



Inklusionsorientierte Schule zwischen Anspruch und Realität

Inklusion im Schulalltag aus Sicht der LCH-Mitglieder

Projektteam

Martina Mousson: Senior Projektleiterin

Urs Bieri: Co-Leiter

Adriana Pepe: Projektleiterin

Alessandro Pagani: Data Scientist

Margret Tschanz: Projektmitarbeiterin/ Administration

Roland Rey: Projektmitarbeiter / Administration

Bern, 30.06.2026

Publikation: 13.08.2026

Inhaltsverzeichnis

1	WICHTIGES IN KÜRZE	4
2	MANDAT UND METHODE.....	6
2.1	Mandat	6
2.2	Studiendesign	6
2.3	Methode.....	8
2.4	Stichprobe.....	8
3	SCHULALLTAG.....	15
3.1	Anzahl Schüler:innen und Klassen.....	15
3.2	Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf.....	17
3.3	Institutionelle Ebene.....	24
3.4	Unterstützung im Schulalltag.....	25
3.5	Häufigkeit der Unterstützung.....	32
4	GRUNDHALTUNGEN ZUR INKLUSIONSORIENTIERTEN SCHULE.....	36
4.1	Grundsätzliche Präferenzen	36
4.2	Haltung zur inklusionsorientierten Schule.....	37
4.3	Erleben der inklusionsorientierten Schule.....	41
5	ZENTRALE FAKTOREN.....	48
5.1	Wichtigkeit Elemente.....	48
5.2	Umsetzung Elemente.....	49
5.3	Kombinierte Betrachtung Wichtigkeit und Umsetzung der Elemente.....	51
5.4	Indexierte Betrachtung Unterstützung und Erleben	53
6	ZIELERREICHUNG INKLUSIONSORIENTIERTE SCHULE	57
6.1	Grundsätzliche Einschätzungen zur Zielerreichung	57
6.2	Lernerfolg der Schüler:innen	58
6.3	Erfahrungen und Spannungsfelder im Berufsalltag.....	60
7	SYNTHESE.....	65
8	ANHANG	68
8.1	gfs.bern-Team	68

1 Wichtiges in Kürze

Die vorliegende Studie beruht auf einer **ONLINE-BEFRAGUNG VON 10'394 LCH-AKTIVMITGLIEDERN** der Zyklen 1–3 vom März 2026.



Der **SCHULALLTAG** ist von hoher Heterogenität geprägt. Die Befragten unterrichten im Durchschnitt 36 Schüler:innen und sind in 3.1 Klassen tätig. Im Mittel unterrichten sie 12 Schüler:innen mit attestierter Diagnose. Besonders häufig sind Lern- und Leistungsstörungen sowie ADHS/ADS. Zusätzlich berichten die Befragten von durchschnittlich 3.6 Schüler:innen mit weiterem Unterstützungsbedarf ohne formelle Diagnose.



UNTERSTÜTZUNG ist stark fachabhängig. In Deutsch und Mathematik ist sie am stärksten ausgeprägt, vor allem durch schulische Heilpädagog:innen. In musischen Fächern, Zweitsprachen und weiteren Fächern ist Unterstützung deutlich weniger selbstverständlich. Insgesamt beurteilen 57 Prozent der Befragten die verfügbare Unterstützung als eher oder überhaupt nicht ausreichend. Besonders kritisch fällt die Einschätzung dort aus, wo viele Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf unterrichtet werden.



Die **HALTUNG** der LCH-Mitglieder ist gespalten: 51 Prozent stehen der inklusionsorientierten Schule sehr oder eher positiv gegenüber, 48 Prozent beurteilen sie eher oder sehr kritisch. Die Befragten befürworten Inklusion damit nicht bedingungslos, sondern vor allem unter klaren Voraussetzungen. Positiver äussern sich schulische Heilpädagog:innen, IF-Lehrpersonen, Schulleitungen und therapeutisches Fachpersonal. Kritischer sind Lehrpersonen, besonders auf der Sekundarstufe I. Auch die wahrgenommene Unterstützung ist entscheidend: Wer Unterstützung als ausreichend erlebt, steht der inklusionsorientierten Schule deutlich positiver gegenüber.



Im Alltag überwiegt ein belastetes **ERLEBEN**. 41 Prozent erleben die inklusionsorientierte Schule eher als starke Belastung, nur 24 Prozent eher als erfüllenden Auftrag. Besonders belastet sind Lehrpersonen mit direkter Klassenverantwortung, hohem Pensum, vielen Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf und Tätigkeit auf der Sekundarstufe I.



Für das Gelingen der inklusionsorientierten Schule sehen die Befragten vor allem ausreichende personelle, zeitliche und finanzielle **RESSOURCEN** als zentral an. Ebenso wichtig sind Zusammenarbeit im Team, Unterstützung durch Schulleitung und Schulorganisation, eine positive Haltung aller Beteiligten sowie die Kommunikation mit Eltern.



Die grösste Spannung liegt zwischen hoher Wichtigkeit und ungenügender **UMSETZUNG**. Während fast alle Befragten Ressourcen als zentral einschätzen, werden gerade personelle, zeitliche und finanzielle Mittel im Schulalltag häufig als nicht ausreichend erlebt. Vergleichsweise besser funktionieren Zusammenarbeit im Team, Elternkommunikation und Unterstützung durch die Schulleitung. Die Schwierigkeiten liegen weniger bei der pädagogischen Idee der Inklusion, sondern vor allem bei den strukturellen Voraussetzungen ihrer Umsetzung.



Organisatorische **ZIELE** gelten am ehesten als erreicht. 84 Prozent beurteilen das Ziel, Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Regelklasse zu integrieren, als vollständig oder eher erfüllt. Auch die Koordination von Unterstützungsangeboten wird mehrheitlich positiv bewertet. Deutlich kritischer sind die Einschätzungen bei pädagogischen und sozialen Zielsetzungen. Insbesondere Chancengleichheit, Bildungsqualität und gleiche schulische sowie soziale Chancen für Kinder mit besonderem Förderbedarf werden zurückhaltender beurteilt.



Beim **LERNERFOLG** unterscheiden die Befragten klar zwischen integrierten Schüler:innen und der gesamten Klasse. Für Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf überwiegen positive Einschätzungen. Für die Klasse insgesamt fallen die Bewertungen kritischer aus: Nur rund ein Viertel sieht positive Auswirkungen, während 37 Prozent negative Effekte wahrnehmen.



Die Aussagen zum Berufsalltag bestätigen das **SPANNUNGSFELD**. Mehr als 80 Prozent geben an, dass die Entwicklung hin zur inklusionsorientierten Schule ihre Arbeitsbelastung erhöht hat. Gleichzeitig sehen viele Befragte pädagogische Chancen, etwa bei der Förderung sozialer Kompetenzen in heterogenen Klassen.

Die Studie zeigt somit eine bedingte Zustimmung zur inklusionsorientierten Schule. Viele Lehr- und Fachpersonen tragen die Idee grundsätzlich mit, beurteilen ihre heutige Umsetzung aber kritisch. Akzeptanz entsteht vor allem dort, wo Inklusion mit ausreichenden Ressourcen, Unterstützung, Qualität und sichtbaren Lernerfolgen verbunden ist. Skepsis entsteht dort, wo Belastung, Ressourcenmangel und Umsetzungsprobleme dominieren.

Entscheidend für die Zukunft der inklusionsorientierten Schule ist weniger die Grundsatzfrage, ob Inklusion sinnvoll ist, sondern unter welchen Bedingungen sie im Schulalltag tragfähig, wirksam und zumutbar umgesetzt werden kann.

2 Mandat und Methode

2.1 Mandat

Die inklusionsorientierte Schule steht in der Schweiz zunehmend im Zentrum bildungs-politischer Diskussionen. Während sie seit Jahren Teil der schulischen Realität ist, geraten ihre Umsetzung und Tragfähigkeit aktuell politisch unter Druck. In mehreren Kantonen werden separative Schulmodelle wieder stärker diskutiert oder politisch vorangetrieben. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Perspektive der Lehrpersonen besondere Bedeutung. Sie sind es, die integrative Schulmodelle im Alltag konkret umsetzen und die damit verbundenen pädagogischen, organisatorischen und strukturellen Herausforderungen unmittelbar erfahren.

Mit der Umsetzung inklusionsorientierter Schulmodelle in allen Kantonen stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe, den unterschiedlichen Bedürfnissen aller Schüler:innen gerecht zu werden – unabhängig von Herkunft, Fähigkeiten oder Unterstützungsbedarf.

Der LCH hat gfs.bern deshalb mit der Durchführung einer breit angelegten Mitgliederbefragung zur inklusionsorientierten Schule beauftragt. Ziel der Studie ist es, fundierte und differenzierte Einblicke in die Erfahrungen, Einschätzungen und Bedürfnisse von Lehrpersonen im Kontext der integrativen Schule zu gewinnen. Die Befragung soll die aktuelle Debatte empirisch versachlichen und der Lehrerschaft eine breit abgestützte Stimme verleihen, die über Einzelfälle und anekdotische Evidenz hinausgeht.



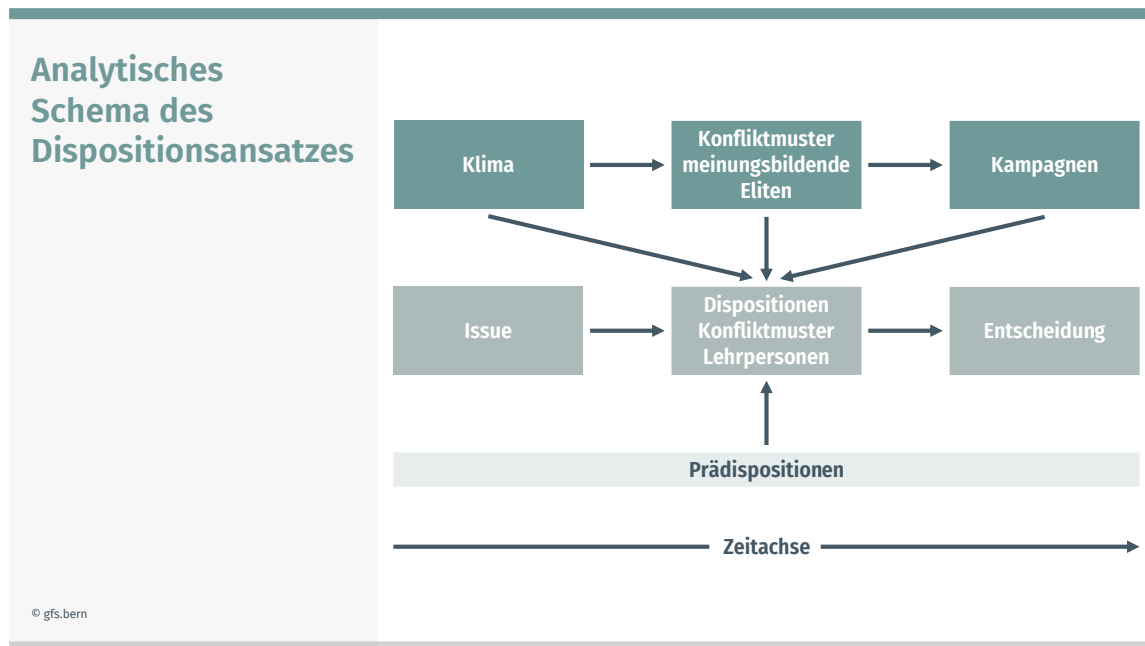
Im Zentrum des Mandats stehen die Haltungen der Lehrpersonen zur inklusionsorientierten Schule, ihre Erfahrungen im Unterrichtsalltag, wahrgenommene Chancen und Herausforderungen sowie ihr Unterstützungsbedarf. Zudem interessiert es, unter welchen Bedingungen inklusionsorientierte Schule aus Sicht der Lehrpersonen gelingen kann. Die Resultate sollen dem LCH als solide empirische Grundlage für die weitere Positionierung sowie für bildungspolitische Diskussionen und Entscheidungen dienen.

Die vorliegende Befragung im Auftrag des Dachverbands Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) untersucht das Erleben der inklusionsorientierten Schule im Schulalltag, die Wahrnehmung von Belastungen und den Unterstützungsbedarf sowie die Haltung der Lehrpersonen zur aktuellen Ausgestaltung und Weiterentwicklung der inklusionsorientierten Schule.

2.2 Studiendesign

Der Fragebogen basiert konzeptionell auf dem **DISPOSITIONSANSATZ** von gfs.bern. Dieser Ansatz versteht Meinungen nicht als statisch, sondern als Ergebnis von Grundhaltungen, Erfahrungen, wahrgenommenem Meinungsklima, Konfliktmustern relevanter Akteure sowie öffentlichen oder politischen Debatten. Entsprechend erfasst die Befragung neben der persönlichen Haltung zur integrativen Schule auch Kontextfaktoren wie Schulstufe, Schulform, Berufserfahrung, Ausbildung in inklusiver Pädagogik, wahrgenommene Unterstützung, Erfahrungen mit Heterogenität sowie Einschätzungen zum gesellschaftlichen und schulischen Umfeld.

Grafik 1



In die Fragebogenkonzeption flossen neben diesen theoretischen Überlegungen konkrete Alltagserfahrungen von LCH-Mitgliedern ein. Im Rahmen von drei **FRAGEBOGEN-WORKSHOPS** mit einer LCH-Arbeitsgruppe wurde das Erhebungsinstrument auf Basis eines von gfs.bern entworfenen Fragebogens erarbeitet. Der finale Fragebogen umfasst nachfolgende Module:

Tabelle 1: Fragebogenmodule

Modul	Thematiken	Fragen
Einführung	Ice-Breaker-Fragen, aktuelle Situation	Geschlecht, Alter Funktion Zyklus, Anspruchsniveau Unterrichtsfächer Anzahl Klassen Unterstützung
Prädispositionen/ Erfahrungen	Grundhaltungen, Ausbildung, Unterstützung	Anz. SuS, Anz. SuS besondere Bedürfnisse Art der besonderen Bedürfnisse Haltung inklusionsorientierte Schule Schulinternes sonderpädagogisches Konzept Zielerreichung
Issue integrative Schule	Vertiefte Grundhaltungen, Aspekte der Umsetzung, Chancen und Herausforderungen	Erleben: Bereicherung vs. Belastung Zentrale Elemente Umsetzung zentraler Elemente Lernerfolg SuS Aussagen
Werthaltungen	Grundwerte Unterricht	Werthaltungen Unterricht/Schule
Statistik	Fragen zur Person	Ausbildung Kanton, Stadt/Land Schülerklientel Pensum Berufserfahrung Kinder

©gfs.bern, inklusionsorientierte Schule, März 2026

2.3 Methode

Die Studie wurde als **QUANTITATIVE ONLINE-BEFragung** unter Lehrpersonen der deutschsprachigen Schweiz konzipiert, die dem LCH beziehungsweise seinen Kantonalverbänden angegliedert sind. Grundgesamtheit bilden über 40'000 Volksschulfachpersonen der Zyklen 1–3, die über die Adresslisten der Kantonalverbände kontaktiert werden konnten. Es handelt sich somit um eine **VOLLERHEBUNG UNTER AKTIVMITGLIEDERN DES LCH**.

Die Kontaktierung erfolgte per E-Mail. Die Lehrpersonen erhielten ein elektronisches Einladungsschreiben mit personalisiertem Befragungslink sowie Hinweisen zum Datenschutz und zur garantierten Anonymität. Rund zwei Wochen nach dem ersten Versand wurde ein elektronisches Erinnerungsschreiben an jene Personen verschickt, die bis dahin noch nicht teilgenommen hatten. Während der Feldphase standen den Befragten Supportmöglichkeiten per E-Mail oder Telefon zur Verfügung.

Die vorliegende Befragung wurde von gfs.bern konzeptualisiert und ausgewertet sowie vom gfs-befragungsdienst realisiert. Sämtliche LCH-Aktivmitglieder der Zyklen 1–3 wurden zur Umfrage eingeladen, 10'394 von ihnen haben sich daran beteiligt. Die Befragung wurde ausschliesslich online durchgeführt.

Tabelle 2: 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
Durchschnittliche Befragungsdauer	15.7 Minuten (Standardabweichung 4.8 Minuten)
Stichprobengrösse	Total Befragte N = 10'394
Stichprobenfehler	±1 Prozent bei 50/50 und 95-prozentiger Wahrscheinlichkeit
Gewichtung	Zielgruppe (Lehrpersonen, Psychomotorik, Logopädie), Kanton

©gfs.bern, inklusionsorientierte Schule, März 2026

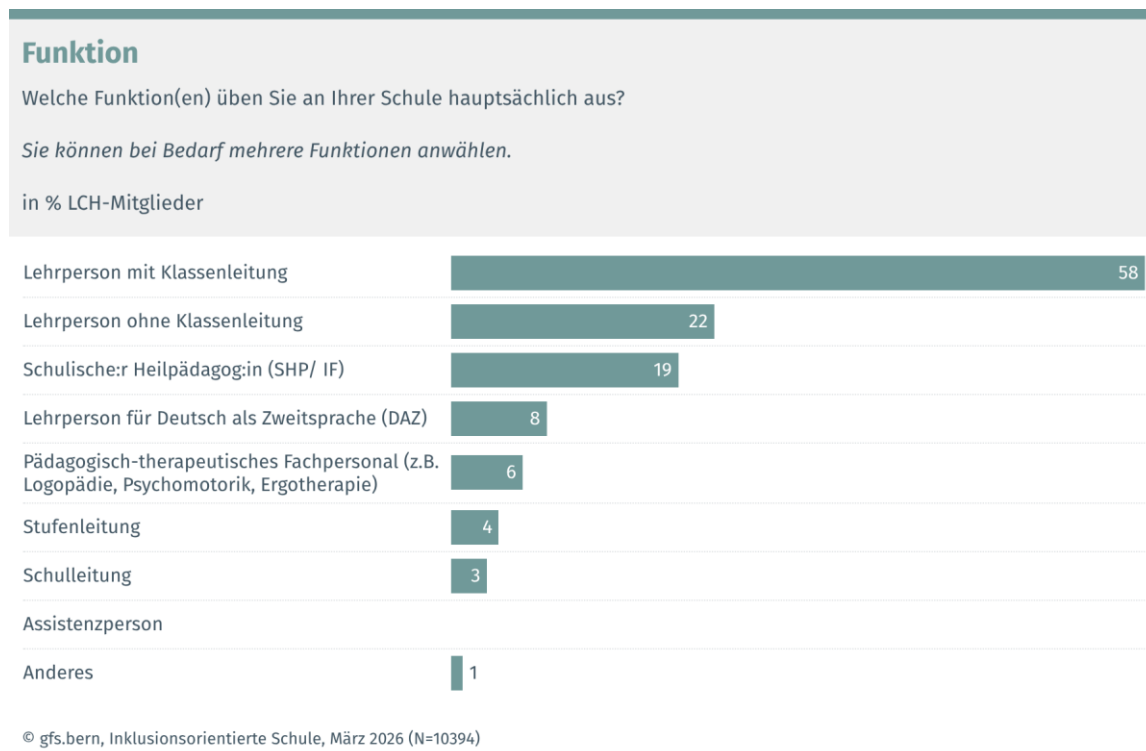
2.4 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt 10'394 LCH-Mitglieder. Sie bildet eine breite Auswahl von Lehr- und Fachpersonen ab, die in unterschiedlichen Funktionen, Schulstufen, Fächern und schulischen Kontexten tätig sind.

Bei den Angaben zur Funktion waren Mehrfachnennungen möglich, da Personen an Schulen teilweise mehrere Rollen gleichzeitig ausüben. Die Mehrheit der Befragten arbeitet als Lehrperson mit Klassenleitung (58%). Weitere 22 Prozent sind Lehrpersonen ohne Klassenleitung. 19 Prozent arbeiten als schulische Heilpädagog:innen beziehungsweise IF-Lehrpersonen.

Kleinere Anteile entfallen auf Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (8%), pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal (6%), Stufenleitungen (4%) sowie Schulleitungen (3%). Damit ist die Perspektive der Klassenlehrpersonen besonders stark vertreten, zugleich fliessen aber auch Einschätzungen weiterer schulischer Funktionen in die Befragung ein.

Grafik 2



Auch hinsichtlich der Schulstufen ist die Stichprobe breit abgestützt. Die Befragten verteilen sich über sämtliche Stufen der Volksschule, vom Kindergarten über die Primarstufe bis zur Sekundarstufe I.

Besonders häufig vertreten sind Lehrpersonen der 1. und 2. Klasse mit je 28 Prozent, gefolgt von der 3. Klasse (27%). Je rund ein Viertel der Befragten arbeitet im Kindergarten, in der 4. Klasse oder auf der Sekundarstufe I. Die 5. und 6. Klasse sind mit 24 beziehungsweise 23 Prozent ebenfalls gut vertreten.

Damit bildet die Stichprobe unterschiedliche schulische Phasen und Entwicklungsstufen der Kinder und Jugendlichen ab. Nur ein kleiner Teil der Befragten unterrichtet derzeit nicht (2%) oder arbeitet (auch) auf der Sekundarstufe II (1%). Da auch hier Mehrfachangaben möglich waren, zeigen die Werte nicht ausschliessliche Gruppen, sondern die Breite der schulischen Tätigkeit der Befragten.

Grafik 3

Zyklus

Auf welcher Schulstufe unterrichten oder arbeiten Sie aktuell?

Sie können bei Bedarf mehrere Stufen anwählen.

in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

Innerhalb der Sekundarstufe I unterrichten die Befragten vor allem auf dem Niveau Grundansprüche (75%) sowie auf dem Niveau erweiterte Ansprüche (65%). Knapp ein Viertel gibt an, auf progymnasialem Niveau zu unterrichten. Auch hier waren Mehrfachangaben möglich, was die Überschneidungen zwischen verschiedenen Anspruchsniveaus abbildet.

Grafik 4

Anspruchsniveau Sekundarschule I

Auf welchem Niveau unterrichten Sie aktuell in der Sekundarstufe I?

Sie können bei Bedarf mehrere Niveaus anwählen.

in % LCH-Mitglieder in der Sekundarstufe I



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=2661)

Bei den Fächern dominieren die grossen Kern- und Grundlagenbereiche. Am häufigsten nennen die Befragten Deutsch (73%), Mathematik (68%) sowie NMG/RZG/NT (67%). Ebenfalls verbreitet sind Bewegung und Sport (46%), Bildnerisches Gestalten (43%) und Musik (39%). Weitere Fächer wie Medien und Informatik, Technisches Gestalten, Englisch, Religion/Ethik/Gesellschaft, Französisch oder Textiles Gestalten sind in kleineren, aber relevanten Anteilen vertreten. Die Stichprobe deckt damit auch ein breites Spektrum schulischer Fachbereiche ab.

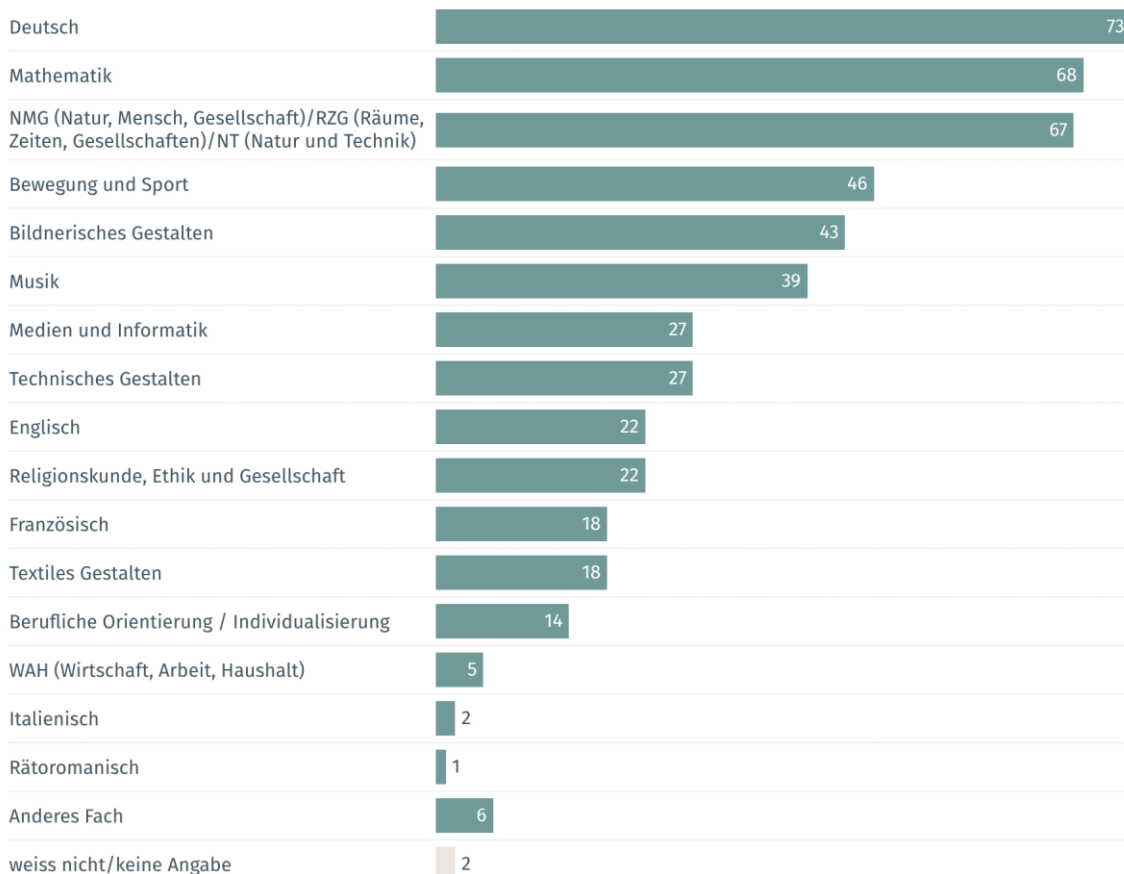
Grafik 5

Fächer

In welchen Fächer unterrichten Sie oder arbeiten Sie mit?

Sie können bei Bedarf mehrere Fächer angeben.

in % LCH-Mitglieder (ausser pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal), die aktuell in einer Schule unterrichten oder arbeiten



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=9869)

Der Beschäftigungsgrad verweist darauf, dass die Arbeit im Schulfeld häufig in Teilzeit-Pensen erfolgt. Nur ein Drittel der Befragten ist Vollzeit als Lehrperson tätig, die grosse Mehrheit arbeitet also Teilzeit. Im Schnitt arbeiten die Befragten 74.9 Prozent.

53 Prozent arbeiten mit einem Beschäftigungsgrad zwischen 50 und 89 Prozent, weitere 33 Prozent mit einem Pensum von 90 bis 100 Prozent. Ein kleinerer Anteil von 12 Prozent arbeitet weniger als 50 Prozent.

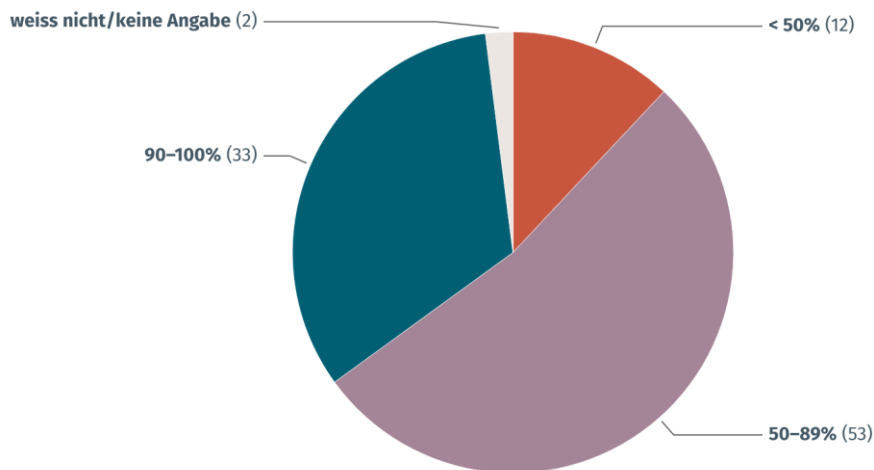
Damit beruhen die Ergebnisse überwiegend auf Einschätzungen von Personen, die in einem substanziellen Umfang im Schulalltag tätig sind.

Grafik 6

Beschäftigungsgrad

Wie hoch ist Ihr aktueller Beschäftigungsgrad als Lehrperson in Prozenten ausgedrückt?

in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

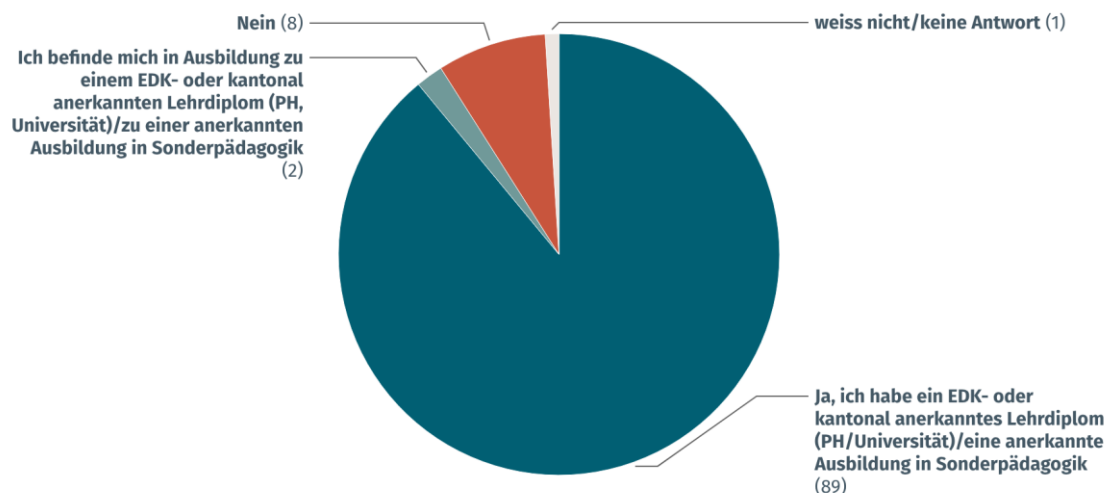
Die grosse Mehrheit der Befragten verfügt über eine stufen- respektive funktionsadäquate Ausbildung: 89 Prozent geben an, ein EDK- oder kantonal anerkanntes Lehrdiplom beziehungsweise eine anerkannte Ausbildung in Sonderpädagogik zu besitzen. 8 Prozent verfügen nicht über eine entsprechende Ausbildung, weitere 2 Prozent befinden sich aktuell in einer entsprechenden Ausbildung. Die Stichprobe ist damit klar von ausgebildeten Fachpersonen geprägt.

