenen Massnahmen zum Nachteilsausgleich einschätzen (Abbildung 20). Fast 80 % der Befragten schätzen den Kenntnisstand zur Umsetzung des Zeitzuschlags als gut bis sehr gut ein. Nur noch rund die Hälfte der Befragten schätzen ihre Kenntnisse bezüglich anderer Massnahmen wie Modifikation der Bewertungskriterien, technische Hilfsmittel und räumliche Anpassungen als gut bis sehr gut ein. Am wenigsten Kenntnisse haben die Lehrpersonen bezüglich Einsatz von persönlichen Assistenten und Assistentinnen, persönlichen Betreuungspersonen, die vermutlich auch deutlich seltener eingesetzt werden.

Im Folgenden werden dazu Ergebnisse der **qualitativen Erhebung** dargestellt. Grundsätzlich sind die Kenntnisse der Lehrpersonen über den Nachteilsausgleich sehr unterschiedlich. Dies betrifft die gesetzliche Verankerung sowie die Umsetzung. Das Verständnis hinsichtlich der Anwendung eines Nachteilsausgleichs wird von den interviewten Lehrpersonen grösstenteils auf die Prüfungssituationen beschränkt. Dennoch besteht ein Wissen über den Prozess und die Massnahmen, und es sind Kenntnisse über verfügbare Merkblätter vorhanden. Eine interne Regelung, wie ein Nachteilsausgleichskonzept, kann das Bewusstsein für den Nachteilsausgleich steigern, zusätzlich Sicherheit bei den Lehrpersonen schaffen und die Kooperationsbereitschaft im Team erhöhen. Dabei bleibt aber ein Fachbericht durch abklärende Stellen als Grundlage für die Arbeit der Lehrpersonen zentral.

Der Kenntnisstand über die Massnahmen wird in Bezug auf die zeitliche Modifikation in den Interviews ebenfalls als gut eingeschätzt, da diese relativ einfach umsetzbar ist. Im Gegensatz dazu bereiten mündliche statt schriftliche Erklärungen oder das Recht auf Verständnisklärungen organisatorische Probleme, da diese Massnahmen in Prüfungssituationen nur der Person mit einem Nachteilsausgleich, nicht aber der gesamten Klasse zugänglich sein sollen. Zudem können räumliche Anpassungen und vor allem Assistierende Mehrkosten verursachen und kommen deshalb weniger oft zur Anwendung.

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

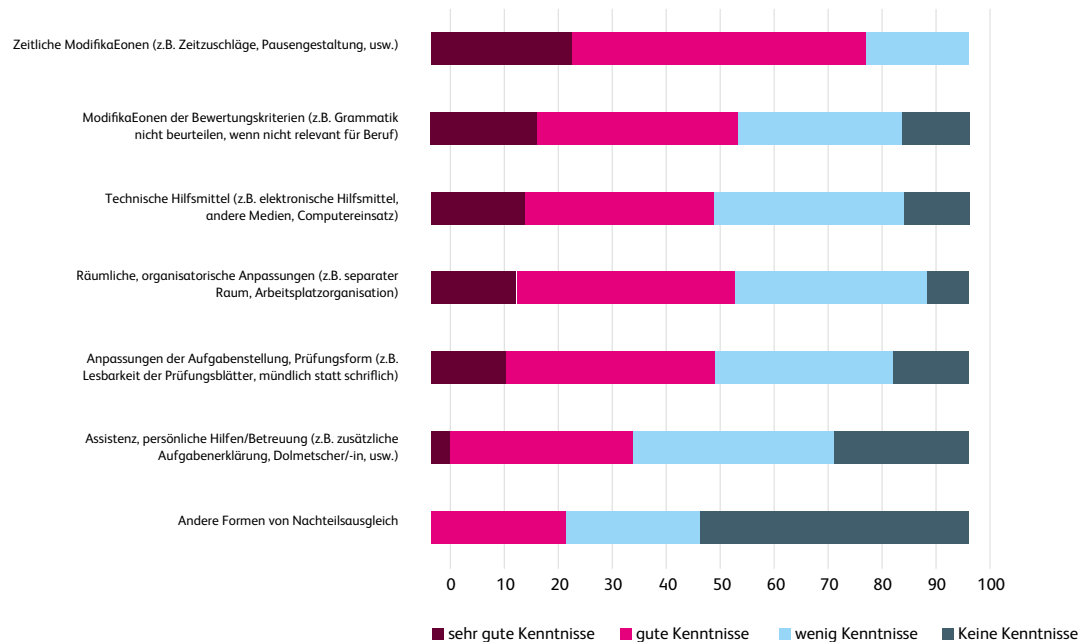


Abbildung 20: Kenntnisstand der Lehrpersonen zum Nachteilsausgleich.

5.4.9 Weiterbildungsbedarf von Lehrpersonen zum Nachteilsausgleich

Auf die Frage, ob ein Weiterbildungsbedarf zum Nachteilsausgleich besteht, haben 41,1 % im schriftlichen Fragebogen zustimmend (mit «Ja») geantwortet. Diese Frage wurde in Berufsfach- und Mittelschulen vergleichbar beantwortet. Sie wurden auch anhand einer offenen Frage gebeten, ihre Vorstellungen bezüglich Schulungen genauer anzugeben. Sechs Lehrpersonen betonen, dass Schulungen zu allen möglichen Massnahmen sinnvoll wären. Andere heben hervor, dass Kenntnisse zu einzelnen Methoden vermittelt werden sollten: technische Unterstützung (vier Lehrpersonen), organisatorisch aufwändige Massnahmen, wie z. B. Assistenz oder Anpassung Prüfungsformen (fünf Lehrpersonen), gezielte Informationen zu einzelnen Beeinträchtigungen wie Sehbehinderung, Dyslexie, Autismus-Spektrum-Störung, ADHS (vier Lehrpersonen). Eine Person wünscht sich Schulungen im Bereich individuelle Förderung.

Wie auch in der quantitativen Auswertung erhoben, wird bei den **interviewten Lehrpersonen** der Mittelschulen das Thema Schulung und Weiterbildung in Bezug auf den Nachteilsausgleich unterschiedlich bewertet. Einerseits werden spezifische Kenntnisse über Weiterbildungen oder Schulungen begrüsst, und es wird darauf verwiesen, dass diese vor allem praktische Anweisungen enthalten sollten. Andererseits gibt es auch gewisse Vorbehalte gegenüber Weiterbildungen und Schulungen, da damit das Thema für die entsprechenden Lehrpersonen zu viel Platz einnehmen würde. Ein Vorbehalt, der auch durch Lehrpersonen der Berufsfachschulen bestätigt wird. So gäbe es viele weitere Themen, die Weiterbildungen verlangen. Angesprochen auf die Notwendigkeit, wird vor allem das Interesse an Informationen zu einzelnen Beeinträchtigungen betont. Weiter wird als wichtig angeschaut, dass es sich in den Schulhäusern um verbindliche Weiterbildungen handelt. Bei Weiterbildungen in Bezug auf Umsetzungen von Massnahmen wird befürchtet, das Gehörte könne in Vergessenheit geraten, müsste sich die Lehrperson in unmittelbarer Zeit nicht mit der Thematik beschäftigen. «Dann ist wieder die irre Situation, dann bräuchte man ja dann noch Lernende, die das nachher auch wirklich haben, weil wenn man das dann erst drei Jahre später hat, dann ist es wieder weg, dann kann man wieder von vorne beginnen. Ja, es passt relativ selten ideal zusammen, dann muss man dann doch wieder nachschauen gehen und grübeln.» (Interview 11 Z: 117–121)

5.4.10 Verbesserungsbedarf bei der Umsetzung des Nachteilsausgleichs

Bedürfnisse von Fachpersonen der berufspraktischen Bildung

Verschiedene Fachpersonen (wie Delegierte zum Nachteilsausgleich im Schulhaus, Prüfungsleitungen, Chefexpertinnen und -experten) wurden in den Interviews gefragt, wie die Umsetzung des Nachteilsausgleichs an der Schule verbessert werden könnte. Ein Bedarf der Fachpersonen betrifft die Koordination der Unterstützung. *«Ich denke, es wäre noch wichtig, dass nicht das Ganze irgendwie so verzettelt stattfindet. Da ist jemand aktiv, da ist jemand aktiv. Sondern, dass das gebündelt wird, gebündelt informiert wird, damit alle in etwa die gleichen oder ähnlichen Informationen haben, und dass das da auch verlässlich ist und die Informationen so fließen.»* (Fokusgruppeninterview Z: 1814–1817)

Ebenfalls richten sie ihren Blick auf die Arbeitgebenden und die Wirtschaft. So ist es wichtig, dass die Wirtschaft auf das Thema sensibilisiert wird. Gleichzeitig sollen Nischenarbeitsplätze generiert werden und bestehende Arbeitsplätze angepasst werden. Damit einher geht der Wunsch einer veränderten Bewertung der Arbeitsbereiche.

Bezogen auf den Nachteilsausgleich, werden hingegen ein berufsspezifisches Handbuch mit Beispielen sowie eine einfache und zugängliche Website gewünscht. Ein Leitfaden, auch für Auszubildende, wird als hilfreiche Möglichkeit angesehen. Zudem besteht der Wunsch nach einheitlichen und klaren Abläufen.

Bedürfnisse von Lehrpersonen für eine (weitere) Implementierung des Nachteilsausgleichs

Von den **interviewten Lehrpersonen** der Mittelschulen werden unterschiedliche Bedürfnisse für eine weitere Umsetzung des Nachteilsausgleichs formuliert. Dazu zählt unter anderem der Zugang zu Informationen. Diese vermitteln den Lehrpersonen Sicherheit im Umgang mit dem Nachteilsausgleich. Informationsbedürfnisse bestehen abhängig von der Lehrperson bei der Klärung des rechtlichen Rahmens, bei den Kenntnissen des konkreten Umgangs und den individuellen Bedürfnissen. Dazu wünschen sie sich Fachberichte, die alle nötigen Informationen für die Umsetzung enthalten. Für die Informationsbeschaffung wünschen sich die Lehrpersonen teilweise Weiterbildungen, teilweise haben sie Vorbehalte gegenüber Weiterbildungen und bevorzugen stattdessen eine Vernetzung mit anderen Lehrpersonen für den Austausch von Erfahrungen. Diese Vernetzung sollte gemäss einer Lehrperson kantonale stattfinden, da es kantonale Unterschiede bei den Rahmenbedingungen gibt. Ebenfalls in Bezug auf Informationen, wird eine Anlaufstelle für Fragen gewünscht. *«Dass ich dann, wenn ich eine Frage habe, auf einem unkomplizierten Weg die richtige Antwort bekomme, wenn es ums Pädagogische, Psychologische, Kognitive geht, sicher auch im Juristischen, eben diese Datenschutzfrage ist mir so nicht klar.»* (Interview 5 Z: 1928–1930)

Es wird zudem mehr Koordination im Umgang mit dem Nachteilsausgleich gewünscht. So weisen Lehrpersonen auf die Relevanz einer Anlaufstelle hin, die die Verantwortung und die Koordination im Prozess übernimmt. Auch sollen regelmässig Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler mit Nachteilsausgleich stattfinden, bei denen die Massnahmen und der Stand ausgewertet wird. *«Dass man wie so eine Auswertung macht. Das kann man ja bei uns im Rahmen der Zwischenbeurteilung machen. Dass man sagt, alle, die einen Nachteilsausgleich haben, da wird darauf geschaut, ob es verhebt, ob es vielleicht noch von zu Hause oder sonst noch für unterstützende Massnahmen braucht.»* (Interview 4 Z: 525–528)

Dabei wird auch eine verstärkte Zusammenarbeit mit Coaches und dem Umfeld der betroffenen Schülerinnen und Schüler gewünscht, was beispielsweise über «runde Tische» stattfinden kann. *«Eben, mir wäre, glaube ich, generell lieb, es würde mehr «runde Tische» geben. Bei denjenigen Leuten, die Nachteilsausgleich haben, aber die wie noch mehr brauchen. Das merkt man ja meistens bei den Leistungen.»* (Interview 4 Z: 511–512)

Ergebnisse

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Neben der Organisation weisen Lehrpersonen in den Berufsfachschulen darauf hin, dass die Relevanz der Massnahme von der Lehrerschaft gesehen werden muss. Dabei ist es die Aufgabe der Schule, nötige Ressourcen zu sprechen. *«Einfach die Plattform und dass es als wichtig angeschaut wird und ich weiss nicht in welcher Form, Ressourcen, Räume, vielleicht eben um entsprechende Massnahmen besser umsetzen zu können [...] Und vielleicht wäre das schon Anerkennung, das, was ich mir noch vermehrt wünschen würde, und die entsprechenden Entschädigungen, Ressourcen für das ganze Handling, eventuell auch für Kurse und Weiterbildungen.»* (Interview 11 Z: 177)

Für die Umsetzung wird eine stärkere Individualisierung der Massnahmen als sinnvoll erachtet. Ausserdem sähen die Lehrpersonen Vorteile, würde der Nachteilsausgleich auch im konkreten Unterrichtsalltag zur Anwendung kommen. Zudem ist man der Ansicht, dass das Wissen über verschiedene Beeinträchtigungsformen und die damit verbundenen Möglichkeiten, die das Schulsystem gewähren kann, stärker in der Ausbildung zur Berufsfachschullehrperson gefördert werden müsste. *«Die Auswirkungen rein auf das Schulische bei ADHS oder Dyskalkulie, Dyslexie, da wird viel zu wenig gemacht. Also die Symptome, die ich sozusagen als Doktor feststellen könnte, also der könnte in diese Richtung was haben, das würde meiner Aufmerksamkeit, meiner Sensibilisierung in dem Bereich viel mehr nützen. So etwas fände ich schon toll, wenn es so etwas geben würde.»* (Interview 10 Z: 135)

6 Diskussion

Die Studie hat dazu beigetragen, einen Überblick über die aktuelle Situation von Lernenden mit Beeinträchtigungen an Berufsfach- und Mittelschulen zu geben. Es zeigt sich, dass es verschiedene Gefässe im Bereich inklusive Didaktik und Nachteilsausgleich gibt, wie Lernende bei ihren Lernprozessen unterstützt werden können. Alle Beteiligten sind jedoch auch mit Situationen konfrontiert, die auf unterschiedliche Weise herausfordern. Nutzen und Chancen, die sich aufgrund von Massnahmen aus den Bereichen inklusive Didaktik und Nachteilsausgleich für die Schülerinnen und Schüler ergeben, aber auch Herausforderungen, sind sowohl von individuellen als auch organisatorischen Prozessen und Strukturen abhängig. Gesamthaft kann festgehalten werden, dass sich aus den Ergebnissen beider forschungsmethodischer Zugänge vier Kategorien manifestiert haben, die es im folgenden Kapitel zu diskutieren gilt. Dazu zählen Wissen und Umgang mit unterschiedlichen Formen von Beeinträchtigungen, Festlegen und Umsetzung der spezifischen Massnahmen des Nachteilsausgleichs, die inklusive Didaktik sowie die Kommunikation. Die Kategorie Kommunikation nimmt dabei einen besonderen Stellenwert ein, da sie sich in den drei anderen Kategorien ebenfalls wiederfindet.

6.1 Wissen und Umgang mit unterschiedlichen Formen von Beeinträchtigung

Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II

Etwas mehr als jeder vierte Jugendliche und junge Erwachsene (27,1 %) berichtet in der vorliegenden Studie von einer Beeinträchtigung. Dabei handelt es sich jeweils um Selbstauskünfte und nicht zwangsläufig um medizinisch diagnostizierte Behinderungen oder Erkrankungen. Die Auftrittshäufigkeit ist vermutlich gegenüber einer repräsentativen Stichprobe der 14- bis 24-Jährigen etwas nach oben verzerrt aufgrund der Klassenauswahl (Auswahl von Klassen mit Jugendlichen mit Nachteilsausgleich). So ist anzunehmen, dass insbesondere Jugendliche mit Lese-Rechtschreib-Störung in der Stichprobe etwas überrepräsentiert sind. Obwohl die Zahlen je nach Studie und dabei festgelegter Definition von Beeinträchtigung stark variieren, kann davon ausgegangen werden, dass circa 15 bis 20 % der Jugendlichen in dieser Altersgruppe ein dauerhaftes Gesundheitsproblem aufweisen (Bundesamt für Statistik, 2018; Mauz, Schmitz & Poethko-Müller, 2017). Jeder fünfte Jugendliche (21,9 %) zeigt in unserer Studie zudem Anzeichen für eine psychische Auffälligkeit. Diese Zahl ist vergleichbar mit den Daten der Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (KiGGS; Hölling et al., 2014).

Die Auftrittshäufigkeit von gewissen Beeinträchtigungen hängt mit dem Geschlecht zusammen. So befinden sich unter den ADHS-Betroffenen signifikant mehr junge Männer und unter den Jugendlichen, die angeben, unter psychischen Beeinträchtigungen zu leiden, signifikant mehr junge Frauen. Auch beim SDQ-Screening auf sozio-emotionale Problematiken sind Frauen überdurchschnittlich häufig in den Kategorien «auffällig» und «grenzwertig». Dieser Unterschied kommt vor allem durch höhere Werte im Bereich der emotionalen Probleme zustande. In Übereinstimmung mit nationalen (Delgrande Jordan & Eichenberger, 2016) und internationalen Studien (Hölling et al., 2014; West & Sweeting, 2003) berichten auch in unserer Stichprobe junge Frauen von mehr Ängsten und depressiver Stimmung als junge Männer. Konkret geben sie stärker an, sich häufig Sorgen zu machen, an Ängsten zu leiden und unglücklich oder niedergeschlagen zu sein sowie von psychosomatischen Symptomen wie Übelkeit und Kopfschmerzen betroffen zu sein als die jungen Männer.

Die angegebenen Beeinträchtigungen gehen in unterschiedlichem Ausmass mit einem verminderten Wohlbefinden und Schwierigkeiten in der Anforderungsbewältigung in Schule und Betrieb einher. Unsere Daten zeigen, dass Jugendliche mit Lernstörungen spezifische Schwierigkeiten mit der Anforderungsbewältigung in der Schule zeigen. Sie berichten von schlechteren Noten und einer erhöhten schulischen Belastung. Es ist anzunehmen, dass die stetige Zunahme an schriftsprachlichen Anforderungen in höheren Schulstufen für Jugendliche mit Dyslexie zu einer Hürde für eine zügige und erfolgreiche Aufgabebearbeitung wird. Das Lernen kann als Folge davon als sehr anstrengend erlebt werden. Eine zunehmende Misserfolgserwartung kann sich ausbilden.

Eine eingeschränkte psychische Gesundheit wirkt sich umfassend auf die Lebenssituation der Betroffenen aus. So geben in unserer Studie Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen ein vermindertes Wohlbefinden in allen untersuchten Dimensionen an. Nebst verminderten schulischen Leistungen ergeben sich zusätzlich Hinweise auf eine erhöhte Belastung im Betrieb. So berichten sie in stärkerer Masse von Gefühlen der Überforderung im Betrieb. Symptome wie Stimmungsschwankungen, Antriebslosigkeit und Unkonzentriertheit, die oft bei psychischen Beeinträchtigungen vorliegen, können grosse Auswirkungen auf die schulische und berufliche Anforderungsbewältigung haben. Aber auch die wahrgenommenen Ressourcen werden von den betroffenen Jugendlichen als tiefer erlebt: Sie schätzen ihre Stressbewältigungskompetenz als niedriger ein und nehmen auch die emotionale Unterstützung des privaten, schulischen und betrieblichen Umfelds als niedriger wahr.

