Federica Hofer und Alois Buholzer (Hrsg.)

Teil- und Reintegration als Einzelfall?

Bildungsverläufe von sechs Kindern und Jugendlichen und ihr Übergang von der Sonder- in die Regelschule

EDITION
SZH/CSPS

Federica Hofer und Alois Buholzer (Hrsg.)

Teil- und Reintegration als Einzelfall?

Bildungsverläufe von sechs Kindern und Jugendlichen
und ihr Übergang von der Sonder- in die Regelschule

© 2026
Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzaza (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB

Das Projekt «Teil- und Reintegration als Einzelfall?» wurde gefördert durch das Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB). Das Projekt entstand am Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB) der Pädagogischen Hochschule Luzern.

Illustrationen: Veronica L. Montaño, Eisprung Animation Studio
Layout: Shana Hirschi, Weber Verlag AG
Lektorat: Damaris Gut, SZH
Projektwebseite: www.teil-reintegration.ch

ISBN Print on demand: 978-3-907667-03-3
ISBN E-Book: 978-3-907667-04-0

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY).

Die in diesem Buch enthaltenen Illustrationen unterliegen nicht der Creative Commons Lizenz CC-BY. Für die Weiterverwendung der in diesem Buch enthaltenen Illustrationen ist die Einwilligung des Rechteinhabers einzuholen.

Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC©-zertifizierten Papieren.

edubook
DRUCK. BERATUNG. LOGISTIK.

1+only PRINTSHOP by edubook

Klimaneutral Druckprodukt
ClimatePartner.com/10992-1902-1001

Federica Hofer und Alois Buholzer (Hrsg.)

Teil- und Reintegration als Einzelfall?

Bildungsverläufe von sechs Kindern und Jugendlichen und ihr Übergang von der Sonder- in die Regelschule

EDITION
SZH/CSPS

Für Elias, Rebecca, Theo, Matteo,
Eldi und Lionel

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **9**

Über das Buch **11**

Hinführung zum Thema Reintegration **13**

Elias **35**
Das Portrait von Elias 37
Beteiligte Personen 37
Prozessbeschreibung 40
Zeitlicher Ablauf 45
Gelingensbedingungen und Barrieren 46
Saphir Ben Dakon: Kommentar zum Porträt von Elias 61

Rebecca **67**
Das Portrait von Rebecca 69
Beteiligte Personen 69
Prozessbeschreibung 72
Zeitlicher Ablauf 76
Gelingensbedingungen und Barrieren 77
Martin Imhof: Kommentar zum Portrait von Rebecca 89

Theo **95**
Das Portrait von Theo 97
Beteiligte Personen 97
Prozessbeschreibung 100
Zeitlicher Ablauf 106
Gelingensbedingungen und Barrieren 107
Annemarie Kummer Wyss: Kommentar zum Portrait von Theo 121

Matteo **129**
Das Portrait von Matteo 131
Beteiligte Personen 131
Prozessbeschreibung 134
Zeitlicher Ablauf 139
Gelingensbedingungen und Barrieren 140
Anita Jung Strub: Kommentar zum Portrait von Matteo 159

Eldi **163**
Das Portrait von Eldi 165
Beteiligte Personen 165
Prozessbeschreibung 168
Zeitlicher Ablauf 172
Gelingensbedingungen und Barrieren 173
Romana Snozzi: Kommentar zum Portrait von Eldi 189

Lionel **197**
Das Portrait von Lionel 199
Beteiligte Personen 199
Prozessbeschreibung 202
Zeitlicher Ablauf 207
Gelingensbedingungen und Barrieren 208
Iris Glockengiesser: Kommentar zum Portrait von Lionel 225

Autor:innen dieser Publikation **233**

Vorwort

Reintegrationen sind Einzelfälle. Nur ein geringer Prozentsatz der Kinder und Jugendlichen, die eine Sonderschule besuchen, wechselt an die Regelschule. Faktisch gilt daher häufig das Prinzip: «Einmal Sonderschule – immer Sonderschule».

Genau diesen seltenen, aber aufschlussreichen Reintegrationen widmet sich der vorliegende Sammelband. Er nimmt jene Lernenden und ihre Bildungsbiografien in den Blick, die bestehende Strukturen im Schulsystem infrage stellen und aufzeigen, dass alternative Bildungswege möglich sind. Zudem geben sie Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen ein Wechsel in die Regelschule gelingen kann.

Der Sammelband basiert auf einem Forschungsprojekt des *Instituts für Diversität und inklusive Bildung* (IDB) der *Pädagogischen Hochschule Luzern*. Angestossen wurde dieses Projekt durch die Reintegration eines Neffen der Herausgeberin Federica Hofer, der von einer Sonderschule an eine Regelschule wechselte. Sein Bildungsweg zeigt, mit welchen Herausforderungen eine Reintegration verbunden sein kann: fehlende Orientierungspunkte für die beteiligten Personen, mangelndes Wissen und Erfahrung der Lehr- und Fachpersonen sowie eine insgesamt geringe institutionelle Unterstützung. Betroffene Familien sowie Lehr- und Fachpersonen erleben den Prozess einer Reintegration häufig als wenig transparent. Sie fühlen sich in entscheidenden Phasen vor grosse Herausforderungen gestellt und mit diesen alleingelassen.

Reintegrationen sind noch kein systematisch verankerter Bestandteil im Bildungssystem, das nach wie vor zwischen Integration und Separation unterscheidet. Sie sind Ausnahmen, die vom Zufall und von günstigen Bedingungen abhängen. Ob eine Reintegration gelingt, ist wesentlich dadurch bedingt, wie stark sich einzelne Personen dafür engagieren können oder wollen. Zusätzlich verstärkt wird dieser Umstand durch erhebliche Unterschiede zwischen den Kantonen in Bezug auf die Sonderschulkonzepte, die rechtlichen Rahmenbedingungen und die verfügbaren Ressourcen.

Die Schweiz braucht ein Bildungssystem, das Reintegrationen strukturell verankert. Reintegrationen machen es möglich, die bisher klare Trennung von Sonder- und Regelschule aufzuheben und das System insgesamt durchlässiger zu gestalten. Das bedeutet eine Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem, in dem Vielfalt ganz selbstverständlich mitgedacht und als Ressource verstanden wird – nicht als Ausnahme, sondern als Teil einer Schule für alle.

Der Sammelband möchte Reintegrationsprozesse sichtbar machen und zeigen, welche Gelingensbedingungen und Barrieren auftreten können. Unser Ziel ist es, Wissenslücken zu schliessen und Impulse für ein durchlässigeres und inklusives Bildungssystem zu geben. Das Buch richtet sich bewusst an ein breites Publikum und spricht Lesende aus Schule, Verwaltung, Hochschule sowie angrenzenden Praxisfeldern an.

Der Entstehungsprozess des Buches wurde vom Anspruch geprägt, unterschiedliche Perspektiven und Sichtweisen zusammenzuführen. Entstanden ist ein Sammelband, der neben den Stimmen der Herausgebenden, der Kinder und Jugendlichen sowie ihren Bezugs- und Begleitpersonen auch die Einschätzungen von sechs Gastautor:innen einbezieht. In der multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen den Herausgebenden, den Autor:innen, der Lektorin und Illustratorin spiegelt sich der inhaltliche Kern des Buches: Durch Kooperation und Dialog können Reintegrationen gelingen.

Unser besonderer Dank gilt den beteiligten Kindern und Jugendlichen, ihren Familien sowie den Lehr- und Fachpersonen, die bereit waren, ihre Erfahrungen mit uns zu teilen. Ihre Stimmen bilden die Grundlage dieses Buches und machen deutlich, wie unterschiedlich und individuell Reintegrationen erlebt und gestaltet werden.

Wir bedanken uns herzlich bei den vier Projektmitarbeiterinnen Anina Elmer, Gabriela Luginbühl, Lea Laky und Milena Huber für ihr Engagement und die tolle Zusammenarbeit. Zudem danken wir Saphir Ben Dakon, Martin Imhof, Annemarie Kummer Wyss, Anita Jung Strub, Romana Snozzi und Iris Glockengiesser, die jeweils eines der Portraits aus ihrer Perspektive kritisch reflektiert und kommentiert haben. Sie zeigen, dass nicht allein die Forschung relevant ist, um Reintegrationen zu verstehen. Vielmehr sind zahlreiche Menschen mit unterschiedlichen Rollen, Haltungen und Erfahrungen an solchen Prozessen beteiligt. Diese vielfältigen Sichtweisen werden auch in den Portraits beispielhaft sichtbar.

Ein grosses Dankeschön gebührt der Lektorin Damaris Gut, die sich auf die gemeinsame Reise eingelassen und uns während der Entstehung der Publikation mit grosser Sorgfalt, fachlicher Sensibilität und Flexibilität begleitet hat. Dem *Eisprung Animation Studio*, insbesondere der Illustratorin Veronica L. Montaño, danken wir herzlich für die ausdrucksstarken Illustrationen, die das Buch bereichern.

Zuletzt bedanken wir uns für die finanzielle Unterstützung durch das *Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen* (EBGB) sowie das *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik* (SZH). Ohne ihre Unterstützung wäre es nicht möglich gewesen, dieses Buch zu realisieren.

Luzern, im Februar 2026
Alois Buholzer und Federica Hofer

Federica Hofer und Alois Buholzer

Über das Buch

Reintegrationen von Schüler:innen aus einer Sonderschule an die Regelschule sind bisher für das Schweizer Bildungssystem kaum empirisch untersucht worden. Zudem liegen nur begrenzte Erkenntnisse darüber vor, wie Reintegrationen gestaltet werden können, dass sie längerfristig gelingen und über die Schule hinaus zur Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf beitragen.

Dieser Forschungslücke nähert sich das qualitative Forschungsprojekt «Teil- und Reintegration als Einzelfall?» an, das am *Institut für Diversität und inklusive Bildung* (IDB) der *Pädagogischen Hochschule Luzern* durchgeführt wurde. Das Projekt untersuchte die Reintegrationsprozesse von sechs Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen Perspektiven: derjenigen der Kinder und Jugendlichen selbst, jener ihrer Eltern sowie jener der beteiligten Lehr- und Fachpersonen der Sonder- und Regelschule. Aus der Studie sind sechs Portraits entstanden, welche die Wege der Kinder von einer Sonder- in die Regelschule nachzeichnen. Sie zeigen, welche Gelingensbedingungen und Barrieren diese Wechsel aus der Sicht der Studienteilnehmenden beeinflussten. Die sechs Portraits werden im vorliegenden Sammelband vorgestellt.

Den sechs Portraits geht ein einführendes theoretisches Kapitel voran, das Reintegrationen im Schweizer Bildungssystem thematisiert. Darin wird auch das Forschungsprojekt «Teil- und Reintegration als Einzelfall?» beschrieben, in dessen Rahmen die sechs Portraits entstanden sind. Weiter werden die Autor:innen vorgestellt, welche jeweils einen Kommentar zu einem Portrait verfasst haben.

Die folgenden sechs Kapitel enthalten die Ergebnisse der Studie, nämlich die Portraits. Jedes Portrait wird von einer Fachperson aus ihrer jeweiligen Perspektive eingeordnet, diskutiert und kritisch kommentiert. Diese Kommentare folgen direkt anschliessend an die Portraits. Gemeinsam mit den Portraits der sechs Kinder und Jugendlichen bilden die Kommentare den Kern des Sammelbandes.

Federica Hofer und Alois Buholzer

Hinführung zum Thema Reintegration

Der Übertritt eines Kindes vom Kindergarten in die erste Klasse oder von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I wird als «normativer Übergang» (im Brahm, 2020, S. 277) bezeichnet. Das bedeutet, dass erwartungsgemäss alle Lernenden diese Übergänge durchlaufen, weshalb sie institutionell vorstrukturiert sind. Normative Übergänge werden durch die Schule begleitet, zum Beispiel durch Übertrittsgespräche, das Beantragen von Ressourcen, Besuchstage im neuen Schulhaus und das Informieren der Eltern und Erziehungsberechtigten über den Wechsel.

Im Gegensatz dazu gehören non-normative Übergänge nicht zu den «institutionell vorgespurten Wegen durch das Schulsystem» (ebd.). Zum Beispiel ist es in der Schullaufbahn von Schüler:innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf[1], die eine Sonderschule besuchen, oft nicht vorgesehen, dass sie an die Regelschule wechseln. Im Gegensatz zu normativen Übergängen müssen Eltern sowie beteiligte Lehr- und Fachpersonen diese Übergänge meist eigenhändig organisieren. Dadurch sind sie selbst sowie die Kinder und Jugendlichen besonders herausgefordert.

Normative und non-normative Übergänge werden als «kritische Lebensereignisse» (Koch, 2012, S. 168) oder als «einschneidendes Erlebnis» (Stamm, 2012, S. 37) bezeichnet. Sie führen «zu den tiefgreifendsten Einschnitten im Leben eines jungen Menschen» (Mays, 2014, S. 11). Denn Übergänge verändern den sozialen und schulischen Kontext eines Kindes elementar (Zöller et al., 2013). Sie erfordern, dass das Kind und dessen Umfeld sich an diese neuen Kontexte anpassen (Pohlmann-Rother & Then, 2023). Übergänge oder Transitionen sind somit

> *Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biographische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden. (Griebel & Niesel, 2020, S. 37–38)*

Sie stellen das Individuum und seine Umwelt vor neue Entwicklungsaufgaben (ebd.) und gelten als «Wandlungsprozesse» (Mays, 2017, S. 21).

[1] In der vorliegenden Publikation wird die Bezeichnung «zugeschriebener sonderpädagogischer Förderbedarf» verwendet. Sie soll darauf hinweisen, dass diese diagnostische Kategorie sozial konstruiert ist, mit spezifischen Etikettierungsprozessen einhergeht und Stigmatisierungen auslösen kann.

Reintegrationen sind besondere Übergänge. In der deutschsprachigen sonder- und inklusionspädagogischen Forschungsliteratur fristeten sie lange Zeit ein «Nischendasein» (ebd.). Im vorliegenden Sammelband steht die Reintegration von einer Sonderschule an die Regelschule im Zentrum.

In diesem Einführungskapitel wird in vier Unterkapiteln zur Thematik der Reintegration hingeführt: Im ersten Unterkapitel werden rechtliche und empirische Argumentationslinien vorgestellt, die für die inklusive Bildung und damit auch Reintegrationen sprechen. Im zweiten Unterkapitel werden die Relevanz des Themas sowie der aktuelle Stand zu Reintegrationen in der Schweiz dargelegt, Begrifflichkeiten geklärt und einzelne Studien beigezogen. Im dritten Unterkapitel werden das Forschungsprojekt «Teil- und Reintegration als Einzelfall?» und die sechs Portraits eingeführt, die in dessen Rahmen entstanden sind. In einem vierten Unterkapitel wird eine Vorschau auf die Beiträge gegeben, in denen sechs Autor:innen jeweils ein Portrait kommentieren und diskutieren.

Reintegrationen im Kontext inklusiver Bildung – was bisher (nicht) geschah

Rechtliche Grundlagen für eine inklusive Schule

Die Schweiz hat die Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahr 2014 ratifiziert und die Ziele der *Agenda 2030* (UNESCO, 2017) verabschiedet. Damit hat sie sich verpflichtet, ein diskriminierungsfreies, chancengleiches und inklusives[2] Bildungssystem zu gewährleisten, das allen Menschen ein lebenslanges Lernen ermöglicht (BRK, Art. 24). Seit der Neugestaltung des Finanzausgleichs sind die Kantone für die sonderpädagogische Förderung zuständig. Sie sind gemäss der Bundesverfassung (BV, Art. 19, i.V.m. Art. 62, Abs. 2) dafür verantwortlich, «einen ausreichenden Grundschulunterricht» anzubieten, «der allen Kindern offensteht». Laut Bundesverfassung sind die Kantone allerdings lediglich dazu verpflichtet, ein integratives Bildungssystem umzusetzen (Art. 62, Abs. 3).

Aufgrund der kantonalen Verantwortlichkeit zeigen sich bei der Umsetzung dieser rechtlichen Grundlagen grosse Unterschiede zwischen den Kantonen. Die *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik* (Sonderpädagogik-Konkordat) strebt deswegen eine gewisse Harmonisierung zwischen den Kantonen an. Neben dem Sonderpädagogik-Konkordat

[2] In der Originalfassung wird von einem «inclusive education system» (CRPD, Art. 24) gesprochen, in der deutschen Übersetzung wird «Inklusion» allerdings mit «Integration» übersetzt. Weitere Ausführungen dazu bei Kastl (2017).

hält auch das *Behindertengleichstellungsgesetz* (BehiG, 2004) fest, dass die integrative Schulung gestärkt werden muss. Im Sonderpädagogik-Konkordat (Art. 2, Abs. b) ist dieses Paradigma wie folgt formuliert: «[I]ntegrative Lösungen sind separierenden Lösungen vorzuziehen». Zusammenfassend lässt sich sagen: Auf völkerrechtlicher Ebene ist zwar vorgegeben, dass eine inklusive Schule für alle geschaffen werden muss. Auf kantonaler Ebene besteht jedoch nur die Verpflichtung zu integrativen[3] Schulformen.

Empirische Befunde stützen eine inklusive Schulung

Die rechtlichen Grundlagen fordern eine inklusive Schulung respektive eine integrative Sonderschulung von Kindern mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf.[4] Dieser Befund wird durch zahlreiche Studienergebnisse gestützt. Unter anderem wurde nachgewiesen, dass Lernende mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen bessere Schulleistungen zeigen als vergleichbare Lernende in separativen Schulformen[5] (Bless, 2017; Matthewes, 2020; Kocaj et al., 2014; Sermier Dessemontet et al., 2011). Gleichzeitig werden Lernende ohne einen zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulklassen in ihrem Lernen und ihrer Leistungsentwicklung nicht benachteiligt (Bless, 2018; de Croes et al., 2025; Gebhardt et al., 2015; Salas García & Reneria, 2024; Sermier Dessemontet et al., 2011). Dies unter der Bedingung, dass ein Anteil von 15 bis 20 Prozent an Lernenden mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf in

[3] In der vorliegenden Publikation wird «Inklusion» dahingehend von «Integration» unterschieden, dass Inklusion auch die Veränderung der Strukturen erfordert. Schulische Inklusion meint somit ein Schulsystem für alle Kinder, das Ressourcen bereitstellt, ohne Kinder zu klassifizieren. Integration hingegen verlangt nicht, dass das Schulsystem sein Selbstverständnis adaptiert. Ressourcen für ein Kind werden über einen zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf gesprochen (Hinz, 2002). Folglich ist das Schulsystem in der Schweiz überwiegend integrativ und (noch) nicht inklusiv. Weitere Ausführungen zum Inklusionsbegriff finden sich zum Beispiel bei Biewer und Schütz (2022).

[4] Wird bei einem Kind ein «besonderer Bildungsbedarf» (Kronenberg, 2021, S. 14) nachgewiesen, kann es Massnahmen für die Förderung im Rahmen der integrativen oder der separativen Sonderschulung erhalten. Das heisst, es hat einen Sonderschulstatus und besucht im ersten Fall die Regelschule am Wohnort, im zweiten Fall eine Sonderschule oder Sonderklasse. Die Begriffe orientieren sich an den Bezeichnungen im Kanton Luzern. Die Begriffe in anderen Kantonen wurden im Projekt «Integrative und Separative schulische Massnahmen» (InSeMa) aufbereitet, das auf der Webseite des *Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik* zugänglich ist: *https://www.szh.ch/de/phberninsema#/*

[5] Unter dem Begriff «separative Schulformen» werden Sonderklassen in Regelschulen als auch Sonderschulklassen an Sonderschulen gefasst. Er orientiert sich am Begriff «separativer Unterricht» (BFS, 2021, S. 26) des *Bundesamts für Statistik.*

einer Klasse nicht überschritten wird (Balestra et al., 2022)[6]. Folglich ist es zentral, wie Lernende mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf auf Klassen verteilt werden. Wird der Richtwert von 20 Prozent überschritten, kann das fachbezogene Leistungsniveau einzelner Schüler:innen leicht sinken, was infolgedessen in Sonderklassen und Sonderschulklassen zu erwarten ist.

Neben der schulischen Leistung ist die soziale Teilhabe ein wichtiges Ziel des inklusiven Unterrichts (Florian & Black Hawkins, 2011). Besucht ein Kind ein separatives Schulsetting, wird dies neben der Leistung oftmals mit dem Wohlbefinden des Kindes begründet. Diverse Studien weisen darauf hin, dass Lernende mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativen Klassen sozial weniger akzeptiert sind und über weniger Freundschaften verfügen als ihre Mitschüler:innen (Avramidis, 2013; Gasser et al., 2015; Krull et al., 2014).

Andererseits zeigen einzelne Studien auch, dass das Wohlbefinden von Schüler:innen in Sonderschulen tiefer ist als jenes von Schüler:innen in der Regelschule (Rossmann et al., 2011). Manche Kinder und Jugendliche beschreiben die Zuweisung in die Sonderschule als belastend und stigmatisierend. Die Sonderschule als vermeintlicher «Schonraum» kann zu einer «Schonraumfalle» werden (Schumann, 2008, S. 15). Das steht der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts im Weg (ebd.). Zudem kann sich der Besuch einer Sonderklasse der Regelschule und einer Sonderschulklasse längerfristig negativ auf die Berufsbildung der Lernenden und ihre zukünftige Tätigkeit im ersten Arbeitsmarkt auswirken (Sahli Lozano, 2012; Eckhart et al., 2011).

Anstieg der Separationsquote

Rechtliche Grundlagen und empirische Studien weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf Regelschulklassen besuchen sollten. Die Angaben des *Bundesamtes für Statistik* (BFS) zeigen allerdings, dass der Grundsatz «Integration vor Separation» nur bedingt umgesetzt wird. Zwar ist die Separationsquote gesunken: Vor Inkrafttreten des Behindertengleichstellungsgesetzes im Jahr 2004 betrug die Separationsquote über 5 Prozent, heute liegt sie noch bei 3,3 Prozent (BFS, 2024). Diese Zahlen müssen jedoch genauer betrachtet werden. Die Separationsquote

[6] Die Kategorie «Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf» in dieser Studie muss kritisch reflektiert werden. Es ist anzunehmen, dass negative Leistungseffekte in der Klasse nicht ausschliesslich auf die Anwesenheit von Lernenden zurückgeführt werden können, bei denen ‹Special Needs› diagnostiziert wurden. Auch Schüler:innen ohne entsprechende Diagnosen können die Ressourcen von Lehrpersonen stark beanspruchen und dadurch den Unterricht und die Leistungsentwicklung der ganzen Klasse beeinflussen.

setzt sich zusammen aus der Anzahl Kinder und Jugendlicher mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf, die separativ unterrichtet werden, in Sonderklassen an der Regelschule (1,4 %) und in Sonderschulklassen an der Sonderschule (1,9 %). Der zweite Anteil wird auch als «Sonderschulklassenquote» (Lanners, 2024, S. 3) bezeichnet. Während die Zahl der Schüler:innen in Sonderklassen (ohne die Klassen für fremdsprachige Kinder) in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich gesunken ist, ist die Zahl der Kinder in Sonderschulen in dieser Zeit weiter angestiegen (BFS, 2024; Lanners, 2024). Das bedeutet, dass die Separationsquote zwar insgesamt gesunken ist,[7] die Zahl der Schüler:innen in Sonderklassen in der Regelschule und insbesondere in Sonderschulklassen an der Sonderschule aber ansteigt (Lanners, 2024).

Aktuell bestätigt sich der Trend nach stärkerer Separation in gewissen Kantonen. Politische Vorstösse befürworten es, zusätzliche Plätze für die separative Sonderschulung zu schaffen und neue Sonderklassen in der Regelschule (auch Förder- oder Spezialklassen genannt) zu bilden. Schon vor längerer Zeit wurde empirisch nachgewiesen: Je mehr Plätze für die separative Schulung verfügbar sind, desto höher ist die Separationsquote (Walther-Müller & Häfeli, 2005).

Einmal Sonderschule, immer Sonderschule?

Es stellt sich also die Frage, weshalb sich der Anteil an Kindern und Jugendlichen in Sonderschulen trotz der Argumente für den gemeinsamen Besuch einer Regelschulklasse kaum verändert hat respektive sogar leicht angestiegen ist. Eine Antwort darauf liefert die folgende Tatsache: Wenn bei Lernenden ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird, kann die ‹besondere Förderung› in der Schweiz separativ oder inklusiv erfolgen: «*Separation ist nach wie vor überall möglich*» (Luder, 2018, S. 16; Hervorhebung im Original), auch wenn rechtliche und empirische Argumente für eine inklusive Schulung sprechen. Der Entscheid für die Separation ist gemäss Hillenbrand (2023, S. 88) zurückzuführen auf eine «mangelnde Erziehungskompetenz der Volksschule» im adäquaten Umgang mit einem besonderen Förderbedarf. Laut dem Grundsatz «Integration vor Separation» ist es für Schüler:innen stets eine Option, in die Regelschule zu wechseln. Zudem sollte regelmässig überprüft werden, ob eine Sonderklasse oder einer Sonderschulklasse tatsächlich noch die richtige Wahl für ein Kind ist oder ob es in eine Regelschulklasse reintegriert werden könnte.

[7] Der Anteil an Schüler:innen in Sonderklassen hatte sich unter anderem durch die Schliessung der Sonderklassen in mehreren Kantonen verringert (Kronenberg, 2021).

Inwiefern ist der Grundsatz «Integration vor Separation» auch nach der Zuweisung eines Kindes in eine Sonderschule noch relevant? Diese Frage kann anhand von Analysen des BFS (2021) beantwortet werden: Es analysierte in den Jahren 2012 bis 2018 Bildungsverläufe von Schüler:innen auf der Primarstufe. Es zeigte sich, dass in diesem Zeitraum 2,7 Prozent aller Schüler:innen in den «separativen Unterricht»[8] wechselten. Davon blieben wiederum mehr als die Hälfte (58 %) in der separativen Schulform. Allerdings stammten diejenigen Lernenden, die zurückkehrten – so wird im Bericht angenommen – überwiegend aus (zeitlich befristeten) Sonderklassen innerhalb der Regelschule, wie beispielsweise einer Einführungsklasse, und nicht aus Sonderschulklassen. Die Autor:innen des Berichts halten fest: Ein Wechsel von einer Sonderschule in eine Regelschulklasse ist eher selten (ebd.).

Aktuelle Analysen bestätigen diese Annahmen: Von den Schüler:innen, die zu Beginn ihrer Schullaufbahn eine Sonderklasse besuchen, bleiben rund 37 Prozent bis zum Ende der Primarstufe in einer Sonderklasse (SKBF, 2026). Weniger Kinder kehren aus einer Sonderschule an eine Regelschule zurück: «75 % dieser Schülerinnen und Schüler verbleiben bis zum Ende der Primarstufe in dieser Schulform, während nur 22 % in eine Regelklasse wechseln» (ebd., S. 69). Die Anzahl Schüler:innen, die aus einem separativen Schulsetting in eine Regelschulklasse reintegriert werden, verringert sich zudem mit steigender Klassenstufe: 63 Prozent der Schüler:innen, die zu Beginn der Sekundarstufe I eine Sonderklasse besuchen, bleiben bis zum Ende ihrer Schulzeit in dieser Schulform. Bei den Jugendlichen in Sonderschulen ist die Rückkehr in eine Regelklasse noch seltener, 93 Prozent bleiben bis zum Ende der Sekundarstufe I in der Sonderschule (ebd.).