Grafik 7

Ausbildung

Verfügen Sie über eine stufen- respektive funktionsadäquate Ausbildung?

in % LCH-Mitglieder



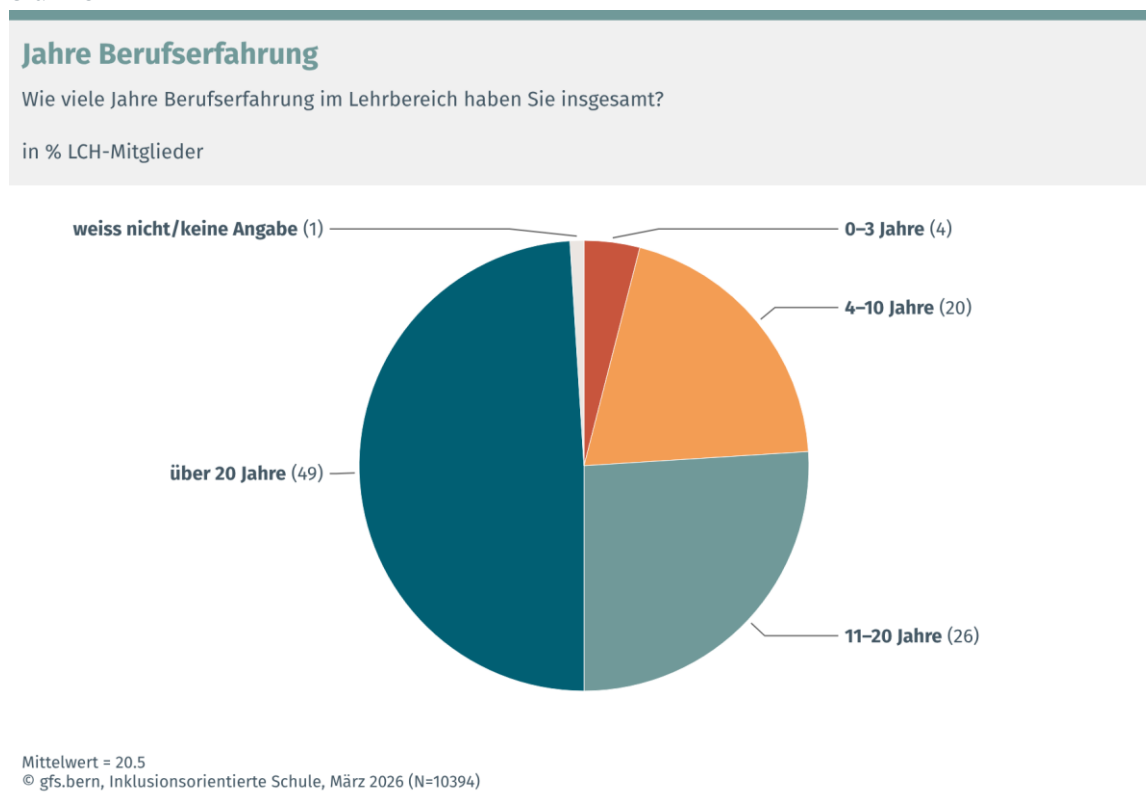
© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

Bezüglich Berufserfahrung ist die Stichprobe stark von Personen mit langjähriger Tätigkeit im Lehrberuf geprägt. Fast die Hälfte der Befragten (49%) verfügt über mehr als 20 Jahre Berufserfahrung im Lehrbereich. Weitere 26 Prozent weisen 11 bis 20 Jahre Erfahrung auf.

Nur 4 Prozent stehen mit 0 bis 3 Jahren noch am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn.

Der **MITTELWERT** der **BERUFSERFABRUNG** liegt bei **20.5 JAHREN**. Die Resultate spiegeln somit in hohem Mass die Einschätzungen berufserfahrener Lehr- und Fachpersonen wider.

Grafik 8



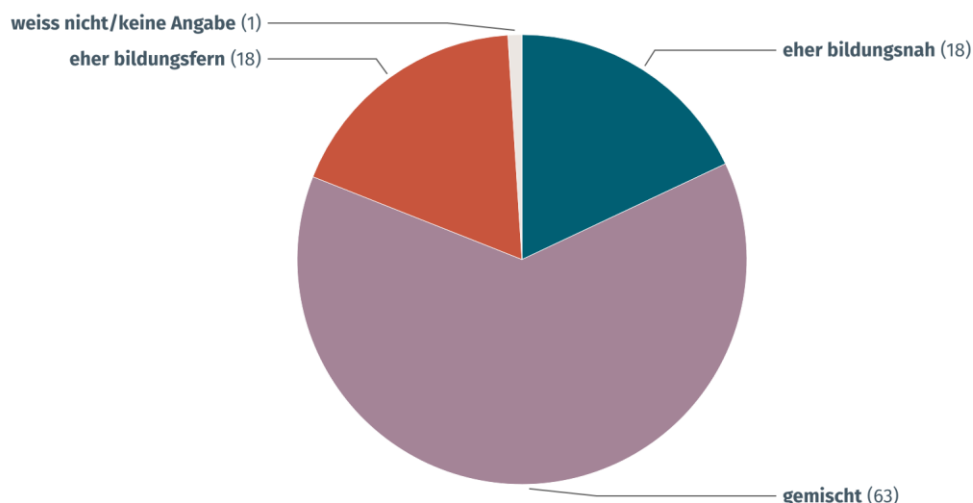
63 Prozent beschreiben das Eltern- und Schülerklientel ihrer Schule als gemischt. Je 18 Prozent bezeichnen es als eher bildungsnah beziehungsweise eher bildungsfern. Damit bildet die Stichprobe unterschiedliche soziale und schulische Ausgangslagen ab.

Grafik 9

Klientel

Wie würden Sie die Eltern und das Schülerklientel der Schule, wo Sie den hauptsächlichen Anteil Ihres Pensums leisten, beschreiben?

in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

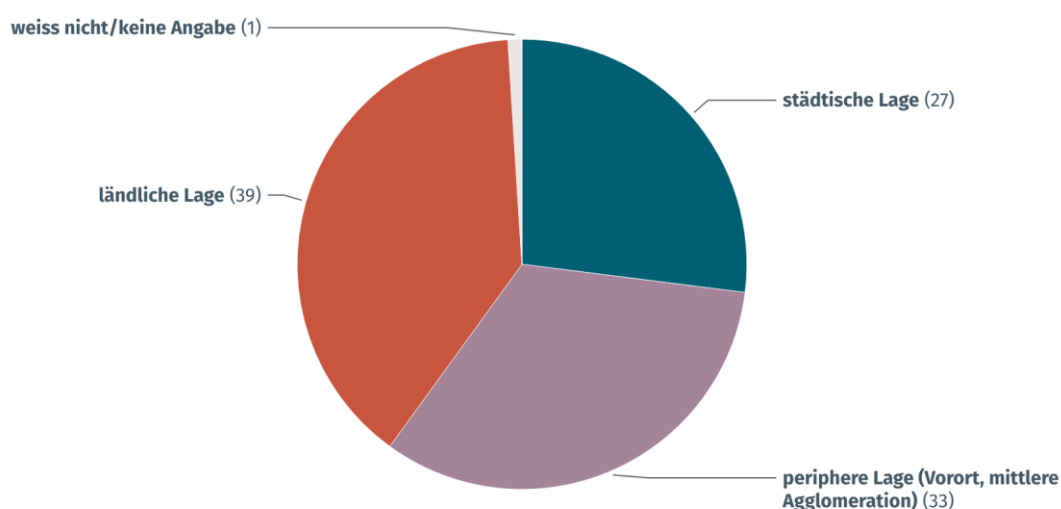
39 Prozent der Befragten arbeiten an Schulen in ländlicher Lage, 33 Prozent in peripherer Lage beziehungsweise in einem Vorort oder einer mittleren Agglomeration und 27 Prozent in städtischer Lage. Die Befragung deckt damit sowohl städtische als auch agglomerationsnahe und ländliche Schulrealitäten ab.

Grafik 10

Siedlungsart Schule

Wie würden Sie die Lage der Schule, wo Sie den hauptsächlichen Anteil Ihres Pensums leisten, beschreiben?

in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

3 Schulalltag

Nach der Beschreibung der Stichprobe richtet sich der Blick nun auf den konkreten Schulalltag der befragten Lehr- und Fachpersonen. Im Zentrum steht die Frage, unter welchen Bedingungen inklusionsorientierte Schule heute umgesetzt wird und welche Belastungen, Anforderungen und Unterstützungsstrukturen dabei sichtbar werden.

Das Kapitel schafft damit die Grundlage, um die späteren Einschätzungen zur inklusionsorientierten Schule im Kontext der tatsächlichen Arbeitsrealität der Lehrpersonen einzuordnen.

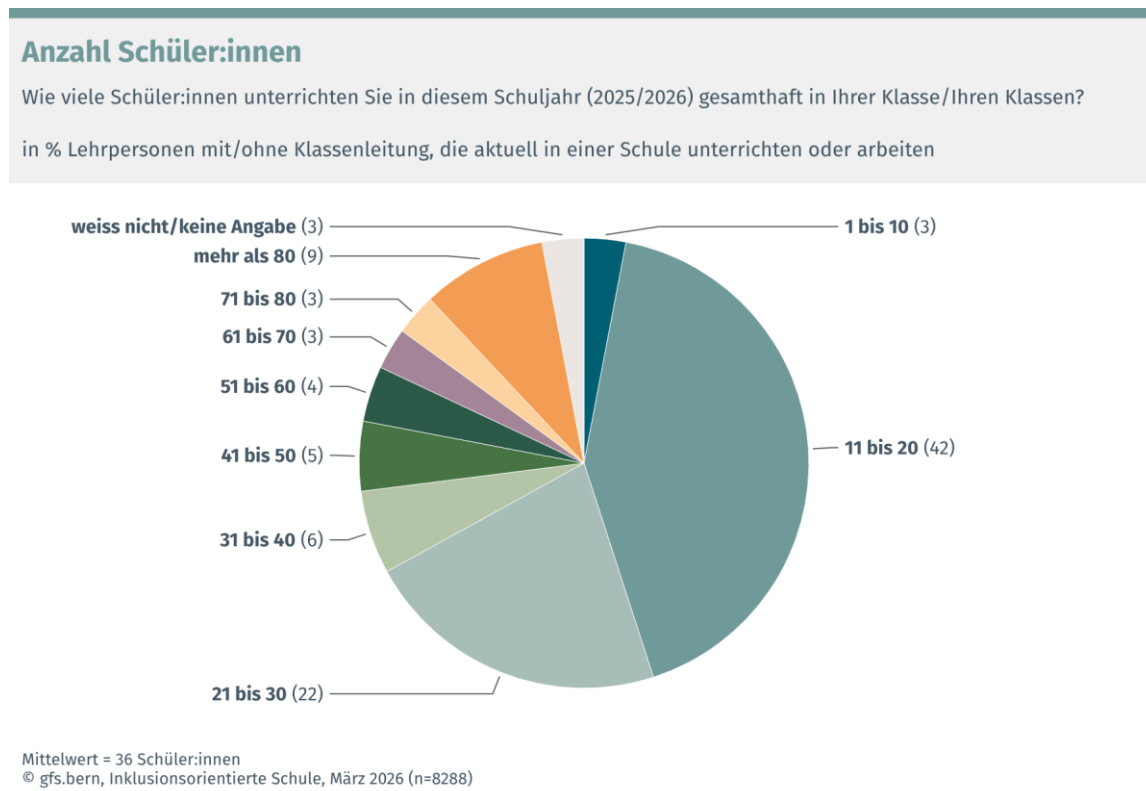
3.1 Anzahl Schüler:innen und Klassen

Die befragten Lehrpersonen arbeiten mit unterschiedlich grossen Schüler:innengruppen. Am häufigsten unterrichten sie insgesamt 11 bis 20 Schüler:innen (42%). 22 Prozent arbeiten mit 21 bis 30 Schüler:innen. Damit betreut eine Mehrheit der Befragten eine Schüler:innenzahl, die typischerweise einer oder wenigen Klassen entspricht.

Gleichzeitig zeigt sich eine breite Spannweite: 6 Prozent unterrichten 31 bis 40 Schüler:innen, 5 Prozent 41 bis 50 Schüler:innen und 4 Prozent 51 bis 60 Schüler:innen. Je 3 Prozent betreuen 61 bis 70 beziehungsweise 71 bis 80 Schüler:innen, während 9 Prozent mit mehr als 80 Schüler:innen arbeiten.

Der **MITTELWERT** liegt bei **36 SCHÜLER:INNEN** pro LCH-Mitglied.

Grafik 11



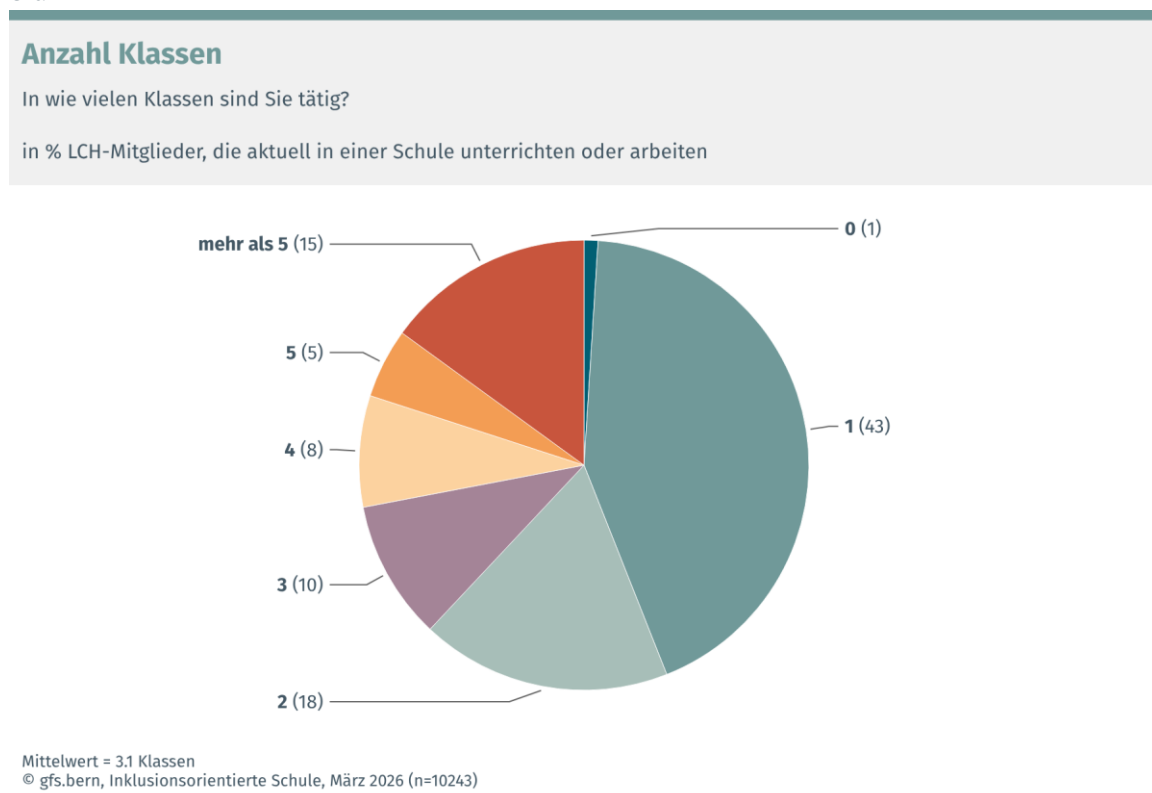
Ergänzend zur Hauptgrafik zeigt die Detailauswertung, dass die Anzahl unterrichteter Schüler:innen stark mit der konkreten Funktion und der Anzahl Klassen zusammenhängt. Lehrpersonen mit Klassenleitung unterrichten besonders häufig eine überschaubare Schüler:innengruppe. Bei ihnen geben 50 Prozent an, insgesamt 11 bis 20 Schüler:innen zu unterrichten, weitere 25 Prozent nennen 21 bis 30 Schüler:innen. Sehr grosse Schüler:innenzahlen von mehr als 80 kommen bei Klassenlehrpersonen dagegen selten vor (4%).

Anders präsentiert sich das Bild bei Lehrpersonen ohne Klassenleitung. Sie unterrichten deutlich häufiger über mehrere Klassen hinweg und erreichen entsprechend grössere Schüler:innenzahlen. Bei ihnen geben 24 Prozent an, insgesamt mehr als 80 Schüler:innen zu unterrichten.

Auch die Anzahl Klassen, in denen die Befragten tätig sind, variiert deutlich. 43 Prozent geben an, aktuell in einer Klasse zu arbeiten. Weitere 18 Prozent sind in zwei Klassen tätig. Ein relevanter Teil arbeitet jedoch über mehrere Klassen hinweg: 10 Prozent sind in drei Klassen, 8 Prozent in vier Klassen und 5 Prozent in fünf Klassen tätig. 15 Prozent arbeiten sogar in mehr als fünf Klassen.

Im **DURCHSCHNITT** sind die Befragten in **3.1 KLASSEN** tätig.

Grafik 12



Lehrpersonen mit Klassenleitung sind besonders häufig in nur einer Klasse tätig: 63 Prozent der Personen mit Klassenleitungsfunktion geben dies an. Bei Lehrpersonen ohne Klassenleitung ist dieser Anteil mit 19 Prozent deutlich tiefer. Sie arbeiten häufiger in mehreren Klassen. Besonders ausgeprägt ist dies bei Personen mit Schulleitungsfunktion der Fall: Hier sind 67 Prozent in mehr als fünf Klassen tätig. Auch schulische Heilpädagog:innen beziehungsweise IF-Lehrpersonen sowie DaZ-Lehrpersonen weisen überdurchschnittlich häufig Tätigkeiten in mehreren Klassen auf.

Unterschiede zeigen sich zudem nach Schulstufe. Im Kindergarten und in der 1. bis 3. Klasse ist die Tätigkeit in einer Klasse vergleichsweise verbreitet, während Personen auf der Sekundarstufe I häufiger in mehreren Klassen arbeiten. Auch nach Fachbereich lassen sich Muster erkennen: Befragte, die in Deutsch, Mathematik, NMG/RZG/NT oder musischen Fächern tätig sind, verteilen sich häufiger über mehrere Klassen als Befragte ohne entsprechende Fachangabe.

Insgesamt bestätigt die Detailauswertung damit die sichtbare Spannweite. Ein grosser Teil der Befragten arbeitet in einer klar abgegrenzten Klassenstruktur, insbesondere Klassenlehrpersonen. Gleichzeitig gibt es eine relevante Gruppe von Lehr- und Fachpersonen, deren Schulalltag durch den Einsatz in mehreren Klassen geprägt ist. Gerade für Fachpersonen mit unterstützenden, therapeutischen oder koordinierenden Funktionen bedeutet dies, dass sie mit unterschiedlichen Klassensituationen, Teams und Schüler:innengruppen arbeiten.

3.2 Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf

Ein Blick auf die attestierten Diagnosen zeigt, dass Lehrpersonen mit und ohne Klassenleitungsfunktion im Schulalltag mit unterschiedlichen Formen von Unterstützungsbedarf konfrontiert sind. Am häufigsten werden Schüler:innen mit Lern- und Leistungsstörungen genannt: Im Durchschnitt unterrichten die Befragten 3.5 Schüler:innen mit einer entsprechenden Diagnose. Vergleichsweise häufig sind Schüler:innen mit ADHS/ADS vertreten: Der Durchschnitt beträgt hier 2.8 Schüler:innen pro befragte Lehrperson.

Deutlich tiefer liegen die Mittelwerte bei weiteren Diagnosebereichen: Im Durchschnitt werden 1.8 Schüler:innen mit Sprach- und Sprechstörungen, 1.2 Schüler:innen mit Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen sowie 1 zu unterrichtende Person mit kognitiven Beeinträchtigungen genannt.

Weitere attestierte Diagnosen – etwa Autismus-Spektrum-Störungen, körperlich-motorische Beeinträchtigungen, Hochbegabung, Belastungs- und somatoforme Störungen, Sinnesbeeinträchtigungen, andere Beeinträchtigungen oder affektive Störungen – treten im Durchschnitt seltener auf.

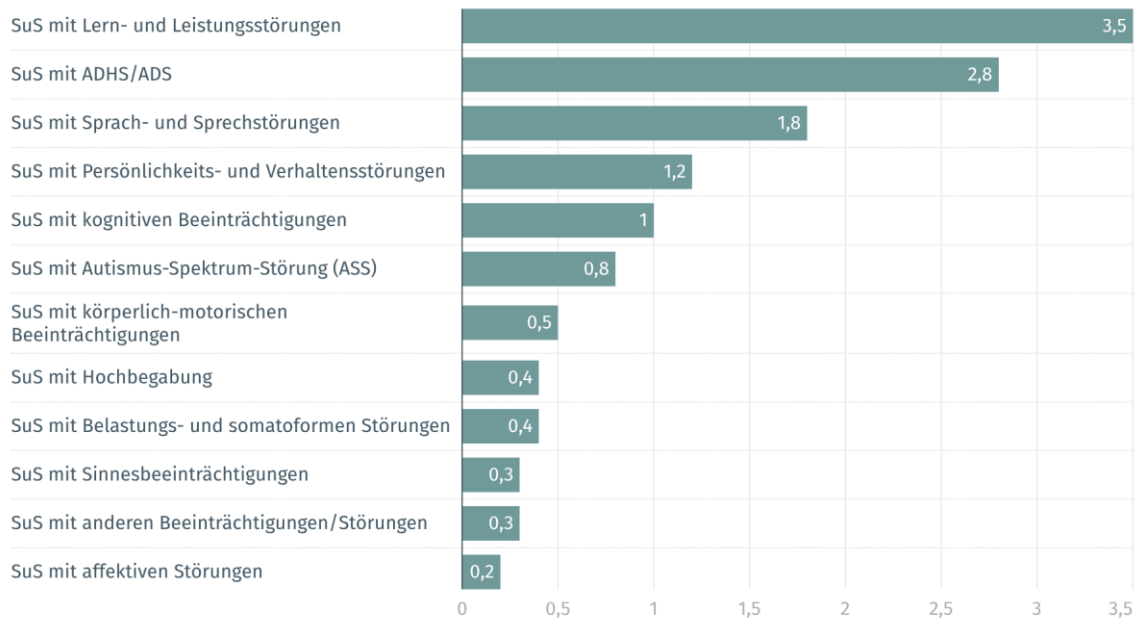
Insgesamt ergibt sich über alle Diagnosebereiche hinweg ein **MITTELWERT** von **12 SCHÜLER:INNEN MIT ATTESTIERTER DIAGNOSE**.

Grafik 13

Anzahl Schüler:innen mit attestierter Diagnose - Mittelwerte

Wie viele Ihrer Schüler:innen weisen in folgenden Bereichen eine formelle/fachlich attestierte Diagnose auf? Bitte tragen Sie die Anzahl pro Kategorie ein.

Lehrpersonen mit/ohne Klassenleitung
in Mittelwerten



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n = 6664-7379)

Die Verteilung nach Anzahl betroffener Schüler:innen ergänzt diese Mittelwerte um eine wichtige Einordnung. Sie zeigt, dass insbesondere Lern- und Leistungsstörungen sowie ADHS/ADS nicht nur im Durchschnitt hohe Werte aufweisen, sondern im Schulalltag vieler Lehrpersonen konkret präsent sind.

Bei Lern- und Leistungsstörungen geben lediglich 22 Prozent an, keine entsprechenden Schüler:innen zu unterrichten, bei ADHS/ADS sind es 20 Prozent. Gleichzeitig berichten relevante Minderheiten von mehreren betroffenen Schüler:innen: 16 Prozent unterrichten mehr als fünf Schüler:innen mit Lern- und Leistungsstörungen, bei ADHS/ADS sind es 10 Prozent.

Auch Sprach- und Sprechstörungen sind verbreitet. Nur rund ein Drittel der Befragten (32%) gibt an, keine betroffenen Schüler:innen zu unterrichten.

Bei selteneren Diagnosebereichen – etwa Sinnesbeeinträchtigungen, affektiven Störungen oder anderen Beeinträchtigungen/Störungen – dominiert demgegenüber klar die Angabe, keine entsprechenden Schüler:innen zu unterrichten.

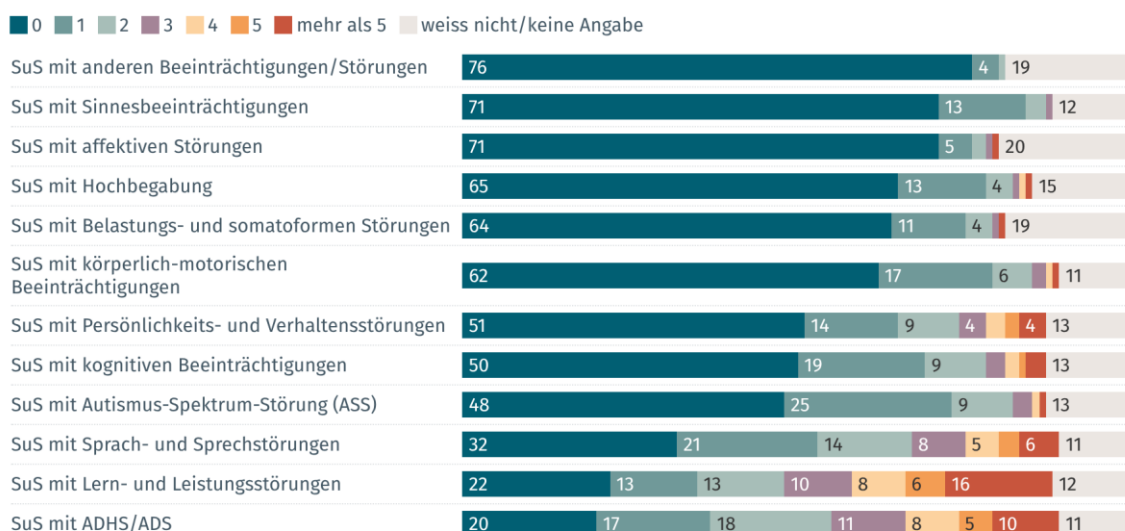
Die Grafik macht damit sichtbar, dass sich Unterstützungsbedarf im Schulalltag unterschiedlich zeigt: Einige Diagnosebereiche betreffen viele Lehrpersonen regelmässig, während andere eher punktuell auftreten.

Grafik 14

Anzahl Schüler:innen mit attestierter Diagnose

Wie viele Ihrer Schüler:innen weisen in folgenden Bereichen eine formelle/fachlich attestierte Diagnose auf? Bitte tragen Sie die Anzahl pro Kategorie ein.

in % Lehrpersonen mit/ohne Klassenleitung, die aktuell in einer Schule unterrichten oder arbeiten



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=8288)

Dabei zeigen sich **REGIONALE EFFEKTE**. In städtischen Schulen liegt der Mittelwert mit 13.7 Schüler:innen am höchsten, gefolgt von Schulen in peripherer Lage mit 13.1 Schüler:innen. In ländlichen Schulen fällt der entsprechende Wert mit 10.7 Schüler:innen tiefer aus. Damit deutet sich an, dass Lehrpersonen in städtischen und peripheren Kontexten im Durchschnitt mit etwas mehr diagnostiziertem Unterstützungsbedarf konfrontiert sind als Lehrpersonen in ländlichen Schulen.

Auch zwischen den Kantonen bestehen Unterschiede. Überdurchschnittliche Werte zeigen sich unter anderem in Nidwalden (20.0), Basel-Stadt (15.9), Solothurn (15.1), Basel-Landschaft (14.4), Bern (14.1), Aargau (13.5) und Wallis (13.4). Tiefere Mittelwerte finden sich etwa in Appenzell Innerrhoden (4.4), Zug (8.2), Uri (8.5), Graubünden (8.6), Glarus (9.3) oder Schaffhausen (9.2). Diese kantonalen Werte sind jedoch mit Vorsicht zu interpretieren, da die Fallzahlen je nach Kanton stark variieren und einzelne Kantone (z.B. AI, SH, NW, OW, GL, UR) kleine Fallzahlen aufweisen.

Neben Schüler:innen mit attestierter Diagnose gibt es im Schulalltag weitere Kinder und Jugendliche, die aus Sicht der Lehrpersonen auf Unterstützung angewiesen sind, ohne dass dafür eine formelle oder fachlich attestierte Diagnose vorliegt. Auch dieser nicht formal ausgewiesene Unterstützungsbedarf ist verbreitet. Nur 15 Prozent der befragten Lehrpersonen mit oder ohne Klassenleitung geben an, keine entsprechenden Schüler:innen zu unterrichten. Am häufigsten nennen die Befragten 3 bis 5 Schüler:innen mit weiterem Unterstützungsbedarf (27%). Weitere 21 Prozent berichten von 1 bis 2 Schüler:innen. Gleichzeitig arbeitet ein relevanter Teil der Lehrpersonen mit einer höheren Zahl solcher Schüler:innen: 11 Prozent nennen 6 bis 10 Schüler:innen, 3 Prozent sogar mehr als 10 Schüler:innen. Der **MITTELWERT** liegt bei **3.6 SCHÜLER:INNEN MIT WEITEREM UNTERSTÜTZUNGSBEDARF**.

Auffällig der im Vergleich hohe Anteil an Personen, die keine Angabe machen können oder wollen (23%). Dies kann darauf hindeuten, dass nicht formalisierter Unterstützungsbedarf im Schulalltag zwar wahrgenommen wird, aber weniger eindeutig abgegrenzt oder gezählt werden kann als attestierte Diagnosen.

