

Vergabe und Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Sekundarstufe I

Caroline Sahli Lozano, Kathrin Brandenburg und Anne Sophie Ganz

Pädagogische Hochschule Bern

Im Zuge zunehmender schulischer Integrationsbestrebungen wurden in der Schweiz verschiedene integrative schulische Massnahmen eingeführt. Mithilfe dieser Massnahmen soll eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf gewährleistet werden. Bisher wurde in der Schweiz kaum Forschung dazu betrieben. Der vorliegende Beitrag liefert nun erstmals Eckdaten zur integrativen Massnahme des Nachteilsausgleichs auf der Sekundarstufe I. Auf der Basis einer Schulleitungsbefragung im Kanton Bern wurden deren Zielgruppe, Vergabe und Umsetzung untersucht. Vor dem Hintergrund der Schweizer Rechtsgrundlage sowie theoretischer Überlegungen und aktuellster Forschungsergebnisse werden die Resultate kritisch diskutiert.

1. Einleitung

Im Zuge von schulischen Integrationsbestrebungen wurden in den letzten zwanzig Jahren schweizweit verschiedene integrative schulische Massnahmen eingeführt und ausgebaut. Mithilfe dieser Massnahmen soll eine bestmögliche schulische und soziale Entwicklung für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf in zunehmend heterogener werdenden Klassensettings in Regelschulen gewährleistet werden (Luder, 2018). Die an Regelschulen gerichteten Aufträge, im Rahmen der schulischen Integration auf den Förderbedarf einzelner Lernender individuell zu reagieren («inclusion agenda») und ein national geregeltes und geprüftes Curriculum («standards agenda») umzusetzen, stehen in einem Spannungsverhältnis (vgl. Ainscow et al., 2006; Plate, 2016; Rose, 2014). Die integrative schulische Massnahme des Nachteilsausgleichs (NAG) bewegt sich in diesem Spannungsfeld, indem sie ein hinreichendes kognitives Leistungspotential zur Erfüllung des Regelschulcurriculums voraussetzt, jedoch den Ausgleich einer behinderungsbedingten Benachteiligung unter Berücksichtigung des Einzelfalls bezweckt (Geber, 2017; Knutti, 2015). Der NAG erfolgt durch Anpassungen der Lern- und Prüfungsbedingungen ohne Modifikation der Lernziele, welche per Definition der Massnahme ausdrücklich nicht individuell angepasst werden (Henrich et al., 2012; Schnyder & Jost, 2013). Obwohl der NAG demzufolge «Ungleichbehandlung» bedeutet (Henrich et al., 2012; Schefer & Hess-Klein, 2014), gilt er im Sinne des Diskriminierungsverbotes dennoch nicht als solche (Bundesverfassung, Art. 8, Abs. 2), da ein NAG erst Gleichstellung ermöglichen soll (Behindertengleichstellungsgesetz, Art. 5, Abs. 2). Unter der geltenden meritokratisch legitimierten Wettbewerbsformel soll er eine gerechtere bzw. fairere Verteilung vorhandener Bildungsgüter und -ressourcen (z. B. unterstützende Lernmaterialien) zugunsten von weniger Chancenungleichheit sicherstellen sowie das Recht auf zielgleiche und damit gerechte Leistungsbewertung für Kinder mit Beeinträchtigung gewährleisten (Becker, 2017; Erziehungsdirektion des Kantons Bern [ERZ], 2019a; Geber, 2017; Henrich et al., 2012; Schnyder & Jost, 2013).

Während nachteilsausgleichende Massnahmen im schweizerischen Berufsbildungs- sowie im Hochschulwesen bereits auf eine längere Tradition zurückblicken, beginnt sich eine entsprechende Praxis im Volksschulwesen erst seit wenigen Jahren zu institutionalisieren (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Studien-, Berufs- und Laufbahnberatung, 2015). Mittlerweile kommt der NAG in allen kantonalen Regelschulen zur Anwendung und ist auf sämtlichen Bildungsstufen anzutreffen (Luder, 2018). Trotzdem handelt es sich bei der Massnahme um ein noch junges Konzept auf Volksschulebene und die Fachpersonen an Schulen stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, konkrete Richtlinien zum NAG auszuarbeiten und umzusetzen (Schellenberg et al., 2017a; Schnyder & Jost, 2013).

Bisher existiert in der Schweiz kaum Forschung zum NAG (Blaser et al., 2018; Giovanoli & Alder, 2013; Schellenberg, 2018) und dementsprechend liegen nur wenige Daten zur Vergabehäufigkeit, zu den Ursachen der Inanspruchnahme und zur Umsetzung dieser Massnahme auf den verschiedenen Schulstufen vor. Solche

Daten sind relevant, weil sie Hinweise auf die Auswirkungen von bildungspolitischen Steuerungsmechanismen und regionalen Umsetzungsrichtlinien geben sowie die Grundlage für weitere quantitative und qualitative Forschungsvorhaben liefern.

Aus diesen Gründen werden im vorliegenden Beitrag die Fragen, (1) wie häufig, auf welchen Schulstufen und an welchen Schulstandorten im Kanton Bern auf Sekundarstufe I ein NAG vergeben wird, (2) welche Ursachen zu einem NAG führen und (3) wie die Umsetzung des NAG erfolgt, anhand der Ergebnisse einer Online-Befragung von Berner Schulleitenden beantwortet und auf empirischer und theoretischer Grundlage diskutiert. Die Tatsache, dass im Kanton Bern flächendeckend bei allen Schulleitungen der Oberstufe Daten erhoben wurden, hat den Vorteil, dass differenzierte Aussagen zur regionalen Situation gemacht werden können. Die Ergebnisse können jedoch nur bedingt auf andere Kantone, insbesondere auf solche mit ähnlichen Umsetzungsrichtlinien übertragen werden.

Dieser Beitrag entspricht einer ersten Bestandsaufnahme mit dem Ziel, einen deskriptiven Beitrag im Diskurs rund um die integrativen schulischen Massnahmen zu leisten. Weiter kann er als Ausgangslage für weiterführende Forschungsvorhaben zum NAG in der Schweiz dienen.

Im Folgenden wird auf der Basis von gesetzlichen Grundlagen präsentiert, wie der NAG in der Schweiz und im Spezifischen im Kanton Bern ausgelegt wird. Zudem werden theoretische und empirische Bezüge zu dessen Vergabe geschaffen und daraus resultierende Fragestellungen formuliert. Daran anschliessend wird das Design des Forschungsprojekts mit Ausführungen zur Stichprobe, der Datenerhebung und der Auswertung beschrieben. Weiter folgen die Darstellung der Ergebnisse und die abschliessende Diskussion.

2. Der Nachteilsausgleich in der Schweiz

Obwohl Massnahmen zum NAG im Berufsbildungsgesetz schon seit 1978 verankert sind (Knutti, 2015), wurden in der Schweiz erst in den letzten zehn Jahren konkrete Richtlinien und Empfehlungen zur Umsetzung im Volksschulbereich erlassen. Nachfolgend werden die rechtlichen Grundlagen aufgeführt, die Zielgruppe, welche einen NAG erhalten sollte, definiert und das Vorgehen bei der Umsetzung des NAG beschrieben. Die Vergabehäufigkeit des NAG wird sowohl auf der Basis bestehender Forschungsergebnisse als auch anhand möglicher theoretischer Erklärungsansätze diskutiert. Hierbei wird sowohl Bezug auf den NAG im gesamtschweizerischen Kontext genommen als auch die spezifische Situation im Kanton Bern fokussiert, da der vorliegende Beitrag auf Daten basiert, welche im Kanton Bern erhoben wurden.

2.1 Rechtsgrundlage der Massnahme Nachteilsausgleich

In der *Schweiz* fällt der NAG unter die «[...] Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten» (Bundesverfassung, Art. 8, Abs. 4). Auf Artikel 8 der Bundesverfassung gründet auch das schweizerische Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG), welches besagt, dass «Benachteiligungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen [sind], denen Menschen mit Behinderung ausgesetzt sind» (BehiG, Art. 1, Abs. 1). Zudem ist die Schweiz als Mitgliedstaat der UNO-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) seit 2014 verpflichtet, die nötigen Vorkehrungen zu treffen, um Menschen mit und ohne Behinderung gleichberechtigten Zugang zur Bildung zu ermöglichen (UN-BRK, Art. 24, Abs. 5).

Für die Volksschule sind spezifische Bestimmungen zur Beseitigung von behinderungsbedingten oder anderen Benachteiligungen in den kantonalen Bildungsgesetzen enthalten. Auf der Basis der nationalen sowie kantonalen Gesetzgebungen verfassen die zuständigen Direktionen der Kantone ihre eigenen Richtlinien zur konkreten Umsetzung und Ausgestaltung der Massnahme NAG (Schnyder & Jost, 2013).

