

# **Stärkung Zyklus I im Kanton Basel-Landschaft**

## **Kurzbericht**

Monika T. Wicki

# **Stärkung Zyklus I im Kanton Basel-Landschaft**

## **Kurzbericht**

Institut für Professionalisierung und Systementwicklung

Monika Wicki, Prof. Dr.

23. April 2025

## 1 Zusammenfassung

Schulen und Lehrpersonen des Kantons Basel-Landschaft sind durch Schülerinnen und Schüler mit schweren Verhaltensauffälligkeiten stark gefordert. Aus der Praxis wurde wiederholt gemeldet, dass insbesondere die Herausforderungen im Kindergarten stark zugenommen hätten. Die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion (BKSD) gab darum im Sommer 2024 eine Bedarfserhebung zum Unterstützungsbedarf im Zyklus I in Auftrag mit dem Ziel, den Bedarf zu erheben, Massnahmen zur Ressourcenverteilung für die spezielle Förderung zu diskutieren und konkrete Lösungsvorschläge zu erarbeiten.

Im Herbst 2024 wurden Lehrpersonen im Zyklus I und Schulleitende von Primarschulen mit einem Online-Fragebogen befragt. Aus 50 von 69 Primarschulen im Kanton Basel-Landschaft haben Schulleitende den Fragebogen beantwortet. 606 Antworten von Lehrpersonen, heilpädagogischen Fachpersonen und Sozialpädagog\*innen konnten für die Analysen genutzt werden.

Sowohl die Lehrpersonen als auch die Schulleitenden nehmen grosse Herausforderungen im ersten Zyklus im Bereich Verhalten wahr. Dabei werden Entwicklungsdefizite aufgrund des Alters sowie mangelnde Konzentration und Aufmerksamkeit und das Einhalten von Regeln und Gehorsam besonders hervorgehoben. Die Lehrpersonen nennen eine starke Belastung, insbesondere auch, weil sie den Eindruck haben, den Schülerinnen und Schülern nicht gerecht werden zu können. Um mit den Herausforderungen umzugehen, sollte aus Sicht der Lehrpersonen und Schulleitenden mehr Team-Teaching ermöglicht werden, auch der Einsatz von zusätzlichen Fachpersonen wird als hilfreich empfunden.

Der Umfang der eingesetzten Ressourcen für die spezielle Förderung im ersten Zyklus ist im Kanton Basel-Landschaft im schweizweiten Vergleich hoch. Zusätzliche Ressourcen würden daher wohl wenig Wirkung zeigen. Vielmehr gilt es, den Einsatz der pauschalen und individuellen Ressourcen in den Blick zu nehmen. Empfohlen wird die systemorientierte Verteilung der pauschalen Ressourcen, die Steuerung der Klassenzusammensetzung, eine Verschiebung der Arbeitszeit der heilpädagogischen Fachpersonen in die Klassen, praxisorientierte Weiterbildungen für Lehrpersonen im Bereich Klassenführung, inklusiver Didaktik und Diagnostik sowie präventive Programme zur Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen.

## Inhalt

---

<b>1</b>	<b>Zusammenfassung</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Ressourcen für die spezielle Förderung</b>	<b>5</b>
2.1	Die Grundlagen der speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft	5
2.2	Problemlage: Hohe Belastungen im Lehrberuf und steigende Sonderschulquoten	6
<b>3</b>	<b>Bedarfserhebung im Zyklus I im Herbst 2024</b>	<b>6</b>
<b>4</b>	<b>Ergebnisse der Befragung</b>	<b>6</b>
4.1	Herausforderungen im ersten Zyklus	6
4.2	Unterrichtstörungen werden als belastend erlebt	8
4.3	Einsatz der Ressourcen für die spezielle Förderung	9
4.4	Wirkungsvolle Lösungsansätze aus Sicht der Praxis	10
4.5	Die subjektive Einschätzung der Schulqualität	11
<b>5</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen</b>	<b>12</b>
5.1	Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene der Verwaltung	12
5.2	Handlungsmöglichkeiten der Schulleitungen	12
5.2.1	Systemorientierte Verteilung der pauschalen Ressourcen	13
5.2.2	Mehr Poollektionen für die spezielle Förderung in den Kindergarten	14
5.2.3	Am Schulprogramm arbeiten und Vernetzung stärken	14
5.2.4	Klassenzusammensetzung steuern	14
5.2.5	Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten	15
5.3	Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen	15
5.3.1	Unterricht entwickeln	15
5.3.2	Kooperationen stärken	15
5.3.3	Entwicklungsprozesse unterstützen	16
5.3.4	Praxisorientierte Weiterbildungen für Lehrpersonen	16
5.3.5	Zusammenarbeit mit den Eltern stärken	17
<b>6</b>	<b>Literatur</b>	<b>17</b>

---

## 2 Ressourcen für die spezielle Förderung

In vielen Schulen werden spezifische Ressourcen für die Unterstützung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen eingesetzt. Die Ressourcen werden meist in Form von Personal bereitgestellt, es können aber auch bauliche Massnahmen oder spezifische Materialien oder anderes sein. Die Ressourcen müssen finanziert werden. Die Finanzierung kann pauschal oder individuell erfolgen (Banks et al., 2015). Werden die Ressourcen individuell bereitgestellt, so werden sie den Lernenden oder deren Eltern auf Grund der Ermittlung des individuellen Bedarfs der Schülerinnen und Schüler direkt zugeteilt. Werden Ressourcen pauschal gesprochen, so werden sie durch die Verwaltung der Schulen oder Gemeinden als Ressourcenpakete abgegeben. International betrachtet werden Ressourcen häufiger pauschal den Gemeinden, Regionen oder Schulen zugesprochen. Diese Form der Finanzierung ist stärker auf die Institutionen ausgerichtet als auf das individuelle Kind. Die Schulen erhalten so mehr Flexibilität, um auf die spezifischen Bedürfnisse reagieren zu können.

Beide Formen der Ressourcierung haben Vor- und Nachteile. Durch den Prozess der Abklärung bei der individuellen Ressourcierung werden die Schülerinnen und Schüler kategorisiert, denn es wird ein besonderer Bedarf ausgewiesen. Somit findet eine Stigmatisierung der betroffenen Personen statt (Topping & Maloney, 2005). Dieses Modell ist oft zu finden in Systemen, in denen ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern in separierenden Formen unterrichtet wird. So scheint es inklusive Praktiken zu hindern und separierende Formen zu stärken. Auch kann es vorkommen, dass ein spezifischer Bedarf ausgewiesen wird, um grundsätzlich mehr Ressourcen für den Unterricht zu bekommen (Winter & O'Raw, 2006).

Die pauschale Ressourcierung ermöglicht mehr Flexibilität, gleichzeitig kann sie aber zu Trägheit im System führen, denn die Schule erhält die Ressourcen unabhängig davon, was genau damit gemacht wird (Meijer, 1999). Auch ist es schwierig festzustellen, ob die Gelder tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Bildungsbedarf ankommen und diese ausreichend unterstützt werden (Riddell, Tisdal & Kane, 2006). Weiter können Schulen dazu tendieren, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gar nicht aufzunehmen, da diese das Budget stärker belasten könnten als die anderen Schülerinnen und Schüler (Crawford, Sibieta & Vignoles, 2011).