Jugendliche mit körperlichen/chronischen Beeinträchtigungen zeigen in unserer Studie nebst einem verminderten körperlichen Wohlbefinden auch ein tieferes globales Wohlbefinden. Da sich diese Gruppe aus sehr heterogenen Krankheitsbildern zusammensetzt, ist es schwierig, die genauen Auswirkungen der Beeinträchtigungen zusammenfassend darzulegen. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass je nach Beeinträchtigung Bedingungen vorliegen, die Lernleistungen in der Schule erschweren (z. B. durch Müdigkeit oder Konzentrationsprobleme). Auch sind zusätzliche zeitliche Verpflichtungen möglich (z. B. durch Arztbesuche oder notwendige medizinische Massnahmen, die die Möglichkeit zur Teilhabe am Unterricht oder die Lernzeit reduzieren können). Manchmal kommen zusätzlich reduzierte Erholungsmöglichkeiten (z. B. durch Schlafmangel wegen nächtlichen Aufwachens aufgrund von Krankheitssymptomen) hinzu (vgl. Domsch, Vierhaus & Lohaus 2018).

Wissen und Umgang mit Beeinträchtigungen

Einstellungen und Wissen der Lehrpersonen und Schulleitungen bezüglich Beeinträchtigungsformen sind zentral. Unsere Befragung zeigt, dass ein Grossteil der befragten Lehrpersonen tendenziell findet, dass Jugendliche mit Beeinträchtigungen an ihrer Schule besonders gefördert werden sollen. Dies widerspiegelt eine grundsätzlich positive Einstellung den Betroffenen gegenüber. Auch fühlen sich die befragten Lehrpersonen grundsätzlich selbstwirksam, was den Umgang mit Jugendlichen mit Beeinträchtigungen angeht. Lehrpersonen aus Berufsausbildungen mit Abschluss eidgenössisches Berufsattest (EBA) und Gymnasien berichten von einer höheren Selbstwirksamkeit als Lehrpersonen aus Ausbildungsgängen mit Abschluss eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (EFZ). Konkrete Vorbehalte der Lehrpersonen bezüglich Umgang und Förderung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen betreffen einen Ressourcenmangel, den Selektionsauftrag sowie teilweise eine fehlende Infrastruktur.

Das konkrete Wissen der Lehrpersonen über Beeinträchtigungen fällt in unserer Studie sehr unterschiedlich aus und ist abhängig von den Berührungspunkten der Lehrpersonen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen. Der Bedarf nach mehr Wissen und Kenntnissen bezüglich verschiedener Beeinträchtigungsformen wird in den Interviews unterschiedlich eingeschätzt. Einige Lehrpersonen äussern Bedarf nach mehr Wissen über Beeinträchtigungsformen, andere wünschen ausschliesslich zugeschnittenes Wissen über die Schülerinnen und Schüler, mit denen sie arbeiten. Vorbehalte gegenüber Weiterbildungsangeboten bestehen aufgrund fehlender personeller Ressourcen. Teilweise wird die Gefahr einer möglichen vorschnellen Pathologisierung und Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern gesehen. Gewünscht werden niederschwellige Anlaufstellen, eine Vernetzung mit anderen Lehrpersonen sowie praktisches Wissen und Anweisungen bei konkreten Fällen.

Nebst einer offenen Einstellung gegenüber Beeinträchtigungen erfordert ein adäquater Umgang mit Beeinträchtigungen an der Schule auch eine gute Organisation (u. a. Regelungen, Zugang zu besonderen Massnahmen, Weiterbildungen, Transparenz) sowie einen gewissen Spielraum für individuelles Lernen im Klassencurriculum. Unsere Studie zeigt, dass ein Grossteil der befragten Lehrpersonen die Organisation im Schulhaus als gut empfindet, wobei Weiterbildungen zum Umgang mit Beeinträchtigungen laut den Einschätzungen verhältnismässig wenig stattfinden. Zudem sind verhältnismässig wenige Lehrpersonen der Ansicht, dass das Klassencurriculum genügend Zeit bietet für individualisierte Lehr- und Lernformen. Die Einschätzungen variieren je nach Schultyp, wobei insbesondere EBA-Aus-

bildungsgänge angeben, dieser Forderung besser Rechnung tragen zu können. Hinsichtlich struktureller Unterstützungsgefässe bestehen, wie erwartet, ebenfalls Unterschiede je nach Schultyp. So bestehen an Berufsfachschulen häufiger spezifische Anlaufstellen für den Nachteilsausgleich (mehr als 80 %) als an Mittelschulen (60 %).

6.2 Inklusive Didaktik und unterstützende Gefässe

Bei der Befragung zeigt sich insgesamt, dass der Begriff inklusive Didaktik oftmals an den Berufsfach- und Mittelschulen nicht verbreitet ist. Generell spürt man die Haltung, dass dies auf dieser Schulstufe nicht mehr angepasst ist, da alle Lernenden die gleichen Lernziele erreichen müssen. In der Befragung wurden jedoch verschiedene Methoden von inklusiver Didaktik präsentiert. In einigen Themen haben sich die befragten Lehrpersonen wiedererkannt und bejaht, dass sie diese Elemente im Unterricht regelmässig verwenden. So achten sich über 90 % der Lehrpersonen auf Klarheit in Sprache und Gestaltung von Texten und Prüfungsblättern. 80 % versuchen komplexe Inhalte zu visualisieren und Lerntandems zu bilden, bei denen sich Lernende gegenseitig unterstützen. Eine möglichst übersichtliche Gestaltung von Lernmaterialien wird auch in der Literatur als zentral beschrieben: Die Curricula der Berufsbildung müssen nach Boban & Hinz (2019) den Grundsätzen des Universal Designs folgen. Nach diesem Design-Konzept werden Lernmaterialien, und generell auch Produkte, Geräte und Systeme, für möglichst viele Menschen gestaltet, ohne dass weitere Anpassungen (wie z. B. Nachteilsausgleiche) nötig sind.

Vergleichsweise selten sind gemäss der vorliegenden Befragung jedoch Massnahmen zur unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung für stärkere und schwächere Lernende. Gelingende inklusive Massnahmen in der Unterrichtsgestaltung beeinflussen die Leistungen und das soziale Wohlbefinden positiv (Hinz et al., 1998). Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung in München (ISB, 2016) schlägt in seinem Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen verschiedene Massnahmen für die Umsetzung von Differenzierung vor: Innere Differenzierung meint, dass Schülerinnen und Schüler derselben Klasse unterschiedlich lernen. Dabei kann auf unterschiedlichen Ebenen differenziert werden (vgl. Kress, 2012), wie Differenzierung über Leistung (wie Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaustufen), über die Zeit (unterschiedliche Dauer für die Aufgaben) oder über Lernzugänge (z. B. Lernstile: über Wort oder Bild).

Weiter zeigt sich, dass nur eine Minderheit der befragten Lehrpersonen Methoden einsetzt, bei denen sich die Lernenden mit den eigenen Lernstrategien und Lernfortschritten befassen. Im Rahmen des Lehrplans 21 werden solche Massnahmen zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen auf der Sekundarstufe I bewusst umgesetzt, hingegen auf der Sekundarstufe II vergleichsweise seltener. Bei der Stärkung solcher Kompetenzen an Schulen ist es wichtig, dabei insbesondere auch die Bedürfnisse von Lernenden mit einer Beeinträchtigung zu beachten.

Ebenfalls nur ein Fünftel der Lehrpersonen setzen unterstützende Technologien im Unterricht ein: Beim derzeitigen Megatrend Digitalisierung eröffnet dieses Feld insbesondere für Menschen mit Beeinträchtigung eine Vielzahl neuer Möglichkeiten, da es neue Möglichkeiten für die Teilnahme an Bildung und Arbeit schafft (Boban & Hinz, 2017). Nach Darvishy (2018) könnten neuere assistive Technologien einfacher als früher angewendet werden und sind auch im Schulalltag gut umsetzbar; Schulen sollen die Jugendliche auch zunehmend befähigen, die nötigen Kompetenzen im Bereich neue Technologien bzw. Digitalisierung im Allgemeinen zu erwerben und selbstbestimmt damit umgehen zu können.

Weiter fällt bei der vorliegenden Studie auf, dass die Einstellung gegenüber Lernenden mit Beeinträchtigungen grundsätzlich positiv ist und der Wille für die Förderung vorhanden ist. Aber bei der konkreten Umsetzung gibt es oft Probleme: Als Probleme wird der Zeitdruck genannt oder fehlende Infrastrukturen an der Schule. Eine flexiblere Gestaltung des Unterrichts wird jedoch auch als Chance gesehen und eine individuelle Förderung von Lernenden als bereichernd empfunden. Der Literaturüberblick von Rix et al. (2006) zeigt, dass Lehrkräfte, die das Unterrichten von

Lernenden mit Beeinträchtigungen als Teil ihrer professionellen Rolle ansehen, qualitativ höherwertigen und effektiveren Unterricht in inklusiven Lerngruppen realisieren können als solche mit einer weniger inklusiven Einstellung. Auf der Sekundarstufe II werden die Schülerinnen und Schüler von verschiedenen Lehrpersonen unterrichtet, die dabei keinen sonderpädagogischen Hintergrund haben. Auf der Sekundarstufe I wird der Kooperation zwischen Förder- und Regelschullehrkräften eine Entlastungsfunktion zugeschrieben und diese als wichtiger Gelingensfaktor hervorgehoben (Reh, 2008). Es ist zu überprüfen, wie die Lehrpersonen an Berufsfach- und Mittelschulen unterstützt werden können. Im Leitfaden des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2016) wird als Massnahme vorgeschlagen, dass eine zweite Lehrkraft dem Unterricht beigezogen werden sollte, die nicht zwangsläufig von einem mobilen Sonderpädagogischen Dienst sein müsste, sondern dass es sich dabei auch um eine weitere Berufsschullehrkraft oder eine Fachlehrerin bzw. ein Fachlehrer handeln kann.

Weitere Ergebnisse aus der vorliegenden Studie zeigen, dass insbesondere die Organisation rund um Behinderung auf Schulhausebene wesentlich dafür verantwortlich ist, ob und in welchem Umfang eine inklusive Unterrichtsgestaltung in der Klasse möglich ist. Ein weiterer wichtiger Faktor ist der Kenntnisstand verschiedener inklusiver Massnahmen und vor allem auch über den Nachteilsausgleich. Des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB, 2016) erwähnen in ihrem Leitfaden, dass für eine gelingende inklusive Beschulung gute organisatorische Rahmenbedingungen im Schulhaus vorhanden sein müssen. Damit sind beispielsweise eine gute Stundenplanung zwischen verschiedenen Lernorten gemeint, günstige Bedingungen in der Klassenbildung (Anzahl und Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen pro Klasse), geeignete und ausreichende Räumlichkeiten, personelle und zeitliche Ressourcen, Einrichtung für Stundenplanfenster für Teamstunden und den Aufbau von internen und externen Unterstützungssystemen. Werning, Mackowiak, Rothe & Müller (2017) zeigen, dass wesentliche Einflussfaktoren für eine gelingende Inklusion im Unterricht die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte sowie deren Kooperation sind.

Einige Hinweise aus der Studie zeigen, dass insbesondere bei Ausbildungsgängen auf Stufe EFZ Nachholbedarf besteht: Stärkung der Lehrpersonen bezüglich Selbstwirksamkeit im Umgang mit Lernenden mit Beeinträchtigungen, Überprüfung Organisationsstrukturen an der Schule, Wissen um Nachteilsgleich vergrössern.

6.3 Festlegung und Umsetzung spezifischer Massnahmen des Nachteilsausgleichs

Die vorliegende Studie zeigt, dass es sich bei Lernenden mit einem Nachteilsausgleich oft um Personen handelt, die eine Lese-Rechtschreib-Störung aufweisen. Jeder fünfte Jugendliche zeigt gemäss unseren Daten Auffälligkeiten im psychischen Bereich; diesen wird jedoch deutlich weniger mit speziellen Massnahmen begegnet.

Der Nachteilsausgleich begegnet bis heute einigen Hürden (Zang & Stemmer, 2014: 24). Diese Hürden existieren nicht zuletzt aufgrund von Unsicherheiten und Verwirrungen in der Umsetzung des Nachteilsausgleichs, der trotz einiger vorhandener praxisorientierter Leitfäden (vgl. Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung SDBB, 2013; Vollmer & Frohnenberg, 2014) weiterhin bestehen. Dabei sind nicht nur die Unterschiede im Umgang mit dem Nachteilsausgleich und den damit verbundenen Massnahmen kantonal und auf Ebene der Schulhäuser sehr gross (Schellenberg et al., 2017: 18, 23), sondern auch die Kenntnisse innerhalb der Schulhäuser und der Lehrpersonen über den Nachteilsausgleich und die Beeinträchtigungsformen.

Sicht der Schülerinnen und Schüler

Die unterschiedlichen Umgangsweisen der Schulhäuser mit dem Nachteilsausgleich bedeuten für die Schülerinnen und Schüler, dass sie teilweise aktiv über die Möglichkeit eines Nachteilsausgleiches informiert werden, teilweise aber die Informationen nicht aktiv kommuniziert erhalten. Ebenfalls werden sie unterschiedlich stark in die Festlegung der Massnahmen sowie in die konkrete Umsetzung einbezogen. So wird dann auch der Zugang zum Nachteilsausgleich unterschiedlich bewertet.

Schülerinnen und Schüler mit Nachteilsausgleich äussern in der vorliegenden Studie immer wieder das Bedürfnis, von der Klasse und von den Lehrpersonen akzeptiert und anerkannt zu werden. Damit geht die Befürchtung einer möglichen Ausgrenzung oder Diskriminierung durch die Klasse einher. Zurbriggen (2018: 409) zufolge werden Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger akzeptiert und häufiger zurückgewiesen, während sie selbst ihre soziale Akzeptanz in der Schulklasse vergleichsweise als positiv beurteilen. Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass dies für Schülerinnen und Schüler mit Nachteilsausgleich nicht zutrifft: Sie berichten von einem signifikant tieferen Wohlbefinden in Bezug auf Freundinnen und Freunde. Mit ihren Bedürfnissen und Befürchtungen begegnen sie jedoch zunächst einer Hürde im Zugang zum Nachteilsausgleich, die sie stark bei sich selbst lokalisieren. So äussern die Schülerinnen und Schüler teilweise, dass die eigene Überwindung, einen Nachteilsausgleich zu beantragen, für sie die grösste Hürde darstellte. Gleichzeitig beinhaltet dies eine entscheidende Grundlage für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Zusammenhang mit der Festlegung und Umsetzung der Massnahmen. Die Schülerinnen und Schüler wollen nicht als Belastung oder Umstand wahrgenommen werden. Entsprechend wünschen sie sich auf sie zugeschnittene Instrumente und klare Abläufe. Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler individuelle Vereinbarungen erhalten, die auf sie und ihre Beeinträchtigungsform zugeschnitten sind, nicht zuletzt, da dies eine anerkennende Haltung des Schulhauses signalisiert. Dasselbe gilt für die klaren Abläufe im Zugang zu den Massnahmen. Die Klarheit der Prozesse kann es den Schülerinnen und Schüler ermöglichen, sich nicht zusätzlich als Sonderfall wahrzunehmen, was wiederum ein wichtiges Thema der Wertschätzung darstellt. Ebenfalls begünstigen klare Abläufe die Sicherheit im Umgang mit dem Nachteilsausgleich.

Ein ebenso zentraler und gleichzeitig äusserst unterschiedlich gehandhabter Aspekt im Kontext des Nachteilsausgleichs ist die Passung zwischen Massnahme und Schülerin oder Schüler. Diese Passung muss zunächst und zuallererst die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Lienhard-Tuggener (2015: 15) weist darauf hin, dass Massnahmen des Nachteilsausgleichs nicht beeinträchtigungsspezifisch standardisiert werden dürfen und stattdessen individuell und sorgfältig abgeklärt werden müssen. Dabei verweist Lienhard-Tuggener auf eine Standardisierung, die die individuelle Prüfung der Massnahmen übergeht. Dennoch müssen beeinträchtigungsspezifische Aspekte im Rahmen der Passung berücksichtigt werden. Kunz (2015: 37) verweist auf die Abhängigkeit der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler von den Beeinträchtigungsformen. Diese Berücksichtigung der Beeinträchtigungsform als Grundlage wird ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern gewünscht, was wiederum stark mit der Anerkennung und Wertschätzung zusammenhängt. Unter der Berücksichtigung individueller und beeinträchtigungsspezifischer Aspekte müssen innerhalb der Passung ebenso die Festlegung wie die Umsetzung der Massnahmen berücksichtigt werden. Auch hier gilt es die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu begünstigen. So kann ein Zeitzuschlag gegebenenfalls überflüssig werden, wenn er nicht so angelegt ist, dass die Schülerinnen und Schüler diesen nutzen können.

Sind passende Massnahmen festgelegt und umgesetzt, können Schülerinnen und Schülern daraus erheblichen Nutzen ziehen. Dieser Nutzen beschränkt sich – wie aus den Ergebnissen ersichtlich wurde – nicht auf den unmittelbaren Einfluss der Massnahmen auf die Noten der Schülerinnen und Schüler. Stattdessen kann eine von den Schülerinnen und Schülern positiv bewertete Persönlichkeitsentwicklung angestossen werden. Die Schülerinnen und Schüler berichten von einer Beruhigung vor und während der Prüfungen, der Möglichkeit, sich besser auf die Prüfung einzulassen, Fragen zu verstehen und sich zu konzentrieren sowie der wichtigen Erfahrung der eigenen Selbstwirksamkeit. Durch die bessere Resonanz mittels der Prüfungen beginnen die Schülerinnen und Schüler sich teilweise stärker und motivierter mit den Themen zu befassen. Sie lernen sich und ihre Bedürfnisse besser kennen, gewinnen Selbstvertrauen in sich und ihre Fähigkeit, den Kontext ihren Bedürfnissen entsprechend zu gestalten, und erfahren Strategien, die sie über den schulischen Kontext hinaus nutzen können. Es kann zudem vorkommen, dass sie die eigene Medikation durch den Erhalt der Massnahmen reduzieren können. Kunz (2015: 32) erwähnt, dass der Nachteilsausgleich für die Schülerinnen und Schüler einen beträchtlichen Mehraufwand bedeutet. Dieser Mehraufwand wird von den Schülerinnen und Schülern entsprechend des Nutzens, den sie daraus ziehen können, gerne in Kauf genommen. So empfehlen sie immer wieder, Massnahmen des Nachteilsausgleichs trotz der möglichen Hürden möglichst früh zu beantragen.

Sicht der Lehrpersonen

Auch die Lehrpersonen sehen in den Massnahmen des Nachteilsausgleichs teilweise einen Nutzen, der über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hinausreicht. So können die Massnahmen die Lehrpersonen dazu anregen, ihre eigenen Unterrichtsmethoden und Unterlagen zu überdenken und zu überarbeiten. Andere Schülerinnen und Schüler können zudem vom Umgang mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern im Kontext des sozialen Umgangs lernen. Gleichzeitig befinden sich die Lehrpersonen in einer Situation, bei der sie die Schülerinnen und Schüler qualifizieren müssen. Gerade im Rahmen der Mittelschule sind die Selektion und die Anforderungen der Tertiärstufe präsent. Innerhalb der Praxisausbildung sind wiederum Bedenken gegenüber der Funktionsfähigkeit der Lernenden in der Praxis vorhanden. Ebenfalls sind einige Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem Nachteilsausgleich und den damit verbundenen Massnahmen vorhanden.