Andere Analysen für den Schweizer Kontext zeigen zudem, dass Lernende mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf häufig zwischen den verschiedenen Schulsettings (integrative Sonderschulung, Sonderklassen und Sonderschulklassen) wechseln (Snozzi et al., 2023). Jedes Jahr betrifft dies circa einen Fünftel aller Lernenden mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf (ebd.). Dabei sind Wechsel von der Regelschule in die Separation (Sonderschulen und Sonderklassen in der Regelschule) doppelt so häufig wie Wechsel in die umgekehrte Richtung (ebd.). Übergänge von einer Sonderschule an die Regelschule sind am seltensten. Teil- und Reintegrationen von Kindern und Jugendlichen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf von einer Sonderschulklasse in eine Regelschulklasse gelten somit

[8] Der Begriff «separativer Unterricht» umfasst gemäss dem BFS Lernende in Sonderklassen (innerhalb der Regelschule) und in Sonderschulklassen (an der Sonderschule) (BFS, 2021, S. 26).

als Einzelfälle. Dieser Umstand weist darauf hin, dass das Schweizer Bildungssystem nur begrenzt durchlässig ist.

Wer wird separativ geschult?

Der Bildungserfolg in der Schweiz kann nur in begrenztem Masse durch die schulische Leistung erklärt werden. Andere Faktoren spielen eine entscheidendere Rolle für den Bildungsweg, insbesondere die soziale Herkunft, ein Migrationshintergrund oder das Geschlecht (SKBF, 2026; Lanners, 2021; OECD, 2021; Oggenfuss & Wolter, 2025). Entsprechend ist die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem nicht gewährleistet. Dies haben auch empirische Untersuchungen zu vermeintlich leistungsbasierten Selektionsentscheiden mehrfach belegt (Hofstetter, 2017; Kronig, 2007).

Dieser Umstand wirkt sich – wenig überraschend – auch auf die Zuweisung von Schüler:innen in Sonderschulen und Sonderklassen aus (Kronig, 2003). Knaben, die eine Migrationsbiografie aufweisen und aus Familien mit tiefem sozio-ökonomischem Status stammen, sind in separativen Schulformen übervertreten (SKBF, 2026; Lanners, 2021; BFS, 2020).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wie Reintegrationen von einem separativen Schulsetting in eine inklusives Schulsetting möglich sind, respektive für welche Kinder sie möglich sind. Die «Prämisse der Durchlässigkeit des Schulsystems» (im Brahm, 2020, S. 291) besagt, dass es Schüler:innen möglich sein sollte, sowohl in höhere als auch in tiefere Anforderungsniveaus zu wechseln. Für die Schweiz ist diese Prämisse derzeit nur teilweise erfüllt – denn Übertritte in tiefere Niveaus erfolgen deutlich häufiger als in höhere.

Teil- und Reintegration – Begriffsklärungen und Studienlage

Die Begriffe «Teilintegration» und «Reintegration»

Der vorliegende Sammelband fokussiert auf Teil- und Reintegrationsprozesse von einer Sonderschule in eine Regelschulklasse, da diese Übergänge am seltensten sind (BFS, 2021; Kronenberg, 2021; Snozzi et al., 2023). In diesem Kapitel werden die Begriffe «Teilintegration» und «Reintegration» erklärt und voneinander abgegrenzt. Mit «Reintegration» ist der Übergang von Kindern und Jugendlichen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf von einem «separativen Unterricht» (BFS, 2021, S. 6) in ein integratives Schulsetting gemeint (Mays, 2014; Hillenbrand, 2023). Sie wechseln entweder von einer Sonderklasse in der Regelschule, zum Beispiel aus einer Kleinklasse, Einschulungsklasse oder Förderklasse (Hillenbrand, 2023), oder von einer Sonderschulklasse (Mays, 2014) an eine

Regelschulklasse. Der Sonderschulstatus des Kindes kann bei einer Reintegration erhalten bleiben respektive wird keine Aufhebung vorausgesetzt, um von der separativen in die integrative Sonderschulung zu wechseln.

Eine Reintegration bezeichnet somit die vollständige Wiedereingliederung eines Kindes mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf aus einer separativen in eine integrative Schulform (Hillenbrand, 2023; Mays, 2014). Teils wird auch von einer «Vollintegration», gesprochen. Dieser Begriff drückt aus, dass Lernende mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf «voll in den Unterricht der Regelschule integriert» (Ernst, 2010, S. 21) werden. In den kantonalen Sonderschulkonzepten sind vielfältige Begriffe zu finden, etwa «Rückgliederung», «Übertritt», «Wechsel des Schulsettings», «Wiedereingliederung», «Wiederbeschulung», «Rückversetzung» oder «Rückschulung», während der Begriff «Reintegration» nur vereinzelt verwendet wird. Diese Bezeichnungen werden unterschiedlich gebraucht. Der Kanton Luzern beispielsweise differenziert bei einer Reintegration, ob weiterhin ein besonderer Förderbedarf vorliegt («Übertritt») oder ob dieser aufgehoben wird («Rückgliederung»).[9]

Wie Reintegrationen gehören auch Teilintegrationen zu den non-normativen Übergängen. Die Teilintegration ist eine Unterform der Reintegration. Sie grenzt sich insofern von einer Reintegration ab, als Lernende mit besonderem Förderbedarf einzelne Fachbereiche in der Regelschule besuchen und gleichzeitig separiert unterrichtet werden (Ernst, 2010; Bleidick, 1988). Die Teilintegration meint entweder (1) den längerfristigen, parallelen Besuch eines Kindes der Sonder- und Regelschule (Girard-Groeber, 2024; Ernst, 2010). Oder sie bezeichnet (2) den schrittweisen Beginn einer Reintegration, wenn die Schultage an der Regelschule etappenweise aufgestockt werden, bis ein Kind vollständig die Regelschule besucht. Unter anderem im Kanton Zürich wird diese Unterscheidung bereits vorgenommen (Hofer & Haldimann, 2025).

Studien zu Teil- und Reintegrationen

Es gibt nur wenige Studien im deutschsprachigen Raum, die sich mit Reintegrationsprozessen von einem separativen in ein inklusives respektive integratives Schulsetting befassen. Exemplarisch zu nennen sind die Studien von Mays (2014) und Ernst (2010), die beide im deutschsprachigen Raum realisiert wurden. Die Forschung von Mays (2014) untersuchte für den Raum Nordrhein-Westfalen, wie Reintegrationen von einer Förderschule für emotionale und soziale

[9] Die Begrifflichkeiten der Kantone Bern, Luzern und Zürich werden auf der Projektwebseite *www.teil-reintegration.ch* vorgestellt (Hofer & Haldimann, 2025).

Entwicklung an die Regelschule verlaufen. Diese Förderschulen verstehen sich als «Durchgangsschulen», das heisst, die Reintegration gehört zu ihrem Auftrag. Nichtsdestotrotz fällt die Reintegrationsquote gering aus und schwankt zwischen 5 bis 17 Prozent (ebd.). Einbezogen wurde die Sicht der wechselnden Schüler:innen sowie der Förderschullehrkräfte. Die Studie von Ernst (2010) beschäftigte sich anhand eines Fallbeispiels mit der Teilintegration taubblinder Kinder in einen Regelkindergarten in der Schweiz. Beide Studien beabsichtigten, Faktoren zu identifizieren, die eine Teil- und Reintegration begünstigen oder hemmen (Mays, 2014) respektive als Chance oder Risiko auf die Förderung des Kindes wirken (Ernst, 2010).

Die Studienlage in der Schweiz zu Gelingensbedingungen und Barrieren bei Teil- und Reintegrationen ist überschaubar. Deshalb bietet es sich an, Bezüge herzustellen zur Transitionsforschung (z. B. Gebhard et al., 2021; Griebel & Niesel, 2020; Pohlmann-Rother & Then, 2023; Zöller et al. 2013) oder zu Gelingensbedingungen inklusiver Bildung auf theoretischer wie empirischer Basis (z. B. Buholzer & Kummer Wyss, 2010; Sahli Lozano et al., 2023). Was allerdings noch überwiegend fehlt, ist eine längsschnittliche Perspektive auf Bildungsverläufe. Mit dieser Forschungslücke befassen sich einige neuere Studien, die allerdings ihren Fokus nicht spezifisch auf Reintegrationen legen (z. B. Rehle et al., 2021; Snozzi et al., 2024; Walthert, 2023).

Wir ziehen dieselbe Schlussfolgerung wie Romana Snozzi und ihre Kolleg:innen (2023): Studien zu Teil- und Reintegrationen sollten neben den Faktoren, die sich unterstützend und hemmend auf die Reintegration auswirken, insbesondere auch untersuchen, was *vor*, *während* und *nach* einem Übergang passiert. Zudem sollten sie die Perspektiven aller Personen einbeziehen, die an der Reintegration beteiligt waren, um differenzierte Hinweise zu erlangen über die Bildungslaufbahnen von Lernenden mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf. Auf diesen Gedanken baut das Forschungsprojekt «Teil- und Reintegration als Einzelfall?» auf, das im nächsten Unterkapitel vorgestellt wird.

Das Projekt «Teil- und Reintegration als Einzelfall?»

Absicht und Zielsetzungen

Das Forschungsprojekt «Teil- und Reintegration als Einzelfall?» wurde von Januar 2023 bis Dezember 2024 am *Institut für Diversität und inklusive Bildung* (IDB) an der *Pädagogischen Hochschule Luzern* durchgeführt. Das Projekt beabsichtigte, zur Gleichstellung und Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf beizutragen. Es zielte darauf ab, Teil- und

Reintegrationsprozesse zu analysieren und über sie zu informieren. Dazu wurden sechs Teil- und Reintegrationen empirisch untersucht. Das Ziel war, die Aufmerksamkeit auf gelungene Reintegrationen zu lenken und zu zeigen, wie Übergänge von einer Sonderschule in die Regelschule auch langfristig erfolgreich sein können. Das Projekt wollte Barrieren abbauen und die Teilhabe aller Schüler:innen an inklusiver Bildung ermöglichen. Dem Projekt lagen die folgenden Prinzipien zugrunde:

- *Die Studienteilnehmer:innen als Expert:innen anerkennen:* Die sechs Reintegrationsprozesse wurden multiperspektivisch untersucht, indem die Sicht all jener Personen einbezogen wurde, die am Prozess beteiligt waren. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen war besonders wichtig, neben jener der Eltern und Erziehungsberechtigten sowie der Lehr- und Fachpersonen aus der Sonder- und Regelschule.
- *Ein breites Publikum ansprechen:* Auf der barrierearmen Webseite *www.teilreintegration.ch* (Hofer & Haldimann, 2025) sind die Reintegrationsprozesse der sechs Kinder und Jugendlichen und die Bedingungen in den Kantonen Bern, Luzern und Zürich in einfacher Sprache aufgeführt.
- *Vernetzung und Austausch ermöglichen:* An den «Nationalen Aktionstagen Behindertenrechte» von *Zukunft Inklusion* wurde ein inklusiver Anlass durchgeführt (Hofer et al., 2024), um erste Projektergebnisse vorzustellen und zu diskutieren. In diesem Rahmen konnten sich die Familien und Fachpersonen, die am Projekt teilgenommen hatten, mit weiteren Interessierten austauschen und vernetzen.
- *Nichts über uns, ohne uns:* Im Projekt kommen Kinder und Jugendliche mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf und ihre Eltern zu Wort. Zudem teilten am oben genannten Anlass Saphir Ben Dakon und Jahn Graf, Aktivist:innen für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen, ihre Perspektive auf die Ergebnisse der Untersuchung.
- *Die Projektergebnisse aus verschiedenen Perspektiven diskutieren:* Sechs Fachpersonen bringen ihre Expertise in die vorliegende Publikation ein und kommentieren eines der Portraits aus ihrer jeweiligen Perspektive (eine Inklusionsexpertin und fünf Personen aus den Bereichen Elternberatung, Recht, Forschung, Hochschulbildung und Bildungsverwaltung).

Fragestellungen

Das Projekt verfolgte zwei Ziele: die Umsetzung von Reintegrationen fallbezogen analysieren und fallübergreifende Gelingensbedingungen und Barrieren identifizieren. Diese Ziele zeigen sich in den folgenden beiden Fragestellungen des Projektes:

1. Wie gestalten sich Reintegrationsprozesse aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf, ihrer Eltern sowie der beteiligten Lehr- und Fachpersonen?
2. Welche Gelingensbedingungen und Barrieren bei Reintegrationsprozessen beschreiben Kinder und Jugendliche mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf, ihre Eltern sowie beteiligte Lehr- und Fachpersonen?

In der vorliegenden Publikation steht die erste Fragestellung im Zentrum. In den Portraits werden Gelingensbedingungen und Barrieren aufgeführt, jedoch nur in Bezug auf den jeweiligen Fall. Die fallübergreifenden Gelingensbedingungen und Barrieren bei Reintegrationsprozessen werden in einer anderen Publikation erläutert (Hofer et al., in Begutachtung).

Gelingensbedingungen und Barrieren werden nicht als Kriterien verstanden, anhand derer entschieden wird, *ob* eine Reintegration umgesetzt werden soll oder kann. Vielmehr verstehen wir sie als Schlüsselmomente im Planungsprozess. Sie beschreiben die Art der Umsetzung und unterstützen Fachpersonen dabei, eine Reintegration bewusst, reflektiert und kontextsensibel zu gestalten.

Feldzugang und Stichprobe

Der Zugang zum Feld erfolgte in Etappen und über verschiedene Wege, da – wie oben beschrieben – nur wenige Kinder und Jugendliche eine Reintegration von einer Sonderschule an die Regelschule durchlaufen. Unter anderem sprachen die Projektmitarbeitenden Personen in ihrem Umfeld an und sie baten Leitungspersonen und Dozierende der *Pädagogischen Hochschule Luzern*, über das Projekt zu informieren. Zudem machten sie mittels Ausschreibungen auf Webseiten von Berufs- und Fachverbänden, Elternberatungsstellen und Organisationen für Menschen mit Behinderungen auf das Projekt aufmerksam. Schliesslich schrieben sie auch Leitende von Sonderschulen an, die auf ihren Webseiten Reintegration als Ziel definierten, und kontaktierten kantonale Verantwortliche für die Sonderschulung.

Als Zielgruppe kamen Kinder und Jugendliche infrage, die zum Zeitpunkt der Studie eine Reintegration von einer Sonderschulklasse in eine Regelschulklasse durchlaufen hatten und noch immer ein inklusives respektive integratives Schulsetting besuchten. Die Stichprobe sollte sich in Bezug auf die folgenden Kriterien möglichst divers zusammensetzen: Geschlecht, zugeschriebener sonderpädagogischer Förderbedarf, Alter, Zeitpunkt der Reintegration, Familiensprache(n), Migrationsbiografie, Bildungsabschlüsse der Eltern und Wohnkanton.

Schlussendlich wurden ein Mädchen und fünf Jungen mit unterschiedlichen Förderbedarfen in die Studie einbezogen: Rebecca, Theo, Elias, Matteo, Eldi und Lionel.[10] Alle sechs Kinder und Jugendlichen hatten entweder im ersten oder im dritten Zyklus eine Reintegration durchlaufen. Zum Zeitpunkt des Gesprächs im Sommer 2023 lagen diese Reintegrationen zwei bis vier Jahre zurück. Alle Kinder und Jugendlichen sprechen zuhause Schweizerdeutsch, ein Kind zusätzlich Hochdeutsch, ein anderes Albanisch. Die Eltern von vier der sechs Kinder haben einen höheren Bildungsabschluss. Die Familien wohnen in sechs verschiedenen Deutschschweizer Kantonen.

Neben den sechs Kindern und Jugendlichen waren acht Elternteile an der Studie beteiligt, zudem zwölf Schulische Heilpädagog:innen, fünf Schulleitende von Sonderschulen und der Regelschule, fünf Klassen- oder Fachlehrpersonen, eine Sozialpädagogin aus der Regelschule, zwei Reintegrationsverantwortliche aus der Sonderschule und eine Schulpsychologin. Insgesamt nahmen vierzig Personen an der Studie teil. Für jeden der sechs Fälle wurden fünf bis acht Perspektiven berücksichtigt.

Leitfadengestützte Expert:innengespräche in Kleingruppen

Das Projektteam führte mit den Studienteilnehmenden leitfadengestützte Expert:innengespräche, insgesamt 15 Gruppengespräche und zwei Interviews. Diese Erhebungsmethode wurde gewählt, um Antworten auf die beiden Fragestellungen des Projekts zu gewinnen: erstens, um zu erfahren, wie der jeweilige Reintegrationsprozess ablief, und zweitens, um zu erfragen, welche Faktoren aus der Sicht der beteiligten Personen unterstützend und hinderlich auf eine Reintegration einwirken. Die Erhebungsmethode deckte also das doppelte Erkenntnisinteresse nach informationsbezogenem Wissen und den subjektiven Deutungen und Rekonstruktionen der Gesprächspartner:innen ab (Helfferich, 2022). Das Expert:innengespräch erfragt «implizites Wissen» (ebd., S. 888) aber auch «Insiderwissen über institutionelle Abläufe, [...] Deutungswissen oder Wissen über Hintergründe und Kontexte von sonst schwer zugänglichen, kleinräumigeren Erfahrungsbereichen» (ebd., S. 887). In den Expert:innengesprächen werden auch «Privatpersonen als Expert:innen adressiert, die sich in spezifischen Segmenten in besonderer Weise engagiert und dort Erfahrungen gesammelt haben» (ebd., S. 888). Das war möglich, weil die Erhebungsmethode nicht nur Rollenwissen im Kontext von Berufsrollen, sondern auch ausserberufliches Engagement abfragt.

[10] Alle Namen wurden anonymisiert.

Die Gespräche wurden mit einem Leitfaden geführt. Dadurch konnte sichergestellt werden, dass beide Fragestellungen in den Gesprächen aufgegriffen wurden. Der Leitfaden war in die drei Abschnitte *vor*, *während* und *nach der Reintegration* gegliedert. Das heisst, die Projektmitarbeitenden sprachen mit den Studienteilnehmer:innen über die Situation in der Sonderschule, über den Übergang in die Regelschule und die Weiterführung der Reintegration. Dadurch erhielten sie Hinweise für die Beantwortung der ersten Fragestellung.

Um die zweite Fragestellung zu beantworten, fragte das Projektteam nach den Gelingensbedingungen und Barrieren für eine Reintegration. Aus der Literatur zu Übergängen und zum Gelingen von inklusiver Bildung wurden fünf inhaltlich relevante Oberthemen extrahiert und in den Leitfaden aufgenommen, die auch für das Gelingen von Reintegrationen relevant sind: (1) Prozessgestaltung, (2) Rahmenbedingungen, (3) Ressourcen der Familie, (4) Zusammenarbeit und (5) Haltung.[11]

Insgesamt umfasst das Gesprächsmaterial rund 24 Stunden. Alle Gespräche wurden vollständig nach den erweiterten inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert.

Zudem füllten alle Studienteilnehmer:innen einen Steckbrief aus. Die Kinder und Jugendlichen gaben ihren Geburtstag, ihre Hobbys und Interessen sowie ihre zugeschriebene(n) Diagnose(n) an. Die Eltern wurden um Angaben zu ihren Bildungsabschlüssen, ihrem aktuellen Beruf und zu ihrer Familiensituation gebeten. Die Lehr- und Fachpersonen der Schulen beschrieben ihre Funktion, ihre Ausbildung(en) und Berufserfahrung sowie die Anzahl Wochenlektionen, während derer sie das jeweilige Kind unterrichteten. Die Angaben aller Personen wurden vollständig anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf die beteiligten Personen möglich sind.

Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse mit Fallorientierung

Die erste Fragestellung nach der Gestaltung der sechs verschiedenen Reintegrationsprozesse soll in der vorliegenden Publikation fallbezogen beantwortet werden. In der Auswertung der Gespräche wurden die drei Kategorien *vor*, *während* und *nach der Reintegration* deduktiv auf das Material angewendet. Diese grobkörnige Codierung des umfangreichen Datenmaterials diente auch dazu, die grossen Textmengen zu systematisieren und zu reduzieren (Kuckartz, 2014). Die drei Kategorien wurden auf alle Transkripte der sechs Fälle angewendet und entsprechend in *MAXQDA* codiert. Nach diesem Schritt wurden die codierten

[11] In einer anderen Publikation wird die deduktive Gewinnung der Oberthemen aus der Literatur genauer vorgestellt (Hofer et al., in Begutachtung).

Segmentstellen weiter zusammengefasst und paraphrasiert. Die sechs Reintegrationsprozesse konnten durch dieses Vorgehen chronologisch beschrieben werden. Die Fallanalyse baute schliesslich auf diesen codierten Segmenten auf, um die erste Forschungsfrage zu beantworten (Kuckartz, 2019).

Mit der Fallorientierung wird der Empfehlung von Kuckartz (2014) gefolgt. Dieser schreibt der Fallorientierung bei der qualitativen Inhaltsanalyse, in Abgrenzung zu Mayring, eine wichtige Bedeutung zu und schlägt vor, «die Perspektive der Kategorienorientierung um einen fallorientierten Blick» (ebd., Abs. 25) zu erweitern. Damit beschreibt er eine Form der qualitativen Inhaltsanalyse, «bei der also das Material nicht nur kategorienorientiert in seinen Einzelteilen ausgewertet, sondern auch fallorientiert analysiert wird» (ebd., Abs. 23). Die Fallorientierung ermöglicht somit «eine systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika [jedes] Einzelfalls» (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 124). Darauf zielen die Portraits ab.

Ergebnisdarstellung und Gliederung der Portraits

Die fallorientierten Portraits sind anhand der folgenden vier Punkte strukturiert:

1. *Beteiligte Personen*: Die Personen, die am Reintegrationsprozess beteiligt waren, füllten zusätzlich zu den Gesprächen einen Steckbrief aus. Basierend auf ihren Informationen werden diese Personen zu Beginn der sechs Portraits kurz vorgestellt.
2. *Prozessbeschreibung*: In einem zweiten Schritt wird die Schullaufbahn des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen chronologisch beschrieben. Dargestellt werden die Stationen *vor, während* und *nach der Reintegration* von der Sonder- in die Regelschule.
3. *Zeitlicher Ablauf*: Die chronologische Abfolge des Reintegrationsprozesses und die einzelnen Stationen sind in jeder Broschüre in einer Illustration dargestellt.
4. *Gelingensbedingungen und Barrieren*: In den Portraits werden die fallbezogenen Gelingensbedingungen und Barrieren für die jeweilige Reintegration aufgeführt. Diese konnten aus der Analyse zur zweiten Fragestellung fallbezogen extrahiert werden.

Auf der Projektwebseite *www.teil-reintegration.ch* (Hofer & Haldimann, 2025) sind die Portraits in einfacher Sprache aufgeführt. Zudem enthält sie Informationen zu Teil- und Reintegrationen in den Kantonen Bern, Luzern und Zürich. Diese Informationen stammen aus den Sonderschulkonzepten des jeweiligen Kantons und wurden im Austausch mit den kantonalen Verantwortlichen für die Webseite aufbereitet.

Die Studienteilnehmenden hatten die Möglichkeit, einen ersten Entwurf der Portraits im vorliegenden Sammelband und in einfacher Sprache auf der Webseite zu prüfen und kommunikativ zu validieren. Die Studienteilnehmenden konnten auf allfällige Unstimmigkeiten hinweisen, inhaltliche Lücken füllen und Präzisierungen vornehmen und schlussendlich ihr Einverständnis zu den Portraits geben.

An Reintegrationen wirken, wie auch an normativen Übergängen, viele Menschen mit. Die beteiligten Kinder und Jugendlichen, die Elternteile sowie die Fachpersonen der Regel- und Sonderschule geben in den Portraits sehr persönliche Einblicke. Die Portraits sollen in erster Linie die Erfahrungen der beteiligten Personen möglichst wortgetreu wiedergeben. Die Personen sprechen über Herausforderungen, abwertende und ableistische Zuschreibungen, aber auch über Momente des Aufschwungs, der Erleichterung und des Gelingens. In ihren eigenen Äusserungen finden sich teilweise auch wertende Aussagen. Nicht alle diese Äusserungen können in den Kommentaren zu den Portraits kritisch eingeordnet werden.

Über die sechs Kommentare der Portraits

Damit nicht nur die Forschenden des Projektes die Portraits diskutieren, wurden sechs Personen dazu eingeladen, jeweils ein Portrait aus ihrer jeweiligen fachlichen Perspektive zu kommentieren. Die sechs Autor:innen sind in ihren Berufen auf verschiedene Weise mit Teil- und Reintegrationen konfrontiert. Deshalb setzen sie in ihren Beiträgen unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Der Mehrwert der sechs Kommentare liegt darin, dass aufgrund der verschiedenen Perspektiven der Autor:innen vielseitige Interpretations- und Deutungsweisen eines noch wenig bearbeiteten Themas entstanden sind.

Die Inklusionsexpertin Saphir Ben Dakon kommentiert das Portrait von Elias. Sie kombiniert ihre eigenen Erfahrungen mit wissenschaftlichen und theoretischen Erkenntnissen. In ihrem Kommentar fokussiert sie sich auf strukturelle Barrieren und abwertende Zuschreibungen. Diese stehen aus ihrer Sicht dem Grundgedanken einer inklusiven Schule und damit der vollumfänglichen Teilhabe aller Lernenden konträr gegenüber. Saphir Ben Dakon kommt zum Schluss: Integrative Schulformen haben sich zwar schrittweise weiterentwickelt, das Bildungssystem ist jedoch noch nicht inklusiv.

Martin Imhof kommentiert das Portrait von Rebecca aus der Perspektive der Bildungsverwaltung. Er leitete die Abteilung Sonderschulung der *Dienststelle Volksschulbildung* im Kanton Luzern. Martin Imhof zeigt in seinem Kommentar,

was die Bildungsverwaltung unternehmen kann, um Reintegrationen zu unterstützen und die inklusive Bildung zu stärken.

Aus der Perspektive der Hochschulbildung diskutiert Annemarie Kummer Wyss das Portrait von Theo. Sie nimmt die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen in den Blick. Die Hochschulbildung beeinflusst die Professionalität künftiger Lehr- und Fachpersonen und entwickelt so die inklusive Schule indirekt weiter. Annemarie Kummer Wyss zeigt anhand der Beziehungsqualität zwischen Lehr- und Fachpersonen und der multiprofessionellen Zusammenarbeit, welche Konsequenzen sich für die Aus- und Weiterbildung an Pädagogischen Hochschulen ergeben.

Anita Jung Strub leitet die Fach- und Beratungsstelle *elpos Nordwestschweiz*. Sie kommentiert das Portrait von Matteo aus der Perspektive der Elternberatung. Die Elternberatung beschäftigt sich mit den Anliegen der Eltern und Erziehungsberechtigten von Kindern mit Behinderungen. Die Autorin benennt in ihrem Kommentar Herausforderungen, die sich im Zusammenhang mit Reintegrationen von einer Sonderschule an die Regelschule ergeben. Aus diesen leitet sie fünf Empfehlungen für die Praxis ab, die Fachpersonen insbesondere bei Reintegrationen von Lernenden mit auffälligem Verhalten beachten sollten.

Das Portrait von Eldi kommentiert Romana Snozzi. Sie promoviert an der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH) zu Bildungsverläufen von Lernenden mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf. Romana Snozzi diskutiert das Portrait aus der Perspektive der internationalen Forschung und ordnet die Aussagen im Portrait anhand internationaler Studienergebnisse zu Bildungsverläufen in einen grösseren Zusammenhang ein.