### 2.1 Die Grundlagen der speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft

Die Grundlagen der speziellen Förderung werden im Kanton Basel-Landschaft im Detail in der Verordnung Sonderpädagogik VO SoPä (SGS 640.71) geregelt. Diese ist seit dem 01.08.2021 in Kraft. Seit 2021 werden den Schulen an Stelle von einzelnen Förderlektionen für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Lektionenpools zur Speziellen Förderung zur Verfügung gestellt. Gemäss dem Leitfaden Sonderpädagogik werden die für die Spezielle Förderung verfügbaren Ressourcen anhand der effektiven Schüler:innenzahlen in Lektionen berechnet. Diese Ressourcen stehen in Form von vier unterschiedlichen Pools und Platzzahlen für besondere Klassen zur Verfügung (vgl. Version Juli 2024):

– Pool 1 Integrative Spezielle Förderung (ISF)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> **Primarstufe** für je 10 Schülerinnen und Schüler – 3.9\* Lektionen Spezielle Förderung, wenn zusätzlich Einführungs- und Kleinklassen (EK und KK) am Schulstandort geführt werden oder in der Regel EK- und KK-Zuweisungen\*\* an andere Schulstandorte erfolgen (Vo SoPä § 14, Absatz 1a 1.). – 5.4\* Lektionen Spezielle Förderung, wenn keine Einführungs- und Kleinklassen (EK und KK) am Schulstandort geführt werden und in der Regel keine EK- und KK-Zuweisungen an andere Schulstandorte erfolgen (Vo SoPä § 14, Absatz 1a 2.).

**Sekundarstufe I** für je 10 Schülerinnen und Schüler der Leistungszüge A und E – 4.3\* Lektionen Spezielle Förderung, wenn zusätzlich Kleinklassen (KK) am Schulstandort geführt werden oder in der Regel KK-Zuweisungen an andere Schulstandorte erfolgen (Vo SoPä § 14, Absatz 2b 1.). – 6.1\* Lektionen Spezielle Förderung, wenn keine Kleinklassen (KK) am Schulstandort geführt werden und in der Regel keine KK-Zuweisungen an andere Schulstandorte erfolgen (Vo SoPä § 14, Absatz 2b 2.).

- Pool 2 Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Förderangebot Französisch (FaZ)<sup>2</sup>
- Pool 3 Logopädie (Logo)<sup>3</sup>
- Pool 4 Psychomotorik (PMT)<sup>4</sup>

## 2.2 Problemlage: Hohe Belastungen im Lehrberuf und steigende Sonderschulquoten

Die Belastungen im Lehrberuf sind gross. So zeigt eine Befragung von Lehrpersonen aus dem Kanton Luzern im Jahr 2023, dass rund 90 % der Lehrpersonen sich eher bis stark belastet fühlen. Insbesondere durch Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. An zweiter Stelle folgt das Gefühl, den Schülerinnen und Schülern nicht gerecht werden zu können (Kanton Luzern, 2023).

Auch die Schulen und Lehrpersonen des Kantons Basel-Landschaft sind durch Schülerinnen und Schüler mit schweren Verhaltensauffälligkeiten stark gefordert. Die Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion (BKSD) gab darum im Sommer 2024 eine Bedarfserhebung zum Unterstützungsbedarf im Zyklus I in Auftrag mit dem Ziel, den Bedarf zu erheben, Massnahmen zur Ressourcenverteilung für die spezielle Förderung zu diskutieren und konkrete Lösungsvorschläge zu erarbeiten. Der Auftrag wurde durch die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH) ausgeführt.

## 3 Bedarfserhebung im Zyklus I im Herbst 2024

Im Herbst 2024 wurden Lehrpersonen im Zyklus I und Schulleitende von Primarschulen mit einem Online-Fragebogen befragt. Aus 50 von 69 Primarschulen im Kanton Basel-Landschaft haben Schulleitende den Fragebogen beantwortet. 606 Antworten von Klassenlehrpersonen, heilpädagogischen Fachpersonen und Sozialpädagog\*innen aus 899 Regelklassen und 83 Einführungs- und Kleinklassen auf Primarstufe konnten ausgewertet werden.

## 4 Ergebnisse der Befragung

### 4.1 Herausforderungen im ersten Zyklus

Alle Personen wurden in einer offenen Form gefragt, welche Herausforderungen und Problemfelder sie im Zyklus I und insbesondere im Kindergarten allgemein und in Bezug auf Verhaltensauffälligkeiten im Besonderen identifizieren. Im Kindergarten erleben die Lehrpersonen, heilpädagogischen Fachpersonen und Sozialpädagog\*innen erleben vor allem Entwicklungsdefizite aufgrund des Alters als herausfordernd. Über 52% der Lehrpersonen aus dem Kindergarten geben das Alter, fehlende Basiskompetenzen, fehlende Selbstständigkeit, fehlende Reife oder fehlende Motivation und Interesse der Kinder als Herausforderung an. Die grosse Heterogenität der Kinder und Schülerinnen mit mangelhaften Sprach- oder Deutschkenntnissen werden im Kindergarten an zweiter Stelle genannt. An dritter Stelle folgt bei den Kindergartenlehrpersonen das Thema Verhalten (32.4%). Im Kindergarten wird zudem die Ablösung der Kinder vom

<sup>2</sup> **Primarstufe** – Für jede Schülerin und jeden Schüler mit Förderbedarf stehen der Schule 0,7 Lektionen DaZ oder FaZ zur Verfügung (Vo SoPä § 15, Absatz 2a). **Sekundarstufe I** – Für jede Schülerin und jeden Schüler mit Förderbedarf stehen dem Sekundarschulstandort 0.9 Lektionen DaZ bzw. FaZ zur Verfügung (Vo SoPä § 15, Absatz 2b).

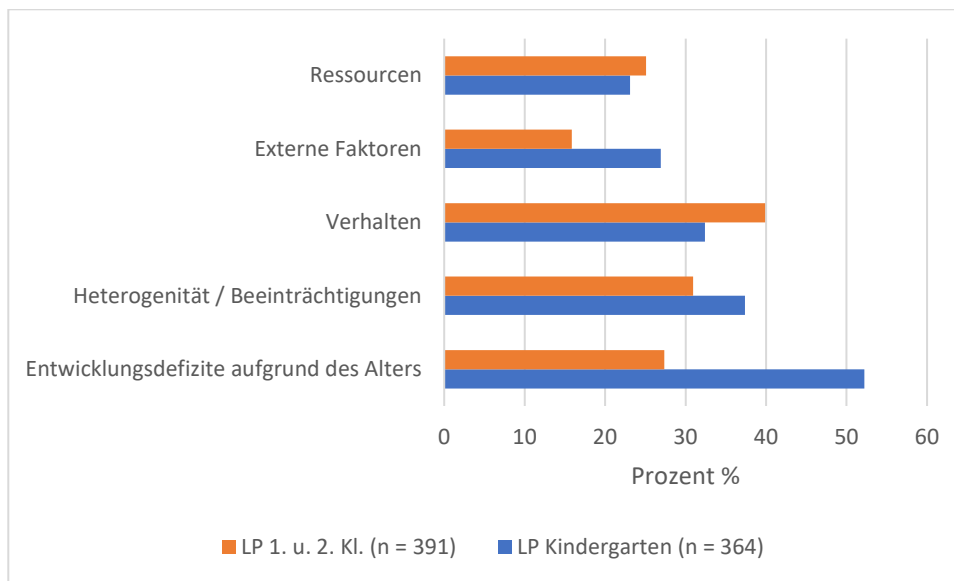
<sup>3</sup> Für je 570 Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und der Sekundarstufe I stehen 27 Lektionen zur Verfügung (Vo SoPä § 16, Absatz 2).

<sup>4</sup> Für je 2500 Schülerinnen und Schüler der Primarstufe steht dem Amt für Volksschulen, Hauptabteilung Sonderpädagogik, ein Lektionenpool von 27 Lektionen zur Verfügung (Vo SoPä § 35, Absatz 2).

Elternhaus und die Zusammenarbeit mit den Eltern als herausfordernd erlebt. Die Ressourcen werden im Kindergarten nur von rund einem Viertel der befragten Personen angesprochen. Dabei werden insbesondere grosse Klassen und zu wenig (ausgebildetes) Personal erwähnt (vgl. Abb. 1).

Die Lehrpersonen der ersten und zweiten Klasse nehmen ähnliche Herausforderungen wahr, doch gewichten sie diese anders. Diese Lehrpersonen nehmen als grösste Herausforderung das Verhalten der Schülerinnen und Schüler wahr (40%). An zweiter Stelle folgt die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler (31%) sowie Entwicklungsdefizite (27%) (vgl. Abb. 1).