Wie schon Kuhl et al. (2014: 271) im Rahmen der Inklusion in der Schule zeigen, so nehmen auch im Kontext der Massnahmen des Nachteilsausgleichs Lehrpersonen eine wichtige Funktion ein. Sie können nicht nur eine moderierende Rolle spielen, sondern sind auch im direkten Austausch mit den Schülerinnen und Schülern und setzen die Massnahmen unmittelbar um. Entsprechend wichtig sind die Einstellungen der Lehrpersonen und ihr Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und den Massnahmen des Nachteilsausgleichs. Rund ein Fünftel der befragten Lehrpersonen geben an, eine kritische Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich zu haben und fast 40% erachten die Umsetzung des Nachteilsausgleichs im Unterricht als (eher) schwierig, was aufgrund der beschriebenen Bedürfnisse und Befürchtungen der Schülerinnen und Schüler umso zentraler ist.

Die Einstellungen der Lehrpersonen hängen häufig eng mit deren Wissen über den Nachteilsausgleich zusammen. So können ebenso Kenntnisse über den rechtlichen Rahmen, eine mögliche Diskriminierung oder die Funktion des Nachteilsausgleichs als den Ausgleich eines Nachteils und keiner Bevorteilung von Schülerinnen und Schülern die Einstellungen der Lehrpersonen wesentlich positiv beeinflussen. Doch auch die Umsetzung der Massnahmen selbst wird immer wieder mit den Einstellungen der Lehrpersonen in Verbindung gebracht. Kunz (2015: 32) weist im Rahmen der Delegierten der Schulen für den Nachteilsausgleich darauf hin, dass sie mit grossen Herausforderungen konfrontiert werden und eine Mitverantwortung tragen. Dabei handelt es sich um Aspekte, die auch von den interviewten Lehrpersonen aufgegriffen wurden. Umso stärker kann das Erfahrungswissen der Lehrpersonen sowie Kenntnisse über mögliche niederschwellige Anlaufstellen für Fragen der Lehrpersonen gewichtet werden. So wird von den interviewten Lehrpersonen erwähnt, dass der Nachteilsausgleich und die damit einhergehenden Massnahmen nach viel Arbeit klingen, die Umsetzung dann jedoch meist unkompliziert und ohne grossen Aufwand geschieht. Das Erfahrungswissen kann den Lehrpersonen damit eine pragmatische Haltung ermöglichen und Vorbehalte gegenüber grösserem Aufwand entschärfen. Ebenfalls kann dadurch Unsicherheiten und Bedenken entgegengewirkt werden. So bestehen teilweise Vorbehalte aufgrund möglicher Konflikte mit Schülerinnen und Schülern betreffend Nachteilsausgleich. Durch gesammeltes Erfahrungswissen und die damit einhergehende Sicherheit können diese Konflikte entschärft werden.

Kunz (2015: 37) weist auf einen Bedarf an Weiterbildungen und Informationsveranstaltungen für Lehrpersonen, was auf dem Hintergrund des Zusammenhangs zwischen Einstellungen und Wissen bekräftigt werden kann. Doch fällt ebenso wie das angegebene vorhandene Wissen der Lehrpersonen der angegebene Bedarf nach Weiterbildungen bei den Lehrpersonen überaus unterschiedlich aus. Während einige Lehrpersonen einen Bedarf nach mehr Wissen über Beeinträchtigungsformen äussern, um im Unterrichtsalltag frühzeitig reagieren zu können, wünschen andere Lehrpersonen ausschliesslich zugeschnittenes Wissen über die Schülerinnen und Schüler, mit denen sie arbeiten. Entsprechend unterschiedlich werden Schulungen und Weiterbildungen zu den Themen bewertet. Vorbehalte gegenüber Weiterbildungen bestehen teilweise, da die Themen in Weiterbildungen und Schulungen für einige Lehrpersonen generell zu viel Platz einnehmen. Dies widerspricht dem Wunsch nach einem unkomplizierten und wenig aufwändigen Umgang mit dem Nachteilsausgleich und könnte zu Widerständen auf Seiten der Lehrpersonen führen. Ein hilfreicher Umgang wird dabei in niederschweligen Anlaufstellen und in der Vernetzung mit anderen Lehrpersonen und dem

Austausch von gemachten Erfahrungen gesehen. Auch Lehrpersonen, die einen Mehrwert in Schulungen und Weiterbildungen sehen, begrüßen vor allem praktisches Wissen und Anweisungen für den Umgang mit dem Thema und den entsprechenden Massnahmen.

6.4 Kommunikation

Eines der wichtigsten Themenfelder für eine erfolgreiche Umsetzung und Implementierung eines Nachteilsausgleichs und inklusiver Didaktik bildet die Kommunikation. Wobei die kommunikativen Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen anzutreffen sind. Zu nennen sind hier die Makroebene (Bildungssysteme und Kantone), Mesoebene (Schule als System) und die Mikroebene (Unterricht). Somit beziehen sich die Prozesse der Kommunikation nicht nur auf die Beziehung zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen, sondern auf das gesamte Umfeld bzw. auf alle Strukturen und Prozesse rund um die Thematiken Beeinträchtigung, Nachteilsausgleich und zu erteilende Massnahmen sowie der inklusiven Didaktik. Auf der Meso- und Mikroebene bilden kommunikative Prozesse in der Schule die Grundlage für einen gelingenden Schulalltag, da Kommunikation die Grundlage für die Vermittlung von Lehr- und Lernprozessen bzw. für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen bildet. Des Weiteren ist sie die Grundlage für den Austausch zwischen Lehrpersonen, Vorgesetzten, der Schülerschaft sowie deren Bezugspersonen und vielen anderen (vgl. Vogel 2018: 9).

Prinzipiell stellt eine gelingende Kommunikation die Grundlage für einen gelingenden Schulalltag dar. Letzteres ist für die Schülerschaft wiederum die Voraussetzung, um sich in der Schule wohl und sicher zu fühlen und die an sie herangetragenen Leistungen zu erbringen. Für Schüler und Schülerinnen mit einem Nachteilsausgleich scheinen umfassende gelingende kommunikative Prozesse von enormer Wichtigkeit zu sein, da sie dadurch Wertschätzung und Anerkennung erhalten, insofern ihre Bedürfnisse von den Lehrpersonen wahrgenommen und berücksichtigt werden. So bilden Offenheit und Interesse der Lehrpersonen an den Bedürfnissen der Schülerschaft hinsichtlich Umsetzung der Massnahmen und inklusive Didaktik die Grundlage für ein gutes Wohlbefinden in der Schule. Beachtenswert scheint hier, dass die Kommunikation zwischen Schülerinnen und Schülern mit Teilleistungsstörungen wie Leserechtschreib-Störung oder Dyskalkulie anscheinend besser gelingt als bei Schülerinnen und Schülern mit einer psychischen Beeinträchtigung, da Schülerinnen und Schüler mit Teilleistungsstörungen subjektiv mehr emotionale Unterstützung durch die Lehrpersonen erfahren als Schüler und Schülerinnen mit einer psychischen Beeinträchtigung. Hier scheint sich ein typisches Bild unserer Gesellschaft widerzuspiegeln, in der Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen auch in der heutigen Zeit auf fehlendes Verständnis hinsichtlich ihrer Beeinträchtigung stossen und Stigmatisierungsprozessen ausgesetzt sind. Ihre Beeinträchtigung wird teilweise als individualisiertes Problem angesehen, da die Ausprägungen und Verhaltensweisen beispielsweise bei einer Autismus- oder ADHS-Diagnose stark variieren können. Schüler und Schülerinnen mit psychischen Beeinträchtigungen beeinflussen mit ihren Bedürfnissen den Ablauf des Unterrichts stärker, da das Öffnen der Fenster im Klassenzimmer, ein selbstständiger Platzwechsel während des Unterrichts sowie das Verlassen des Klassenzimmers, um spazieren zu gehen, immer Einfluss auf das gesamte Unterrichtsgeschehen hat. Zudem kann hier konstatiert werden, dass gewisse geschlechtertypische Zuschreibungen die fehlende oder geringere Akzeptanz gewisser Beeinträchtigungsformen beeinflussen. So beispielsweise bei einer ADHS-Diagnose¹, einer Beeinträchtigungsform, die ein stereotypisches männliches Verständnis untermauert, das sich durch «Nicht-ruhig-Sein» auszeichnet (vgl. Sturm 2013: 90). Diagnosen hingegen, die sich unmittelbar auf schulische Leistungen beziehen, sich somit direkt auf die zu erwerbenden Kompetenzen der Schülerschaft auswirken und unmittelbar überprüfbar sind, scheinen im System Schule mehr akzeptiert zu sein. Anscheinend besteht die Vorstellung, diesen Beeinträchtigungen besser begegnen zu können, was sich wiederum in der Umsetzung von spezifischen Massnahmen zum Nachteilsausgleich zeigt. Somit sind Beeinträchtigungsformen, die mit einer

¹ In der vorliegenden Studie gibt es signifikant mehr junge Männer mit einer ADHS-Diagnose.

Diskrepanzdefinition einhergehen, also einen fest umschriebenen Bereich beinhalten, weniger Stigmatisierungsprozessen unterworfen als andere Formen von Beeinträchtigungen.

Kommunikative Prozesse finden sich nicht nur im System Schule, sondern beginnen auf kantonaler Ebene bzw. beim Zugang – bei der Informationsbeschaffung – zum Nachteilsausgleich. So stellt eine proaktive Kommunikation über den Nachteilsausgleich einen Förderfaktor hinsichtlich der Zugänglichkeit zum Nachteilsausgleich dar. Wenn eine aktive und nachvollziehbare Kommunikation hinsichtlich Regelungen und Verankerungen in Bezug auf den Nachteilsausgleich gepflegt wird, dann sind die, diesen zu beantragen, für die Schülerschaft bzw. für die Erziehungsberechtigten geringer und Ängste hinsichtlich einer Stigmatisierung sind weniger vorhanden. Eine offene Kommunikation über die spezifischen Beeinträchtigungen der Schüler und Schülerinnen sowie über den sozialen Umgang mit spezifischen Beeinträchtigungsformen sind weitere einflussreiche Aspekte. Diese kommunikativen Prozesse haben für einzelne Schüler und Schülerinnen eine grosse Bedeutung und sind darüber hinaus hinsichtlich der Akzeptanz der Massnahmen auf Seiten der anderen Schüler und Schülerinnen dienlich.

Lehrpersonen stehen häufig im Spannungsfeld zwischen den Anforderungen, die das System Schule an die Schülerschaft stellt, und den individuellen Fähigkeiten und Ressourcen der einzelnen Schüler und Schülerinnen. Für Lehrpersonen stellt eine klare und nachvollziehbare Kommunikation hinsichtlich einer guten Anamnese sowie der gesamten einflussnehmenden Faktoren ein zentrales Moment dar. Dazu gehört die Fallgeschichte der einzelnen Schüler und Schülerinnen, die interne Organisation im Schulhaus sowie vorhandene Möglichkeiten der Umsetzung von Nachteilsausgleich an der Schule und damit eingeschlossen inklusive didaktische Massnahmen. Dies beinhaltet auch die Kommunikation über bzw. die Überprüfung, ob Massnahmen des Nachteilsausgleichs von Seiten der Schüler und Schülerinnen eingefordert werden. Dieser wichtige Teilaspekt der Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Schülerschaft ist zwingend zu beachten, damit vorhandene negative Einstellungen auf Seiten der Lehrpersonen nicht zementiert werden. Lehrpersonen haben dadurch die Möglichkeit, bei den Schülern und Schülerinnen direkt nachzufragen, falls diese die Massnahmen nicht in Anspruch nehmen. Eine gelingende Kommunikation auf dieser Ebene kann Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen abbauen und gibt der Schülerschaft die Möglichkeit, mit den Lehrpersonen in Kontakt zu treten und gemeinsam eine Passung hinsichtlich Bedürfnissen und Massnahmen zu erarbeiten.

Überlegungen und Umsetzungen zu Massnahmen inklusiver Didaktik und des Nachteilsausgleichs greifen tief in das Selbstverständnis der Lehrpersonen ein und erfordern eine grundlegende Modifikation in unterschiedlichen Bereichen. Zudem bilden gelingende kommunikative Prozesse die Grundlage einer engen Kooperation unter den Lehrpersonen sowie aller involvierten Stellen. Zu beachten ist jedoch, dass eine gelingende Kommunikation über die Art und Weise eines Nachteilsausgleichs etwas anderes ist, als sich mit spezifischen Bedingungen und Anforderungen hinsichtlich des Nachteilsausgleichs der Schüler und Schülerinnen zu befassen und dies umzusetzen (vgl. Wenning 2018: 123). Speziell an den Mittelschulen scheint der Anspruch nach individuellen guten Leistungen zum beruflichen Habitus der Lehrpersonen zu zählen. Die damit einhergehende Haltung, Einstellung² und Erwartung der Lehrpersonen, dass der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin schulische Leistung allein und individuell erreichen muss, zeigt zudem den elitären und selektierenden Charakter der Mittelschulen, hier der Gymnasien, auf. Dieses enge Verständnis von Schule, im Besonderen, was Schule als System zusammenhält, spiegelt die Funktion der Schule in der Gesellschaft wider. Das System Schule hat die Aufgabe, die Gesellschaft in ihrer bestehenden Form zu reproduzieren. Dieser gesellschaftliche Auftrag zeigt sich in vier Funktionen: Bildung, Qualifikation, Allokation und Selektion, Legitimation oder Integration (Sturm 2013). Darüber legitimiert sich der berufliche Habitus der Lehrpersonen. Zudem

² Unter Einstellung wird eine Bewertung bezüglich eines Einstellungsobjektes verstanden. Demnach kann eine Person als Einstellungsträger bezeichnet werden, deren positive oder negative Bewertung sich auf ein Einstellungsobjekt bezieht (vgl. Rosenberg & Hovland, 1960; Jonas, Stroebe & Hewstone, 2014).

Diskussion

EIL – Enhanced Inclusive Learning

verdeutlicht es gleichzeitig die Notwendigkeit, Einstellungen einzelner Lehrpersonen bezüglich Lernenden mit Beeinträchtigungen, die Thematik vom Nachteilsausgleich mit den einhergehenden Massnahmen sowie die Umsetzung inklusiver Didaktik intensiver zu diskutieren. Die vorhandenen Einstellungen der Lehrpersonen und des Rektorats wirken sich unmittelbar auf die kommunikativen Prozesse aus und somit wiederum auf die Zugänglichkeit zu inklusiven didaktischen Massnahmen und zum Nachteilsausgleich sowie dessen Umsetzung auf Schulhausebene.

Einstellungen und Verhalten von Lehrpersonen üben nicht nur einen direkten Einfluss auf das Lernen, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerschaft aus und haben demzufolge einen indirekten Einfluss auf das gesamte Leben der Schülerschaft (vgl. Helmke 2012: 109). Die unmittelbare Bildungsgerechtigkeit steht somit in direktem Zusammenhang mit den kommunikativen Prozessen auf Schulhausebene sowie den Einstellungen der Lehrpersonen.

7 Schlussfolgerungen

Unsere Ergebnisse und weitere Studien zeigen, dass es auf der Sekundarstufe II eine Reihe von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten sowie anderen Beeinträchtigungen gibt (Bundesamt für Statistik, 2018; Reinhardt & Petermann, 2010). An Berufsfach- und Mittelschulen gehören Schülerinnen und Schüler mit einer Beeinträchtigung zu einer Gruppe von Lernenden, die besonderen Herausforderungen gegenübersteht. Berufsfach- und Mittelschulen sind gefordert, diese vulnerable Gruppe erfolgreich im Schulalltag zu unterstützen und zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II zu führen.

Inklusion stellt auf der Sekundarstufe II, und insbesondere im Gymnasium, bisher ein eher vernachlässigtes Thema dar, das erst in jüngster Zeit in den Blick genommen wird (Siedenbiedel, 2017). Die empirische Forschung zum Sekundarbereich ist gering. Die vorliegende Untersuchung verfolgte deshalb das Ziel, die Situation von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II aus dem Blickwinkel der Jugendlichen und Lehrpersonen näher zu betrachten, und insbesondere Erkenntnisse zu Unterstützungsmassnahmen des Nachteilsausgleichs zu gewinnen.

In der Schweiz wurden in den letzten Jahren viele Massnahmen getroffen, damit 95 % der Jugendlichen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen können (EDK, 2011). Zum einen sind hier gesetzliche Reformen zu nennen: So fordert die UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusives Bildungssystem und hält die Staaten, die die Konvention ratifiziert haben, dazu an, Strukturen, Massnahmen und Gesetze zu schaffen, um Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung die gleichen Chancen auf Bildung zu ermöglichen. Zum anderen legt Artikel 21 des Berufsbildungsgesetzes (BBG) fest: «Die Berufsfachschule hat einen eigenständigen Bildungsauftrag; sie berücksichtigt die unterschiedlichen Begabungen und trägt mit speziellen Angeboten den Bedürfnissen besonders befähigter Personen und von Personen mit Lernschwierigkeiten Rechnung.» Darüber hinaus wurden in den letzten Jahren neue Ausbildungsgefässe geschaffen, zum Beispiel die zweijährige berufliche Grundbildung (EBA) und Begleitangebote wie die fachkundige individuelle Begleitung (fiB). Auch unsere Ergebnisse zeigen, dass die EBA-Ausbildungsgänge stärker inklusiv ausgerichtet sind als höhere Ausbildungsgänge. Auf der Stufe von Berufsausbildung mit Abschlüssen EFZ sowie allgemeinbildenden Ausbildungsgängen (wie Mittelschulen) ist besonders zu überprüfen, ob die Strukturen zur Förderung von Lernenden mit einer Beeinträchtigung an den Schulen zufriedenstellend vorhanden sind.

Die Studie zeigt verschiedene Ansatzpunkte auf, wie die gegenwärtige Unterstützung von Lernenden mit einer Beeinträchtigung noch verbessert werden könnte.

Schlussfolgerungen Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II

Unsere Befragung zeigt, dass chronische Beeinträchtigungen in unterschiedlichem Ausmass eine Erschwernis für die tägliche Bewältigung schulischer bzw. beruflicher Anforderungen darstellen können. Eine erhöhte wahrgenommene Belastung sowie ein vermindertes Wohlbefinden können Folgen davon sein. Häufig gehen die Beeinträchtigungen auch mit negativen Lernerfahrungen einher. Vor dem Hintergrund der Verschiebung von den somatischen hin zu den psychischen Störungen und von den akuten zu den chronischen Beeinträchtigungen in den letzten Jahren («neue Morbidität», vgl. Reinhardt & Petermann, 2010) erscheint es notwendig, dass auch psychische und chronische Erkrankungen bei pädagogisch tätigen Personen vermehrt ins Bewusstsein gerückt werden. Besonders bei Beeinträchtigungsformen, die nicht sofort sichtbar sind – wie psychischen Beeinträchtigungen –, kann es von grosser Wichtigkeit sein, dass Lehrpersonen genauer hinschauen, sich informieren, Warnsignale wahrnehmen und adäquat handeln. Hier kann ein Austausch mit den Erziehungsberechtigten und das Einbeziehen von Fachpersonen (z. B. Schulpsychologischer Dienst) in einzelnen Fällen angezeigt sein. So gibt es mehrere Hinweise, dass vor allem bei psychischen Störungen von Schülerinnen und Schülern zu spät interveniert wird. Zum Beispiel erhält ein wesentlicher Teil der Jugendlichen, die sich in epidemiologischen Studien als psychisch auffällig oder krank erweisen, keine Hilfeleistungen (von Wyl, Sabatella, Zollinger & Berweger, 2018; Zwaanswijk et al. 2003).

