



Integrative Schule zwischen Anspruch und Realität

Inklusion im Schulalltag aus Sicht der LCH-Mitglieder

(Es gilt das gesprochene Wort)

Folie 1 Titel

Ich begrüsse Sie herzlich zur Präsentation der Studie zur integrativen Schule aus Sicht der LCH-Mitglieder.

Der Titel bringt bereits die zentrale Spannung auf den Punkt: Es geht um eine Schule zwischen Anspruch und Realität. Die Idee der integrativen Schule ist institutionell etabliert und normativ breit verankert. Gleichzeitig zeigt die Befragung sehr deutlich, dass ihre Umsetzung im Berufsalltag als anspruchsvoll, teilweise belastend und stark abhängig von Rahmenbedingungen erlebt wird.

Folie 2 Überblick Kapitel

Zuerst kurz zur Einleitung und Methodik. Danach schauen wir auf den Schulalltag: also darauf, mit welchen Realitäten Lehrpersonen, schulische Heilpädagog:innen und therapeutisches Fachpersonal konkret konfrontiert sind. Anschliessend folgen die Grundhaltungen zur integrativen Schule, die zentralen Gelingensfaktoren, die Einschätzung der Zielerreichung und am Schluss die Synthese mit Thesen.

Folie 3 Zitate

Zum Einstieg lassen wir die LCH-Mitglieder selbst sprechen.

Die Zitate zeigen sehr gut, wie polarisiert das Thema ist. Auf der einen Seite steht eine grundsätzliche Zustimmung zur Idee der integrativen Schule. Auf der anderen Seite wird sehr deutlich formuliert, dass die Umsetzung an Ressourcen, Klassengrössen, Fachpersonal, Platzverhältnissen und kantonaler Unterstützung hängt.

Bevor wir tiefer in die Resultate eintauchen, kurz ein paar Worte zur Methodik:

Folie 4 Methodische Details

Methodisch handelt es sich um eine Onlinebefragung der Aktivmitglieder des LCH: Zur Umfrage eingeladen wurden über 40'000 Lehrpersonen, schulische Heilpädagog:innen und therapeutisches Personal der Zyklen 1 bis 3. Insgesamt haben 10'394 Personen teilgenommen.

Die Daten wurden nach Zielgruppe und Kanton gewichtet. Der Stichprobenfehler liegt bei plus/minus einem Prozentpunkt für die Gesamtstichprobe.

Wir sprechen hier nicht über Einzelstimmen, sondern über ein sehr breites, belastbares Bild aus dem Berufsfeld.

- Die Befragten decken die zentralen Funktionen im Schulfeld ab (Lehrpersonen mit und ohne Klassenleitung, schulische Heilpädagog:innen, therapeutisches Fachpersonal, DaZ-Lehrpersonen, Schulleitungen)
- 89% der Befragten verfügen über ein EDK- oder kantonales anerkanntes Lehrdiplom (oder anerkannte Ausbildung in Sonderpädagogik).
- Im Schnitt verfügen die Befragten über 20.5 Jahre Berufserfahrung im Lehrbereich.

Das ist wichtig, weil die Einschätzungen nicht als Ausdruck fehlender Qualifikation gelesen werden sollten. Sie kommen aus einem erfahrenen, fachlich qualifizierten Berufsfeld.

Folie 5 Kapitel 2: Schulalltag

Tauchen wir nun tiefer in die Materie ein und kommen zum Schulalltag der LCH-Mitglieder. Die zentrale Frage dieses Kapitels lautet: Unter welchen konkreten Bedingungen erleben die Mitglieder die integrative Schule?

Folie 6 Anzahl Klassen

Im Durchschnitt sind die Befragten in 3.1 Klassen tätig und unterrichten 36 Schüler:innen über ihre Klassen hinweg.

Eine durchschnittliche Klasse der befragten LCH-Mitglieder umfasst gemessen an Medianwerten 18 Schüler:innen. Darunter befinden sich 5 Schüler:innen mit einer formellen Diagnose sowie zusätzlich 2 Schüler:innen mit weiterem Unterstützungsbedarf ohne formell attestierte Diagnose. Ein:e Schüler:in davon hat Lernzielanpassungen und ein:e weitere:r Schüler:in erhält verstärkte Fördermassnahmen.