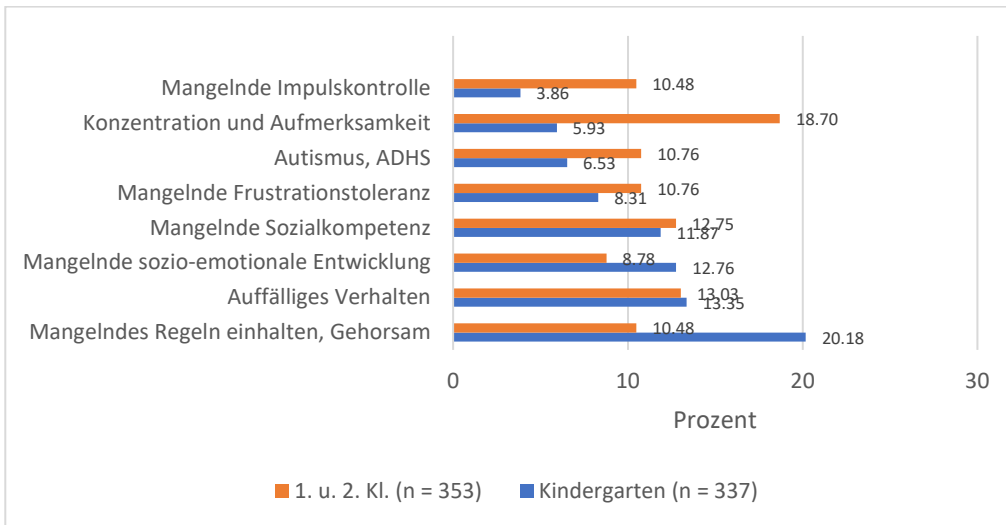
Abbildung 1 Allgemeine Herausforderungen im ersten Zyklus



Die Kindergartenlehrpersonen sehen im Bereich Verhalten vor allem das Einhalten von Regeln und den Gehorsam als Herausforderung (20%), gefolgt von auffälligem Verhalten allgemein (13%), mangelnde sozio-emotionale Entwicklung (12%) und mangelnder Sozialkompetenz (11%) (vgl. Abb. 2).

In der ersten und zweiten Klasse wird mangelnde Konzentration und Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler von rund 18% der Lehrpersonen als herausfordernd im Bereich Verhalten genannt. Mangelnde Sozialkompetenz (12%), Frustrationstoleranz (10%) oder Impulskontrolle (11%) sind weitere Verhaltensschwierigkeiten, die die Lehrpersonen vor allem in der ersten und zweiten Klasse als Herausforderung wahrnehmen (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2 Herausforderungen im Bereich Verhalten im ersten Zyklus



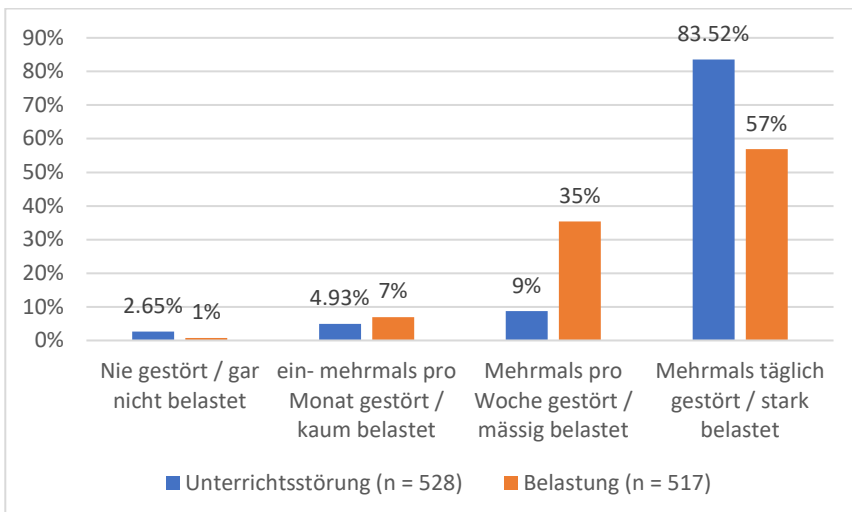
Auch die Schulleitungen sehen in Verhaltensproblemen die grösste Herausforderung. Mehr als 80% aller Schulleitenden nennen Aspekte des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler, die sie als Herausforderungen erleben. Dabei decken sich die genannten Schwierigkeiten im Bereich Verhalten mit denen Lehrpersonen.

#### 4.2 Unterrichtsstörungen werden als belastend erlebt

Die Lehr- und Förderlehrpersonen sowie die Sozialpädagog\*innen wurden gefragt, wie oft sie im Unterricht gestört würden und wie stark sie sich belastet fühlen. Bei den Unterrichtsstörungen konnten unterschiedliche Häufigkeiten von nie, über einmal im Monat bis mehr als zehnmal täglich markiert werden. Auf einer Skala von 0 = gar nicht belastet bis 3 = stark belastet konnten die Lehrpersonen, heilpädagogischen Fachpersonen und Sozialpädagog\*innen angeben, wie stark sie sich in der Schule belastet fühlen.

Bei mehr als 80% der Lehrpersonen wird der Unterricht täglich oder mehrmals täglich gestört. Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen (fast 57%, 294 Personen) fühlen sich eher oder stark belastet (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3 Unterrichtsstörungen und Belastungen der Lehrpersonen



In einer offenen Frage wurde die Belastung spezifiziert: Die Lehrpersonen erleben den Unterricht als zu laut. Sie haben zu wenig persönliche Ressourcen, um mit Respektlosigkeit, trotzigem, oppositionellem und aggressiven Verhalten und Gewalt umzugehen. Das Klassenklima und die Lernumgebung leiden, die Vorgaben des Lehrplans können nicht erfüllt werden, und die Schülerinnen und Schüler mit besonderer Unterstützung machen wenig Fortschritte. Störungen im Unterricht, eine schwierige Zusammenarbeit mit den Eltern und fehlende Zeit führen zu einem Gefühl der Hilflosigkeit und dem Gefühl, den Schülerinnen und Schülern nicht gerecht werden zu können. Dies alles fordert einen hohen Energieaufwand der Lehrpersonen, so dass sie mit der Zeit an ihre Grenzen stossen. Knapp 60% der Lehrpersonen fühlen sich stark belastet.

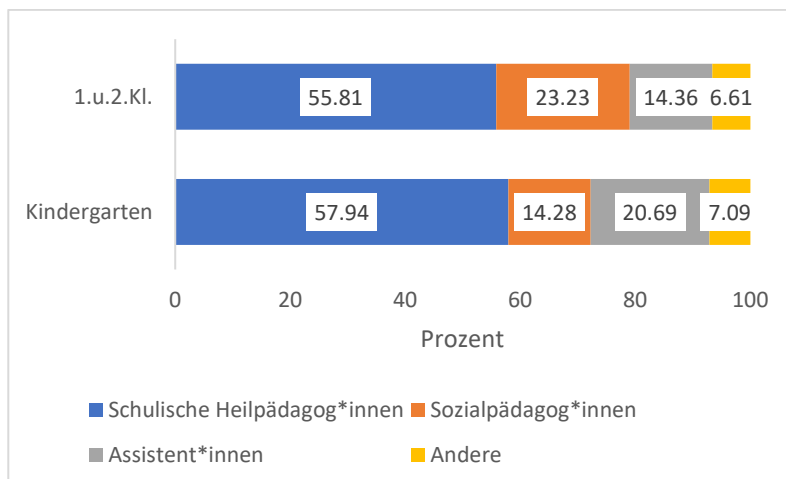
Die Lehr- und Förderlehrpersonen sowie die Sozialpädagoginnen wurden auch gefragt, ob die Ressourcen für die spezielle Förderung ausreichend seien. 77% der Lehrpersonen sind der Meinung, die Ressourcen reichen kaum oder nicht um mit den Herausforderungen im Schulalltag umzugehen.