Im *Kanton Bern* wird die Umsetzung des NAG in der Direktionsverordnung über die Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) und im dazugehörigen Merkblatt (ERZ, 2018) geregelt. Darin werden verschiedene Massnahmen gegen Benachteiligungen aufgeführt. Diese betreffen nicht nur die Umgestaltung oder spezielle Bewertung der Beurteilungsgegenstände während des Schuljahres, sondern hauptsächlich die selektionswirksamen Übergänge in höhere Bildungsgänge (basierend auf dem Volksschulgesetz, Art. 26, Abs. 3 und Abs. 4). Mit den Regelungen in der DVBS räumt die ERZ den Schulleitungen Handlungsspielräume hinsichtlich Abweichungen in der Beurteilung von Schülerinnen und Schülern im Unterricht und bei Prüfungen, in Übertrittsverfahren sowie Abweichungen hinsichtlich Promotionen auf Sekundarstufe I ein. Diese Abweichungen haben zum Ziel, Massnahmen gegen mögliche Benachteiligungen ergreifen zu können, um «die Chancengleichheit für diese Kinder und Jugendlichen in Bezug auf den Bildungserfolg zu verbessern» (ERZ, 2018, S. 1). Sie dürfen nur aus «wichtigen Gründen» (ebd.) erfolgen. Im nachfolgenden Kapitel wird erläutert, was darunter verstanden wird.

2.2 Zielgruppe und Ursachen für den Erhalt eines Nachteilsausgleichs

Die Zielgruppe des NAG umfasst in der Schweiz – und auch im Kanton Bern – Schülerinnen und Schüler, welche die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten für das Erreichen der Grundanforderungen im Rahmen des kantonalen Regelschullehrplans mitbringen, ihr Potential jedoch aufgrund einer spezifischen Benachteiligung nicht vollständig ausschöpfen können (Henrich et al., 2012; Schnyder & Jost, 2013; Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2016). Diese spezifischen Benachteiligungen werden im Kanton Bern als «wichtige Gründe» für das Abweichen von den Vorschriften zur Beurteilung, zum Übertrittsverfahren [und] zum Promotionsverfahren» (ERZ, 2018, S. 6) bezeichnet. Darunter fallen:

1. Körper- oder Sinnesbehinderungen (insb. Seh- oder Hörbehinderung)
2. Autismus-Spektrum-Störungen (ASS, ohne geistige Behinderung)
3. Lese-Rechtschreibstörung (LRS)
4. Rechenstörung
5. Aufmerksamkeits- oder Hyperaktivitätsstörungen (ADS oder ADHS)
6. Chronische Krankheiten
7. Noch unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache nach Neuzug aus einem anderen Sprachgebiet
8. Neuzug aus einem Gebiet mit einem Schulsystem, das wesentlich vom bernischen abweicht
9. Längeres Fernbleiben von der Schule, z. B. wegen Krankheit oder Unfall

Unter die hier aufgeführten «wichtigen Gründe» fallen im Kanton Bern auch solche (siehe Punkte 7 - 9), welche nicht der gesetzlich vorgegebenen Zielgruppe des NAG resp. einer behinderungsbedingten Benachteiligung entsprechen (BehiG, Art. 2). Alternativ oder zusätzlich würde sich hier die Anwendung anderer schulischer Massnahmen, wie sprachliche Förderung oder zeitlich begrenzte Aussetzung der Benotung (ERZ, 2018), anbieten.

Üblicherweise wird eine individuell festgelegte, zeitlich definierte (z. B. halbjährliche) und regelmässige Überprüfung der Massnahme seitens der Schule oder Fachstelle im Rahmen von schulischen Standortgesprächen empfohlen oder vorausgesetzt (Glockengiesser et al., 2012). Weiter gilt zu beachten, dass die körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung im schulischen Kontext von mindestens einjähriger Dauer sein sollte, damit die Vergabe eines NAG in Betracht gezogen werden kann (Aeschlimann-Ziegler, 2011).

Bei Betrachtung der Prävalenzzahlen für die aufgeführten Störungsbilder LRS (4 - 7%; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2014), Rechenschwäche (5 - 8%; Lorenz, 2014) und AD(H)S (4.8%; Schlack et al., 2007) könnte angenommen werden, dass diese die häufigsten Vergabegründe eines NAG darstellen. Bislang bekannt ist, dass der NAG auf Primarschulstufe im Kanton Bern (Sahli Lozano et al., 2016) sowie schweizweit auf Sekundarstufe II (Schellenberg et al., 2017a) tatsächlich am häufigsten aufgrund der Diagnose LRS vergeben wird. Dies ist ein Grund zur Annahme, dass sich der NAG bewährt, um LRS-spezifische Schwierigkeiten auszugleichen (Giovanolli & Alder, 2013). Die Rechenschwäche hingegen wird – zumindest auf der Primarschulstufe – besonders selten mit einem NAG kompensiert (Sahli Lozano et al., 2016). Dies könnte daran liegen, dass die vordergründig sichtbaren Lerndefizite aufgrund einer Rechenschwäche in höheren Schulstufen auf schwer zu identifizierende fehlende «Basiskompetenzen» der Vor- und Grundschule zurückzuführen sind (Humbach, 2009, S. 58; Moser Opitz, 2009, S. 29). Denkbar wäre es, dass die Lehrpersonen deshalb eher von einer kognitiven Beeinträchtigung ausgehen und andere Massnahmen als der NAG zum Einsatz kommen (z. B. Reduktion von Lernzielen in Mathematik) (Ennemoser et al., 2011). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass bei rund drei Vierteln der Schülerinnen und Schüler mit einer Rechenschwäche auch eine LRS diagnostiziert wird (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2014), was deutlich macht, dass sich die Gründe für den NAG teilweise überschneiden.

Auch die Diagnose AD(H)S führt auf Primarschulstufe vergleichsweise selten zu einem NAG (Sahli Lozano et al., 2016). Möglicherweise reicht die herkömmliche innere Differenzierung in vielen Fällen bereits aus, um den besonderen Bedürfnissen einer Schülerin oder eines Schülers mit AD(H)S gerecht zu werden (Mackowiak & Schramm, 2016).

2.3 Umsetzung des Nachteilsausgleichs

Um den Anspruch auf einen NAG geltend machen zu können, setzen laut offiziell zugänglichen Dokumenten beinahe alle Kantone *der Schweiz* ein von der Schule unabhängiges Gutachten einer zuständigen Fachstelle voraus (z. B. von der Erziehungsberatung, dem schulpsychologischen Dienst, der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder einem Facharzt) (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, 2019). Nach der ordentlichen Abklärung kann ein Antrag auf einen NAG bei der Schulleitung gestellt werden. Diese entscheidet, ob dem Antrag in der vorgeschlagenen Form stattgegeben wird. Die Zuständigkeit für die Antragstellung der

Massnahme liegt üblicherweise bei den erziehungsberechtigten Personen (Glockengiesser et al., 2012; Schnyder & Jost, 2013).

Ein NAG wird hauptsächlich zum Ausgleich von Nachteilen bei erschwerten Prüfungs- oder Selektionsbedingungen umgesetzt (Glockengiesser et al., 2012; Schnyder & Jost, 2013). Die Massnahme darf nur die «Schlechterstellung» durch die spezifische Benachteiligung ausgleichen, ohne dabei gleichzeitig eine «Besserstellung gegenüber den übrigen Schülerinnen und Schülern» zu veranlassen (Leuenberger, 2015). Weil sich eine Beeinträchtigung unterschiedlich auf den Unterricht auswirken kann, «[...] sollen die Massnahmen immer individuell und aufgrund der Diagnose (Art, Schweregrad) festgelegt werden, plausibel und nachvollziehbar sein» (Blaser et al., 2018, S. 15). Das folgende Beispiel veranschaulicht, welche Ausgleichsmöglichkeiten für ein Kind mit LRS in Betracht gezogen werden können (Tabelle 1). LRS wurde hier als Beispiel gewählt, da sie in der Schweiz die am häufigsten diagnostizierte Ursache für einen NAG darstellt (Sahli Lozano et al., 2016; Schellenberg et al., 2017a). Bei Tabelle 1 handelt es sich um einen nicht erschöpfenden Massnahmenkatalog innerhalb der Beeinträchtigungsart LRS.