Iris Glockengiesser diskutiert das Portrait von Lionel aus der Perspektive des Rechts. Sie geht aus von den rechtlichen Grundlagen zur integrativen Bildung in der Schweiz und den völkerrechtlichen Verpflichtungen der Behindertenrechtskonvention, die für die Schweiz verbindlich sind. Iris Glockengiesser zeigt anhand des Themas der Reintegration, dass der rechtliche Anspruch auf inklusive Bildung im Schweizer Schulsystem zwar besteht, jedoch in der Praxis weiterhin unzureichend umgesetzt wird.

Literatur

Avramidis, E. (2012). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, *28* (4), 421–442. https://doi.org/10.1080/02671522.2012.673006

Balestra, S., Eugster, B. & Liebert, H. (2022). Peers with special needs: Effects and policies. *Review of Economics and Statistics*, *104* (3), 602–618.

Biewer, G. & Schütz, S. (2022). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung* (2., aktual. und erw. Aufl., S. 126–130). Klinkhardt.

Bleidick, U. (1988). *Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen: Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik*. Marhold.

Bless, G. (2017). Integrationsforschung. Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68* (5), 216–227.

Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 24* (2), 6–14. https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/700

Buholzer, A. & Kummer, A. (Hrsg.) (2010). *Alle gleich - alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Kallmeyer & Klett.

Bundesamt für Statistik (BFS) (2020). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/2019.* https://www.bfs.admin.ch/asset/de/14776871

Bundesamt für Statistik (BFS) (2021). *Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich.* https://www.bfs.admin.ch/bfs/rm/home.assetdetail.28085674.html

Bundesamt für Statistik (BFS) (2024). *Sonderpädagogik.* https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.html [Zugriff: 05.05.2025]

Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, in Kraft seit dem 01. Januar 2004, SR 151.3. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de

de Croes, L., Cornelisz, I., van Klaveren, C. & Ruijs, N. (2025). The Effect of Students with Special Needs on Their Peers' Cognitive Outcomes: Results from Student-level Population Data in the Netherlands. *Education Finance and Policy*, *20* (1), 56–84. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00422

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Marburg.

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter.* Haupt.

Ernst, M. (2010). *Teilintegration taubblinder Kinder in den Regelkindergarten. Analyse eines Fallbeispiels*. Dr. Müller.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37* (5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Gasser, L. & Tettenborn, A. (2015). Behinderungsspezifische moralische Urteile von Lehrpersonen und Klassenkameraden als Prädiktoren für das Ausschlussverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62* (1), 30–39. https://psycnet.apa.org/doi/10.2378/PP2014.art07d

Gebhard, B., Simon, L., Ziemen, K., Opp, G. & Groß-Kunkel, A. (Hrsg.) (2021). *Transitionen: Übergänge in der Frühförderung gestalten.* Schulz-Kirchner.

Gebhardt, M., Heine, J.-H. & Sälzer, C. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 246–258.

Girard-Groeber, S. (2024). Schüler:innen mit einer Hörbeeinträchtigung im teilintegrativen Bildungssetting: Interaktionsformen in lautsprachlichen Klassen mit Assistenz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 30* (03), 27–32. https://doi.org/10.57161/z2024-03-05

Griebel, W. & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (6. Aufl.). Cornelsen.

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Springer.

Hillenbrand, C. (2023). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). Reinhardt.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 53* (9), 354–361.

Hofer, F., Bzzi, J., Ben Dakon, S. & Graf, J. (2024). *Gelingende Reintegration? Diskussion von Forschungsergebnissen mit zwei Aktivist*innen für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen*. Nationale Aktionstage Behindertenrechte 2024, Zukunft Inklusion, Luzern, 12.06.2024. https://zukunft-inklusion.ch/lu/aktion/gelingende-reintegration- zdiskussion-von-forschungsergebnissen-mit-zwei-aktivistinnen-fuer-die-gleichstellung-von-menschen-mit-behinderungen/ [Zugriff: 05.05.2025]

Hofer, F., Elmer, A., Huber, M., Laky, L., Luginbühl, G. & Buholzer, A. (in Begutachtung). *«Es galt, eine Brücke zwischen der bisherigen Beschulung und der neuen herzustellen» – Gelingensbedingungen und Barrieren bei Reintegrationen von der Sonderschule in die Regelschule.*

Hofer, F. & Haldimann, S. (2025). *Teil- und Reintegration als Einzelfall? Portraits gelungener Prozesse der Teil- und Reintegration von Kindern mit Behinderungen in Regelschulklassen.* https://teil-reintegration.ch/

Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I.* Beltz.

im Brahm, G. (2020). (Individuelle) Übergänge im Schulsystem begleiten und gestalten – pädagogische Herausforderungen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 275–296). Springer.

Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. EDK. https://edudoc.ch/record/87689?v=pdf

Kastl, J. M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (2. Aufl.). Springer.

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, 165–191.

Koch, K. (2012). Schulübergänge. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft* (S. 168, Bd. 3). Klinkhardt.

Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings.* SBFI und EDK.

Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *6* (1), 126–141.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.

Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik 6* (1), 59–75. https://doi.org/10.25656/01:9245

Kuckartz, U. (2014). *Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.

Kuckartz, U. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen [45 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, *20* (3), Art. 12. http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6. Aufl.). Beltz.

Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 27* (7), 48–56. https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/947

Lanners, R. (2024). Integration vor Separation im Spiegel unserer Statistik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 30* (9), 2–12. https://doi.org/10.57161/z2024-09-01

Luder, R. (2018). Praktische Umsetzung und Effekte integrativer Förderung in der Schweiz: Zusammenfassende Übersicht zu den Ergebnissen eines nationalen Forschungsprojekts. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 24* (2), 15–21. https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/701

Matthewes, S. H. (2020). *Längeres gemeinsames Lernen macht einen Unterschied.* WZBrief Bildung, 40. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Mays, D. (2014). *In Steps! - wirksame Faktoren schulischer Transition: Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Klinkhardt.

Mays, D. (2017). Zur Notwendigkeit einer selbstkonzeptsensiblen und ökologisch-systemischen Reform der Übergangskonzepte zwischen der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und der Allgemeinen Schule. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 21–37). Frank & Timme.

Oggenfuss, C. & Wolter, S. C. (2025). Not Just Gender: Multiple and Persistent Grade Biases in Language and Mathematics. *European Education, 57* (2), 105–117. https://doi.org/10.1080/10564934.2025.2498382

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators.* OECD.

Pohlmann-Rother, S. & Then, D. (2023). *Vom Kindergarten in die Grundschule. Den Übergang inklusiv gestalten.* Kohlhammer.

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video*. Springer.

Rehle, C., Schmitt-Bosslet, S. & Häberlin-Klumpner, R. (2021). *Inklusion am «seidenen Faden». Bildungsverläufe von zehn Jugendlichen mit Beeinträchtigungen.* Klinkhardt.

Rossmann, P., Gasteiger-Klicpera, B., Gebhardt, M., Roloff, C. & Weindl, A. (2011). Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In R. Mikula & H. Kittl-Satran (Hrsg.), *Dimension der Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (S. 107–120). Leykam.

Sahli Lozano, C. (2012). *Schulische Selektion und berufliche Integration: Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege*. Dissertation, Universität Freiburg.

Sahli Lozano, C., Wüthrich, S. & Wicki, M. (2023). Schulische Integration in der Schweiz – Stolpersteine und Gelingensbedingungen. *4bis8,* 3, 32–33.

Salas García, V. B. & Rentería, J. M. (2024). Students with special educational needs in regular classrooms and their peer effects on learning achievement. *Humanities and Social Sciences Communications*, *11* (1), 1–12.

Schumann, B. (2008). «*Ich schäme mich ja so!*» *Die Sonderschule für Lernbehinderte als «Schonraumfalle».* Klinkhardt.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2026). *Bildungsbericht Schweiz 2026*. https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/

Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291–307.

Snozzi, R., Müller, C. M. & Zurbriggen, C. L. A. (2024). School placement trajectories of students with special educational needs. A longitudinal analysis of administrative data. *Journal of Research in Special Educational Needs,* 103–117. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12714

Snozzi, R., Zurbriggen, C. L. A. & Müller, C. (2023). School transfers in special education: frequency, direction, and timing of transfers between different school settings. *European Journal of Special Needs Education, 39* (2), 249–264. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207056

Stamm, M. (2012). *Achtung, fertig, Schuleintritt! Wie Eltern und pädagogische Fachkräfte Kinder auf eine erfolgreiche Schullaufbahn vorbereiten können*. https://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/226-dossier-achtung-fertig-schuleintritt-2012/file.html

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK) vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR. 0.109. https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*, adopted on 13 December 2006, entered into force on 3 May 2008. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

Walther-Müller, P. & Häfeli, K. (2005). Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 11* (7–8), 36–44.

Walthert, M. (2023). *Lernende ohne Erstabschluss – Bildungsverläufe 2012/13–2020/21*. Lustat Statistik Luzern. https://www.lustat.ch/analysen/bildung/2020/bildungsverlaeufe

Zöller, I., Treutlein, A. Roos, J. & Schöler, H. (2013). Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich* (S. 15–43). Springer.

Elias

Federica Hofer

Das Portrait von Elias

Auf der Projektwebseite *www.teil-reintegration.ch* finden Sie das Portrait von Elias in einfacher Sprache und auf Englisch. Zudem finden Sie dort Angaben zu Reintegrationen in den Kantonen Bern, Luzern und Zürich.

Beteiligte Personen

Elias Steiner

Elias[1] ist im Jahr 2010 geboren. Er hat ein älteres Geschwister. Zu Hause spricht er Schweizerdeutsch. In seiner Freizeit geht er in die Leichtathletik und ist Mitglied im Turnverein. Er spielt gerne mit Lego oder im Garten, macht Puzzles oder ist mit seinem Hund Roxy unterwegs.

Bei Elias wurden ein Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom und eine emotionale Entwicklungsstörung diagnostiziert.

Elias besuchte einen Waldkindergarten. Danach wechselte er an eine Sonderschule und besuchte dort die 1. und 2. Klasse. Nach diesen zwei Jahren in einem separativen Schulsetting ordnete der Kanton eine Reintegration an. Elias war neun Jahre alt, als er im Schuljahr 2019/20 in eine 2. Klasse der Regelschule wechselte. Er wiederholte die 2. Klasse, um einen sanfteren Einstieg in die Regelschule zu haben. Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2023 ist Elias 13 Jahre alt und startet nach den Sommerferien in die 6. Klasse.

[1] Alle Namen und Orte wurden anonymisiert. Elias wohnt in einem kleinen Kanton. Um die Anonymität der beteiligten Personen zu wahren, wird der Kanton nicht offengelegt.

Familie

Gabriela Steiner
Frau Steiner ist Elias' Mutter. Sie arbeitete als Primarlehrerin, bis bei ihr eine schwere, unheilbare Krankheit diagnostiziert wurde. Frau Steiner ist mit dem Vater von Elias verheiratet und lebt mit ihm zusammen. Dieser hat eine Leitungsfunktion in einem IT-Unternehmen.

Beteiligte der Regelschule

Hannah Nowak
Frau Nowak arbeitet als Schulsozialpädagogin an der Regelschule. Zum Zeitpunkt von Elias' Reintegration verfügte sie über neun Jahre Berufserfahrung. Sie begleitet Elias und seine Familie in einzelnen Lektionen und ausserhalb des Unterrichts.

Lydia Moser
Frau Moser ist eine der beiden Regellehrpersonen, bei denen Elias die 5. Klasse besuchte. Als Elias in ihre Klasse wechselte, arbeitete sie bereits seit mehr als 35 Jahren als Lehrerin. Zusammen mit einer anderen Lehrperson und einer Schulischen Heilpädagogin führte sie eine Klasse mit 40 Kindern. Frau Moser ist zuständig für Elias, sie ist seine Coachin.

Andrea Roth
Frau Roth war die Schulische Heilpädagogin in der 5. Klasse der Regelschule. Zum Zeitpunkt von Elias' Reintegration verfügte sie – wie Frau Moser – über mehr als 35 Jahre Berufserfahrung. In der Klasse von Elias war sie verantwortlich für die Lektionen der Integrativen Förderung.

Beteiligte der Sonderschule

Frida Hofstetter
Frau Hofstetter ist als Schulische Heilpädagogin an der Sonderschule tätig, in welcher Elias die 1. und 2. Klasse besuchte. Sie ist ausgebildete Heil- und Sozialpädagogin mit über 24 Jahren Berufserfahrung. Frau Hofstetter arbeitete mit einem Pensum von 16 Wochenlektionen in der Klasse von Elias.

Beteiligte kantonaler Behörden

Chiara Spinelli
Frau Spinelli arbeitete früher als Schulpsychologin. Sie hat Psychologie studiert und ist diplomierte Klinische Heilpädagogin. Zum Gesprächszeitpunkt leitet sie den kantonalen Schulpsychologischen Dienst. Frau Spinelli kennt Elias und seine Familie schon seit dem Kindergarten und begleitet ihn bis heute als Psychologin, mit mehr als 22 Jahren Berufserfahrung.

Aufteilung der Gespräche

Um mehr über den Reintegrationsprozess von Elias zu erfahren, sprach das Projektteam mit den folgenden Personen:

- Frau Hofstetter und Frau Spinelli (Gespräch 04)
- Frau Moser und Frau Roth (Gespräch 05)
- Elias mit seinem Hund Roxy, Frau Steiner und Frau Nowak (Gespräch 06)

Prozessbeschreibung

Elias wechselte nach zwei Jahren an einer Sonderschule, in der es ihm sehr gut gefiel, in die Regelschule. Dieses Kapitel zeigt anhand von Ausschnitten aus den drei Gesprächen, wie es dazu kam, wie der Wechsel ablief und wie es für Elias weiterging.

Bei Elias wurde bereits in seinem ersten Lebensjahr eine Reizabschirmungsbarriere diagnostiziert. Das bedeutet, dass Elias Mühe hat, Eindrücke aus der Umgebung zu filtern. Er nimmt vieles wahr, was anstrengend für ihn ist. Mit vier Jahren erhielt er Unterstützung durch Personen der Heilpädagogischen Früherziehung, die ihn zu Hause besuchten. Die Fachpersonen meldeten den Eltern zurück, dass es für Elias schwierig sein könnte, sich in einer grossen Gruppe zurechtzufinden.

Elias wurde in einen Waldkindergarten eingeschult. Da er Mühe hatte, äussere Reize zu kanalisieren, besuchte er diesen während eines Jahres nur in Teilzeit, für einzelne Stunden. Die Stundenanzahl wurde dann schrittweise erhöht. Während der Kindergartenzeit erhielt er weiterhin Massnahmen der Heilpädagogischen Früherziehung. Elias verhielt sich im Kindergarten unauffällig, explodierte jedoch, sobald er nach Hause kam. Das erzählt Frau Steiner, seine Mutter: «Er kam nach Hause und ist im Kindergarten absolut unauffällig gewesen. Sie haben ihn manchmal vergessen, weil er gar nicht gesprochen hat oder nur sehr wenig, er war einfach sehr angepasst. Und zu Hause explodierte er dann» (G. 06)[2].

Angesichts des bevorstehenden Übertritts in die 1. Klasse fragten sich die Eltern von Elias, ob die Regelschule an ihrem Wohnort tatsächlich das richtige Setting für ihren Sohn sei. Sie entschieden sich, Elias in eine kleinere Klasse an einer Sonderschule einzuschulen. Der Schulpsychologische Dienst und die Heilpädagogische Früherzieherin unterstützten Herrn und Frau Steiners Wunsch. Elias' Mutter erzählt:

> *Wir haben selbst gemerkt, das wird ganz, ganz schwierig in der Regelschule, weil es Doppelklassen sind. Allein im Schulhaus der ersten und zweiten Klassen hat es auf dem Pausenplatz 120 Kinder. Wir fanden dann, in Absprache mit der Früherzieherin, [...] dass diese Sonderschule ideal für Elias wäre. Wir haben danach den Wechsel beantragt. Für die Lehrpersonen war es ein Schock. Ich weiss noch, sie waren schockiert, dass Eltern auf die Idee kommen, ihr Kind in eine Sonderschule zu geben. Sie haben zwei Stunden auf uns eingeredet, dass wir das nicht machen dürften, dass wir das Elias nicht antun dürften. Aber wir dachten: Doch! Wir schauten uns die Sonderschule an und fanden, dass sie genau der*

[2] Die Zitate aus den Gesprächen wurden zugunsten der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

richtige Ort sei für Elias. Dank der Unterstützung des Schulpsychologischen Dienstes und gegen den Willen der Regelschule durfte er dann für die 1. und 2. Klasse an die Sonderschule gehen. (Frau Steiner, G. 06)

Der Übergang an die Sonderschule stand schliesslich fest. Elias besuchte dort die 1. und 2. Klasse. Frau Hofstetter, die Heilpädagogin und Lehrerin an der Sonderschule, erzählt, wie sie Elias zu Beginn erlebte:

Ich erinnere mich noch sehr gut an den Start von Elias. Ein kleiner, feiner Bub, sehr angepasst, er hat alles korrekt gemacht. Hätte man seinen Hintergrund nicht gekannt oder hätte man ihn nicht lesen können, dann hätte man sich gefragt: Wieso ist dieser Junge in der Sonderschule? (lacht) Das weiss ich noch sehr, sehr gut. Wir haben ganz wenige schwierige Situationen mit ihm erlebt. Es hat nur einzelne Wutausbrüche gegeben. (G. 04)

Frau Steiner, die Mutter von Elias, erzählt, dass sich ihr Sohn in der Sonderschule sehr wohl fühlte. Im Nu fand er zwei enge Freunde: «Die sind zwei Jahre lang durch dick und dünn gegangen miteinander» (G. 06). Auch schulisch machte Elias enorme Fortschritte: «Er hat am Schluss, nach zwei Jahren, bis tausend gerechnet» (Frau Steiner, G. 06). Wenn er abends mit dem Taxi nach Hause kam, musste er keine Hausaufgaben mehr erledigen.

Die Familie Steiner war durch die fortschreitende Krankheit der Mutter stark belastet. Der Umstand, dass Elias die Sonderschule besuchte, bedeutete eine Entlastung. In dieser Zeit hatten die Eltern mehr Zeit für die Schwester von Elias. Frau Steiner erinnert sich im Gespräch zurück: «Für uns waren diese zwei Jahre die sorgenfreisten Zeiten, seit Elias in der Schule war. Und wir hatten am meisten Zeit für unsere Tochter. Für uns war es eine sehr angenehme Zeit» (G. 06).

Einige Zeit später ordnete der Kanton an, dass Elias in die Regelschule reintegriert werden soll. Er bewilligte die separative Sonderschule von Elias nicht mehr. Seine Eltern waren mit dieser Entscheidung nicht einverstanden: «Der Entscheid ging nicht von uns aus. Wir waren dagegen. Aber wir hatten gar keine Chance. Es hiess einfach, dass dies jetzt eine Tatsache ist und dass wir uns damit abfinden sollen. [...] Für uns war es ein riesiger Schreck» (Frau Steiner, G. 06).

Das Unbehagen von Elias' Mutter gegenüber der Regelschule hing auch damit zusammen, wie einzelne Eltern von Elias' ehemaligen Mitschüler:innen im Waldkindergarten auf ihren Sohn reagierten. Sie äusserten sich sehr abwertend darüber, dass ihre Kinder dieselbe Klasse besuchten:

Wir haben von gewissen Eltern ganz, ganz heftige Rückmeldungen bekommen. Zum Beispiel: «Ich habe gehört, dass mein Junge mit deinem Kind in die Schule gehen muss, mit dem Behinderten. Aber das ist gar nicht so schlimm.» Solche Sachen. (Frau Steiner, G. 06)

Zudem wurde Frau Steiner von den Eltern der anderen Kindergartenkinder ausgeschlossen, beispielsweise bei der Organisation eines Abschiedsgeschenks für

die Kindergartenlehrperson. Niemand informierte sie darüber. Folglich hielt sich die Vorfreude auf die Regelschule in Grenzen: «Wir waren nicht begeistert, dass Elias wieder zurückmuss» (Frau Steiner, G. 06).

Der Entscheid, Elias in die Regelschule zu reintegrieren, stand jedoch fest. Frau Spinelli, die damalige Schulpsychologin, erinnert sich im Gespräch zurück, wie die Vorbereitungen für die Reintegration abliefen und wie sie die Ressourcen für die Unterstützung planten, die Elias in der Regelschule erhalten sollte:

> *Wir hatten die gute Situation am Wohnort, dass die [...] Schule mit Sozialpädagoginnen arbeitet. Das heisst, sie hat für Kinder, die einen integrativen Sonderschulstatus haben, Sozialpädagogen angestellt, welche die Kinder im Unterricht begleiten. Sie arbeiten auch einmal in der Woche mit ihnen in der Familie. Das ist die Bedingung. [...] Für uns war es ganz klar, dass Elias auch die Unterstützung eines Sozialpädagogen, einer Sozialpädagogin bekommen soll. Und zwar am Anfang im Rahmen von acht Lektionen. Also eher viel. [...] Diese Person war einerseits für ihn zuständig, andererseits ging es vor allem auch darum, wie man ihn in der Klasse begleiten kann. Wir wussten, dass es Situationen gibt wie der Pausenplatz, die Turnhallen, Garderoben, den Schulweg, Schulzimmerwechsel, eine grössere Klasse, eine grössere Schule. [...] Über dieses Anliegen sprachen wir im Dezember an der ersten Sitzung mit dem Rektorat, einer potenziellen Sozialpädagogin und der Schulleitung. An dieser Sitzung legten wir mit den Eltern zusammen offen, was Elias braucht, damit er am Wohnort in die Schule gehen kann. Das Rektorat hat das so entgegengenommen. Wir haben dann zusammen geschaut, was wir abdecken können und was nicht. Und dann haben wir relativ bald gesehen: Doch, diese Ressourcen hätten wir. Man muss sie ja zwar noch vom Kanton sprechen lassen. Aber grundsätzlich: Ja. (G. 04)*

Als die Reintegration vorbereitet wurde, war zu Beginn noch nicht klar, ob Elias in die 3. Klasse wechseln oder nochmals die 2. Klasse besuchen würde. Die beteiligten Personen entschieden schliesslich, dass er die 2. Klasse wiederholen sollte. Dadurch sollte ihm mehr Zeit gegeben werden. Gleichzeitig wollte man vermeiden, dass er mit denselben Kindern wie im Kindergarten – und insbesondere deren Eltern, die sich sehr abwertend geäussert hatten – in eine Klasse kommt.

Elias konnte zwei Wochen in der Regelklasse schnuppern gehen. Von Anfang an begleitete ihn eine Sozialpädagogin sehr eng, was für alle Beteiligten eine Unterstützung war. Elias hatte sie bereits zuvor in den Sommerferien kennengelernt. Nichtsdestotrotz war der Wechsel an die Regelschule für Elias sehr herausfordernd, erzählt seine Mutter: «Es waren Horrorsommerferien, der absolute Horror. Der Wechsel war sehr, sehr, sehr schwierig. Er wollte nicht. Er wollte zu Lukas und Fabio zurück, seinen zwei Freunden. Er wollte nicht in die Regelschule» (Frau Steiner, G. 06). Zudem liefen beim Start in der Regelschule einige Dinge nicht optimal. Zum Beispiel erhielt Elias nochmals dasselbe Schulmaterial, das er bereits in der Sonderschule durchgearbeitet hatte. Das demotivierte ihn.

Elias erhielt in der 2. Klasse Unterstützung im Rahmen von acht Wochenlektionen. Diese übernahm Frau Nowak, die Sozialpädagogin. Die Ressourcen wurden jeweils für ein Jahr gesprochen, basierend auf einer Standortbestimmung des Schulpsychologischen Dienstes, und mussten jedes Jahr neu beantragt werden. Zwischenzeitlich wurden einmalig auch Ressourcen für zwei Jahre gesprochen. Die Sozialpädagogin besprach den Antrag auf Unterstützungslektionen für Elias jeweils mit seinen Eltern, bevor sie ihn mit der Schulleitung zusammen einreichte. Über die definitive Anzahl Lektionen entschied schliesslich das kantonale Volksschulamt.

Nachdem Elias die 2. Klasse in der Regelschule abgeschlossen hatte, stand für die 3./4. Klasse erneut ein Wechsel der Lehrpersonen an. Das war deshalb herausfordernd, weil solche Wechsel für Elias sehr anstrengend waren. Zudem dauerte es immer eine Weile, bis die Lehrpersonen wussten, wie sie Elias optimal unterstützen können und worauf sie bei ihm achten sollen. Die Sozialpädagogin begleitete deshalb Elias bei diesem Wechsel und sensibilisierte die neuen Lehrpersonen für seine Situation. So gelang der Start in die 3. Klasse. Bis Elias sich richtig wohlfühlte und in der neuen Umgebung angekommen war, verstrich allerdings ein weiteres Jahr, wie Frau Steiner, Elias' Mutter, und Frau Nowak, die Sozialpädagogin, im Gespräch erzählen:

Frau Steiner: *Richtig angekommen, hätte ich jetzt gesagt, ist er in der Mitte der vierten Klasse.*

Interviewerin: *Das ist eine lange Zeit.*

Frau Steiner: *Ja. Es war immer ein bisschen fragil. Es war in der dritten Klasse, als er nicht mehr konnte, oder?*

Frau Nowak: *Ja, das war in der dritten Klasse.*

Frau Steiner: *Manchmal kippte es plötzlich und er konnte nicht mehr. Wir unterrichteten ihn dann für zwei Wochen zu Hause, weil es einfach nicht mehr ging. Aber etwa in der Mitte der vierten Klasse hatte ich das Gefühl, dass es langsam ein bisschen weniger anstrengend war. (G. 06)*

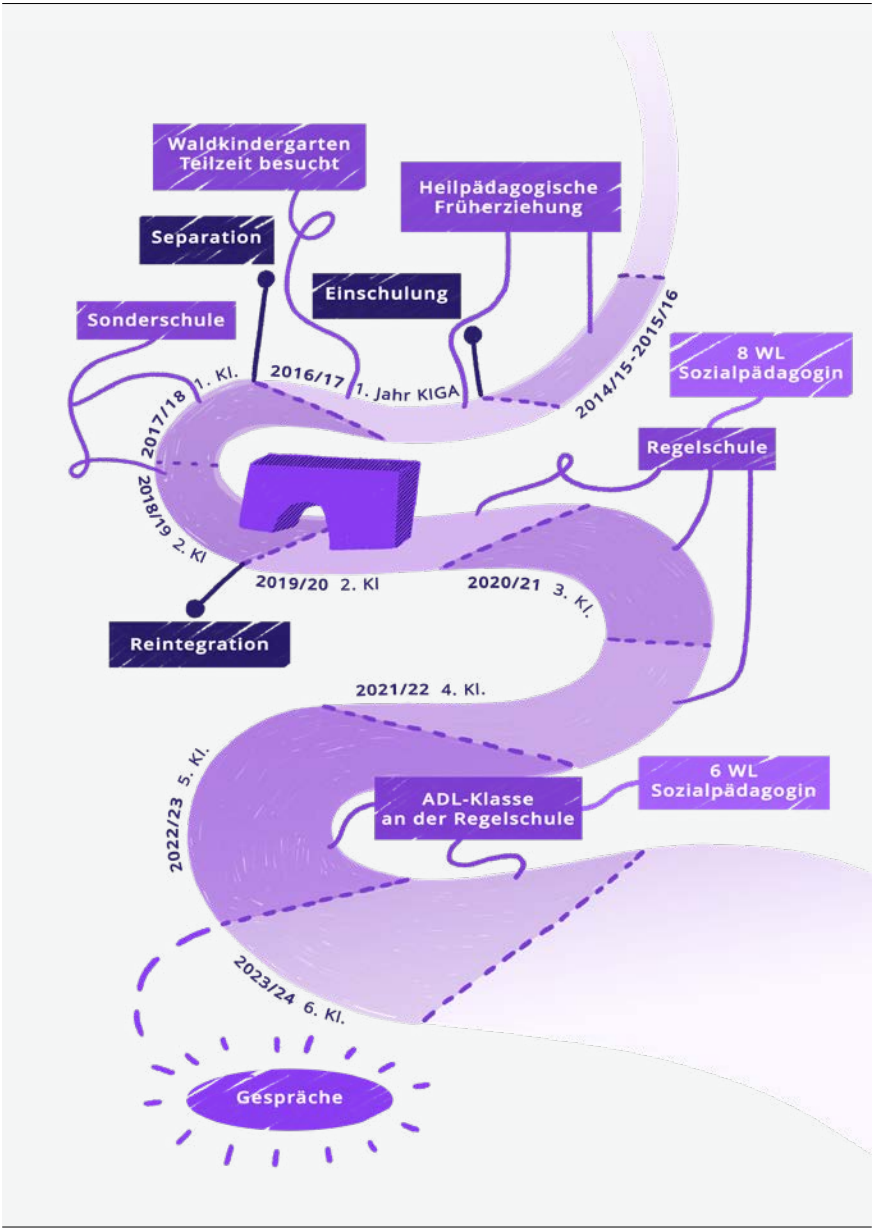
Mit dem Übergang von der 4. in die 5. Klasse wechselten erneut die Lehrpersonen. Zudem änderte sich auch die Zusammensetzung der Klasse. Elias kam in eine altersdurchmischte Klasse mit 40 Kindern. Verantwortlich für diese Klasse waren drei Lehrpersonen (darunter Frau Moser) und eine Heilpädagogin (Frau Roth). Elias erinnert sich zurück, dass diese Bedingungen für ihn nicht optimal waren: «Es sind eher viele Kinder und dann ist es lauter. Dann kann ich mich weniger gut konzentrieren» (G. 06). Die Sozialpädagogin fügt an, dass es für Elias schwieriger ist, verschiedene Lehrpersonen zu haben, als nur eine Lehrperson, die allein für ihn zuständig ist.