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen die Notwendigkeit auf, Lehrpersonen und Rektorat auf der Sekundarstufe II für die unterschiedlichen Beeinträchtigungen zu sensibilisieren. Dazu gehört, dass aufgezeigt wird, mit welchen Schwie-

rigkeiten die einzelnen Beeinträchtigungen einhergehen und welche Auswirkungen sie im schulischen und betrieblichen Kontext nach sich ziehen. Aus diesem Verständnis heraus könnten sich dann verschiedene Ansatzpunkte einer adäquaten Unterstützung entwickeln. Universelle Massnahmen, die z. B. die Förderung eines positiven Klassenklimas anstreben, sind für alle Jugendlichen von Vorteil und können speziell für Jugendliche mit Beeinträchtigungen sehr zentral sein. So zeigen einige Untersuchungen Erfahrungen der Ausgrenzung bei Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf auf (z. B. Krull, Wilbert & Henneman, 2014) und auch in der vorliegenden Studie gibt es Hinweise auf eine tiefer wahrgenommene emotionale Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern unter Jugendlichen mit Beeinträchtigungen sowie Angst vor Ausgrenzung bei Jugendlichen mit Nachteilsausgleich. Daneben erscheint es wichtig, die Stärken und Fähigkeiten von betroffenen Jugendlichen vermehrt in den Blick zu rücken. Dadurch können fest verankerte negative Selbstansichten, die sich aufgrund kumulierter Frustrationserfahrungen während der gesamten Schullaufbahn ergeben haben, korrigiert werden.

Nicht selten verstehen sich Lehrpersonen auf den höheren Schulstufen als wissensvermittelnde Fachvertretende. Um ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, sind Veränderungen auf verschiedenen Ebenen erforderlich. Unsere Erhebung zeigt, dass insbesondere die Organisation rund um die Thematik Behinderung auf Schulhausebene wesentlich dafür verantwortlich ist, inwiefern auf die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen eingegangen werden kann. Verschiedene Autoren (z. B. Rützel, 2014) weisen in Übereinstimmung damit auf die Wichtigkeit einer inklusiven Schulkultur hin, die eine höhere Autonomie und Gestaltungsspielräume hinsichtlich der Angebote und der Angebotsorganisation auf Schulhausebene mit sich bringt und auf der Unterrichtsebene die Verwirklichung der Merkmale guten Unterrichts, neue Differenzierungsformen und neue Formen des kooperativen Lernens.

Inklusive Didaktik auf der Sekundarstufe II

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Methoden der inklusiven Didaktik auf der Sekundarstufe II teilweise wenig bekannt sind. Generell ist die Haltung spürbar, dass individualisierende Didaktik auf dieser Schulstufe nur beschränkt möglich sei, da alle Lernenden die gleichen Lernziele erreichen müssen. Über Methoden, die unterstützend für alle Lernenden eingesetzt werden können, ohne dabei die Lernziele verändern zu müssen, liegen eher wenig Kenntnisse vor. In vielen Klassen ist beispielsweise der Einsatz elektronischer Hilfsmittel im Bereich Lesen und Schreiben weiter ausbaufähig, wie auch das Anbieten unterschiedlicher Arten und Niveaus von Aufgaben («Binnendifferenzierung»), sowie die Förderung von unterschiedlichen Lernstrategien.

Ein vorgeschlagenes Handlungsfeld betrifft darum den Ausbau von inklusiven didaktischen Elementen, die den Unterricht aller Lernenden bereichern könnten. In den USA laufen unter dem Begriff Universal Design for Learning (UDL) Programme zur Förderung einer inklusiven Didaktik, die sich an die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerschaft richtet. Nach diesem Konzept werden Lernmaterialien und generell auch Produkte, Geräte und Systeme für möglichst viele Menschen gestaltet, ohne dass weitere Anpassungen wie der Nachteilsausgleich nötig sind. UDL umfasst im Wesentlichen drei Grundprinzipien:

- 1) Multiple Mittel der Repräsentation («Was» des Lernens): Wissen sollte mittels unterschiedlicher Darstellungsformen (z. B. Einsatz von Multimedia, Bild und Ton) vermittelt werden, am Vorwissen der Lernenden anknüpfen und dabei helfen, einen geeigneten Wortschatz zur Thematik aufzubauen.
- 2) Verarbeitung von Informationen und der Darstellung von Lernergebnissen («Wie» des Lernens): Die Lernenden sollten die Gelegenheit haben, das Gelernte auf jene Art zu zeigen, die ihnen am besten entspricht. Die Lehrperson gibt dazu Modelle zum Lernen vor, und die Lernenden erproben den für sie besten Ansatz. Weiter finden regelmässige Rückmeldungen zu den Lernfortschritten statt.
- 3) Multiple Förderung des Lernengagements und der Motivation («Warum» des Lernens): Das dritte Grundprinzip lässt die Lernenden Aufgaben wählen, die sie begeistern. Dadurch ist die Motivation für das Lernen am grössten, was die Aufnahme von Wissen fördert (CAST, 2018; Schlüter, Melle & Wember, 2016). Durch den Einsatz digitaler Medien ergeben sich Potenziale für die Gestaltungen von barrierefreien Lernumgebungen, die die gemeinsame

Arbeit an einem Lerngegenstand ermöglicht, indem die Lernenden diese Arbeit selbst nach ihren Möglichkeiten adaptieren können. So könnten beispielsweise unterschiedlichste mediale Repräsentationsformen in den Unterricht integriert werden, wie die Nutzung einer Vorlesefunktion, die Anpassung von Formatierungen, die Skalierung des Bildschirms oder auch Formen des Self-Assessments. Es gibt in der Schweiz zurzeit wenig Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich UDL. Die Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) bietet einen Kurs an zum Thema «Lernen für alle gestalten (UDL)». Weiterführende Informationen zu UDL sind vor allem auf englischsprachigen Kanälen zu finden (z. B. www.cast.org).

Ein wichtiges Element inklusiver Didaktik ist die Sprache. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen ebenso wie Schülerinnen und Schüler verständliche Texte (vor allem auch bei Prüfungen) als besonders verbreitete inklusive Massnahme wahrnehmen. In der Literatur gibt es derzeit interessante Ansätze, die sich mit der textoptimierten Sprache bei Prüfungen befassen (www.textoptimierte-pruefungen.de). Erste Evaluationen dazu zeigen, dass Lernende bei gut formulierten Prüfungsfragen weniger Zeit zum Lesen und Verstehen der Aufgaben brauchen und signifikant weniger Fehler machen (Wagner & Scharff, 2014). Ist ein Nachteilsausgleich vorhanden, können textoptimierte Prüfungen angefordert werden. Es gibt auch eine Forschergruppe, die sich mit Sprachbildung an der Berufsfachschule befassen: (www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachbildung).

Damit inklusive didaktische Massnahmen gut umsetzbar sind, müssen laut dem Bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB, 2016) bestimmte Rahmenbedingungen an der Schule vorhanden sein. Damit sind beispielsweise gemeint: eine gute Stundenplanung zwischen verschiedenen Lernorten, geeignete und ausreichende Räumlichkeiten, personelle und zeitliche Ressourcen, Einrichtung für Stundenplanfenster für Teamstunden sowie den Aufbau von internen und externen Unterstützungssystemen. Vermehrt müssten dazu Schulleitungen angeleitet werden, Anpassungen im Curriculum vorzunehmen, damit Grundprinzipien einer inklusiven Didaktik (z. B. in Form von Universal Design for Learning) umgesetzt werden können. Der Ausbau inklusiver Didaktik im Schulhaus ist dabei im Gesamtkontext «Förderung von Inklusion an der Schule» zu sehen. In den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum verschiedene Leitfäden entstanden, die sich mit Inklusion im Schulhaus befassen. Der «Index for Inclusion» beispielsweise wurde in England von Tony Booth und Mel Ainscow entwickelt und von einem deutschen Team übersetzt. Empfehlungen sind, dass jedes Schulhaus ein «Inklusions-Team» zusammenstellt (Personen aus der Schule und eine externe Person, z. B. aus der Schulpsychologie, Schulsozialarbeit). Dieses Team soll den Stand an Inklusion im Schulhaus feststellen und dann nötige Massnahmen zur Verbesserung der Inklusion anregen. Auf der Webseite www.aktion-mensch.de ist auch ein [Leitfaden](#) dazu zu finden.

Nachteilsausgleich

Der Umgang mit Unsicherheiten sowie Wissen und Erfahrungen sind im Kontext des Nachteilsausgleichs und dessen Massnahmen überaus zentral. Kritische Einstellungen gegenüber dem Nachteilsausgleich gründen sowohl bei den Lehrpersonen wie auch bei den Schülerinnen und Schülern immer wieder auf den vorhandenen Unsicherheiten oder dem fehlenden Wissen über den Nachteilsausgleich.

Schülerinnen und Schüler äussern Unsicherheiten gegenüber einer möglichen Ausgrenzung innerhalb der Klasse. Dabei können nicht zuletzt die Lehrpersonen unterstützend wirken, indem sie auf die Anliegen ihrer Lernenden eingehen, und beispielsweise ihre Bedürfnisse bei der Kommunikation an die Klasse berücksichtigen. Abhängig von den betreffenden Schülerinnen und Schülern gilt es aktiver oder weniger aktiv zu kommunizieren. Teilweise bevorzugen es die betroffenen Schülerinnen und Schüler, wenn sie oder auch ihre Bezugspersonen in die Kommunikation mit der Klasse miteinbezogen werden. Für andere Lernende ist es angebrachter, wenn die Lehrperson selbst die Kommunikation mit der Klasse übernimmt. So ist es wichtig, das Vorgehen bei der Kommunikation mit der Klasse mit den betroffenen Schülerinnen und Schülern abzusprechen und deren Bedürfnisse und Wünsche miteinzubeziehen. Weitere Unsicherheiten entstehen bei den Schülerinnen und Schülern, wenn die Prozesse innerhalb der Umsetzung oder des Zugangs zum Nachteilsausgleich unklar sind. Erschwert wird dies, wenn die Kenntnis über die Prozesse nicht oder nur

Schlussfolgerungen

EIL – Enhanced Inclusive Learning

ungenügend vorhanden ist. Auch hier gilt es eine klare Kommunikation zu begünstigen. Ebenfalls ist eine Standardisierung der Prozesse mit ausreichend Spielraum für die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler fundamental. Dies gilt für den Zugang, die Festlegung und die Umsetzung der Massnahmen. Für die Lernenden ist es am einfachsten, wenn auf die unterschiedlichen Beeinträchtigungsformen zugeschnittene Formulare vorliegen. Weiter ist die Einsicht unerlässlich, dass die Schülerinnen und Schüler trotz ähnlicher oder gleicher Beeinträchtigungsformen unterschiedliche Bedürfnisse haben. So gilt es auch hier, die Schülerinnen und Schüler aktiv miteinzubeziehen.

Auch die Lehrpersonen haben unterschiedliche Bedürfnisse. Obwohl auch bei ihnen Unsicherheiten und teilweise fehlendes Wissen oder fehlende Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich und dessen Massnahmen bestehen, sind Weiterbildungen nur für einen Teil der Lehrpersonen wünschenswert. Dabei gilt es situativ zu prüfen, ob Weiterbildungen angebracht und gewinnbringend sind.

Immer wieder werden die Vernetzung und der Austausch des Erfahrungswissens zwischen den Lehrpersonen sowie Nachteilsbeauftragten begünstigt. So kann auf einem unkomplizierten Weg wesentliche Sicherheit für den Alltag generiert werden. Gleichzeitig besteht der Wunsch nach niederschweligen Anlaufstellen auch ausserhalb des Schulhauses für Fragen. Dabei kann sich der Einsatz von Nachteilsausgleichsbeauftragten an der Schule als überaus hilfreich erweisen. Im Kontext der Unsicherheiten können zudem vorhandene praxisorientierte Leitfäden und Orientierungshilfen unterstützend sein (dazu beispielsweise Kunz, 2015; Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (SDBB), 2013; Vollmer & Frohnenberg, 2014).

Kommunikation

Schule als relevanter Lebensbereich übt auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerschaft einen immensen Einfluss aus. Negative und positive Erlebnisse aus dem Schulalltag beeinflussen das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler. Positive Erlebnisse in Bezug auf schulische Leistungen können bei betroffenen Schülerinnen und Schüler durch einen Nachteilsausgleich hervorgebracht werden. Damit ein Nachteilsausgleich und dessen Massnahmen gelingen, haben kommunikative Prozesse bei der Beantragung und bei der Umsetzung eines Nachteilsausgleichs eine grosse Relevanz.

Dabei umfassen diese kommunikativen Prozesse unterschiedliche Ebenen. Zu nennen sind hier die Bildungssysteme und Kantone (Makroebene), Schule als System (Mesoebene) sowie die einzelnen Lehrpersonen und ihr Unterricht (Mikroebene). Innerhalb der Studie wurden vermehrt kommunikative Prozesse der Meso- und der Mikroebene durch die Schülerschaft und die Lehrpersonen angesprochen, was mit der unmittelbaren Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Schulhausebene in Verbindung steht. Somit stehen diese Ebenen im unmittelbaren Zusammenhang mit der Bildungsgerechtigkeit innerhalb des Unterrichts sowie mit dem Klassenklima. Darüber hinaus üben persönliche Einstellungen der Lehrpersonen sowie des gesamten schulischen Umfelds einen immensen Einfluss auf das Schulklima und auf den Nachteilsausgleich, mit all seinen Facetten, Massnahmen und Umsetzungsmöglichkeiten, aus. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche mit einem gelungenen Nachteilsausgleich ein höheres Wohlbefinden und ein gesteigertes Sicherheits- und Selbstwertgefühl vorweisen können. Diese Ergebnisse sollten eine positive Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich fördern. Im Zusammenhang mit einem Nachteilsausgleich müssen Lehrpersonen unterschiedliche kommunikative Kompetenzen vorweisen. Diese beziehen sich unter anderem auf die folgenden Dimensionen: prozedurales und strukturelles Wissen, Fähigkeiten um Wissen in angemessene Unterrichtsprozesse einfließen zu lassen sowie die Bereitschaft und Motivation, vorhandenes Wissen und Fähigkeiten im Schulalltag umzusetzen (Hertzsch, Schneider 2018). Es scheint somit angezeigt, dass kommunikative Prozesse innerhalb des Schulhauses, aber auch auf kantonaler Ebene proaktiv gefördert werden sollten, damit allen involvierten Personen der Nutzen eines Nachteilsausgleichs besser bekannt und nachvollziehbar ist und somit auch die Umsetzbarkeit gewährleistet werden kann. Unter diesen Voraussetzungen können die Umsetzung eines Nachteilsausgleichs und der Einsatz inklusiver Didaktik besser gelingen.

8 Umsetzung verschiedener Massnahmen

Um einen unmittelbaren praktischen Nutzen aus dem Projekt zu ziehen, wurde in Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Experten und Expertinnen ein Leitfaden für Lehrpersonen, Ausbildungsverantwortliche und weitere Fachpersonen erstellt. Handlungsfelder des Leitfadens betreffen eine vermehrte Sensibilisierung für Beeinträchtigungen verschiedener Formen auf Sekundarstufe II. Weiter wird eine vermehrte Unterstützung der Lehrpersonen in der Erweiterung ihres methodisch-didaktischen Repertoires empfohlen. Dies zum Beispiel in den Bereichen assistive Technologien, Unterrichtsgestaltung mit verschiedenen Lernniveaus oder die verstärkte Reflexion des Lernens. Die Umsetzung des Nachteilsausgleiches am Schulhaus ist zu verbessern. Dazu gehört der Ausbau von zentralen Abläufen, eine gute Kommunikation und das Schaffen von niederschweligen Anlaufstellen. Mit diesem Leitfaden soll einigen im Feld vorhandenen Unsicherheiten begegnet werden. Der Leitfaden wird als separate Publikationen neben dem Schlussbericht veröffentlicht.

An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) wurde eine Fachstelle für berufliche Inklusion eröffnet (mit dem Namen FABI, www.hfh.ch/fabi), welche für Lehrpersonen und Ausbildungsverantwortliche kostenlose Kurzberatungen zu Fragen rund um die Ausbildung ihrer Lernenden mit Beeinträchtigungen anbietet. Ein Schwerpunkt betrifft dabei Fragen zum Nachteilsausgleich. Dieses Angebot soll bei konkreten Fragen zur Ausbildung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen als niederschwellige Beratungsstelle dienen. Auf dieser Webseite sind auch der Leitfaden sowie weitere Dokumente zum Thema Nachteilsausgleich und inklusive Didaktik zu finden.

9 Limitation der Studie

Die Studie beschränkt sich auf Deutschschweizer Berufsfachschulen und Gymnasien. Die Ergebnisse sollten mit Daten aus der französisch-, italienisch- und rätoromanischsprachigen Schweiz verglichen werden, damit schweizweite Aussagen möglich werden. Es ist eine selektive Stichprobe von Klassen, die mindestens einen Lernenden, eine Lernende mit einem Nachteilsausgleich in ihren Reihen hat. Die Studie ist damit nicht repräsentativ für alle Klassen an Berufsfachschulen und Gymnasien (es erfolgte wegen der gestellten Bedingung keine zufällige Auswahl). Dennoch spiegelt die Studie die Situation an Deutschschweizer Berufsfachschulen und Gymnasien wider, insbesondere in Klassen mit heterogener Schülerschaft. Durch die qualitativen Interviews wurden die subjektiven Sichtweisen der Befragten miteinbezogen – auch wenn diese durch persönliche Einstellungen und Einschätzungen geprägt sind –, was einen Einblick in Alltagswirklichkeiten der beteiligten Personen gibt.

Zudem konnten die Interviewdaten der Phase 1 nicht voll genutzt werden, da diese Interviews nicht transkribiert wurden, sondern lediglich protokolliert, wobei die Qualität der Protokolle sehr unterschiedlich ausfällt.

Weiterführende Befragungen bzw. Forschungen könnten auch noch weitere Typen von Mittelschulen einbeziehen (z. B. Diplommittelschulen, Fachmittelschulen) sowie auch auf tertiärer Bildungsstufe stattfinden.

Durch die Auswahl der Interviewpartner und -partnerinnen konnte die Sicht der Betriebe weniger umfassend einbezogen werden, als ursprünglich geplant war. Diese Sicht ist bei einer zukünftigen Forschung vermehrt zu berücksichtigen und darzustellen.

10 Literatur

- Boban, I. & Hinz, A. (2017). Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Bobingen: Klett Verlag.
- Bundesamt für Statistik (2018). Schweizerische Gesundheitsbefragung 2017: Übersicht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.
- Colombo, C. & Harksen-Hörler, M. (2014). Nachteilsausgleich für Menschen mit einer Behinderung in der Schulbildung. Verfügbar unter: <https://www.google.ch/#q=Colombo+%26+Harksen-Hörler>.
- Currie, C., Inchley, J., Molcho, M., Lenzi, M., Veselska, Z., & Wild, F. (2014). Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study protocol: Background, methodology and mandatory items for the 2013/14 survey. Child and Adolescent Health Research Unit (CAHRU).
- Darvishy, A. (2018). Welche Chancen bietet die Digitalisierung für leistungseingeschränkte Personen? Konferenzpapier beim Kongress, Basler Sozialpreis für die Wirtschaft 2018 (Mai 2018).
- Delgrande Jordan, M. & Eichenberger, Y. (2016). Die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Schulalter (oblig. Schulzeit). In: M. Blaser & F. T. Amstad (Hrsg.), Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht, Bericht 6, 58-67. Gesundheitsförderung Schweiz: Bern und Lausanne.
- Domsch, H., Vierhaus, M., & Lohaus, A. (2018). Schulleistung und Wohlbefinden bei Schülerinnen und Schülern mit Leistungsstörungen und chronischen Erkrankungen. In: K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion, 140-155. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Döpfner, M., & Görtz-Dorten, A. (2017). Diagnostik-System für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder-und Jugendliche (DISYPS-III). Göttingen: Hogrefe.
- Eberle, F., Schumann, S., Oepke, M., Müller, C., Hesske, S., Pflüger, M., & Barske, N. (2009). Instrumenten- und Skalendokumentation zum Forschungsprojekt «Anwendungs- und problemorientierter Unterricht in gymnasialen Lehr-/Lernumgebungen (APU)». Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik, Universität Zürich.
- EDK (2011). Medienmitteilung vom 30.05.2011: Chancen optimal nutzen: bildungspolitische Ziele für den Bildungsraum Schweiz. Internet: <http://www.edk.ch/dyn/23033.php> [Stand 07.04.2015].
- Frese, M. (1999). Social Support as a moderator of the relationship between work stressors and psychological dysfunctioning: a longitudinal study with objective measures. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(3), 179-192.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Grassi, A., Rhiner, K., Kammermann, M. & Balzer, L. (2014). Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation. Bern: hep-Verlag.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK).