Tabelle 1

Mögliche Umsetzungsformen eines Nachteilsausgleichs bei Lese-Rechtschreibstörung (Giovanoli & Alder, 2013, S. 15)

Nachteil	Ausgleichsmöglichkeit
Langsameres Lesen von Texten, d.h. zu wenig Zeit, um die Aufgabenstellung oder Lerninhalte zu verstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Gewähren von mehr Zeit bei Prüfungen und bei anderen schulischen Tätigkeiten, die mit Lesen und Schreiben verbunden sind • Vorlesen der Aufgabenstellung durch Drittperson • Verwenden von digitalen Texten, welche der Computer vorliest • Vereinfachen/Entlasten von Lesetexten durch Lehrperson
Zu geringe Geschwindigkeit beim Verschriftlichen von eigenen Gedanken, d.h. die vorgegebene Zeit reicht nicht aus	<ul style="list-style-type: none"> • Gewähren von mehr Zeit zum Schreiben • Mündliche anstatt schriftliche Prüfung • Verwenden von Computer oder Aufnahmegerät • Bereitstellung einer «Sekretariatsperson», welche unter Diktat der geprüften Person alles aufschreibt
Erhöhte Anstrengung beim Verschriftlichen, wodurch sich das Schriftbild verschlechtert	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen eines Schreibprogramms am Computer • Lösen von Prüfungen in einem separaten Raum

Im *Kanton Bern* werden die Schulleitungen dazu angehalten, den NAG nur dann einzusetzen, wenn die üblichen Massnahmen der inneren Differenzierung nicht mehr ausreichend sind, um durch Behinderungen, Beeinträchtigungen oder fehlende Sprachkenntnisse entstandene Nachteile auszugleichen. Zudem gilt: «Das Vorliegen einer Diagnose beinhaltet nicht automatisch den Anspruch auf Bewilligung einer Ausgleichsmassnahme. Die Beurteilung eines allfälligen Bedarfs nach Ausgleichsmassnahmen orientiert sich immer an der individuellen Situation des Kindes im jeweiligen schulischen Kontext» (ERZ, 2018, S. 5).

Beantragt werden kann ein NAG auch im *Kanton Bern* durch erziehungsberechtigte Personen oder Lehrpersonen bei der zuständigen Schulleitung, welche dem Antrag zustimmen muss (ERZ, 2018). Im Antrag, welchem ein fachliches Gutachten beizulegen ist, ist zu begründen, weshalb die Schülerin oder der Schüler Anspruch auf einen NAG hat, welche möglichen Auswirkungen die Behinderung, Beeinträchtigung oder Benachteiligung auf den Lernprozess hat und welche Massnahmen zur inneren Differenzierung bisher ergriffen wurden. Des Weiteren wird eine präzise Umschreibung der angestrebten Ausgleichsmassnahmen gefordert (ERZ, 2019b). Ausgleichsmassnahmen «[...] kommen im Schulalltag einerseits als Unterstützungsmassnahme im täglichen Unterricht und andererseits als Erleichterungsmassnahmen bei Hausaufgaben, Lernkontrollen oder generell bei Beurteilungsanlässen zur Anwendung» (ERZ, 2018, S. 2). Auch im *Kanton Bern* sind für die einzelnen Schülerinnen und Schüler unter anderem die in Tabelle 1 aufgeführten ausgleichenden Massnahmen möglich (ERZ, 2018, S. 3).

Die Hauptverantwortung für die konkrete Umsetzung des NAG im Unterricht obliegt im *Kanton Bern* der Regellehrperson, die alle nötigen Anpassungen im Unterricht vornimmt, sowie die Beurteilung und den Unterricht aufeinander abstimmt (ERZ, 2019a). In Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung des NAG kann sich die Regellehrperson von einer heilpädagogischen Fachperson beraten und unterstützen lassen (Glockengiesser et al., 2012). Heilpädagogische Fachpersonen stehen den Lehrpersonen jedoch nicht automatisch zur Verfügung, wenn ein NAG gesprochen wird, da für den NAG keine speziell definierten Finanzierungsmöglichkeiten festgelegt wurden (ERZ, 2019a).

2.4 Vergabehäufigkeit des Nachteilsausgleichs

Bislang existiert in der Schweiz keine offizielle Statistik zur Vergabehäufigkeit des NAG. Vereinzelt Zahlen entspringen wissenschaftlichen Studien, die den NAG ausschliesslich schulstufenspezifisch resp. auf regionaler Ebene untersucht haben: Aus einer Schulleitungsbefragung im Kanton Bern stammen Angaben zum NAG auf *Primarschulstufe*: 64 Prozent ($N=232$) aller Berner Primarschulen nahmen im Jahr 2015 an dieser Erhebung teil (Sahli Lozano, Greber & Steiner, 2016). Die Mehrheit der Befragten ($n=142$; 60%) gab an, Kinder mit einem NAG an ihrer Schule zu haben (Sahli Lozano et al., 2016). Regional betrachtet gab es Unterschiede in der Vergabehäufigkeit des NAG, die zwischen 0.7 und 2.2 Prozent (der Schülerinnen und Schüler einer Verwaltungsregion) schwankte (Sahli Lozano & Ganz, 2018). Zur Vergabe der Massnahme auf *Sekundarstufe I* liegen bisher keine Daten vor. Bezüglich NAG auf *Sekundarstufe II* ergab eine gesamtschweizerische Umfrage unter allen Schulleitenden der Berufsfach- und Mittelschulen (Rücklauf mit $n=122$ betrug 33%), dass die Gesuchszahlen für einen NAG stetig steigen (Schellenberg et al., 2017b). Gemessen an der Gesamtmenge der Lehrverträge pro Kanton schwanken die NAG-Quoten zwischen 0.2 und 4.3 Prozent (Schellenberg et al., 2017b, S. 41). Weiter wird ein NAG auf Sekundarstufe II offenbar am häufigsten aufgrund einer LRS vergeben. Auch hier ist laut Schellenberg et al. (2017a) «eine uneinheitliche Umsetzung in den Kantonen festzustellen; bestimmte Massnahmen sind in einzelnen Kantonen verbreiteter als in anderen» (S. 23). Um die festgestellten Unterschiede zwischen und innerhalb einzelner Kantone bezüglich Vergabehäufigkeit des NAG zu erklären, werden im Folgenden einige Überlegungen zu möglichen Gründen aufgeführt.

Eine mögliche Erklärung für die unterschiedliche Vergabehäufigkeit und Umsetzung *zwischen den Kantonen* ist das stark föderalistisch strukturierte schweizerische Bildungssystem. Dabei bewegen sich bundesweite Steuerungsentscheide oder pädagogische Neuerungen (wie der NAG) gemäss Educational Governance Forschung immer in einem Spannungsverhältnis zwischen Dezentralisierung (z. B. Teilautonomisierung der Einzelschulen) und Zentralisierung (z. B. nationales Curriculum) (Altrichter & Maag Merki, 2016; Appius & Nägeli, 2017; Fend, 2008; Hangartner & Heinzer, 2016). Aufgrund des kantonal organisierten Bildungswesens lassen sich die Unterschiede zwischen den Kantonen durch den jeweils «spezifischen politischen, kulturellen, finanziellen und sozialen Kontext» erklären (Brühwiler, 2016, S. 270). Die auf den kantonalen Volksschulgesetzen basierenden Verordnungen und dazugehörige Merkblätter regeln neben organisatorischen Aspekten (z. B. Schuljahresbeginn, Dauer der Lektionen) auch pädagogische Aspekte (z. B. Förderangebote, Beurteilung und Promotion, Übertrittsverfahren) und können dementsprechend zwischen den Kantonen variieren (Hangartner & Heinzer, 2017, S. 39).

Gründe dafür, dass es auch *innerhalb eines Kantons* zu Unterschieden in den Vergabehäufigkeiten (Sahli Lozano, Greber & Steiner, 2016) kommt, können in der Teilautonomisierung der Einzelschulen gefunden werden. So sind Gemeinden unter Einhaltung der kantonalen Gesetzgebung nach wie vor «für viele Aspekte der Führung und Organisation der Volksschulen vor Ort selbst zuständig» (Hangartner & Heinzer, 2016, S. 46, Hangartner & Svaton, 2016). Die Einzelschule soll durch die Gewährung von Teilautonomie entsprechend der kommunalen Besonderheiten als «innovatives Unternehmen» agieren können (Fend, 2008, S. 155). Diese Handlungsaufgabe wird primär durch eine professionelle Schulleitung als operative und pädagogische Leitung gesichert (z. B. Altrichter & Maag Merki, 2016; Fend, 2008). Übertragen auf die Vergabe des NAG bedeutet dies, dass bislang jede Einzelschule resp. die jeweilige Schulleitung für sich selbst entscheiden kann, ob und in welchem Masse Bedarf für die Anwendung des NAG vor Ort besteht. Obwohl Schulleitungen eine Schlüsselrolle («change agents»; Rogers, 2003) in der Vermittlung zwischen den einzelnen strukturellen Ebenen im (kantonalen) Bildungswesen zukommt und ihre Akzeptanz resp. Einstellung in Bezug auf Steuerungsentscheide oder pädagogische Neuerungen (z. B. der NAG) vermutlich über deren Implementierungserfolg bestimmt, «liegen im deutschsprachigen Forschungsraum wenige empirisch fundierte Kenntnisse darüber vor, welche Faktoren das Schulleitungshandeln im Kontext schulischer Reformprozesse konkret bestimmen» (Ittner et al., 2019, S. 137). Bisher konnte lediglich aufgezeigt werden, dass Schulleitungen auf Primarschulstufe, die den NAG vergeben, gegenüber der Massnahme positiver eingestellt sind als Schulleitungen, die den NAG nicht vergeben (Sahli Lozano, et al., 2016). Zudem stellten Schellenberg et al. (2017b) fest, dass Schulleitungen an Mittelschulen im Vergleich zu Berufsschulen signifikant weniger über den NAG in ihren Klassen informieren, was dazu führen könnte, dass die Massnahme an Mittelschulen weniger häufig beantragt und in der Folge seltener vergeben wird als an Berufsschulen.