Die Schulische Heilpädagogin und die Klassenlehrerin der Regelschule beschreiben Elias im Gespräch als unauffälligen Schüler: «Wenn man nichts über Elias wüsste, wäre er für uns ein sehr angenehmer, pflegeleichter, stiller, fleissiger Schüler» (Frau Moser, G. 05). Elias habe sich in der 5. Klasse immer mehr geöffnet, sei aufgeblüht und habe sich immer mehr getraut, für sich selbst einzustehen. Zum Beispiel habe er mittlerweile den Mut, den Lehrkräften mitzuteilen, wenn er eine Pause brauche. Und er suche auch den Kontakt zu den Lehrpersonen.

Die Begleitung der Sozialpädagogin im und insbesondere ausserhalb des Unterrichts ist für Elias und seine Familie unverzichtbar. Er kennt Frau Nowak mittlerweile seit vier Jahren. Zu Beginn wurden acht Wochenlektionen für die Begleitung von Elias gesprochen, zum Gesprächszeitpunkt waren es noch sechs Wochenlektionen. In diesen Lektionen enthalten ist auch die Zeit für den Kontakt mit der Mutter von Elias.

Die Gespräche mit Elias und den Personen, die an seiner Reintegration beteiligt waren, fanden während den Sommerferien des Jahres 2023 statt. Nach den Sommerferien besuchte Elias die 6. Klasse. Frau Nowak, die Sozialpädagogin, sollte Elias auch beim anschliessenden Übergang in die Oberstufe weiterbegleiten – abhängig davon, ob der Kanton die Ressourcen dafür sprechen würde. Der Übergang in die Oberstufe ist für Elias der letzte Wechsel innerhalb der Regelschulzeit. Frau Nowak sagt dazu im Gespräch: «Jetzt müssen wir ja nur noch einmal. Es gibt nur noch einmal diesen Wechsel» (G. 06).

Zeitlicher Ablauf



WL = Wochenlektionen; ADL = altersdurchmischtes Lernen

Gelingensbedingungen und Barrieren

In den Gesprächen zum Reintegrationsprozess von Elias kommen verschiedene Personen zu Wort: Elias selbst, seine Mutter sowie die Fachpersonen der Regel- und der Sonderschule. Die Gesprächsteilnehmenden schildern, was dazu beitrug, dass die Reintegration von Elias gelang (Gelingensbedingungen). Und sie sprechen diejenigen Aspekte an, die seinen Übergang von der Sonder- in die Regelschule erschwerten (Barrieren).

Diese Gelingensbedingungen und Barrieren können fünf Ebenen zugeordnet werden: (1) der Prozessgestaltung, (2) den Rahmenbedingungen, (3) den Ressourcen der Familie, (4) der Zusammenarbeit und (5) der Haltung der beteiligten Personen. Diese fünf Ebenen und die Gelingensbedingungen und Barrieren werden in diesem Kapitel vorgestellt.

Die Bezeichnungen für die Gelingensbedingungen und Barrieren auf den fünf Ebenen wurden bewusst neutral formuliert. In den Aussagen der Gesprächsteilnehmenden fanden sich oft Hinweise darauf, dass sich eine identifizierte Bedingung je nach Ausgestaltung unterstützend auf den Reintegrationsprozess auswirkte (Gelingensbedingung) oder auch erschwerend (Barriere), wenn bestimmte Vorkehrungen nicht getroffen wurden. Zum Beispiel die Bedingung einer *Ansprechperson*: Sie ist ein zentraler Faktor im Reintegrationsprozess. Ihr Vorhandensein kann als Gelingensbedingung wirken, während ihr Fehlen zur Barriere werden kann.

● Prozessgestaltung

Gelingensbedingungen

Ansprechperson

Elias bewältigte den Übergang von der Sonder- in die Regelschule. Eine Bedingung, die zu diesem Gelingen beitrug, ist laut Elias, seiner Mutter und den Fachpersonen, dass er selbst und seine Eltern eine Ansprechperson hatten. Elias fand die Unterstützung von Frau Nowak, der Sozialpädagogin, sehr wichtig: «Ja, sie hilft sehr viel. Und das ist auch praktisch. Zum Beispiel, wenn es ein Problem gibt» (G. 06). Für Kinder, die von der Sonder- in die Regelschule wechseln möchten, hält er die Unterstützung durch eine Person wie Frau Nowak für empfehlenswert.

Frau Nowak findet es ausserdem sinnvoll, dass die Regelschule, in welcher sie tätig ist, mit Sozialpädagoginnen arbeitet, welche Kinder beim Übergang zu einer neuen Lehrperson begleiten:

> *Der grosse Vorteil an meiner Schule ist, dass wir als Sozialpädagogen die Lernenden über die Stufen hinweg begleiten. Wir begleiten sie in der Regel so lange, bis sie uns nicht mehr brauchen. Das heisst, das Wissen über die Kinder geht nie verloren. Das kann man immer mitnehmen. (G. 06)*

Frau Steiner, die Mutter von Elias, pflichtet Frau Nowak bei. Auch sie fand die Unterstützung der Sozialpädagogin wichtig für die Reintegration von Elias. Diese ist das Bindeglied zur Schule und wägt ab, welche Informationen sie den Lehrpersonen auf welche Weise übermittelt. Frau Steiner erzählt, wie sie diese Unterstützung wahrnahm:

> *Frau Nowak ist schon sehr, sehr wichtig, einfach als Sprachrohr. Ohne sie ginge es nicht [...], es wäre der Horror [...], keine Sozialpädagogin zu haben. Manchmal überlege ich, wie ich etwas sagen könnte. Frau Nowak kann gewisse Dinge ein bisschen anders rüberbringen, als wenn ich anrufen und mein Anliegen formulieren muss. (G. 06)*

Frau Nowak ist aber auch eine wichtige Ansprechperson für die Eltern, weil sie den gesamten Reintegrationsprozess von Elias bis zum Gesprächszeitpunkt begleitet hat. Deshalb besteht zwischen ihr und der Familie Steiner ein vertrauensvolles Verhältnis. Als klar war, dass Frau Nowak Elias beim Wechsel in die Regelklasse begleiten würde, fühlte sich die Familie sehr entlastet:

> *Ab diesem Zeitpunkt hatten wir eine Ansprechperson, und das ist ganz, ganz wichtig. [...] Es ist etwas anderes, wenn man mit der Prorektorin etwas diskutieren oder sie etwas fragen muss, als dies mit einer Sozialpädagogin zu besprechen. Bei ihr weiss man, sie ist für das Kind da und für uns und für die Zusammenarbeit. Das ist extrem wichtig aus meiner Sicht, dass die Eltern von Anfang an sofort eine Sozialpädagogin bekommen, zu der sie ein Vertrauen aufbauen können. (Frau Steiner, G. 06)*

Auch Frau Hofstetter, die Klassenlehrerin der Sonderschule, erlebte die Sozialpädagogin bereits während der Vorbereitung der Reintegration als eine wichtige Ansprechperson für die Eltern. Weil die Sozialpädagogin mit der Situation der Familie Steiner und dem Gesundheitszustand der Mutter vertraut war, konnte sie die nötige Unterstützung leisten.

Schulbesuche und Schnuppern

Eine Gelingensbedingung für die Reintegration waren die gegenseitigen Schulbesuche. In einem ersten Schritt besuchten die Prorektorin und die Sozialpädagogin der Regelschule die Sonderschule, um Elias persönlich kennenzulernen. Dieser Besuch half, die beiden Schnupperwochen für Elias vorzubereiten. Frau Nowak, die Sozialpädagogin, äussert sich im Gespräch folgendermassen: «Es ist wichtig, sich anzuschauen, wo das Kind vorher war. So kann man sich vorstellen, aus welchem Setting es kommt» (G. 06).

In einem zweiten Schritt ging Elias zwei Wochen in die Regelschule. Diese Schnupperzeit ermöglichte es ihm, schrittweise am neuen Ort anzukommen. In dieser Zeit wurde er sehr eng von der Sozialpädagogin begleitet. Das war wichtig

für den Start der Reintegration, erzählt die Mutter von Elias: «Er durfte zwei Wochen lang schnuppern gehen. Das war ein tolles Angebot der Regelschule [...]. Eine Sozialpädagogin [...] hat Elias zwei Wochen lang begleitet» (Frau Steiner, G. 06).

Barrieren

Weitere Übergänge

Veränderungen und unvorhergesehene Ereignisse sind für Elias anspruchsvoll. Eine Reintegration, aber auch ein Wechsel der Lehrperson oder ein neues Schulhaus bringen Herausforderungen mit sich. In allen drei Gesprächen identifizieren die beteiligten Personen Übergänge und Wechsel als Barriere für die Reintegration. Die Sozialpädagogin erzählt:

> *Nach zwei Jahren bei den gleichen Lehrpersonen fängt es an, sich einzuspielen. Die Lehrpersonen wissen langsam, was wichtig ist und was sie beachten müssen. Wenn es dann einen Wechsel gibt, muss man wieder von vorne anfangen. Das ist bei Elias besonders schwierig, weil er kein «Standardsonderschüler» ist, wie man ihn sich vorstellt. Man kennt Kinder, die im Unterricht ausflippen oder die anderen Kinder stören. Das macht Elias alles nicht. Daher besteht die Gefahr, dass die Lehrpersonen denken: «Er hat ja nichts. Wir müssen ja gar nicht auf ihn schauen.» Man muss die Lehrpersonen zu Beginn immer wieder daran erinnern, Elias mitzuteilen, wenn am nächsten Tag zum Beispiel etwas anders laufen oder etwas Ungewohntes passieren wird. Im Unterricht sagt Elias nichts, aber zu Hause kommt dann aus, dass die Lehrpersonen ihm nichts gesagt haben. (Frau Nowak, G. 06)*

Auf dem Bildungsweg von Elias wird es noch weitere Wechsel geben. Frau Moser, Elias' Lehrerin in der 5. Klasse, blickt im Gespräch in die Zukunft. Aus ihrer Sicht wird der Übergang in die Oberstufe «ein happiger Brocken für Elias» (G. 05). Frau Nowak weist im Gespräch darauf hin, dass neue Lehrpersonen gut auf Elias vorbereitet werden müssen. Das gilt auch für die Lehrpersonen der Oberstufe. Ausschlaggebend dafür ist, dass die Sozialpädagogin weiterhin als Ansprechperson auftritt, da sonst eine Barriere entstehen könnte, welche die Weiterführung der Reintegration erschwert. Frau Spinelli, die ehemalige Schulpsychologin, spricht über die Notwendigkeit, alle beteiligten Personen gut vorzubereiten und wichtige Fragen zu klären:

> *Wie gestalten wir den Übertritt in die Oberstufe mit Elias? Es ist wichtig, beim Übertritt vermehrt darauf zu achten, dass die Oberstufenlehrpersonen noch besser abgeholt werden. Sie sollen genau wissen: Was kommt auf uns zu? Worauf müssen wir uns einstellen? (Frau Spinelli, G. 04)*

Aufwand und Dauer des Prozesses
Eine weitere Barriere ist der Reintegrationsprozess an sich, da er sehr zeitaufwändig und lang ist. Eine Reintegration ist mit dem Wechsel in eine Regelschulklasse nicht abgeschlossen: Damit sie gelingt, müssen sich die beteiligten Personen fortlaufend dafür einsetzen. Deshalb muss ein solcher Prozess langfristig geplant werden. Frau Spinelli, die ehemalige Schulpsychologin, betont im Gespräch, dass alle Beteiligten, insbesondere die Eltern, die Jahre zählen, bis Elias seine Schulzeit geschafft haben wird: «Es braucht einen langen Atem, auch von den Eltern. Jetzt kommt Elias in die sechste Klasse. Wir wissen, er hat noch vier Schuljahre vor sich» (Frau Spinelli, G. 04).

Rahmenbedingungen

Gelingensbedingungen

Personelle Ressourcen
Neben den bisher genannten Punkten waren auch die personellen Ressourcen wichtig dafür, dass die Reintegration von Elias gelang. Frau Spinelli, die ehemalige Schulpsychologin, erinnert sich im Gespräch zurück, wie sie sich vor Elias' Start in der Regelschule für ein Setting mit ausreichenden Ressourcen einsetzte. Ihr war klar, dass Elias während der Reintegration ein hohes Ressourcenkontingent benötigt. Unter anderem, weil die zuständigen Sozialpädagog:innen auch bei Elias zu Hause mit ihm arbeiten wollten – seine Wutausbrüche ereigneten sich vor allem dort und nicht in der Schule. Deshalb beantragte die Schulpsychologin acht Wochenlektionen Unterstützung durch eine Sozialpädagogin, mehr als ursprünglich vorgesehen:

> *Es geht darum, auszuhandeln, wie viele Stunden Elias bekommt. Ich wusste, wir müssen hoch einsteigen. Mit acht Stunden wollte ich starten [...], nicht nur vier Stunden, wie das Amt vorgeschlagen hatte. Ich argumentierte, dass wir die Zeit und die Ressourcen brauchen. Elias wird sich zusammenreissen. Es ist wichtig, dass man auch genügend zu Hause mit ihm arbeiten kann. (Frau Spinelli, G. 04)*

Aus der Sicht von Frau Spinelli kann eine Reintegration nur gelingen, wenn genügend Ressourcen vorhanden sind. Ohne Ressourcen bestehe die Gefahr, dass beteiligte Personen ausbrennen:

> *Es braucht Ressourcen. Das haben wir auch in anderen Fällen erlebt: Wenn wir diese Ressourcen nicht haben, dann «verheizen» wir Leute. Das ist für niemanden gut, vor allem für das Kind nicht. Es ist für die Eltern eine schlechte Erfahrung, aber auch für die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen, weil sie dann finden: «Die Integration funktioniert nicht.» (G. 04)*

Wie Frau Spinelli sieht auch die Mutter von Elias die Lektionen der Sozialpädagogin als ausschlaggebend dafür, dass die Reintegration ihres Sohnes gelingt: «Es braucht es ganz, ganz sicher, dass Frau Nowak weiterhin diese Stunden machen darf [...]. Sonst gelingt es sicher nicht mehr. Da bin ich ganz sicher» (Frau Steiner, G. 06).

Reintegrationsklasse

Die Reintegrationsklasse wird in allen drei Gesprächen als Gelingensbedingung genannt. Frau Spinelli erzählt: «Elias konnte sich wirklich sehr gut in diese Klasse einfügen» (G. 04). Zugleich hätten auch die neuen Mitschüler:innen sehr positiv auf ihn reagiert.

Für die Mutter von Elias können Freundschaften innerhalb einer Klasse dazu beitragen, dass eine Reintegration erfolgreich ist. Seit Tim bei Elias in der Klasse sei, gehe Elias viel lieber zur Schule:

> *Tim hat auch eine schwere Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung. Der eine spricht, der andere denkt. Sie sind ein gutes Team. Ich hoffe, das bleibt so. [...] Wir konnten alles versuchen, aber er brauchte einfach einen Freund. Ich denke, das ist das Zünglein an der Waage, ob eine Reintegration gelingt oder nicht. Wenn ein reintegriertes Kind keine Freunde hat, dann ist es einfach schwierig. (Frau Steiner, G. 06)*

Auch Frau Moser und Frau Roth, die Lehrpersonen der Regelklasse, bestätigen, wie wichtig die Freundschaft mit Tim für Elias ist. Zu Beginn traute er sich nur mit Tim, in Partnerarbeit zu arbeiten. Diese positive Erfahrung führte dazu, dass Elias schliesslich auch mit anderen Kindern zusammenarbeitete:

> *Frau Moser:* *Er kann zwar mit anderen Kindern zusammenarbeiten, aber es ist ihm einfach wohler, wenn Tim dabei ist [...]. Es gibt ihm einfach noch ein wenig Sicherheit [...].*
>
> *Frau Roth:* *Und es geht so weit, dass er Tim auch sehr gern hilft. Es gibt Situationen, in denen Elias einfach weiter ist und ihm helfen kann. Und das ist ihm auch nicht zu viel. Er möchte das. Und es hilft Elias auch. (G. 05)*

Profil der Lehrkräfte

Frau Nowak, die Sozialpädagogin, spricht das Profil der Lehrkräfte an, das sie als Gelingensbedingung für die Reintegration von Elias wahrnimmt. Aus ihrer Sicht ist es entscheidend, ob eine Lehrperson den nötigen fachlichen Hintergrund und genügend Kompetenzen in der Beziehungsarbeit und Klassenführung mitbringt:

> *Ich war vorher auch schon in dieser Klasse mit einem anderen Kind. Diese Klasse hatte innert kurzer Zeit sehr viele Lehrpersonenwechsel. [...] Ich weiss noch, die Schüler:innen waren bei jedem Wechsel ganz durcheinander. Die aktuelle Lehrperson leistet sehr gute Beziehungsarbeit mit den Kindern und bringt Ruhe in die Klasse. Sie war eigentlich die erste, die es geschafft hat, den Kindern einen Boden zu geben. (G. 06)*

Barrieren

Personelle Ressourcen

Die personellen Ressourcen können, wie oben erläutert, dazu beitragen, dass eine Reintegration gelingt. Es ist aber auch möglich, dass sie zu einer Barriere werden. Wenn Ressourcen beantragt werden, ist immer abzuwägen, wie die zuständige Person des Schulpsychologischen Dienstes tickt. Beantragen die Lehr- und Fachpersonen ein zu hohes Kontingent an Ressourcen, besteht die Gefahr, dass dieses nicht gesprochen wird. Als die Schulpsychologin an Elias' Schule wechselte, entschied Frau Nowak, die Sozialpädagogin, zusammen mit Elias' Eltern, nur noch sechs Lektionen zu beantragen. Sie hofften, durch dieses Vorgehen die Zustimmung der neuen Schulpsychologin zu erhalten. Frau Nowak erklärt:

> *In der Schule beziehungsweise im Unterricht braucht Elias mich nicht. Er kann den Tag ohne mich gut meistern. Es braucht einfach diese Kontakte und das Bindeglied. Das ist wichtig. Als Elias, seine Eltern und ich uns schon eine Weile kannten, beschlossen wir, die Begleitung mit sechs Wochenlektionen zu machen. Wichtig ist, dass er mich an den Tagen, an denen ich da bin, kurz sieht – falls etwas sein sollte. Die Reduktion haben wir aus strategischen Gründen so entschieden. Das hat gut funktioniert und das bewirkt, was wir wollten. (G. 06)*

Reintegrationsklasse

Elias besucht zum Gesprächszeitpunkt eine Klasse mit 40 Kindern. Frau Steiner und Frau Nowak sehen die Grösse der Klasse als Barriere für den Reintegrationsprozess von Elias:

> *Frau Steiner:* *Sie haben drei Schulzimmer, sie haben mehrere Lehrpersonen. Es ist eigentlich eine sehr unruhige Sache.*
>
> *Frau Nowak:* *Das ist sehr herausfordernd, auch für die Lehrpersonen. Sie haben die Verantwortung für vierzig Kinder. Es ist anspruchsvoll, wenn man immer für alle vierzig Kinder denken will. Das ist eigentlich gar nicht möglich. (G. 06)*

Elias vergleicht zu Beginn des Gesprächs seine aktuelle Situation mit seiner Zeit in der Sonderschule. Er erzählt, dass er sich in der Sonderschule besser konzentrieren konnte. Das führt er darauf zurück, dass es in seiner Klasse nur neun Kinder gab und sie Stellwände als Sichtschutz aufstellen konnten:

> *Elias:* *Ich bin gerne in die Sonderschule gegangen und habe dort viel gelernt. Es sind auch nicht viele Kinder in der Klasse gewesen. Zusätzlich gab es ziemlich viele Lehrpersonen, [...] neun Kinder und drei Lehrpersonen.*
>
> *Interviewerin:* *Neun Kinder? [...]*
>
> *Elias:* *Ja, und drei Lehrpersonen. Es war ein ruhiger Unterricht. Wir hatten bei den Pulten links und rechts Wändchen und man sass immer zu einer Wand hin und hätte sich drehen müssen, um die anderen zu sehen. So konnte man sich immer sehr gut konzentrieren. (G. 06)*

Zudem hätten die Lehrpersonen der Sonderschule dafür gesorgt, dass die Regeln eingehalten werden. Dies könnten die Lehrpersonen der Regelschule bei einer Klasse von 40 Kindern nicht garantieren.

Ressourcen der Familie

Gelingensbedingungen

Ressourcen der Eltern

Die Familie von Elias trug dazu bei, dass er erfolgreich in die Regelschule reintegriert werden konnte. Die Unterstützung und das Engagement seiner Eltern sind aus der Sicht von Elias selbst und von Frau Roth, der Schulischen Heilpädagogin, eine wichtige Gelingensbedingung: «Elias hat im Hintergrund eine ganz tolle Familie. Wir wüssten nicht, wie es wäre, wenn seine Familie ihn nicht begleiten würde, mit den Schwierigkeiten, die er hat» (G. 05).

Ressourcen des Kindes

Auch die Ressourcen von Elias beeinflussten den Reintegrationsprozess. In der Sonderschule machte er grosse Fortschritte. Aufgrund seiner Kompetenzen und seines Potenzials beschloss der Kanton, dass Elias an einer Regelschule besser aufgehoben wäre. Frau Spinelli, die ehemalige Schulpsychologin, nennt im Gespräch die Kriterien, welche für die Regelschule sprachen:

> *Wir waren uns sicher: Elias profitiert von einer Integration mehr als von einer Separation, weil er nämlich A Fortschritte gemacht hat und weil wir B Angst hatten, dass er zu stark isoliert ist. Das ist nicht gut für ihn. Aber auch von den schulischen Fähigkeiten her. Er hat ein gutes Potenzial grundsätzlich. Also wir hatten von der Kindesseite her das Gefühl, es ist vom Kindeswohl her der richtige Entscheid. (G. 04)*

Die Lehrpersonen achten im Unterricht darauf, Elias' Ressourcen und Kompetenzen weiter zu unterstützen. Aufgrund eines Nachteilsausgleiches erhält er die Aufgaben bei Prüfungen portionenweise. Die Lehrpersonen bieten ihm verlässliche, klare Strukturen, weil ihm Veränderungen grosse Mühe bereiten. Es hilft ihm, wenn der Unterricht sehr strukturiert ist und er so früh wie möglich von Abweichungen erfährt oder die Informationen zu einem Ausflug oder einem Spezialprogramm frühzeitig erhält. Frau Moser, die Klassenlehrerin von Elias, erzählt im Gespräch:

> *Ich glaube, es geht nach wie vor um die Sicherheit der Struktur. Wenn wir wissen, es kommt jetzt eine Assistenz oder in drei Tagen die Schulsozialarbeiterin. Dass er es schon zwei, drei Tage im Voraus weiss, wenn neue Menschen ins Schulzimmer kommen. Und er muss auch*

wissen – wie sollen wir das formulieren –, wenn in drei Monaten der Sporttag stattfindet, dann würde er eigentlich heute schon gerne das genaue Programm kennen. Also das beschäftigt ihn manchmal schon drei Monate im Voraus. (G. 05)

Für die Lehrerinnen bedeutet das auch, dass sie den Unterricht nicht spontan umstellen: «Wenn wir sagen, keine spontanen Verschiebungen, heisst das wirklich, dass wir nicht zuerst Mathe und dann Deutsch machen dürfen, wenn auf seinem Plan zuerst Deutsch und dann Mathe steht» (Frau Moser, G. 05).

Barrieren

Ressourcen der Eltern

Frau Steiner unterstützte ihren Sohn beim Übergang in und während seiner bisherigen Zeit in der Regelschule. Dieses Engagement kostete sie viel Energie: «Es braucht sehr viel Kraft, Elias auf diesem Weg zu begleiten» (G. 06). Ihre chronische, unheilbare Krankheit belastete die Situation zu Hause noch zusätzlich. Die Lebenssituation der Familie war für die Lehrpersonen der Sonder- und Regelschule schwierig einzuschätzen. Frau Hofstetter, die Klassenlehrerin der Sonderschule, erinnert sich zurück:

Ich fand die Situation mit der Mutter nicht einfach. Wir wussten bereits, was sie hat. Aber wie sich das entwickelt, wie schnell das geht, wussten wir nicht. Das ist mir noch sehr präsent. Sie kommt mir auch ab und zu noch in den Sinn. Einfach weil das wirklich tragisch ist. Wir wussten nicht, wie das weitergeht und wie viel Unterstützung sie braucht. (G. 04)

Die Mutter von Elias erzählt, dass ihre Krankheit die Reintegration zusätzlich erschwerte. Sie war oft im Spital und konnte sich nur beschränkt für Elias einsetzen. Frau Steiner glaubt, dass die gesamte Situation auch Elias zusätzlich belastete. Besonders herausfordernd war es für sie, wenn sich die Lehrpersonen nicht an Abmachungen hielten. Im Gespräch äussert sie sich folgendermassen zu der fehlenden Verlässlichkeit der Lehrpersonen: «Das ist es, was es manchmal so anstrengend macht, vor allem, weil ich auch noch diese Krankheit habe. Eine andere Mutter könnte das vielleicht eher machen. Ich bin ganz schwer reduziert» (Frau Steiner, G. 06).