Bei der Interpretation dieser Werte ist zu berücksichtigen, dass formelle Diagnosen nicht zwingend trennscharf einzelnen Schüler:innen zugeordnet sind. Einzelne Schüler:innen können mehrere Diagnosen aufweisen, beispielsweise eine Kombination aus Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder psychischen Belastungen. Die ausgewiesene Zahl der Diagnosen darf deshalb nicht als einfache Addition voneinander unabhängiger Fälle verstanden werden.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass Unterstützungsbedarf im Schulalltag nicht erst mit einer formellen Diagnose entsteht. Neben diagnostisch abgeklärten Schüler:innen gibt es auch Kinder und Jugendliche mit relevantem Förder- oder Unterstützungsbedarf, ohne dass eine formell attestierte Diagnose vorliegt.

Inklusion ist also längst nicht mehr Ausnahme oder Einzelfall. Sie ist Alltag. Gleichzeitig bedeutet das, dass Ressourcen, Rollen und Verantwortlichkeiten nicht mehr für seltene Sonderfälle gedacht werden können, sondern strukturell tragfähig sein müssen.

Folie 7 Schüler:innen mit attestierter Diagnose

Wenn wir die formell oder fachlich attestierten Diagnosen genauer anschauen, zeigt sich ein sehr breites Bild.

Am häufigsten nennen die befragten Lehrpersonen Lern- und Leistungsstörungen. Im Durchschnitt sind davon 3,5 Schüler:innen betroffen. Ebenfalls häufig sind ADHS oder ADS mit durchschnittlich 2,8 Schüler:innen pro Lehrperson.

Danach folgen Sprach- und Sprechstörungen mit 1,8 Schüler:innen sowie Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen mit 1,2 Schüler:innen. Kognitive Beeinträchtigungen liegen im Mittel bei 1 Schüler:in.

Weitere Diagnosen wie Autismus-Spektrum-Störungen, körperlich-motorische Beeinträchtigungen, Hochbegabung oder Sinnesbeeinträchtigungen kommen seltener vor, sind aber ebenfalls Teil der schulischen Realität.

Wichtig ist hier: Die Kategorien dürfen nicht einfach zusammengezählt werden, da einzelne Schüler:innen mehrere Diagnosen haben können. Trotzdem zeigt sich sehr deutlich, wie vielfältig die Anforderungen an Lehrpersonen sind. Und solche formell diagnostizierten Fälle bilden nur einen Teil der tatsächlichen Belastung ab. Vieles, was den Schulalltag prägt, liegt vor oder neben der Diagnostik: Verhaltensauffälligkeiten, sprachliche Schwierigkeiten, soziale Belastungen oder familiäre Problemlagen.

Folie 8 Häufigkeit Unterstützung

Die Unterstützung erfolgt je nach Fach und Setting unterschiedlich häufig. Sie findet vor allem in den Kernfächern regelmässig statt: In Mathematik, Deutsch und Rätoromanisch und Italienisch erfolgt sie mehrheitlich **mehrmals pro Woche**. In vielen anderen Fächern ist Unterstützung deutlich weniger institutionalisiert und erfolgt meist **einmal pro Woche** oder

situativ. Besonders in musischen, gestalterischen, berufswahlbezogenen sowie Medien- und Informatik-Fächern ist regelmässige Unterstützung deutlich seltener

Folie 9 Bewertung Unterstützung

Hier verdichtet sich ein zentraler Befund des Schulalltags: Unterstützung ist zwar vorhanden, wird aber häufig nicht als ausreichend erlebt. Das ist für die weitere Interpretation entscheidend, denn die Haltung zur integrativen Schule hängt stark damit zusammen, ob Unterstützung im Alltag als tragfähig wahrgenommen wird.

Folie 10 Kapitel 3: Grundhaltungen

Auf dieser Basis kommen wir nun zu den Grundhaltungen.

Folie 11 Haltung zur integrativen Schule

Bei der persönlichen Haltung zur Idee der integrativen Schule zeigt sich ein hochgradig gespaltenes Bild. Zustimmung und Skepsis halten sich ungefähr die Waage.

Die integrative Schule ist institutionell etabliert, aber ihre professionelle Legitimation im Alltag ist nicht einfach gesichert.

Der Zusammenhang zwischen Haltung und Anzahl Schüler:innen mit Diagnosen ist statistisch signifikant, aber relativ schwach. Das bedeutet: Mehr diagnostizierter Förderbedarf erklärt die Haltung nur begrenzt. Entscheidend für die Haltung ist also nicht einfach die Zahl der Schüler:innen mit Diagnosen sondern auch das Gesamtsetting in welchem diese Schüler:innen unterrichtet werden.

Die Umsetzungslast liegt dabei nicht gleichmässig im System. Wer die Gesamtverantwortung für Unterricht, Klasse, Elternkommunikation und Lernziele trägt, erlebt Inklusion anders als spezialisierte Unterstützungsfunktionen.