Fragestellungen

Inwiefern in der Schweiz die Massnahme NAG eingesetzt wird, wurde bisher nicht umfangreich erforscht (Blaser et al., 2018; Giovanoli & Alder, 2013; Schellenberg, 2018). In einer früheren Studie wurde die Vergabe des NAG auf Primarschulstufe am Beispiel des Kantons Bern analysiert (Sahli Lozano et al., 2016). Weiter liegen Forschungsergebnisse zum NAG auf Sekundarschulstufe II vor (Schellenberg et al., 2017a). Es fehlen jedoch Angaben zur Vergabehäufigkeit und zur Umsetzung des NAG auf Sekundarstufe I. Diese stehen im Fokus des vorliegenden Beitrags, welcher eine erste Bestandsaufnahme zum NAG auf Sekundarstufe I darstellt.

Die Analyseergebnisse sollen einerseits zeigen, wie häufig der NAG auf Sekundarstufe I an den befragten Schulen im Kanton Bern vergeben wird. Da bisherige Ergebnisse zur Primarschulstufe und der Sekundarstufe II auf eine regional ungleiche Vergabehäufigkeit des NAG hindeuten, ist von besonderem Interesse, inwiefern die Vergabehäufigkeit auf Sekundarstufe I innerhalb des Kantons divergiert (siehe Kap. 2.4). Weiter interessiert, aus welchen Gründen die Lernenden der Sekundarstufe I im Kanton Bern einen NAG erhalten. Die wenigen vorliegenden Studien zeigen, dass eine LRS die häufigste Ursache für einen NAG darstellt (Sahli Lozano et al., 2016; Schellenberg et al., 2017a). Schliesslich soll erörtert werden, wie die Umsetzung des NAG an den befragten Schulen im Kanton Bern im Unterricht sowie in Beurteilungssituationen erfolgt.

3. Methode

Für die Analysen werden querschnittliche Daten des Projekts *Chancen und Risiken integrativer Massnahmen* (CHARISMA) genutzt. CHARISMA läuft seit dem Jahr 2017 und ist das Folgeprojekt der Studie *Selektivität und Effektivität des Chancenausgleichs an Berner Schulen* (SECABS). Die beiden Projekte bilden eine Längsschnittuntersuchung, die unter anderem zum Ziel hat, zu analysieren, wie integrative schulische Massnahmen wie der NAG im Kanton Bern vergeben und umgesetzt werden. Im vorliegenden Beitrag werden erste deskriptive Ergebnisse des Projekts CHARISMA zur Vergabe und Umsetzung des NAG auf Sekundarstufe I vorgestellt und diskutiert.

3.1 Stichprobe

Die Untersuchungsstichprobe basiert auf einer Vollerhebung aller Schulleitungen der Sekundarstufe I im Kanton Bern. Von den zwischen September und Dezember 2017 angefragten Schulleitungen ($N=189$, entspricht der Grundgesamtheit) an insgesamt 195 Schulstandorten der Sekundarstufe I (7.-9. Klassenstufe) im gesamten Kanton Bern haben 78 Prozent ($n=147$) an der Onlinebefragung teilgenommen. Die Stichprobe setzt sich aus 25 Prozent weiblichen und 75 Prozent männlichen Schulleitenden zusammen. Ihr Durchschnittsalter betrug zum Zeitpunkt der Befragung 53 Jahre ($SD = 8.31$). Der Mittelwert ihrer Dienstjahre als Schulleitende lag bei knapp 14 Jahren ($SD = 9.15$). 57 der 147 Befragten sind gleichzeitig IBEM¹-Schulleitungen (39%).

3.2 Datenerhebung und Auswertung

In einer Onlinebefragung aller Schulleitungen der Sekundarstufe I des Kantons Bern wurden struktur- und personenbezogene Daten erhoben. So wurden beispielsweise Häufigkeitsangaben zur Gesamtzahl der Lernenden («Wie viele Schülerinnen und Schüler werden an Ihrer Schule auf Sekundarstufe I (7.-9. Klasse, alle Schulhäuser zusammen) etwa insgesamt unterrichtet?») und zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem NAG pro Klasse am jeweiligen Schulstandort erfasst («Wie viele Kinder an Ihrer Schule haben einen sogenannten NAG?»). Zu jedem NAG-Kind folgte daraufhin ein separater Frageblock. Zur Beantwortung der Fragen konnten die Schulleitenden die NAG-Antragsformulare der einzelnen Schülerinnen und Schüler herbeiziehen. Darin werden Diagnose, Attest, Umsetzung des NAG und weitere Aspekte notiert (ERZ, 2018; 2019b).

Zu allen Kindern und Jugendlichen mit einem NAG wurden die aktuell besuchte Schulstufe, die ihnen gestellte(n) Diagnose(n) («Aus welchem Grund hat Kind 1 einen NAG?» – *kategoriale Mehrfachauswahl* [siehe Abb. 1]) und das Vorhandensein von Attesten erhoben («Liegt ein Attest für NAG-Kind X vor?» – *kategoriale Mehrfachauswahl* 1) Ja, ein ärztliches, 2) Ja, ein psychologisches, 3) Ja, ein anderes, 4) Nein). Auch die individuelle

¹ IBEM steht für «Integration und besondere Massnahmen» (ERZ, 2019a, S. 12). Die Zuständigkeiten sind an jedem Schulstandort individuell geregelt.

Umsetzung des NAG im Unterricht resp. bei Prüfungen wurde erfragt («Wie wird der NAG für dieses Kind im Unterricht resp. bei Prüfungen konkret umgesetzt?» – kategoriale Mehrfachauswahl [siehe Abb. 2]). Alle Antwortkategorien wurden von den Autorinnen in Anlehnung an die Rechtsgrundlagen und Richtlinien des Kantons Bern konzipiert (ERZ, 2018, S. 3 - 4). Zusätzlich wurde jeweils eine offene Antwortkategorie («anderes») angeboten, um vorgängig nicht bedachte Kategorien zu berücksichtigen. Die Kategorie «weiss nicht» wurde aufgeführt, da möglicherweise nicht alle Schulleitungen Einsicht in die detaillierten Antragsformulare haben resp. nahmen oder diese teilweise unvollständig ausgefüllt sind.

Die Daten wurden anschliessend aufbereitet und mit dem Statistikprogramm SPSS deskriptiv analysiert. Es wurden Häufigkeitsauszählungen zur Vergabe des NAG, zu den Ursachen für die Vergabe und zur Umsetzung des NAG durchgeführt. Um die regionalen Unterschiede der Vergabe des NAG aufzuzeigen, wurde anhand der uns verfügbaren Daten berechnet, wie hoch der durchschnittliche prozentuale Anteil an Kindern und Jugendlichen mit NAG pro Schulstandort ist. Anhand dieser Zahl wurde im Anschluss der Gesamtmittelwert der NAG-Vergabe für die Verwaltungsregionen (Anteil NAG über alle Schulstandorte der jeweiligen Region hinweg) berechnet.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel folgt eine Darstellung der Resultate der deskriptiven Analysen zur Vergabehäufigkeit, zu den Ursachen und zur Umsetzung der Massnahme NAG.

4.1 Vergabehäufigkeit des Nachteilsausgleichs im Kanton Bern

Insgesamt zeigen die Analysen, dass der NAG im Kanton Bern an rund 78 Prozent ($n=114$) aller befragten Schulstandorte der Sekundarstufe I zur Anwendung kommt. Laut Schulleitungen befanden sich zum Erhebungszeitpunkt im Jahr 2017 insgesamt 18 323 Schülerinnen und Schüler an ihren Schulen. Davon erhielten 374 Jugendliche einen NAG, was einen relativen Anteil von rund zwei Prozent ausmacht.

Hochrechnungen zur Vergabe der Massnahme NAG nach den zehn Verwaltungskreisen des Kantons Bern ergeben, dass der prozentuale Anteil an Lernenden mit NAG im Vergleich zu den Lernenden ohne diese Massnahme in einigen Regionen überdurchschnittlich hoch ist. Er liegt je nach Region zwischen 1.2 und 4.3 Prozent, während der kantonale Durchschnitt 2.1 Prozent beträgt.

Bezüglich Verteilung auf die Schulstufen zeigt sich für das Jahr 2017 folgendes Bild: Am häufigsten erhalten Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse (31%, $n=114$) einen NAG. 80 Schülerinnen und Schüler mit NAG besuchen zum Erhebungszeitpunkt die 7. Klasse (21%) und weitere 71 gehen in die 9. Klasse (19%). 111 Kinder und Jugendliche mit einem NAG (29%) wurden durch die Schulleitungen keiner Klassenstufe zugeordnet. Die Gründe für das Fehlen dieser Angaben sind unbekannt.