Ressourcen des Kindes

Die Ressourcen von Elias wirken sich auf den Reintegrationsprozess nicht nur positiv aus. Sie wurden oder werden dann zu einer Barriere, wenn Elias nicht über Änderungen informiert wird oder Vereinbarungen nicht eingehalten werden. Beispielsweise hätte Elias zu Beginn der Sommerferien einen Plan der ersten Schulwoche nach den Ferien erhalten sollen. Diesen erhielt er aber nicht, was ihn sehr herausforderte.

Auch anderweitig wurden die Ressourcen von Elias zu wenig beachtet und deshalb zu einer Barriere für die Reintegration. Zu Beginn war er in der neuen 2. Klasse der Regelschule stark unterfordert. Die Lehrpersonen knüpften nicht an seine Fortschritte an und orientierten sich nicht an seinem Kompetenzstand. Er erhielt noch einmal dieselben Lehrmittel, Schulbücher und Arbeitshefte, die er bereits in der 2. Klasse der Sonderschule bearbeitet hatte. Das demotivierte und frustrierte ihn stark. Nach sechs Wochen in der neuen Schule suchten seine Eltern das Gespräch mit den Regellehrpersonen, an welches sich seine Mutter folgendermassen zurückerinnert:

> *Wir haben nach den Sommerferien sechs Wochen gewartet. Dann haben wir uns gesagt: «Jetzt müssen wir einfach mit diesen Lehrpersonen sprechen.» Am Anfang durfte Elias effektiv nur bis sechs rechnen, vorher hatte er aber bis tausend gerechnet. Es war ihm stinklangweilig. Er sagte: «Ich muss da nichts können. Die wollen nichts von mir. Die behandeln mich mit Samthandschuhen, als wäre ich blöd. Sie geben mir Erstklassaufgaben.» Die Lehrpersonen haben viele Erstklässler bekommen und haben mit den Zweitklässlern einfach alles repetiert. Elias hatte das alles schon einmal gemacht. Er wurde ja nicht in die zweite Klasse eingestuft, weil er es nicht konnte. Er kam sich komplett blöd vor. (Frau Steiner, G. 06)*

Elias wurde gegen seinen Willen in die Regelschule reintegriert. Die Entscheidung, dass er von der Sonder- in die Regelschule wechseln musste, fällte der Kanton aus finanziellen Gründen, ohne die Perspektive von Elias oder seinen Eltern zu berücksichtigen. Dieses Vorgehen trug nicht dazu bei, dass Elias den Start an der neuen Schule positiv erlebte. Auch seine Mutter zweifelte immer wieder, ob die Reintegration tatsächlich das Richtige für Elias sei, wenn es darum ging, seine Kompetenzen zu unterstützen.

Zusammenarbeit

Gelingensbedingungen

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

An Elias' Wechsel von der Sonder- in die Regelschule waren verschiedene Fachpersonen beteiligt. Sie arbeiteten vor und während der Reintegration in ihren eigenen Teams zusammen, tauschten sich aber auch schulübergreifend und mit den Eltern von Elias aus.

In allen Gesprächen wird die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Personen der Regelschule als Gelingensbedingung thematisiert. Frau Spinelli, die ehemalige Schulpsychologin, erklärt, wie die Lehrpersonen ausgewählt wurden, in deren Klasse Elias reintegriert werden sollte. Das Ziel dieses

Auswahlverfahrens war es, gute Bedingungen für Elias zu schaffen. In der zukünftigen Regelschule kamen drei Lehrpersonen in Frage. Mit ihnen tauschten sich die zuständigen Personen über die Reintegration aus:

> *Das Rektorat führte mit diesen drei Lehrpersonen einzeln ein Gespräch, um ihre Motivation und ihre Bereitschaft abzuholen. Oder auch, um zu merken: Was brauchen diese noch, damit sie sich das zutrauen? Was brauchen sie, damit sie befähigt sind, Elias begleiten zu können? (Frau Spinelli, G. 04)*

Die sorgfältige Auswahl der Lehrpersonen trug aus der Sicht von Frau Spinelli dazu bei, dass die Reintegration von Elias gelang.

Frau Moser, in deren Klasse Elias schliesslich reintegriert wurde, erzählt, dass sie sich regelmässig mit der Sozialpädagogin und Frau Roth, der Lehrperson für die Integrative Förderung, austauschte. Diesen Austausch nimmt sie rückblickend als sehr wichtig wahr. Die drei Fachpersonen informierten sich gegenseitig über Änderungen und über die Familie von Elias, erzählt Frau Moser:

> *Wir hatten fast das ganze Jahr wöchentlich einen Austausch, etwa eine halbe Stunde über den Mittag. Auch Andrea Roth war immer sehr interessiert dabei. Zudem waren ich und Hannah Nowak dabei, die uns oft einfach informiert hat, was zu Hause passiert, welche Wünsche, Sorgen und Ängste die Mutter von Elias hat. Wir versuchten, Hannah jeweils rechtzeitig mitzuteilen: «Achtung, nächste Woche ändert sich etwas. Wir teilen das noch schriftlich mit, aber warne Elias und seine Mutter bereits vor.» Dieser Austausch war intensiv und aufwendig, weil er fast das ganze Jahr wöchentlich stattgefunden hat. (G. 05)*

Frau Nowak, die Sozialpädagogin, führt weiter aus, dass sie es auch bei zukünftigen Übergängen wichtig fände, sich frühzeitig mit den neuen Lehrpersonen auszutauschen.

Zusammenarbeit zwischen der Regel- und der Sonderschule

Neben der Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule war für die Reintegration von Elias auch der Austausch zwischen den beteiligten Personen der Regel- und der Sonderschule wichtig. Frau Hofstetter, die ehemalige Heilpädagogin der Sonderschule, und Frau Spinelli, die ehemalige Schulpsychologin, erläutern, dass sie den neuen Lehrpersonen ihr Wissen zum Umgang mit Elias weitergeben konnten. Zum Beispiel, wie wichtig und hilfreich ein klarer Tagesablauf für ihn ist. Frau Hofstetter zeigte den Lehrpersonen der Regelschule auch, wie sie Piktogramme einsetzt, um Abläufe für Elias zu visualisieren:

> *Elias hatte viele Piktos oder einen Tagesablauf. So wusste er, dass sich die Klasse am Morgen immer im Kreis versammelt. Er hatte einen Ablauf mit Kreissymbol an einem Klettband. [...] Für jedes Fach hatte es ein Symbol. Wenn er etwas fertig hatte, konnte er das Pikto wegnehmen und in eine Box legen. [...] Die Piktos brachten ihm sicher viel. Auch klare Strukturen, ein klarer Ablauf. [...] Bei solchen Sachen haben wir uns fest darauf geachtet, sie an die neue Schule weiterzugeben. (G. 04)*

Auch Elias und seine Mutter finden es wichtig, dass die Sonderschule und die Regelschule sich untereinander absprechen. Auf die Frage, welchen Tipp er anderen Kindern geben würde, die auch in die Regelschule wechseln möchten, antwortet Elias: «Dass die Sonder- und die Regelschule zusammen besprechen, was sie schon gemacht haben» (G. 06). Hätten sich die Sonder- und die Regelschule im Fall von Elias besser abgesprochen, hätte vermutlich verhindert werden können, dass er zu Beginn der Regelschule stark unterschätzt und deswegen nicht genug gefördert wurde. Frau Steiner findet es wichtig, dass die Sonderschule ihr Wissen über das Kind und die passende Arbeitsweise der Regelschule mitteilt:

> *Eben unbedingt, [...] dass die Sonderschule das übergibt und sich die Regelschule um Gottes Willen daran hält. [...] Und es nicht anders macht. Gerade reintegrierte Kinder sind oftmals darauf angewiesen, dass es in der neuen Schule noch ein bisschen ähnlich ist. [...] Dass man sich an die Übergabe hält und sie ernst nimmt. Denn die Fachpersonen der Sonderschule machten es ja auch gut mit Elias. [...] Sie sind die Spezialisten dieses Kindes. (G. 06)*

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Sonderschule

Für das Gelingen der Reintegration war es wichtig, dass die Sonderschule mit den Eltern von Elias zusammenarbeitete. Laut Frau Spinelli thematisierten die zuständigen Personen in diesem Austausch auch die Situation der Familie. Sie suchten nach Möglichkeiten, um die Familie zu entlasten und gleichzeitig so zu stärken, dass sie die Reintegration mittragen können. Die zuständigen Personen diskutierten über flexible Lösungen, die auch Elias unterstützen. In der Folge besuchte er zum Beispiel alle zwei Wochen mit einer Heilpädagogin einen Bauernhof.

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

Die Gesprächsteilnehmenden nehmen die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule als sehr wichtig wahr. Frau Roth, die Heilpädagogin der Regelschule, schildert im Gespräch, sie sei vorab mit den Eltern von Elias und Frau Nowak, der Sozialpädagogin, zusammengesessen, um den Wechsel vorzubereiten. Diese wiesen auf mögliche Herausforderungen für Elias hin, er sollte möglichst stark entlastet werden. Diese Absprachen waren wichtig, weil sich Elias in der Schule unauffällig verhielt, aber zu Hause herausforderndes Verhalten zeigte:

> *Elias kam als ganz normaler Schüler zu uns. Natürlich erfuhren wir in den vorgängigen Gesprächen mit Hannah Nowak und der Mutter von Elias, worauf wir achten müssen, was wichtig ist, damit der Start gelingen kann. Wir versuchten dann im Vorfeld, das so umzusetzen. Wenn wir davon aber nichts gewusst hätten, wäre uns als Lehrpersonen nichts aufgefallen. Elias hat sich wie jeder andere Schüler normal in die Klasse eingefügt. (Frau Roth, G. 05)*

Für Frau Moser, eine der Regellehrpersonen der 5. Klasse, waren die Gespräche mit den Eltern von Elias und den anderen beiden Lehrpersonen ebenfalls wichtig. Durch den Austausch erfuhr sie, wie sich ihr Handeln auf Elias und seine Familie auswirkt und wie sie zusätzliche Belastungen für die Familie vermeiden kann:

> *In diesen Gesprächen erfuhren wir, welche Auswirkungen ein solcher Wechsel für Elias haben könnte. Und wir lernten, dass Elias ein Schüler ist, der sehr klare Strukturen braucht, viel Sicherheit und viel Wissen darüber, was passiert, zu welchem Zeitpunkt, wie und wo. Das war die wichtigste Information, dass wir [...] klar und strukturiert starten, damit er sich von Anfang an in Sicherheit fühlt [...]. Die zweite wichtige Information war, dass Elias in der Schule nicht reagieren wird, wenn wir diese Strukturen nicht einhalten, aber dafür zu Hause. Auch wenn wir es nicht so machen, wie es Elias brauchen würde, oder wenn wir etwas vergessen, würden wir das nicht merken. Aber dafür werden seine Mutter und seine Familie heftigste Ausbrüche und ganz, ganz schwierige Situationen erleben. (Frau Moser, G. 05)*

Frau Nowak wirkt oftmals als Bindeglied zwischen der Schule und der Familie von Elias. Wenn nicht sie diese Rolle einnehmen würde, müssten die Lehrpersonen viel enger mit den Eltern zusammenarbeiten. Sie merkt im Gespräch an: «Wenn ich nicht wäre, müssten das die Lehrpersonen machen» (G. 06).

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Frau Hofstetter, die Heilpädagogin der Sonderschule, und Frau Spinelli, die ehemalige Schulpsychologin, beschreiben die positive Zusammenarbeit zwischen der Sonderschule, der Regelschule und dem Schulpsychologischen Dienst als Gelingensbedingung, um den Wechsel aufzugleisen. Frau Spinelli erzählt, dass alle Beteiligten sehr transparent kommunizierten und offen waren für andere Perspektiven. Die Sonder- und die Regelschule seien auch bereit gewesen, kreative Lösungen zu entwickeln. Die beteiligten Personen suchten nach der besten Lösung für Elias und nahmen einen ressourcenorientierten Blick ein:

> *Unterstützend fand ich [...] die Zusammenarbeit zwischen der Sonderschule und der Regelschule und dem Schulpsychologischen Dienst. [...] Man hat Transparenz geschaffen. Für mich war spürbar, dass alle das Kindeswohl in den Mittelpunkt stellen. Es ging in erster Linie darum, was für Elias' Entwicklung förderlich ist. Mit allen möglichen Schwierigkeiten, die es geben könnte. Ich habe die Zusammenarbeit als sehr förderlich empfunden. Alle waren offen, neugierig und wollten voneinander lernen. Man war interessiert, wie es die Sonderschule erlebt. Kreativität ist auch ein Punkt, denn sowohl die beteiligten Personen der Sonderschule als auch der Regelschule waren bereit, offen zu denken. Am Anfang haben wir ein Idealmodell erstellt und dann geprüft, was davon umsetzbar ist, was eventuell nicht und wo wir Kompromisse eingehen müssen. Also lösungsorientiert. Man hat nie gross auf den Symptomen von Elias herumgehackt, sondern es stand immer die Frage im Zentrum: Wie können wir ihn unterstützen? Und wo gibt es Lösungen? (Frau Spinelli, G. 04)*

Frau Spinelli führt weiter aus, dass sie zusammen mit den beteiligten Personen bereits vor den Sommerferien viele Dinge klärte und Elias auf seine neue Schule, seine zukünftige Klasse und das Klassenzimmer vorbereitete. Die Schulpsychologin versuchte zudem, während des Austauschs immer wieder auf die Unsicherheiten und Ängste der Eltern bezüglich der Reintegration einzugehen.

Barrieren

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Die Gesprächspartner:innen identifizierten nur wenige Barrieren in der Zusammenarbeit, welche die Reintegration von Elias erschwert hatten. Frau Nowak, die Sozialpädagogin, fand es teilweise schwierig, die Lehrpersonen der Regelschule für die Situation von Elias zu sensibilisieren. Dies war deshalb herausfordernd, da Elias sich im Unterricht unauffällig verhielt. Die Sozialpädagogin versuchte, auf die Lehrpersonen zuzugehen, wenn diese im Unterricht zu wenig adäquat auf Elias eingegangen waren. Dies sei jedoch immer eine Gratwanderung, erzählt Frau Nowak:

> *Es gibt Momente, in denen ich ein bisschen zwischen Stuhl und Bank stehe. Wir müssen aufpassen, denn der Goodwill der Lehrpersonen ist wichtig, wenn wir Spezialwünsche haben. Ich kann die Lehrperson nicht jedes Mal kritisieren, wenn ich das Gefühl habe, dass etwas nicht ganz pädagogisch wertvoll war. Zumal ich ja auch selbst nicht in jeder Situation pädagogisch wertvoll agiere. (G. 06)*

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

Auch zwischen den Lehrpersonen der Regelschule und den Eltern von Elias kommt es manchmal zu herausfordernden Situationen. Dann muss Frau Steiner abwägen, ob oder wie sie den Lehrpersonen etwas rückmeldet, weil sie von deren Gunst abhängig ist: «Wir wissen ganz genau, wir sind auf ihren Goodwill angewiesen» (G. 06). Frau Steiner illustriert ihre Aussage anhand eines Beispiels. Als die Lehrpersonen von Elias einmal einen ganztägigen Ausflug planten, vergassen sie, die Sozialpädagogin als Begleiterin anzufragen. Über diese Änderung informierten sie die Eltern nicht früh genug. Frau Steiner rief deswegen eine der Lehrpersonen an: «Ich sagte ihr, dass das nicht geht. Wenn sie Elias einen Tag lang nehmen, ist nachher die Hölle los. Er ist komplett überreizt und überfordert. […] Die Lehrerin antwortete: ‹Dann kann Elias ja zu Hause bleiben›» (G. 06). Um Elias trotzdem die Schulreise zu ermöglichen, holte ihn Frau Steiner am Mittag selbst vom Ausflug ab und war dafür mehrere Stunden mit dem öffentlichen Verkehr unterwegs. Diese Lösung ist rückblickend problematisch, unter anderem, weil die Mutter von Elias aufgrund ihrer Krankheit schonend mit ihren Ressourcen umgehen muss. Elias' Mutter spricht die Erwartungshaltung der Regelschullehrkräfte an, die sich für ihren Aufwand nicht bedankten:

«Ich war dann fünf Stunden unterwegs. Es scheint selbstverständlich, denn ich bin ja zu Hause. Ich habe ja Zeit. Und wir haben ja auch das Geld, damit wir uns das leisten können. Mindestens ein Danke hätte ich erwartet» (Frau Steiner, G. 06). Solche Vorfälle, die für die Familie kräftezehrend und anstrengend sind, liessen sich vermeiden. Die Ressourcen, um Elias zu begleiten, wären vorhanden, aber es braucht eine gute Planung und eine gewisse Sensibilität für Situationen, die für Elias anstrengend sind, um diese Ressourcen sinnvoll zu nutzen. Frau Steiner ist sich bewusst: «Wenn ich dann ein Theater gemacht hätte, hätte Elias das nächste Mal bei einem Ausflug mit vielen Schülern sicherlich nicht früher nach Hause gehen können» (G. 06).

Haltung

Gelingensbedingungen

Haltung und Commitment

Auch auf der Ebene der Haltung und des Commitments wurden Bedingungen gefunden, die zum Gelingen der Reintegration von Elias beigetragen haben. Elias erzählt im Gespräch, dass sich seine Lehrpersonen wirklich Mühe geben würden. Ihr Engagement helfe ihm dabei, im Regelschulsetting zu bestehen. Seine Anliegen würden ernst genommen, auch wenn die negativen Auswirkungen sich vor allem zu Hause äusserten und die Regelschule wenig davon erfahre.

An die Erfahrungen von Elias schliesst eine Aussage von Frau Steiner, seiner Mutter, an. Sie spürte bisher bei allen Lehrpersonen eine offene Haltung gegenüber der integrativen Schulung ihres Sohnes. Das nimmt sie als sehr positiv und unterstützend wahr:

> *Alle Lehrpersonen, mit denen wir bisher zu tun hatten, wollten eigentlich immer. Also, ich hatte noch nie mit jemandem ein Erstgespräch, [...] der gesagt hat: «Oh nein, das geht gar nicht.» Es sind immer alle sehr offen und versuchen, das umzusetzen. Es braucht einfach manchmal ein bisschen Zeit, bis ankommt, dass es nicht einfach normal laufen kann. (G. 06)*

Neben den Lehrpersonen nahmen auch die Schulleitung und das Prorektorat eine wichtige Rolle in der Reintegration ein. Sie reagierten stets offen auf die Anliegen der Sozialpädagog:innen und setzen sich für eine integrative Schule ein, erzählt Frau Nowak, die Sozialpädagogin:

> *Sie sind sehr offen. An der Schulleitung sind wir noch nie gescheitert. [...] Wir rennen meistens offene Türen ein mit unseren Anliegen. Sie sagen immer wieder, wir seien die Spezialisten auf diesem Gebiet. Wenn wir eine Spezialregelung brauchen, dann kommt die in der Regel durch. [...] Wir sind eine öffentliche Schule, eine integrative Schule und es ist wichtig, dass wir das umsetzen können. Darin werden wir sehr von der Schulleitung unterstützt, auch vom Rektorat und Prorektorat. (G. 06)*

Auch die ehemalige Schulpsychologin spricht über die integrative Haltung der Schulleitung und des Rektorats: «Wir haben eine Schulleitung und ein Rektorat, welche ganz klar Integrationen befürworten» (Frau Spinelli, G. 04). Diese Haltung zeige sich auch in Weiterbildungen mit dem Schulteam und im Sonderschulkonzept: «Im Kanton gilt ‹Integration vor Separation› [...]. Bei jeder Sonderschulbedürftigkeit, die wir feststellen oder feststellen mussten [...], ist die erste Prämisse Integration. Eine Separation muss man begründen» (Frau Spinelli, G. 04). Die Schulpsychologin ergänzt, dass die lange Tradition des kleinen Kantons, Kinder in Regelklassen zu integrieren, Reintegrationen zusätzlich begünstige. Die Schulen mussten sich schon früh mit Fragen der Inklusion auseinandersetzen. Zugleich sei der Kanton auch bereit, finanzielle Mittel für die Integrative Sonderschulung zu sprechen.

Saphir Ben Dakon

Kommentar zum Porträt von Elias: Ein Bildungsweg zwischen Stühlen und Bänken

Ich kommentiere das Portrait von Elias aus der Perspektive einer selbstbetroffenen Inklusionsexpertin. Vor gut 20 Jahren wurde ich in der Stadt Zürich von einer Sonderschule in eine 4. Regelklasse integriert. Anders als bei Elias geschah dies aber auf meinen eigenen Wunsch hin. Die Lektüre des Portraits stimmte mich sehr nachdenklich. Es zeigt: Die integrative Schule hat sich zwar schrittweise minimal verbessert, das Bildungssystem ist aber noch nicht inklusiv. Kinder mit Behinderungen wie Elias stossen laufend auf ein nicht-barrierefreies Umfeld. Zudem sind sie stetig mit der Tatsache konfrontiert, dass eben dieses Umfeld ihre Möglichkeiten festlegt, ohne sie als Personen einzubeziehen. Diesen Eindruck führe ich nachfolgend aus, indem ich Schlüsselstellen des Portraits mit Fachliteratur verknüpfe.

Fehlendes Verständnis von Behinderungen

An Elias' Portrait fällt auf, dass die Personen, die zu Wort kommen, über ein mangelndes Verständnis von Behinderungen verfügen. Zum Beispiel waren die Regellehrpersonen gegen eine Sonderschulplatzierung von Elias, weil er in der Schule gut mitkam und angepasst war. Anders ausgedrückt: Elias brachte in ihrer Wahrnehmung die Fähigkeiten für eine Regelklasse mit. In diesem Beispiel werden Behinderungen basierend auf den Fähigkeiten einer Person definiert. Das ist grundsätzlich problematisch, weil Fähigkeiten oft darüber konstruiert werden, wie der Körper und das Verhalten einer Person in bestimmten Situationen wahrgenommen werden. Diese Eindrücke bestimmen, wie ein Individuum gesehen wird. Aus diesen Wahrnehmungen einer einzelnen Person entstehen dann allgemeine und auch über Fachdisziplinen hinaus weitergegebene Glaubenssätze darüber, wie sich Menschen mit Behinderungen grundsätzlich verhalten respektive zu verhalten haben.

Diese Mechanismen lassen sich an weiteren Stellen im Portrait von Elias herauslesen. So erklärt Frau Nowak, die Sozialpädagogin, sein Verhalten in Abgrenzung

zu jenem eines ‹Standardsonderschülers›. Die Klassenlehrpersonen von Elias in der Regelschule haben ein mangelndes oder falsches Verständnis seiner Behinderung und erschweren dadurch seinen Zugang zur Bildung.

Rekonstruktion von Behinderung

Die Tatsache, dass Elias nicht ihrem konstruierten Bild von Behinderungen entspricht, befreit die Klassenlehrpersonen nicht davon, auf die Behinderungen von Elias einzugehen, ohne dabei Behinderung zu verallgemeinern. Frau Moser verallgemeinert das Verhalten von Sonderschüler:innen, indem sie sagt: «Wenn man nichts über Elias wüsste, wäre er für uns ein sehr angenehmer, pflegeleichter, stiller, fleissiger Schüler.» In dieselbe Richtung weist auch die Aussage von Frau Hofstetter, dass man sich ohne die Hintergrundinformationen zu Elias gefragt hätte, warum er in einer Sonderschule ist. Dies begründet sie damit, dass er wenige Wutausbrüche hatte und es kaum schwierige Situationen mit ihm gab. Beide Lehrpersonen scheinen eine bestimmte, verallgemeinernde Vorstellung davon zu haben, wie Regelschüler:innen sich von Sonderschüler:innen unterscheiden.

Durch ihre Rekonstruktion von Behinderung tragen die zitierten Interviewpartnerinnen unbeabsichtigt zur Stigmatisierung von Kindern mit Behinderungen innerhalb und ausserhalb von Sonderschulen bei. Sie behandeln «Fähigkeiten» und «Behinderungen» als Gegensätze und erstellen so Differenzordnungen entlang der Kategorie *dis/ability*. Der Begriff *dis/ability* verweist darauf, dass Fähigkeit (*ability*) und Behinderung (*disability*) in der Gesellschaft oft gegensätzlich verstanden und Menschen entsprechend in zwei Gruppen eingeteilt werden (Goodley et al., 2012).

Ableistische Praktiken und ihre Folgen im Kontext der Schule

Die Gegenüberstellung von «Fähigkeiten» und «Behinderungen» beruht auf einem defizitären Verständnis von Behinderungen. Barnes (2016) führt aus, dass solche Ansätze auf eine Hierarchie von Körpern verweisen, in der behinderte Körper negativ von der Norm abweichen. Die Ansätze sind an die Überzeugung geknüpft, dass Menschen mit Behinderungen signifikante Fähigkeiten fehlen, um den Alltag zu bestreiten. In Elias' Fall wird diese negative Abweichung im Kontext der Schule nicht wahrgenommen. Auf den ersten Blick entsteht ihm dadurch vermeintlich ein *ability privilege*. Das heisst, die wahrgenommenen

Fähigkeiten von Elias entsprechen der Norm und werden deshalb als erstrebenswert betrachtet (Wolbring, 2014). Das führt dazu, dass er als fähiger und damit als Mensch ohne Behinderungen verstanden wird.

Diese Einordnungen der Fähigkeiten und des Verhaltens von Elias sind ableistisch. Ableismus entsteht nach Kollodzieyski (2020, S. 5) «dann, wenn nichtbehinderte Menschen es als gesetzt erachten, dass ihre Vorstellungen die Realität abbilden. Es ist dabei unerheblich, ob diese Bilder negativ oder positiv gezeichnet sind». Elias erhält aufgrund von Ableismus oft nicht die Unterstützung, die er braucht, und ihm werden wichtige Ressourcen vorenthalten oder entzogen. Menschen wie Elias, die vermeintlich unsichtbare Behinderungen haben, erleben es laut Bialka und Morro (2017) häufig, dass sie nicht ernst genommen werden und ihre Behinderungen beweisen müssen. Interessanterweise sehen ihn die Lehrpersonen trotz angeblich nicht wahrnehmbarer Behinderungen dennoch als behindert an. Dies lässt sich daran erkennen, dass Elias beim Eintritt in die Regelklasse viel zu einfache Übungen machen musste und die Lehrpersonen ihm und seiner Familie nicht glaubten, dass Elias bestimmte Fähigkeiten mitbringt.

Zugangsbeschränkungen durch das «privilege paradox» und das «ability paradox»

Aus diesen Ausführungen ergibt sich das sogenannte *privilege paradox:* Die Stellung von Elias innerhalb der Machtstruktur verhindert, dass er sich an die wahrgenommene Norm anpassen kann. Im Gegenteil: Elias werden Ressourcen in Bezug auf Unterstützungsleistungen entzogen, weil er als fähig gilt, und zugleich werden ihm aufgrund seiner Behinderungen Fähigkeiten und andere Ressourcen abgesprochen. Meine Beobachtungen decken sich mit einer Aussage von Akbaba und Buchner (2019). Sie stellen fest, dass «die dichotomisierte Ordnung von Fähigkeiten von einer grundlegenden Durchlässigkeit ‹nach unten› gekennzeichnet ist» (ebd., S. 243). Das bedeutet, dass die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen in Abgrenzung zu einer konstruierten Norm abgewertet werden.