Auffällig ist auch, dass die Sekundarstufe I kritischer urteilt. Gleichzeitig gibt es auch in den unteren Zyklen keine ungebrochene Zustimmung. Die Spannung zieht sich also über die Stufen hinweg.

Folie 12 Erleben der integrativen Schule

Beim grundsätzlichen Erleben im Berufsalltag liegt der Mittelwert bei 4.3 auf einer Skala von 0 bis 10. Das ist eher im belasteten Bereich. Die Idee wird also im Alltag häufig als anstrengend oder schwer erfüllbar erlebt.

Wichtig ist: Auch hier geht es nicht einfach um Ablehnung. Vielmehr zeigt sich eine Diskrepanz zwischen professionellem Anspruch und erlebbarer Umsetzbarkeit.

Folie 13 Erleben nach Bewertung Unterstützung

Deutlich wird der Zusammenhang mit der Bewertung der Unterstützung. Wenn Unterstützung als ausreichend erlebt wird, fällt das Erleben der integrativen Schule wesentlich positiver aus. Ressourcen und Unterstützung sind keine Begleitfaktoren, sondern eigentliche Akzeptanzbedingungen für die integrative Schule.

Die Idee der integrativen Schule wird insgesamt positiver beurteilt als ihre konkrete Alltagserfahrung. Die Herausforderung liegt also weniger nur in der normativen Zustimmung, sondern vor allem in der praktischen Tragfähigkeit der Umsetzung. Genau hier entscheidet sich, ob Inklusion als erfüllender Auftrag erlebt wird – oder als zusätzliche Belastung.

Folie 14 Kapitel 4: Zentrale Faktoren

Nun wechseln wir von der Haltung zur Frage: Was braucht es aus Sicht der LCH-Mitglieder konkret, damit Inklusion funktionieren kann?

Folie 15 Wichtigkeit Elemente

Die Befragten messen zentralen Elementen der integrativen Schule eine sehr hohe Bedeutung bei. Besonders wichtig sind Ressourcen, Zusammenarbeit im Team, passende Aus- und Weiterbildung, individuelle Förderung, Unterstützung durch Schulleitung und Organisation sowie tragfähige Rahmenbedingungen.

In der Umsetzung ebendieser Elemente zeigt sich dann die Lücke. Viele als sehr wichtig erachtete Elemente sind im Berufsalltag nicht im gleichen Ausmass gegeben. Genau hier entsteht der zentrale Widerspruch der Studie: hohe Ansprüche und hohe Bedeutung auf der einen Seite, unzureichende Realisierung auf der anderen.

Die kombinierte Betrachtung macht diese Lücke sichtbar. Je wichtiger ein Element ist und je weniger es im Alltag gegeben ist, desto grösser ist der Handlungsbedarf.

Für den LCH sind genau diese Felder besonders relevant für Forderungen: personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen, Klassengrössen, Fachpersonal, Kooperation und verlässliche Unterstützung.

Folie 16

Diese multivariate Regressionsanalyse legt offen, welche Elemente besonders stark damit zusammenhängen, dass Lehrpersonen die integrative Schule im Alltag als erfüllenden Auftrag erleben.

Am stärksten wirkt sich aus, ob genügend personelle Ressourcen vorhanden sind — also zusätzliche Fachpersonen oder Assistenz. Ebenfalls wichtig sind zeitnahe Diagnosen und individuelle Förderpläne sowie ausreichend Zeit für Planung, Zusammenarbeit und Weiterbildung.

Auch organisatorische Faktoren spielen eine Rolle: eine gute Kommunikation mit Eltern, flexible Organisationsformen und Möglichkeiten zur individuellen Förderung tragen ebenfalls zu einem positiven Erleben bei.

Etwas schwächer, aber weiterhin bedeutsam, sind finanzielle Ressourcen, Unterstützung durch Schulleitung, Zusammenarbeit im Team und mit externen Stellen.

Insgesamt zeigt sich: Die integrative Schule wird dann eher als erfüllend erlebt, wenn Lehrpersonen im Alltag genügend Unterstützung, Zeit und funktionierende Strukturen haben.

Folie 17 Kapitel 5: Zielerreichung

Wir kommen zur Zielerreichung. Hier interessiert, ob die übergeordneten Ziele der integrativen Schule aus Sicht der Befragten heute im Berufsalltag eingelöst sind.