Literatur

EIL – Enhanced Inclusive Learning

- Helmke, A (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (2 Aufl.) Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., & Schrader, F. W. (2013). EMU: Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung. Zugriff am: 14.4.2017 unter: <http://www.unterrichtsdiagnostik.info>
- Hinz, R. & Beutel, S. (1998). «Ich kann schon lesen!» Selbstkonzeptentwicklungen bei Kindern in der Schuleingangsstufe in NRW. Wiesbaden: VS.
- Hertzsch, R. & Schneider, Frank M. (2018). Kommunikative Kompetenzen von Lehrkräften an Schulen. In: I. Vogel (Hrsg.): Kommunikation in der Schule (S. 75-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann, C., Duc, B., Häfeli, K. & Lamamra, N. (2016). Situation der Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschwelligen Ausbildungsbereich. Qualitative Vorstudie. Synthesebericht. Zürich, Lausanne: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich & IFFP Lausanne.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E. & KiGGS Study Group (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland - Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003–2006 und 2009–2012). Bundesgesundheits Gesundheitsforsch Gesundheitsschutz 59(7), 807-819.
- Hugenbühler, N. & Schwaller, T. (2015). Nachteilsausgleich in der Praxis der Hochschulen und aus der Sicht der Schweizerischen Maturitätskommission. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 21,3, 47-53.
- ISB (2016). Leitfaden für inklusiven Unterricht an beruflichen Schulen. Ergebnis zum Schulversuch «inklusive berufliche Bildung in Bayern» der Stiftung Bildungspakt Bayern. München: Stiftung Bildungspakt Bayern.
- Klasen, H., Woerner, W., Rothenberger, A. & Goodman, R. (2003). Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu)-Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52(7), 491-502.
- Kraglund-Gauthier, W. L., Youg D.C. & Kell, E. (2014). Teaching students with Disabilities in Post-secondary Landscapes: Navigating Elements of Inclusion, Differentiation, Universal Design for Learning, and Technology. Teaching Students with Disabilities, 7 (3), 1-9.
- Kress, K. (2012). Binnendifferenzierung in der Sekundarstufe – Das Praxisbuch. Donauwörth: Auer Verlag.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. Empirische Sonderpädagogik, 6(1), 59-75.
- Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Einstellungen verschiedener Lehrergruppen gegenüber Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 4(3), 271-287.
- Kunz, D. (2015). Der Nachteilsausgleich im Alltag des Gymnasiums. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 21,3, 32-37.
- Lienhard-Tuggener, P. (2015). Nachteilsausgleich – oder die Herausforderung, Gerechtigkeit durch Ungleichbehandlung herzustellen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 21, 3, 11-16.

Literatur

EIL – Enhanced Inclusive Learning

- Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College faculty and inclusive instruction: Self-reported attitudes and actions pertaining to universal design. *Journal of Diversity in Higher Education*, 4(4), 250-261.
- Lynch, R., & Gussel, L. (1996). Disclosure and self-advocacy regarding disability-related needs: Strategies to maximize integration in postsecondary education. *Journal of Counselling and Development*, 74(4), 352-357.
- Mauz, E., Schmitz, R., & Poethko-Müller, C. (2017). Kinder und Jugendliche mit besonderem Versorgungsbedarf im Follow-up: Ergebnisse der KiGGS-Studie 2003–2012. *Journal of Health Monitoring*, 2(4), 45-65.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Neuenschwander, M. P. (2011). Determinanten der Passungswahrnehmung nach dem Übergang in die Sekundarstufe II. *Swiss Journal of Educational Research*, 33(3), 401-421.
- Neuenschwander, M., Gerber, M., Frank, N., & Bosshard, S. (2013). Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Schülerbefragung. Eingangserhebung. Solothurn: Pädagogische Hochschule FHNW, Zentrum Lernen und Sozialisation.
- Orr, A. und Bachmann, S. (2009). Inclusive Postsecondary Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 32, 181-196.
- Prümper, J., Hartmannsgruber, K., & Frese, M. (1995). KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39(3), 125-131.
- Ravens-Sieberer, U., & Bullinger, M. (2003). Der Kindl-R Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen-Revidierte Form. In: J. Schumacher, A. Klaiberg & E. Brähler (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden* (S. 184-188). Göttingen: Hogrefe.
- Reh, S. (2008). «Reflexivität der Organisation» und Bekenntnis. Perspektiven der Lehrerkooperation. In: W. Helsper, S., Buss, M. Hummrich & R-T. Kramer (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 163-183). Wiesbaden: VS.
- Reinhardt, D., & Petermann, F. (2010). Neue Morbiditäten in der Pädiatrie. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 158(1), 14-14.
- Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2006). A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs. Technical report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London (15).
- Rossboth, D., Gay, J., & Lin, V. (2007): *Einführung in die Evidence Based Medicine. Wissenschaftstheorie, Evidence Based Medicine und Public Health*. 1. Auflage. WUV Univ.-Verl.
- Rützel, J. (2014). Inklusion als Herausforderung für die beruflichen Schulen. *HiBiFo–Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(1), 61-74.
- Sabatella, F. & von Wyl, A. (Hrsg.) (2018). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen*. Berlin: Springer.
- Sahli Lozano, C. (2014). Nachteilsausgleich im Widerspruch zur Inklusion? VAF Rundbrief. 9-12.

Literatur

EIL – Enhanced Inclusive Learning

- Sahli Lozano, C., Greber, L. & Steiner, F. (2016). Der Nachteilsausgleich an Berner Primarschulen. Ergebnisse einer Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 22, 28-35.
- Sarubin, N., Gutt, D., Giegling, I., Bühner, M., Hilbert, S., Krähenmann, O., Rujescu, D. (2015). Erste Analyse der psychometrischen Eigenschaften und Struktur der deutschsprachigen 10- und 25-Item Version der Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 23(3), 112-122.
- SBBK (2014). Kommission Berufliche Grundbildung KBGB – Nachteilsausgleich: Empfehlung Nr.7. Bern: SBBK.
- Schellenberg, C. & Hofmann, C. & Georgi, P. (2016). Laufbahnen auf der Sekundarstufe II mit Nachteilsausgleich. Zwischenbericht. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Schellenberg, C., Georgi, P. & Hofmann, C. (2016). Nachteilsausgleich auf der Sekundarstufe II: Wie gut gelingt die Umsetzung? Unterlagen zur Präsentation am SGBF-Kongress vom 30.6.2016.
- Schellenberg, C., Hofmann, C., & Georgi-Tscherry, P. (2017). Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich? Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs und Laufbahnen auf Sekundarstufe II. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 23(10), 18-23.
- Schlüter, A. K., Melle, I., & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Sonderpädagogische Förderung heute, 61(3), 270-285.
- Schmitz, M. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14(1):12-25.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Zugriff am 14.4.17 unter: <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>.
- Schwarzer, R., & Schulz, U. (2003). Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS). Diagnostica, 49(2), 73-82.
- SDBB (2013). Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung: Bericht. Bern: SDBB Verlag.
- Semmer, N., Zapf, D., & Dunckel, H. (1999). Instrument zur stressbezogenen Tätigkeitsanalyse (ISTA). Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren, 14, 179-204.
- Siedenbiedel, C. (2017). Inklusion am Gymnasium. In: A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung (S. 236-246). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Steppacher, J. (2014). Zusammenarbeit in der integrativen Schule. Aufgaben der schulischen Heilpädagogen/innen und Klassenlehrpersonen. Zürich: interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Stern, S., Marti, C. & von Stokar, T. & Ehrler, J. (2010). Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. Schlussbericht. Zürich/Lausanne: INFRAS/Idheap.
- Studer, M. (2019). Nachteilsausgleich im Gymnasium. Ein Handbuch für die Praxis. Wetzikon: Verlag am Tobelacker.
- Sturm, T. (2013). Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Literatur

EIL – Enhanced Inclusive Learning

SZH (2013). FAQ Nachteilsausgleich. Zugriff unter: <http://www.szh.ch/nachteilsausgleich> [Stand 07.04.2015].

Torsheim, T., Wold, B., & Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212.

TREE (2016). Konzepte und Skalen. Erhebungswellen 1 bis 9, 2001–2015. Bern: TREE.

Venet, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of inclusion Questionnaire (PIQ). Deutsche Version. Zugriff unter www.piqinfo.ch

Vogel, I. (2018). Kommunikation in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vollmer & Frohnenberg (2014). Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende. Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Bonn: BiBB.

Wagner, S. & Scharff, S. (2006). Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör-/Sprachbehinderungen. In: S. Sallat, M. Spreer, C. Glück (Hrsg.), Sprache professionell fördern. kompetent-vernetzt-innovativ. Idstein: Schulz-Kirchner.

Walt, M. (2014). Individualisierung und Binnendifferenzierung – aber wie. Theoretische und praktische Anregungen zur Weiterentwicklung des Unterrichts. Zürich: HfH.

Wenning, Norbert (2018). Schule und kommunikative Prozesse. In: Vogel, Ines (Hrsg.): Kommunikation in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Werner, R., Mackoviack, K., Rothe, A. & Müller, C. (2017). Inklusive Grundschule – Eine empirische Analyse von Gelingensbedingungen und Herausforderungen. *Empirische Pädagogik*, 31 (3), 5-21.

Werning, R., Lütje-Klose, B. (2006). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. (Stuttgart). Stuttgart: UTB.

West, P., & Sweeting, H. (2003). Fifteen, female and stressed: changing patterns of psychological distress over time. *Journal of child psychology and psychiatry*, 44(3), 399-411.

Witzel, Andreas (1985). Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim: Belz

Woods, K. (2007). Access to General Certificate of Secondary Education (GCSE) examinations for students with special education needs: What is „best practice“? *British Journal of Special Education*, 34, 2, 89-95.

Zang, J., & Stemmer, E. (2014). Stottern und Schule. Individueller Nachteilsausgleich und inklusive Unterrichtsgestaltung. *Forum Logopädie*, 28(2), 24-27.

Zurbriggen, C. (2018). Dabei oder nicht dabei? Soziale Partizipation im Jugendalter. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(4), 408-417.

Zwaanswijk, M., Verhaak, P. F., Bensing, J. M., Van Der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). Help seeking for emotional and behavioural problems in children and adolescents: A review of recent literature. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 12, 153-161.

11 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

| | | |
|---------------|--|----|
| Abbildung 1: | Erforderliche Komponenten für eine effektive Lernumgebung auf Sekundarstufe II (Kragl und-Gauthier et al., 2014) | 14 |
| Abbildung 2: | Studiendesign | 17 |
| Abbildung 3: | Prozentuale Verteilung der Beeinträchtigungsarten. Doppelnennungen waren möglich. | 27 |
| Abbildung 4: | Verteilung der Arten von Verhaltensauffälligkeiten (SDQ) | 28 |
| Abbildung 5: | Mittelwertvergleiche von verschiedenen Beeinträchtigungsformen in Bezug auf die gesundheitsbezogene Lebensqualität. | 29 |
| Abbildung 6: | Mittelwertvergleiche von verschiedenen Beeinträchtigungsformen in Bezug auf die selbst berichteten Durchschnittsnoten sowie die selbst eingeschätzten Leistungen im Betrieb. Sternchen weisen auf signifikante Unterschiede hin. | 32 |
| Abbildung 7: | Mittelwertvergleiche von verschiedenen Beeinträchtigungsformen in Bezug auf die schulische und betriebliche Belastung. | 32 |
| Abbildung 8: | Mittelwertvergleich der untersuchten Ressourcen bezüglich verschiedener Beeinträchtigungsformen. | 34 |
| Abbildung 9: | Prozentuale Häufigkeiten beanspruchter Unterstützungsgefäße je nach Beeinträchtigungsformen | 39 |
| Abbildung 10: | Unterstützende Gefäße am Schulhaus | 40 |
| Abbildung 11: | Einschätzungen zum Umgang mit Beeinträchtigungen am Schulhaus | 41 |
| Abbildung 12: | Inklusive Methoden im Unterricht | 43 |
| Abbildung 13: | Häufigkeit von inklusiver Methoden im Unterricht (Stichprobe: Jugendliche mit einem Nachteilsausgleich, N=60) | 45 |
| Abbildung 14: | Nutzen von inklusiver Massnahmen im Unterricht (Stichprobe: Jugendliche mit einem Nachteilsausgleich, N=60) | 46 |
| Abbildung 15: | Lernstrategien (Gesamte Stichprobe der Jugendlichen) | 48 |
| Abbildung 16: | Angegebene Beeinträchtigungen der Nachteilsausgleich-Stichprobe. Doppelnennungen waren möglich. | 51 |
| Abbildung 17: | Einschätzung des Wegs bis zum Erhalt eines Nachteilsausgleichs | 52 |

| | | |
|---------------|--|----|
| Abbildung 18: | Einschätzung des Nachteilsausgleiches als Massnahme | 55 |
| Abbildung 19: | Einschätzung der Effektivität des Nachteilsausgleichs. | 61 |
| Abbildung 20: | Kenntnisstand zum Nachteilsausgleich | 69 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|--|----|
| Tabelle 1: | Beschreibung der Gesamtstichprobe | 18 |
| Tabelle 2: | Schulische Teilstichproben | 18 |
| Tabelle 3: | Beschreibung der Nachteilsausgleich-Stichprobe | 19 |
| Tabelle 4: | Beschreibung der Stichprobe der Lehrpersonen | 19 |
| Tabelle 5: | Soziodemografische Angaben zu den interviewten Personen | 25 |
| Tabelle 6: | Multiple lineare Regression mit dem Kriterium Wohlbefinden (Gesamtwert KINDL-R) bei Jugendlichen mit psychischen Beeinträchtigungen | 36 |
| Tabelle 7: | Multiple lineare Regression mit dem Kriterium Wohlbefinden (Gesamtwert KINDL-R) bei Jugendlichen mit Lernstörungen | 37 |
| Tabelle 8: | Multiple lineare Regression zur Vorhersage von Schulnoten bei Jugendlichen psychischen Problemen an der Berufsfachschule | 38 |
| Tabelle 9: | Multiple lineare Regression zur Vorhersage von Schulnoten bei Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen an der Berufsfachschule | 38 |
| Tabelle 10: | Mittelwerte und Standardabweichungen für Skalen aus der LP-Befragung sowie Outcomes der Lernenden, in Abhängigkeit des Schultyps, sowie Ergebnisse der Varianzanalysen | 50 |
| Tabelle 11: | Multiple lineare Regression zur Vorhersage von der Häufigkeit des Einsatzes von inklusiven didaktischen Methoden im Unterricht | 51 |
| Tabelle 12: | Fallbeispiele zum Nachteilsausgleich aus der schriftlichen Befragung der Lehrpersonen | 64 |
| Tabelle 13: | Beurteilung Wirksamkeit erhaltener Massnahmen (ausgewählte Fälle), Befragung Jugendliche | 66 |

12 Anhang

Kategorien Interviews

| Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich |
|--|
| Kenntnisse über den Nachteilsausgleich <ul style="list-style-type: none">– Kenntnisse der Lehrpersonen |
| Beeinträchtigung als Belastung <ul style="list-style-type: none">– Verringertes Arbeitstempo– Beeinträchtigung als mögliche Last– Orientierung und Lesen als Schwierigkeiten– Arbeit an der eigenen Problematik– Bedürfnis nach Normalität |
| Information an die Klasse <ul style="list-style-type: none">– Unverständnis bezüglich Nachteilsausgleich in der Klasse– Kein Bedarf der Aufklärung durch Lehrpersonen– Keine Aufklärung durch Lehrpersonen– Irritation innerhalb der Klasse aufgrund des Nachteilsausgleichs– Offensichtlichkeit des Bedarfs– Fragen der Klasse– Offene Kommunikation |
| Umsetzung Nachteilsausgleich <ul style="list-style-type: none">– Zeitzuschlag– Begrenzte Veränderbarkeit des Kontextes– Diagnose für Nachteilsausgleich– Spezielle Förderung– Festhalten an Massnahmen– Durchsetzungsmacht der Lehrpersonen– Rechtschreibung– Unklarheit, welche Massnahmen erhalten– Weniger Aufgaben– Schulzimmerwechsel verringern– Ausdrücke anstatt Digitales– Fehlende Erinnerung– Technische Hilfsmittel– Hilfsmittel als Bedingung für Schulbesuch |
| Ablauf Prüfungen <ul style="list-style-type: none">– Klare Vorgaben für Lehrpersonen– Beschreibung von Bildern– Klärung des Ablaufs durch Nachteilsausgleichsdelegierte– Aufklärung vor der Prüfung |
| Nutzen Nachteilsausgleich <ul style="list-style-type: none">– Wirkung Nachteilsausgleich unklar– Grafiken bedingt hilfreich– Abhängig von Eigeninitiative– Gutes Durchkommen auch ohne Nachteilsausgleich– Zeitzuschlag wurde nicht immer gebraucht |

Tabelle 14: Phase 1 Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen. (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

| Förderliche Aspekte für den Zugang zum Nachteilsausgleich |
|--|
| <p>Information an Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prävention gegen negative Gefühle – Relevanz der Aufklärung des Kontextes – Verständlich machen durch Lehrperson für die Klasse <p>Anpassungsfähigkeit des Kontextes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gute Rahmenbedingungen schaffen <p>Geringe Hürden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vorschlag von Massnahmen durch die Nachteilsausgleichsdelegierten – Unkomplizierte Umsetzung – Nachvollziehbare Abläufe – Vorhandensein der Delegierten zugunsten der Umsetzung – Geringer Aufwand <p>Keine Nachteile für die Zukunft</p> <ul style="list-style-type: none"> – Keine Auswirkungen durch den Nachteilsausgleich für die Zukunft <p>Unterstützung durch das Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> – Unterstützung durch Lehrpersonen – Unterstützung durch Klassenkameradinnen und -kameraden – Vorschlag von Massnahmen durch Vorgesetzte – Unterstützung durch die Eltern <p>Anpassung des Nachteilsausgleichs an den Kontext</p> <ul style="list-style-type: none"> – Anpassen der Richtlinien an den Kontext |
| Hinderliche Aspekte für den Zugang zum Nachteilsausgleich |
| <p>Nachteilsausgleich ist abnorm</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedenken bezüglich einer Überbetreuung – Präsenz möglicher Defizite – Wunsch nach möglichst wenigen Massnahmen – Angst vor Vorurteilen <p>Missmut in der Klasse Bedenken aufgrund einer möglichen Verweichlichung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nachteilsausgleich als Schutz – Nachteilsausgleich, wahrgenommen als Verhätscheln |
| Förderliche und hinderliche Aspekte für einen gelingenden Abschluss und das Bestehen von Prüfungen |
| <p>Förderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expertise im Zusammenhang mit dem Nachteilsausgleich (Diagnose und Massnahmen) – Aufmerksamkeit im Umfeld – Rückhalt durch Lehrpersonen – Unterstützung bei Übergängen – Nützlichkeit des Nachteilsausgleichs – Anpassung des Nachteilsausgleichs an Bedarf – Hilfsmittel <p>Hinderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nachteilsausgleich an Fächer gebunden |