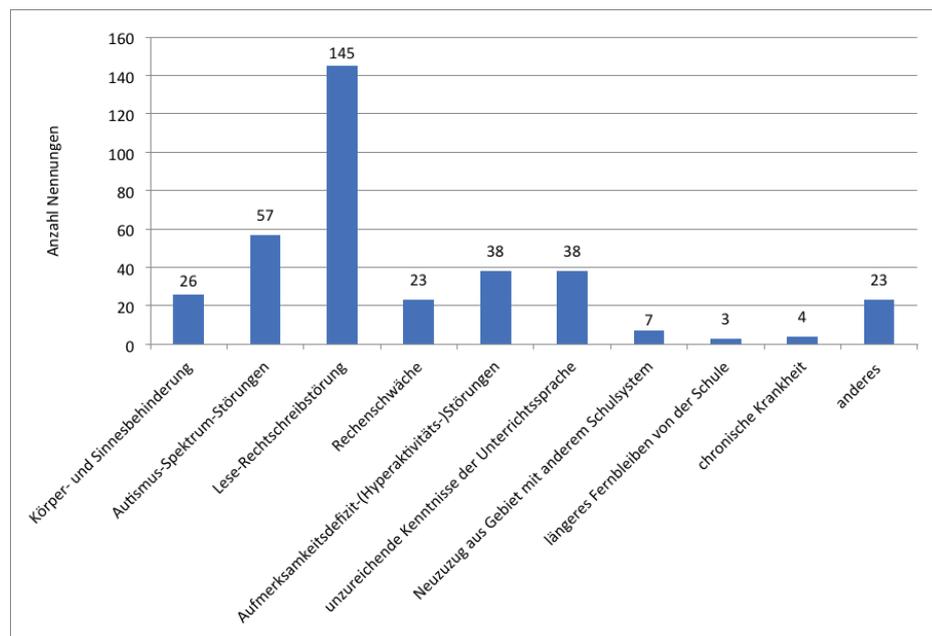
Nicht zur Anwendung kommt der NAG im Kanton Bern an rund 22 Prozent ($n=33$) aller befragten Schulstandorte der Sekundarstufe I. Auf die Frage, weshalb die Massnahme des NAG am jeweiligen Schulstandort nicht vergeben wird, antwortete ein Grossteil der Schulleitungen (76%, $n=25$), dass es an ihrer Schule keinen Bedarf für eine solche Massnahme gebe. Nur vereinzelt wurden andere Gründe, wie fehlende Informiertheit bei Schulleitung und Lehrpersonenkollegium oder Ablehnung des Konzepts, angegeben.

4.2 Zielgruppe und Ursachen für den Erhalt eines Nachteilsausgleichs

Für 40 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit NAG wurde eine LRS ($n=148$) angegeben (Abb. 1). Weitere Ursachen für die Vergabe eines NAG, die von den Schulleitungen häufig genannt wurden, sind Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) (16%, $n=58$), Aufmerksamkeitsdefizit-(Hyperaktivitäts-)Störungen (AD(H)S) und unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache (beide 10%, $n=38$). Jeweils weniger als 10 Prozent machen die Körper- und Sinnesbehinderungen ($n=26$), Rechenschwächen ($n=23$), Neuzuzüge aus einem Gebiet mit einem anderen Schulsystem ($n=7$), chronische Krankheiten ($n=4$) und ein längeres Fernbleiben von der Schule ($n=3$), z. B. wegen Krankheit oder Unfall, aus. Bei der Beantwortung dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. So besteht für 8 von 23 Kindern und Jugendlichen mit einer Rechenschwäche auch eine LRS-Diagnose (35%). Bei 9 von 38 Schülerinnen und Schülern mit AD(H)S wurde ebenfalls eine LRS diagnostiziert (24%). Für knapp einen Fünftel der Kinder und Jugendlichen mit einer ASS mit NAG liegen eine oder zwei weitere Diagnosen vor (18%). Meist tritt ASS kombiniert mit LRS auf. Unter der offenen Antwortkategorie «anderes» ($n=8$) werden zusätzlich psychische Störungen (z. B. selektiver Mutismus) oder unklare Diagnosen genannt, die sich keiner der vorgegebenen Antwortkategorien zuordnen lassen.

Abbildung 1

Diagnosen/Ursachen, die zu einem Nachteilsausgleich führten



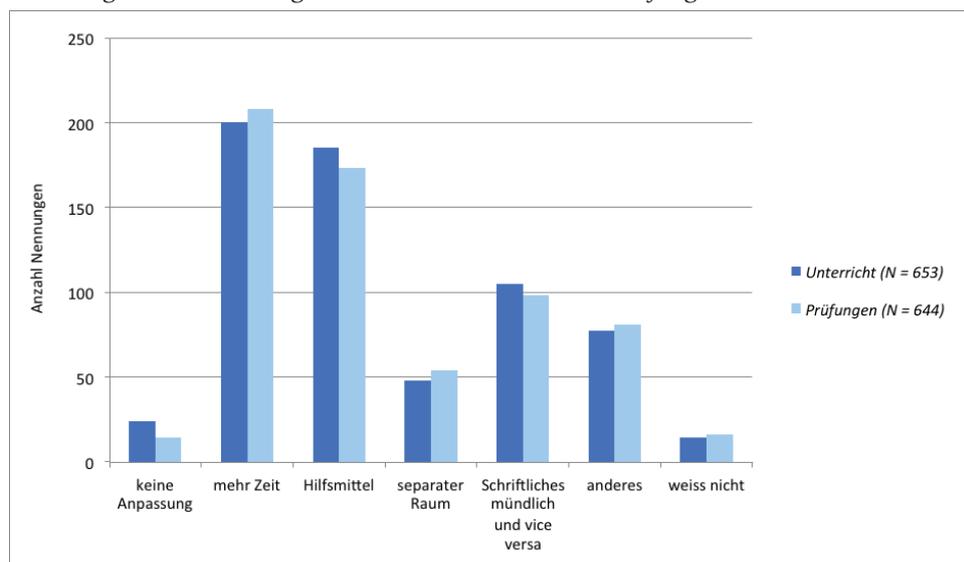
4.3 Umsetzung des Nachteilsausgleichs

Die befragten Schulleitungen gaben im Herbst 2017 an, dass für 92 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit NAG ($n=344$) ein für dessen Vergabe benötigtes Attest vorliegt. In 61 Prozent der Fälle ($n=228$) handelt es sich um ein psychologisches Attest, ärztliche Atteste machen 30 Prozent ($n=112$) aus und neun Prozent ($n=33$) bestehen aus nicht spezifizierten Gutachten. Zu berücksichtigen ist, dass pro Schülerin oder Schüler mehrere Atteste vorliegen können. Für acht Prozent der Schülerinnen und Schüler ($n=30$) mit einem NAG existiert kein Attest. Ein Grossteil davon ($n=28$) erhielt laut Schulleitung einen NAG aufgrund von fehlenden Kenntnissen der Unterrichtssprache.

Im Antragsformular für einen NAG muss festgelegt werden, wie der Ausgleich konkret erfolgen soll. Am häufigsten gaben die Schulleitungen an, dass den betroffenen Lernenden mehr Zeit im Unterricht ($n=200$) und bei Prüfungen ($n=208$) gewährt wird, um ihre Aufgaben zu lösen (Abb. 2). Ebenfalls häufig werden zusätzliche Hilfsmittel (z. B. Wörterbücher) im Unterricht ($n=189$) und bei Prüfungen ($n=171$) angeboten. Um welche Hilfsmittel es sich dabei konkret handelt, wurde nicht gefragt. Deutlich seltener können schriftliche Instruktionen mündlich wiedergegeben werden oder umgekehrt (im Unterricht; $n=106$) resp. besteht die Möglichkeit, schriftliche Prüfungen mündlich oder mündliche Prüfungen schriftlich abzulegen ($n=98$). Auch ein separater Raum für das Lösen von Aufgaben ($n=48$) oder für Prüfungen ($n=53$) wird den Betroffenen nur selten zur Verfügung gestellt. Dass Kindern und Jugendlichen mit NAG bei Prüfungen ($n=14$) oder im Unterricht ($n=24$) keinerlei zusätzliche Hilfestellung geboten wird, kommt nur vereinzelt vor. Bei Prüfungen werden unter der offenen Antwortkategorie «anderes» ($n=81$) hauptsächlich die individuellen Beurteilungsschemata ($n=19$) oder die nicht benotete, eingeschränkte resp. individuell bewertete Orthografie ($n=17$) genannt. Im Unterricht ($n=68$) und während Prüfungen ($n=81$) werden unter «anderes» individuelle Massnahmen im Rahmen des NAG beschrieben oder andere integrative schulische Massnahmen (im Unterricht, $n=17$; während Prüfungen, $n=7$) genannt, die per Definition nicht unter den NAG fallen, wie z. B. reduzierte individuelle Lernziele oder individuelle Förderung durch eine heilpädagogische Fachperson. Eine geringe Anzahl von Nennungen lässt sich der Kategorie «weiss nicht» (im Unterricht, $n=14$; während Prüfungen, $n=16$) zuordnen.