Folie 18 Zielerreichung inklusionsorientierte Schule

Bei der Zielerreichung zeigt sich zunächst ein positiver Befund: Die Integration in Regelklassen ist weitgehend Realität. 84 Prozent sehen dieses Ziel als erfüllt, und auch Separation wird mehrheitlich als Ausnahme wahrgenommen. Zudem werden Unterstützungsangebote wie Heilpädagogik, Logopädie oder Psychomotorik relativ gut integriert und koordiniert.

Gleichzeitig wird das Bild bei den qualitativen Zielen kritischer. Individuelle Förderung, verbindliche Standards und insbesondere Chancengleichheit werden deutlich zurückhaltender beurteilt. Am kritischsten ist die Einschätzung bei den gleichen schulischen und sozialen Chancen für Kinder mit besonderem Förderbedarf.

Kurz gesagt: Die integrative Schule ist strukturell weitgehend umgesetzt — qualitativ ist sie aus Sicht der Lehrpersonen aber noch nicht überall eingelöst.

Folie 19 Lernerfolg integrierte Schüler:innen

Beim Lernerfolg der integrierten Schüler:innen zeigt sich kein eindeutiger Konsens. 41 Prozent beurteilen die Wirkung der Inklusion auf diese Schüler:innen als eher positiv. Ein fast ebenso grosser Anteil bleibt jedoch zurückhaltend: 32 Prozent sehen keinen klaren Effekt und ordnen die Wirkung als neutral ein. Insgesamt 20 Prozent bewerten die Wirkung als eher negativ oder negativ.

Für integrierte Schüler:innen wird die Wirkung eher positiv als negativ eingeschätzt, aber nicht als klarer Erfolg. Die Mehrheit bleibt vorsichtig oder ambivalent.

Folie 20 Lernerfolg der Klasse

Beim Lernerfolg der gesamten Klasse ist die Einschätzung kritischer. Hier verdichtet sich der Zielkonflikt zwischen individueller Förderung und Verantwortung für die Gesamtklasse. Die Frage der Inklusion wird von den LCH-Mitgliedern nicht nur aus Sicht einzelner Kinder beurteilt, sondern immer auch aus Sicht der ganzen Lerngruppe. Inklusion wird aus Sicht der LCH-Mitglieder nicht primär als Gewinn für den Lernerfolg der gesamten Klasse wahrgenommen. Vielmehr dominiert eine vorsichtige bis kritische Einschätzung.

Folie 21 Aussagen

Die Aussagen zeigen nochmals sehr klar, wo die integrative Schule aus Sicht der LCH-Mitglieder steht. Es gibt eine breite Zustimmung dazu, dass kleinere Klassen ein zentraler Qualitätshebel wären. Ebenso wird deutlich kritisiert, dass Unterstützungsprozesse zu lange dauern und dass die Entwicklung hin zur integrativen Schule die Arbeitsbelastung erhöht hat.

Gleichzeitig wird Inklusion nicht pauschal verworfen: Viele sehen positive soziale Effekte heterogener Klassen und erleben Lernfortschritte bei Schüler:innen mit Förderbedarf als erfüllend.

Kritisch bleibt aber die Umsetzung: Nur eine Minderheit sagt klar, dass sie die Idee im Berufsalltag gut umsetzen kann. Auch die öffentliche Bewertung wird überwiegend nicht als positiv wahrgenommen.

Folie 22 Kapitel 6: Synthese

Zum Schluss verdichten wir die Resultate in sechs Thesen. Sie sind als analytische Zuspitzung gedacht und können dem LCH helfen, die Studienresultate strategisch weiterzuverarbeiten.

Folie 23 Kapitel 6: Thesen 1-3

These 1: Die Haltung zur Inklusion ist grundlegend gespalten

Die Einstellungen der Lehrpersonen zur integrativen Schule sind nahezu ausgeglichen zwischen Zustimmung und Skepsis. Diese Polarisierung zeigt, dass Inklusion im Schulfeld kein stabil konsensuales Projekt ist. Vielmehr handelt es sich um ein Vorhaben, dessen Legitimation im Alltag immer wieder neu ausgehandelt wird.

These 2: Akzeptanz entsteht unter Bedingungen und bleibt fragil

Die Unterstützung der Inklusion ist stark an das Vorhandensein funktionierender Rahmenbedingungen gebunden. Wo diese gegeben sind, wird Inklusion eher getragen; wo sie fehlen, überwiegt Skepsis. Die Akzeptanz der inklusionsorientierten Schule ist damit nicht stabil, sondern abhängig von der konkreten Umsetzungssituation.