Tabelle 14: Phase 1 Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen. (Teil2) (Quelle: eigene Erhebung)

| Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich |
|--|
| <p>Umsetzung Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> – Überbetriebliche Kurse – Zeitzuschlag bei schulischen Prüfungen – Kein Nachteilsausgleich vor Qualifikationsverfahren – Kein Bedarf an Nachteilsausgleich im schulischen Kontext – Zeitzuschlag für Praxis – Nicht in Massnahmenfestlegung einbezogen – Rechtschreibung irrelevant bei schulischen Prüfungen – Nachteilsausgleich beschränkt auf Zeitzuschlag – Separater Raum <p>Ablauf Prüfungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prüfungsbesprechung am Prüfungstag – Vorgängige Besprechung der Prüfung <p>Nutzen Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nicht immer hilfreich – Nachteilsausgleich hilfreich – Nachteilsausgleich ermöglicht das Lösen von Aufgaben – Nachteilsausgleich als Beruhigung |
| Förderliche Aspekte für den Zugang zum Nachteilsausgleich |
| <p>Anpassungsfähigkeit des Kontextes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Prüfung im Lehrbetrieb vereinfacht die Umsetzung des Nachteilsausgleichs, da der kleine Betrieb anpassungsfähig ist – Gute Rahmenbedingungen – Umsetzung durch das Personal – Zeiterstreckung <p>Geringe Hürden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ausschliesslich Unterschrift – Reibungslose Abklärung – Schneller Prozess – Geringer Aufwand <p>Keine Nachteile für die Zukunft</p> <ul style="list-style-type: none"> – Keine Auswirkungen durch den Nachteilsausgleich für die Zukunft – Positiv, dass durch den Nachteilsausgleich kein Nachteil für die Zukunft entsteht – Keine Nachteile durch den Nachteilsausgleich <p>Unterstützung durch das Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verständnis des Umfeldes – Vorschlag von Massnahmen durch Vorgesetzte – Arbeitstempo anpassen – Unterstützung durch Vorgesetzte – Informeller Informationsfluss – Hilfreiche Informationen an der Schule – Information von Vorgesetzten – Unterstützung durch die Eltern – Eltern ausschlaggebend – Unterstützung durch Lernberatung – Unterstützung durch Klassenlehrperson – Unterstützung durch Hausarzt <p>Arbeit bei der Person</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eingestehen des Bedarfs – Eigeninitiative – Formular selbstständig ausfüllen <p>Sinnhaftigkeit des Nachteilsausgleichs</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mehr Zeit, aber gleiche Qualität – Kein Nachteilsausgleich an praktischen Prüfungen – Kein Nachteilsausgleich im Unterricht |

Tabelle 15: Phase 1 Lernende der Berufsfachschule. (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

| Hinderliche Aspekte für den Zugang zum Nachteilsausgleich |
|--|
| <p>Nachteilsausgleich ist abnorm</p> <ul style="list-style-type: none"> – Klasse muss auf Person mit Nachteilsausgleich warten – Nachteilsausgleich ist unangenehm <p>Formale Hürden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Komplizierter Ablauf – Lernbegleitung verlangt Arzt <p>Fehlende Anpassungsfähigkeit des Kontextes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Abzug des Zeitzuschlags von den Pausen – Umsetzung im Betrieb ist schwierig – Unterschiedliche Massnahmen abhängig vom Fach – Stress aufgrund fehlender Pausen |
| Förderliche und hinderliche Aspekte für einen gelingenden Abschluss und das Bestehen von Prüfungen |
| <p>Förderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verbesserung durch Medikamente – Nach schwierigen Prüfungen grosse Pausen – Anpassung des Kontextes an die Bedürfnisse – Nützlichkeit des Nachteilsausgleichs – Anpassung des Nachteilsausgleichs an die Bedürfnisse – Unterstützung im Betrieb <p>Hinderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zeitknappheit trotz Zeitzuschlag – Fehlende Pausen bei Prüfungen – Fehlende Anpassung der Schule an die Bedürfnisse der Jugendlichen |

Tabelle 15: Phase 1 Lernende der Berufsfachschule. (Teil 2) (Quelle: eigene Erhebung)

| Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich |
|--|
| <p>Unterstützungsbedarf</p> <ul style="list-style-type: none">– Kein Unterstützungsbedarf für Expertinnen und Experten– Kein Weiterbildungsbedarf |
| <p>Erfahrung mit Massnahmen</p> <ul style="list-style-type: none">– Wecken bei Schlafkrankheit– Schriftdeutsch als Nachteilsausgleich– Schriftliche Anweisungen als Nachteilsausgleich– Rechtschreibung irrelevant bei schulischen Prüfungen– Zeitzuschlag an Prüfungen– Verwendung von Notizen an Prüfungen– Benutzung der Toilette während Prüfungen– Separater Raum |
| <p>Unterschiedliche Handhabung und Veränderungen</p> <ul style="list-style-type: none">– Regionale Unterschiede in den Kantonen– Relevanz der Generation für Einstellung gegenüber Nachteilsausgleich– Branchenabhängige Zunahme des Nachteilsausgleich– Grössere Präsenz des Nachteilsausgleichs |
| <p>Zusammenarbeit der Stellen</p> <ul style="list-style-type: none">– Gute Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen– Kanton gibt Nachteilsausgleich inklusive Massnahme vor– Schwierige Position des Amtes |
| <p>Kommunikation an Klasse</p> <ul style="list-style-type: none">– Keine Vorgabe für Kommunikation– Keine aktive Kommunikation an Klasse– Entscheid von Kommunikation liegt bei Lernenden |
| <p>Interner Informationsfluss</p> <ul style="list-style-type: none">– Relevanz von Vernetzung und Informationsfluss– Information durch Chefinstruktor oder Chefinstruktorin |
| <p>Umsetzung Nachteilsausgleichs</p> <ul style="list-style-type: none">– Nachteilsausgleich an Fächer gebunden– Berücksichtigung des rechtlichen Rahmens– Ausbildungsberatende fragen nach Umsetzbarkeit– Massnahmen des Nachteilsausgleichs sind nicht vielfältig– Bestehende Einschränkungen in der Praxis– In der praktischen Prüfung keine Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich– Einschränkung von Massnahmen in der Praxis– Vorbesprechung Prüfung nach Bedarf– Unterstützungswille aufgrund Beeinträchtigungsart– Expertinnen und Experten müssen formalen Ablauf kennen |

Tabelle 16: Phase 1 Prüfungsleitende sowie Chefexpertinnen und Chefexperten der Berufsfachschule. (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

Anhang

EIL – Enhanced Inclusive Learning

Förderliche Aspekte für den Zugang zum und für die Umsetzung des Nachteilsausgleich

Erfahrung bezüglich Bedürfnissen aufgrund von Beeinträchtigungsformen

- Sicherheit durch Erfahrung
- Anpassung aufgrund Beeinträchtigung

Expertinnen und Experten bedürfen Erläuterung

- Prävention gegen negativen Einfluss

Klare Vorgaben

- Reibungslosigkeit aufgrund von Vorgaben
- Bedarf Expertise
- Struktur schaffen
- Mündliche Kommunikation der Vorgaben

Anpassungsfähigkeit Kontext

- Organisation und Verantwortung, Umsetzung durch Chefexpertinnen und Chefexperten
- Gute Rahmenbedingungen

Geringe Hürden

- Lernberatung zugunsten Nachteilsausgleich

Keine Nachteile für Zukunft Unterstützung durch Umfeld

- Sensibilisierung für Nachteilsausgleich

Rücksichtnahme auf Jugendliche

- Nicht auf Deadlines beharren
- Sensibilisierung aufgrund Nachteilsausgleich
- Nicht im Wege stehen

Zusammenarbeit

- Posteneinrichtungshalbtag für Kommunikation Nachteilsausgleich
- Sicherheit durch Austausch
- Enger Kontakt im Team
- Schriftlicher Informationsfluss
- Überprüfung der Ergebnisse
- Überschaubarkeit des Prüfungsteams

Anpassung des Nachteilsausgleichs an den Kontext

- Nützlichkeit Zeitzuschlag abhängig von Prüfungsform
- Anpassen des Vorgehens an Bedarf
- Anpassen der Richtlinien an Kontext
- Anwenden der Vorgaben nach eigenem Gutdünken

Akzeptanz Vorgaben

- Nachvollziehbarkeit und Umsetzbarkeit des Nachteilsausgleichs
- Grosse Akzeptanz des Nachteilsausgleichs bei Prüfungsexpertinnen und Prüfungsexperten
- Akzeptieren der Bedingungen
- Lernende akzeptieren Vorgaben

Sinnhaftigkeit des Nachteilsausgleichs

- Nachteilsausgleich nützlich für Offenlegung der Kompetenzen
- Nicht zu viele Massnahmen des Nachteilsausgleichs
- Begrenzter Nachteilsausgleich positiv
- Relevanz des Verstehens bei Lernenden
- Nachteilsausgleich bei theoretischem Teil nachvollziehbar

Rücksicht auf mögliche Tabuisierung

- Abklärung Informationsfluss an Klasse

Tabelle 16: Phase 1 Prüfungsleitende sowie Chefexpertinnen und Chefexperten der Berufsfachschule. (Teil 2) (Quelle: eigene Erhebung)

| Hinderliche Aspekte für den Zugang zum und für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs |
|--|
| <p>Aufwand der Verschriftlichung Fragliche Effektivität der Massnahmen des Nachteilsausgleichs Nachteileausgleich entgegen des effektiven Bedarfs</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedarf nach Zeitzuschlag in der Umsetzung des praktischen Teils selten – Zeitzuschlag trotz keines Bedarfs <p>Vorbehalte gegenüber dem Nachteileausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vorbehalte aufgrund Bedenken bezüglich fehlender Kompetenzerreichung – Kompetenzerreichung mit Nachteileausgleich schwierig in Praxis – Bedenken bezüglich der Qualität des Abschlusses wegen der Massnahmen des Nachteileausgleichs – Vorbehalte gegenüber Nachteileausgleich an sich – Widerwillen gegenüber Zeitzuschlag – Die Massnahmen des Nachteileausgleichs begrenzen – Vorbehalte gegenüber zu positiver Bewertung – Nachteileausgleichs verunmöglicht Arbeit an Schwächen <p>Unsicherheit aufgrund des Nachteileausgleichs</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beeinflussung der Expertinnen und Experten – Unsicherheit in der Umsetzung – Diskussion aufgrund Wecken von schlafenden Lernenden <p>Fehlende Vorgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> – Geringe Angaben – Wunsch nach Standardisierung – Unsicherheit aufgrund fehlender Vorgaben – Mühe aufgrund wenig konkreter Vorgaben <p>Fehlende Nachvollziehbarkeit des Nachteileausgleichs</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rechtschreibung unabhängig vom Nachteileausgleich Schwierigkeit für Jugendliche – Unsicherheiten aufgrund fehlender Informationen – Fehlendes Ursachenverständnis – Skepsis der Prüfungsleitung gegenüber Nachteileausgleich – Überraschung, dass gewisse Lernende Nachteileausgleich erhalten – Nachteileausgleich erhalten teilweise die Falschen <p>Fehlende Anpassungsfähigkeit des Kontextes</p> <ul style="list-style-type: none"> – Möglicher Nachteil aufgrund fehlender Pausen – Schwierigkeit der Gewährleistung von Pausen – Abzug des Zeitzuschlags von Pausen – Grenzen der Möglichkeiten – Fehlende Umsetzbarkeit bei praktischen Prüfung – Schwierigkeit aufgrund von Zeitknappheit – Grenzen der Umsetzbarkeit bei Abschlussprüfung – Widerwille der Prüfungsleitung |
| Förderliche und hinderliche Aspekte für einen gelingenden Abschluss und das Bestehen von Prüfungen |
| <p>Förderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nützlichkeit des Nachteileausgleich – Nachteileausgleichs als Beruhigung <p>Hinderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beeinträchtigungen geben berufliche Kompetenzen vor – Beeinträchtigungsformen sollen Berufswahl einschränken |

Tabelle 16: Phase 1 Prüfungsleitende sowie Chefexpertinnen und Chefexperten der Berufsfachschule. (Teil 3) (Quelle: eigene Erhebung)

| Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich |
|---|
| Mehraufwand für die Schülerinnen und Schüler trotz Nachteilsausgleich Aufwand durch Nachteilsausgleich <ul style="list-style-type: none">– Grosser Vorlauf |
| Unterstützungsmassnahmen <ul style="list-style-type: none">– Vorhandensein Schülercoaching |
| Schwierigkeiten im Umgang mit dem Nachteilsausgleich <ul style="list-style-type: none">– Regionale Unterschiede in den Kantonen– Wahl der Schule aufgrund des Nachteilsausgleichs– Unterschiede zwischen den Schulen– Unterschiede zwischen Berufsbildung und Gymnasium– Überraschung bei den Eltern– Mehr Nachteilsausgleich aufgrund der Erfahrungen innerhalb der Schule |
| Zusammenarbeit <ul style="list-style-type: none">– Austausch zwischen Nachteilsausgleichsdelegierten– Festlegung Bedarf Zeit– Verschriftlichung für die Lehrperson– Rücksprache mit Eltern– Kommunikation an Schulleitende |
| Bestimmung der Massnahmen <ul style="list-style-type: none">– Vereinbarung der Massnahmen mit den Eltern– Vorschlag der Massnahmen durch die Abklärungsstellen– Keine Vorgabe von Massnahmen durch Fachstellen– Massnahmen werden durch Schule formuliert |
| Umsetzung der Massnahmen <ul style="list-style-type: none">– Massnahmen vom Unterricht auch in den Abschlussprüfungen– Hörlesen nach Gutdünken der Lehrperson– Matura nicht mündlich– Keine integrativen Massnahmen im Unterricht– Rechtschreibung– Zeitzuschlag |
| Zugang zum Nachteilsausgleich <ul style="list-style-type: none">– Gesuch durch Eltern– Meldung durch Arzt– Lehrpersonen melden Problem– Angabe der Beeinträchtigung– Beginn des Kontakts vor dem Gymnasium– Diagnose für den Nachteilsausgleich |

Tabelle 17: Phase 1 Nachteilsausgleichsverantwortliche der Mittelschule (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

| Förderliche Aspekte für den Zugang zum und für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs |
|---|
| <p>Wissen um Unterstützung bei den Schülerinnen und Schülern</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relevanz Wissen um Unterstützung – Unterstützung durch Nachteilsausgleichsverantwortliche – Unterstützung durch das Umfeld <p>Wissen um den Nachteilsausgleich und dessen Hintergründe</p> <ul style="list-style-type: none"> – Informationen auf Homepage – Bedarf nach Weiterbildung bei Fachpersonen – Nachteilsausgleich als Recht <p>Anlaufstelle Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> – Organisation Nachteilsausgleich durch Verantwortliche – Nützlichkeit Anlaufstelle <p>Sinnhaftigkeit der Massnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Reflexion Nützlichkeit Massnahmen <p>Empfehlungen und Vorgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedarf Verschriftlichung für die Lehrperson – Klare Vorgaben für Lehrpersonen – Aufklärung der Lehrpersonen – Vorgaben für Schulleitung – Relevanz Empfehlung von Massnahmen – Festhalten von Massnahmen – Vorschläge von Massnahmen <p>Zusammenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedarf Zusammenarbeit im Team – Bedarf Netzwerkdelegierte – Zusammenarbeit der Schulen – Lehrpersonen bedürfen der Unterstützung – Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen |
| Hinderliche Aspekte für den Zugang zum und für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs |
| <p>Aufwand</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufwand verhindert breiteren Austausch <p>Fehlende Gefässe</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fehlende Stellenprozente – Fehlende Zeit für Handlungsbedarf – Fehlende Strukturen für Handlungsbedarf <p>Fehlender Informationsfluss</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedarf Informationen Homepage <p>Fehlende Vorgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedarf formale Klärung – Bedarf gesetzliche Verpflichtung – Bedarf nach Grundlagenpapieren <p>Unsicherheit in der Umsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedarf Nachteilsausgleich in der Ausbildung der Lehrpersonen – Gesunder Menschenverstand für Anwendung – Zulässige Bereiche definieren <p>Abhängigkeit von Schulen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verweigerung Nachteilsausgleich durch Schulen – Wille Schule – Auslegung Nachteilsausgleichs durch Schule <p>Fehlende Initiative Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eltern teilweise zurückhaltend <p>Fehlende Anpassungsfähigkeit Kontext</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grenzen der Umsetzbarkeit bei Abschlussprüfungen – Fehlende Räume |

Tabelle 17: Phase 1 Nachteilsausgleichsverantwortliche der Mittelschule (Teil 2) (Quelle: eigene Erhebung)

| Förderliche und hinderliche Aspekte für einen gelingenden Abschluss und das Bestehen von Prüfungen |
|---|
| <p>Hinderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none">– Fehlendes Erkennen des Bedarfs– Lernprozess wird vorausgesetzt und es findet wenig Begleitung der Lernprozesse statt– Schüler werden teilweise ausgesondert aufgrund fehlenden Nachteilsausgleichs <p>Fünf förderliche Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none">– NA in Kombination mit Förderung– Förderung nur mit Forderung– Reduktion von Konflikten aufgrund des Nachteilsausgleichs– Beachtung von Übergängen vor und nach dem Gymnasium– Kenntnisse Zusammenhang Diagnose und Bedarf– Klare Regeln– Anpassung Nachteilsausgleichs an Bedarf– Laufende Anpassung der Vereinbarungen und Rücksprache mit den Jugendlichen |

Tabelle 17: Phase 1 Nachteilsausgleichsverantwortliche der Mittelschule (Teil 3) (Quelle: eigene Erhebung)

| Begünstigende Aspekte für eine gute Qualität in der Ausbildung von Lernenden mit Beeinträchtigungen |
|--|
| <p>Eigene Professionalität</p> <ul style="list-style-type: none">– Ermöglichung beruflicher Stabilität– Identifikation der Auszubildenden mit Beruf fördern– Konsequenzen durchziehen– Verantwortungsbewusstsein erzeugen– Verantwortung übertragen– Rückmeldungen geben– Authentizität und Klarheit– Bewusstes Vorgehen und Handeln– Erfahrungen machen lassen– Kenntnisse möglicher Entwicklungen– Abgrenzung der Zuständigkeiten– Umgang mit Verhaltensweisen/Merkmalen, aber nicht therapieren <p>Arbeitsumfeld</p> <ul style="list-style-type: none">– Zeit für Konfliktsituationen– Positives Gruppengefüge– Bewusste Kombination von Beeinträchtigungsformen– Helfende anstatt konkurrierende Dynamik– Arbeitsumfeld zugunsten eigener Grenzen und Ressourcen <p>Zusammenarbeit</p> <ul style="list-style-type: none">– Beiziehen von Fachpersonen bei herausfordernden Situationen– Austauschgefässe und Weiterbildungen– Supervisionen und Interventionen– Austausch über mögliche Anpassungen– Austausch über persönliche Merkmale und Gruppenmerkmale– Kenntnisse unterschiedlicher Situationen und Veränderungsmöglichkeiten– Austausch der Berufsbildenden– Arbeitsvorbereitung des Tages– Beiziehen von Fächerkoordinierenden– Regelmässige Zusammenarbeit mit Coach– Zusammenarbeit mit Auszubildenden– Erstrebenswerte und erreichbare Ziele vereinbaren– Klare Abmachungen <p>Fachkenntnisse</p> <ul style="list-style-type: none">– Arbeitsagogik– Kenntnisse der Kommunikation– Grundhaltung zentral– Kenntnisse von Fachstellen und Informationsmöglichkeiten– Kenntnisse von Beeinträchtigungsformen– Theorie und zugeschnittene Praxis– Weiterbildungen zu Umgang, Kommunikation, Funktionsweise– Coaching der Berufsbildenden– Vorbereiten für Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung– Umgang mit Veränderungen <p>Arbeit an Bedürfnisse der Lernenden anpassen</p> <ul style="list-style-type: none">– Handeln anpassen– Gestaltung der Arbeitsanleitung anhand der Bedürfnisse– Ausgewogener Umfang der Tätigkeiten– Anpassung der Fördermassnahmen– Reagieren auf Bedürfnisse– Berücksichtigung persönlicher Situation <p>Verständnis Person und Situation</p> <ul style="list-style-type: none">– Wissen um Urteil und Handeln der Fachpersonen– Kenntnisse Voraussetzungen– Lerntypenkenntnisse |