Abbildung 2

Umsetzung des Nachteilsausgleichs im Unterricht und bei Prüfungen



5. Zusammenfassung und Diskussion der wichtigsten Ergebnisse

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, erstmals einen Überblick über Eckdaten im Zusammenhang mit der Massnahme NAG auf Sekundarstufe I im Kanton Bern zu schaffen und erste Erkenntnisse der deskriptiven Analysen vor dem Hintergrund der Schweizer Rechtsgrundlage sowie bestehender Theorie und Empirie zu beleuchten. Hierzu wurden die Vergabe, die Ursache sowie die Umsetzung des NAG im Kanton Bern anhand deskriptiver statistischer Methoden untersucht. Die wichtigsten Ergebnisse werden im abschliessenden Kapitel mit den vorgängig ausgeführten theoretischen Überlegungen und dem aktuellen Forschungsstand verknüpft und diskutiert.

5.1 Regionale und schulstufenspezifische Disparitäten bei der Vergabehäufigkeit des Nachteilsausgleichs

Der NAG kam zum Zeitpunkt der Befragung an 78 Prozent der befragten Oberstufenschulhäuser zur Anwendung, insbesondere bei Lernenden des achten Schuljahres. Da im Kanton Bern der Übertritt ins Gymnasium nach der achten Klasse erfolgt, sind die Zeugnisnoten auf dieser Schulstufe für Kinder und Jugendliche besonders wegweisend für den bevorstehenden selektionswirksamen Schullaufbahnentscheid (Glockengiesser et al., 2012; Schnyder & Jost, 2013). Allerdings ist diese Interpretation mit Vorsicht zu geniessen, da zu einem Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit einem NAG keine Angaben zur Schulstufe gemacht wurden. Diese fehlenden Angaben sind möglicherweise damit zu begründen, dass administrative Schulleitungen nicht in jedem Fall die Verantwortung für Lernende mit integrativen schulischen Massnahmen tragen und ihre Informationen über die betreffenden Schülerinnen und Schüler mit integrativen Massnahmen lückenhaft sind.

Neben schulstufenspezifischen Differenzen kommt es auch zu grösseren regionalen Unterschieden in der Vergabehäufigkeit des NAG. Die Streuung der NAG-Vergabequoten an Berner Volksschulen fällt ähnlich aus wie die gesamtschweizerische Streuung der Vergabequote auf Sekundarstufe II (Schellenberg et al., 2017b, S. 41) sowie die Disparitäten auf Primarschulstufe des Kantons Bern (Sahli Lozano et al., 2016). Bisher kann nur gemutmasst werden, dass für die Unterschiede bezüglich Vergabehäufigkeit sowohl individuelle als auch systembedingte Faktoren verantwortlich sein könnten (Fend, 2008; Ittner et al., 2019; Rogers, 2003). Auf individueller Ebene spielen hierbei womöglich die Teilautonomie und der damit verbundene Handlungsspielraum der Einzelschule sowie die Akzeptanz resp. die Einstellung der Schulleitungen gegenüber dem NAG eine entscheidende Rolle. Dass positiver eingestellte Schulleitungen eher einen NAG vergeben, konnte für die Primarschulstufe gezeigt werden (Sahli Lozano et al., 2016). Auf systembedingter Ebene sind die interkantonalen Unterschiede allenfalls auf die unterschiedlichen kantonsspezifischen Verordnungen zur Umsetzung des NAG zurückzuführen (Altrichter & Maag Merki, 2016; Appius & Nägeli, 2017; Brühwiler, 2016; Fend, 2008; Hangartner & Heinzer, 2016). Es handelt sich hierbei um getroffene Annahmen, welche empirischer Prüfungen bedürfen.

5.2 LRS als häufigste Diagnose

Bezüglich Ursachen des NAG zeigen die Daten, dass LRS die häufigste Diagnose für Jugendliche mit einem NAG auf der Sekundarstufe I im Kanton Bern ist. Dasselbe gilt für Schweizer Mittel- und Berufsschulen (Schellenberg et al., 2017a) und die Volksschulen des Kantons Bern (Sahli Lozano et al., 2016). Diese Lernstörung macht sich in vielen Schulfächern bemerkbar und die Anpassungsmöglichkeiten sind divers (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2014; Giovanoli & Alder, 2013). Die hohe Anzahl an Jugendlichen mit einem NAG aufgrund einer LRS deutet darauf hin, dass sich diese Massnahme besonders gut eignet, um Defizite in diesem Bereich auszugleichen. Der bisherige Forschungsstand deutet zudem auf eine bereits etablierte LRS-spezifische Umsetzungspraxis des NAG hin (z. B. Giovanoli & Alder, 2013; Klicpera et al., 2010; Schulte-Körne, 2009). Bedeutend seltener weisen Lernende mit einem NAG eine ASS auf. Dennoch machen sie mit 16 Prozent die zweitgrösste Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit NAG aus. Mit je 10 Prozent stellen Jugendliche mit unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache oder AD(H)S eine erstaunlich kleine NAG-Gruppe dar, denn die Prävalenzzahlen sind vergleichbar mit denjenigen der LRS und Rechenschwäche. Mackowiak und Schramm (2016) stützen die Annahme, dass Massnahmen zur inneren Differenzierung teilweise ausreichend sind, um AD(H)S-spezifische Nachteile auszugleichen. Körper- und Sinnesbehinderungen sowie Rechenschwächen sind unter Schülerinnen und Schülern mit NAG noch seltener anzutreffen. Prävalenzen von Rechenschwäche sind mit denen von LRS vergleichbar. Deshalb wäre eine vergleichbare NAG-Vergabequote bezüglich dieser Diagnosen zu erwarten. Allerdings lassen sich Nachteile aufgrund einer Rechenschwäche auf Sekundarstufe I nur schwer ausgleichen, da sich basale Rechenfertigkeiten der Grundschule auf dieser Schulstufe oft nicht mehr kompensieren lassen (Humbach, 2009; Moser Opitz, 2009). Wie bereits aus der Fachliteratur bekannt (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2014) zeigen die Ergebnisse, dass für einen grossen Teil (35%) aller Schülerinnen und Schüler mit einer Rechenschwäche aus unserer Stichprobe zusätzlich eine LRS-Diagnose vorliegt (und sie möglicherweise in erster Linie aufgrund dessen einen NAG erhielten). Die tiefen Zahlen zur Vergabe des NAG aufgrund nicht behinderungsbedingter Nachteile (insb. Neuzuzug und längeres Fernbleiben der Schule; ERZ, 2018) weisen darauf hin, dass der NAG in diesen Fällen aus Sicht der Schule nicht angemessen zu sein scheint.

Auf einen umfangreichen Vergleich der Anzahl Diagnosefälle der vorliegenden Stichprobe mit den Prävalenzzahlen der Schülerinnen- und Schülerschaft in der Schweiz wurde aufgrund der bisher lückenhaften Statistiken bezüglich der verschiedenen Arten von Beeinträchtigungen verzichtet. Um die Diagnosezahlen der vorliegenden Stichprobe genauer interpretieren zu können, müsste zudem anhand von Fallstudien ausführlicher untersucht werden, inwiefern ein NAG die passende Massnahme für ein jeweiliges Individuum ist. Zur besseren Aufklärung könnten analog zum möglichen Massnahmenkatalog in Bezug auf LRS (vgl. Tabelle 1; Giovanoli & Alder, 2013, S. 15) auch für andere Beeinträchtigungen Massnahmenkataloge erarbeitet werden. Jedoch besteht dabei die Gefahr einer rezepthaften und rigiden Anwendung des NAG in Bezug auf ein Individuum innerhalb einer bestimmten Beeinträchtigungsgruppe. Massnahmen im Rahmen eines NAG müssen per Definition immer individuell ermittelt und gesprochen werden (Glockengiesser et al., 2012).