Eigentlich sollte diese Abwertung dazu führen, dass Elias mehr Ressourcen bekommt, um seine Behinderung auszugleichen. Er ist nämlich in ein Schulsystem eingebettet, das Zugänge schafft, indem es Schüler:innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf zuschreibt. Bei der Frage, ob ein Kind zusätzliche Ressourcen bekommt, greift jedoch das *ability paradox*. Menschen mit Behinderungen müssen zum einen beweisen, dass sie eine Behinderung und somit ein Anrecht auf Förderung haben. Dies bedeutet, sie müssen eine ‹Unfähigkeit›

im Verständnis der nicht-hindernisfreien und nicht-behinderten Welt nachweisen. Zum anderen müssen Menschen mit Behinderungen zeigen, dass sich die ‹Investition› in ihre Fähigkeiten lohnt. Das lässt sich am Vorgehen von Frau Spinelli bezüglich der Beantragung von Lektionen gut ablesen. Sie beantragte mehr Ressourcen als ursprünglich vorgesehen. Sie argumentierte, dass man mit vielen Ressourcen einsteigen müsse. Sie erklärte dem Amt, sie müsse mit Elias vor allem zu Hause arbeiten, denn in der Schule reisse er sich zusammen.

Im Schulsystem gibt es den Anreiz, Menschen als so fähig wie möglich zu bewerten, damit keine Ressourcen gesprochen werden müssen. Gleichzeitig haben Antragstellende den Anreiz, sich ‹unfähiger› zu geben, um mehr Ressourcen für den Ausgleich von Behinderungen zu erhalten. Auch dies zeigt sich am Portrait: Frau Nowak beantragt bei einem nächsten Übergang weniger Ressourcen für Elias als noch zu einem früheren Zeitpunkt. Sie begründet das mit der Überlegung, dass ihr Antrag abgelehnt wird, wenn sie den Bedarf von Elias aus Perspektive der Antragsprüfenden zu hoch einschätzt.

Diese Stellen im Portrait von Elias zeigen, wie schwierig es ist, Fähigkeiten und Aufwendungen korrekt und wahrheitsgetreu einzuschätzen, um Behinderungen auszugleichen. Grundsätzlich wäre es wünschenswert, diese Praxis kritisch zu hinterfragen.

Ausblick und Fazit

Zu meinem grossen Bedauern wird in der Öffentlichkeit keine kritische Debatte über das aktuelle Bildungssystem geführt. Die Diskussion dreht sich nur um die Frage, welche Kinder in ein nicht-hindernisfreies Umfeld integrierbar sind und welche nicht. Die zweite Gruppe wird dann vom System ausgeschlossen. Dieser Ausschluss wird mit den mangelnden Fähigkeiten der Kinder begründet. Die bestehende Fähigkeitsordnung wird aufrechterhalten und es wird lediglich entschieden, in welche Fähigkeiten es sich zu investieren lohnt. Da sich der Diskurs der Zugänglichkeitsfrage entzieht, geraten Kinder wie Elias zwischen die zwei Systeme und erfahren in beiden aus unterschiedlichen Gründen Ausschluss.

Eigentlich sollte eine Debatte über die Investitionen in Zugänge und damit die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems geführt werden. Schulen sollten den individuellen Förderbedarf der einzelnen Schüler:innen ermitteln. Jede Schule sollte zudem basierend auf Faktoren wie Grösse und Lokalität eine Pauschale für Inklusion erhalten. Diese Fördermittel würden sie dann investieren, um Lernräume für alle Kinder zu schaffen. Die Fördermittel-Pauschale kann erhöht werden, wenn eine Schule über längere Zeit hinweg mehr Kinder mit

erhöhtem Förderbedarf unterrichtet als andere, vergleichbare Schulen. So kann es für Schulen ein Anreiz sein, mehr Kinder mit erhöhtem Förderbedarf aufzunehmen und an Zugängen für alle zu arbeiten, weil Ressourcen auch unabhängig von Behinderungen und Förderbedarf eingesetzt werden können.

Durch das gesellschaftliche Unvermögen, Bildung inklusiv zu gestalten, erfährt Elias Diskriminierung, die systemisch angelegt ist. Es ist mir daher wichtig, nach Elias' Zugehörigkeit und Partizipation zu fragen und dabei seine Zukunftsplanung über den schulischen Kontext hinauszudenken. Die Frage nach Partizipation und Zugehörigkeit zu stellen, gehört nach Riegel (2022) zu einer differenz- und machtkritischen Pädagogik. Dieser Denkprozess muss vor allem stattfinden, weil Elias einen für ihn passenden Umgang mit seinen Erfahrungen finden muss. Gerade weil er nie eine Regelklasse besuchen wollte und er zwischen die Systeme geraten ist, ist es wichtig, dass er in seinem Bildungsweg einen Wert erkennen kann. Sollte er daraus aufgrund eines nicht-barrierefreien Umfelds keinen Nutzen ziehen können (zum Beispiel eine Anstellung im allgemeinen Arbeitsmarkt), kann die anhaltende Stigmatisierung und der damit stetig verbundene Kampf Elias und seine Familie weiter an den Rand der Erschöpfung drängen, ohne ihnen jemals etwas zurückzugeben. Der Diskurs um das System wäre dann zum Nachteil von Elias auch noch auf seinem Rücken ausgetragen worden. Im schlimmsten Fall internalisiert Elias die fortlaufende Ablehnung als eine Ablehnung seiner selbst.

Es ist mir gerade deshalb wichtig, über die Beziehung von Elias und seiner Mutter nachzudenken. Beide erleben Stigmatisierung und Ausschluss. Um damit umzugehen, scheinen sich beide emotional sehr stark auf die professionelle Beziehung zu Frau Nowak zu stützen. Frau Steiner bezeichnet sie als Sprachrohr für sich und Elias. Frau Nowak leistet viel Übersetzungsarbeit, die ein erheblicher Gelingensfaktor für die Integration von Elias ist. Frau Nowak sagt über sich selbst und auch Frau Steiner betont: Ohne sie würde die Reintegration nicht funktionieren. Aus der Perspektive von Elias ist dieses Abhängigkeitsverhältnis fatal. Zum einen, weil sein Zugang zu Bildung massgeblich von einer Person abhängt, die ihn in einer professionellen Rolle unterstützt und die diese Stelle jederzeit verlassen kann. Zum anderen, weil Elias nicht sein ganzes Leben auf Frau Nowak zurückkommen können wird. Es hilft nicht, dass Elias' Anforderungen oft als Spezialwünsche verstanden werden, die die stetige Übersetzungsarbeit einer Fachperson bedingen. Aus meiner Sicht braucht es nicht immer eine Fachperson – Elias kann lernen, diese Arbeit selbst zu leisten, denn er ist der Experte für seine Situation und seine Bedürfnisse. Weiter liegt es am Umfeld, sich mit seinen Bedürfnissen auseinanderzusetzen, sodass Übersetzungsarbeit grundsätzlich nicht mehr nötig ist.

Im Sinne einer differenz- und machtkritischen Pädagogik sollte deshalb eruiert werden, wie die Ressourcen von Elias gestärkt werden können. So kann er mit der Diskriminierung, die er erfährt, umgehen. Zusätzlich erscheint es sinnvoll, für Elias ein langfristiges Unterstützungssystem aufzubauen, welches ihn auf seinem Lebensweg begleitet. Die Mutter von Elias sollte in Zukunft selbstbestimmt entscheiden können, wie sie sich als Bezugsperson einbringen kann und möchte. So wertvoll der Einsatz von Frau Nowak und der Mutter von Elias auch ist – Elias' Zugang zur Gesellschaft darf im Sinne der Ausübung seiner universellen Menschenrechte so wenig wie möglich von einzelnen Personen abhängen.

Literatur

Akbaba, Y. & Buchner, T. (2019). Dis/ability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. *Sonderpädagogische Förderung heute, 64* (3), 240–252.

Barnes, E. (2016). *The minority body. A theory of disability*. Oxford University Press.

Bialka, C. S. & Morro, D. (2017). «What's Disability Got to Do With It?» Examining Ability Privilege in a Disability Studies Course. *Journal of College and Character, 18* (1), 28–45. https://doi.org/10.1080/2194587X.2016.1260478

Goodley, D., Hughes, B. & Davis, L. J. (2012). *Disability and social theory. New developments and directions*. Palgrave Macmillan.

Kollodzieyski, T. (2020). *Ableismus*. Sukultur.

Riegel, C. (2022). Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In Y. Akbaba, T. Buchner, A. M. B. Heinemann, D. Pokitsch & N. Thoma (Hrsg.), *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen* (S. 3–22). Springer.

Wolbring, G. (2014). Ability Privilege: A needed addition to privilege studies. *Journal for Critical Animal Studies, 12* (2), 118–141.

Rebecca

Federica Hofer

Das Portrait von Rebecca

Auf der Projektwebseite *www.teil-reintegration.ch* finden Sie das Portrait von Rebecca in einfacher Sprache und auf Englisch. Zudem finden Sie dort Angaben zu Reintegrationen in den Kantonen Bern, Luzern und Zürich.

Beteiligte Personen

Rebecca Reinhard

Rebecca[1] ist im Jahr 2013 geboren, etwa eineinhalb Monate vor dem eigentlichen Geburtstermin. Sie hat ein Geschwister. Zu Hause spricht die Familie Schweizerdeutsch. In ihrer Freizeit zeichnet, klettert und liest Rebecca gern. Sie interessiert sich für Steine und sammelt diese.

Bei Rebecca wurden eine Entwicklungsverzögerung sowie eine Schwerhörigkeit diagnostiziert. Rebecca besuchte den heilpädagogischen Kindergarten und wechselte mit sieben Jahren an eine 1. Klasse in der Regelschule. Das war im Schuljahr 2020/21.

Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2023 ist Rebecca zehn Jahre alt und startet nach den Sommerferien in die 4. Klasse.

[1] Alle Namen und Orte wurden anonymisiert. Rebecca wohnt in einem kleinen Kanton. Um die Anonymität der beteiligten Personen zu wahren, wird der Kanton nicht offengelegt.

Familie

Luisa Reinhard
Frau Reinhard ist Rebeccas Mutter. Sie leitet ein mittelgrosses Unternehmen, ist mit Rebeccas Vater verheiratet und wohnt mit ihm zusammen.

Beteiligte der Regelschule

Lucia Berg
Frau Berg arbeitet als Schulische Heilpädagogin an der Regelschule, in welche Rebecca reintegriert wurde. Sie unterrichtete von der 1. bis zur 3. Klasse die Lektionen der Integrativen Sonderschulung. Zum Zeitpunkt von Rebeccas Reintegration hatte Frau Berg rund 40 Jahre Berufserfahrung. Im Sommer 2023 wird sie pensioniert.

Luca Pinto
Herr Pinto ist der Schulleiter der Regelschule, an welche Rebecca auf die 1. Klasse hin wechselte. Er war während acht Jahren als Lehrperson tätig und hatte zum Zeitpunkt der Reintegration sechs Jahre Erfahrung als Schulleiter.

Beteiligte der Sonderschule

Daniela Wermelinger
Frau Wermelinger ist ausgebildete Kindergartenlehrperson und Schulische Heilpädagogin. Sie arbeitet als Schulische Heilpädagogin an der Sonderschule, in welcher Rebecca den Kindergarten und die ersten Monate der 1. Klasse besuchte. Während zwei Jahren war sie im heilpädagogischen Kindergarten die Klassenlehrerin von Rebecca. Zum Zeitpunkt der Reintegration hatte Frau Wermelinger 17 Jahre Berufserfahrung als Kindergartenlehrperson, davon 13 Jahre in einem heilpädagogischen Kindergarten.

Nina Meier
Frau Meier arbeitet als ausgebildete Schulische Heilpädagogin an der Sonderschule, in welcher Rebecca den Kindergarten und die ersten Monate der 1. Klasse besuchte. Sie war in der 1. Klasse die Klassenlehrerin von Rebecca. Zum Zeitpunkt der Reintegration arbeitete Frau Meier seit acht Jahren im Schulbereich, davon zwei Jahre als Schulische Heilpädagogin. Frau Meier begleitete die Teilintegration von Rebecca in die Regelschule.

Annabelle Grütter
Frau Grütter ist ausgebildete Heilpädagogin. Sie arbeitet als Geschäftsführerin und Schulleiterin an der Sonderschule. Zum Zeitpunkt von Rebeccas Reintegration hatte Frau Grütter rund 30 Jahre Berufserfahrung.

Aufteilung der Gespräche

Um mehr über den Reintegrationsprozess von Rebecca zu erfahren, sprach das Projektteam mit den folgenden Personen:

- Herr Pinto und Frau Grütter (Gespräch 01)
- Frau Wermelinger und Frau Meier (Gespräch 02)
- Rebecca, Frau Reinhard und Frau Berg (Gespräch 03)

Prozessbeschreibung

Aufgrund einer Diagnose im Kleinkindalter besuchte Rebecca einen heilpädagogischen Kindergarten. In diesem Kapitel wird gezeigt, wie sie in der 1. Klasse zuerst teilweise und schliesslich ganz von der Sonder- in die Regelschule wechselte. Nacherzählt wird dieser Prozess anhand der drei Gespräche mit Rebecca, ihren Eltern und den beteiligten Fachpersonen der Regel- sowie der Sonderschule.

Bevor sie in den Kindergarten ging, besuchte Rebecca eine Waldspielgruppe. Die Fachpersonen der Spielgruppe wiesen die Eltern von Rebecca früh darauf hin, dass Rebecca sich nicht altersadäquat entwickle. Deshalb wurde sie von einer Kinderärztin untersucht. Diese diagnostizierte eine Schwerhörigkeit, was erklärte, weshalb Rebecca verzögert zu sprechen begann und manchmal eine undeutliche Aussprache hatte. Rebecca erhielt während gut zwei Jahren Massnahmen der Heilpädagogischen Früherziehung und wurde wöchentlich von einer Heilpädagogin zu Hause besucht.

Vor ihrer Einschulung klärte der Schulpsychologische Dienst Rebecca ab und diagnostizierte einen IQ von 50. Dieser Wert wies auf eine leichte bis mittlere kognitive Beeinträchtigung hin. Frau Reinhard, die Mutter von Rebecca, erzählt, dass nach dieser Abklärung relativ schnell entschieden wurde, dass Rebecca einen heilpädagogischen Kindergarten besuchen sollte:

> *Bei einem IQ von 50 ist es dann kein grosses Thema gewesen, dass wir integrativ anfangen würden. Beim Schulpsychologischen Dienst sagten sie zwar schon, man könne es auch integrativ probieren, aber empfohlen haben sie es nicht. Es war relativ bald klar, dass wir in der Sonderschule anfangen, also separativ. (G. 03)*[2]

Rebecca startete im heilpädagogischen Kindergarten. Immer wieder überraschte sie die Lehrpersonen und ihre Eltern mit ihrem Können. Frau Wermelinger, ihre Klassenlehrerin, teilte Rebeccas Eltern mit, dass ihre Tochter hohe schulische Leistungen erziele. Diese Beobachtung sprach in den Augen der Lehrpersonen dafür, Rebecca in die Regelschule zu reintegrieren. Eine solche Reintegration war von Beginn an angedacht, erzählt Frau Grütter, die Schulleiterin der Sonderschule: «Es stand von Anfang an im Raum, dass eine eventuelle Reintegration zu einem späteren Zeitpunkt geschehen sollte. Es war von Anfang an klar, also schon beim Eintritt, dass wir diesen Prozess gut im Auge behalten müssen» (G. 01).

[2] Die Zitate aus den Gesprächen wurden zugunsten der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Nach etwa eineinhalb Jahren im heilpädagogischen Kindergarten klärte der Schulpsychologische Dienst Rebecca erneut ab. In der Abklärung zeigte sich, dass Rebeccas IQ-Wert um mehr als zehn Punkte gestiegen war. Die Vermutung einer kognitiven Beeinträchtigung erhärtete sich also nicht. Die Eltern von Rebecca wollten die diagnostizierte Entwicklungsverzögerung weiter untersuchen lassen. Die Abklärung ergab, dass Rebeccas Entwicklungs- und Begabungsstand altersadäquat war. Dieser Befund wurde durch die Beobachtungen und Aussagen von Frau Wermelinger, der Klassenlehrperson im heilpädagogischen Kindergarten, zusätzlich gestützt. Nichtsdestotrotz blieb bei den Beteiligten eine gewisse Unsicherheit bestehen, ob eine Reintegration der richtige Weg für Rebecca sei. Frau Wermelinger erzählt über das Gespräch zum Befund des Schulpsychologischen Dienstes: «Niemand hat gesagt, ‹es ist ganz klar, Rebecca geht jetzt in die Regelschule› oder ‹es ist ganz klar, Rebecca bleibt in der heilpädagogischen Schule›. Wir waren alle ziemlich ratlos» (G. 02).

Frau Grütter, die Schulleiterin der Sonderschule, schlug daraufhin eine Teilintegration vor: Rebecca würde die 1. Klasse gleichzeitig in der Sonder- und der Regelschule besuchen. Der Ausgang der Teilintegration war zu Beginn unsicher. Die Teilintegration machte es möglich, den Prozess nahe an Rebeccas Entwicklung zu begleiten. So wurde der Übergang schrittweise vorbereitet.

Rebecca besuchte montags bis mittwochs die 1. Klasse an der Regelschule in ihrem Wohnort und donnerstags und freitags die 1. Klasse an der Sonderschule. An beiden Schulen erhielt Rebecca eine neue Lehrerin, sie meisterte also gleichzeitig zwei Wechsel. Im Gespräch erinnert sie sich an die Teilintegration zurück: «Zuerst war ich so halb-halb. Halb in der normalen Schule und halb in der Sonderschule. Einen Teil der Tage war ich in der normalen Schule und einen anderen Teil in der Sonderschule» (Rebecca, G. 03).

Noch vor den Herbstferien in der 1. Klasse beantragte Frau Berg, die Schulische Heilpädagogin der Regelschule, eine vollständige Reintegration. Sie hatte den Eindruck, dass die Teilintegration Rebecca herausforderte. Herr Pinto, der Schulleiter der Regelschule, führt dies im Gespräch folgendermassen aus:

> *Sie müssen sich vorstellen, am 1. August fing das Schuljahr an und am 15. oder 16. August kam Rebecca. Wir hatten am 22. Oktober ein Standortgespräch. An diesem Standortgespräch sagten wir [...], dass sich Rebecca gut eingelebt hat, sie eine grosse Motivation zeigt und mit Unterstützung den Klassenstoff gut erarbeiten kann. Am Mittag ist sie manchmal etwas müde. Deshalb würden wir uns die Frage nach einer vollen Integration stellen, weil eine Teilintegration für alle Beteiligten auch streng ist. Sie müssen sich vorstellen, Rebecca war drei Tage bei uns und zwei Tage an der Sonderschule. Das heisst, es gab Schnittstellen, man versuchte zu schauen, dass man nicht immer das Gleiche macht. [...] Es gab Situationen, als in der Klasse besprochen wurde: «Wir gehen am Donnerstag auf das Eisfeld, aber Rebecca, du bist am Donnerstag*

nicht da.» Wie soll man Rebecca sagen, dass sie nicht mitkommen kann [...]. Das gibt Schwierigkeiten, die irgendwann auf die Motivation schlagen. Und darum sagten wir, dass eine Vollintegration gegenüber der Teilintegration Vorteile hat. Natürlich schauten wir auch, was es braucht, damit die Vollintegration erfolgreich sein kann. (G. 01)

In einem Gespräch tauschten sich alle Beteiligten aus: die Eltern von Rebecca, die Lehrpersonen der Sonder- und der Regelschule sowie die Schulleitungen. Sie entschieden, dass Rebecca ab Dezember desselben Jahres vollständig die Regelschule besuchen sollte. Die Teilintegration wurde somit bereits nach wenigen Monaten in eine volle Reintegration überführt. Rebecca wechselte noch vor Weihnachten in die 1. Klasse der Regelschule. Frau Berg, die Schulische Heilpädagogin der Regelschule, und Frau Reinhard, Rebeccas Mutter, erinnern sich wie folgt an diesen Prozess zurück:

Interviewerin: *Vielleicht noch kurz zur Klärung, nach diesen sechs Monaten, als gesagt wurde, dass man die Vollintegration oder den vollständigen Wechsel macht. Sie, Frau Berg, haben angesprochen, dass Sie diesen Vorschlag früher als angedacht einbrachten.*

Frau Berg: *Ja.*

Frau Reinhard: *Und das war ganz sicher richtig, auch von Rebecca her. Sie war dann voll dort und nicht mehr so hin- und hergerissen. (G. 03)*

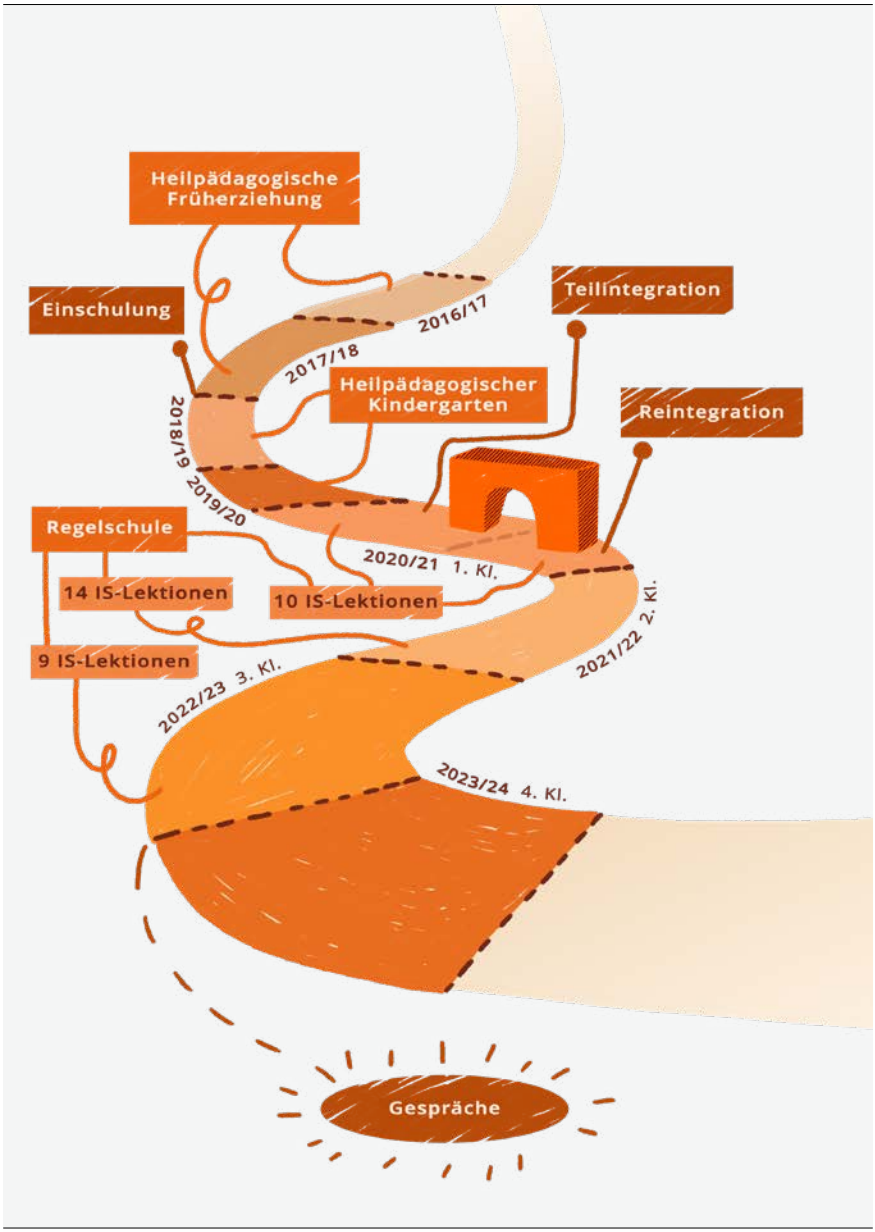
Frau Reinhard erzählt, dass sich Rebecca schnell in der neuen Klasse zurechtfand. Zudem wurde Rebecca durch die beteiligten Lehrpersonen und ihre Eltern eng begleitet.

Für die Integrative Sonderschulung von Rebecca standen in der 1. Klasse der Regelschule zehn Wochenlektionen zur Verfügung, in der 2. Klasse waren es 14 Wochenlektionen. Ein anderes Kind mit verstärkten Massnahmen besuchte dieselbe Klasse wie Rebecca. Die Schulische Heilpädagogin konnte in den verfügbaren Lektionen mit beiden Kindern arbeiten und dadurch relativ viele personelle Ressourcen für beide Kinder einsetzen. Dazu kamen jeweils vier Lektionen aus dem Grundangebot der Schule für die Integrative Förderung. Aufgrund ihrer grossen fachlichen Fortschritte wurde Rebecca in der 2. Klasse ein weiteres Mal beim Schulpsychologischen Dienst abgeklärt. Daraufhin veranlasste dieser, den Sonderschulstatus im Fach Deutsch auf die 3. Klasse hin aufzulösen. In der 3. Klasse erhielt Rebecca noch neun Wochenlektionen Unterstützung.

Ab Beginn der 4. Klasse soll der Sonderschulstatus auf Anraten des Schulpsychologischen Dienstes komplett aufgehoben werden. Das hätte zur Folge, dass Rebecca auch keine Lektionen mehr für zusätzliche Unterstützung erhält. Sie würde somit nicht länger als Sonderschülerin gelten und nur noch im

Rahmen des Grundangebots der Regelschule unterstützt werden. Rebeccas Mutter und die Schulische Heilpädagogin teilen die Einschätzung des Schulpsychologischen Dienstes nicht. Sie sind sich einig, dass zusätzliche Unterstützung unabdingbar ist, damit die Reintegration von Rebecca weiterhin gelingen kann. Im Juni 2023 lehnt der Kanton jedoch den Antrag ab, den Sonderschulstatus von Rebecca beizubehalten und Lektionen für die Integrative Sonderschulung zu sprechen.

Zeitlicher Ablauf



IS = Integrative Sonderschulung

Gelingensbedingungen und Barrieren

Rebecca selbst, ihre Eltern und die Fachpersonen, die an ihrem Wechsel von der Sonder- in die Regelschule beteiligt waren, äussern sich in den Gesprächen. Sie erzählen, was aus ihrer Sicht dazu beitrug, dass die Reintegration gelang (Gelingensbedingungen). Sie sprechen aber auch über jene Punkte, die Rebeccas Übergang in die Regelschule erschwerten (Barrieren). Die Gelingensbedingungen und Barrieren lassen sich fünf Ebenen zuordnen: (1) der Prozessgestaltung, (2) den Rahmenbedingungen, (3) den Ressourcen der Familie, (4) der Zusammenarbeit und (5) der Haltung der beteiligten Personen. Diese fünf Ebenen werden in diesem Kapitel vorgestellt.

Die Bezeichnungen für die Gelingensbedingungen und Barrieren auf den fünf Ebenen wurden bewusst neutral formuliert. In den Aussagen der Gesprächsteilnehmenden fanden sich oft Hinweise darauf, dass sich eine identifizierte Bedingung je nach Ausgestaltung unterstützend auf den Reintegrationsprozess auswirkte (Gelingensbedingung) oder auch erschwerend (Barriere), wenn bestimmte Vorkehrungen nicht getroffen wurden. Zum Beispiel die Bedingung *Individualisierter Prozess*: Sie ist ein Schlüsselmoment im Reintegrationsprozess und tritt je nach Umsetzung als Gelingensbedingung oder Barriere auf.