Tabelle 18: Phase 2 Fachpersonen der Berufsbildung. (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

| Gelingende berufspraktische Bildung |
|---|
| <p>Sinnhaftigkeit der Arbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzung <p>Vernetzung involvierter Institutionen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedarf der Zuständigkeitsklärung - Kenntnisse über allgemeine Situation - Vergleich der Situationen an verschiedenen Orten <p>Praktika und Einsätze im allgemeinen Arbeitsmarkt Zeit für Auszubildende</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überforderung durch Ausbildungspotenzierung - Schwächere leiden - Druck auf Institutionen <p>Umfeld als Unterstützung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stabilität im Umfeld <p>Individuell auf Menschen und Voraussetzungen eingehen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Über- und Unterforderung vermeiden - Kenntnisse der Herausforderungen - Strukturierung der Ausbildung und Gefässe - Gespräche führen und vernetzen - Ausbildung an Bedürfnisse Person anpassen - Rahmen daran anpassen <p>Persönliche Aspekte der Lernenden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Loslassen, wenn Haltung nicht stimmt - Relevanter als fachliche Aspekte - Haltung Person muss auch bei der Anpassung der Ausbildung stimmen - Stärken begünstigen <p>Realistische Einschätzung der Person</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkennen der Herausforderungen - Kenntnisse der Konsequenzen - Vermeidung von Überraschungen - Schnupperzeit <p>Durchlässigkeit Bildungssystematik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neue Chancen durch neues System <p>Berufswahl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wahl an Bedürfnis anpassen - Übertritt in unterschiedliche Bereiche - Berufswahl gewichtiger aufgrund begrenzter Möglichkeiten - Weitere Ausbildung auf erlernten Beruf beschränkt <p>Lernfördernde Umgebung Haltung der Fachpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aufbauen auf Stärken - Menschenbild <p>Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation - Beziehung zum Fachpersonal - Beziehung zu Gruppenleitenden - Beziehung zu Berufsbildnern und Berufsbildnerinnen |
| Bewertung bestehender Vernetzung |
| <p>Abhängigkeit Vernetzung zwischen Institutionen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gute Vernetzung betriebsintern - Schwierig, ausserhalb des Betriebs zu vernetzen, da Zuständigkeit und Verantwortungsübernahme fehlt - Unüblich im allgemeinen Arbeitsmarkt <p>Fehlende Zirkulation von Informationen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unsicherheiten, wie weit Vernetzung gehen soll - Fehlende Nähe - Fehlende Nutzung der Vernetzung - Fehlende Kommunikation |

Tabelle 18: Phase 2 Fachpersonen der Berufsbildung. (Teil 2) (Quelle: eigene Erhebung)

| Nachteilsausgleich |
|---|
| <p>Chancen durch den Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none">– Möglichkeit, auf Stärken zu konzentrieren– Nachteilsausgleichs als psychologische Unterstützung– Ermöglichen, Fachwissen zu prüfen <p>Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none">– Umgang mit Fristen der Antragseinreichung– Abklärungen bedürfen Zeit– Unklare Formulierungen der Massnahmen– Für Betroffene dürfen keine Kosten entstehen– Hilfslosigkeit Berufsbildende– Keine Kenntnisse über Beeinträchtigungen und Umgang– Umsetzung der Massnahmen– Einheitliche Umsetzung– Lernende formulieren Bedürfnis teilweise nicht selbst– Wenige Kenntnisse über den Nachteilsausgleich– Unklare Zuständigkeiten– Fehlende Struktur und Koordination– Unklarheit, welche Nachteile ausgeglichen werden sollen– Eignung für Beruf muss geprüft sein <p>Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none">– Der Abschluss eröffnet Perspektiven– Anschluss bleibt von der IV häufig unberücksichtigt– Lernende haben das Gefühl, nicht dieselbe Leistung erbracht zu haben– Berufsbildende als koordinierende Stelle im praktischen Bereich– Inhaltliche Anpassungen schwierig– Integrative Lehrperson für Berufsschule zu umständlich– Unterscheidung Nachteil und Invalidität relevant– Nachteilsausgleich nicht gut, wenn berufliche Tätigkeit betroffen ist– Wachsende Ablehnung von unterschiedlichen Seiten– Grundleistung muss vorhanden sein– Gefahr einer zeitlichen Verschiebung des Problems– Teilweise sind auch Fachkompetenzen betroffen |

Tabelle 18: Phase 2 Fachpersonen der Berufsbildung. (Teil 3) (Quelle: eigene Erhebung)

| Bedarfe für eine weitere Durchführung des Nachteilsausgleichs |
|---|
| <p>Anlaufstelle für Fragen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zusammenarbeit mit Coaches <p>Vernetzung für den Austausch von Erfahrungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bedarf nach Erfahrungsaustausch – Austausch soll kantonal sein – Fehlende Ressourcen <p>Weitere Massnahmen einbeziehen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Forderungskatalog <p>Regelmässige Gespräche</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eing geplante Auswertung <p>Mehr Informationen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Klärung des Rechtlichen – Nutzen Weiterbildung fraglich – Bessere Übergabe – Gute Fachberichte – Kenntnisse über konkreten Umgang – Praktische Anweisungen – Kenntnisse von individuellen Bedarfen <p>Übernahme Verantwortung und Koordination durch eine Stelle</p> <ul style="list-style-type: none"> – Koordination und Initiierung <p>Stärkere Zusammenarbeit im Umfeld der Betroffenen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Runde Tische |
| Zusammenarbeit rund um den Nachteilsausgleich |
| <p>Anlaufstelle innerhalb der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Relevanz erfahrene Ansprechperson – Koordination der Kontakte und Lead bei Nachteilsausgleichsbeauftragten <p>Treffen zwischen unterschiedlichen Institutionen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jährliche Treffen der Nachteilsausgleichsbeauftragten des Kantons – Kosten begrenzen Möglichkeit – Austausch über Ideen und Erfahrungen – Bedarf nach mehr Treffen <p>Schülerinnen und Schüler Einbezug in Gespräch</p> <ul style="list-style-type: none"> – Umsetzung der Massnahmen durch Schülerinnen und Schülern bestimmt <p>Bedarf nach Gesprächen mit Schülerinnen und Schüler und Kenntnisse der Situationen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zusammenarbeit zur Gewährleistung Leistungsfähigkeit – Disziplinarische Auffälligkeit erzeugt Bedarf – Leistungen geben Bedarf nach Zusammenarbeit vor <p>Klärung Bedarfe</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernen aus gemachten Erfahrungen – Individuelle Betrachtung <p>Einbezug Eltern</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grenzen der Mitsprache – Teilweise nur zur Annahme oder Ablehnung Vorschläge <p>Einbezug professionelles Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fachpersonen – Betreuungspersonen <p>Massnahmen werden zwischen Fachpersonen und der Schulleitung bestimmt</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bestimmung durch Erfahrungswert <p>Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jährliche Besprechung des Nachteilsausgleichs unter Lehrpersonen – Kein Austausch mit Lehrpersonen anderer Schulen – Nachteilsausgleichsbeauftragte zur Entlastung von Lehrpersonen – Kleines Kollegium begünstigt Austausch – Austausch bei schwierigeren Fällen – Niederschwelliger, informeller Austausch |

Tabelle 19: Phase 3 Lehrpersonen der Mittelschule. (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

| Wissen über Beeinträchtigungsformen |
|---|
| <p>Bedarf an Wissen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nur auf Schülerinnen und Schüler zugeschnittenes Wissen relevant – Bedarf Diagnosen und Wissen für frühzeitige Reaktionsmöglichkeit <p>Problematisierung Wissen über Beeinträchtigungsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Problematisierung des Therapierens – Problematisierung Kategorisierung – Normalität der Heterogenität – Generierung Abnorm – Präsenz Diagnosen – Kaum vorhandenes Wissen – Informationsbeschaffung über Lektüre – Bevorzugung der Vernetzung – Wird als Belastung empfunden <p>Beeinträchtigungsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dyslexie präsent – Rechtschreibfehler weniger beachten bei Dyslexie – Mündliche Prüfung bei Dyslexie – AD(H)S präsent – Zeitzuschlag bei ADS – Konzentration gewährleisten bei Autismus-Spektrum-Störung – Wissen ermöglicht Umgang mit Abnorm – Zeitzuschlag bei Sehbeeinträchtigung – Individueller Umgang und Verständnis bei psychischer Beeinträchtigung – Abgrenzung Nachteilsausgleich von psychischer Beeinträchtigung. – Bei körperlicher Beeinträchtigung auf Soziales achten <p>Grundsätzlich: Atmosphäre und soziale Situation relevant</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leistungen von Atmosphäre und Integration abhängig |
| Umsetzung des Nachteilsausgleichs |
| <p>Massnahmen sollen genutzt werden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Einführung Logbuch über Nachteilsausgleichsumsetzung und Wirksamkeit <p>Anpassung der Massnahmen an die Bedürfnisse Abgeben von konkreten Lernzielen Bedarf Zuverlässigkeit trotz Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grenze schwierig aufgrund des Nachteils <p>Reibungslose Einführung des Nachteilsausgleichs Grenzen möglicher Massnahmen Umsetzung auf Prüfungen beschränkt</p> <ul style="list-style-type: none"> – Räume vorhanden – Zeitzuschlag – Mehr Zeit auf Kosten von Pausen – Technische Mittel – Zusätzlich mündliche Prüfung |

Tabelle 19: Phase 3 Lehrpersonen der Mittelschule. (Teil 2) (Quelle: eigene Erhebung)

| Der Nachteilsausgleich an der Schule |
|---|
| <p>Rolle der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vorhandene Informationen an der Schule – Information über Nachteilsausgleich vor Schuleintritt an Eltern – Zurückhaltung mit Informationen an Schülerinnen und Schüler – Bedarf nach Nachteilsausgleich sollte bereits in der Primarstufe/Sekundarstufe I abgeklärt sein – Information nur an Schülerinnen und Schüler mit vorhandenem Nachteilsausgleich – Informationsschreiben der Schule über Nachteilsausgleich – Websites und Infomaterial – Nachteilsausgleich abhängig von Schule – Abhängigkeit der Massnahmen von den Möglichkeiten der Schule <p>Weiterbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Keine Weiterbildung – Vorbehalte gegenüber Weiterbildung – Nachteilsausgleichsbeauftragte als Weiterbildungsersatz <p>Rolle Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verpflichtung der Lehrpersonen durch Schule und Recht – Information der Lehrpersonen durch Jahrgangskonferenzen – Mittagslektion für Lehrpersonen durch Fachpersonen – Lehrpersonen werden im Prozess begleitet – Fehlende Kapazitäten für umfängliche Begleitung durch Lehrpersonen <p>Einbezug Fachpersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Coaches informieren und geben Material ab <p>Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nachteilsausgleich als Teil des individuellen Förderkonzeptes – Infoanlässe für Schülerinnen und Schüler – Tag der offenen Tür – Infvormittag mit Marktständen über Angebot |
| Umgang mit der Klasse und dem Unterricht |
| <p>Heterogenität</p> <ul style="list-style-type: none"> – Einschätzung Wille oder Fähigkeit schwierig – Promotionsauftrag, nicht Integrationsauftrag – Leistungsdruck durch Hochschulen auf Gymnasien nicht vereinbar mit Heterogenität – Gymnasiastinnen und Gymnasiasten müssen sich des Leistungsdrucks bewusst sein – Anpassen des Unterrichts an Bedarfe – Anpassung Rahmen unabhängig vom Nachteilsausgleich – Heterogenität kaum relevant – Fehlende Kapazität, um sich dem Thema zu widmen <p>Integrative Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Individualisieren von Übungen und Materialien – Gruppenarbeit – Methode der Gruppendiskussion – Gruppenarbeiten nicht für alle geeignet – Hilfreich für Schülerinnen und Schüler mit Nachteilsausgleich – Differenzierung der Anforderungen – Schwierigkeit, an einfache Sprache zu denken – Jährliche Gespräche zur Leistungsbeurteilung <p>Information an Klasse</p> <ul style="list-style-type: none"> – Information an Klasse bei auffälligen Massnahmen – Unsicherheit bezüglich Kommunikation – Möglichkeit, Fragen zu stellen – Offenes Gespräch suchen – Transparenz in der Kommunikation – Rektorat informiert Klasse – Lehrpersonen: Miteinbezug der Betroffenen beim Erteilen der Information – Vorbereitung der Information mit Betroffenen – Kommunikation durch Lehrperson – Information durch Nachteilsausgleichsbeauftragte – Information durch Coach – Relevanz Verständnis Klasse |

Tabelle 19: Phase 3 Lehrpersonen der Mittelschule. (Teil 3) (Quelle: eigene Erhebung)

| Wissen über den Nachteilsausgleich |
|---|
| <p>Gesetzliche Verankerung</p> <ul style="list-style-type: none">– Vermutungen über gesetzlichen Rahmen– Kenntnisse unterschiedlich ausgeprägt vorhanden <p>Vorhandensein Merkblätter</p> <ul style="list-style-type: none">– Vorhandensein von Broschüren und Literatur <p>Kenntnisse über Vorbehalte der Schülerinnen und Schüler Kenntnisse über Fachbericht</p> <ul style="list-style-type: none">– Bericht nicht hinterfragen <p>Reduktion Nachteilsausgleich auf Prüfungssituationen</p> <ul style="list-style-type: none">– Abgrenzung gegenüber anderen Massnahmen <p>Wissen über Massnahmen</p> <ul style="list-style-type: none">– Gleichbehandlung– Veränderung Setting– Zeitzuschlag– Technische Hilfsmittel |
| Bewertung der Massnahmen |
| <p>Erfolgreich bei erfolgreichem Abschluss</p> <ul style="list-style-type: none">– Nachteilsausgleich als Unterstützung, aber nicht als Garantie– Erfolgsquote hoch– Vergleichbares Niveau mit Anderen <p>Erfolgreich bei genügenden Noten Zeitzuschlag teilweise nicht hilfreich</p> <ul style="list-style-type: none">– Schwierig umzusetzen <p>Massnahmen alleine genügen nicht</p> <ul style="list-style-type: none">– Bedarf ergänzender Leistungen wie Therapien– Bedarf weiterer Unterstützung durch die Schule– Bedarf nach Unterstützung zu Hause <p>Wunsch nach Nutzen durch Massnahmen Massnahmen erfolgreich, wenn Schülerinnen und Schüler Leistungen zeigen können</p> |

Tabelle 19: Phase 3 Lehrpersonen der Mittelschule. (Teil 4) (Quelle: eigene Erhebung)

| Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich |
|--|
| <p>Negative Einstellung</p> <ul style="list-style-type: none">– Bedenken aufgrund möglicher Konflikte bezüglich Ansprüchen– Bedenken wegen Missbrauchs– Passivität bei Zurückhaltung der Schülerinnen und Schüler– Nachteilsausgleich entgegen Selektion– Schülerinnen und Schüler verantwortlich für eigene Strategien– Nachteilsausgleich darf Grenzen nicht sprengen– Zeitdruck im Gymnasium– Nachteilsausgleich als Eingriff von aussen in die Art des Unterrichts– Schulleitung steuert Haltung der Schule– Möglicher Aufwand bei Nachteilsausgleich durch Auffallen oder zusätzliche Arbeit– Nachteilsausgleich als mögliche Bevorteilung <p>Positive Einstellung</p> <ul style="list-style-type: none">– Nachteilsausgleich als Möglichkeit– Nachteilsausgleich als Selbstverständlichkeit– Pragmatismus– Sicherheit im Umgang– Erfahrungen mit einzelnen Fällen– Kontrolle über den Prozess– Kenntnisse über Anlaufstellen– Reibungslose und unkomplizierte Umsetzung– Massnahmen klar– Nachteilsausgleich als Routine– Veränderung zum Vorteil aller– Lernen aller durch soziale Verantwortung– Nachteilsausgleich als Reflexionsgrundlage des eigenen Unterrichts– Gerechtigkeitsempfinden– Nachteilsausgleich als Möglichkeit, Fähigkeiten zu beweisen– Emotionale Verbindung zu den Schülerinnen und Schülern– Nachvollziehbarkeit Nachteilsausgleich– Nachteilsausgleich entgegen Diskriminierung– Kenntnisse des rechtlichen Hintergrunds– Leistung bleibt dieselbe |

Tabelle 19: Phase 3 Lehrpersonen der Mittelschule. (Teil 5) (Quelle: eigene Erhebung)

| Bedarfe für eine weitere Durchführung des Nachteilsausgleichs |
|--|
| <p>Mehr Kenntnisse über Auswirkungen der Beeinträchtigungen Zuständigkeiten regeln innerhalb der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organisationsstruktur/Konzept - Ressorts bilden - Mehr Austausch zwischen IV und Berufsfachschule - Mehr Kenntnisse über die Umsetzung des Nachteilsausgleichs |
| Zusammenarbeit rund um den Nachteilsausgleich |
| <p>Interner Austausch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Austausch Nachteilsausgleich - Methodischer Austausch - Fachlicher Austausch - Digitalisierung <p>Externer Austausch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Weiterbildung mit Expertinnen und Experten |
| Umsetzung des Nachteilsausgleichs |
| <p>Konzept Nachteilsausgleich an der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Checkliste für Lehrpersonen <p>Nachteilsausgleichsbeauftragte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bestimmung der Nachteilsausgleichsmassnahmen - Partizipation der Lernenden und der Eltern - Information über gesprochene Massnahmen an zuständige und involvierte Personen <p>Informationen an Lernende über den Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorhandenes Wissen von auf der Sekundarstufe I über den Nachteilsausgleich - Erster Schultag - Eintrittsgespräch - Orientierungsgespräch: Information an Lernende und Betriebe - Keine Information von der Schule - Informationen an Eltern - Informationsanlass - Telefongespräch - Website <p>Massnahmen Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeitzuschlag - Rechtschreibung nicht bewertet - Separater Raum - Mündliche Prüfungen <p>Gelingsbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einsatz der Lernenden - Zeitzuschlag gut umsetzbar - Einsatz der Lehrpersonen - Umsetzung des Nachteilsausgleichs durch alle Lehrpersonen - Umsetzung kontrollieren - Verfügbarkeit der Räumlichkeiten <p>Grenzen der Massnahmen Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrperson setzt Nachteilsausgleich nicht um - Schwierige Umsetzung im Klassenzimmer - Keine Unterrichtsassistenz - Kein Einfluss auf Lernerfolg - Missbrauch des Nachteilsausgleichs - Keine Differenzierung der Massnahmen - Kein Nachteilsausgleich am Qualifikationsverfahren - Kein Nachteilsausgleich bei der Vertiefungsarbeit - Strengere Benotung durch Haltung der Lehrperson |