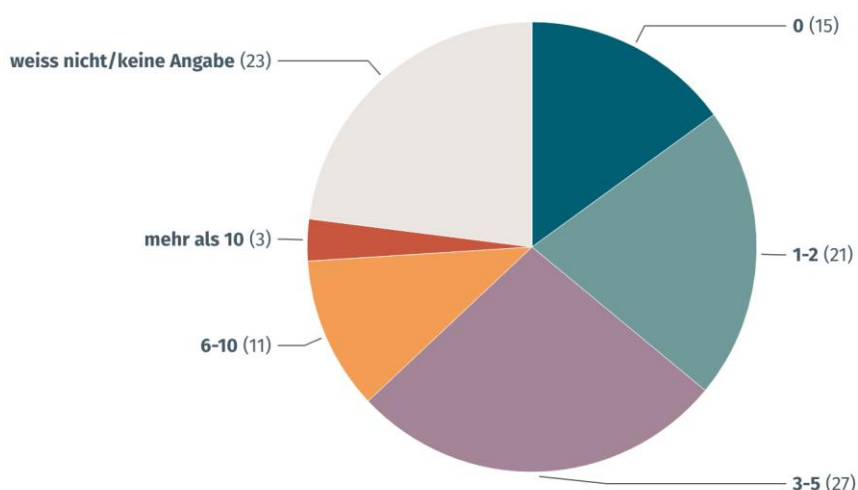
Nach Funktion zeigt sich, dass Lehrpersonen mit Klassenleitungsaufgaben häufiger konkrete Angaben machen als Lehrpersonen ohne solche Aufgaben. Bei Klassenlehrpersonen nennen 30 Prozent 3 bis 5 Schüler:innen mit weiterem Unterstützungsbedarf, bei Lehrpersonen ohne Klassenleitung sind es 19 Prozent. Gleichzeitig ist der Anteil «weiss nicht/keine Angabe» bei Lehrpersonen ohne Klassenleitung mit 41 Prozent deutlich höher als bei Klassenlehrpersonen (16%). Das spricht dafür, dass nicht formalisierter Unterstützungsbedarf insbesondere dort klarer eingeschätzt werden kann, wo Lehrpersonen eine engere Klassenverantwortung tragen.

Grafik 15

Anzahl SuS mit weiterem Unterstützungsbedarf

Gibt es darüber hinaus Schüler:innen in Ihrer Klasse/Ihren Klassen, die im Schulalltag auf weitere Unterstützung angewiesen sind (ohne formelle/fachlich attestierte Diagnose)?

in % Lehrpersonen mit/ohne Klassenleitung, die aktuell in einer Schule unterrichten oder arbeiten



Mittelwert = 3.6 Schüler:innen
© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=8288)

Die offenen Antworten zum zusätzlichen Unterstützungsbedarf zeigen, dass Lehrpersonen vor allem einen hohen Bedarf an individueller Betreuung wahrnehmen. Am häufigsten genannt wird der allgemeine Bedarf nach enger Begleitung einzelner Schüler:innen. Daneben stehen vor allem Konzentrationsprobleme, kognitive Lernschwierigkeiten sowie psychische und sozial-emotionale Belastungen im Vordergrund.

Ebenfalls häufig genannt werden sprachliche Herausforderungen, insbesondere geringe Deutschkenntnisse, sowie Schwierigkeiten in der Selbstorganisation und im sozialen Verhalten. Impulsives Verhalten und Probleme in sozialen Interaktionen werden ebenfalls regelmässig erwähnt.

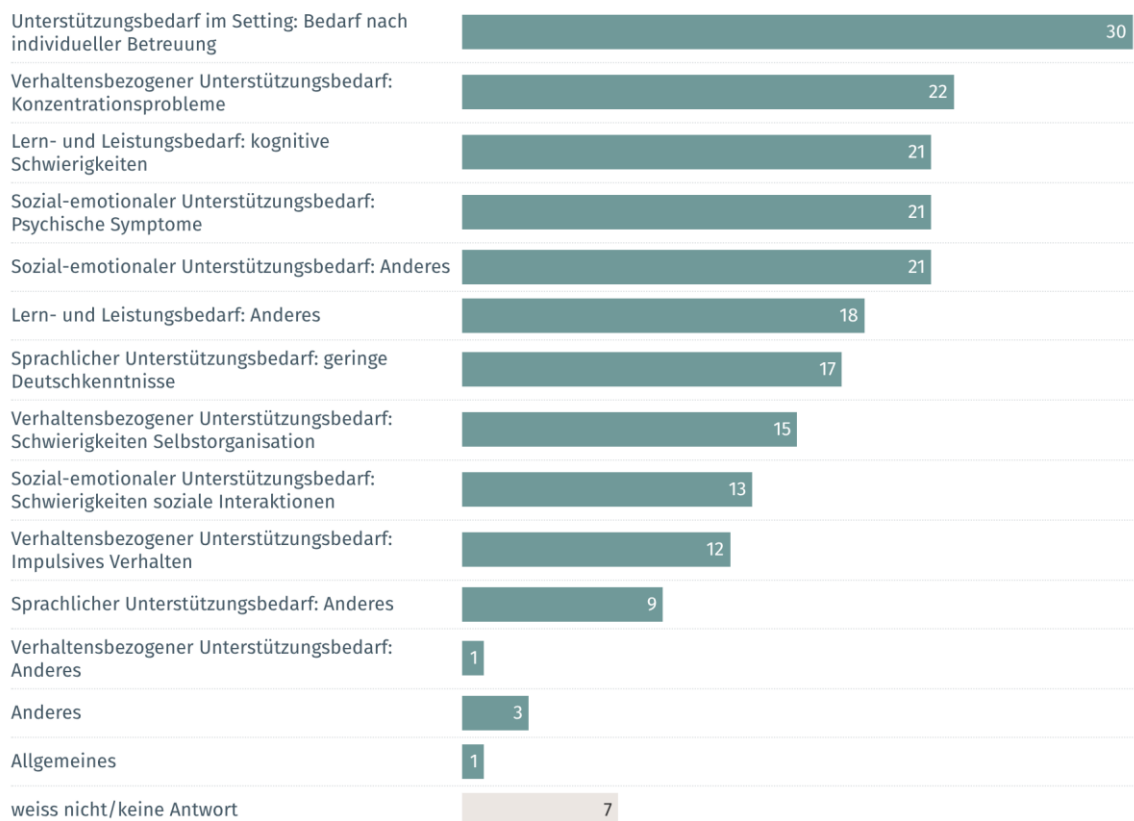
Insgesamt verdeutlichen die Antworten, dass zusätzlicher Unterstützungsbedarf aus Sicht der Lehrpersonen häufig nicht auf klar diagnostizierte Förderbedarfe beschränkt ist, sondern sich in vielfältigen Verhaltens-, Lern- und sozial-emotionalen Herausforderungen im Unterrichtsalltag zeigt.

Grafik 16

Formen zusätzlicher Unterstützungsbedarf

Wie äussert sich dieser weitere Unterstützungsbedarf von Schüler:innen (ohne eine formelle/fachlich attestierte Diagnose)? Bitte beschreiben Sie in Stichworten, weshalb diese Schüler:innen spezielle Unterstützung benötigen.

in % inhaltlicher Antworten von Lehrpersonen mit/ohne Klassenleitung, die aktuell in einer Schule unterrichten oder arbeiten, und mindestens eine:n Schüler:in in der Klasse haben, die/der auf weitere Unterstützung angewiesen ist



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=5137)

Insgesamt geben 27 Prozent der befragten Lehrpersonen mit oder ohne Klassenleitung an, dass in ihrer Klasse beziehungsweise ihren Klassen keine Schüler:innen mit Lernzielanpassungen unterrichtet werden. Gleichzeitig berichtet eine Mehrheit von mindestens einem entsprechenden Fall. Am häufigsten werden 1 Schüler:in (16%) oder 2 Schüler:innen (15%) mit Lernzielanpassungen genannt. 9 Prozent geben an, mehr als 5 Schüler:innen mit Lernzielanpassungen zu unterrichten. Der **MITTELWERT** liegt bei **2.4 SCHÜLER:INNEN MIT LERNZIELANPASSUNGEN**.

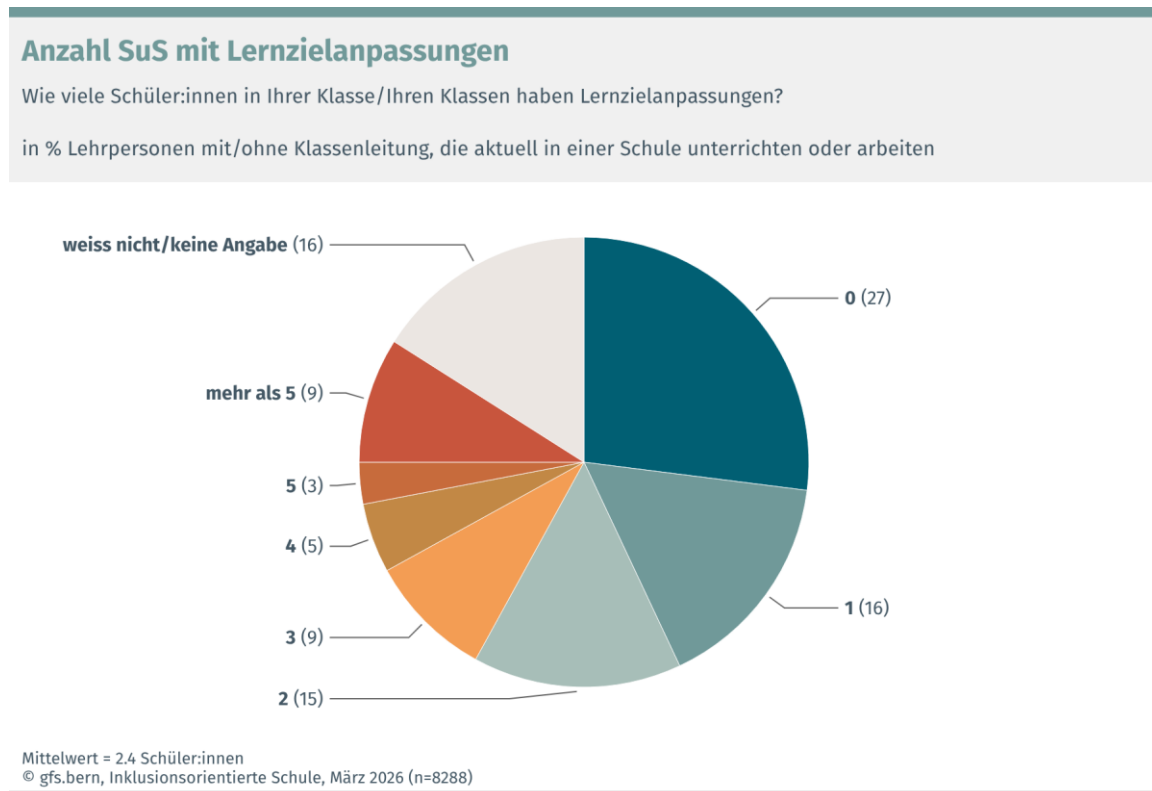
Lernzielanpassungen treten besonders dort häufig auf, wo bereits ein erhöhter Unterstützungsbedarf sichtbar ist. Befragte mit vielen Schüler:innen mit attestierten Diagnosen oder mit weiterem Unterstützungsbedarf berichten überdurchschnittlich oft auch von mehreren Lernzielanpassungen. So nennen Personen mit mehr als 10 Schüler:innen mit

weiterem Unterstützungsbedarf besonders häufig mehr als 5 Schüler:innen mit Lernzielanpassungen (27%), während dieser Anteil insgesamt bei 9 Prozent liegt.

Auch nach Funktion zeigen sich Unterschiede. Lehrpersonen mit Klassenleitung können die Anzahl Lernzielanpassungen häufiger konkret beziffern als Lehrpersonen ohne Klassenleitung: Bei Lehrpersonen ohne Klassenleitung ist der Anteil «weiss nicht/keine Angabe» mit 32 Prozent deutlich höher als bei Lehrpersonen mit Klassenleitung (10%). Dies deutet darauf hin, dass Lernzielanpassungen vor allem bei enger Klassenverantwortung klarer im Blick sind.

Nach Siedlungsart fallen die Unterschiede eher moderat aus. In städtischen Schulen berichten 10 Prozent von mehr als 5 Schüler:innen mit Lernzielanpassungen, in peripheren Schulen ebenfalls 10 Prozent, in ländlichen Schulen 7 Prozent. Insgesamt zeigt sich damit ein ähnliches Muster wie beim weiteren Unterstützungsbedarf: Lernzielanpassungen kommen in allen Kontexten vor, scheinen in städtischen und peripheren Lagen aber leicht stärker verbreitet zu sein.

Grafik 17



Neben Lernzielanpassungen wurden die Lehrpersonen auch gefragt, wie viele Schüler:innen in ihrer Klasse beziehungsweise ihren Klassen im laufenden Schuljahr verstärkte Fördermassnahmen erhalten. Dazu zählen beispielsweise die Anwesenheit von Sonderpädagog:innen, Integrationsassistenzen, Erzieher:innen oder Angebote der Begabtenförderung.

Insgesamt zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Lernzielanpassungen: 27 Prozent der Befragten geben an, dass keine Schüler:innen entsprechende Massnahmen erhalten würden. Gleichzeitig berichtet eine Mehrheit von mindestens einem Fall. 16 Prozent nennen 1 Schüler:in, 12 Prozent 2 Schüler:innen, 7 Prozent 3 Schüler:innen, 6 Prozent 4

Schüler:innen und 5 Prozent 5 Schüler:innen mit verstärkten Fördermassnahmen. Weitere 13 Prozent geben an, dass mehr als 5 Schüler:innen solche Massnahmen erhalten würden.

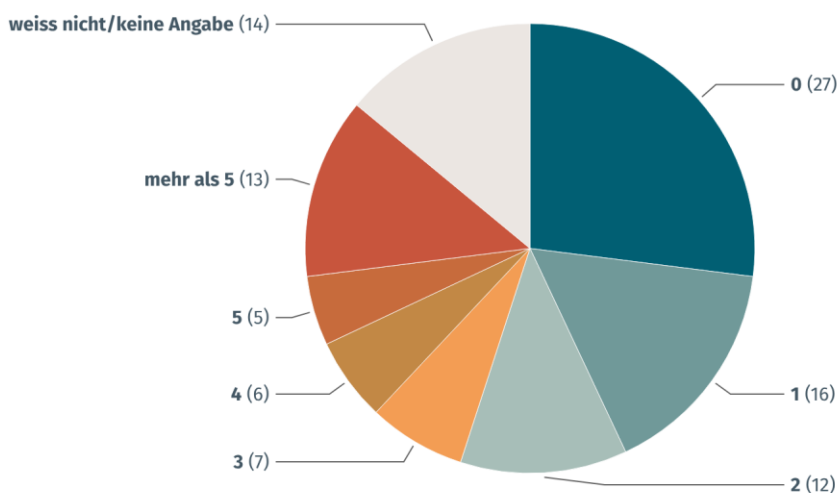
Der **MITTELWERT** liegt bei **2.8 SCHÜLER:INNEN MIT VERSTÄRKTEN FÖRDERMASSNAHMEN**.

Grafik 18

Anzahl Schüler:innen mit verstärkten Fördermassnahmen

Wie viele Schüler:innen in Ihrer/Ihren aktuellen Klasse/Klassen erhalten im laufenden Schuljahr 2025/2026 verstärkte Massnahmen (Anwesenheit von Sonderpädagog:in, Integrationsassistent:in, Erzieher:in, Begabtenförderung o.ä.)?

in % Lehrpersonen mit/ohne Klassenleitung, die aktuell in einer Schule unterrichten oder arbeiten



Mittelwert = 2.8 Schüler:innen
© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=8288)

Die Detailauswertung zeigt auch hier, dass verstärkte Fördermassnahmen besonders dort häufiger vorkommen, wo bereits mehr Unterstützungsbedarf sichtbar ist. Bei Befragten mit mehr als 10 Schüler:innen mit weiterem Unterstützungsbedarf berichten 26 Prozent von mehr als 5 Schüler:innen mit verstärkten Fördermassnahmen, insgesamt liegt dieser Anteil bei 13 Prozent.

Auch bei einer hohen Gesamtzahl an Schüler:innen mit attestierten Diagnosen steigt der Anteil mit mehr als 5 Schüler:innen in verstärkten Fördermassnahmen deutlich an.

Nach Funktion fällt erneut auf, dass Lehrpersonen mit Klassenleitung häufiger konkrete Angaben machen können als Lehrpersonen ohne Klassenleitung. Bei Lehrpersonen ohne Klassenleitung beträgt der Anteil «weiss nicht/keine Angabe» 32 Prozent, bei Lehrpersonen mit Klassenleitung dagegen nur 7 Prozent. Dies spricht dafür, dass verstärkte Fördermassnahmen besonders bei Personen mit direkter Klassenverantwortung klarer überblickt werden.

Die Angaben zeichnen das Bild einer **DURCHSCHNITTlichen KLASSE** mit einer hohen pädagogischen Heterogenität und einem beträchtlichen Unterstützungsbedarf.



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.

3.3 Institutionelle Ebene

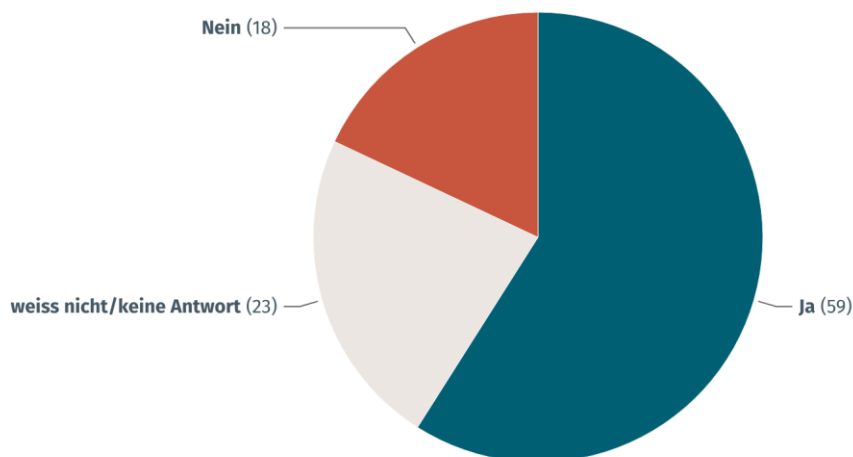
Neben der konkreten Zusammensetzung der Klassen spielt auch die institutionelle Verankerung sonderpädagogischer Unterstützung eine wichtige Rolle. Eine Mehrheit der befragten LCH-Mitglieder gibt an, dass an ihrer Schule ein schulinternes sonderpädagogisches Konzept existiert (59%). 18 Prozent geben an, dass an ihrer Schule kein solches Konzept vorhanden ist. Auffällig ist zudem, dass 23 Prozent keine Antwort geben können oder wollen. Dies deutet darauf hin, dass sonderpädagogische Konzepte zwar vielerorts bestehen, aber nicht überall gleich sichtbar, bekannt oder im Schulalltag präsent sind.

Grafik 19

Vorhandensein sonderpädagogisches Konzept

Existiert an Ihrer Schule ein schulinternes sonderpädagogisches Konzept?

in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

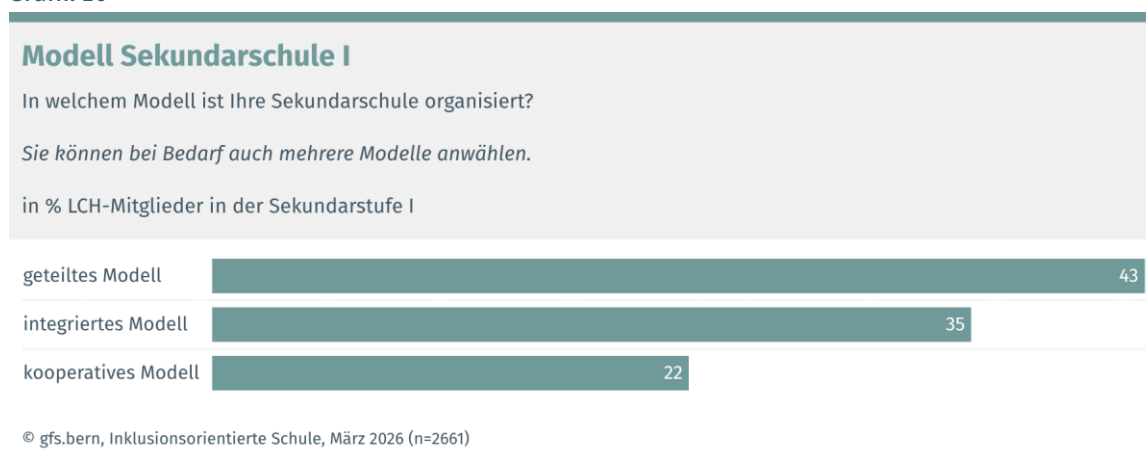
Am deutlichsten unterscheiden sich die Angaben zum Vorhandensein eines sonderpädagogischen Konzeptes nach Funktion. Schulleitungen geben besonders häufig an, dass ein sonderpädagogisches Konzept vorhanden ist (75%). Auch Stufenleitungen liegen mit 64 Prozent über dem Durchschnitt. Bei Lehrpersonen mit Klassenleitung beträgt der Anteil 60 Prozent, bei Lehrpersonen ohne Klassenleitung 57 Prozent. Auffällig ist zudem der hohe Ja-Anteil bei schulischen Heilpädagog:innen/IF-Lehrpersonen (71%). Dies spricht dafür, dass Personen mit Leitungs-, Koordinations- oder sonderpädagogischer Funktion stärker über entsprechende institutionelle Grundlagen informiert sind.

Nach Alter zeigt sich, dass jüngere Befragte häufiger unsicher sind. Bei den 16- bis 39-Jährigen liegt der Anteil «weiss nicht/keine Antwort» bei 29 Prozent, während er bei den 40- bis 64-Jährigen 21 Prozent beträgt. Umgekehrt geben ältere Befragte häufiger an, dass ein Konzept existiert (62% gegenüber 54% bei den Jüngeren).

Nach Siedlungsart und Klientel fallen die Unterschiede eher moderat aus. In städtischen, peripheren und ländlichen Schulen liegt der Ja-Anteil jeweils nahe beim Durchschnitt. Beim Klientel zeigt sich jedoch, dass Befragte an Schulen mit eher bildungsfernem Klientel etwas häufiger angeben, dass kein sonderpädagogisches Konzept vorhanden sei (20%) oder dass sie es nicht wissen (21%). Insgesamt bleibt damit weniger die räumliche Lage entscheidend als vielmehr die Funktion der Befragten und die institutionelle Verankerung beziehungsweise Sichtbarkeit solcher Konzepte im Schulalltag.

Für die Sekundarstufe I wurde ergänzend erhoben, in welchem Modell die Schule organisiert ist. Am häufigsten nennen die Befragten ein geteiltes Modell (43%), gefolgt vom integrierten Modell (35%) und vom kooperativen Modell (22%). Da bei dieser Frage Mehrfachnennungen möglich waren, summieren sich die Prozentwerte nicht auf 100. Die Verteilung zeigt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen auf der Sekundarstufe I unterschiedlich ausgestaltet sind und Lehrpersonen je nach Modell in verschiedenen organisatorischen Strukturen arbeiten.

Grafik 20



3.4 Unterstützung im Schulalltag

Unterstützung im Schulalltag ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass heterogene Klassen und unterschiedliche Förderbedarfe angemessen begleitet werden können. Dabei stellt sich nicht nur die Frage, ob Unterstützung vorhanden ist, sondern auch, in welchen Fächern sie erfolgt, wie regelmässig sie verfügbar ist und welche Fach- oder Unterstützungspersonen daran beteiligt sind.

Die folgenden Auswertungen beziehen sich jeweils nur auf jene Befragten, die im entsprechenden Fach unterrichten oder arbeiten. Entsprechend unterscheiden sich die Fallzahlen je nach Fach deutlich. Die Ergebnisse sind deshalb fachbezogen zu interpretieren und nicht als gleich grosse Teilstichproben zu verstehen.

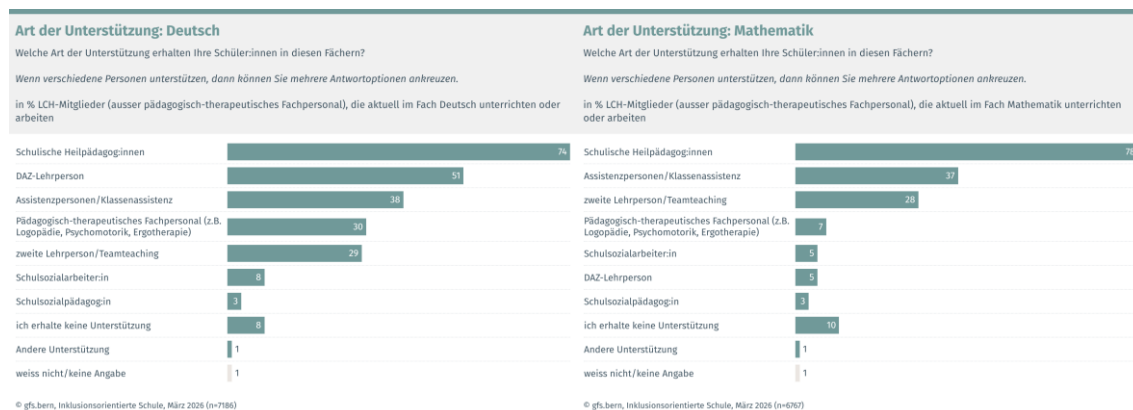
3.4.1 Unterstützung in Kernfächern

In den zentralen Grundlagenfächern Deutsch und Mathematik erfolgt Unterstützung besonders häufig durch schulische Heilpädagog:innen. Im Fach Deutsch nennen 74 Prozent der Befragten schulische Heilpädagog:innen als unterstützende Personen, in Mathematik sind es sogar 78 Prozent. Damit bilden sonderpädagogische Fachpersonen in beiden Fächern klar die wichtigste Unterstützungsressource.

Im Fach Deutsch ist zudem die Unterstützung durch DAZ-Lehrpersonen besonders relevant: 51 Prozent der Befragten geben an, dass Schüler:innen in diesem Fach durch DAZ-Lehrpersonen unterstützt werden. Dies verweist darauf, dass sprachliche Förderung und Deutsch als Zweitsprache im Deutschunterricht eine zentrale Rolle spielen. Daneben werden auch Assistenzpersonen/Klassenassistenz (38%), pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal (30%) sowie zweite Lehrpersonen beziehungsweise Teamteaching (29%) vergleichsweise häufig genannt.

In Mathematik zeigt sich ein etwas anderes Unterstützungsprofil. Neben den schulischen Heilpädagog:innen (78%) spielen vor allem Assistenzpersonen/Klassenassistenz (37%) sowie zweite Lehrpersonen beziehungsweise Teamteaching (28%) eine Rolle. DAZ-Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal werden in Mathematik deutlich seltener genannt als im Fach Deutsch. Dies deutet darauf hin, dass Unterstützung in Mathematik stärker über sonderpädagogische und unterrichtsnahe Ressourcen organisiert ist, während im Deutschunterricht sprachbezogene und therapeutische Unterstützung stärker ins Gewicht fallen.

Grafik 21



Der Fachbereich NMG/RZG/NT weist im Vergleich zu Deutsch und Mathematik ein deutlich weniger dichtes Unterstützungsnetz auf. Zwar werden auch hier schulische Heilpädagog:innen am häufigsten genannt (35%), aber ihr Anteil liegt deutlich tiefer als in den Fächern Deutsch und Mathematik. Auch geben 38 Prozent der Befragten an, in diesem Fachbereich keine Unterstützung zu erhalten.

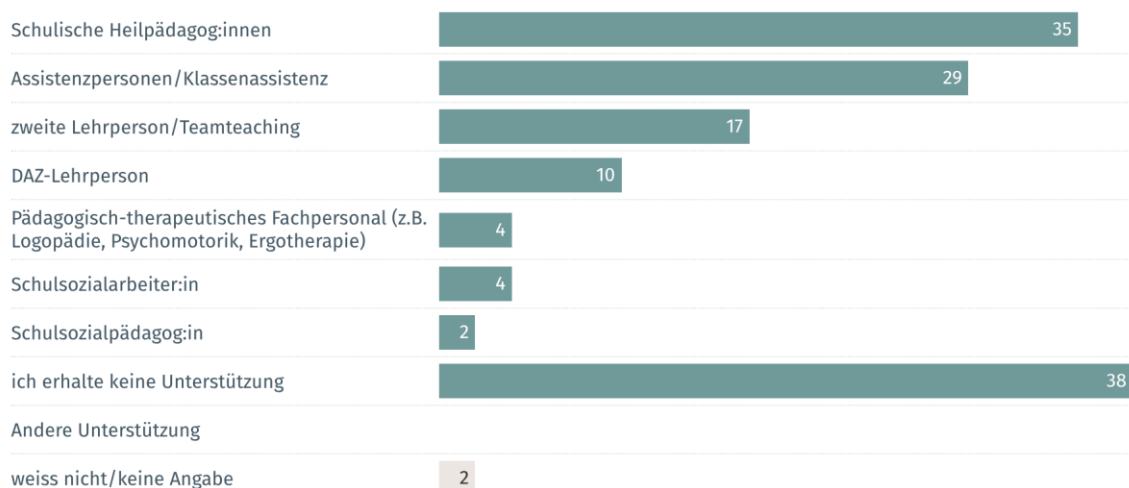
Grafik 22

Art der Unterstützung: NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft)/RZG (Räume, Zeiten, Gesellschaften)/NT (Natur und Technik)

Welche Art der Unterstützung erhalten Ihre Schüler:innen in diesen Fächern?