5.3 Mehr Zeit und zusätzliche Hilfsmittel

Bezüglich der Umsetzung des NAG zeigt sich, dass überwiegend mehr Zeit oder zusätzliche Hilfsmittel bei Prüfungen und im Unterricht gewährt werden. Im Zusammenhang mit LRS, welche bei Lernenden mit NAG laut aktuellem Forschungsstand am weitaus häufigsten vorkommen, sind diese beiden Formen der Unterstützung sicherlich hilfreich sowie im Vergleich zu anderen möglichen Ausgleichsmassnahmen (z. B. Schriftliches mündlich und vice versa, separater Raum) mit relativ wenig Ressourcen umsetzbar. Die Kategorie «Schriftliches kann mündlich absolviert werden und/oder umgekehrt» wurde nur halb so oft angekreuzt wie die Kategorie «Mehr Zeit». Das mündliche Absolvieren schriftlicher Aufgaben und umgekehrt könnte für Jugendliche mit LRS jedoch ebenfalls unterstützend sein, da sie je nach Ausprägung der Störung beim Lesen und Schreiben nur langsam vorwärtskommen und viele Orthografiefehler machen (Giovanoli & Alder, 2013). Es ist anzunehmen, dass diese Unterstützungsmassnahme für Lehrpersonen einen grossen zeitlichen Zusatzaufwand bedeutet und in der Praxis kaum umsetzbar ist, da sie Schriftliches jeweils vorlesen oder vom Betroffenen Diktierendes verschriftlichen müssten. Auch das Bereitstellen eines separaten Raumes erfordert zusätzliche räumliche und personelle Ressourcen, welche für die Umsetzung der Massnahme des NAG nicht per se vorgesehen sind. Im Kanton Bern erhalten Regellehrpersonen für Schülerinnen und Schüler mit NAG nur dann Unterstützung von einer heilpädagogischen Fachperson, wenn die Betroffenen gleichzeitig auch die Massnahme der integrativen Förderung (IF) erhalten (ERZ, 2019a). Dies ist jedoch in den kantonalen Richtlinien zur Umsetzung des NAG nicht so vorgesehen. Dieser Mehraufwand an Ressourcen wäre ein plausibler Grund dafür, dass diese beiden Formen der Unterstützung (Schriftliches mündlich und vice versa, separater Raum) weit seltener zum

Einsatz kommen. Welche Faktoren tatsächlich über die Art der Ausgleichsmassnahmen bestimmen, die im Rahmen eines NAG zum Zuge kommen, müsste weiterführend analysiert werden. Eine solche Untersuchung wäre auch deshalb von Interesse, da Schellenberg et al. (2017a, S. 23) feststellten, dass der NAG je nach Kanton anhand unterschiedlicher Massnahmen umgesetzt wird. Dass unter der offenen Antwortkategorie auch explizit andere integrative schulische Massnahmen (z. B. reduzierte individuelle Lernziele oder individuelle Förderung durch eine heilpädagogische Fachperson) genannt wurden, die per Definition nicht unter den NAG fallen (ERZ, 2018), weist auf ein teilweise unzureichendes Verständnis des NAG seitens der Schulleitungen hin, da der NAG explizit nicht mit einer Reduktion der Lernziele (Henrich et al., 2012; Schnyder & Jost, 2013) und im Kanton Bern nicht mit einer individuellen Förderung einhergeht (ERZ, 2018).

5.4 Fazit und Hinweise für weiterführende Forschung

Der NAG stellt grundsätzlich – zumindest in einem mehrheitlich integrativen und gleichzeitig selektiven Schulsystem, wie dem schweizerischen – eine etablierte schulische Massnahme dar, um behinderungsbedingte Nachteile sowie daraus entstehende Bildungsungleichheiten zu reduzieren und damit das Spannungsverhältnis zwischen Eingehen auf individuelle Bedürfnisse («inclusion agenda») und allgemeingültigen Leistungsanforderungen («standards agenda») auszugleichen.

Obwohl die Umsetzung des NAG an Berner Volksschulen zum Befragungszeitpunkt erst seit vier Jahren formell geregelt ist (ERZ, 2018), wird sie an der Mehrzahl der Schulen der Sekundarstufe I bereits eingesetzt. Hierbei fällt auf, dass die Vergabehäufigkeit des NAG zwischen den Regionen bzw. Schulstandorten stark variiert. Dies stimmt mit Ergebnissen anderer Untersuchungen zur Vergabe des NAG (Sahli Lozano, Greber & Steiner, 2016; Schellenberg et al., 2017b) überein. Da die befragten Schulen allesamt unter denselben kantonalen Vorgaben agieren, können die Unterschiede mit der Teilautonomie der Einzelschule und damit verbundenen Handlungsspielräumen erklärt werden. Die komplexen Prozesse und Mechanismen, die zu den regionalen und schulstufenspezifischen Disparitäten in der Vergabe des NAG führen, müssten mit weiterführenden qualitativen Methoden erörtert werden. Weiter können aufgrund der vorliegenden, relativ grob erhobenen Daten, basierend auf Informationen der Schulleitenden zu Angaben, die im Berner Antragsformular für den NAG enthalten sind, keine Aussagen bezüglich weiterer wichtiger Einflussvariablen, wie z.B. Geschlecht, soziale und natio-ethno-kulturelle Herkunft, schulische Leistung, auf die Vergabe von NAG gemacht werden. Diesen wichtigen Fragen wird derzeit in Teilprojekten der vorliegenden Längsschnittstudie (siehe Kap. 3) nachgegangen.

Literaturverzeichnis

- Aeschlimann-Ziegler, A. (2011). *Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung*. Stämpfli.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4/5), 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Altrichter, H., & Maag Merki, K. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0>
- Appius, S., & Nägeli, A. (2017). *Schulreformen im Mehrebenensystem: Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16851-3>
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89-150). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_4
- Blaser, J., Farago-Brülisauer, K., & Sahli Lozano, C. (2018). *Der Nachteilsausgleich in der Schulpraxis. Zwei Fallbeispiele aus dem Kanton Bern*. Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern.
- Brühwiler, I. (2016). Kantonale Steuerung der Gemeinde durch die Finanzierung von Lehrerlöhnen? – Finanzpolitische Aspekte im 19. Jahrhundert. In J. Hangartner & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz: Steuerungskultur im Umbruch* (S. 249–276). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3_11
- Ennemoser, M., Krajewski, K., & Schmidt, S. (2011). Entwicklung und Bedeutung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen und eines basalen Konventions- und Regelwissens in den Klassen 5 bis 9. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(4), 228-242. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000055>
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (Hrsg.). (2018). *Merkblatt zur DVBS 2018 für Schulleitungen und Lehrpersonen* (Stand 01.08.2019). Zugriff am 23.12.2019 unter https://www.erz.be.ch/dam/documents/ERZ/AKVB/de/02_Beurteilung_Uebertritte/beurteilung_uebertritte_abweichen_DVBS_merkblatt_d.pdf
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (Hrsg.). (2019a). *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden* (Stand 02.2019). Zugriff am 23.12.2019 unter https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf

- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2019b). *Antrag an die Schulleitung auf Abweichen von den Vorschriften zur Beurteilung aus wichtigen Gründen nach Art. 19 DVBS* (Stand 2019). Zugriff am 23.12.19 unter https://www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung-lehrplan-21/abweichen-von-der-dvbs.html
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90867-0>
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2014). Lese-Rechtschreibschwäche. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 56-65). Hogrefe.
- Geber, G. (2017). Der Nachteilsausgleich in der Regelschule – Eine explorative Studie zur praktischen Umsetzung des Nachteilsausgleichs. In B. Lütje-Klose, A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl, & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung*. (S. 173-180). Verlag Julius Klinkhardt.
- Giovanoli, A., & Alder, C. (2013). Nachteilsausgleich für Primarschulkinder mit Dyslexie – Analyseinstrument und Umsetzungshilfen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(9), 13-19.
- Glockengiesser, I., Henrich, C., Lienhard, P., Scheuner, E., & Schriber, S. (2012). Nachteilsausgleich – wichtig, aber alles andere als trivial. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(7-8), 25-29.
- Hangartner, J., & Heinzer, M. (Hrsg.). (2016). *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz: Steuerungskultur im Umbruch*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3>
- Hangartner, J., & Svaton, C. J. (2016). «Geleitete Schule» zwischen Profilierung und Vereinheitlichung. In J. Hangartner, & M. Heinzer (Hrsg.), *Gemeinden in der Schul-Governance der Schweiz* (S. 199-220). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13092-3_9
- Henrich, C., Lienhard, P., Schriber, S., Scheuner, E., & Glockengiesser, I. (2012). *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung* (Stand 06.05.2012). Zugriff am 23.12.2019 unter http://www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf
- Humbach, M. (2009). Arithmetisches Basiswissen in der Jahrgangsstufe 10. In A. Fritz & S. Schmidt (Hrsg.), *Fördernder Mathematikunterricht in der Sek. I* (S. 58-72). Beltz Verlag.
- Ittner, D., Hascher, T., & Hagenauer, G. (2019). *Die Governance der Lehrpläneinführung – Prädiktoren der Innovationsakzeptanz von Schulleiterinnen und Schulleitern*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 41(1), 136-159. <http://dx.doi.org/10.24452/sjer.41.1.10>
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B., & Schabmann, A. (2010). *Legasthenie - LRS : Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (3., aktualisierte Auflage). E. Reinhardt.
- Knutti, P. (2015). Nachteilsausgleich – wie ein Begriff Denken und Handeln verändert. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(3), 38-46.
- Leuenberger, E. (2015). Nachteilsausgleich in Mittelschulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(3), 17-24.
- Lorenz, J. H. (2014). Rechenschwäche. In G. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 43-55). Hogrefe.
- Luder, R. (2018). Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), 15-21.
- Moser Opitz, E. (2009). Erwerb grundlegender Konzepte der Grundschulmathematik als Voraussetzung für das Mathematiklernen in der Sekundarstufe I. In A. Fritz & S. Schmidt (Hrsg.), *Fördernder Mathematikunterricht in der Sek. I. Rechenschwierigkeiten erkennen und überwinden* (S. 29-45). Beltz Verlag.
- Mackowiak, K., & Schramm, S. A. (2016). *ADHS und Schule: Grundlagen, Unterrichtsgestaltung, Kooperation und Intervention* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Plate, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme, & A. Platte (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Ansätze – Perspektiven – Kritik* (S. 194-214). Klinkhardt.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. Free Press.
- Rose, R. (2014). Inclusion and the standards agenda: a reflective commentary. *Support for Learning*, 29(1), 54-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12045>
- Sahli Lozano, C., & Ganz, A. S. (2018, November). *Chancen und Risiken integrativer schulischer Massnahmen*. Präsentation am Treffpunkt Schule und Wissenschaft. PHBern.
- Sahli Lozano, C., Greber, L., & Steiner, F. (2016). Der Nachteilsausgleich an Berner Primarschulen Ergebnisse einer Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(11-12), 28-35.
- Schefer, M., & Hess-Klein, C. (2014). *Behindertengleichstellungsrecht*. Stämpfli.
- Schellenberg, C. (2018). Der Nachteilsausgleich bewährt sich. *Panorama*, 4, 8-9. Zugriff am 18.02.2020 unter http://www.panorama.ch/dyn/3599.aspx?id_article=1736
- Schellenberg, C., Hofmann, C., & Georgi-Tscherry, P. (2017a). Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(10), 18-25.
- Schellenberg, C., Hofmann, C., & Georgi-Tscherry, P. (2017b). *Laufbahnen auf der Sekundarstufe II mit Nachteilsausgleich— Schlussbericht zur Befragung der kantonalen Ämter, Schulen und Jugendlichen*. Zugriff am 23.12.2019 unter https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/1_20_Laufbahnen_auf_Sek_II_mit_NA_Schlussbericht.pdf
- Schlack, R., Hölling, H., Kurth, B. M., & Huss, M. (2007). Die Prävalenz der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50(5-6), 827-835. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0246-2>
- Schnyder, S., & Jost, M. (2013). Der Nachteilsausgleich: Ein Schritt in Richtung Inklusiver Schule. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19(9), 5-12.