These 3: Das System hat Integration erreicht, aber keinen Konsens

Die strukturelle Integration von Schüler:innen mit Förderbedarf ist weitgehend umgesetzt, ohne dass sich gleichzeitig eine einheitliche Haltung dazu etabliert hat. Integration als Praxis ist somit weiter fortgeschritten als ihre Akzeptanz im Schulumfeld. Dies weist auf eine Diskrepanz zwischen Systementwicklung und professioneller Überzeugung hin.

Folie 24 Thesen 4-6

These 4: Inklusion verschiebt ungelöste Zielkonflikte in den Schulalltag

Zentrale Spannungen – etwa zwischen individueller Förderung, Leistungsansprüchen und verfügbaren Ressourcen – bleiben auf Systemebene weitgehend ungelöst. Sie werden in den Schulalltag verlagert, wo Lehrpersonen situativ damit umgehen müssen. Die gespaltene Haltung kann als Ausdruck dieser erlebten Zielkonflikte verstanden werden.

These 5: Die Umsetzungslast ist ungleich verteilt und prägt die Wahrnehmung

Die deutlich kritischere Haltung von Klassenlehrpersonen zeigt, dass die Erfahrung mit Inklusion stark von der eigenen Rolle abhängt. Jene Akteure, die die Umsetzung im Unterricht unmittelbar verantworten, erleben die Herausforderungen am intensivsten. Die Polarisierung der Haltungen spiegelt damit auch unterschiedliche Belastungs- und Verantwortungsstrukturen im System wider.

These 6: Die Inklusion tritt in eine Phase erhöhter Aushandlung ein

Die Kombination aus breiter struktureller Umsetzung und gespaltenen Haltungen deutet darauf hin, dass die integrative Schule in eine neue Phase eintritt. In dieser Phase steht nicht mehr die Einführung im Vordergrund, sondern die Frage, unter welchen Bedingungen sie langfristig tragfähig bleibt. Dies erfordert eine verstärkte Auseinandersetzung mit Qualität, Ressourcen und Umsetzbarkeit.

Folie 26 Dank

Damit danke ich Ihnen herzlich für Ihre Aufmerksamkeit.

Aus unserer Sicht zeigt die Befragung sehr klar: Die LCH-Mitglieder nehmen die Idee der integrativen Schule ernst. Aber sie knüpfen ihre Akzeptanz an funktionierende Rahmenbedingungen.

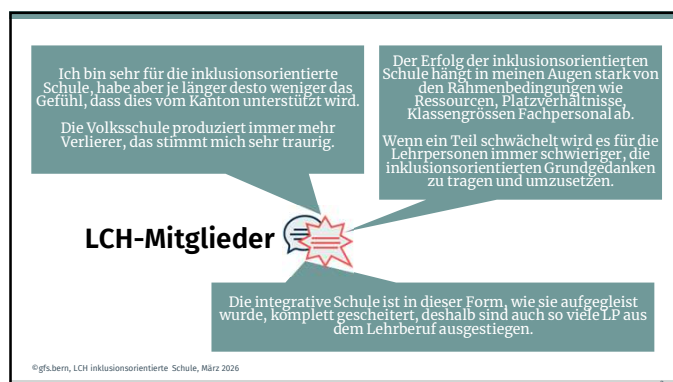
Genau darin liegt die zentrale Botschaft der Studie: Nicht das Leitbild allein entscheidet über die Zukunft der integrativen Schule, sondern ihre konkrete Umsetzbarkeit im Berufsalltag.



1



2



3

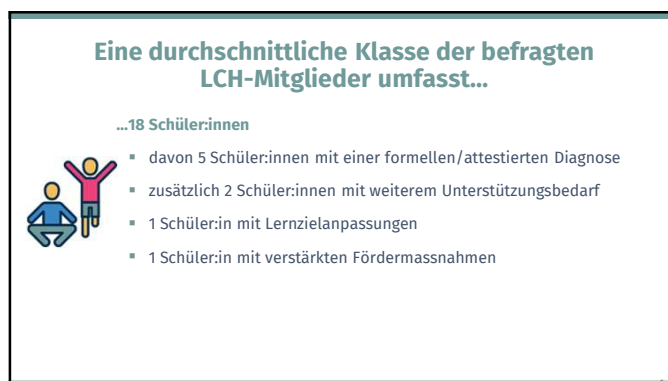
Methodische Details	
Auftraggeber	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)
Grundgesamtheit	Aktivmitglieder des LCH (Lehrpersonen, SHP und therapeutisches Personal der Zyklen 1-3)
Datenerhebung	Online
Art der Stichprobenziehung	Vollerhebung
Befragungszeitraum	2.-31. März 2026
Stichprobengrösse	Total Befragte N = 10'394
Ausschöpfungsquote	
Stichprobenfehler	±1 Prozentpunkte bei 50/50 und 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit
Gewichtung	Zielgruppe (Lehrpersonen, Psychomotorik, Logopädie), Kanton