Wenn verschiedene Personen unterstützen, dann können Sie mehrere Antwortoptionen ankreuzen.

in % LCH-Mitglieder (ausser pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal), die aktuell im Fach NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft)/RZG (Räume, Zeiten, Gesellschaften)/NT (Natur und Technik) unterrichten oder arbeiten

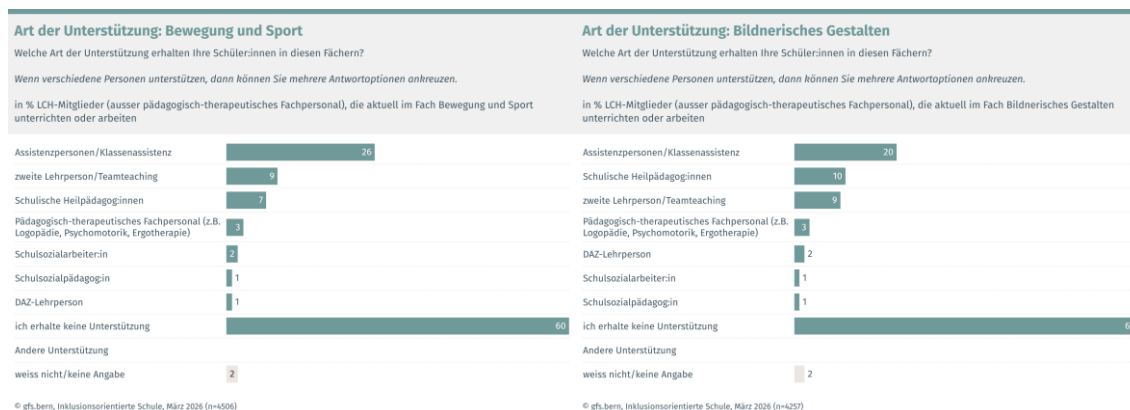


© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=6608)

3.4.2 Unterstützung in musischen Fächern

In den musischen und gestalterischen Fächern zeigt sich ein deutlich anderes Unterstützungsprofil als in den Grundlagenfächern. Unterstützung erfolgt hier insgesamt seltener und, wenn sie vorhanden ist, häufiger durch Assistenzpersonen/ Personen der Klassenassistent:innen als durch schulische Heilpädagog:innen. Gleichzeitig gibt in mehreren Fächern eine klare Mehrheit der Befragten an, keine Unterstützung zu erhalten.

Besonders deutlich ist dies in Musik und Bildnerischem Gestalten. Im Unterrichtsfach Musik geben 69 Prozent an, keine Unterstützung zu erhalten, im Bildnerischen Gestalten sind es 67 Prozent. Auch in Technischem Gestalten liegt dieser Anteil mit 62 Prozent hoch, ebenso in Bewegung und Sport mit 60 Prozent. Etwas anders präsentiert sich das Bild im Textilen Gestalten: Zwar gibt auch hier fast die Hälfte der Befragten an, keine Unterstützung zu erhalten (46%), zugleich wird Unterstützung aber vergleichsweise häufiger genannt als in den übrigen musischen Fächern.

Grafik 23


Wenn Unterstützung erfolgt, steht in allen musischen Fächern die Assistenzperson beziehungsweise Klassenassistenten im Vordergrund. Besonders häufig ist dies im Textilen Gestalten der Fall (34%), gefolgt von Bewegung und Sport (26%), Technischem Gestalten (22%), Bildnerischem Gestalten (20%) und Musik (14%).

Teamteaching beziehungsweise eine zweite Lehrperson wird seltener genannt, am ehesten noch in den Fächern Textiles Gestalten (15%) und Musik (11%).

Schulische Heilpädagog:innen spielen in diesen Fächern eine deutlich kleinere Rolle als in Deutsch und Mathematik; ihre Anteile liegen zwischen 7 Prozent in Bewegung und Sport und 14 Prozent im Textilen Gestalten.

Grafik 24


Insgesamt wird damit sichtbar, dass Unterstützung in musischen und gestalterischen Fächern weniger stark institutionell verankert ist als in den zentralen Grundlagenfächern.

Wo Unterstützung vorhanden ist, erfolgt sie eher praktisch-organisatorisch über Assistenzpersonen oder punktuell über Teamteaching. Sonderpädagogische Unterstützung ist dagegen deutlich weniger verbreitet.

Gerade vor dem Hintergrund heterogener Klassen ist dies relevant, weil auch musische und bewegungsbezogene Fächer Anforderungen an Differenzierung, Begleitung und Sicherheit stellen können.

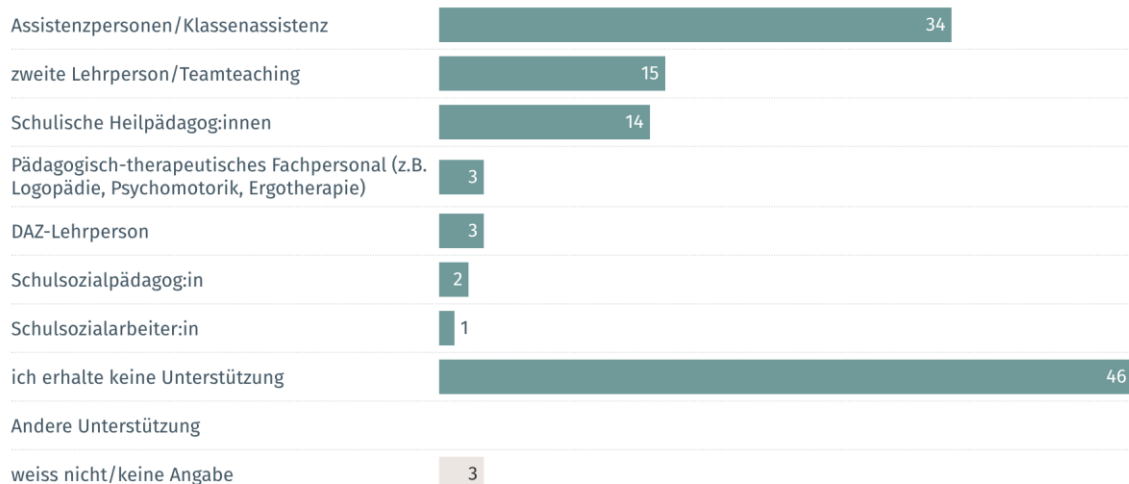
Grafik 25

Art der Unterstützung: Textiles Gestalten

Welche Art der Unterstützung erhalten Ihre Schüler:innen in diesen Fächern?

Wenn verschiedene Personen unterstützen, dann können Sie mehrere Antwortoptionen ankreuzen.

in % LCH-Mitglieder (ausser pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal), die aktuell im Fach Textiles Gestalten unterrichten oder arbeiten



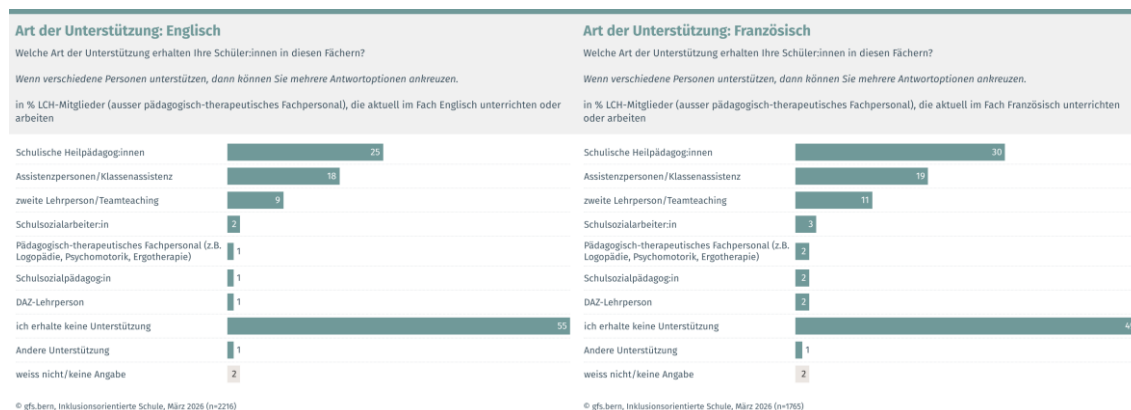
© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=1809)

3.4.3 Zweitsprachen

Auch bei den Zweitsprachen zeigt sich, dass die Unterstützung deutlich weniger dicht ausfällt als in Deutsch und Mathematik.

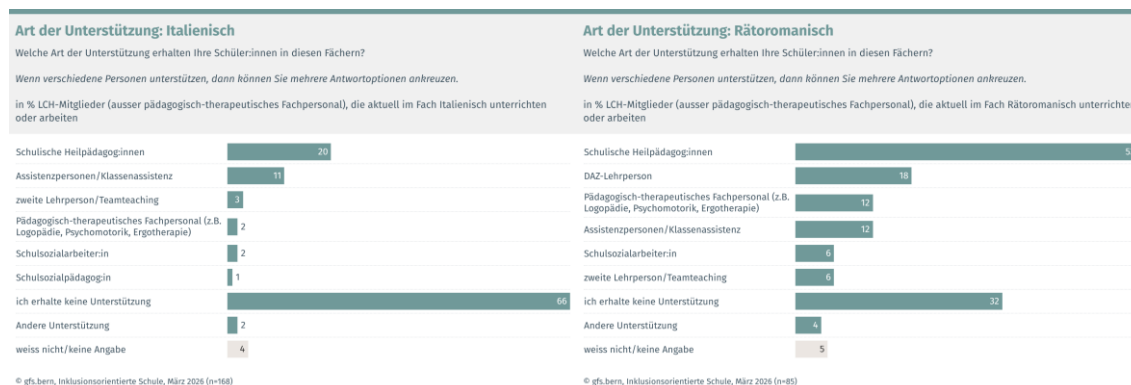
In Englisch gibt eine Mehrheit der Befragten an, keine Unterstützung zu erhalten (55%). Wenn Unterstützung vorhanden ist, erfolgt sie am häufigsten durch schulische Heilpädagog:innen (25%) sowie durch Assistenzpersonen oder Klassenassistenz (18%). Teamteaching beziehungsweise eine zweite Lehrperson wird von 9 Prozent genannt.

In Französisch ist Unterstützung etwas häufiger verbreitet als in Englisch. 49 Prozent der Befragten geben an, keine Unterstützung zu erhalten. Am häufigsten werden wiederum schulische Heilpädagog:innen genannt (30%), gefolgt von Assistenzpersonen oder Klassenassistenz (19%) und Teamteaching beziehungsweise einer zweiten Lehrperson (11%). Damit ähnelt das Unterstützungsprofil jenem in Englisch, allerdings mit etwas stärkerer Einbindung sonderpädagogischer Unterstützung.

Grafik 26


Bei Italienisch ist der Anteil ohne Unterstützung mit 66 Prozent besonders hoch. Schulische Heilpädagog:innen werden von 20 Prozent genannt, Assistenzpersonen von 11 Prozent. Teamentaching spielt mit 3 Prozent kaum eine Rolle. Wegen der im Vergleich kleinen Fallzahl ist dieser Befund jedoch vorsichtig zu lesen.

Für Rätoromanisch zeigt sich ein anderes Muster. Der Anteil ohne Unterstützung liegt bei 32 Prozent, zugleich nennen 53 Prozent schulische Heilpädagog:innen. Auch DAZ-Lehrpersonen (18%), pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal (12%) und Assistenzpersonen beziehungsweise Klassenassistent:innen (12%) werden häufiger erwähnt als dies bei den anderen Zweitsprachen geschieht. Aufgrund der sehr kleinen Fallzahl sind diese Werte aber nicht direkt mit den anderen Fächern vergleichbar.

Grafik 27


Insgesamt zeigt sich bei den Zweitsprachen ein mittleres Unterstützungsniveau. Unterstützung ist weniger verbreitet als in Deutsch und Mathematik, aber in Englisch und Französisch häufiger vorhanden als in vielen musischen und gestalterischen Fächern.

3.4.4 Weitere Fächer

Auch in den weiteren Fächern zeigt sich, dass Unterstützung sehr unterschiedlich stark verankert ist. Die folgenden Auswertungen beziehen sich wiederum jeweils nur auf jene Befragten, die im entsprechenden Fach unterrichten oder arbeiten.

Im Fach Medien und Informatik geben 62 Prozent der Befragten an, keine Unterstützung zu erhalten. Wenn Unterstützung vorhanden ist, erfolgt sie zu gleichen Teilen durch schulische Heilpädagog:innen und Assistenzpersonen/Klassenassistent:innen mit je 14 Prozent. 12

Prozent nennen eine zweite Lehrperson beziehungsweise Teamteaching. Damit ist Unterstützung in diesem Fach insgesamt eher punktuell und weniger breit etabliert.

Besonders gering fällt die Unterstützung im Fach Religionskunde, Ethik und Gesellschaft aus: 73 Prozent der Befragten erhalten hier keine Unterstützung. Die am häufigsten genannte Unterstützungsform ist die Assistenzperson beziehungsweise Klassenassistent mit 11 Prozent, gefolgt von schulischen Heilpädagog:innen mit 9 Prozent und Teamteaching mit 7 Prozent. Weitere Unterstützungsformen spielen nur eine untergeordnete Rolle.

Grafik 28



Etwas stärker ausgeprägt ist Unterstützung im Bereich Berufliche Orientierung/Individualisierung. Zwar gibt auch hier gut die Hälfte der Befragten an, keine Unterstützung zu erhalten (51%). Gleichzeitig werden – sofern man vergleicht – doch häufig schulische Heilpädagog:innen mit 28 Prozent genannt. 11 Prozent berichten von Teamteaching beziehungsweise einer zweiten Lehrperson, 9 Prozent von Assistenzpersonen oder Klassenassistent. Zudem werden Schulsozialarbeiter:innen mit 8 Prozent etwas häufiger genannt als in vielen anderen Fächern, was auf den stärker beratenden und orientierenden Charakter dieses Bereichs verweist. Im Fach WAH zeigt sich ein ähnliches Muster wie bei der Beruflichen Orientierung, allerdings mit etwas stärkerer Rolle der Assistenzpersonen. 53 Prozent geben an, keine Unterstützung zu erhalten. Wenn Unterstützung erfolgt, dann vor allem durch Assistenzpersonen/ Personen aus dem Bereich Klassenassistent (22%) sowie schulische Heilpädagog:innen (21%). Teamteaching wird von 7 Prozent genannt, Schulsozialarbeit von 5 Prozent.

Grafik 29



Insgesamt verdeutlichen die weiteren Fächer, dass Unterstützung ausserhalb der zentralen Grundlagenfächer deutlich weniger selbstverständlich ist. Besonders in Religionskunde, Ethik und Gesellschaft sowie in Medien und Informatik bleibt eine Mehrheit ohne Unterstützung. Etwas stärker eingebunden sind Berufliche Orientierung/Individualisierung und WAH, wobei dort neben heilpädagogischer Unterstützung auch Assistenzpersonen und teilweise schulnahe Beratungsfunktionen eine Rolle spielen.

3.5 Häufigkeit der Unterstützung

Entscheidend für den Schulalltag ist nicht nur, ob Unterstützung grundsätzlich vorhanden ist, sondern auch, ob sie kontinuierlich, wöchentlich oder eher situativ erfolgt. Die Häufigkeit der Unterstützung gibt Hinweise darauf, wie verlässlich Unterstützungsstrukturen im Unterricht verfügbar sind. Die Auswertungen erfolgen wiederum fachbezogen. Sie beziehen sich jeweils auf jene LCH-Mitglieder, die im entsprechenden Fach unterrichten oder arbeiten, entsprechend unterscheiden sich die Fallzahlen (und damit einhergehend die Stichprobenfehler) je nach Fach. Da Unterstützung in mehreren Formen organisiert sein kann, steht hier nicht die Art der Unterstützung im Vordergrund, sondern deren zeitliche Verfügbarkeit im Unterrichtsalltag.

Auch die Häufigkeit der Unterstützung unterscheidet sich deutlich nach Fach. Besonders regelmässig erfolgt Unterstützung in Mathematik und Deutsch. In Mathematik berichten 9 Prozent von täglicher Unterstützung und 60 Prozent von Unterstützung mehrmals pro Woche. In Deutsch sind die Werte ähnlich: 9 Prozent erhalten täglich Unterstützung, 57 Prozent mehrmals pro Woche. Damit sind die beiden zentralen Grundlagenfächer nicht nur am häufigsten, sondern auch am kontinuierlichsten in unterstützende Strukturen eingebunden.

Ebenfalls relativ regelmässig erfolgt Unterstützung in Rätoromanisch, wobei die Fallzahl hier klein ist und die Ergebnisse entsprechend vorsichtig zu interpretieren sind. Auch bei Italienisch wird Unterstützung vergleichsweise häufig mehrmals pro Woche genannt (48%), allerdings ebenfalls auf Basis einer deutlich kleineren Teilstichprobe.

Im Fachbereich NMG/RZG/NT zeigt sich ein gemischtes Bild: 6 Prozent erhalten täglich und 31 Prozent mehrmals wöchentlich Unterstützung; am häufigsten erfolgt Unterstützung hier jedoch einmal pro Woche (42%).

In vielen anderen Fächern ist Unterstützung eher wöchentlich oder punktuell organisiert. Besonders häufig wird einmal pro Woche Unterstützung genannt: Das betrifft etwa die Fächer Bewegung und Sport (57%), Technisches Gestalten (56%), Textiles Gestalten (53%), Französisch (52%) und Englisch (50%). In diesen Fächern ist Unterstützung somit zwar vorhanden, aber seltener kontinuierlich verfügbar.

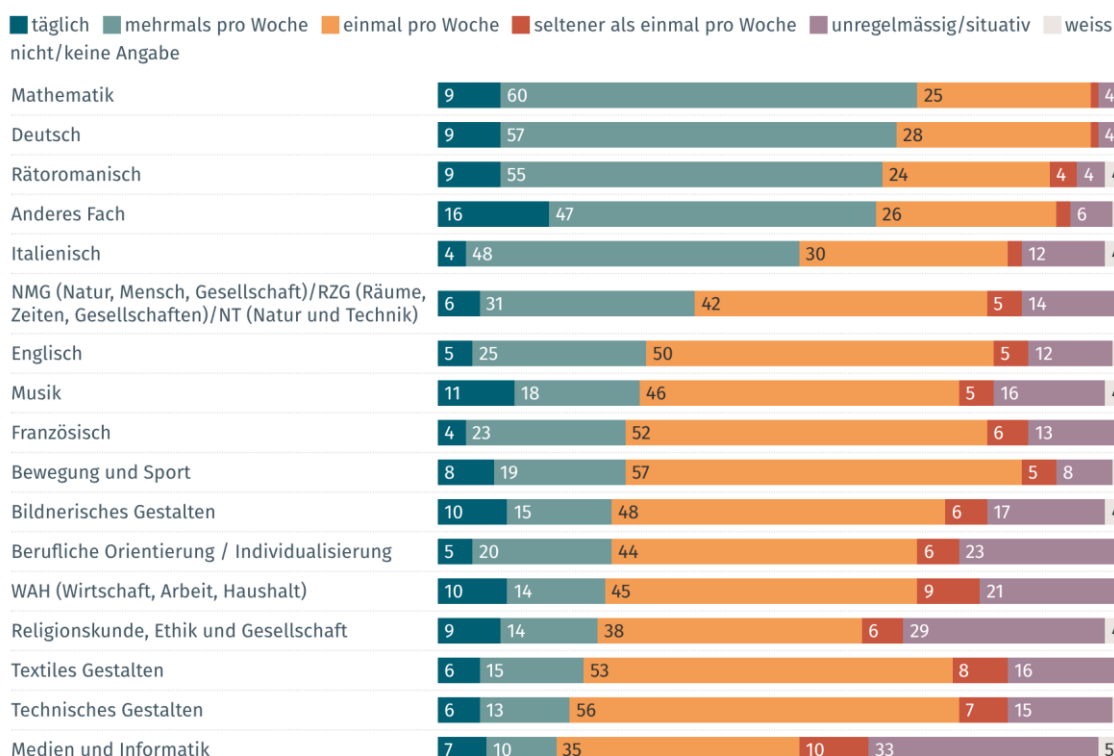
Auffällig ist zudem der Anteil an unregelmässiger oder situativer Unterstützung in einzelnen Fächern. Besonders hoch ist dieser Anteil in den Fächern Medien und Informatik (33%) sowie Religionskunde, Ethik und Gesellschaft (29%) und im Weiteren in den beiden Fächern Berufliche Orientierung/Individualisierung (23%) und WAH (21%). Gerade in diesen Bereichen scheint Unterstützung weniger fest institutionalisiert und stärker situationsabhängig organisiert zu sein.

Grafik 30

Häufigkeit Unterstützung

Wie häufig erfolgt die Unterstützung in diesem Fach/in diesen Fächern?

in % LCH-Mitglieder (ausser pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal), die aktuell in einer Schule unterrichten oder arbeiten



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=50-6549)

Die Bewertung der verfügbaren Unterstützung fällt insgesamt kritisch aus. 57 Prozent der Befragten beurteilen die Unterstützung als nicht ausreichend: 17 Prozent halten sie für überhaupt nicht ausreichend, weitere 40 Prozent für eher nicht ausreichend.

Demgegenüber bewerten 42 Prozent die Unterstützung als ausreichend, davon 32 Prozent als eher und 10 Prozent als absolut ausreichend. Obwohl Unterstützung in vielen Fächern somit grundsätzlich vorhanden ist, reicht sie aus Sicht einer Mehrheit der Befragten nicht aus, um den Anforderungen des Schulalltags angemessen zu begegnen.

Ein klarer Zusammenhang zeigt sich mit der Anzahl Schüler:innen mit attestierten Diagnosen. Je höher diese Zahl ist, desto kritischer fällt die Bewertung aus. Bei Befragten mit mehr als 10 Schüler:innen mit Diagnose halten 29 Prozent die Unterstützung für überhaupt nicht ausreichend und 42 Prozent für eher nicht ausreichend. Bei Befragten ohne Schüler:innen mit Diagnose sind es dagegen 9 Prozent beziehungsweise 31 Prozent. Umgekehrt sinkt der Anteil positiver Bewertungen deutlich, wenn Zahl diagnostizierter Fälle mit Unterstützungsbedarf zunimmt.

Ähnlich zeigt sich der Zusammenhang bei Schüler:innen mit weiterem Unterstützungsbedarf ohne attestierte Diagnose. Befragte mit mehr als 10 solcher Schüler:innen beurteilen mit einem Wert von 29 Prozent die Unterstützung als überhaupt nicht ausreichend und mit

42 Prozent als eher nicht ausreichend. Bei Befragten ohne weiteren Unterstützungsbedarf sind die Werte deutlich tiefer (40% eher/überhaupt nicht ausreichend). Damit verschärft sich die kritische Einschätzung insbesondere dort, wo Unterstützungsbedarf im Schulalltag gehäuft auftritt.

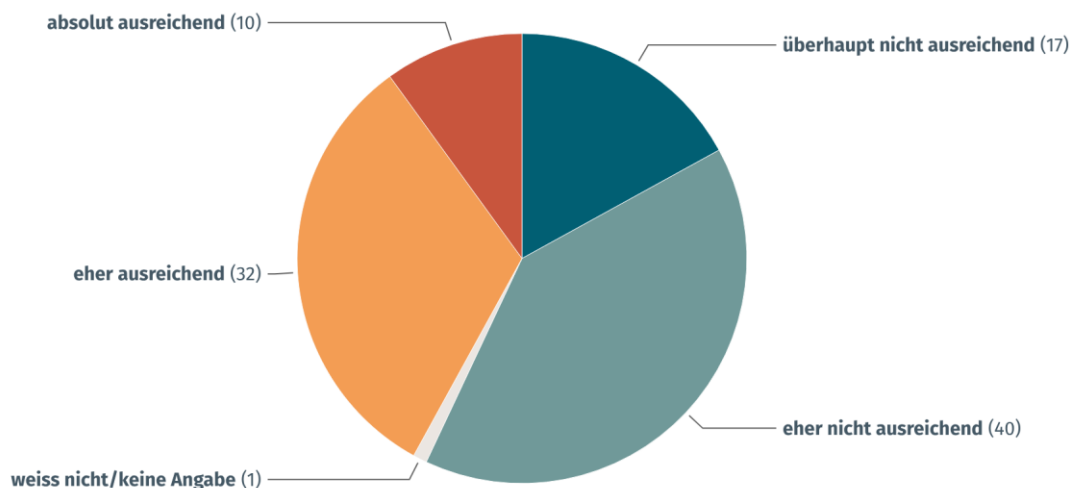
Auch das Vorhandensein eines sonderpädagogischen Konzepts macht einen Unterschied: Wo ein solches Konzept vorhanden ist, wird die Unterstützung etwas positiver bewertet (46% eher/absolut ausreichend). Wo kein Konzept vorhanden ist, liegen diese Werte tiefer (34% eher/absolut ausreichend), während die Anteile «überhaupt nicht ausreichend» und «eher nicht ausreichend» höher ausfallen.

Grafik 31

Bewertung Unterstützung

Wenn Sie an diese Unterstützung, auf die Ihre Schüler:innen im Schulalltag zurückgreifen können, denken: Ist diese ausreichend?

in % LCH-Mitglieder (ausser pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal), die aktuell in einer Schule unterrichten oder arbeiten



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=8647)

In städtischen und peripheren Schulen wird die Unterstützung ähnlich häufig als nicht ausreichend bewertet. In ländlichen Schulen fällt die Bewertung etwas positiver aus: 12 Prozent beurteilen die Unterstützung dort als absolut ausreichend, gegenüber 9 Prozent in städtischen und peripheren Schulen. Gleichzeitig ist der Anteil «überhaupt nicht ausreichend» in ländlichen Schulen mit 14 Prozent tiefer als in städtischen und peripheren Lagen mit je 19 Prozent.

In Schulen mit eher bildungsfernem Klientel ist die Bewertung kritischer. Dort bezeichnen 19 Prozent die Unterstützung als überhaupt nicht ausreichend und 42 Prozent als eher nicht ausreichend. In Schulen mit eher bildungsnahem Klientel liegen die entsprechenden Werte bei 15 Prozent und 37 Prozent. Gleichzeitig ist der Anteil positiver Bewertungen bei bildungsnahem Klientel höher.

Und schliesslich zeigen sich auch nach Kanton deutliche Unterschiede in der Bewertung der vorhandenen Unterstützung: Besonders kritisch fällt die Bewertung in Freiburg aus,

wo 71 Prozent der Befragten die Unterstützung als nicht ausreichend beurteilen. Ebenfalls überdurchschnittlich kritisch sind die Einschätzungen in den Kantonen Aargau (69%), Solothurn (68%), Wallis (65%) und Bern (65%).

In den Kantonen Schwyz (62%), Basel-Stadt (59%), Glarus (58%), Luzern (57%), Zürich (56%) und Zug (55%) liegt der Anteil kritischer Bewertungen nahe am oder über dem Gesamtdurchschnitt.

Umgekehrt wird die Unterstützung in mehreren Kantonen deutlich positiver beurteilt. Besonders hoch ist der Anteil ausreichender Bewertungen in Appenzell Ausserrhoden (67%), Uri (66%), Appenzell Innerrhoden (65%), Nidwalden (64%) und Obwalden (63%). Auch in Graubünden (58%), Schaffhausen (57%) und Thurgau (56%) überwiegt eine positive Einschätzung der Unterstützungssituation.

Nach Alter, Geschlecht, Funktion, Schulstufe, Anzahl Klassen, Beschäftigungsgrad und Berufserfahrung zeigen sich demgegenüber keine gleichermassen ausgeprägten Unterschiede. Die Einschätzungen bewegen sich dort meist nahe am Gesamtdurchschnitt. Entscheidend für die Bewertung der Unterstützung sind damit weniger soziodemografische Merkmale der Befragten, sondern vor allem die konkrete Belastungslage im Schulalltag: Das Vorhandensein von vielen Schüler:innen mit Diagnose oder weiterem Unterstützungsbedarf, ein belastendes Erleben inklusionsorientierter Schule, eine kritischere Grundhaltung sowie fehlende institutionelle Konzepte gehen mit einer deutlich negativeren Beurteilung der Unterstützung einher.

4 Grundhaltungen zur inklusionsorientierten Schule

Nachdem bisher die Rahmenbedingungen im Schulalltag, der Unterstützungsbedarf der Schüler:innen sowie die verfügbaren Unterstützungsstrukturen beschrieben wurden, richtet sich der Blick nun auf die zentrale Frage der Studie: Wie stehen die Lehrpersonen selbst zur inklusionsorientierten Schule? Im Fokus steht damit nicht nur, ob Inklusion grundsätzlich befürwortet oder kritisch beurteilt wird, sondern auch, unter welchen Bedingungen sie aus Sicht der Befragten gelingen kann.

Die Haltung zur inklusionsorientierten Schule ist dabei im Kontext der zuvor beschriebenen schulischen Realität zu verstehen. Lehrpersonen beurteilen Inklusion nicht abstrakt, sondern vor dem Hintergrund konkreter Erfahrungen heterogener Klassen, unterschiedlicher Formate für Unterstützungsbedarf, vorhandener oder fehlender Ressourcen sowie institutioneller Vorgaben.

4.1 Grundsätzliche Präferenzen

Bevor die Haltung zur inklusionsorientierten Schule insgesamt betrachtet wird, geben die grundsätzlichen Präferenzen der Befragten Hinweise darauf, welche Ausgestaltung von Inklusion sie sich wünschen. Die Befragten konnten sich dabei jeweils zwischen zwei Polen positionieren. Werte über der Mitte weisen eher auf den zweitgenannten Pol hin, Werte unter der Mitte eher auf den erstgenannten Pol.

Am deutlichsten fällt die Präferenz bei der Frage aus, ob Inklusion als allgemeines Prinzip gelten oder stärker nach Bedingungen umgesetzt werden soll. Mit einem Mittelwert von 7.1 positionieren sich die LCH-Mitglieder klar näher bei Inklusion nach Bedingungen. Die Befragten sprechen sich damit weniger für eine bedingungslose Umsetzung aus, sondern betonen, dass inklusionsorientierte Schule an bestimmte Voraussetzungen geknüpft sein müsse.

Auch bei der Frage nach Elternwahl versus Schulentcheid zeigt sich eine klare Tendenz. Der Mittelwert von 6.3 liegt näher beim Schulentcheid. Damit wird die Entscheidung über geeignete schulische Settings eher bei der Schule beziehungsweise bei Fachpersonen verortet als bei einer freien Wahl durch die Eltern.