Tabelle 20: Phase 3 Lehrpersonen der Berufsschule (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

| Umgang mit der Klasse und dem Unterricht |
|---|
| <p>Umgang mit Heterogenität</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keine grosse Heterogenität - Keine Auswirkung auf den Unterricht - Heterogenität in verschiedenen Bereichen sichtbar <p>Integrative Unterrichtsmethoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inklusive Didaktik fördert Integration - Kooperative Lernformen wie Lernteams - Umsetzung in eidgenössischem Berufsattest(EBA)-Lehre schwierig - Keine Anwendung spezieller Methoden <p>Lernstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keine Hausaufgaben - Kompetenzorientierte Lernstrategien vermitteln <p>Unterstützende Zusammenarbeit Lehrperson-Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grenzen der Unterstützung - Beziehungsbildung - Unterstützungsmöglichkeiten bei psychischen Beeinträchtigungen <p>Information bezüglich Nachteilsausgleichs an Klasse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrperson informiert Klasse - Zuständigkeit nicht geklärt - Teilweise informiert niemand die Klasse |
| Wissen über den Nachteilsausgleich |
| <p>Vorhandenes Wissen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen über gesetzliche Verankerung - Wissen über die Umsetzungswege zum Erhalt des Nachteilsausgleichs - Wissen über Massnahmen und deren Anwendung <p>Wenig vorhandenes Wissen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen von Schulungen geht verloren - Gesetzliche Verankerung - Bestimmung der Massnahmen - Informations- und Umsetzungswege - Vielfalt der Massnahmen |
| Einstellung gegenüber dem Nachteilsausgleich |
| <p>Positive Einstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chancengleichheit <p>Negative Einstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mehr Aufwand für die Lehrperson - Kein Wissen über gewinnbringenden Einsatz des Nachteilsausgleichs |

Tabelle 20: Phase 3 Lehrpersonen der Berufsschule (Teil 2) (Quelle: eigene Erhebung)

| Situation im Anschluss an das Gymnasium |
|--|
| <p>Übergang nach Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veränderung als Herausforderung - Übergang nach Schule wird begleitet - Auch an Universität Anpassung Setting möglich - Befähigender Abschluss - Angst vor Einfluss Beeinträchtigung auf Studium - Bessere Jobchancen aufgrund guten Universitätsabschlusses - Auch im Job Möglichkeit für Anpassung Setting - Mut durch Nachteilsausgleich - Nachteilsausgleich für Zukunft kein Problem, neues Umfeld und neue Bedingungen - Wichtig, dass Nachteilsausgleich nicht im Diplom ersichtlich ist <p>Bedarfe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schülerinnen und Schüler mit gleichen Bedarfen kennenlernen für Tipps im neuen Umfeld - Emotionaler Unterstützungsbedarf - Aufbau soziales Umfeld - Strukturierung und Tagesablauf |
| Abschlussprüfungen |
| <p>Zusätzlicher Antrag für Massnahmen Begünstigungen für die Abschlussprüfungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persönliche Strategien; sich beruhigen und Prüfung durchgehen - Zusätzliche Massnahmen - Offenheit der Lehrperson für Massnahmen - Gute Zusammenarbeit mit Schule und flexible Anpassungen an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler - Vorbereitungsgespräche - Durchgehen von Vorbereitungsprüfungen - Gemeinsame Besichtigung des Prüfungssettings - Frühzeitige Auseinandersetzung mit der Situation zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern - Keine Vorwürfe gegenüber Schülerinnen und Schülern <p>Herausforderungen für die Abschlussprüfungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bedarf nach Zeiteinteilung und Selbstorganisation - Fehlende Information an Lehrperson über Massnahmen und damit entstehende Unruhe - Mit unaufgeklärter Klasse die Prüfung geschrieben - Negative Einstellung und Aussagen der Mitschülerinnen und Mitschüler erfahren - Negative Aussagen von Schülerinnen und Schülern - Unvorteilhafte Sitzordnung |
| Ressourcen der Personen und des Umfeldes |
| <p>Person</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kenntnisse der eigenen Stärken und Schwächen - Gelernte Strategien - Arbeit an sich selbst - Kenntnisse, was man benötigt - Eigeninitiative <p>Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verständnis und Kenntnisse des Umfeldes zentral - Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft von Freunden und Freundinnen - Kenntnisse über Beeinträchtigung und Umgang innerhalb der Familie - Verständnis, Rückhalt und Hilfsbereitschaft der Eltern - Eltern als treibende Kraft - Unterstützung und Besprechung von Strategien mit Fachpersonen - Guter Umgang in Schule - Einzelne Lehrpersonen nehmen sich Zeit |

Tabelle 21: Phase 3 Schülerinnen und Schüler der Mittelschule. (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

| Unterrichtsmethoden und Strategien |
|---|
| <p>Herausforderungen an der Schule</p> <ul style="list-style-type: none">– Zu wenig Individualisierung und Einzelgespräche– Lehrperson verfügt über keine Kenntnisse von Beeinträchtigung– Handeln entgegen Beeinträchtigung– Schulsystem als Herausforderung <p>Lernstrategien</p> <ul style="list-style-type: none">– Zweckmässigkeit im Voraus schwierig zu beurteilen– Kritisches Lesen wichtig, aber keine Lernstrategie– Auswendiglernen muss sein, ist aber langfristig nicht hilfreich <p>Bewertung Unterrichtsmethoden</p> <ul style="list-style-type: none">– Wunsch nach kleineren Klassen– Fehlende Zeit für zusätzliche Aufgaben– Ablenkung durch interaktive Wandtafel– Gruppenarbeiten bei Autismus-Spektrum-Störung herausfordernd– Dynamischerer Unterricht zugunsten der Konzentration– Schülerinnen und Schüler als niederschwellige Ansprechpersonen bei Fragen– Positive Rückmeldungen lassen Fortschritt sehen– Rückmeldungen auch ausserhalb der Prüfungen gewünscht– Rückmeldungen in Einzelgesprächen begünstigen Aufmerksamkeit– Austausch ermöglicht, beim Thema zu bleiben– Unterstützende Technologien hilfreich– Visualisierung hilfreich– Regelmässige Einzelgespräche hilfreich, weil niederschwellig– Mündliche Prüfungen wären hilfreich– Verständliche Sprache zentral <p>Lehrpersonen</p> <ul style="list-style-type: none">– Rücksichtnahme durch Lehrperson im Unterricht– Lehrpersonen reagieren offen und interessiert– Bilaterale Lösungen zugunsten situativer Bedarfe |

Tabelle 21: Phase 3 Schülerinnen und Schüler der Mittelschule. (Teil 2) (Quelle: eigene Erhebung)

| Umgang mit dem Nachteilsausgleich |
|---|
| <p>Klasse</p> <ul style="list-style-type: none">– Unverständnis von Schülerinnen und Schülern aufgrund eigenen Bedarfs nach mehr Zeit– Begründung wird teilweise nicht verstanden– Behelfen durch anschauliches Beispiel– Möglichkeit für Rückfragen wichtig– Trotz positiver Reaktion Angst vor «Hinter-dem-Rücken-Reden»– Aktive Kommunikation teilweise wichtig und Bedürfnis unterschiedlich– Angst vor Ausgrenzung durch Klasse als grösste persönliche Hürde– Aufklärung der Klasse als Herausforderung <p>Zeitzuschlag</p> <ul style="list-style-type: none">– Ermöglicht Verständnis, durchatmen und Gedanken sammeln– Bewusst auf Schwächen achten– Nützlich, um Fragen zu verstehen und Antworten zu präzisieren– Beruhigung und weniger Angst vor Prüfungen– Bessere Konzentration– Dadurch Beeinträchtigung kleineres Problem– Teilweise mehr Ablenkung– Passgenaue Umsetzung zentral– Noten gleich oder besser– Produktivste Zeit, da Klassenzimmer fast leer <p>Weitere Massnahmen</p> <ul style="list-style-type: none">– Gebrauch eines Gehörschutzes in Alltag integriert– Einteilung Prüfungsraum mit Stellwänden– Anpassung von Prüfungen zum Wohle aller– Anpassung der Sprache durch Lehrperson– Verweigerung der Sprachanpassung durch einzelne Lehrperson– Täglicher Unterricht kann bilateral gelöst werden– Nur das, was nötig ist <p>Nutzen des Nachteilsausgleichs</p> <ul style="list-style-type: none">– Leistungen zeigen und stolz sein– Lernwille gesteigert– Grössere Fairness– Es ist sinnvoll, den Nachteilsausgleich schon früh anzufordern– Zuschnitt auf Bedarf wichtig– Zuschnitt auf Beeinträchtigungsformen relevant– Nachteilsausgleich wird zur Normalität– Nachteilsausgleich, weil Schule wichtig geworden– Nachteilsausgleich als Möglichkeit, weniger Medikamente zu nehmen– Erleichterung der Arbeit am Setting und dieses zentral für Leistungen– Mehr Selbstbewusstsein durch Nachteilsausgleich– Motivation durch Nachteilsausgleich für mehr Leistung und Anstrengung– Mehr Gelassenheit durch Nachteilsausgleich– Vertrauen auf Unterstützung– Verbesserung schulische Leistungen– Nachteilsausgleich ist keine Leistungserleichterung, was positiv bewertet wird <p>Zugang zu Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none">– Antrag wegen eigener Grenzen aufgrund Beeinträchtigung– Persönliche Hürden, wie Angst vor Forderung, Wunsch nach Normalität, Angst vor Absonderung– Überzeugungsarbeit durch Eltern und Coach– Schülerinnen und Schüler können Massnahmen teilweise selbst bestimmen und teilweise haben sie kein Mitspracherecht |

Tabelle 21: Phase 3 Schülerinnen und Schüler der Mittelschule. (Teil 3) (Quelle: eigene Erhebung)

| Umgang mit dem Nachteilsausgleich |
|---|
| <p>Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schule teilweise als Hemmnis; jährlich neuen Antrag verfassen, unklarer Prozess und Kommunikation, starres System – Zu späte Eingabe führt zu Verweigerung der Massnahmen – Fehlende Erfahrung und Kenntnis der Schule – Fehlende Instrumente der Schule – Vertrag für falsche Beeinträchtigungsform – Fehlende Kenntnisse betreffend Beeinträchtigungen – Schule bestimmt Massnahmen und nicht alle Massnahmen stehen zur Verfügung – Keine Argumentationsmöglichkeit durch andere Akteurinnen und Akteure – Fehlende Zirkulation der Infos durch Schule – Kenntnisse über Möglichkeit des Nachteilsausgleichs über willkürliche Wege – Häufig Offenheit und Hilfsbereitschaft der Lehrperson – Kommunikation zwischen allen Involvierten zentral |
| Beeinträchtigungsformen und Zusammenhänge |
| <p>Beschriebene Zusammenhänge Lese-Rechtschreib-Störung und Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lange Texte können Herausforderung darstellen – Diagnose kann Schamgefühl nehmen und Selbstwert begünstigen <p>Beschriebene Zusammenhänge ADHS und Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Emotionale Instabilität – Auswirkung auf Leistung – Impulsivität – Unruhe und Ablenkung – Unbemerktes Abschweifen <p>Beschriebene Zusammenhänge Autismus-Spektrum-Störung und Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> – Schule keine Erfahrungen mit Autismus-Spektrum-Störung – Auswirkungen auf Unterrichtsalltag – Schwierigkeiten mit Sozialleben/Interaktion – Gruppenarbeiten als Herausforderung – Ausgeloste Gruppen als Herausforderung – Herausforderung, Hilfe einzufordern – Lärmempfindlichkeit – Um Ruhe bitten oder Oropax – Innere Unruhe und Ärger, unangenehm für Person und Umfeld – Platzwechseln oder Storen herunterlassen aufgrund von Lichtempfindlichkeit |

Tabelle 21: Phase 3 Schülerinnen und Schüler der Mittelschule. (Teil 4) (Quelle: eigene Erhebung)

| Ressourcen der Personen und des Umfeldes |
|--|
| <p>Person</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eigene Akzeptanz der Beeinträchtigung - Eigeninitiative zum Erhalt von Unterstützungsmassnahmen - Verständnis für Reaktion von Mitmenschen - Offene Kommunikation - Gelassenheit durch Gewöhnung - Arbeit an sich und Vertrauen - Lernen aus Vergangenheit <p>Umfeld</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moderne Technologien - Unterstützung Schweizerische Fachstelle für Sehbehinderte im berufliche Umfeld (SIBU)/Beratungsperson - Unterstützung Invalidenversicherung - Unterstützung Schulische Heilpädagogik/Schulsozialarbeit/Schulpsychologe - Stützkurse - Eltern; können teilweise keine aktive Unterstützung bieten - Mitlernende und Sekundarschule - Sehbehindertenschule - Betrieb und Berufsfachschule |
| Unterrichtsmethoden und Strategien |
| <p>Bewertung Unterrichtsmethoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rückmeldungen inhaltlicher Art - Individuelle Hilfestellung und Lernwege - Lob und Rückfrage - Differenzierung des Übungspensums, der Menge - Verständnisklärung bei Prüfungsfragen - Abwechslungsreiche Lernmethoden - Lernzielorientiertes Arbeiten - Kooperative Lernformen wenig hilfreich - Zusatzaufgaben wenig hilfreich - Fehlen von Rückmeldungen, Lernzielen, Vorbesprechung von Hausaufgaben hemmend für den Lerneffekt - Mündliche Exkurse der Lehrpersonen und komplizierte Sprache als Herausforderung <p>Lernstrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lernzielorientiertes Arbeiten und Festlegung eines übergeordneten Ziels ist hilfreich - Konzentrationsübungen und mit App lernen - Prüfungen von älteren Jahrgängen lösen - Notizen machen während des Vortrags einer Lehrperson - Mit einfacheren Aufgaben beginnen - Merkblätter verfassen - Vorwissen aktivieren - Vokabularkärtchen schreiben - Lernpartnerin Mutter - Wiederholungen und Zusammenfassungen schreiben - Mit Farben arbeiten - Metaebene als weniger hilfreich |

Tabelle 22: Phase 3 Schülerinnen und Schüler der Berufsschule (Teil 1) (Quelle: eigene Erhebung)

| Umgang mit dem Nachteilsausgleich |
|---|
| <p>Zugang zu Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> – Information über Nachteilsausgleich über unterschiedliche Wege: Eltern, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Rektorat, Beratungsperson – Erhalt teilweise bereits in der Volksschule – Erhalt von Massnahmen für Praxisbildung, Berufsfachschule an Prüfungen oder im Unterricht oder für das Qualifikationsverfahren – Teilweise schwieriger Zugang zu Nachteilsausgleich aufgrund des Beantragungszeitpunkts – Haltung der Lehrperson teilweise herausfordernd – Mitsprache bei der Bestimmung der Massnahmen – Zuständige Person erleichtert Informationsfluss <p>Massnahmen des Nachteilsausgleichs</p> <ul style="list-style-type: none"> – Gelingende Massnahmen durch offene Kommunikation – Lehrperson sensibilisiert durch Nachteilsausgleich – Lehrperson nimmt Nachteilsausgleich ernst – Lehrperson nimmt Mehraufwand in Kauf – Grenzen der Massnahmen aufgrund Zeitmangels; Lehrperson macht mit dem Unterricht weiter – Versagen oder Grenzen der technischen Hilfsmittel – Keine Akzeptanz durch die Mitschülerinnen und Mitschüler – Lehrpersonen vergessen Massnahmen <p>Hilfreiche Massnahmen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hilfsmittel, Zeitzuschlag, Assistentenlehrperson, Rechtschreibung/Grammatik nicht gewichten, separater Platz, Hilfsmittel Pami <p>Nutzen Nachteilsausgleich</p> <ul style="list-style-type: none"> – Hilfreich für Noten/Leistungen – Hilfreich im Berufsalltag – Hilfreich im Alltag – Lehrabschluss und kein Zeugniseintrag des Nachteilsausgleichs |
| Beeinträchtigungsformen und Zusammenhänge |
| <ul style="list-style-type: none"> – Beschriebene Zusammenhänge Lese-Rechtschreib-Störung und Schule – Stress aufgrund von Beeinträchtigung |

Tabelle 22: Phase 3 Schülerinnen und Schüler der Berufsschule (Teil 2) (Quelle: eigene Erhebung)

Zusatzauswertung aus dem quantitativen Teil

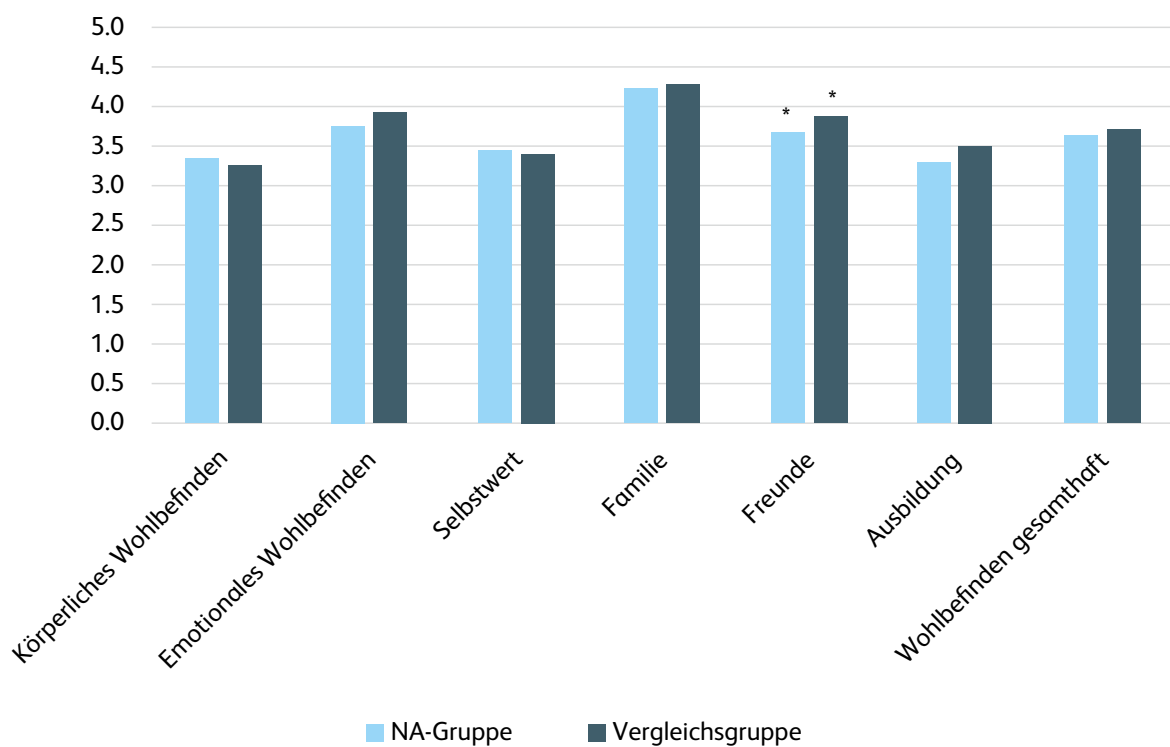


Abbildung A1: Mittelwertvergleiche bezüglich gesundheitsbezogener Lebensqualität zwischen Jugendlichen mit Nachteilsausgleich und ohne. Das Sternchen weist auf einen signifikanten Unterschied hin.