### 4.3 Einsatz der Ressourcen für die spezielle Förderung

Die Schulleitenden sowie die Lehr- und Förderlehrpersonen wurden gefragt, wie viele Lektionen aus dem Lektionenpool spezielle Förderung eingesetzt werden. Im Kindergarten werden im Mittel sechs Lektionen aus dem Pool für die spezielle Förderung für eine Klasse mit 18 Schülerinnen und Schülern eingesetzt, in der ersten und zweiten Klasse sind es sieben Poollektionen bei gleicher durchschnittlicher Klassengrösse. Der Umfang der eingesetzten Poollektionen für die spezielle Förderung im ersten Zyklus ist im Kanton Basel-Landschaft im schweizweiten Vergleich hoch. Der Vergleich zwischen Gemeinden und Kantonen kann über die Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Vollpensum einer heilpädagogischen Fachperson gemacht werden. Im Durchschnitt werden in der Schweiz pro schulischer Heilpädagogin 149 Schülerinnen und Schüler unterrichtet (Wicki, 2025). Im Kanton Basel-Landschaft werden 85 Schülerinnen und Schüler im Kindergarten und 80 Schülerinnen und Schüler in der ersten und zweiten Klasse pro Vollpensum Poollektionen unterrichtet.

Die Poollektionen werden zu mehr als der Hälfte mit heilpädagogischen Fachpersonen abgedeckt (rund 58% im Kindergarten, rund 56% in der ersten und zweiten Klasse). Während im Kindergarten zudem rund 14% der Poollektionen durch Sozialpädagog\*innen abgedeckt werden, sind dies in der ersten und zweiten Klassen 23%. Gut 20% der Poollektionen werden im Kindergarten durch Assistent\*innen abgedeckt. Somit werden im ganzen ersten Zyklus etwa 70-75% der Poollektionen für die spezielle Förderung durch ausgebildete Fachpersonen abgedeckt (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4 Welche Personengruppen decken die Poollektionen ab?



Die bildungspolitische Steuerung der Ressourcenverteilung, die Verortung der sonderpädagogischen Ressourcen und die innerschulische Organisation im Umgang mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sind drei zentrale Dimensionen der Schulorganisation (vgl. Koch & Textor, 2015, S. 112ff., nach Textor, 2018). Daher wurden die Schulleitungen gefragt, wie sie bei der Planung und Zuteilung der Poollektionen vorgehen.

74.5% der Schulleitungen geben an, dass sie einen gewissen Anteil der Poollektionen zurückbehalten, um ihn bei Bedarf über das Schuljahr hinweg einsetzen zu können. Die restlichen Poollektionen werden teilweise gleichmässig über die Klassen verteilt und teilweise bedarfsorientiert zugeteilt. Fast die Hälfte der Schulleitungen teilt den heilpädagogischen Fachpersonen ein Ressourcenpaket zu, das diese bedarfsorientiert einsetzen können. 30% der Schulleitungen geben an, dass der Bedarf durch die Lehrpersonen erhoben wird und die Lektionen durch die Schulleitung der Schülerin, dem Schüler individuumsbezogen zugewiesen werden. Sind die Ressourcen aufgebraucht, so setzt gut die Hälfte der Schulleitenden SOS-Lektionen ein. Richtquoten, welche die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Massnahmen einschränkt, werden an den Schulen im Kanton Basel-Landschaft nicht festgelegt.

Durch die Analyse der Daten aus der Befragung kann zudem folgendes festgestellt werden: Wenn alle Poollektionen für spezielle Förderung gleichmässig auf die Klassen verteilt werden, schätzen Schulleitungen die Qualität der interdisziplinären Zusammenarbeit und das Schulleben signifikant tiefer ein, als wenn ein Teil der Pollektionen bedarfsorientiert verteilt wird. Wenn die Lehrpersonen den Bedarf erfassen, schätzen die Schulleitungen die Unterrichtsqualität höher ein (Wicki, 2025b).

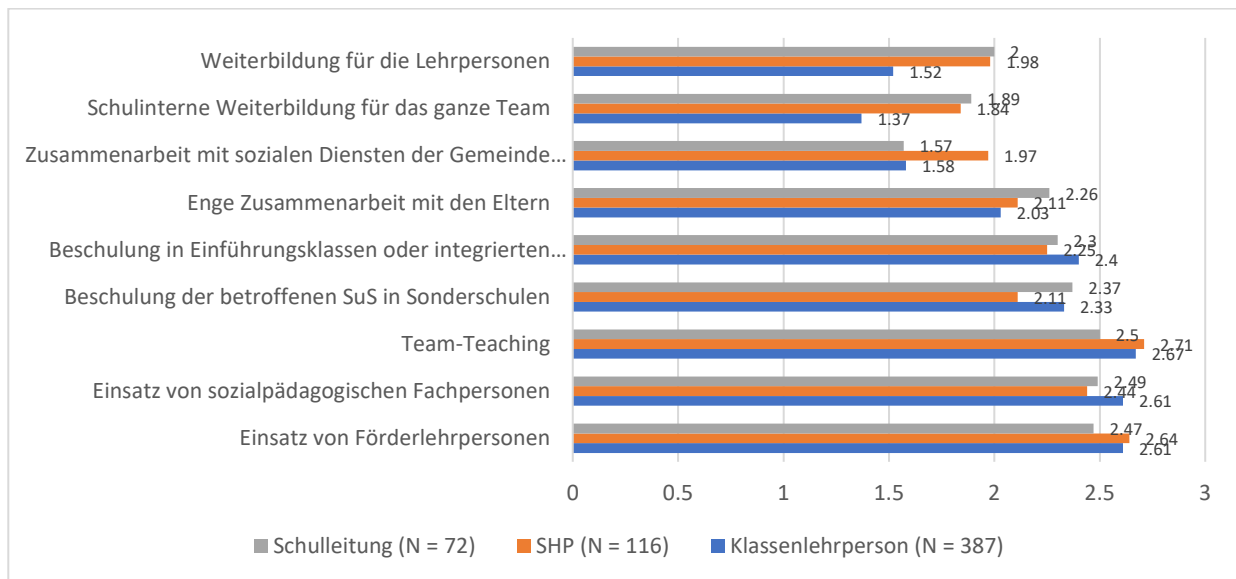
Die innerschulische Organisation der speziellen Förderung erfolgt vielfältig. Am häufigsten wird sowohl im Kindergarten als auch in der ersten und zweiten Klasse mit flexiblen Fördergruppen im gemeinsamen Unterricht gearbeitet. Fast ebenso häufig geben die Regellehrpersonen und die Förderlehrpersonen an, den Unterricht gemeinsam zu gestalten. Rund 66% der Kindergartenlehrpersonen und 71% der Lehrpersonen der ersten und zweiten Klasse geben aber auch an, Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Einzelförderung zu unterstützen. Ein Drittel aller Lehrpersonen im Kindergarten und in der ersten und zweiten Klasse arbeiten auch mit fixen Fördergruppen ausserhalb des gemeinsamen Unterrichts.

Bei den Förderlehrpersonen wurde zudem erhoben, wie sie ihre Arbeitszeit einsetzen. Die befragten Förderlehrpersonen nutzen gut die Hälfte ihrer Arbeitszeit für den Unterricht, rund ein Drittel für diagnostische Tätigkeiten und etwa 14% für die Beratung und Koordination von Eltern, Lehrpersonen und anderen Fachpersonen.