Prozessgestaltung

Gelingensbedingungen

Individualisierter Prozess

In allen drei Gesprächen zur Reintegration von Rebecca beschreiben die beteiligten Personen den offenen, individuell auf Rebecca zugeschnittenen Prozess als wichtige Gelingensbedingung. Nach der Abklärung des Schulpsychologischen Dienstes im zweiten Kindergartenjahr war aus Sicht aller Beteiligten nicht eindeutig klar, ob Rebecca in die Regelschule wechseln sollte. Deswegen wechselte Rebecca zu Beginn nur teilintegriert an die Regelschule. Auf diese Weise konnte sie ohne Druck starten, auch weil der Ausgang der Teilintegration anfangs offen war. Frau Meier, die Erstklasslehrerin der Sonderschule, erzählt im Gespräch: «Ich glaube, die Teilintegration war eine super Lösung. Wir mussten nicht im Vorfeld entscheiden, ob wir jetzt den Wechsel machen. Sondern Rebecca war an beiden Orten und dadurch blieb der Ausgang zu Beginn offen» (G. 02).

Ein offener Prozess hat aus der Sicht von Frau Wermelinger, der Kindergartenlehrperson der Sonderschule, jedoch auch Nachteile. Sie merkt an, dass das

Scheitern einer Reintegration sehr problematisch ist. Ihrer Meinung nach sollte der Prozess einer Teilintegration zwar strukturell offen gestaltet sein, aber klar auf eine langfristige Reintegration ausgerichtet:

> *Eine Reintegration auf Biegen und Brechen finde ich nicht gut. Das hat sich jetzt hier auch gezeigt. Es geht oder es geht nicht. [...] Es ist wirklich ganz schlecht, wenn dann diese Kinder wieder in die heilpädagogische Schule zurückmüssen, fast notfallmässig, weil irgendetwas passiert ist. [...] So weit sollte es nicht kommen. Man sollte eine Reintegration so sorgfältig und nachsichtig durchführen, dass diese Gefahr möglichst gering bleibt [...]. Bei gescheiterten Reintegrationen ist mehr kaputt, als man direkt auf den ersten Blick sieht (lacht). (G. 02)*

Frau Grütter, die Schulleiterin der Sonderschule, erklärt, dass auch die Offenheit in der Gestaltung des Reintegrationsprozesses wichtig ist, im Sinne eines gewissen Spielraumes. Diese Offenheit ist im kantonalen sonderpädagogischen Konzept entsprechend verankert. Die Zuteilung eines Kindes sei deshalb nicht immer eindeutig und es brauche eine individualisierte Einschätzung. Das schätzt sie sehr: «Ich bin froh, dass nicht alles auf dem Papier steht. Unsere Kinder sind nicht Kinder, die man in irgendeinem Sätzchen auf das Papier bringen kann» (Frau Grütter, G. 01).

Frau Wermelinger und Frau Meier, die Schulischen Heilpädagoginnen der Sonderschule, sehen es als Vorteil, dass sie in einem kleinen Kanton arbeiten. Die unbürokratischen, kurzen Wege tragen aus ihrer Sicht dazu bei, dass eine Reintegration gelingt. Zudem ist es dadurch möglich, besser auf die individuelle Situation eines Kindes einzugehen:

> *Frau Wermelinger:* *Es ist schon so, dass bei uns die Wege manchmal noch ein bisschen kürzer und ein wenig unkomplizierter sind als an anderen Orten. [...] Wir schauen eher in der Situation, was es braucht oder nicht. Wenn es etwas nicht braucht, machen wir es auch nicht, wie es auf dem Plan steht. [...]*
>
> *Frau Meier:* *Ich habe das Gefühl, es war alles sehr unkompliziert und unbürokratisch. (G. 02)*

Zeitpunkt der Reintegration

Rebecca wechselte früh, schon in der 1. Klasse, von der Sonder- in die Regelschule. Frau Wermelinger sieht genau diesen Zeitpunkt als Gelingensbedingung. Je früher nämlich eine Reintegration in der Schullaufbahn eines Kindes erfolgt, desto einfacher ist es aus ihrer Sicht für das Kind:

> *Bei den Kindern, bei denen wir denken, sie hätten eine Chance, in die Regelschule reintegriert zu werden, machen wir eigentlich immer im zweiten Kindergartenjahr eine schulpsychologische Abklärung. Damit das sicher mal angeschaut wird. Denn: Je später die Reintegration stattfindet, desto schwieriger ist sie für die Kinder. (G. 02)*

Schulbesuche und Schnuppern

Ein weiterer Punkt, der sich positiv auf die Reintegration auswirkte, war die Schnuppermöglichkeit am neuen Ort. Rebecca konnte sich während einer Woche einen Eindruck der Regelschule verschaffen. Anschliessend unterhielten sich die Beteiligten darüber, wie sie Rebecca bei ihrem Wechsel konkret unterstützen könnten. Zudem sprachen sie auch mit Rebecca selbst. Herr Pinto, der Schulleiter der Regelschule, erzählt:

> *Es braucht ein Schnuppern [...]. Wir fragten auch Rebecca, wie es ihr gefallen hat, wie es ihr geht, ob sie mitgekommen ist und ob sie Kamerad:innen hat. Weil von allen Seiten positive Signale kamen, beschlossen wir: «Gut, dann steht dem Probieren nichts im Weg.» (G. 01)*

Barrieren

Aufwand und Dauer des Prozesses

Die Behörden planen Reintegrationen oftmals nicht langfristig. Das verunsichert die beteiligten Personen und ist eine Barriere auf der Ebene der Prozessgestaltung. Rebeccas Mutter erzählt: «Eine Reintegration ist ja nicht nach einem Jahr fertig und man weiss, jetzt ist alles in Butter. Wir haben schon noch gewisse Fragezeichen, zum Teil auch grosse. Es besteht schon die Frage, in welche Richtung es weitergeht» (Frau Reinhard, G. 03).

Mehrere Übergänge

Eine weitere Barriere für Rebeccas Reintegration sieht Frau Reinhard darin, dass ihre Tochter zu Beginn der 1. Klasse zwei Übergänge gleichzeitig meistern musste. Sie wechselte in eine neue Klasse an der Sonderschule und in eine neue Klasse an der Regelschule. Aus der Sicht von Frau Reinhard stellt jeder Übergang ein Kind vor neue Herausforderungen:

> *Sie hat nicht nur eine Reintegration in die Regelschule gemacht, sondern gleichzeitig in der Sonderschule noch die Klasse gewechselt. Das war eigentlich ungünstig. Denn sie hatte dann den geschützten Rahmen, den sie vorher hatte, nicht mehr, weil sie ja eine neue Lehrerin bekommen hatte [...]. Es wäre wahrscheinlich klüger gewesen, sie hätte diesen Teil noch bei Frau Wermelinger fertig gemacht, statt für das Schuljahr noch zu Frau Meier zu wechseln. (G. 03)*

Rahmenbedingungen

Gelingensbedingungen

Personelle Ressourcen

Mehrere Gesprächsteilnehmende sprachen darüber, welche Rolle die personellen und zeitlichen Ressourcen im Reintegrationsprozess von Rebecca spielten.

Für die Vorbereitung war es wichtig, dass die Schulleitungen den Lehrpersonen genügend Ressourcen zur Verfügung stellten. Dadurch konnten die Lehrpersonen der Sonderschule mit den Lehrpersonen der Regelschule Kontakt aufnehmen und sie persönlich kennenlernen. Frau Grütter, die Schulleiterin der Sonderschule, erzählt, was sie wichtig findet:

> *Die Ressourcen zur Verfügung zu stellen, dass man den Übergang gestalten kann, dass unsere Lehrperson im Kindergarten die Ressourcen hatte, eventuell mit der anderen Lehrperson zu reden, Unterstützung anzubieten, vielleicht mal vorbeizugehen, sich gegenseitig zu besuchen. (G. 01)*

Ausreichende personelle und zeitliche Ressourcen waren aus der Sicht von Frau Grütter eine wichtige Gelingensbedingung für Rebeccas Reintegration.

Die Meinung von Frau Grütter teilen auch Frau Berg, die Schulische Heilpädagogin der Regelschule, und Frau Reinhard, Rebeccas Mutter. Für die Integrative Sonderschulung von Rebecca sprach der Schulleiter relativ viele Stunden. Das war wichtig, um die Reintegration umzusetzen:

> *Frau Berg:* *Der Schulleiter hat relativ viele Stunden gesprochen. Er ist wirklich sehr grosszügig und sehr wohlwollend. Das habe ich ihm immer wieder gesagt.*
>
> *Frau Reinhard:* *Das ist auch ein Punkt, der natürlich förderlich ist. (G. 03)*

Der Schulleiter der Regelschule sicherte zu, Unterstützungsstunden für Rebecca zu ermöglichen, notfalls auch über das Grundangebot. Das Grundangebot sind Stunden, welche die Schulische Heilpädagogin für die Integrative Förderung übernimmt und die von der Gemeinde finanziert werden. In der flexiblen Ressourcengutsprache über die Gemeinde sieht der Schulleiter eine Gelingensbedingung:

> *Die Gemeinden sind autonom und können zusätzliche Ressourcen gewähren, weil sie bezahlen diese so oder so selbst. Ich denke, das ist die Stärke, die wir haben und dadurch sind auch Lösungen möglich, die in einem Kanton, in dem der Kanton vieles steuert und die Ressourcen verteilt, vielleicht nicht möglich sind. (Herr Pinto, G. 01)*

Reintegrationsklasse

Eine weitere Rahmenbedingung, welche sich positiv auf die Reintegration auswirkte, betrifft die Reintegrationsklasse. Rebecca wechselte in eine nicht zu stark belastete und eher kleine Klasse mit nur 14 Schüler:innen. Da noch ein zweites Kind mit Massnahmen der Integrativen Sonderschulung Rebeccas Klasse besuchte, konnte die Schulische Heilpädagogin zeitweise 18 von 24 Lektionen in der Klasse arbeiten. Das entlastete die Lehrperson, weil es keine Lektion gab, in der sie mit der ganzen Klasse allein war. Herr Pinto erklärt:

In dieser Klasse hatte es zwei Kinder mit Lektionen der Integrativen Sonderschulung – ein Kind mit acht und Rebecca mit sechs Lektionen. Dadurch hatten wir dann 14 Lektionen Integrative Sonderschulung in dieser Klasse, plus vier Lektionen Grundangebot. So konnten wir dann 18 Lektionen abdecken, wenn wir davon ausgehen, dass die Klasse 24 Lektionen insgesamt hat. Davon zählen Sie noch das Schwimmen und Turnen ab und die Musikgrundschule, die in der Halbklasse ist. Wir konnten sämtliche Fächer, die nicht Turnen und Musik waren, so abdecken, dass die Klassenlehrperson und die Heilpädagogin gleichzeitig vor Ort waren. Dadurch konnte dann die Integration relativ gut geleistet werden, weil in jeder Lektion auch eine Heilpädagogin vor Ort war. (G. 01)

Profil der Lehrkräfte

Der Schulleiter der Regelschule nennt im Gespräch das Profil der Lehrkräfte als weitere Gelingensbedingung. In seinen Augen war es wichtig, dass alle beteiligten Lehrpersonen über eine abgeschlossene Ausbildung verfügten:

Wir sind in der glücklichen Lage, dass bei uns alle Lehrpersonen korrekt ausgebildet sind, das ist nicht überall so. Ich glaube, das ist wichtig, das ist schon auch eine Gelingensbedingung, insbesondere, wenn man ein Kind integriert, das aus einer Sonderschule kommt und, ich sage jetzt einmal, erweiterte Bedürfnisse hat. (Herr Pinto, G. 01)

Positiv beurteilten die Gesprächsteilnehmenden zudem, dass Rebeccas Klasse in der Regelschule von einer Berufseinsteigerin und einer erfahrenen Lehrperson gemeinsam geführt wurde. Frau Berg, die Schulische Heilpädagogin der Regelschule, erklärt, ein solches Tandem sei schon mehrfach bei Kindern mit Massnahmen Integrativer Sonderschulung eingesetzt worden und sei insofern eine «bewährte Kombination» (G. 03).

Barrieren

Personelle Ressourcen

Rebecca erhält für die 4. Klasse keine Lektionen mehr für die Integrative Sonderschulung. Frau Reinhard und Frau Berg sehen es als Barriere, dass die Ressourcen für Rebeccas Reintegration nicht langfristig gesprochen werden:

Frau Berg: *Man könnte die Situation auch mit einem blinden Kind vergleichen, das man fördert. Da kann man nicht einfach nach zwei Jahren sagen, so jetzt/*

Frau Reinhard: *Jetzt kennt es den Weg (lacht).*

Frau Berg: *Jetzt kennt es den Weg und jetzt gibt es nichts mehr. Du läufst jetzt unter einer normalen Schülerin. Ich denke, man muss dem Kind eine Chance geben, bis es in einer Lehre ist [...]. Man schaut ja dort auch noch ein bisschen, mit einem geschützten Arbeitsplatz, in der Berufsschule mit Nachteilsausgleich oder wie auch immer. Man muss die Unterstützung durchziehen [...]. Das Kind irgendwie so weit bringen, dass es einen Beruf lernen kann. Aber man muss es wirklich begleiten und ich finde, es darf nicht am Geld liegen. (G. 03)*

Frau Berg ist der Meinung, dass auch die Gemeinde und der Kanton hinter einer Reintegration stehen und diese finanziell unterstützen müssen. Ansonsten sei der ganze Aufwand nutzlos: «Wenn wir an der Basis unser Bestes geben, bis und mit dem Schulleiter. Es muss dann aber noch weiter hochgehen, bis zu den Leuten im Kanton» (G. 03).

Reintegrationsklasse

Für die soziale Teilhabe von Rebecca war es herausfordernd, dass eine Gruppe von vier Mädchen sie nicht akzeptierte. Darüber sprechen Frau Berg und Frau Reinhard im Gespräch:

Frau Berg: *Es war eine ganz spezielle Zusammensetzung und wir litten manchmal, die Klassenlehrerin und ich. Diese vier Mädchen waren ein richtiger Knäuel.*

Frau Reinhard: *Ja, stimmt.*

Frau Berg: *Wie die auch untereinander Kontakt hatten.*

Frau Reinhard: *In der ersten Klasse, genau, die waren befreundet.*

Frau Berg: *[...] Rebecca hat in den ersten zwei Jahren immer die Erfahrung gemacht, dass sie Aussenseiterin ist [...]. Oder sie musste zuschauen, wie die Kinder Geburtstagseinladungen verteilen und erhielt selbst keine. Das hat uns so weh getan für sie. Wir fanden immer, dass sie so eine Liebe ist. (G. 03)*

Wegen dieser Klassenzusammensetzung war es für Rebecca schwierig, sich sozial zu integrieren. Erst mit der Zeit fand sie in ihrer Klasse Freund:innen.

Ressourcen der Familie

Gelingensbedingungen

Ressourcen der Eltern

Für die Reintegration von Rebecca waren auch die Ressourcen ihrer Familie relevant. Die Eltern von Rebecca teilen sich ein 100-Prozent-Pensum – so ist immer ein Elternteil für Rebecca verfügbar. Da beide Eltern einen hohen Bildungsabschluss aufweisen und gut verdienen, ist dieses Setting möglich. Rebeccas Mutter erzählt: «Wir haben sehr viele Ressourcen zu Hause in der Familie, mein Mann und ich. [...] Wir arbeiten zusammen 100 Prozent, [...] das ist natürlich auch eine Ressource» (Frau Reinhard, G. 03).

Neben den Ressourcen der Eltern war auch deren Haltung wichtig. Die Eltern von Rebecca wünschten sich, dass ihre Tochter in die Regelschule reintegriert

wird. Dieser Wunsch trug aus der Sicht der beiden Schulischen Heilpädagoginnen der Sonderschule zum Gelingen der Reintegration bei:

> *Unterstützend war sicher der Wunsch von den Eltern: Sie haben sich natürlich, logischerweise auch gewünscht, dass Rebecca die Regelschule besuchen und im Dorf zur Schule gehen kann, in welchem sie auch wohnt. [...] Das war sicher begünstigend. (Frau Wermelinger, G. 02)*

Ressourcen des Kindes

In allen drei Gesprächen wiesen die beteiligten Personen darauf hin, dass Rebecca wesentliche Ressourcen mitbrachte, die ihre Reintegration unterstützten. Zum Beispiel ihr Umgang mit anderen Kindern oder ihr Wille und ihr Ehrgeiz, so Frau Wermelinger, die Klassenlehrerin des heilpädagogischen Kindergartens:

> *Was Rebecca gezeigt und geleistet hat, deutete darauf hin, dass das funktionieren könnte, dass sie in der Regelschule bestehen könnte und glücklich wird (lacht). Ja, dass sie mit dieser Situation umgehen kann und, vielleicht auch, dass sie das selbst will. [...] Zudem merkten wir, dass sie lernen, Dinge behalten, wiedergeben und weiterentwickeln kann. Und auch, dass sie mit den Menschen gut umging [...]. Sie hat schön mit den anderen Kindern gespielt und kam auch mit den Erwachsenen sehr gut zurecht. Das war auch etwas, was die Chancen vergrösserte. (G. 02)*

Aus der Sicht von Rebeccas Mutter trug Rebecca selbst am meisten zum Erfolg ihrer Reintegration bei:

> *Die Hauptarbeit für das Gelingen hat Rebecca selbst geleistet. Ganz klar. Weil sie das wollte und [...] das ist aus meiner Sicht ganz wichtig. Wenn ein Kind einen Wechsel möchte und mitmacht, dann stehen die Chancen gut. Wenn es sich verschliesst, dann kann man eigentlich machen, was man will, dann klappt es nicht. (Frau Reinhard, G. 03)*

Die Fachpersonen der Regelschule achteten darauf, Rebecca während des Prozesses in ihren Ressourcen zu unterstützen, was zum Gelingen der Reintegration beitrug. Zum Beispiel erlaubten sie ihr, einzelne Nachmittage in der Regelschule zu fehlen, da sie zu Beginn der Reintegration am Mittag jeweils sehr müde war und Erholung brauchte. Am 1. Dezember 2020 wurde sie vollständig reintegriert und besuchte vorerst nur an einem Nachmittag pro Woche den Unterricht. Der Nachmittagsunterricht wurde dann schrittweise aufgestockt, bis Rebecca wie die anderen Kinder an allen Lektionen der Regelschule teilnehmen konnte. Herr Pinto, der Schulleiter der Regelschule, erklärt:

> *Rebecca wurde meistens etwa um 11 Uhr sehr müde und wir überlegten, was sie braucht. Wir sagten uns: «Also, Rebecca ist um 11 Uhr müde, sie kann um halb zwölf nach Hause und dann hat sie am Nachmittag frei.» Ja, mein Gott, dann kam sie halt am Nachmittag jeweils nicht in die Schule. (G. 01)*

Barrieren

Ressourcen des Kindes

Die beteiligten Personen thematisieren in den Gesprächen, inwiefern die Ressourcen von Rebecca ihren Wechsel in die Regelschule erschwerten. Rebecca benötigte viel Zuwendung, insbesondere in Situationen, in denen sie blockierte. Solche Situationen können in einer Regelklasse mit 20 weiteren Kindern zu einer Barriere werden, da sich die Lehrperson nicht direkt um Rebecca kümmern kann. Darüber spricht die Klassenlehrerin im heilpädagogischen Kindergarten:

> *Das Blockieren brauchte Fingerspitzengefühl, Zeit, Zuwendung, Zureden, Erklären, Kraft und Sicherheit geben und Vertrauen ausstrahlen. Alles das brauchte Rebecca. Und das sind Dinge, die eine Lehrerin in der Regelschule verständlicherweise nicht so bieten kann wie wir in der heilpädagogischen Schule. Logischerweise, mit 24 Kindern kann ich das auch nicht. Wir haben Zeit dafür in der heilpädagogischen Schule. (Frau Wermelinger, G. 02)*

Die beiden Heilpädagoginnen der Sonderschule befürchteten zudem, dass Rebecca sich selbst zu stark unter Druck setzen könnte, in der Regelschule zu bestehen. Das wäre aus ihrer Sicht eine weitere Barriere in Bezug auf Rebeccas Ressourcen gewesen. Diese Befürchtung bewahrheitete sich aber langfristig nicht.

Zusammenarbeit

Gelingensbedingungen

Zusammenarbeit zwischen der Regel- und der Sonderschule

Die Vernetzung und der Austausch zwischen der Regel- und der Sonderschule waren wichtig für die Reintegration von Rebecca. Frau Grütter, die Schulleiterin der Sonderschule, betont, dass aus ihrer Sicht der ganze Reintegrationsprozess auf Zusammenarbeit beruhen muss: «Das ist für mich immer im Zentrum» (G. 01). Im Fall von Rebecca konnten die Lehrpersonen beider Schulen miteinander besprechen, was in der Sonderschule in der Beschulung von Rebecca funktioniert hatte und was auch für die Regelschule nützlich sein könnte. Dieser Austausch fand bereits vor dem Wechsel statt.

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Herr Pinto thematisiert im Gespräch die Zusammenarbeit der Personen innerhalb der Regelschule. Er findet es in seiner Rolle als Schulleiter wichtig, den Lehrpersonen zu signalisieren, dass sie nicht allein sind und die Schulleitung sie unterstützt:

Es ist wichtig, diese Lehrpersonen nicht allein zu lassen und ihnen gut zuzureden: «Doch, natürlich schaffst du das. Wir fangen jetzt einmal an und dann schauen wir, was es braucht. Wir finden schon eine Lösung.» Und sich dabei nicht von Anfang an zu verstecken hinter der Aussage, man habe keine Ressourcen und es ginge nicht. (G. 01)

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

Herr Pinto sieht nicht nur die Kooperation innerhalb der Regelschule als Gelingensbedingung. Auch der Austausch zwischen der Regelschule und den Eltern trug aus seiner Sicht dazu bei, dass Rebecca erfolgreich in die Regelschule wechseln konnte. Zentral sei das gegenseitige Vertrauen, dass alle Beteiligten das Beste für das Kind wollen, erzählt er:

Man muss einfach miteinander reden, denn wenn man nicht miteinander redet, funktioniert nichts. Es war sicher eine wichtige Gelingensbedingung, dass wir die Eltern im Boot hatten, dass wir mit den Eltern sehr offen sein konnten und die Eltern auch mit uns sehr offen waren. Man konnte einfach sagen, so und so sieht aus, das und das brauchen wir, so ist es gelaufen, so war es zu Hause. Und ich glaube, dann funktioniert es. Es müssen wirklich alle am gleichen Strick ziehen [...]. Sobald es einseitig wird oder eine Seite nur noch fordert, dann wird es insgesamt schwierig. (G. 01)

Auch die Heilpädagogin der Regelschule hat die Zusammenarbeit mit den Eltern von Rebecca in positiver Erinnerung: «Wir konnten immer gut zusammenarbeiten. Das war sehr wichtig. Ich hatte das Gefühl, wir hatten von Anfang an den Draht zueinander gefunden (Frau Berg, G. 03).

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Alle Beteiligten der Sonder- und der Regelschule sind der Meinung, dass der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Eltern eines zu reintegrierenden Kindes wichtig sind. Die Bereitschaft der Eltern, an einer Reintegration mitzuwirken, benennt Frau Grütter, die Schulleiterin der Sonderschule, als Gelingensbedingung:

Wir Beteiligten der Sonderschule und der Regelschule hatten das Glück, dass wir Eltern hatten, die dabei waren, die mitmachten. Es ist nicht immer der Fall, dass wir bei einer Reintegration Eltern haben, die so mitziehen. Sie forderten, aber sie waren voll dabei, sie engagierten sich. Und ich denke, man darf auch mal sagen, die Eltern trugen einen grossen Teil dazu bei, dass die Integration geschehen konnte [...]. Und ich glaube, da hatten wir ein irrsinniges Glück, dass wir mit der Familie Reinhard auch Eltern hatten, die mit uns auf Augenhöhe zusammenarbeiten konnten. Das ist nicht immer der Fall. Ich glaube, unsere Haltung ist das eine, aber die Eltern, die mitziehen, sind noch eine andere Schiene, die ich sehr wichtig finde. (Frau Grütter, G. 01)

Auch Rebeccas Mutter ist der Meinung, dass die Zusammenarbeit aller beteiligten Personen zentral ist. Es sei wichtig gewesen, die nötige Beziehungsarbeit zu leisten und auch Zeit dafür einzusetzen.

Barrieren

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Frau Berg, die Schulische Heilpädagogin, identifiziert im Gespräch eine Barriere in der Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule. Sie beschreibt die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin der Regelschule als teilweise herausfordernd. Sie hatte den Eindruck, dass sie ihre Fachkompetenzen im integrativen Unterricht zu wenig einbringen konnte. Deshalb bevorzugte sie es, ausserhalb des Klassenzimmers mit Rebecca zu arbeiten. Das war für sie wenig zufriedenstellend:

> *Wir haben am Anfang der dritten Klasse abgemacht, dass ich vorwiegend integrativ arbeite, also innerhalb der Klasse. Manchmal war ich dann die Handlangerin der Klassenlehrerin. Und das ist einfach ein Nachteil. [...] Als Schulische Heilpädagogin habe ich eine andere Ausbildung. Ich könnte noch ein bisschen mehr, als den Schülern wieder einmal 20 Minuten aus einem Buch vorzulesen. (G. 03)*

Zusammenarbeit zwischen der Regel- und der Sonderschule

Die Zusammenarbeit zwischen der Regel- und der Sonderschule war während der Teilintegration auf organisatorischer Ebene manchmal herausfordernd. Rebecca verpasste donnerstags und freitags jeweils die Unterrichtsinhalte der Regelklasse und die Heilpädagogin der Regelschule konnte nur an drei Tagen mit ihr arbeiten. Obwohl abgemacht war, dass Rebecca die verpassten Inhalte an den beiden Tagen in der Sonderschule aufarbeiten sollte, geschah dies nicht. Aus diesem Grund zweifeln Frau Berg und Frau Reinhard den Entscheid für die Teilintegration im Nachhinein an:

Frau Berg: *Die Lehrpersonen der Sonderschule sagten mir jeweils am Telefon, ich könne ihr Arbeit mitgeben. Sie ist Montag bis Mittwoch in der Regelschule gewesen und Donnerstag bis Freitag in der Sonderschule. Sie ist dann jeweils am Montag gekommen und es ist einfach nichts gemacht gewesen. Und dann habe ich mit ihr nachgearbeitet. Ich habe ja auch eine Förderplanung. Das gehört zum Job der Schulischen Heilpädagogin. [...] Ich fand dann, es wäre eigentlich einfacher, wenn ich Rebecca die ganze Woche hätte. Und es wäre auch für sie einfacher.*

Frau Reinhard: *Ich denke im Nachhinein, wir hätten gerade so gut oder besser direkt mit der Vollintegration starten können. Aber eben, das ist etwas, das man jeweils im Voraus nicht weiss. (G. 03)*

Frau Meier, die Erstklasslehrerin der Sonderschule, sagt zu dieser Problematik im Gespräch, dass sie Rebecca an den beiden Tagen in der Sonderschule nicht noch zusätzlich unter Druck setzen wollte. Die beiden Tage verstand sie eher als «Pausengefäss» (G. 02).