©gfs.bern, LCH inklusionsorientierte Schule, März 2026

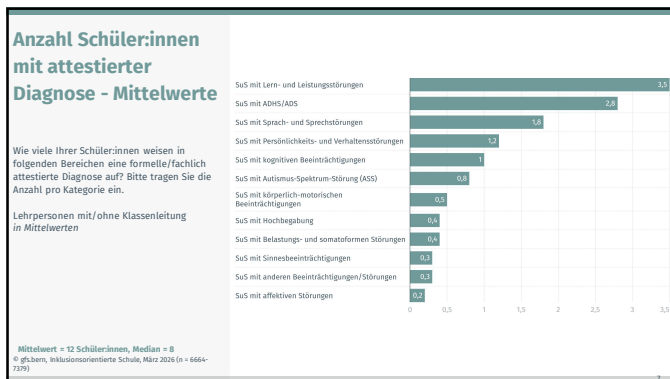
4



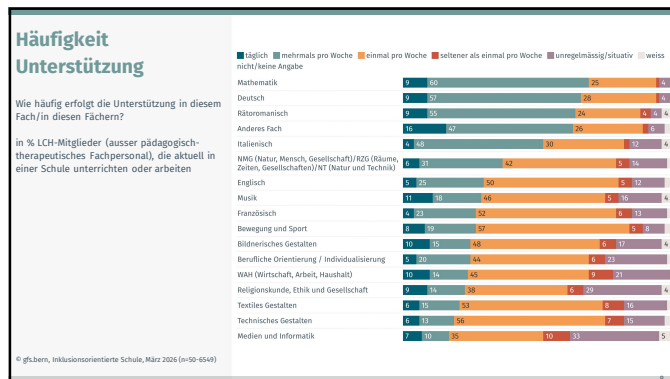
5



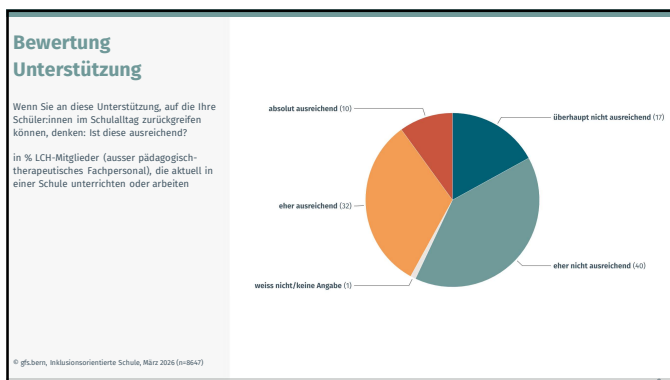
6



7



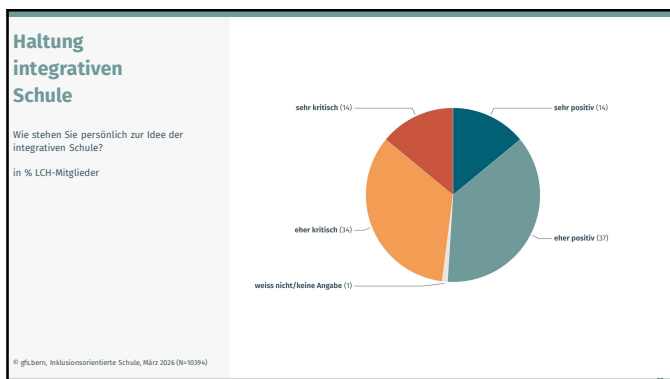
8



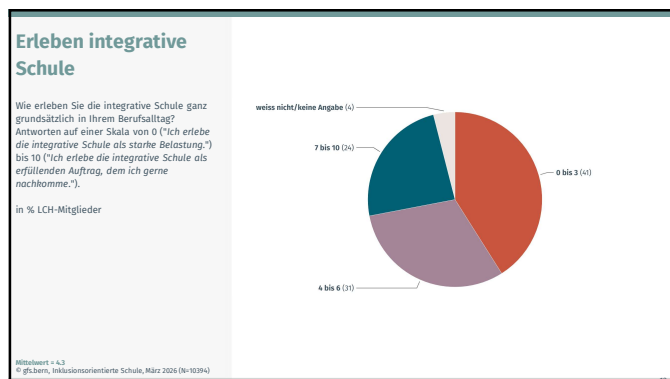
9



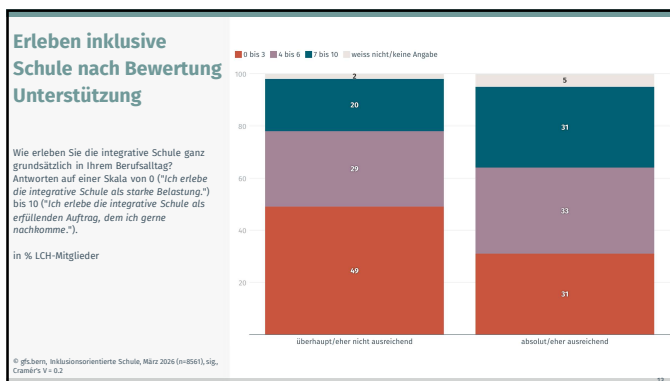
10



11



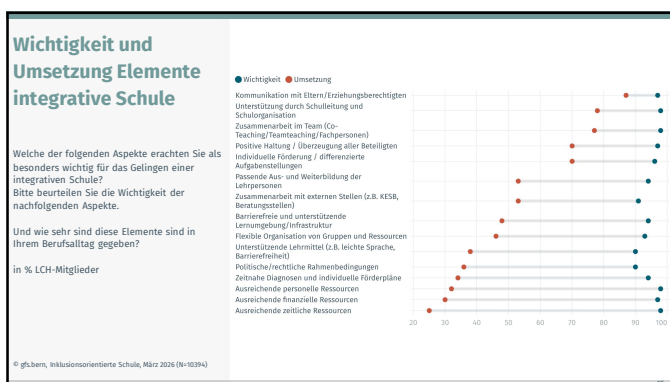
12



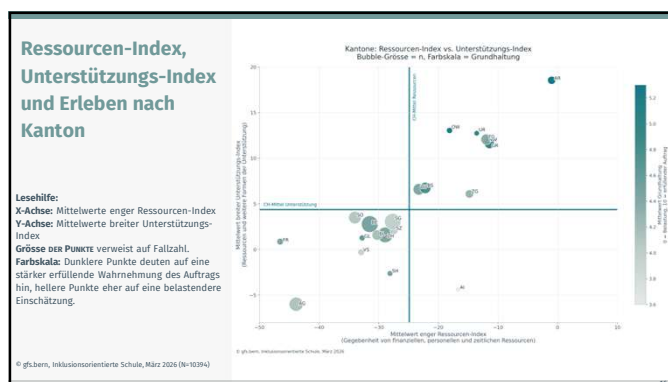
13



14



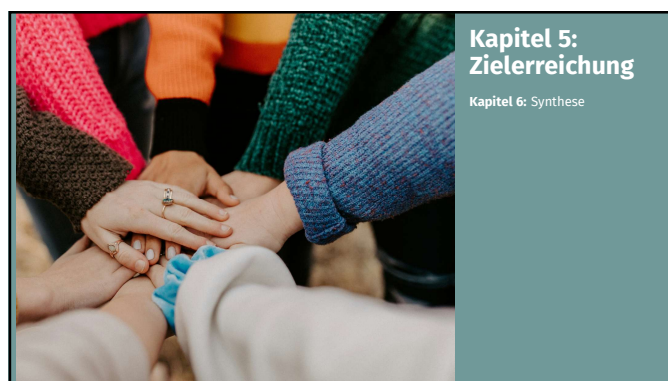
15



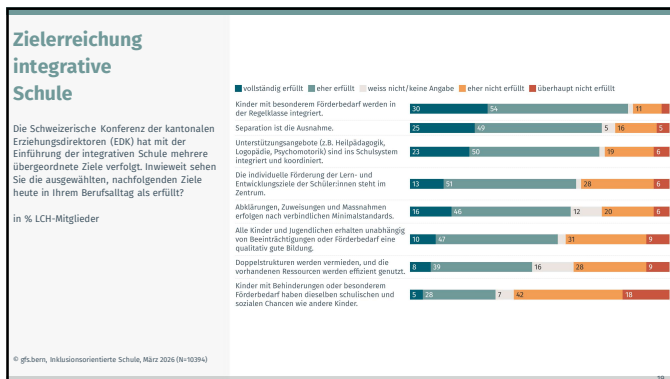
16



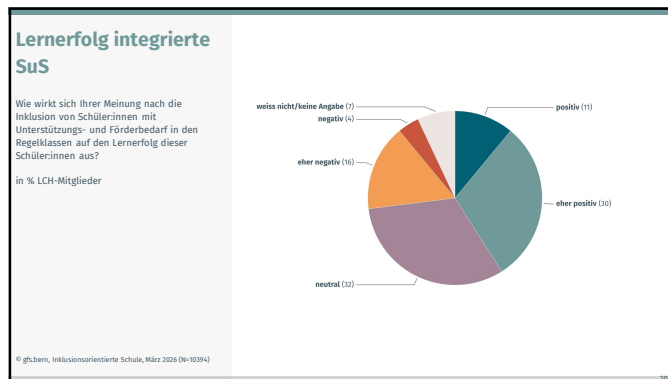
17



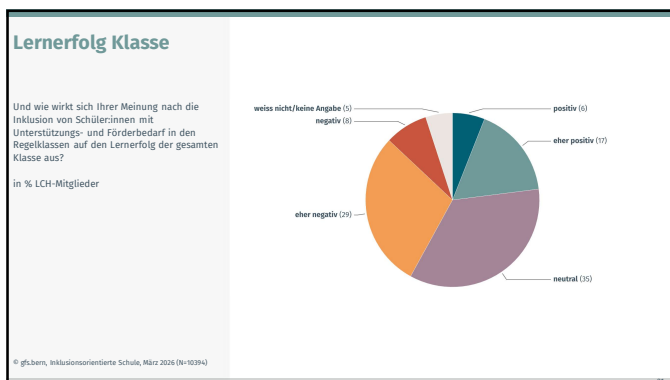
18



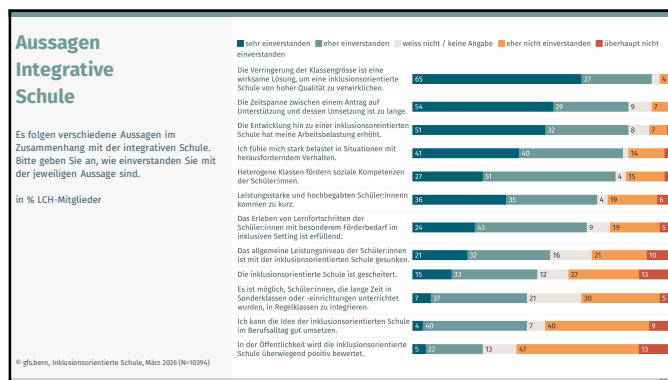
19



20



21



22



23

Thesen 1

Haltung zur Inklusion grundlegend gespalten