- Schulte-Körne, G. (2009). *Ratgeber Legasthenie: frühzeitig erkennen, richtig reagieren, gezielt behandeln* (Aktualisierte und erw. Taschenbuchausgabe). Knaur-Taschenbuch-Verl.
- Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Studien-, Berufs-, und Laufbahnberatung. (2015). *Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung* (2. Auflage, ergänzt durch SBBK Empfehlung). SDBB.
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (2016). *FAQ Nachteilsausgleich* (Stand 02.2016). Zugriff am 23.12.2019 unter <https://www.szh.ch/themen/nachteilsausgleich/faq>
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. (2019). *Alle Kantone* (Stand 15.11.2016). Zugriff am 23.12.2019 unter <https://integrationundschule.ch/kantone/>

Rechtssammlung

Internationales Recht

- Systematische Sammlung des Bundesrechts (SR) 0.109: *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)* (abgeschlossen in New York am 13. Dezember 2006, in Kraft getreten für die Schweiz am 15. Mai 2014) (Stand am 3. Juni 2019). Zugriff am 23.12.2019 unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/201906030000/0.109.pdf>

Landesrecht

- SR 101: *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999* (Stand am 23. September 2018). Zugriff am 23.12.2019 unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/201809230000/101.pdf>
- SR 151.3: *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002* (Stand am 1. Januar 2017). Zugriff am 23.12.2019 unter: <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/201701010000/151.3.pdf>

Kantonales Recht

- Bernische Systematische Gesetzssammlung (BSG) 432.210: *Volksschulgesetz (VSG) vom 19.03.1992* (Stand 01.01.2019). Zugriff am 23.12.2019 unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1165>
- BSG 432.211.1: *Volksschulverordnung (VSV) vom 10.01.2013* (Stand 01.08.2013). Abgerufen am 23.12.2019 unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/705>
- BSG 432.271.1: *Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volksschule (BMV) vom 19.09.2007* (Stand 01.08.2018). Abgerufen am 23.12.2019 unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/699>
- BSG 432.271.11: *Direktionsverordnung über die besonderen Massnahmen im Kindergarten und in der Volksschule (BMDV) vom 30.08.2008* (Stand 01.08.2018). Abgerufen am 23.12.2019 unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/810>
- BSG 432.213.11: *Direktionsverordnung über die Beurteilung und Schullaufbahmentscheide in der Volksschule (DVBS) vom 06.03.2018* (Stand 01.08.2018). Abgerufen am 23.12.2019 unter: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/808>

Schlagworte: Inklusive Bildung; integrative schulische Massnahmen; Nachteilsausgleich; Schulleitung

Attribution et mise en œuvre de la compensation des désavantages au niveau secondaire I de l'école obligatoire en Suisse

Résumé

Diverses mesures pédagogiques d'intégration visant à assurer le meilleur développement scolaire et social possible aux enfants et aux adolescent·e·s ayant des besoins éducatifs particuliers ont été introduites en Suisse. Jusqu'à présent, peu de recherches ont été conduites à ce sujet. Notre article présente les premières données clés sur la mesure d'intégration « compensation des désavantages » au niveau du secondaire I. Sur la base d'une enquête menée auprès des directions des écoles du canton de Berne, le groupe cible, l'attribution et la réalisation de cette mesure ont été examinés dans le contexte juridique suisse, et analysés par rapport à la théorie et aux dernières conclusions scientifiques.

Mots clés: Education inclusive ; mesures pédagogiques d'intégration ; compensation des désavantages ; direction de l'école

Base giuridica ed implementazione della compensazione degli svantaggi a livello secondario I della scuola dell'obbligo svizzera

Riassunto

Al fine di garantire ad allievi ed allieve con esigenze educative speciali il miglior sviluppo accademico e sociale possibile, in Svizzera sono state introdotte diverse misure di integrazione scolastica. Ad oggi a livello svizzero sono state condotte ben poche ricerche riguardanti questo tema. Questo articolo fornisce per la prima volta dati di riferimento riguardanti la misura integrativa “compensazione degli svantaggi” a livello secondario I. Sulla base di un'inchiesta condotta presso le direzioni scolastiche del Cantone di Berna, sono stati esaminati il gruppo coinvolto, l'assegnazione e l'implementazione di tale misura. I risultati sono stati discussi criticamente facendo riferimento al contesto giuridico svizzero, e in relazione alle teorie e ai più recenti risultati scientifici sul tema.

Parole chiave: Educazione inclusiva; misure d'integrazione scolastica; compensazione degli svantaggi; direzione scolastica

Award and implementation of the measure “compensation for disadvantages” at lower secondary level of the Swiss compulsory school

Summary

In the course of school integration efforts, various integrative school measures were introduced in Switzerland. These measures are intended to ensure the best possible school and social development for children and adolescents with special educational needs. So far, hardly any research on this topic has been carried out in Switzerland. This article provides the first key data on the integrative measure “compensation for disadvantages” at lower secondary level. Based on a survey of school managers in the Canton of Berne, the target group of this measure as well as its allocation and implementation, were critically discussed against the background of the Swiss legal basis, theoretical considerations and the latest research results.

Keywords: Inclusive education; integrative school measures; compensation for disadvantages; school management

Caroline Sahli Lozano, Dr., Leiterin des Schwerpunktprogramms «Inklusive Bildung» am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der PHBern; Dozentin am Institut für Heilpädagogik und am Institut für Weiterbildung und Medienbildung der PHBern. Forschungsgebiete: Inklusive Bildung, schulische Integration und Selektion, Umgang mit Heterogenität, Bildungsungleichheiten.

PHBern, IFE, Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern

E-Mail: caroline.sahli@phbern.ch

Kathrin Brandenburg, lic. phil., Studium der Soziologie, Sozialpädagogik und Kriminologie; seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ChaRisMa. Forschungsgebiete: Inklusive Bildung, schulische Integration, Umgang mit Heterogenität, frühkindliche Bildung.

PHBern, IFE, Fabrikstrasse 2a, CH-3012 Bern

E-Mail: kathrin.brandenburg@phbern.ch

Anne Sophie Ganz, Bsc.; Primarlehrerin; Studium der Psychologie und Erziehungswissenschaften. Seit 2017 tätig im Projekt ChaRisMa. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, schulische Integration und Selektion, Umgang mit Heterogenität.

PHBern, IFE, Fabrikstrasse 2a, CH-3012 Bern

E-Mail: annesophie.ganz@phbern.ch