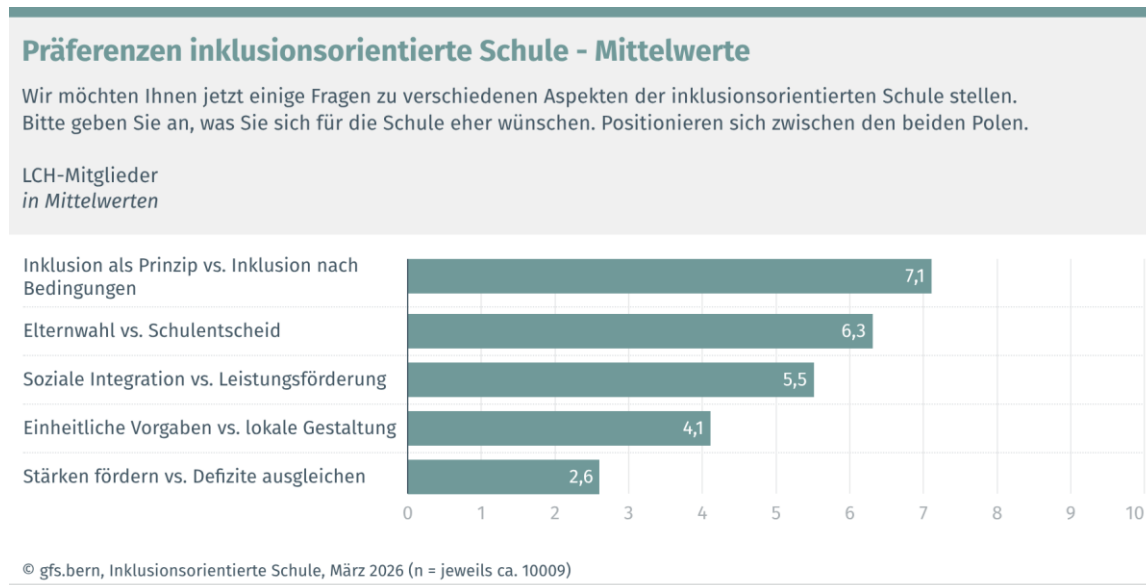
Bei der Gegenüberstellung von sozialer Integration versus Leistungsförderung liegt der Mittelwert mit 5.5 nur leicht über der Skalenmitte. Die Befragten tendieren damit etwas stärker zur Leistungsförderung, ohne die soziale Integration klar abzuwerten. Vielmehr deutet der Wert darauf hin, dass beide Dimensionen als relevant betrachtet werden, die Förderung schulischer Leistungen aber leicht stärker gewichtet wird.

Weniger eindeutig ist die Präferenz bei einheitlichen Vorgaben versus lokaler Gestaltung. Der Mittelwert von 4.1 liegt leicht auf der Seite einheitlicher Vorgaben. Gleichzeitig ist die Abweichung von der Mitte nicht sehr stark, was auf eine gewisse Ambivalenz hinweist. Einerseits besteht offenbar ein Bedürfnis nach verbindlichen Rahmenbedingungen, andererseits bleibt lokaler Gestaltungsspielraum weiterhin relevant.

Am klarsten in die andere Richtung tendiert die Einschätzung der Orientierung zwischen den beiden Polen Stärken fördern versus Defizite ausgleichen. Mit einem Mittelwert von

2.6 positionieren sich die Befragten deutlich näher bei der Förderung von Stärken. Damit zeigt sich ein pädagogisches Grundverständnis, das nicht primär auf Defizitbearbeitung ausgerichtet ist, sondern die Ressourcen und Potenziale der Schüler:innen stärker ins Zentrum rückt.

Grafik 32



Die Befragten stehen inklusionsorientierter Schule nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber, wünschen sich aber eine Umsetzung unter klaren Bedingungen, mit fachlich begründeten Entscheiden und einem starken Fokus auf individuelle Stärken. Inklusion soll demnach nicht als abstraktes Prinzip allein verstanden werden, sondern als schulische Praxis, die tragfähige Rahmenbedingungen, professionelle Einschätzung und gezielte Förderung voraussetzt.

4.2 Haltung zur inklusionsorientierten Schule

Die Haltung der LCH-Mitglieder zur Idee der inklusionsorientierten Schule ist insgesamt ambivalent. 14 Prozent stehen der Idee sehr positiv gegenüber, weitere 37 Prozent eher positiv. Zusammengenommen äussert sich damit eine knappe Mehrheit von 51 Prozent positiv.

Gleichzeitig ist der kritische Anteil fast gleich gross: 34 Prozent beurteilen die inklusionsorientierte Schule eher kritisch, 14 Prozent sehr kritisch. Nur 1 Prozent macht keine Angabe.

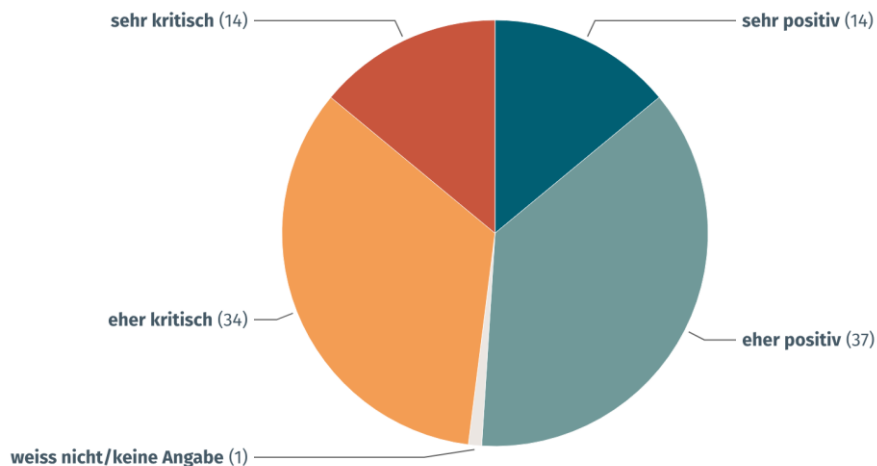
Die Detailauswertungen zeigen, dass die Haltung stark mit der konkreten Rolle im Schulalltag zusammenhängt.

Grafik 33

Haltung inklusionsorientierte Schule

Wie stehen Sie persönlich zur Idee der inklusionsorientierten Schule?

in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

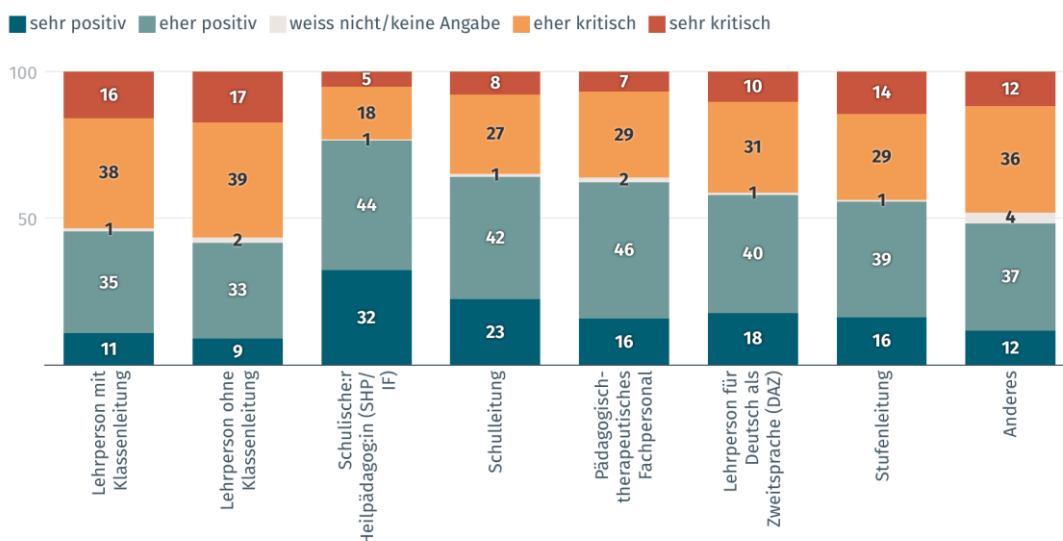
Besonders positiv äussern sich Träger:innen jener Funktionen, die im engeren Sinn mit Förderung, Unterstützung oder Koordination verbunden sind. Schulische Heilpädagog:innen/IF-Lehrpersonen stehen mit 76 Prozent der inklusionsorientierten Schule sehr oder eher positiv gegenüber, Schulleitungen tun dies mit einem Anteil von 65 Prozent, pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal mit einem solchen von 62 Prozent. Bei Lehrpersonen überwiegt die kritische Haltung leicht (54% resp. 56 sehr/eher kritisch).

Grafik 34

Haltung inklusionsorientierte Schule nach Funktion

Wie stehen Sie persönlich zur Idee der inklusionsorientierten Schule?

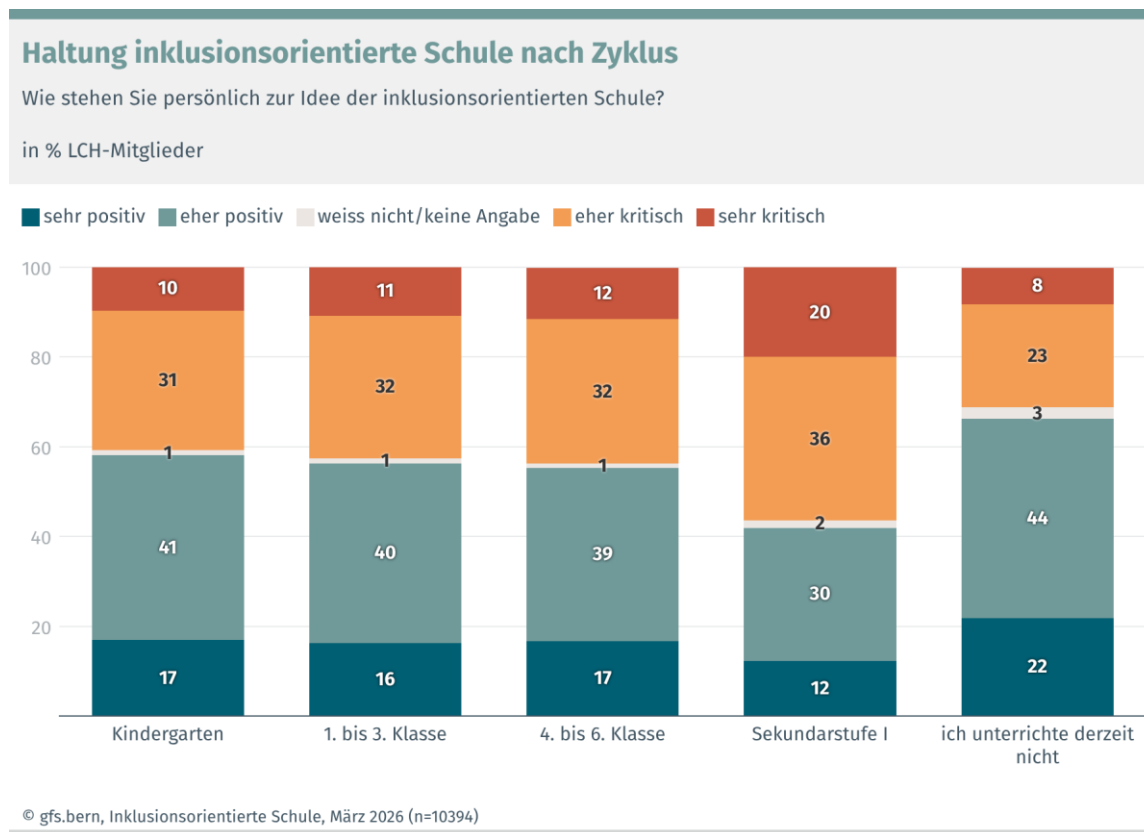
in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=10394)

Nach Zyklus zeigen sich ebenfalls klare Unterschiede. Lehrpersonen, die im Kindergarten sowie in der 1. bis 3. Klasse und der 4. bis 6. Klasse unterrichten, nehmen mehrheitlich eine positive Haltung ein. Auf der Sekundarstufe I kippt das Bild: Dort stehen 56 Prozent der inklusionsorientierten Schule sehr oder eher kritisch gegenüber, davon beziehen 20 Prozent eine sehr kritische Position.

Grafik 35



Ein weiterer wichtiger Zusammenhang zeigt sich bei der Bewertung der verfügbaren Unterstützung. Befragte, welche die Unterstützung als ausreichend erleben, stehen der inklusionsorientierten Schule deutlich positiver gegenüber (58% eher/sehr positiv).

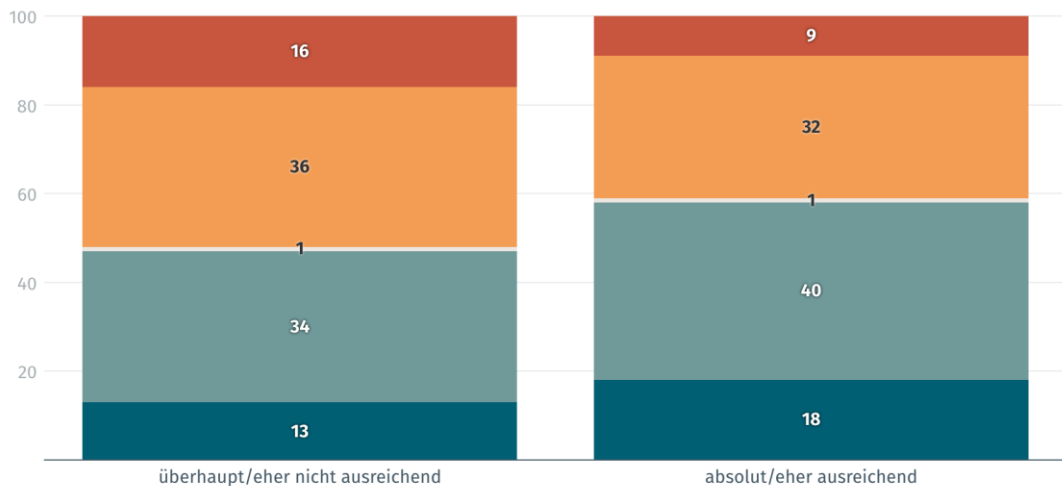
Bei jenen dazu befragten LCH-Mitgliedern, welche die Unterstützung als nicht ausreichend bewerten, liegt dieser Anteil nur bei 47 Prozent, gleichzeitig ist dort die kritische Haltung mit 52 Prozent stärker ausgeprägt. Das verweist darauf, dass die Haltung zur Inklusion eng mit den wahrgenommenen Ressourcen im Schulalltag verbunden ist.

Grafik 36
Haltung inklusionsorientierte Schule nach Bewertung Unterstützung

Wie stehen Sie persönlich zur Idee der inklusionsorientierten Schule?

in % LCH-Mitglieder

sehr positiv eher positiv weiss nicht/keine Angabe eher kritisch sehr kritisch



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=8561), sig., Cramér's V = 0.13

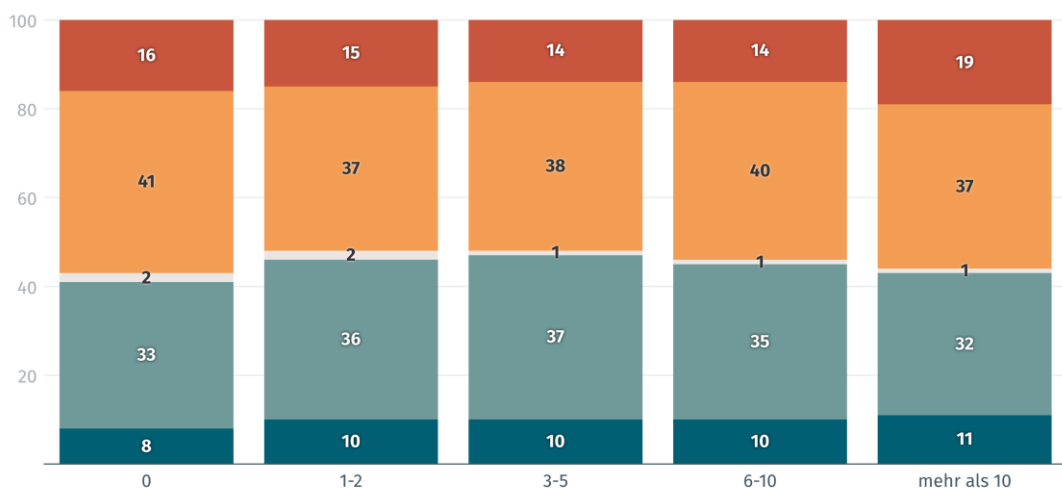
Auch die Anzahl diagnostizierter Schüler:innen spielt eine Rolle, allerdings weniger linear. Unter Befragten mit mehr als 10 Schüler:innen mit attestierten Diagnosen stehen 56 Prozent der inklusionsorientierten Schule kritisch gegenüber. LCH-Mitglieder ohne diagnostizierte Schüler:innen in ihren Klassen urteilen allerdings gleichermassen kritisch.

Grafik 37
Haltung inklusionsorientierte Schule nach Gesamtzahl SuS mit Diagnosen

Wie stehen Sie persönlich zur Idee der inklusionsorientierten Schule?

in % LCH-Mitglieder

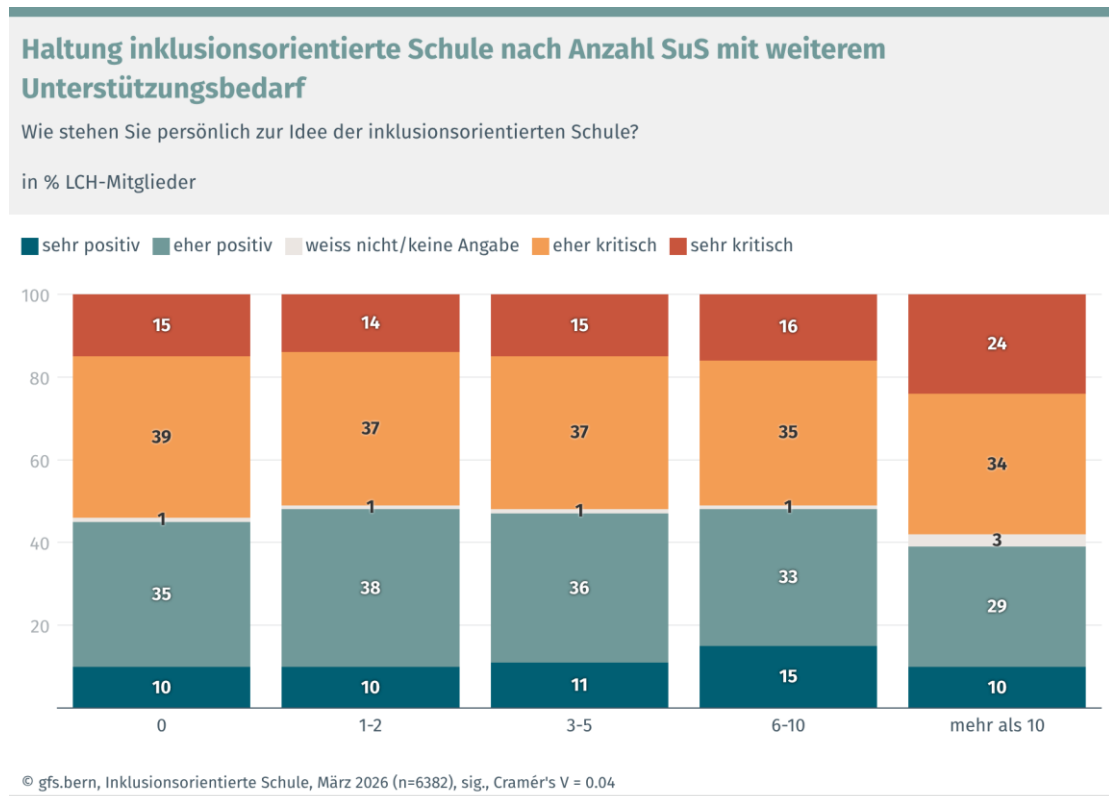
sehr positiv eher positiv weiss nicht/keine Angabe eher kritisch sehr kritisch



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=7844), sig., Cramér's V = 0.04

Noch deutlicher zeigt sich dies bei mehr als 10 Schüler:innen mit weiterem Unterstützungsbedarf. Bei tieferen Belastungsgruppen sind die Haltungen ausgeglichener beziehungsweise leicht positiver. Entscheidend scheint somit weniger das Vorhandensein einzelner Unterstützungsbedarfsfälle zu sein, sondern deren Häufung.

Grafik 38



Die Haltung zur inklusionsorientierten Schule ist nicht einfach eine abstrakte Grundsatzfrage. Sie hängt stark davon ab, welche Funktion die Befragten ausüben, auf welcher Schulstufe sie tätig sind, wie stark sie mit Unterstützungsbedarf konfrontiert sind und ob sie die vorhandene Unterstützung als ausreichend erleben. Besonders kritisch sind jene Gruppen, die im Regelunterricht und insbesondere auf der Sekundarstufe I mit der praktischen Umsetzung konfrontiert werden. Positiver fällt die Haltung dort aus, wo spezialisierte Unterstützung, Leitungsverantwortung oder ausreichende Ressourcen stärker im Vordergrund stehen.

4.3 Erleben der inklusionsorientierten Schule

Neben der grundsätzlichen Haltung zur Idee der inklusionsorientierten Schule ist entscheidend, wie die Befragten deren Umsetzung im Berufsalltag erleben. Die entsprechende Skala reicht von 0 («Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als starke Belastung») bis 10 («Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als erfüllenden Auftrag, dem ich gerne nachkomme»). Damit wird nicht nur eine normative Einschätzung erfasst, sondern das persönliche Erleben im konkreten Schulalltag.

Insgesamt überwiegt ein belastendes Erleben. 41 Prozent der LCH-Mitglieder ordnen sich im tiefen Skalenbereich von 0 bis 3 ein und erleben die inklusionsorientierte Schule damit eher als Belastung. Weitere 31 Prozent positionieren sich im mittleren Bereich von 4 bis 6.

Nur 24 Prozent liegen im oberen Bereich von 7 bis 10 und erleben die inklusionsorientierte Schule eher als erfüllenden Auftrag. Der **MITTELWERT** beträgt **4.3**.

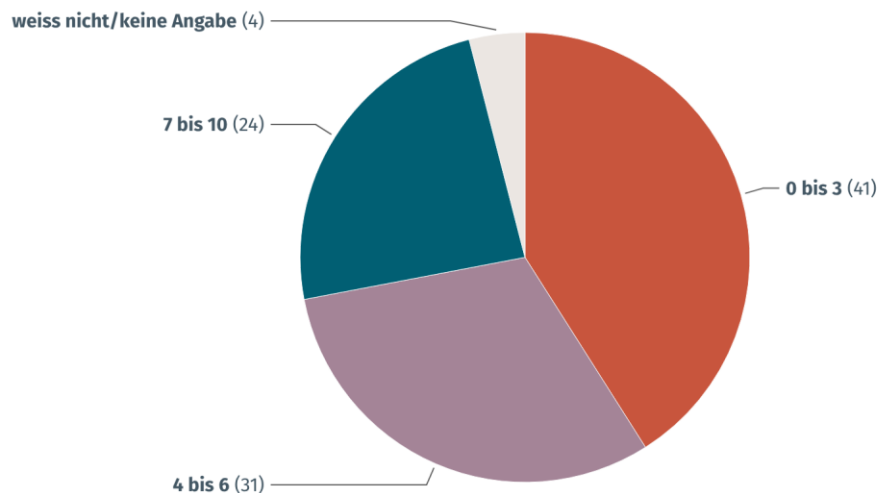
Grafik 39

Erleben inklusive Schule

Wie erleben Sie die inklusionsorientierte Schule ganz grundsätzlich in Ihrem Berufsalltag?

Antworten auf einer Skala von 0 ("Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als starke Belastung.") bis 10 ("Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als erfüllenden Auftrag, dem ich gerne nachkomme.").

in % LCH-Mitglieder



Mittelwert = 4,3

© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

Nach **ALTER** zeigen sich moderate Unterschiede im Erleben der inklusionsorientierten Schule. Jüngere Befragte erleben sie etwas häufiger als Belastung (16- bis 39-Jährige mit einem Wert von 21%, 40-64-Jährige mit einem solchen von 27% und 65plus-Jährige mit einem Anteil von 30% betreffend einer Beurteilung als erfüllender Auftrag). Nach **GESCHLECHT** fällt das Erleben bei Männern kritischer aus als bei Frauen (Männer: 50% Belastung, Frauen 42%).

Zudem sind Unterschiede nach **FACHBEREICHEN** auszumachen: LCH-Mitglieder, die im Schulfach Deutsch tätig sind, erleben die inklusionsorientierte Schule etwas positiver (27% erfüllender Auftrag vs. 19%). Gleichzeitig ist der Belastungsanteil bei Deutschlehrpersonen mit 42 Prozent tiefer als bei den übrigen (48%). Ein ähnliches Muster zeigt sich in Mathematik. Wer Mathematik unterrichtet, liegt mit 26 Prozent häufiger im positiven Bereich als Befragte ohne Mathematik (21%).

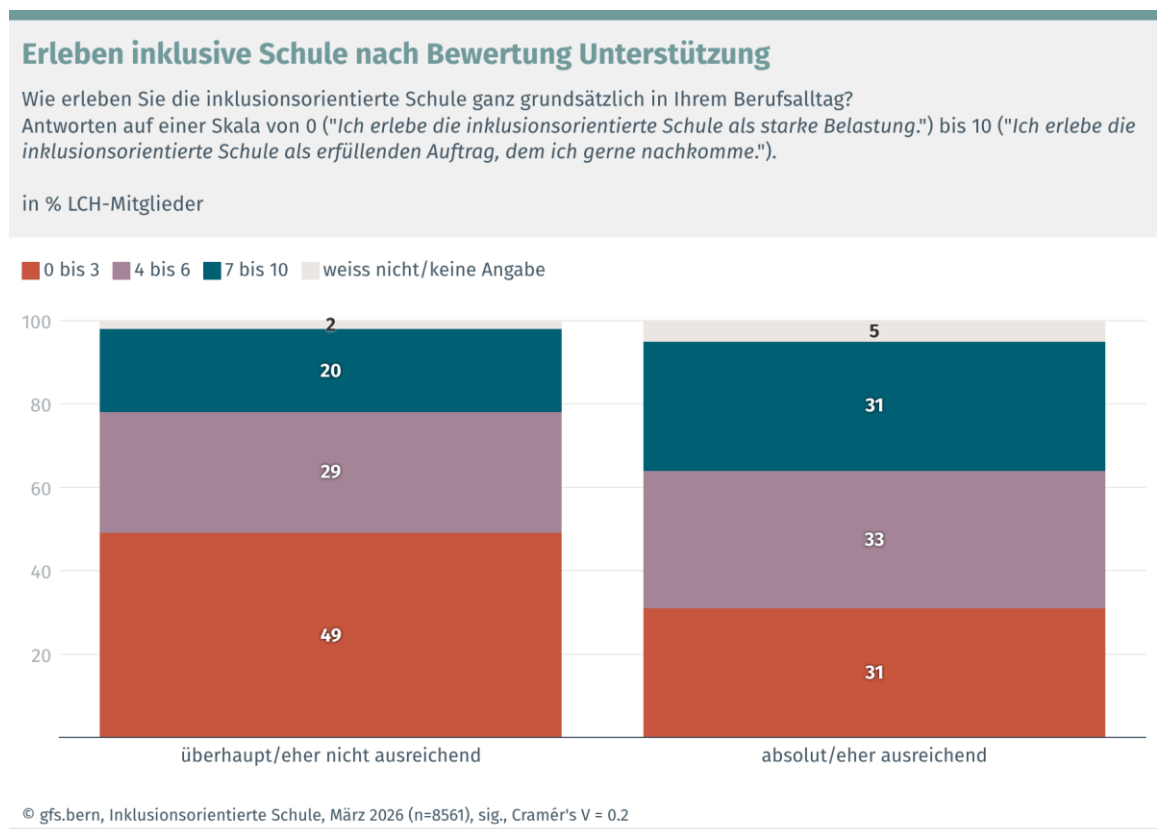
Bei musischen Fächern zeigt sich dagegen ein umgekehrtes Muster. Befragte mit musischen Fächern erleben die inklusionsorientierte Schule häufiger als Belastung (47%) und seltener als erfüllenden Auftrag (21%) als Befragte ohne musische Fächer (36% Belastung, 32% Bereicherung). Auch bei Medien und Informatik ist der Belastungsanteil bei jenen, die das Fach nennen, höher (48%) als bei jenen ohne diese Angabe (42%). Bei NMG/RZG/NT, Fremdsprachen und anderen Fächern sind die Unterschiede insgesamt kleiner. Die Werte bewegen sich nahe am Gesamtdurchschnitt.

Auffällig bleibt damit vor allem: Lehrpersonen für Deutsch und Mathematik erleben die inklusionsorientierte Schule tendenziell etwas positiver, während Befragte in musischen Fächern sowie in Medien und Informatik stärker belastete Einschätzungen zeigen. Dies verweist auf die Bedeutung der verfügbaren Unterstützung im Unterrichtsalltag. Hier zeigt sich ein sehr klarer Zusammenhang zwischen der **BREITE DER VERFÜGBAREN UNTERSTÜTZUNG** und dem Erleben der inklusionsorientierten Schule. Befragte, die Unterstützung in allen Fächern erhalten, erleben die inklusionsorientierte Schule deutlich häufiger als erfüllenden Auftrag: 36 Prozent ordnen sich im Bereich 7 bis 10 ein. Gleichzeitig liegt der Belastungsanteil bei 33 Prozent. Damit ist das Verhältnis zwischen Belastung und positivem Erleben in dieser Gruppe vergleichsweise ausgeglichen. Deutlich kritischer fällt das Erleben aus, wenn Unterstützung nur in gewissen Fächern verfügbar ist. In dieser Gruppe erleben 48 Prozent die inklusionsorientierte Schule als Belastung, während nur 19 Prozent sie als erfüllenden Auftrag beschreiben. Noch ausgeprägter ist dies bei Befragten, die in gar keinem Fach Unterstützung erhalten (57% Belastung, 15% erfüllender Auftrag).

Je umfassender Unterstützung über die Fächer hinweg verfügbar ist, desto eher kann inklusionsorientierte Schule als erfüllender Auftrag erlebt werden. Das bestätigt sich in der subjektiven Beurteilung der Unterstützung. Befragte, welche die **UNTERSTÜTZUNG** als überhaupt oder eher nicht ausreichend einschätzen, erleben die inklusionsorientierte Schule deutlich häufiger als Belastung (49% Belastung, 20% erfüllender Auftrag).