#### **4.4 Wirkungsvolle Lösungsansätze aus Sicht der Praxis**

Die Schulleitenden, Klassenlehrpersonen, heilpädagogischen Fachpersonen und Sozialpädagog\*innen wurden gebeten, die Wirksamkeit von spezifischen Lösungsvorschlägen im Umgang mit herausforderndem Verhalten auf einer vierstufigen Skala (0 = gar nicht wirksam, 1 = teilweise wirksam, 2 = eher wirksam und 3 = sehr wirksam) einzuschätzen. Die befragten Personen sind sich bezüglich der Lösungsvorschläge im Umgang mit den genannten Herausforderungen weitgehend einig: Der Einsatz von zusätzlichem Personal in Form von Team-Teaching sowie der zusätzliche Einsatz von sonderpädagogischen Fachpersonen und Förderlehrpersonen wird als besonderes wirksam eingeschätzt. An zweiter Stelle folgen separierende Angebote wie Beschulung in Einführungs-, Integrations- und Kleinklassen oder an Sonderschulen. Als wichtig und hilfreich wird aber auch die enge Zusammenarbeit mit den Eltern gesehen. Lehrpersonen schätzen Weiterbildung und die Zusammenarbeit mit sozialen Diensten signifikant als weniger wirksam ein als Förderlehrpersonen oder Schulleitungen (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5 Wirksamkeit von Lösungsmöglichkeiten im Umgang mit Herausfordernden Verhaltensweisen



#### 4.5 Die subjektive Einschätzung der Schulqualität

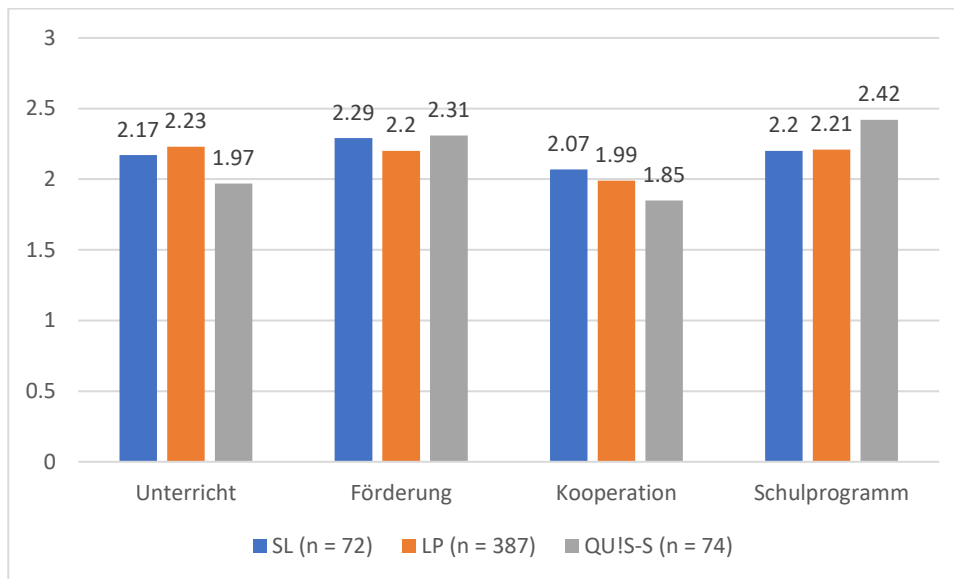
Um den Handlungsbedarf im Zyklus 1 in Bezug auf den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten eruieren zu können, wurden die Lehrpersonen, heilpädagogischen Fachpersonen, Sozialpädagog\*innen und Schulleitenden auch gebeten, eine subjektive Einschätzung der Schulqualität abzugeben. Dazu kam eine leicht verkürzte und angepasste Form des Qu!S-S Fragebogens (Schurig et al., 2020) zum Einsatz.

Die Schulqualität wird insgesamt als hoch eingeschätzt. Die Klassenlehrpersonen, schulischen Heilpädagog\*innen und Schulleitungen schätzen die Schulqualität sehr ähnlich ein. Die tiefsten Werte erhält die Aussage, dass die Zeitgefässe für die pädagogische Arbeit im Team reichen würden.

Im Bereich Förderung geben die Klassenlehrpersonen bezüglich der Aussage «Alle Schülerinnen und Schüler können im Bedarfsfall individuelle Förderung in Anspruch nehmen» signifikant tiefere Werte an (M = 1.96) als die Schulleitungen (M = 2.22) oder die schulischen Heilpädagog\*innen (M = 2.38).

Für jede Kategorie (Unterricht, Förderung, Kooperation und Schulprogramm) wurde der Mittelwert der subjektiven Einschätzung der Schulleitungen und der Lehrpersonen separat berechnet und mit den Mittelwerten der Qu!S-S Studie (Heimlich...) verglichen. Bezüglich Unterricht und Kooperation schätzen die Schulleitungen wie auch die Lehrpersonen die Schulqualität höher ein, bezüglich Förderung und Schulprogramm jedoch leicht tiefer (vgl. Abb. 6).

Abbildung 6 Subjektive Einschätzung der Schulqualität



## 5 Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen

Für den Unterricht von Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Förderbedürfnissen sind die Kooperation von Regel- und Förderschullehrkräften, individualisierende Angebote und der gezielte Einsatz der Ressourcen wichtig (Wirtz, 2020, S. 446).

### 5.1 Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene der Verwaltung

Traditionell wird unter dem Inklusionsdiskurs oft nur der sonderpädagogische Diskurs subsumiert. Preuss (2018) zeigt, dass es sinnvoll ist, den Flüchtlings- und Migrationsdiskurs und den Begabungsdiskurs gleichzeitig anzusprechen und somit von einem breiten Verständnis von Inklusion auszugehen. Eine solche Steuerung impliziert nicht nur einen deutlichen Gewinn in Bezug auf Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem, sondern auch eine erhebliche Komplexitätsreduzierung und damit Vereinfachung vieler Steuerungsprobleme im Zusammenhang der verschiedenen Einzeldiskurse von Heterogenität wie z.B. ökonomische, personelle oder unterrichts- und schulentwicklungsbezogene (Preuss, 2018, S. 44). Preuss (2018) betont zudem, dass es auf der bildungspolitischen Ebene ein klares Bekenntnis zu inklusiver Bildung braucht. Dies kann mit einem integrativen Verständnis von Begabungsförderung befördert werden (ebd., S. 45).

- a) Die Individualität aller Kinder in den Fokus des administrativen Handelns stellen

Regierungsrat und Bildungsdirektion als staatliche Hoheitsträger und Exekutiv-Verwaltung haben die Fach- und Ressourcenverantwortung für ihren Verantwortungsbereich und damit eine hohe Verfügungsmacht. Damit eine Bildung für alle gelingt, muss das Handeln der Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion über eine traditionelle Steuerungskultur mit bürokratischem Habitus hinausgehen. Das heisst, die „üblichen Strategien“ (z.B. Erlasse oder Handreichungen) so zu gestalten und zu formulieren, dass Freiräume sichtbar und lebbar sind. Mit der Einführung der Teilautonomie der Schulen und den Pool-Lektionen sind wichtige Schritte getan. Nun heisst es, die Schulen in ihren Entwicklungsprozessen zu unterstützen und u.a. Teamarbeit zu etablieren (z.B. gemeinsam mit den Schulräten und weiteren schulischen Akteuren), Vertrauen als Beziehungsform zu stärken und die Schulen zu unterstützen, die bestehenden Freiräume auch zu nutzen (Preuss, 2018).

In diesem Sinne sind auch die Schulaufsicht und die Schulräte gefordert zu Handeln. Als wichtiger Indikator sollte daher auf eine pädagogische Haltung Wert gelegt werden, die die Individualität aller Kinder in den Fokus auch des administrativen Handelns stellt und diesem Wert ein besonderes Gewicht in Bezug auf alle Entscheidungen und Koordinationen gegenüber der Schule verleiht. Auch Vertrauensbildungen z.B. zu den Eltern, das Zulassen von Freiräumen für die Schulentwicklung und Teambildungen und regionalen Kooperationen sind wichtig (ebd., S. 46).

## **5.2 Handlungsmöglichkeiten der Schulleitungen**

Der Umfang der eingesetzten Ressourcen für die spezielle Förderung im ersten Zyklus ist im Kanton Basel-Landschaft im schweizweiten Vergleich hoch. Zusätzliche Ressourcen würden daher wohl wenig Wirkung zeigen. Vielmehr gilt es, die Einsatzplanung, den Einsatz und die Umsetzung der speziellen Förderung in den Blick zu nehmen.