Zustimmung und Skepsis halten sich die Waage. Inklusion bleibt damit ein Projekt, dessen Legitimation im Schulalltag laufend neu ausgehandelt wird.

Akzeptanz entsteht unter Bedingungen & bleibt fragil

Unterstützung für Inklusion hängt stark von funktionierenden Rahmenbedingungen ab. Fehlen diese, steigt die Skepsis. Die Akzeptanz bleibt damit umsetzungsabhängig.

System hat Integration erreicht, aber keinen Konsens

Die strukturelle Integration von Schüler:innen mit Förderbedarf ist weitgehend umgesetzt, ihre Akzeptanz bleibt jedoch uneinheitlich. Die Praxis ist damit weiter als die professionelle Überzeugung.

24

Thesen 2



Inklusion verschiebt Zielkonflikte in Schulalltag

Zentrale Zielkonflikte bleiben ungelöst und werden in Schulalltag verlagert. Gespaltene Haltung der Lehrpersonen spiegelt diese Spannungen wider.



Umsetzungslast ungleich & prägt Wahrnehmung

Klassenlehrpersonen urteilen kritischer, weil sie Umsetzung direkt verantworten. Polarisierung spiegelt damit unterschiedliche Belastungen und Verantwortlichkeiten im System wider.



Eintritt in Phase erhöhter Aushandlung

Nicht mehr die Einführung steht im Zentrum, sondern ihre langfristige Tragfähigkeit. Entscheidend werden Qualität, Ressourcen und Umsetzbarkeit.

25

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Martina Mousson
Senior Projektleiterin
✉ martina.mousson@gfsbern.ch
☎ 031 318 20 00



Urs Bieri
Co-Leiter
✉ urs.bieri@gfsbern.ch
☎ 031 311 62 07



Adriana Pepe
Projektleiterin
✉ adriana.pepe@gfsbern.ch
☎ 031 318 20 03

gfs.bern ag | Effingerstrasse 14 | 3011 Bern

gfs.bern 

26