Wird die Unterstützung hingegen als eher oder ausreichend bewertet, fällt das Erleben positiver aus (31% Belastung, 31% erfüllender Auftrag). Damit wird deutlich, dass das Erleben stark davon abhängt, ob Unterstützung im Alltag als tragfähig wahrgenommen wird.

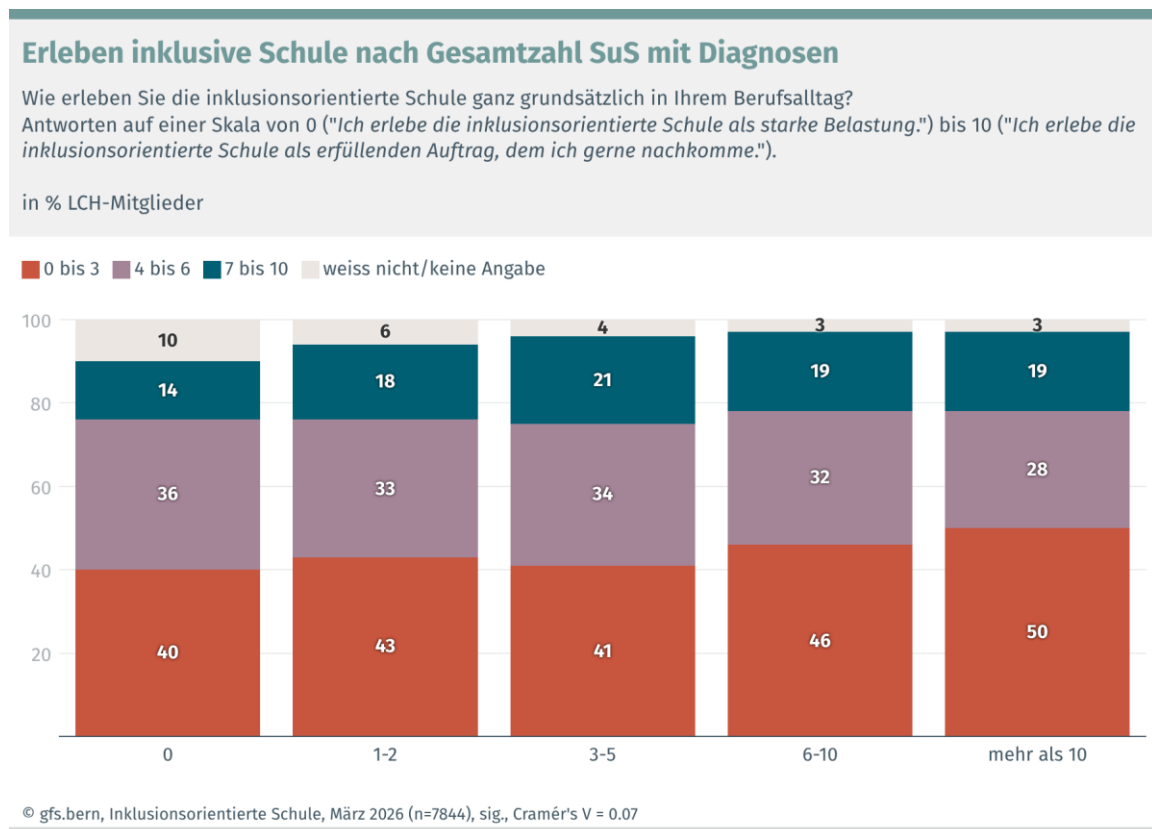
Grafik 40



Auch die **ANZAHL SCHÜLER:INNEN MIT ATTESTIERTEN DIAGNOSEN** hängt mit dem Erleben zusammen. Bei Befragten ohne Schüler:innen mit Diagnosen ordnen sich 40 Prozent im Belastungsbereich von 0 bis 3 ein. Bei 1 bis 2 Schüler:innen mit Diagnosen steigt dieser Anteil leicht auf 43 Prozent, bei 3 bis 5 Schüler:innen liegt er bei 41 Prozent.

Deutlicher wird der Zusammenhang bei höheren Fallzahlen: Bei 6 bis 10 Schüler:innen mit Diagnosen erleben 46 Prozent die inklusionsorientierte Schule als Belastung, bei mehr als 10 Schüler:innen sind es 50 Prozent. Gleichzeitig bleibt der Anteil im oberen Skalenbereich von 7 bis 10 vergleichsweise tief und liegt bei hoher Diagnosezahl bei 19 Prozent. Das weist darauf, dass weniger einzelne attestierte Förderbedarfsfälle ausschlaggebend sind, sondern vor allem deren Häufung im Schulalltag.

Grafik 41



Noch deutlicher zeigt sich dieses Muster bei **SCHÜLER:INNEN MIT WEITEREM UNTERSTÜTZUNGSBEDARF** ohne attestierte Diagnose. Je mehr solcher Schüler:innen unterrichtet werden, desto häufiger wird die inklusionsorientierte Schule als Belastung erlebt. Gerade nicht formalisierter Unterstützungsbedarf scheint somit für das Erleben von Belastungssituationen im Berufsalltag der befragten Personen besonders relevant zu sein.

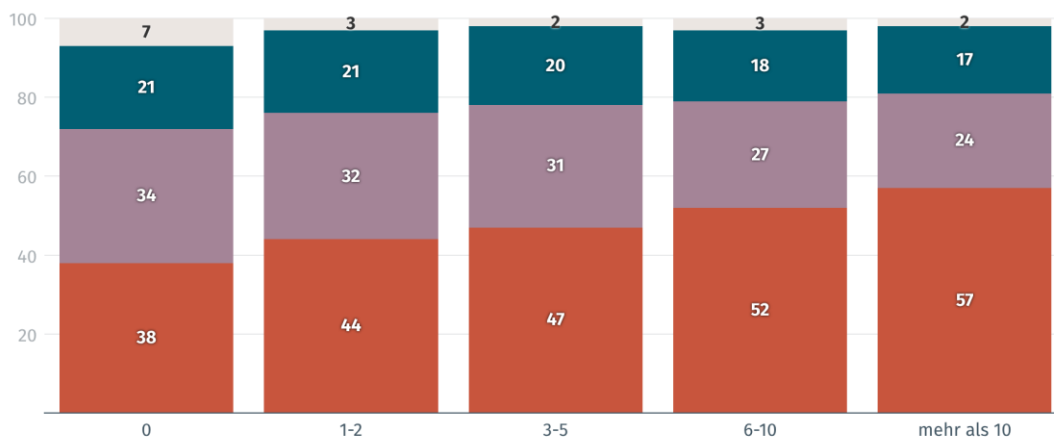
Grafik 42

Erleben inklusive Schule nach Anzahl SuS mit weiterem Unterstützungsbedarf

Wie erleben Sie die inklusionsorientierte Schule ganz grundsätzlich in Ihrem Berufsalltag?
Antworten auf einer Skala von 0 ("Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als starke Belastung.") bis 10 ("Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als erfüllenden Auftrag, dem ich gerne nachkomme.").

in % LCH-Mitglieder

0 bis 3 4 bis 6 7 bis 10 weiss nicht/keine Angabe



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n=6382), sig., Cramér's V = 0.07

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch nach **FUNKTION**. Schulische Heilpädagog:innen/IF-Lehrpersonen erleben die inklusionsorientierte Schule am positivsten. Auch Schulleitungen erleben im Vergleich die inklusionsorientierte Schule positiver. Lehrpersonen mit und ohne Klassenleitung beurteilen die Situation dagegen deutlich häufiger als belastend.

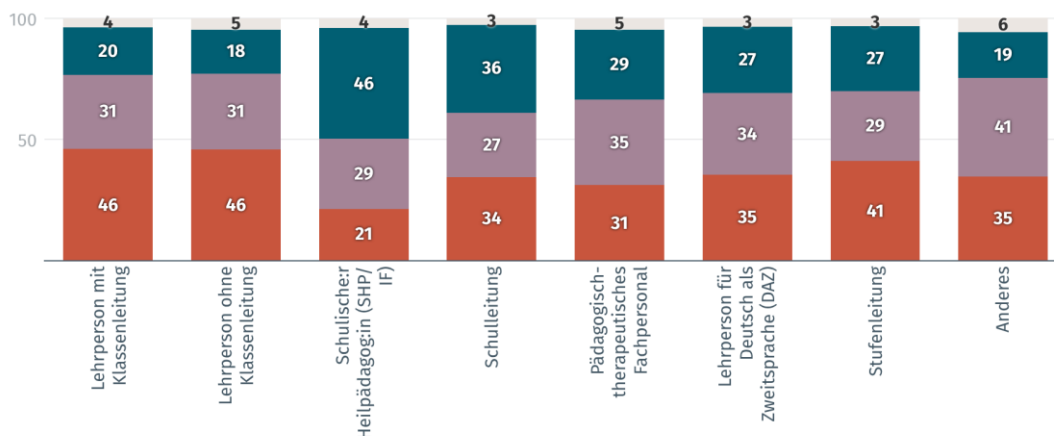
Grafik 43

Erleben inklusive Schule nach Funktion

Wie erleben Sie die inklusionsorientierte Schule ganz grundsätzlich in Ihrem Berufsalltag?
Antworten auf einer Skala von 0 ("Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als starke Belastung.") bis 10 ("Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als erfüllenden Auftrag, dem ich gerne nachkomme.").

in % LCH-Mitglieder

0 bis 3 4 bis 6 7 bis 10 weiss nicht/keine Angabe



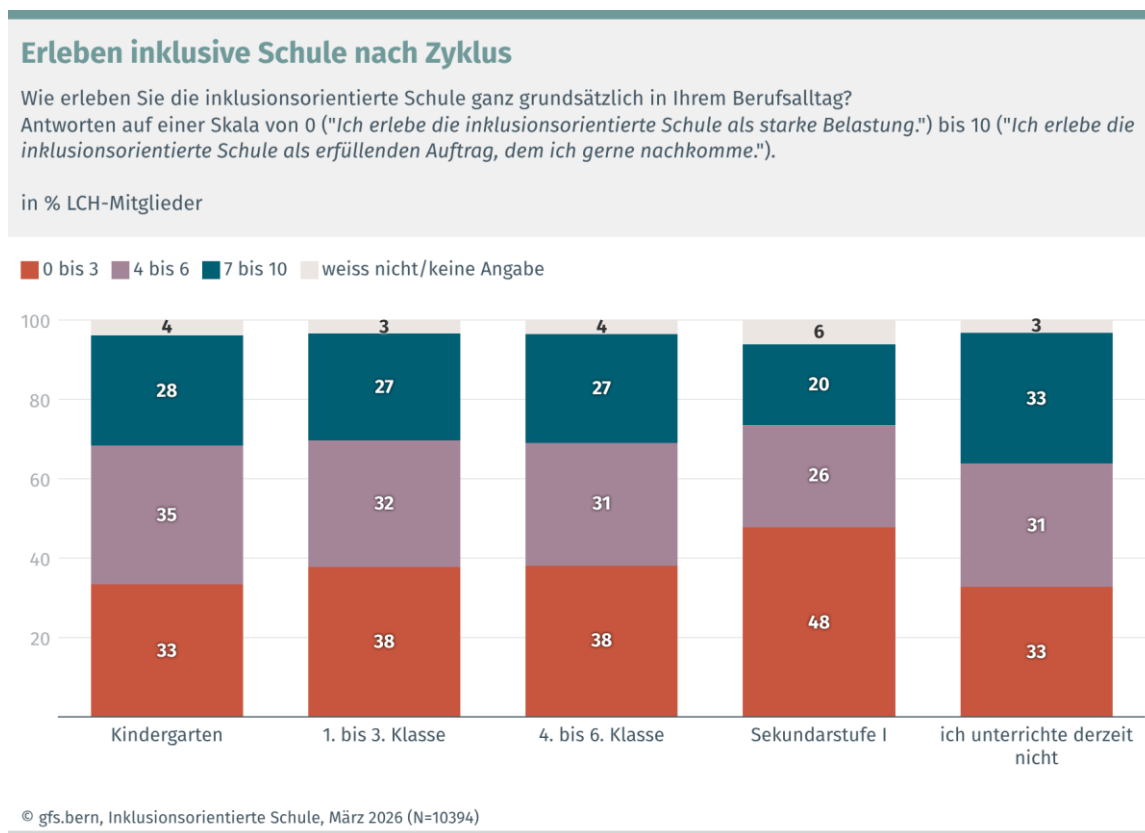
© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

Damit zeigt sich erneut ein Unterschied zwischen spezialisierten beziehungsweise leitenden Funktionen und Lehrpersonen, die im Regelunterricht direkt mit der Umsetzung konfrontiert sind.

Nach **ZYKLUS** fällt insbesondere die Sekundarstufe I auf. Dort erleben 48 Prozent der Befragten die inklusionsorientierte Schule als starke Belastung, während nur 20 Prozent sie eher als erfüllenden Auftrag beschreiben. Im Kindergarten ist das Erleben weniger belastet (33% Belastung). In der 1. bis 3. Klasse sowie in der 4. bis 6. Klasse liegen die Werte jeweils dazwischen.

Damit bestätigt sich, dass die Umsetzung der inklusionsorientierten Schule auf der Sekundarstufe I als besonders herausfordernd erlebt wird.

Grafik 44



Nach **SCHÜLER:INNENKLIENTEL** nimmt das belastete Erleben mit zunehmender Bildungsferne leicht zu. An Schulen mit eher bildungsnahem Klientel erleben 40 Prozent die inklusionsorientierte Schule als Belastung, bei gemischtem Klientel sind es 42 Prozent, bei eher bildungsfernem Klientel 48 Prozent. Der Anteil jener, die die inklusionsorientierte Schule als erfüllenden Auftrag erleben, bleibt verhältnismässig stabil bei rund einem Viertel. Das deutet darauf hin, dass ein bildungsferneres Schulumfeld vor allem den Belastungsanteil erhöht, ohne dass das positive Erleben im gleichen Ausmass zurückgeht.

Nach **BESCHÄFTIGUNGSGRAD** zeigt sich, dass Befragte mit einem Pensum von 90 bis 100 Prozent die inklusionsorientierte Schule häufiger als Belastung erleben (Ein Pensum von 90–100% geht mit einer Belastung von 48% einher, ein Pensum von 50–89% mit einem Belastungswert von 41%, ein 50%-Pensum entspricht einem Belastungsanteil von 39%).

Gleichzeitig ist der Anteil im positiven Bereich bei vollzeitnahen LCH-Mitgliedern nur minim tiefer (22%) als bei Teilzeitbeschäftigten (25–26%).

Bei der **BERUFSERFAHRUNG** fällt vor allem die Gruppe mit 4 bis 10 Jahren Erfahrung auf: Sie erlebt die inklusionsorientierte Schule am stärksten als Belastung (48%) und seltener als erfüllenden Auftrag (21%). Bei sehr erfahrenen Lehrpersonen mit über 20 Jahren Berufserfahrung liegt der Belastungsanteil tiefer (41%) und der positive Anteil höher (27%). Auch Personen mit 11 bis 20 Jahren Erfahrung liegen näher am Durchschnitt. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass sich das Erleben mit zunehmender Berufserfahrung etwas stabilisiert, während die frühe bis mittlere Berufsphase besonders belastet erscheint.

5 Zentrale Faktoren

Nach der Beschreibung des Erlebens der inklusionsorientierten Schule stellt sich die Frage, welche Bedingungen aus Sicht der Lehrpersonen besonders zentral sind, damit Inklusion im Schulalltag gelingen kann. Dazu wurden verschiedene Elemente einer inklusionsorientierten Schule sowohl nach ihrer Wichtigkeit als auch nach ihrer tatsächlichen Umsetzung im Berufsalltag beurteilt. Der Vergleich dieser beiden Perspektiven zeigt, wo die grössten Lücken zwischen Anspruch und Realität bestehen.

5.1 Wichtigkeit Elemente

Die Befragten messen den meisten abgefragten Elementen eine sehr hohe Bedeutung zu. Besonders zentral sind aus ihrer Sicht ausreichende personelle Ressourcen, etwa zusätzliche Fachpersonen/Assistenz (98% eher/sehr wichtig). Gleich wichtig sind ausreichende zeitliche Ressourcen für Planung, Fortbildung und Kooperation (98%), die Zusammenarbeit im Team (98%) sowie die Unterstützung durch Schulleitung und Schulorganisation (98%). Auch eine positive Haltung aller Beteiligten (97%), ausreichende finanzielle Ressourcen (97%) und die Kommunikation mit Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten (97%) werden nahezu einhellig als wichtig eingeschätzt. Das Gelingen der inklusionsorientierten Schule wird somit nicht an einzelne Massnahmen geknüpft, sondern an ein Bündel das sich aus Ressourcen, Zusammenarbeit, positiver Haltung und institutioneller Unterstützung zusammensetzt.

Etwas weniger stark, aber weiterhin sehr breit anerkannt, werden Aspekte wie individuelle Förderung/differenzierte Aufgabenstellungen, zeitnahe Diagnosen/individuelle Förderpläne, barrierefreie Lernumgebungen, flexible Organisation von Gruppen und Ressourcen sowie passende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen beurteilt. Auch diese Elemente erreichen sehr hohe Wichtigkeitswerte. Selbst jene Aspekte, die im Vergleich etwas tiefer liegen – etwa die Zusammenarbeit mit externen Stellen, politische und rechtliche Rahmenbedingungen oder unterstützende Lehrmittel – werden von sehr grossen Mehrheiten als wichtig eingestuft.

Die hohe Bedeutung zentraler Elemente ist über die **UNTERGRUPPEN** hinweg breit abgestützt. Unterschiede zeigen sich weniger darin, ob einzelne Aspekte als wichtig gelten, sondern vor allem darin, welche Voraussetzungen besonders stark gewichtet werden.

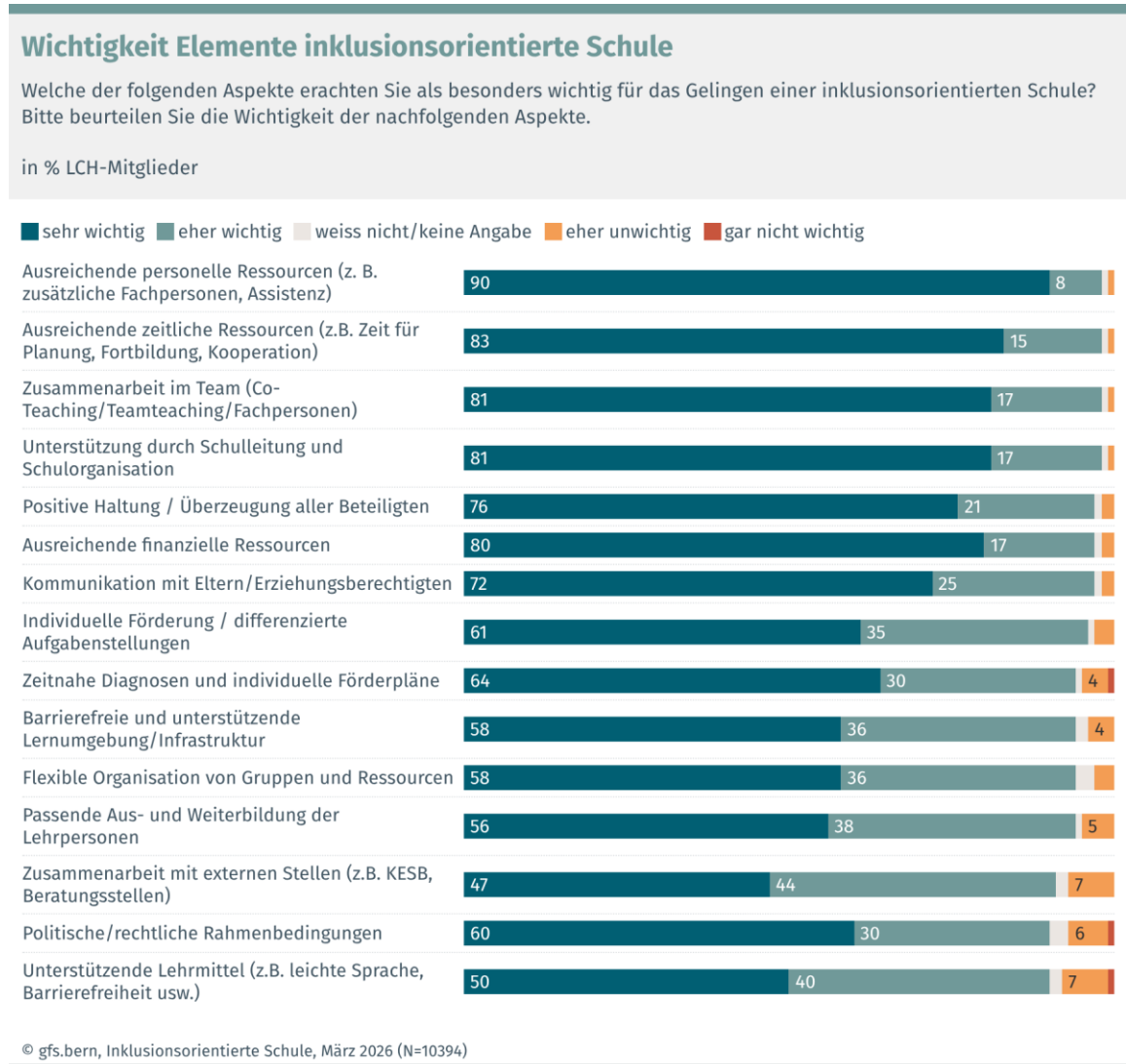
Vor dem Hintergrund der geteilten Haltung und des teilweise belastenden Alltagserlebens ist insbesondere die Gewichtung der Rahmenbedingungen zentral. Lehrpersonen mit hoher Belastung, hohem Pensum oder direkter Verantwortung im Klassenalltag betonen personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen besonders stark. Auch auf der Sekundarstufe I erhalten strukturelle Voraussetzungen tendenziell ein höheres Gewicht.

Bei schulischen Heilpädagog:innen sowie pädagogisch-therapeutischem Fachpersonal stehen zusätzlich Koordination, Förderplanung und Zusammenarbeit im Vordergrund. Lehrpersonen gewichten demgegenüber stärker pädagogische Elemente wie Haltung, individuelle Förderung und Zusammenarbeit.

Insgesamt bestätigt die Untergruppenanalyse den zentralen Befund: Für das Gelingen der inklusionsorientierten Schule besteht ein breiter Konsens über die notwendigen Elemente.

Je stärker die konkrete Umsetzung im Alltag jedoch als anspruchsvoll erlebt wird, desto deutlicher rücken Ressourcen und verbindliche Rahmenbedingungen in den Vordergrund.

Grafik 45



5.2 Umsetzung Elemente

Bei der Umsetzung der zentralen Elemente der inklusionsorientierten Schule zeigt sich die bereits zuvor erkennbare Spannung zwischen hoher grundsätzlicher Zustimmung und schwierigen strukturellen Rahmenbedingungen. Während pädagogische und kooperative Aspekte mehrheitlich als gegeben wahrgenommen werden, zeigen sich deutliche Defizite bei den strukturellen Rahmenbedingungen.

Am stärksten vorhanden sind aus Sicht der LCH-Mitglieder die drei Elemente Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten, die Unterstützung durch Schulleitung und Schulorganisation sowie die Zusammenarbeit im Team. Auch individuelle Förderung und eine positive Haltung aller Beteiligten werden mehrheitlich als gegeben erlebt.

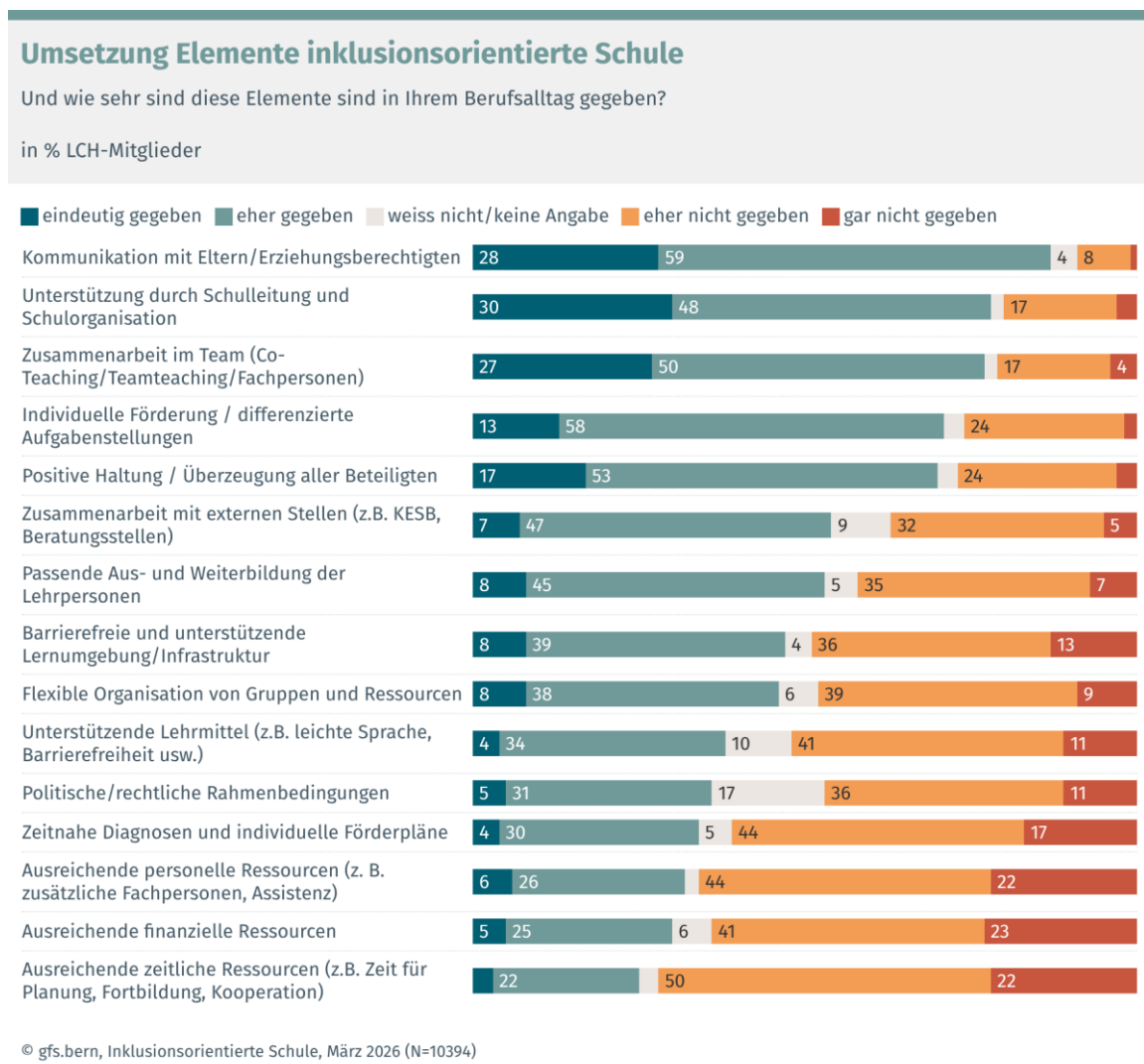
Deutlich kritischer fällt die Einschätzung bei den Ressourcen aus: Besonders zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen werden von einer Mehrheit als eher nicht oder gar nicht

gegeben beurteilt. Auch flexible Organisationsformen, unterstützende Lehrmittel, barrierefreie Infrastruktur oder zeitnahe Diagnosen werden häufig als unzureichend erlebt.

Die **UNTERGRUPPENANALYSEN** verdeutlichen diese Unterschiede zusätzlich. Klassenlehrpersonen, Lehrpersonen mit hohen Pensen sowie Personen, die mehrere Klassen unterrichten, erleben die strukturellen Voraussetzungen besonders kritisch. Dies betrifft vor allem Zeitressourcen, personelle Unterstützung und Koordinationsaufwand. Auch auf der Sekundarstufe I fallen die Bewertungen kritischer aus als im Kindergartenbereich. Schulische Heilpädagog:innen sowie pädagogisch-therapeutische Fachpersonen beurteilen die Zusammenarbeit und Förderkoordination zwar häufiger positiv, bewerten jedoch Ressourcenfragen ebenfalls kritisch.

Lehrpersonen, die die integrative Schule grundsätzlich positiv beurteilen oder als erfüllenden Auftrag erleben, schätzen die Umsetzung vieler Elemente deutlich besser ein. Umgekehrt zeigen sich bei Personen mit hoher Belastung oder kritischer Haltung besonders negative Einschätzungen bezüglich Ressourcen, Organisation und Unterstützungssystemen.