### **5.2.1 Systemorientierte Verteilung der pauschalen Ressourcen**

Zur Verteilung der kollektiven Ressourcen gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen: 1. individuumsbezogene Zuweisung (der Bedarf wird durch die Schulleitung festgestellt), 2. Ressourcenpaket für heilpädagogische Fachpersonen (den Fachpersonen werden Ressourcen zugeteilt und diese ermitteln den spezifischen Bedarf in den Klassen), 3. Klassische gleichmässige Verteilung (jede Klasse erhält den gleichen Anteil an Ressourcen), 4. Systemorientierte Verteilung (jede Klasse erhält einen Grundanteil der kollektiven Ressourcen, bedarfsorientiert werden die restlichen Ressourcen zugewiesen) (Heyer, 2023).

Die systemorientierte Verteilung bringt zahlreiche Vorteile. Sie erlaubt dank der Bedarfsorientierung eine gezielte und damit ökonomische Vorgehensweise auf der Grundlage einer systemorientierten Sichtweise. Gleichzeitig gewährleistet dieses Vorgehen eine Kontinuität im Team, da die Förderlehrpersonen den Klassen fest zugeteilt werden.

Die individuellen Ressourcen werden bezogen auf das Individuum verteilt, wobei meist keine Richtquoten (Lienhard-Tuggener, 2017) festgelegt werden. Werden Richtquoten festgelegt, so müssen diese im Kollegium gut akzeptiert sein. Auch bezüglich der Verteilung der individuellen Ressourcen sind Gestaltungsmöglichkeiten wichtig, um flexibel auf veränderten Bedarf reagieren zu können (Heyer, 2023).

Für die Nachsteuerung ist es sinnvoll einen gewissen Teil der kollektiven Ressourcen zurückzubehalten oder während des Schuljahres umzuverteilen, indem der Stundenplan der Förderlehrpersonen quartalsweise neu ausgehandelt wird. Diese Form kann möglicherweise von Vorteil sein, setzt aber eine grosse Flexibilität der Teams voraus, während gleichzeitig darauf geachtet werden muss, dass eine gewisse Kontinuität im Förderprozess erhalten bleibt (Heyer, 2023).

Die Qualitätsbereiche Förderung und Schulprogramm erhalten in der subjektiven Einschätzung der Lehrpersonen und Schulleitung relativ tiefe Werte. Insbesondere die subjektive Einschätzung des Qualitätsbereichs Schulprogramm und Schulleben kann möglicherweise durch die Art und Weise, wie der Einsatz der Poollektionen geplant wird, beeinflusst werden. Die Poollektionen sollten nicht auf alle Klassen gleichmässig verteilt werden, vielmehr gilt es, nur einen Teil der Poollektionen präventiv gleichmässig zu verteilen, den anderen Teil jedoch bedarfsgesteuert einzusetzen.

74% der Schulleitenden geben an, einen Teil der Poollektionen für die spezielle Förderung anfangs Schuljahr zurückzubehalten, um diese bei Bedarf während des Jahres einsetzen zu können. Wie gross dieser Anteil ist, wurde mit dieser Studie nicht erhoben. Für eine allfällige Nachsteuerung wird ein Reservepool mit einem Umfang von etwa 10 Prozent der den Schulen schülerbezogen zugewiesenen Stellen und Geldern empfohlen werden (IfBQ, 2016, S. 52).

Werden in Regelschulen vermehrt Ressourcen pauschal zugewiesen, bedarf es eines kontinuierlichen Monitorings der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit heil- und sonderpädagogischen Fachpersonen, um sicherzustellen, dass die Ressourcen auch dort ankommen, wo sie benötigt werden. Dies kann die Unterrichtsqualität und interdisziplinäre Zusammenarbeit stärken.

### **5.2.2 Mehr Poollektionen für die spezielle Förderung in den Kindergarten**

Im Kanton Basel-Landschaft stehen den Schulen für je 10 Schülerinnen und Schüler 3.9 Lektionen Spezielle Förderung zur Verfügung, wenn zusätzlich Einführungs- und Kleinklassen (EK und KK) am Schulstandort geführt werden oder in der Regel EK- und KK-Zuweisungen an andere Schulstandorte erfolgen (Vo SoPä § 14, Absatz 1a 1.) bzw. 5.4 Lektionen Spezielle Förderung, wenn keine Einführungs- und Kleinklassen (EK und KK) am Schulstandort geführt werden und in der Regel keine EK- und KK-Zuweisungen an andere Schulstandorte erfolgen (Vo SoPä § 14, Absatz 1a 2.). Das bedeutet, dass für eine durchschnittliche Klasse von 18 Schülerinnen und Schülern 7.02 Lektionen, bzw. 9.72 Lektionen zur Verfügung stehen würden. Gemäss Angaben der Lehrpersonen und Schulleitungen werden diese Ressourcen jedoch im Kindergarten und in der ersten und zweiten Klasse nicht eingesetzt. Es wäre sinnvoll, mindestens die durchschnittliche Anzahl Poollektionen, die für die spezielle Förderung pro Klasse zur Verfügung stehen, bereits im Kindergarten präventiv einzusetzen.

### **5.2.3 Am Schulprogramm arbeiten und Vernetzung stärken**

Die Planung des Einsatzes der Poollektionen für die spezielle Förderung ist mit der subjektiven Einschätzung der Schulqualität, insbesondere mit den Aspekten Schulprogramm und Schulleben verbunden. Bei der Befragung wurde der fünfte Teil des QuI-S-S Fragebogens nicht abgefragt. Wirtz (2020) konnte zeigen, dass der regelmässige Kontakt der Schulleitung mit den Eltern sowie die Vernetzung der Schule in der Region relevante Merkmale der Schulqualität sind. Ein Augenmerk auch auf diese Aspekte zu legen ist sinnvoll.

Der regelmässige, wertschätzende Kontakt mit Eltern oder auch der Einbezug von Eltern in die Schulentwicklung ist ein wesentlicher Grundstein der Schulqualität (Wirtz, 2020). Regelmässige Gespräche zum Lernstand der Kinder zu führen ist sinnvoll und relativ einfach umsetzbar. Auch die Vernetzung mit Angeboten zur Förderung und Unterstützung in der Region sind pragmatische Entwicklungsmöglichkeiten.

### **5.2.4 Klassenzusammensetzung steuern**

Wirtschaftlich und langfristig gesehen sind die Effekte integrativer Schulung auf den Berufserfolg von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen positiver als die der segregativen Beschulung, bei der höhere Kosten anfallen. Als optimale durchschnittliche Grösse einer Klasse werden 20 Schülerinnen und Schüler genannt. In einer solchen Klasse sollten bei durchschnittlichen Unterrichtskompetenzen der Lehrpersonen maximal vier Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sein (Balestra et al., 2022).

Die Ausstattung mit personellen Ressourcen ist für die Schulen ein Kernthema. Ausreichend gut ausgebildetes Personal an einer Schule zu haben ist DER Faktor der Qualitätsentwicklung einer Schule. Ebenso das Festlegen von festen Austauschzeiten für alle Lehrpersonen. Oft sind die heilpädagogischen Fachpersonen nur wenige Stunden in der Klasse (2-4 Stunden) und eine Doppelbesetzung ist nur in wenigen Stunden möglich. Gleichzeitig sind in den meisten Schulen keine Beratungszeiten zwischen Förder- und Regelschullehrkräften im Stundenplan verankert. Eine Doppelbesetzung (wenigstens in den Hauptfächern) kann als Grundvoraussetzungen für unterrichtsbezogene Zusammenarbeit und Lernstanddiagnostik sowie differenziertes Arbeiten in den Klassen gelten (Wirtz, 2020, S. 417).

### **5.2.5 Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten**

Verhaltensprobleme werden häufig als eines der grössten Herausforderungen für Lehrpersonen genannt (Ahrbeck, 2022). Es gibt zahlreiche bewährte Interventionen, die sich in Schulen relativ leicht umsetzen lassen (Casale et al., 2014; Durlak et al., 2022; Hövel et al., 2019).

Ein Ansatz, um diese Herausforderungen anzugehen, stellt der School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) dar (Sugai & Horner, 2020, 2006). SWPBS ist ein mehrstufiges Rahmenmodell zur systemischen Förderung positiven Verhaltens und zur Prävention von Verhaltensproblemen in Schulen. Statt Verhaltensprobleme mit strengen Konsequenzen zu bekämpfen, zielt SWPBS darauf ab, Lernumgebungen zu schaffen, die das Verhalten aller Kinder präventiv und proaktiv fördern. Dies unterstützt nicht nur den schulischen und sozialen Erfolg der Schüler\*innen, sondern verbessert auch die Qualität des Lernumfelds.

### **5.3 Handlungsmöglichkeiten der Lehrpersonen**

Die Einstellungen von Lehrpersonen können sowohl eine Gelingensbedingung als auch eine Herausforderung darstellen (Boyle et al., 2020; Lindner et al., 2023; Scruggs & Mastropieri, 1996). Forschungsergebnisse zeigen, dass Selbstwirksamkeit positiv mit Einstellungen zur Inklusion zusammenhängt (Savolainen et al., 2012). Persönliche Bewältigungserfahrungen und verbale Ermutigung sind wichtige Quellen für Selbstwirksamkeit. Hohe Selbstwirksamkeit steigert zudem die Arbeitsmotivation, senkt das Burnoutisiko bei Lehrkräften und trägt zu einem besseren Verhaltensklima in der Klasse bei (Malinen & Savolainen, 2016).

#### **5.3.1 Unterricht entwickeln**

Binnendifferenzierter Unterricht ermöglicht gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler. Binnendifferenziertes Arbeiten wird oft zwar als Wunsch formuliert, aus pragmatischen Gründen werden Formen äusserer Differenzierung allerdings bevorzugt, da sie aufgrund der unzureichenden Rahmenbedingungen (Bsp.: zu wenige Stunden in Doppelbesetzung) oder fehlenden unterrichtlichen Veränderungen (Bspw.: Anteil Frontalunterricht im Vergleich zu offenen Unterrichtsformen) leichter umsetzbar sind (Wirtz, 2020, S. 431f.). Das Bereitstellen von ausreichend Differenzierungsmaterial kann durch die enge Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander und mit den heilpädagogischen Fachpersonen über eine Austauschplattform vereinfacht werden.

Eine gering ausgeprägte Klassenführung kann zu einer Reihe von Problemen führen, die sich auf das Verhalten und die psychosoziale Entwicklung der Lernenden auswirken. Studien zeigen, dass eine inkonsistente oder inkohärente Disziplinierung und ein unklarer Regelrahmen zu einer Zunahme von störendem Verhalten wie Störungen im Unterricht, Aggressionen gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrkräften und anderen Verhaltensproblemen führen können (Reinke et al., 2011).

Der präventive Einsatz von sozio-emotionalem Lernen im allgemeinen Unterricht mit dem Ziel der universellen Förderung der überfachlichen Kompetenzen verbessert die sozio-emotionalen Kompetenzen, die schulischen Leistungen und das prosoziale Verhalten der Lernenden und kann Probleme in den Bereichen Verhalten und Erleben reduzieren (McCormick et al., 2019).

#### **5.3.2 Kooperationen stärken**

Rund 30% der Arbeitszeit der heilpädagogischen Fachpersonen wird sowohl im Kindergarten als auch in der ersten und zweiten Klasse für diagnostische Tätigkeiten verwendet und gut 14% für die Beratung und Koordination von Lehrpersonen oder anderen Fachpersonen, Kindern und Eltern. Rund 55% der Poollektionen für die spezielle Förderung werden für den Unterricht verwendet. Eine Befragung von 108 Förderlehrpersonen aus den Kantonen Bern, Schwyz, St. Gallen und Zürich ergab eine andere Verteilung: Es

entfielen  $M = 75.97\%$  ( $SD = 10.74$ ) der wöchentlichen Arbeitszeit auf den operativen Kern (Unterricht). Für den Unterstützungsstab (Beratung) wendeten die sonderpädagogischen Fachpersonen  $M = 14.62\%$  ( $SD = 6.886$ ) auf, während für Aufgaben der Technostruktur (Diagnostik) im Durchschnitt  $M = 6,86\%$  ( $SD = 5.106$ ) zur Verfügung standen (Wicki & Rauber, 2024).

Wenn ein höherer Anteil der Arbeitszeit der heilpädagogischen Fachpersonen im Regelunterricht stattfindet, kann häufiger gemeinsam unterrichtet werden, was die Lehrpersonen als besonders wirksam im Umgang mit allgemeinen Herausforderungen und Verhaltensauffälligkeiten einschätzen.

In Jahrgangsstufen bspw. in den Hauptfächern kann inhaltlich parallel gearbeitet werden. So kann die Vor- und Nachbereitung von Unterricht innerhalb der Teams erfolgen, so dass nicht eine Beratungsstunde pro Klassenleitung und Förderschullehrkraft, sondern „nur“ ein bis zwei im Stundenplan geblockte Kooperationsstunden je Team eingerichtet werden müssten (ebd., S. 419).

### **5.3.3 Entwicklungsprozesse unterstützen**

Während im Kindergarten insbesondere Entwicklungsdefizite aufgrund des Alters als grösste Herausforderungen wahrgenommen werden, sind es in der ersten und zweiten Klasse Verhaltensauffälligkeiten. Dabei stehen Konzentration und Aufmerksamkeit, sowie Regeln einhalten und Gehorsam nebst mangelnder Sozialkompetenz an oberster Stelle. Der Unterricht scheint dadurch häufig gestört zu werden, was zu einer hohen Belastung der Lehrpersonen führt.

Die Lehrpersonen sehen Team-Teaching, den Einsatz von Fachpersonen sowie separierende Massnahmen als wirkungsvoll an im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten. Dies zeigt, dass die Lehrpersonen dazu tendieren, die Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten an Fachpersonen zu delegieren, was zu hohen Sonderschulungs- und Sonderschulquoten führen kann. Entwicklungsdefizite, fehlende Aufmerksamkeit und fehlender Gehorsam sind jedoch im Kindergartenalter und in der ersten und zweiten Klasse keine Verhaltensauffälligkeiten, sondern betreffen beinahe die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, sind normal. Die Förderung dieser Kompetenzen Grundauftrag der Lehr- und Förderlehrpersonen und sollte daher nicht delegiert werden.

Um Delegationen zu vermeiden, ist es sinnvoll, Poollektionen für spezielle Förderung auch für eine Stärkung der Klassenführung und das sozio-emotionale Lernen zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen im allgemeinen Unterricht, eventuell im Teamteaching, präventiv einzusetzen. Dies verbessert die sozio-emotionalen Kompetenzen, die schulischen Leistungen sowie das prosoziale Verhalten der Lernenden und reduziert Probleme im Bereich Verhalten und stärkt das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen.

Da die Ergebnisse der Befragung darauf hinweisen, dass Weiterbildungen sowie Teamweiterbildungen von den Lehrpersonen als eher weniger wirksam wahrgenommen werden, sollten präventive Programme im Bereich Verhalten und Klassenführung praxisorientiert und verpflichtend in den Schulen umgesetzt werden, bevor weitere separative Massnahmen ins Auge gefasst werden.

### **5.3.4 Praxisorientierte Weiterbildungen für Lehrpersonen**

Balestra et al. (2022) konnten zeigen, dass die Qualität der Lehrpersonen relevant ist. Sie empfehlen den Schulen einen guten Informationsaustausch und eine frühzeitige Erfassung mit dem Ziel, die Klassenzusammensetzung bewusst so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen gleichmässig auf die Klassen verteilt werden (Balestra et al., 2022). Zudem gilt es, die Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Heterogenität zu stärken. Dies kann mit Schulungen in inklusiver Didaktik sowie im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten erfolgen. Wichtig ist es, zu beachten, dass

die Weiterbildungen durch die Lehrpersonen, heilpädagogischen Fachpersonen und Sozialpädagog\*innen als praxisorientiert und gewinnbringend wahrgenommen werden können.