Grafik 46



5.3 Kombinierte Betrachtung Wichtigkeit und Umsetzung der Elemente

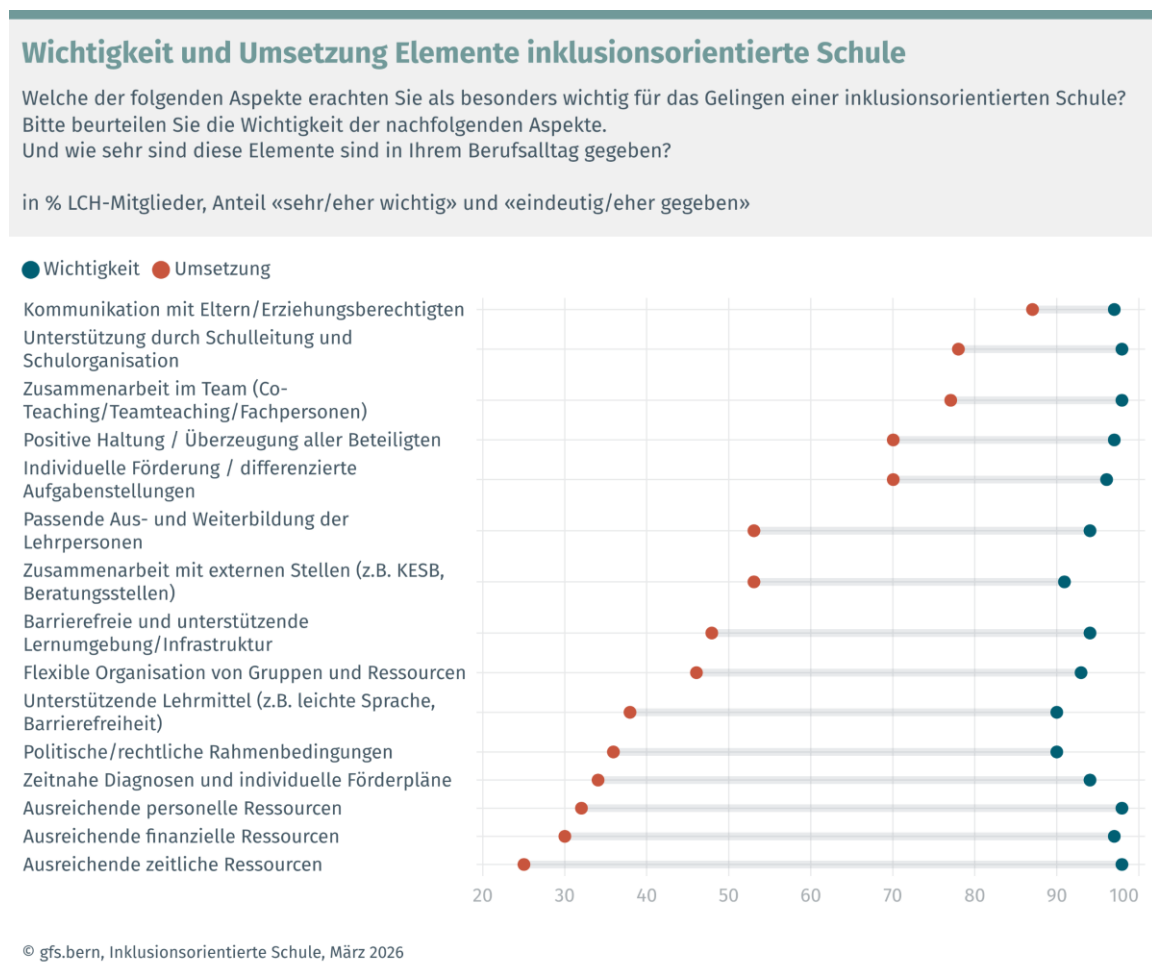
Insgesamt entsteht damit ein konsistentes Bild. Die pädagogische Idee der inklusionsorientierten Schule wird breit mitgetragen. Die grössten Schwierigkeiten liegen aus Sicht der Lehrpersonen jedoch weniger bei der Haltung als bei den konkreten strukturellen Voraussetzungen für die Umsetzung im Schulalltag. Die Gegenüberstellung von Wichtigkeit und Umsetzung macht die zentrale Herausforderung der inklusionsorientierten Schule besonders deutlich.

Am kleinsten ist die Differenz bei Aspekten, die stark vom unmittelbaren pädagogischen Alltag geprägt sind. Dazu zählen insbesondere die Kommunikation mit Eltern, die Unterstützung durch Schulleitung und Schulorganisation sowie die Zusammenarbeit im Team. Diese Elemente gelten nicht nur als besonders wichtig, sondern werden vergleichsweise häufig auch als tatsächlich gegeben erlebt.

Deutlich grösser fallen die Lücken bei den strukturellen Rahmenbedingungen aus. Besonders ausgeprägt ist die Diskrepanz bei zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen. Obwohl diese Aspekte von nahezu allen Befragten als zentral für das Gelingen der inklusionsorientierten Schule bezeichnet werden, erlebt nur eine Minderheit im Schulalltag diese Aspekte als ausreichend vorhanden.

Ähnliche Spannungen zeigen sich bei unterstützenden Lehrmitteln, flexiblen Organisationsformen, barrierefreier Infrastruktur oder zeitnahen Diagnosen/Förderplänen.

Grafik 47

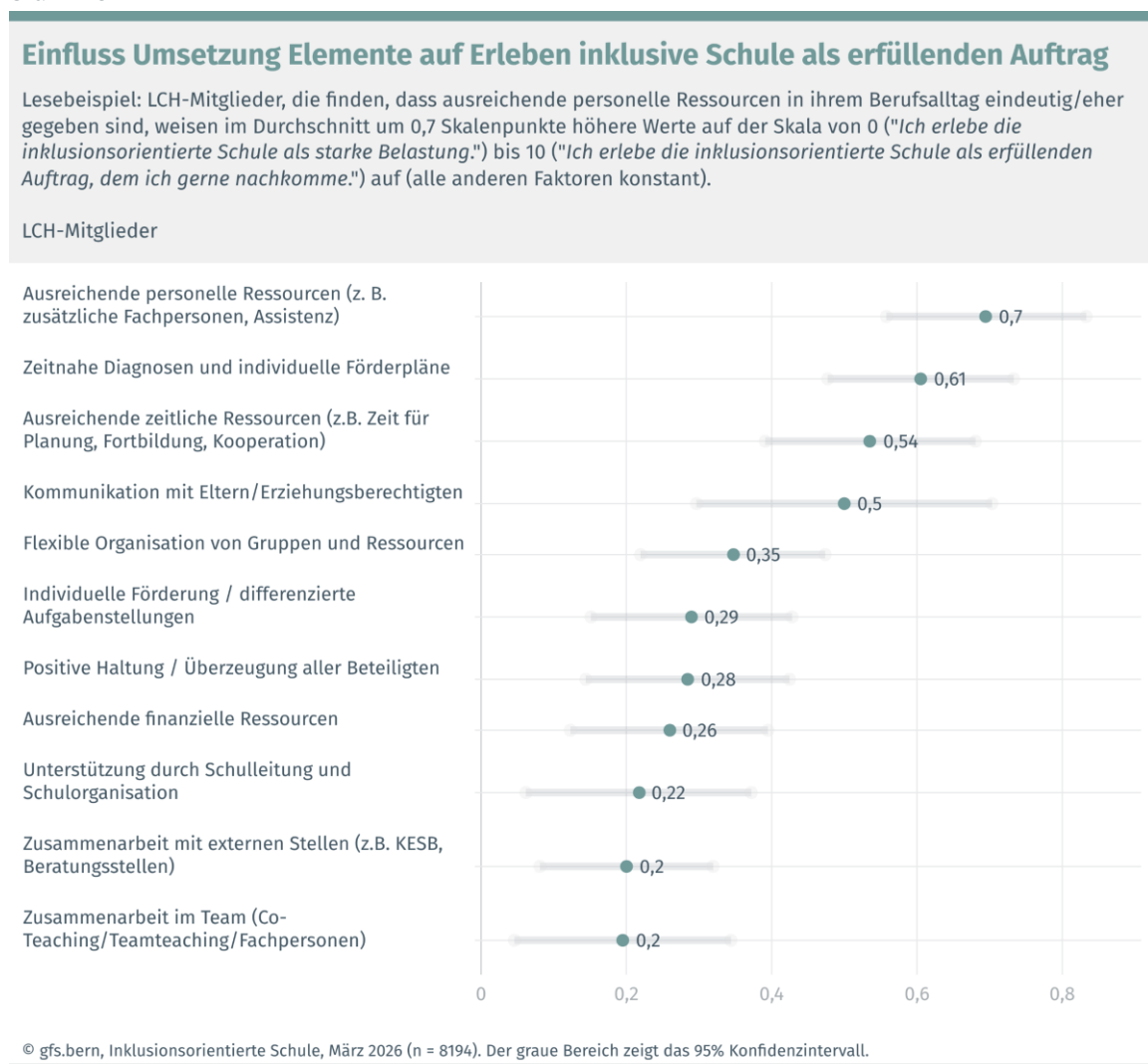


Damit verdichtet sich der Befund, dass Schwierigkeiten der inklusionsorientierten Schule aus Sicht der LCH-Mitglieder weniger bei der pädagogischen Grundidee oder der grundsätzlichen Bereitschaft zur Umsetzung liegen. Vielmehr werden die fehlenden strukturellen Voraussetzungen als zentrale Grenze der heutigen Praxis wahrgenommen.

Abschliessend zeigt die **MULTIVARIATE REGRESSIONSANALYSE**, welche konkreten Elemente der inklusionsorientierten Schule besonders stark dazu beitragen, dass Lehrpersonen die integrative Schule als erfüllenden Auftrag erleben. Im Unterschied zur vorhergehenden Analyse stehen hier weniger grundsätzliche Haltungen oder Bewertungen im Vordergrund, sondern die tatsächlich erlebte Umsetzung im Berufsalltag.

Den stärksten positiven Zusammenhang weisen ausreichende personelle Ressourcen auf. LCH-Mitglieder, die zusätzliche Fachpersonen/ Assistenz als ausreichend vorhanden erachten, erleben die inklusionsorientierte Schule deutlich als erfüllenden Auftrag. Zentral für ein positives Erleben im Alltag sind zudem zeitnahe Diagnosen/individuelle Förderpläne sowie ausreichende zeitliche Ressourcen für Planung, Kooperation und Weiterbildung.

Grafik 48



Zudem üben auch organisatorische Faktoren einen relevanten Einfluss aus. Eine gute Kommunikation mit Eltern und Erziehungsberechtigten, flexible Organisationsformen sowie individuelle Förderung/differenzierte Aufgabenstellungen tragen signifikant zu einem positiven Erleben der inklusionsorientierten Schule bei.

Etwas schwächer, aber weiterhin bedeutsam, wirken sich finanzielle Ressourcen, die Unterstützung durch Schulleitung und Schulorganisation sowie die Zusammenarbeit im Team als auch die Zusammenarbeit mit externen Stellen aus. Die Analyse macht damit deutlich, dass ein positives Erleben der inklusionsorientierten Schule nicht auf einzelne Massnahmen zurückzuführen ist, sondern auf das Zusammenspiel von verschiedenen pädagogischen, organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen.

Auffällig ist insbesondere, dass personelle und zeitliche Ressourcen die stärksten Effekte zeigen. Die Akzeptanz und das Gelingen der inklusionsorientierten Schule hängen aus Sicht der LCH-Mitglieder wesentlich davon ab, ob im Berufsalltag ausreichend Unterstützung, Zeit und funktionierende Strukturen vorhanden sind.

5.4 Indexierte Betrachtung Unterstützung und Erleben

Gestützt auf die Angaben der Befragten dazu, wie stark zentrale Elemente der inklusionsorientierten Schule in ihrem Berufsalltag gegeben sind, wurden **ZWEI** zusammenfassende **INDEXWERTE** berechnet: ein **ENGER RESSOURCEN-INDEX** und ein **BREITERER UNTERSTÜTZUNGS-INDEX**. Ziel dieser Indexbildung ist es, die kantonalen Rahmenbedingungen nicht anhand einzelner Elemente, sondern entlang zweier verdichteter Dimensionen sichtbar zu machen.

Der enge Ressourcenindex basiert auf drei Elementen:

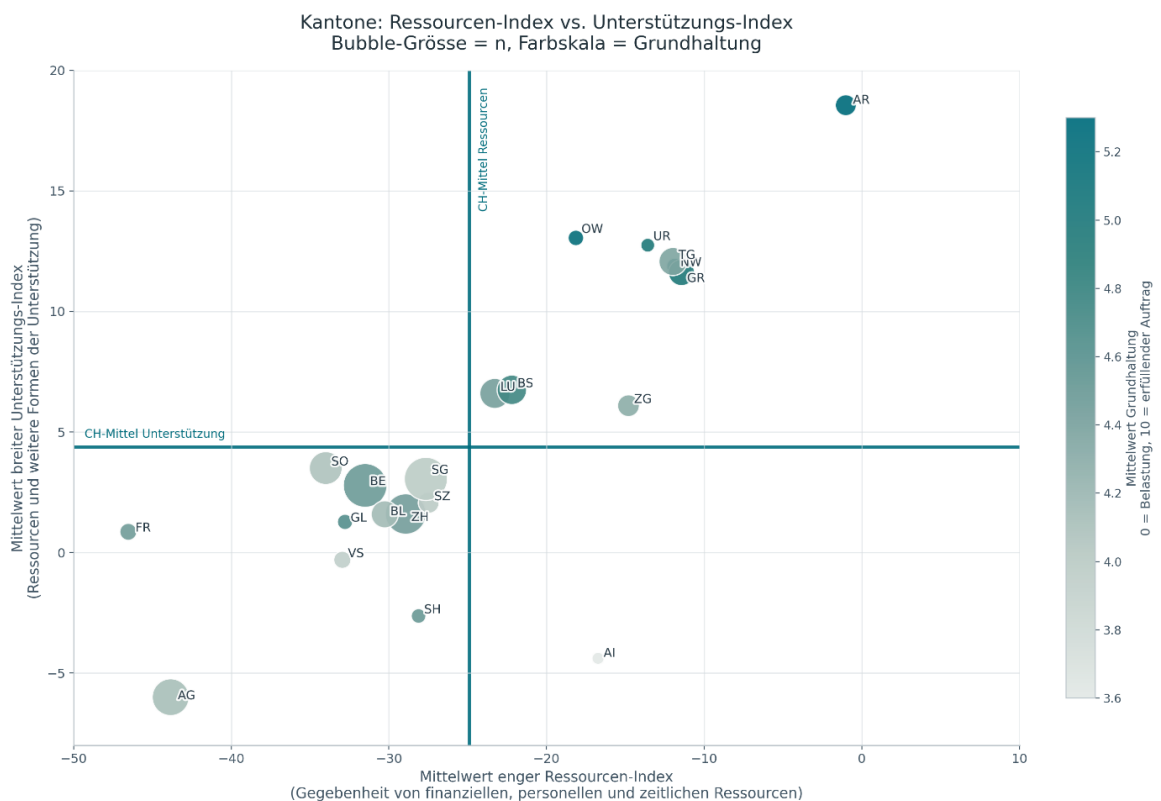
- Ausreichende personelle Ressourcen (z. B. zusätzliche Fachpersonen, Assistenz)
- Ausreichende finanzielle Ressourcen
- Ausreichende zeitliche Ressourcen (z.B. Zeit für Planung, Fortbildung, Kooperation)

Der breitere Unterstützungs-Index umfasst zusätzlich folgende Elemente:

- Individuelle Förderung / differenzierte Aufgabenstellungen
- Zusammenarbeit im Team (Co-Teaching/Teamteaching/Fachpersonen)
- Zeitnahe Diagnosen und individuelle Förderpläne
- Barrierefreie und unterstützende Lernumgebung/Infrastruktur
- Flexible Organisation von Gruppen und Ressourcen
- Unterstützung durch Schulleitung und Schulorganisation
- Passende Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen
- Politische/rechtliche Rahmenbedingungen
- Kommunikation mit Eltern/Erziehungsberechtigten
- Zusammenarbeit mit externen Stellen (z.B. KESB, Beratungsstellen)
- Unterstützende Lehrmittel (z.B. leichte Sprache, Barrierefreiheit usw.)

Der Maximalwert des jeweiligen Index wird erreicht, wenn alle einbezogenen Elemente als eindeutig gegeben beurteilt werden. Der Minimalwert wird erreicht, wenn alle Elemente als gar nicht gegeben eingeschätzt werden. Negative Werte bedeuten somit, dass die jeweiligen Elemente in der Summe eher nicht gegeben sind. Positive Werte zeigen dagegen an, dass sie insgesamt als gegeben wahrgenommen werden. Die untenstehende Grafik stellt die Kantone entlang dieser beiden Indexwerte dar. Der enge Ressourcen-Index auf der horizontalen Achse bildet die wahrgenommene Verfügbarkeit finanzieller, personeller und zeitlicher Ressourcen ab. Der breitere Unterstützungs-Index auf der vertikalen Achse ergänzt diese Perspektive um weitere unterstützende Rahmenbedingungen im Schulalltag. Jeder Punkt entspricht einem Kanton. Die Grösse der Punkte verweist auf die jeweilige kantonale Fallzahl, während die Farbskala die Grundhaltung beziehungsweise das Erleben der inklusionsorientierten Schule abbildet. Bei der Interpretation ist die Grösse der Punkte mitzubetrachten. Sie gibt Hinweise auf die empirische Robustheit der einzelnen kantonalen Werte. Grössere Punkte beruhen auf einer breiteren Fallzahlbasis und erlauben entsprechend belastbarere Aussagen. Kleinere Punkte sind vorsichtiger zu interpretieren, weil einzelne Antworten stärker ins Gewicht fallen können. Der kantonale Vergleich ist deshalb nicht als Ranking zu lesen, sondern als Orientierung darüber, wo sich unterschiedliche Umsetzungslagen der inklusionsorientierten Schule abzeichnen.

Grafik 49



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026

Lesehilfe:

Auf der **X-Achse** ist abgebildet, wie stark enge Ressourcen wie finanzielle, personelle und zeitliche Mittel vorhanden sind (enger Ressourcen-Index). Die **Y-Achse** erweitert den Blick auf Ressourcen und weitere Formen der Unterstützung (breiter Unterstützungs-Index). Die **Grösse der Punkte** verweist auf die Fallzahl und hilft, die Aussagekraft der einzelnen kantonalen Werte einzuordnen. Grössere Punkte stehen für robustere empirische Grundlagen, während kleinere Punkte vorsichtiger interpretiert werden sollten. Die **Farbskala** ergänzt die Darstellung um die Grundhaltung: Dunklere Punkte deuten auf eine stärker erfüllende Wahrnehmung des Auftrags hin, hellere Punkte eher auf eine belastendere Einschätzung.

Die kantonale Darstellung des Ressourcen- und Unterstützungsindex zeigt zunächst, dass die Knappheit enger Ressourcen kein punktuell Problem einzelner Kantone ist, sondern ein übergreifendes Strukturmerkmal der inklusionsorientierten Schule. Sämtliche Kantone liegen beim **ENGEN RESSOURCEN-INDEX** links der Nulllinie. Finanzielle, personelle und zeitliche Mittel werden damit kantonsübergreifend als eher knapp wahrgenommen. Die Unterschiede zwischen den Kantonen liegen weniger darin, ob Ressourcen fehlen, sondern darin, wie stark dieser Mangel ausgeprägt ist.

Deutlich stärker differenziert sich das Bild beim **BREITEREN UNTERSTÜTZUNGSINDEX**. Hier zeigen sich grössere kantonale Unterschiede. Einzelne Kantone erreichen trotz knapper enger Ressourcen relativ hohe Werte bei der breiteren Unterstützung. Dies deutet darauf hin, dass Ressourcenmangel im Schulalltag teilweise durch andere Formen der Unterstützung abgefedert werden kann. Dazu gehören etwa tragfähige schulinterne Strukturen, funktionierende Zusammenarbeit, Unterstützung durch Schulleitung und Schulorganisation oder weitere fachliche Begleitung. In anderen Kantonen gelingt diese Abfederung weniger stark. Dort verdichten sich knappe Ressourcen und schwächere Unterstützung zu einer besonders anspruchsvollen Umsetzungslage.

Interpretativ lassen sich damit drei kantonale Konstellationen unterscheiden. Kantone im oberen rechten Bereich verfügen relativ gesehen über günstigere Rahmenbedingungen. Die engen Ressourcen werden weniger stark als knapp erlebt, und gleichzeitig ist die breitere Unterstützung stärker ausgeprägt. Hier sind die Voraussetzungen am ehesten gegeben, damit inklusionsorientierte Schule im Alltag als tragfähig erlebt werden kann.

Kantone im unteren linken Bereich stehen dagegen vor einer doppelten Herausforderung. Dort fallen sowohl die engen Ressourcen als auch die breitere Unterstützung vergleichsweise schwach aus. In diesen Kontexten ist die Gefahr besonders gross, dass Inklusion vor allem als Belastung wahrgenommen wird.

Eine dritte Gruppe liegt ebenfalls im Bereich knapper enger Ressourcen, weist aber beim breiteren Unterstützungsindex höhere Werte auf. Diese Kantone zeigen, dass Unterstützungssysteme strukturelle Engpässe nicht vollständig aufheben, aber zumindest teilweise kompensieren können.

Die Farbskala ergänzt diese Einordnung um die **GRUNDHALTUNG ZUM ERLEBEN DER INKLUSIONS-ORIENTIERTEN SCHULE**. Tendenziell zeigt sich, dass dort, wo Unterstützung breiter wahrgenommen wird und Ressourcen weniger stark als knapp eingeschätzt werden, auch die Wahrnehmung des Auftrags günstiger ausfällt. Umgekehrt gehen schwächere Unterstützungswerte häufiger mit einer belastenderen Einschätzung einher.

Die Haltung zur inklusionsorientierten Schule ist somit eng mit den erlebten Rahmenbedingungen im jeweiligen Kanton verbunden. Akzeptanz entsteht vor allem dort, wo Inklusion nicht nur als pädagogischer Anspruch formuliert wird, sondern im Schulalltag durch Ressourcen, Strukturen und Unterstützung abgesichert ist.

Insgesamt macht die Darstellung sichtbar, dass die inklusionsorientierte Schule kantonal unter unterschiedlichen Voraussetzungen umgesetzt wird. Der gemeinsame Nenner ist die wahrgenommene Knappheit enger Ressourcen. Entscheidend für die Unterschiede zwischen den Kantonen ist jedoch, ob diese Knappheit durch breitere Unterstützungsstrukturen aufgefangen werden kann. Damit verschiebt sich der Blick von der Frage, ob Inklusion grundsätzlich befürwortet wird, hin zur Frage, unter welchen kantonalen Rahmenbedingungen sie im Schulalltag tragfähig, wirksam und zumutbar umgesetzt werden kann.

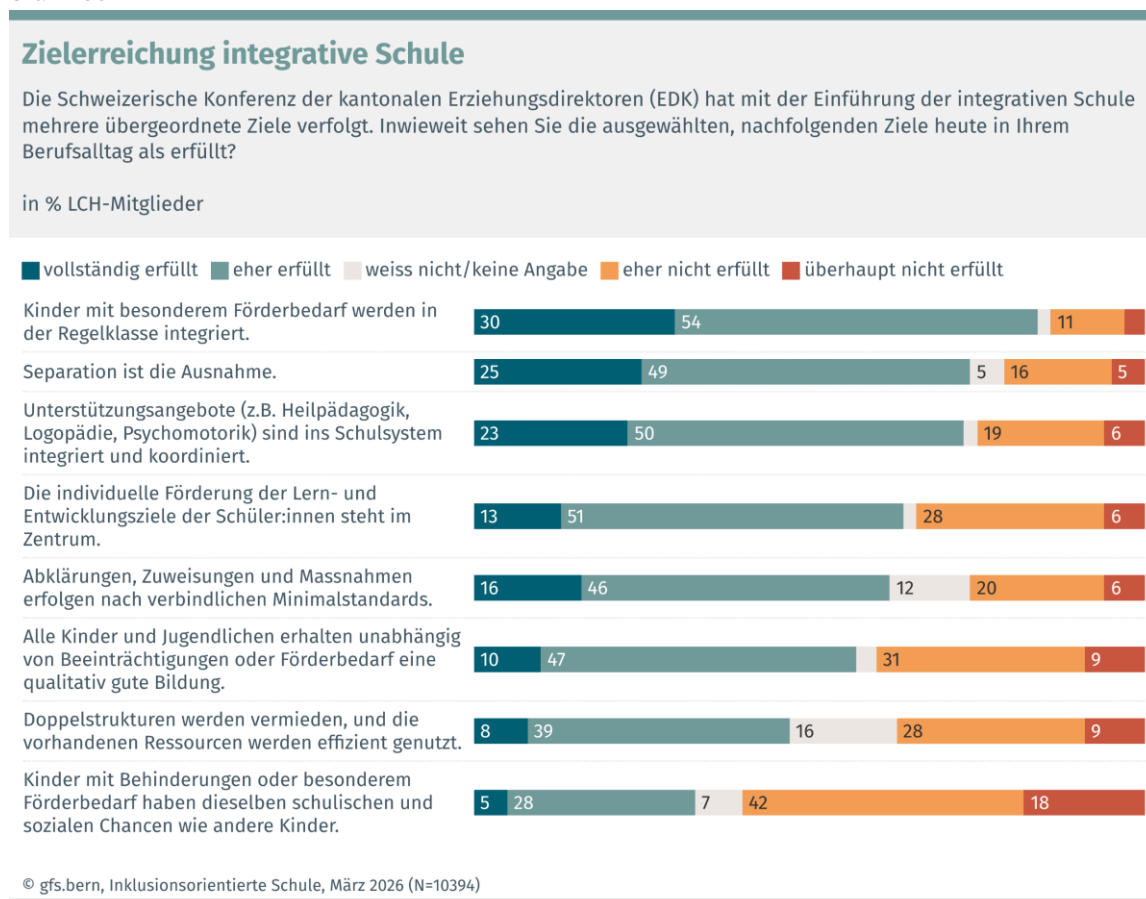
6 Zielerreichung inklusionsorientierte Schule

Im folgenden Kapitel steht die Frage im Zentrum, inwiefern die mit der inklusionsorientierten Schule verbundenen Ziele aus Sicht der LCH-Mitglieder heute im Berufsalltag erreicht werden.

6.1 Grundsätzliche Einschätzungen zur Zielerreichung

Die Ergebnisse zeigen ein differenziertes Bild der Zielerreichung. Am ehesten als erfüllt gelten jene Ziele, die die organisatorische Integration und den Ausbau von Unterstützungsangeboten betreffen. So beurteilen 84 Prozent der Befragten das Ziel, Kinder mit besonderem Förderbedarf in die Regelklasse zu integrieren, als vollständig oder eher erfüllt. Auch die beiden folgenden Aussagen, dass Separation die Ausnahme sei, sowie dass die Integration und Koordination von Unterstützungsangeboten im Schulsystem erfolgen würden, erhalten mehrheitlich positive Bewertungen.

Grafik 50



Etwas zurückhaltender fällt die Einschätzung bei pädagogischen Zielsetzungen aus. Zwar beurteilen rund zwei Drittel die individuelle Förderung der Lern- und Entwicklungsziele als eher oder vollständig erfüllt. Gleichzeitig zeigen sich hier bereits grössere kritische Anteile.

Noch kritischer werden Ziele beurteilt, die Chancengleichheit und Bildungsqualität betreffen. Weniger als zwei Drittel stimmen zu, dass alle Kinder unabhängig von Förderbedarf

eine qualitativ gute Bildung erhalten. Besonders skeptisch fällt die Beurteilung bei der Aussage aus, Kinder mit Behinderungen oder besonderem Förderbedarf hätten dieselben schulischen und sozialen Chancen wie andere Kinder. Dabei dürfte es weniger um einzelne schulische Massnahmen gehen als um die Einschätzung, dass diese Kinder im Schulalltag faktisch weiterhin mit ungleichen Voraussetzungen und Chancen konfrontiert sind.

Auch bei der effizienten Nutzung von Ressourcen und der Vermeidung von Doppelstrukturen zeigt sich eine zurückhaltende Bewertung. Dies verweist erneut auf die bereits zuvor sichtbar gewordene Spannung zwischen hohen Ansprüchen an die integrative Schule und den als unzureichend wahrgenommenen strukturellen Voraussetzungen.

Die **UNTERGRUPPENANALYSEN** bestätigen dieses Bild. Lehrpersonen mit positiver Haltung zur inklusionsorientierten Schule sowie Personen, die die integrative Schule als erfüllenden Auftrag erleben, beurteilen die Zielerreichung deutlich positiver. Umgekehrt fallen die Einschätzungen bei hoher Belastung, kritischer Haltung oder unzureichend erlebter Unterstützung klar negativer aus.

Besonders kritisch äussern sich Klassenlehrpersonen, Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I sowie Personen mit hohem Pensum oder vielen Klassen. Schulische Heilpädagog:innen und pädagogisch-therapeutische Fachpersonen bewerten insbesondere die Integration von Unterstützungsangeboten positiver, zeigen sich bei Fragen der Chancengleichheit jedoch ebenfalls zurückhaltend.

Insgesamt entsteht damit ein konsistentes Gesamtbild: Die organisatorische Umsetzung der integrativen Schule wird mehrheitlich als gelungen wahrgenommen. Deutlich skeptischer beurteilen die Befragten jedoch die Frage, ob damit auch die angestrebten pädagogischen und sozialen Wirkungen tatsächlich erreicht werden.

6.2 Lernerfolg der Schüler:innen

Die Einschätzungen zum Lernerfolg fallen deutlich differenzierter aus als die grundsätzliche Haltung zur integrativen Schule. Dabei unterscheiden die Befragten klar zwischen den Auswirkungen auf Schüler:innen mit Unterstützungs- und Förderbedarf und den Auswirkungen auf die gesamte Klasse.

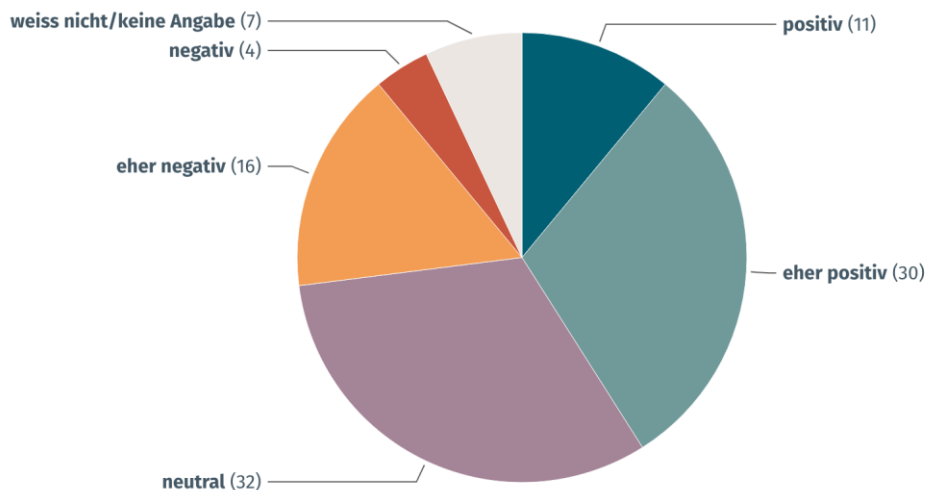
Für die integrierten Schüler:innen selbst überwiegen insgesamt die positiven Einschätzungen. 41 Prozent beurteilen den Einfluss der Inklusion auf deren Lernerfolg als positiv oder eher positiv, während 20 Prozent negative Auswirkungen sehen. Ein Drittel nimmt eher neutrale Effekte wahr. Die integrative Schule wird damit mehrheitlich zumindest nicht als nachteilig für die betroffenen Schüler:innen beurteilt.