Die Weiterbildungen, sollen praxisbezogenes Wissen zu spezifischen Themen vermitteln, um das Wissen und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften signifikant zu steigern. Es können regelmässig Weiterbildungsangebote zu konkreten Fachthemen angeboten werden (Both et al., 2016; Kurniawati et al., 2014). Erfahrungsbasiertes Lernen wird als besonders wirksam angesehen. Franek et al. (2021) und Wray et al. (2022) heben hervor, dass praktische Erfahrungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf die Kompetenzen der Regellehrpersonen erhöhen. Schulen sollten daher Gelegenheiten für Lehrpersonen schaffen, solche Erfahrungen zu sammeln, beispielsweise durch Hospitationen oder durch Zusammenarbeit mit heilpädagogischen Fachpersonen. Die Weiterbildungsmöglichkeiten sollten dem Entwicklungsstand einer Schule entsprechen. Greiner et al. (2019) betonen die Wichtigkeit der Anpassung von Weiterbildungen an die individuelle Ausgangslage der Schule. Weiterbildungen sollten am Kompetenzstand der Lehrpersonen der jeweiligen Schulen anknüpfen, da der Prozess hin zur Inklusion je nach Schule unterschiedlich weit fortgeschritten ist.

### 5.3.5 Zusammenarbeit mit den Eltern stärken

Der regelmässige, wertschätzenden Kontakt mit Eltern oder auch der Einbezug von Eltern in die Schulentwicklung sind wichtig. Regelmässige Gespräche zum Lernstand der Kinder führen und die Vernetzung mit Angeboten zur Förderung und Unterstützung in der Region stärken sind pragmatische aber hilfreiche Möglichkeiten zur Stärkung der Tragfähigkeit der Schulen.

## 6 Literatur

- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion: Ideal und Wirklichkeit : *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(4), 257–261. PSYNDEX Literature with PSYNDEX Tests. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000857>
- Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2022). Peers with Special Needs: Effects and Policies (2022) 104 (3): 602–618. [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00960](https://doi.org/10.1162/rest_a_00960). *The Review of Economics and Statistics*, 104(3), 602–618. [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00960](https://doi.org/10.1162/rest_a_00960)
- Banks, J., Frawley, D., & McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education Leadership Review*, 19(9), Article 9. <https://doi.org/doi:10.1080/13603116.2015.1018344>
- Both, F., Schmiedeler, S., Abelein, P., & Schneider, W. (2016). Wirksamkeit eines Workshops für Lehrkräfte über die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). In *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (Vol. 65, Issue 5, pp. 315–327).
- Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K.-A. (2020). The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education. In C. Boyle, J. Anderson, A. Page, & S. Mavropoulou (Eds.), *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (pp. 127–146). Brill. [https://doi.org/10.1163/9789004431171\\_008](https://doi.org/10.1163/9789004431171_008)
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I : *Empirische Sonderpädagogik*, 6(1), 33–58. PSYNDEX Literature with PSYNDEX Tests.
- Crawford, C., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2011). *Crawford, C., Sibieta, L., & Vignoles, A. (2011). Special Educational Needs Funding Systems: Role of Incentives. Short Policy Report No. 11/04. Bristol: Online: Departement for Education. http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cubec/migrated/documents/pr4.pdf*
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11–12), 765–782. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
- Franek, M., Gausmann, N., Wiedebusch, S., & Maykus, S. (2021). Qualifizierungsbedarfe pädagogischer Lehr- und Fachkräfte im Umgang mit Förder- oder Unterstützungsbedarfen von Kindern in

- Grundschulen. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (Vol. 90, Issue 2, pp. 90–105).
- Greiner, F., Sommer, S., Czempel, S., & Kracke, B. (2019). Welches Wissen Brauchen Lehrkräfte für Inklusiven Unterricht? *Journal Für Psychologie*, 27(2), 117–142.
- Heyer, M. (2023). *Planung des Einsatzes von heilpädagogischen Ressourcen. Eine qualitative Untersuchung zu Planungsvorgehen in der Praxis. Masterarbeit*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Hövel, D., Hennemann, T., & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale Und Soziale Entwicklung (ESE) in Der Pädagogik Der Erziehungshilfe Und Bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 38–55. <https://doi.org/10.35468/5750>
- IfBQ, I. für B. und Q. (Ed.). (2016). *Jahresbericht Schulinspektion. Schuljahr 2014/2015. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung*. IfBQ. <https://www.hamburg.de/contentblob/7122152/e5be8002a0e53e494a2ec21352f3dd0d/data/pdf-jahresbericht-2014-2015.pdf>
- Kanton Luzern. (2023). *Kanton Luzern (2023). Befragung zum Lehrpersonenmangel im Kanton Luzern. Schlussbericht*. Kanton Luzern.
- Kurniawati, F., De Boer, A., Minnaert, A. M., & Mangunsong, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programmes on inclusion: A literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310–326.
- Lienhard-Tuggener, P. (2017). Sozialindexiertes Grundangebot und individuumsbezogene Ressourcen. Erfolge und Knacknüsse bei der Implementierung eines Mischmodells in Schweizer Kantonen. In E. Feyerer, W. Prammer und R. Wimberger (Hrsg.), (Bd. 3, S. 16-15). Linz: BZIB. In E. Feyerer, W. Prammer, & R. Wimberger (Eds.), *Flexible und bedarfsgerechte Ressourcenzuteilung für inklusive Schulen* (pp. 16–21). Bundeszentrum inklusive Bildung & Sonderpädagogik.
- Lindner, K.-T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do Teachers Favor the Inclusion of All Students? A Systematic Review of Primary Schoolteachers' Attitudes towards Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. ERIC.
- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- McCormick, M. P., Neuhaus, R., Horn, E. P., O'Connor, E. E., White, H. I., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. (2019). Long-Term Effects of Social-Emotional Learning on Receipt of Special Education and Grade Retention: Evidence from a Randomized Trial of 'INSIGHTS'. *AERA Open*, 5(3), 2019. ERIC.
- Meijer, C. (1999). *Financing special needs education*. European Agency.
- Preuss, B. (2018). *Inklusive Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Behinderung, Flüchtlinge, Migration und Begabung*. Springer VS.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Riddell, S., Tisdal, K., & Kane, J. (2006). *Literature Review of Educational Provision for Pupils with Additional Support Needs. Final Report*. Scottish Executive Social Research. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/152146/0040954.pdf>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding Teachers' Attitudes and Self-Efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-Service and In-Service Teacher Education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. ERIC.
- Schurig, M., Weiss, S., Kiel, E., Heimlich, U., & Gebhardt, M. (2020). Assessment of the quality of inclusive schools A short form of the quality scale of inclusive school development (QU! SS)–reliability, factorial structure and measurement. *International Journal of Inclusive Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1862405>
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74. ERIC.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and Scaling Positive Behavioral Interventions and Supports: Implementation Drivers, Outcomes, and Considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120–136. ERIC.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A Promising Approach for Expanding and Sustaining School-Wide Positive Behavior Support. *School Psychology Review*, 35(2), 245–259. ERIC.

- Topping, K., & Maloney, S. (2005). *The Routledge/Falmer Reader in Inclusive Education*. Routledge/Falmer.
- Wicki, M. T. (2025). Der Einsatz von Ressourcen. In M. T. Wicki & M. Törmänen (Eds.), *Bildung stärken für alle. Evidenzbasierte Entwicklung inklusiver Schulen*. Klinkhardt.
- Wicki, M. T., & Rauber, J. (2024). Tätigkeitsprofile von Förderlehrpersonen – eine explorative Studie zur Erhebung des Einsatzes von Ressourcen für sonderpädagogische Angebote. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-024-00416-x>
- Winter, E., & O'Raw, P. (2006). *Literature Review of the Principles and Practices Relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. National Council für Special Education.
- Wirtz, K. (2020). *Qualitätsbausteine schulischer Inklusion. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung an inklusiven Schulen aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter*. Klinkhardt.
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:250007048>