Grafik 51

Lernerfolg integrierte SuS

Wie wirkt sich Ihrer Meinung nach die Inklusion von Schüler:innen mit Unterstützungs- und Förderbedarf in den Regelklassen auf den Lernerfolg dieser Schüler:innen aus?

in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

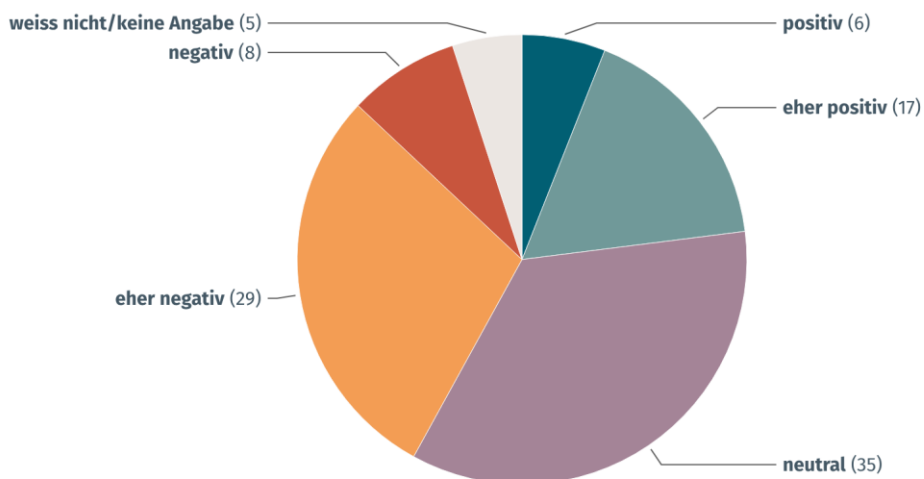
Deutlich kritischer fällt dagegen die Einschätzung mit Blick auf die gesamte Klasse aus. Nur rund ein Viertel beurteilt die Auswirkungen auf den Lernerfolg in diesem Falle positiv, während 37 Prozent eher negative oder negative Effekte sehen. Der grösste Anteil nimmt neutrale Auswirkungen wahr.

Grafik 52

Lernerfolg Klasse

Und wie wirkt sich Ihrer Meinung nach die Inklusion von Schüler:innen mit Unterstützungs- und Förderbedarf in den Regelklassen auf den Lernerfolg der gesamten Klasse aus?

in % LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (N=10394)

Damit zeigt sich eine verbreitete Wahrnehmung, dass die Integration einzelner Schüler:innen zwar für diese selbst hilfreich sein kann, zur gleichen Zeit bringt selbige aber zusätzliche Herausforderungen für den Unterricht der gesamten Klasse mit sich.

Die **UNTERGRUPPENANALYSEN** zeigen dabei deutliche Unterschiede. Besonders positiv beurteilen schulische Heilpädagog:innen, pädagogisch-therapeutische Fachpersonen sowie Lehrpersonen mit grundsätzlich positiver Haltung zur inklusionsorientierten Schule die Auswirkungen auf den Lernerfolg integrierter Schüler:innen.

Auch Personen, die die inklusionsorientierte Schule als erfüllenden Auftrag erleben, bewerten die Auswirkungen sowohl für die betroffenen Schüler:innen als auch für die Klasse als Gesamtes deutlich positiver.

Kritischer fallen die Einschätzungen dagegen bei Klassenlehrpersonen, Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I sowie Personen mit hoher Belastung im Berufsalltag aus. Insbesondere die Auswirkungen auf den Lernerfolg der gesamten Klasse werden in diesen Gruppen deutlich negativer beurteilt. Auch Lehrpersonen mit hohem Pensum oder mehreren Klassen äussern sich kritischer.

Zudem zeigt sich ein enger Zusammenhang mit den wahrgenommenen Rahmenbedingungen. Dort, wo Unterstützung, Ressourcen und Zusammenarbeit als ausreichend erlebt werden, werden auch die Auswirkungen auf den Lernerfolg positiver eingeschätzt. Umgekehrt gehen unzureichende zeitliche und personelle Ressourcen häufiger mit kritischen Einschätzungen des Lernerfolgs einher.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die inklusionsorientierte Schule aus Sicht vieler LCH-Mitglieder vor allem dann als lernwirksam wahrgenommen wird, wenn ausreichende strukturelle Voraussetzungen vorhanden sind.

6.3 Erfahrungen und Spannungsfelder im Berufsalltag

Die Aussagen zur inklusionsorientierten Schule bestätigen das insgesamt ambivalente Bild. Einerseits besteht in zentralen Grundfragen breite Zustimmung zur Idee der inklusionsorientierten Schule. Andererseits werden die aktuellen Rahmenbedingungen und die praktische Umsetzung vielfach kritisch beurteilt.

Besonders deutlich zeigt sich die hohe Belastungswahrnehmung der LCH-Mitglieder. Mehr als 80 Prozent stimmen der Aussage zu, dass die Entwicklung hin zu einer inklusionsorientierten Schule ihre Arbeitsbelastung erhöht habe. Ebenso viele geben an, sich in Situationen mit herausforderndem Verhalten stark belastet zu fühlen. Gleichzeitig besteht ein sehr breiter Konsens darüber, dass kleinere Klassen eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen einer inklusionsorientierten Schule darstellen würden.

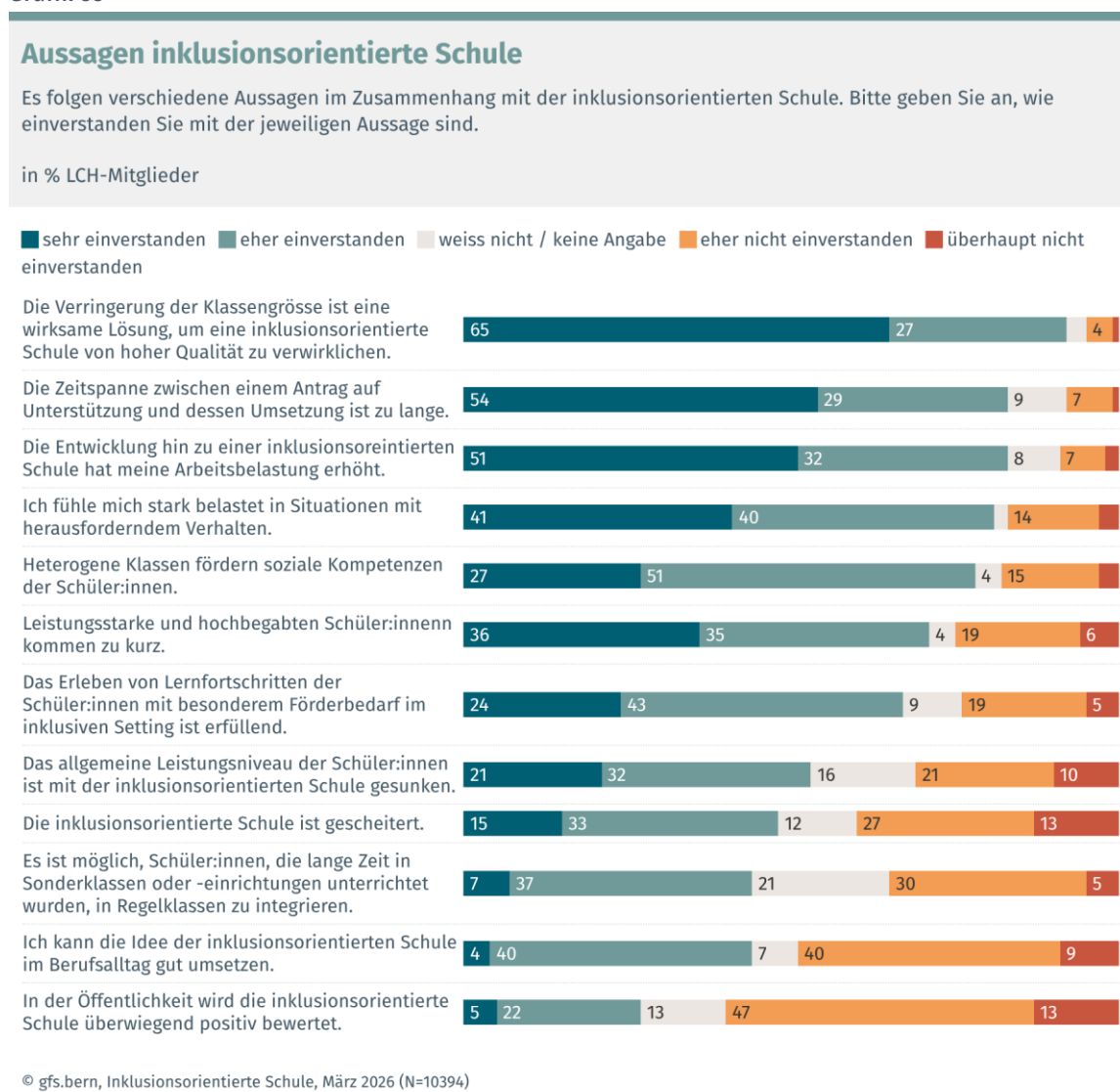
Kritisch beurteilt werden zudem organisatorische Abläufe. Eine grosse Mehrheit empfindet die Zeitspanne zwischen Unterstützungsanträgen und deren Umsetzung als zu lang. Auch die praktische Umsetzbarkeit wird skeptisch beurteilt: Knapp die Hälfte der Befragten stimmt der Aussage zu, die inklusionsorientierte Schule sei gescheitert, während nur rund vier von zehn dazu befragten Personen angeben, die Idee im Berufsalltag gut umsetzen zu können.

Gleichzeitig zeigen sich aber weiterhin positive Einschätzungen zu einzelnen pädagogischen Aspekten. Rund vier Fünftel der Befragten sind der Meinung, dass heterogene Klassen soziale Kompetenzen fördern täten. Zwei Drittel erleben Lernfortschritte von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf im inklusiven Setting als erfüllend. Die Zustimmung fällt hier jedoch deutlich zurückhaltender aus als bei den Aussagen zu Belastung und Ressourcen.

Auffällig ist zudem die verbreitete Sorge um leistungsstarke Schüler:innen. Rund sieben von zehn Befragten stimmen der Aussage zu, dass leistungsstarke und hochbegabte Schüler:innen im heutigen System zu kurz kommen würden. Gleichzeitig ist eine Mehrheit der Ansicht, dass das allgemeine Leistungsniveau der Schüler:innen gesunken sei.

Besonders kritisch wird die öffentliche Wahrnehmung beurteilt. Nur rund ein Viertel der Befragten hat den Eindruck, die inklusionsorientierte Schule werde in der Öffentlichkeit überwiegend positiv bewertet.

Grafik 53



Die **UNTERGRUPPENANALYSEN** zeigen dabei erneut deutliche Unterschiede je **NACH BERUFLICHER ROLLE**. Schulische Heilpädagog:innen, DAZ-Lehrpersonen sowie pädagogisch-therapeutische Fachpersonen beurteilen die Aussagen insgesamt deutlich positiver und sehen häufiger pädagogische Chancen der inklusionsorientierten Schule. Lehrpersonen, die eine Klassenleitung übernehmen sowie Lehrpersonen der Sekundarstufe I äussern sich dagegen deutlich kritischer und berichten häufiger von Belastung, Umsetzungsproblemen und negativen Auswirkungen auf das Leistungsniveau.

Nach **SCHULSTUFE** zeigt sich ein bekanntes Muster: Lehrpersonen der Sekundarstufe I beurteilen die inklusionsorientierte Schule deutlich skeptischer als Lehrpersonen auf Stufe Kindergarten oder auf der Primarstufe. Besonders kritisch werden dort die Auswirkungen auf das Leistungsniveau sowie die praktische Umsetzbarkeit eingeschätzt.

Auch die **ZUSAMMENSETZUNG DER KLASSEN** spielt eine wichtige Rolle. Mit zunehmender Zahl von Schüler:innen mit Diagnosen oder weiterem Unterstützungsbedarf steigen die kritischen Einschätzungen deutlich an. Lehrpersonen die viele Schüler:innen mit zusätzlichem Förderbedarf unterrichten, sprechen häufiger von Überforderung, Schwierigkeiten in der Umsetzung und negativen Auswirkungen auf die Klasse insgesamt.

Ausgeprägt sind die Unterschiede je nach Art und Verfügbarkeit der Unterstützung. Lehrpersonen ohne **UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE** in ihren Klassen beurteilen die inklusionsorientierte Schule insgesamt wesentlich kritischer als Personen, die regelmässig mit Fachpersonen zusammenarbeiten können. Wo Unterstützung in allen oder zumindest in gewissen Fächern vorhanden ist, fallen sowohl die Einschätzungen zur Umsetzbarkeit als auch zur Zielerreichung deutlich positiver aus.

Stark ausgeprägt sind zudem die Unterschiede nach Ressourcenausstattung. Personen, die die **VORHANDENE UNTERSTÜTZUNG** als ausreichend beurteilen, stimmen positiven Aussagen zur inklusionsorientierten Schule signifikant häufiger zu. Umgekehrt zeigen sich bei Lehrpersonen, die die Unterstützung als unzureichend erleben, besonders hohe Werte bei Aussagen zu Belastung, gesunkenem Leistungsniveau oder Scheitern der inklusionsorientierten Schule.

Auch das **ERLEBEN** der inklusionsorientierten Schule im Berufsalltag prägt somit die Einschätzungen stark. Personen, die die inklusionsorientierte Schule als erfüllenden Auftrag erleben, stimmen positiven Aussagen signifikant häufiger zu und beurteilen die Umsetzbarkeit wesentlich optimistischer. Umgekehrt zeigen sich bei Lehrpersonen, die die inklusionsorientierte Schule vor allem als Belastung erleben, besonders hohe Zustimmungswerte zu Aussagen, welche Überforderung, Ressourcenmangel und sinkendes Leistungsniveau betreffen.

Zudem zeigen sich Unterschiede nach **BESCHÄFTIGUNGSGRAD** und **BERUFSERFAHRUNG**. Lehrpersonen mit hohem Pensum berichten häufiger von Belastung und Umsetzungsproblemen. Weniger erfahrene Lehrpersonen äussern sich insgesamt etwas positiver zur Idee der inklusionsorientierten Schule, während erfahrene Lehrpersonen kritischer auf die praktische Entwicklung und deren Folgen blicken.

Auch nach **SIEDLUNGSART** und Zusammensetzung der Schülerschaft zeigen sich relevante Unterschiede. Lehrpersonen an Schulen in städtischen Lagen beurteilen die

inklusionsorientierte Schule insgesamt kritischer als Lehrpersonen in ländlichen Regionen. Sie berichten häufiger von Belastung, organisatorischen Schwierigkeiten und Herausforderungen im Umgang mit heterogenen Klassen. Gleichzeitig ist in urbanen Kontexten auch die Zustimmung zur Aussage höher, dass leistungsstarke Schüler:innen zu kurz kämen und das allgemeine Leistungsniveau gesunken sei.

Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei der **SOZIALEN ZUSAMMENSETZUNG DER SCHÜLERSCHAFT**. Lehrpersonen an Schulen mit eher bildungsfernen Klientel äussern sich deutlich kritischer zur praktischen Umsetzung der inklusionsorientierten Schule als Lehrpersonen an eher bildungsnahen Schulen. Sie erleben häufiger Belastungssituationen, bezweifeln häufiger die ausreichende Ressourcenausstattung und beurteilen die Umsetzbarkeit im Berufsalltag skeptischer. Lehrpersonen an Schulen mit eher bildungsnahen Klientel bewerten die inklusionsorientierte Schule dagegen insgesamt etwas positiver und sehen häufiger pädagogische Chancen und gelingende Integration.

Die abschliessende **REGRESSIONSANALYSE** verdichtet die bisherigen Ergebnisse und zeigt, welche Faktoren besonders stark damit zusammenhängen, ob Lehrpersonen die inklusionsorientierte Schule eher als erfüllenden Auftrag oder als Belastung erleben. Berücksichtigt wurden dabei gleichzeitig alle zuvor diskutierten Aussagen, Aussagen zur Zielerreichung und Einschätzungen zum Lernerfolg der Schüler:innen.

Am stärksten positiv wirkt sich die Wahrnehmung aus, die Idee der inklusionsorientierten Schule im Berufsalltag gut umsetzen zu können. Lehrpersonen, die dieser Aussage zustimmen, erleben die inklusionsorientierte Schule deutlich häufiger als erfüllenden Auftrag. Ebenfalls stark positiv wirken Erfahrungen mit Lernfortschritten von Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf sowie die Überzeugung, dass heterogene Klassen soziale Kompetenzen fördern würden.

Auch organisatorische und strukturelle Faktoren spielen eine wichtige Rolle. Wer den Eindruck hat, dass Ressourcen effizient genutzt werden, verbindliche Standards bestehen und die vorhandene Unterstützung ausreichend ist, bewertet die inklusionsorientierte Schule insgesamt positiver.

Die Analyse bestätigt damit deutlich, dass nicht allein die grundsätzliche Haltung entscheidend ist, sondern insbesondere die konkreten Rahmenbedingungen und die praktische Umsetzbarkeit im Berufsalltag.

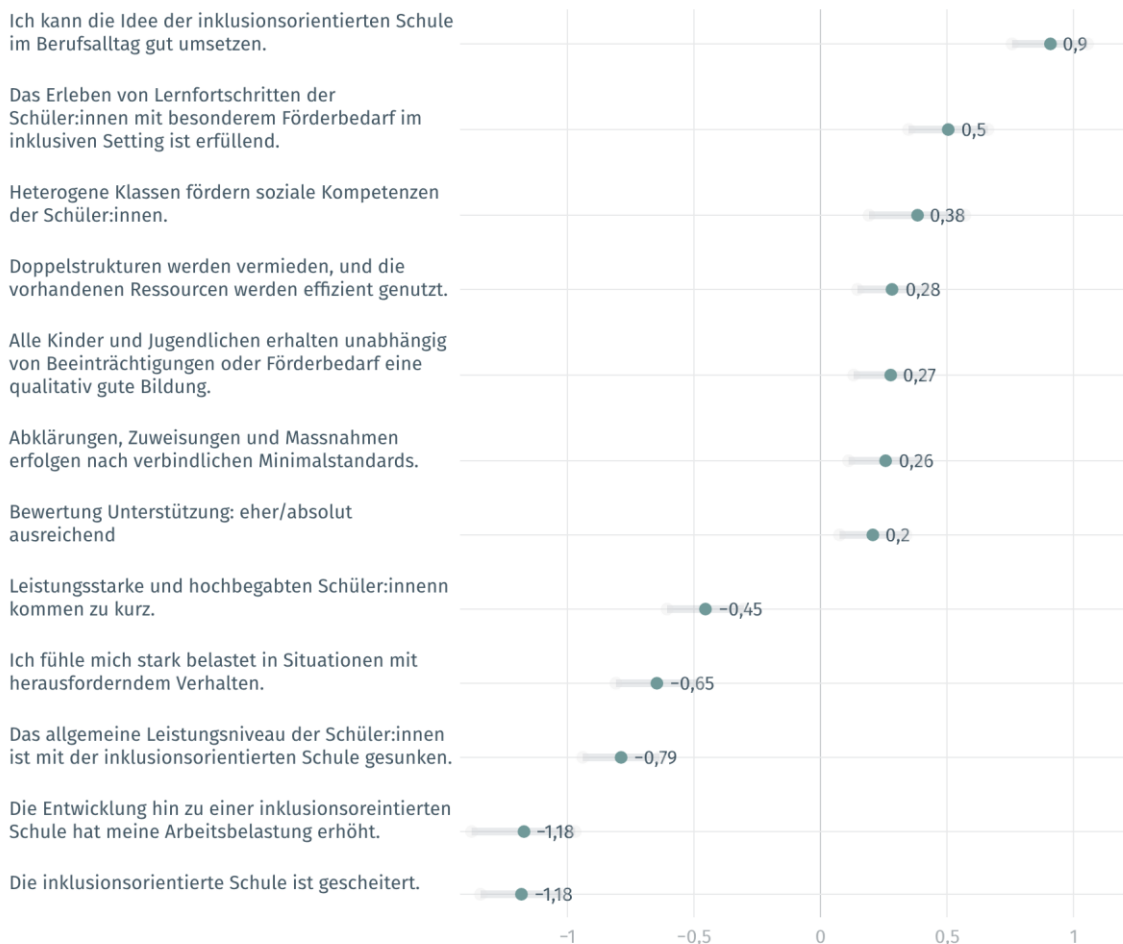
Besonders stark negativ wirken dagegen Belastungserfahrungen. Lehrpersonen, die angeben, dass die Entwicklung hin zur inklusionsorientierten Schule ihre Arbeitsbelastung erhöht habe oder die Schule insgesamt als gescheitert betrachten, erleben die integrative Schule signifikant häufiger als Belastung. Ebenfalls negativ wirken die Wahrnehmung eines sinkenden Leistungsniveaus sowie Belastungen durch herausforderndes Verhalten im Unterricht. Auch die Sorge, leistungsstarke Schüler:innen kämen zu kurz, steht in einem negativen Zusammenhang mit dem Erleben der inklusionsorientierten Schule.

Grafik 54

Einfluss Aussagen und Ziele auf Erleben inklusive Schule als erfüllenden Auftrag

Lesebeispiel: LCH-Mitglieder, die finden, dass sie die Idee der inklusionsorientierten Schule im Berufsalltag gut umsetzen können, weisen im Durchschnitt um 0,9 Skaleneinheiten höhere Werte auf der Skala von 0 ("Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als starke Belastung.") bis 10 ("Ich erlebe die inklusionsorientierte Schule als erfüllenden Auftrag, dem ich gerne nachkomme.") auf (alle anderen Faktoren konstant).

LCH-Mitglieder



© gfs.bern, Inklusionsorientierte Schule, März 2026 (n = 4942). Der graue Bereich zeigt das 95% Konfidenzintervall.

Das Erleben der inklusionsorientierten Schule hängt somit wesentlich davon ab, ob Lehrpersonen pädagogische Wirksamkeit erfahren und gleichzeitig ausreichende strukturelle Unterstützung erleben. Wo Ressourcen fehlen, Belastungen hoch sind und die praktische Umsetzung als schwierig wahrgenommen wird, überwiegt deutlich häufiger eine kritische Haltung. Umgekehrt steigt die Akzeptanz dort, wo Integration als pädagogisch sinnvoll und im Berufsalltag realistisch umsetzbar erlebt wird.

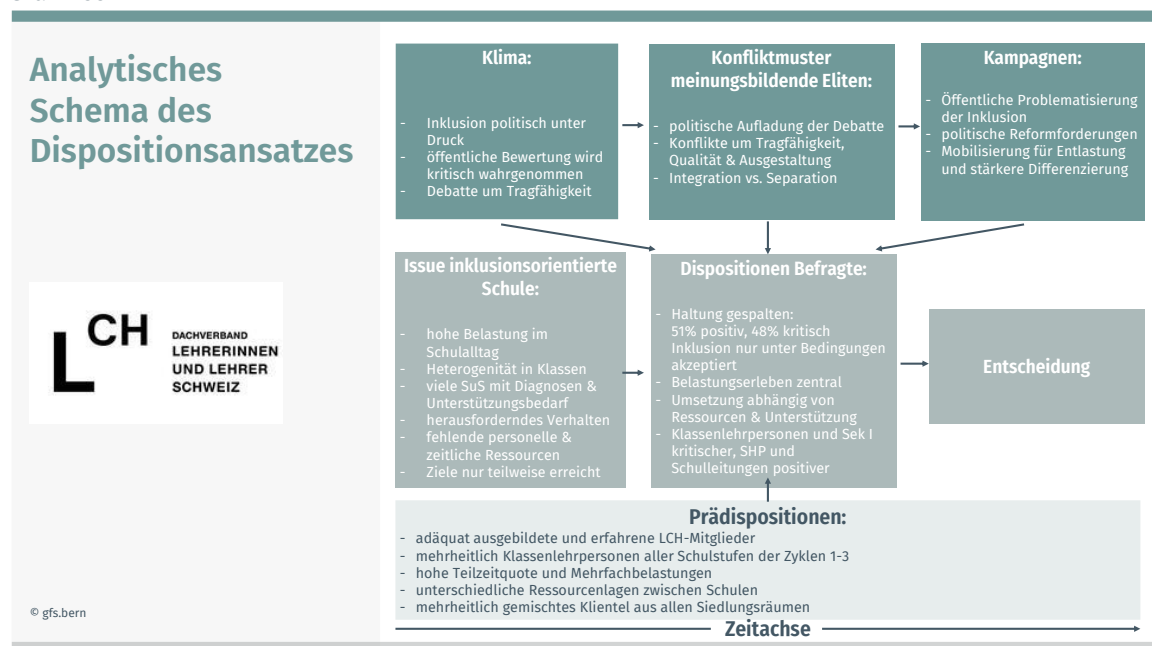
7 Synthese

Die Ergebnisse der Studie lassen sich entlang des Dispositionsansatzes verdichten. Die Haltung der Lehrpersonen zur inklusionsorientierten Schule entsteht nicht isoliert, sondern im Zusammenspiel von gesellschaftlichem Klima, politischen Debatten, konkreten Erfahrungen im Schulalltag und individuellen Voraussetzungen.

Die inklusionsorientierte Schule steht gegenwärtig unter politischem und öffentlichem Druck. Debatten um Förderklassen, Ressourcenknappheit und Belastung der Regelschule prägen das Umfeld, in dem Lehrpersonen ihre Erfahrungen einordnen. Damit wird Inklusion nicht nur als pädagogisches Konzept, sondern als bildungspolitisch umstrittenes Thema wahrgenommen.

Im Zentrum der Auseinandersetzung steht weniger die abstrakte Idee der Inklusion als deren konkrete Umsetzung im Schulalltag. Heterogene Klassen, hoher Unterstützungsbedarf, herausforderndes Verhalten, knappe Ressourcen und nur teilweise erreichte Ziele prägen die Bewertung der Befragten. Die Akzeptanz der inklusionsorientierten Schule hängt deshalb stark davon ab, ob sie im Alltag als machbar und wirksam erlebt wird.

Grafik 55



Dabei unterscheiden sich die Voraussetzungen der Lehrpersonen deutlich. Klassenlehrpersonen, Lehrpersonen der Sekundarstufe I, Personen mit hohem Pensum oder mit vielen Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf erleben die Umsetzung häufiger als belastend. Schulische Heilpädagog:innen, Schulleitungen und Befragte mit ausreichender Unterstützung beurteilen die inklusionsorientierte Schule dagegen positiver.

Aus diesem Zusammenspiel entsteht ein gespaltenes, aber erklärbares Meinungsbild. Zustimmung zeigt sich vor allem dort, wo Inklusion durch Ressourcen, Unterstützung und sichtbare Lernerfolge getragen wird. Skepsis entsteht dort, wo Belastung, Ressourcenmangel und Umsetzungsprobleme dominieren.

Die Studie weist damit weniger auf eine grundsätzliche Ablehnung der inklusionsorientierten Schule hin als auf eine bedingte Zustimmung. Inklusion bleibt aus Sicht vieler Lehrpersonen tragfähig, wenn Ressourcen, Unterstützung und Qualität gesichert sind.

Wir verdichten die Ergebnisse zu sechs Thesen:

THESE 1: DIE HALTUNG ZUR INKLUSION IST GRUNDLEGENDE GESPALTEN



Die Einstellungen der Lehrpersonen zur inklusionsorientierten 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.

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 unterschiedlichen 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 inklusionsorientierte Schule in eine neue Phase eintritt. In dieser Phase steht nicht mehr die Einführung im Vordergrund, sondern die Frage, unter welchen Bedingungen die inklusionsorientierte Schule langfristig tragfähig bleibt. Dies erfordert eine verstärkte Auseinandersetzung mit Qualität, Ressourcen und Umsetzbarkeit.

8 Anhang

8.1 gfs.bern-Team

MARTINA MOUSSON



Senior-Projektleiterin, Politikwissenschaftlerin

✉ martina.mousson@gfsbern.ch

Schwerpunkte:

Analyse politischer Themen und Issues, nationale Abstimmungen und Wahlen (SRG-Trend, VOX-Analysen, Wahlbarometer), Image- und Reputationsanalysen, integrierte Kommunikationsanalysen, Medieninhaltsanalysen, qualitative Methoden, Gesellschaftsthemen (Jugendforschung, Bildung, Rassismus, Familien, Mittelschicht)

URS BIERI

Co-Leiter und Mitglied des Verwaltungsrats gfs.bern, Politik- und Medienwissenschaftler (lic. rer. soc.), Executive MBA FH in strategischem Management, Dozent am VMI der Universität Fribourg und an der ZHAW Winterthur

✉ urs.bieri@gfsbern.ch



Schwerpunkte:

Themen- und Issue-Monitoring, Image- und Reputationsanalysen, Risikotechnologien, Abstimmungsanalysen, Kampagnenvorbereitung und -begleitung, integrierte Kommunikationsanalysen, qualitative Methoden

Publikationen in Buchform, in Sammelbänden, in Fachmagazinen, in der Tagespresse und im Internet, aktuelle Publikation: Bieri, U. et al. Digitalisierung der Schweizer Demokratie, Technologische Revolution trifft auf traditionelles Meinungsbildungssystem. Vdf 2021.



ADRIANA PEPE

Projektleiterin, Politikwissenschaftlerin

✉ adriana.pepe@gfsbern.ch

Schwerpunkte:

Gesellschaft, Issue Monitoring, direkte Demokratie,
Abstimmungen, Energiepolitik, Jugend



ALESSANDRO PAGANI

Data Scientist

✉ alessandro.pagani@gfsbern.ch

Schwerpunkte:

Wahlen, Abstimmungen,
Datenanalyse, Programmierungen, Visualisierungen,
Recherchen, quantitative und qualitative Methoden



ROLAND REY

Projektmitarbeiter / Administration

✉ roland.rey@gfsbern.ch

Schwerpunkte:

Desktop-Publishing, Visualisierungen,
Projektadministration, Vortragsadministration

gfs.bern ag
Effingerstrasse 14
CH – 3011 Bern
+41 31 311 08 06
info@gfsbern.ch
www.gfsbern.ch

Das Forschungsinstitut gfs.bern ist Mitglied von Swiss Insights und garantiert, dass keine Interviews mit offenen oder verdeckten Werbe-, Verkaufs- oder Bestellabsichten durchgeführt werden.

Mehr Infos unter www.schweizermarktforschung.ch

 **SWISS INSIGHTS**
Corporate Member

gfs.bern 