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Eine weitere Barriere für die Reintegration sehen die beteiligten Personen in der Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst. Dieser hat eine machtvolle Position, weil er über das Ressourcensetting entscheiden kann, ohne ein Kind genauer zu kennen. Frau Reinhard und Frau Berg hätten sich gewünscht, dass Personen, die täglich mit Rebecca arbeiten, sie fördern und gut kennen, bei der Entscheidung über Art und Umfang der gesprochenen Ressourcen mitreden können:

> *Dass man mehr Entscheidungskompetenz bei den Schulischen Heilpädagoginnen lassen würde beziehungsweise, dass man sie nicht einfach durch sachfremde Gründe übersteuern kann. Weil die Personen des Schulpsychologischen Dienstes [...] kommen einmal, machen eine Abklärung, setzen sich zwei Stunden mit dem Kind in einem Einzelsetting hin und sagen nachher, das Kind ist dort, das braucht so viel. (Frau Reinhard, G. 03)*

Haltung

Gelingensbedingungen

Haltung und Commitment

Die Haltung und das Commitment der Personen, die an einer Reintegration beteiligt sind, sind unverzichtbar für deren Gelingen. Dieser Punkt wird in allen drei Gesprächen thematisiert. Die Schulleitungen der Sonder- und der Regelschule betonen mehrfach, wie wichtig es ist, dass die Lehrpersonen eine integrative Haltung vertreten. Frau Grütter schildert:

> *Ich glaube wirklich, es kommt darauf an, wohin ein Kind kommt: Welche Haltung gegenüber der integrativen Schulung wird dort vertreten? Das steht und fällt auch mit den Personen, die sagen, «yes, wir machen das» oder die am Anfang das Gefühl haben «oh nein, das könnte schwierig werden» (G. 01).*

Derselben Meinung ist Herr Pinto: «Es braucht einfach Lehrpersonen, die überzeugt sind, dass Integration richtig und wichtig ist» (G. 01).

Ein wichtiger Punkt ist aus der Sicht der Fachpersonen eine gewisse Offenheit. Frau Meier, die Erstklasslehrerin an der Sonderschule, ist der Meinung, dass es die Bereitschaft der beteiligten Personen braucht, damit eine Reintegration

gelingen kann: «Also sicher einfach die Offenheit und dass klar ist, dass man auch zu einem späteren Zeitpunkt wieder miteinander in Kontakt treten kann. Ich habe das Gefühl, das war auf jeden Fall vorhanden» (G. 02). Frau Wermelinger, die Kindergartenlehrperson der Sonderschule, erläutert, was sie unter «Offenheit» versteht:

> *Es hat vielleicht auch ein bisschen mit Vertrauen zu tun. Mit der eigenen Aufgabe, die man hat. Die erfüllt man mit bestem Wissen und Gewissen und mit allem, was man zur Verfügung hat. Und man vertraut darauf, dass die nächsten Personen, die mit dem Kind arbeiten, dasselbe machen. [...] Es ist wie eine Teamarbeit, in dem Sinn, dass man für das gleiche Kind arbeitet, aber zu einer anderen Zeit. Offenheit in dem, dass man auch das Kind abgibt, und zwar richtig abgibt, und eben nicht noch an einem Fingerchen zurückhält. Und dann vielleicht viele Unsicherheiten mitgibt. (G. 01)*

Folglich wird in den Augen von Frau Wermelinger bei einer Reintegration von den Lehrpersonen der Sonderschule erwartet, dass sie gegenüber den neuen Lehrpersonen offen sind und zugleich auch bereit, die Begleitung des Kindes weiterzugeben.

Laut Frau Meier und Frau Wermelinger braucht es ein gewisses Engagement der beteiligten Personen, damit ein Kind erfolgreich von der Sonder- in die Regelschule wechseln kann. Frau Meier führt dies folgendermassen aus: «Es steht und fällt damit, wie viel Engagement die Leute zeigen, die an dem Prozess mitwirken» (G. 02). An diesen Punkt schliesst eine Aussage von Rebeccas Mutter an, die im Gespräch mit der Schulischen Heilpädagogin der Regelschule zum Schluss kommt: «Es braucht wirklich ein ganzes Netzwerk an Personen, die in die gleiche Richtung ziehen und nicht torpedieren» (Frau Reinhard, G. 03).

Barrieren

Haltung und Commitment

Eine Barriere für den Reintegrationsprozess vermuten Frau Meier und Frau Wermelinger in der ablehnenden Haltung der Kinder in der Regelschule gegenüber Sonderschüler:innen. In ihren Augen sind Kinder in einer heilpädagogischen Schule stärker davor geschützt, ausgelacht oder ausgeschlossen zu werden. Frau Wermelinger schildert: «Unsere Kinder sind extrem tolerant, weil sie nichts anderes kennen. Sie kennen es einfach, dass man verschieden ist» (G. 02). Die Haltung der Kinder und Jugendlichen in der Regelschule gegenüber Vielfalt kann aus der Sicht von Frau Wermelinger zu einer Barriere werden, da diese Schüler:innen weniger vertraut sind mit Verschiedenheit. Es ist jedoch nicht klar, inwiefern der soziale Ausschluss, den Rebecca in der Reintegrationsklasse durch eine Mädchengruppe erlebte, mit deren Haltung gegenüber Vielfalt zusammenhing.

Martin Imhof

Kommentar zum Portrait von Rebecca: Wie die Bildungsverwaltung zu erfolgreichen Reintegrationen beitragen kann

Ich habe mich in meiner Funktion als Abteilungsleiter Sonderschulung mit dem Portrait von Rebecca auseinandergesetzt. Mich interessiert ihr Beispiel besonders, da ich in der Bildungsverwaltung Abklärungen und Zuweisungen von Schüler:innen mitverantworte. Zusammen mit unseren Psychologinnen, Pädagogen und Logopädinnen setze ich mich täglich mit herausfordernden Fragen auseinander. Dies führt zu spannenden Fallbesprechungen, welche den Verwaltungsalltag bereichern.

Das Portrait von Rebecca zeigt: Die familiären und schulischen Bedingungen waren günstig für sie. Sie wurde in eine bildungsnahe und intakte Familie hineingeboren. In der Waldspielgruppe und in der Heilpädagogischen Früherziehung arbeitete qualifiziertes Personal, das Rebecca gezielt förderte. Bevor sie eingeschult wurde, erhielt Rebecca infolge einer unpräzisen schulpsychologischen Abklärung die Diagnose «Intelligenzminderung». Ihre Schwerhörigkeit wurde in der Diagnose nicht berücksichtigt. Aufgrund der Diagnose besuchte Rebecca einen heilpädagogischen Kindergarten. Ob diese Zuweisung sinnvoll war, kann fachlich kontrovers diskutiert werden. Zu Beginn der Primarstufe wurde Rebecca schliesslich in die Regelschule teilintegriert. Die eingesetzten Fördermassnahmen scheinen gut auf sie abgestimmt gewesen zu sein, denn die Teilintegration mündete in einer vollständigen, erfolgreichen Reintegration.

Zuweisung von Sonderschulmassnahmen

Die Grundsätze der *Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren* (EDK) besagen, dass Sonderschulmassnahmen nicht allein aufgrund einer medizinischen Diagnose verfügt werden dürfen (EDK, o. J.). Eine Diagnose beschreibt lediglich eine Beeinträchtigung oder Störung, sie sagt aber nichts aus über den tatsächlichen Bildungsbedarf und die Schulfähigkeit eines Kindes. Aus fachlicher Sicht ist es somit problematisch, wenn Ressourcen im Sonderschulbereich ausschliesslich aufgrund einer medizinisch-psychologischen Diagnose

zugeteilt werden. Ein solches Vorgehen kann dazu führen, dass andere Faktoren, die für die schulische Entwicklung eines Kindes ebenso relevant sind, unzureichend berücksichtigt werden (EDK, 2014). Diagnosen orientieren zwar darüber, welche Unterstützung ein Kind benötigt, sie werden jedoch der Komplexität individueller Lern- und Entwicklungsprozesse nicht gerecht. Es ist deshalb möglich, dass Kinder mit vergleichbaren pädagogischen Bedürfnissen unterschiedliche Massnahmen erhalten.

Vergleicht man das Vorgehen im Portrait von Rebecca mit den Abläufen im Kanton Luzern, zeigen sich einige Unterschiede. In Luzern wäre Rebecca nach der schulpsychologischen Abklärung voraussichtlich zunächst im Rahmen einer Integrativen Sonderschulung geschult worden – gemäss dem Grundsatz «Integration vor Separation». Erst wenn die Auffälligkeiten angehalten hätten, wäre geprüft worden, ob eine separative Sonderschulung nötig ist. Dieses Vorgehen hätte eine direkte Separation vermieden, welche nur bei einem erheblichen Sonderschulbedarf vorgenommen wird. Allerdings hat im Fall von Rebecca möglicherweise gerade der heilpädagogische Kindergarten entscheidend dazu beigetragen, dass sie keine grösseren Frustrationen erleben musste und sich positiv entwickeln konnte.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Vorgehensweisen im anonymisierten Kanton von Rebecca und dem Kanton Luzern zeigt sich darin, wie Lernende aus separativen Settings in die Regelschule zurückgeführt werden: Rebecca wurde stufenweise teilintegriert. Dieses Vorgehen ist im Kanton Luzern aktuell nicht vorgesehen (DVS, 2025).

Die Rolle der Bildungsverwaltung

Im Frühling 2025 führte die kantonale Bildungsverwaltung Luzern einen Workshop durch mit der *Pädagogischen Hochschule Luzern* sowie einer Vertretung von Schulleitungen aus Sonder- und Regelschule. Die Teilnehmer:innen diskutierten gemeinsam über die Frage, wie Reintegrationen von Lernenden in die Regelschule optimiert werden können. Die Diskussionen zeigten, welche Aspekte weiterentwickelt werden müssen. Potenziale gibt es insbesondere in der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen. Zudem können bestehende Abläufe flexibler gestaltet und die Schnittstellen zwischen Sonder- und Regelschule gestärkt werden.

Die nachfolgenden Punkte beziehen sich auf die Erkenntnisse aus dem Workshop und Überlegungen aus anderen Bildungsverwaltungen. Sie zeigen, was die Bildungsverwaltung unternehmen kann, um zu langfristig erfolgreichen Reintegrationen von Kindern und Jugendlichen in die Regelschule beizutragen.

Gemeinsame Haltung entwickeln

Eine erfolgreiche Reintegration kann grundsätzlich nicht *top-down* verordnet werden und sie gelingt nicht, ohne beteiligte Personen aktiv einzubeziehen. Es braucht eine gemeinsame, inklusive Haltung aller Beteiligten – getragen von der Überzeugung, dass Reintegrationen in die Regelschule möglich und sinnvoll sind. Alle müssen überzeugt sein, dass die Regelschule ein geeigneter Lernort für Kinder mit besonderen Bedürfnissen ist. Um Lehr- und Fachpersonen an Schulen auf ihrem Weg zu einer gemeinsamen Haltung zu unterstützen, hat der Kanton Luzern die digitale Plattform «Schulen für alle» entwickelt (DVS, o. J.). Kantonale Vorgaben sollen Gestaltungsspielräume zulassen, damit jede Schule passgenaue Lösungen entwickeln kann.

Zuständigkeiten klären

Laut den anwesenden Schulleitungen am Workshop beginnt eine Reintegration nicht erst mit der Rückkehr eines Kindes in die Regelschule, sondern bereits vor dessen Übertritt in die Sonderschule. Während der ganzen Zeit bleibt die Wohngemeinde für ein Kind verantwortlich. Schulleitungen sollen bereits im Antrag für die Sonderschulung begründen, warum eine Separation notwendig ist und welche Entwicklungsziele ein Kind erfüllen muss, damit zu einem späteren Zeitpunkt die Reintegration in eine Regelschule möglich ist. Diese Begründung muss die Bildungsverwaltung einfordern, um eine lückenlose Dokumentation und Übergabe sicherzustellen und um verfügte Massnahmen jederzeit überprüfen zu können.

Vorgaben für Reintegrationen erarbeiten

Eine Reintegration ist ein langfristiger Prozess und kein einmaliger Entscheid. Damit die Umsetzung gelingt, muss die Bildungsverwaltung klare Vorgaben einfordern, welche die Chancen eines erfolgreichen Reintegrationsprozesses erhöhen. Beispielsweise sollen Standortgespräche an Sonderschulen genutzt werden, um über den Entwicklungsstand eines Kindes zu sprechen und zu prüfen, welche Schritte in Richtung Regelschule möglich sind. Zudem ist es wichtig, dass sich die Eltern und die Mitarbeitenden der Regel- und der Sonderschule austauschen und ein Wissenstransfer stattfindet, unter Berücksichtigung des Datenschutzes. Auch formale Aspekte wie die Gestaltung der Zeugnisse spielen eine Rolle. Es müssen beispielsweise die richtigen Vorlagen verwendet werden und Bemerkungen und Hinweise den kantonalen Vorgaben entsprechen.

Damit eine Reintegration erfolgreich ist, muss eine verantwortliche Person in der Regel- und in der Sonderschule definiert werden, welche die Koordination zwischen den verschiedenen Beteiligten übernimmt und offene Fragen klärt. Es

ist wichtig, dass die Regel- und die Sonderschule eng zusammenarbeiten und als Systeme durchlässig sind. Hospitationen, gegenseitige Besuche und der Einbezug des Schulpsychologischen Dienstes in Standortgespräche fördern den Austausch zwischen Regel- und Sonderschule und schaffen Vertrauen. In diesem Zusammenhang ist es zentral, dass ein Reintegrationsprozess bewusst abgeschlossen wird und die Sonderschule die Verantwortlichkeiten der Regelschule übergibt, um Kontinuität zu gewährleisten.

Rahmenbedingungen berücksichtigen

In jedem Schulhaus braucht es ein Bewusstsein dafür, wie Übergänge und Reintegrationen gestaltet werden. Das Fallbespiel von Rebecca zeigt, dass Faktoren wie die Klassengrösse, die Haltung der Lehrpersonen und verfügbare Ressourcen an Regelschulen den Erfolg einer Reintegration wesentlich beeinflussen. Deshalb müssen sie bei der Planung berücksichtigt werden. In diesem Punkt ist vor allem das Engagement der Schulleitung gefordert.

Sonderschulbedarf regelmässig überprüfen

Die Bildungsverwaltung kann Reintegrationen durch Monitoring und die Bereitstellung von Daten begleiten. Wenn jährlich geprüft wird, ob die Sonderschule für ein Kind noch der Ort ist, an dem es am besten gefördert wird, schafft dies Transparenz und eröffnet für die Lernenden neue Perspektiven – sinngemäss nach dem aus der Wirtschaft abgeleiteten und adaptierten Motto «so viel Unterstützung wie nötig, so wenig Separation wie möglich». Dieses Vorgehen kann helfen, jene Kinder zu identifizieren, für welche eine Rückkehr in die Regelschule infrage kommt. So bleibt es nicht dem Zufall überlassen, ob ein Kind in die Regelschule reintegriert wird, sondern dieser Prozess wird gezielt angestossen. Der Fokus muss auf der Entwicklung der Lernenden liegen. Eine Checkliste kann helfen, die Voraussetzungen eines Kindes für eine Reintegration zu prüfen und fundierte Entscheidungen zu treffen.

Erziehungsberechtigte einbeziehen

Die Erziehungsberechtigten eines Kindes sollen partnerschaftlich in den Reintegrationsprozess einbezogen und offen informiert werden. Es ist wichtig, dass die Bildungsverwaltung sie im Rahmen der Zuweisung über ihre Rechte und Pflichten informiert. Frühzeitige Vernetzungsgespräche helfen, die individuellen Bedürfnisse des Kindes zu klären und die Grundlage dafür zu schaffen, dass es in die Regelschule zurückkehren und dort bleiben kann.

Fazit

Die bisherigen Erkenntnisse zeigen, dass es für erfolgreiche Reintegrationen von Kindern in die Regelschule weitere Vorgaben und Hilfestellungen der Bildungsverwaltung braucht. Sie kann eine aktive Rolle übernehmen und strukturelle, konzeptionelle und kulturelle Rahmenbedingungen setzen. Aus diesem Grund wird ein Empfehlungspapier erarbeitet, welches Schulen bei der Reintegration von Lernenden unterstützen soll.

Literatur

Kanton Luzern, Dienststelle Volksschulbildung (DVS) (o. J.). *Schulen für alle*. https://volksschulbildung.lu.ch/entwicklung/Schulen_fuer_alle [Zugriff: 21.01.2026].

Kanton Luzern, Dienststelle Volksschulbildung (DVS) (2025). *Abklärungs- und Zuweisungsverfahren. Umsetzungshilfe.* https://volksschulbildung.lu.ch/-/media/Volksschulbildung/Dokumente/unterricht_organisation/sonderschulung/grundlagen_umsetzung/soschulung_abklaerungs_zuweisungsverfahren.pdf?rev=14d16e0517c74131bc84522447e309f0

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (o. J.). *Sonderpädagogik*. https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium/sonderpaedagogik [Zugriff: 21.01.2026].

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung.* https://edudoc.ch/record/115392/files/SAV_d_web.pdf

Theo

Federica Hofer

Das Portrait von Theo

Auf der Projektwebseite *www.teil-reintegration.ch* finden Sie das Portrait von Theo in einfacher Sprache und auf Englisch. Theos Reintegration fand im Kanton Zürich statt. Angaben zu Reintegrationen im Kanton Zürich finden Sie ebenfalls auf der Webseite.

Beteiligte Personen

Theo Grimm

Theo[1] ist im Jahr 2011 geboren. Er hat ein Zwillingsgeschwister. Mit seinen Eltern spricht er Schweizerdeutsch und Hochdeutsch. In seiner Freizeit spielt Theo Schlagzeug, liest Comics, spielt gerne Games und mag Kugelbahnen.

Bei Theo wurde das Williams-Beuren-Syndrom diagnostiziert. Zudem hat er immobile Unterarme.

Theo besuchte den Kindergarten der Regelschule, wechselte aber nach wenigen Monaten an einen heilpädagogischen Kindergarten. Mit acht Jahren, im Schuljahr 2019/20, wurde Theo in eine 1. Klasse reintegriert. Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2023, vier Jahre nach seiner Reintegration, ist Theo zwölf Jahre alt und besucht nach den Sommerferien die 5. Klasse.

[1] Alle Namen und Orte wurden anonymisiert. Nur der Kanton Zürich wird offengelegt.

Familie

Claudine Grimm
Frau Grimm ist Theos Mutter. Sie arbeitet als Assistentin in der Administration einer Hochschule und lebt getrennt von Theos Vater.

Patrick Feller
Herr Feller ist Theos Vater. Er ist Finanz- und Lohnbuchhalter und lebt getrennt von Theos Mutter.

Beteiligte der Regelschule

Hamza Akay
Frau Akay ist ausgebildete Primarlehrerin und startete zum Zeitpunkt von Theos Reintegration ins erste Berufsjahr. Sie war Theos Klassenlehrerin in der 1. und 2. Klasse der Regelschule und unterrichtete ihn während 28 Wochenlektionen.

Marlene Ganz
Frau Ganz war die Schulische Heilpädagogin von Theo in der 1. und 2. Klasse der Regelschule. Sie war an der Sonderschule angestellt und übernahm die Lektionen der Integrierten Sonderschulung in der Regelschule. Zum Zeitpunkt der Reintegration war Marlene Ganz seit 20 Jahren als Schulische Heilpädagogin tätig. Nach den beiden Schuljahren mit Theo wurde sie pensioniert.

Silvia Zumberg
Frau Zumberg ist die Schulleiterin der Regelschule, an welcher Theo die 1. und 2. Klasse besuchte. Zum Zeitpunkt der Reintegration arbeitete sie seit mehr als sieben Jahren als Schulleiterin.

Aufteilung der Gespräche
Um mehr über den Reintegrationsprozess von Theo zu erfahren, sprach das Projektteam mit den folgenden Personen:

- Theo (begleitet durch seine Mutter, Frau Grimm) (Gespräch 10)
- Frau Zumberg (Gespräch 11)
- Frau Grimm, Herr Feller, Frau Akay und Frau Ganz (Gespräch 12)

Prozessbeschreibung

Dieses Kapitel zeigt, wie Theos Bildungsweg verlief, und zwar anhand von Zitaten aus den Gesprächen mit ihm, seinen Eltern und den Fachpersonen aus der Regelschule. Die beteiligten Personen erzählen, wie sie auf Theos Wechsel von einem integrativen Setting in einen heilpädagogischen Kindergarten blicken sowie auf seine anschliessende Reintegration in eine 1. Klasse der Regelschule.

Bei Theo wurde ein Jahr nach seiner Geburt das Williams-Beuren-Syndrom diagnostiziert. Noch vor seiner Einschulung erhielt er Massnahmen der Heilpädagogischen Früherziehung. Im Schuljahr 2017/18 sollte Theo im Kindergarten der Regelschule starten und dort integrativ geschult werden. Kurz vor dem Start wurde er jedoch in einen anderen Kindergarten eingeteilt, welcher noch von zwei anderen Kindern mit Sonderschulstatus besucht wurde. Im Gespräch kommen Theos Eltern auf die Schulische Heilpädagogin zu sprechen, die in diesem Kindergarten arbeitete und drei Kinder mit Sonderschulstatus fördern sollte. Theos Eltern hatten das Gefühl, dass sie sich nicht um ihn kümmern wollte und damit überfordert war, die drei Kinder mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf zu betreuen. Frau Grimm, Theos Mutter, erzählt: «Auf uns machte die Heilpädagogin im Kindergarten den Eindruck, dass sie sehr unmotiviert war und ihr das einfach zu viel war» (G. 12)[2]. Frau Grimm ergänzt, dass sich die Heilpädagogin vor allem um die anderen beiden integrierten Kinder gekümmert habe beziehungsweise zu kümmern vermochte. Im Gegensatz zu diesen zwei Kindern war Theo lebhaft und konnte nicht ruhig sitzen. Theos Mutter schlussfolgert: «Das konnte nicht gut gehen» (G. 12).

Frau Grimm und Herr Feller, die Eltern von Theo, erzählen, dass die Integrierte Sonderschulung von Theo schnell auf der Kippe stand. Die zuständigen Fachpersonen entschieden, Theo aus der Regelschule auszuschliessen. Von dieser Entscheidung erfuhren seine Eltern erst am ersten Standortgespräch im Kindergarten, ohne vorgängig informiert worden zu sein:

Herr Feller: *Wir wurden eingeladen zu einem Elterngespräch, für eine Standortsitzung, im November 2017. Die Einladung bekamen wir etwa im Oktober, nach zwei Monaten Schule.*

Frau Grimm: *Es war das erste Elterngespräch.*

[2] Die Zitate aus den Gesprächen wurden zugunsten der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Herr Feller: *Nach etwa zwei Monaten im Kindergarten dachten wir, dass wir darüber sprechen, wie es so geht. Wir liefen dann quasi gegen eine Wand. Die ganze Schule, mit der Schulpsychologin, [...] mit der Kindergärtnerin [...] und mit der Schulischen Heilpädagogin, die wahrscheinlich die treibende Kraft war, plus dem Schulleiter, der sonst sehr offen gegenüber einer Integration war, [...] hatte sich bereits abgesprochen und sagte: «Theo raus.» (G. 12)*

Im Gespräch wurde entschieden, dass Theo im Februar 2018 an eine Sonderschule im Kanton Zürich wechselt. Seine Eltern mussten diesen Entscheid akzeptieren.

Theo startete daraufhin in einer neuen Klasse. Er war das einzige Kind, das lautsprachlich kommunizieren konnte. Die Frage der Interviewerin, wie es für ihn an der Sonderschule gewesen sei, beantwortet er folgendermassen:

Theo: *Lustig, irgendwie.*

Interviewerin: *Mhm (bejahend). Was hast du lustig gefunden? Was fällt dir dazu ein?*

Theo: *Dass ich nicht so viel [in der] Schule machen musste. (G. 10; Ergänzung von Autorin)*

Theos Vater erzählt, dass sich Theo mit der Zeit sprachlich zurückentwickelte: «Am Schluss kommunizierte er nur noch lautmalerisch und machte einfach Geräusche, weil die anderen Kinder nichts anderes konnten» (Herr Feller, G. 12).

Die verantwortlichen Personen der Sonderschule trafen mit Theos Eltern die Abmachung, dass ihr Sohn nach einem halben Jahr an der Sonderschule in die Regelschule reintegriert wird und sie ihn speziell auf diesen Wechsel vorbereiten. Auch dieses zweite Gespräch lief anders ab, als eigentlich vereinbart gewesen war:

Herr Feller: *Dann kam das nächste Elterngespräch, nämlich das Übertrittsgespräch, und es war wieder eine pure Überraschung. Wir hatten ein halbes Jahr zuvor eine klare Abmachung getroffen. Und plötzlich hiess es: «Theo bleibt an der Sonderschule.»*

Frau Grimm: *Wir hatten den Eindruck, dass sie ihn gerne behalten hätten, weil er eines der wenigen Kinder war, das sprechen und lernen konnte. (G. 12)*

Die Eltern weigerten sich, den Vorschlag der Sonderschule zu unterschreiben. In der Folge kam es zu einem Gespräch mit dem Präsidenten der Kreisschulpflege. Dieser versuchte, einen Rechtsstreit zu vermeiden, erzählte Herr Feller. Die Eltern informierten sich vor dem Gespräch vertieft über die Integrative Förderung. Sie zeigten dem Präsidenten der Kreisschulpflege auf, was die Sonderschule nachweislich falsch versprochen hatte und was nicht gut gelaufen war. Und sie stellten unter anderem auch Forderungen. Beispielsweise wollten sie den Förderplan von

Theo einsehen, den die Sonderschule ihnen bisher nicht gezeigt hatte. Herr Feller und Frau Grimm arbeiteten mit dem Präsidenten der Kreisschulpflege den Kompromiss aus, dass Theo für ein weiteres Jahr die Sonderschule besuchen würde. In diesem Jahr sollte er durch Fördermassnahmen der Logopädie und Psychomotorik speziell und gemäss Förderplanung auf eine spätere Reintegration vorbereitet werden. Der Kreisschulpflegepräsident würde die Förderung der Sonderschule überwachen, bis Theo im Sommer 2019 in die Regelschule in seinem Wohnquartier reintegriert werden wird. Theos Vater erzählt:

> *Der Kompromiss konnte entsprechend nur sein, dass wir ja sagen zur vorläufig weiteren Schulung in der Sonderschule und dass der Kreisschulpräsident uns verspricht, dass er A schaut, was jetzt in der Sonderschule läuft, dass das besser läuft. Und B, dass er ein Jahr später dafür sorgen wird, dass es eine gute Integration gibt. Dazu willigten wir dann ein. Von diesem Moment an nahm die Kreisschulpflege ihre Verantwortung wahr. (Herr Feller, G. 12)*

Die Reintegration von Theo in die Regelschule wurde daraufhin aufgegleist. Massgeblich daran beteiligt war auch der Leiter der Sonderschule. Schliesslich wurde eine Schule gefunden, die offen war für eine Integrierte Sonderschulung. Der Kreisschulpräsident «zauberte eine fantastische Heilpädagogin aus dem Hut» (Herr Feller, G. 12), erzählt Theos Vater. Gemeint ist Frau Ganz, die Heilpädagogin der Regelschule. Sie besuchte Theo vor der Reintegration in der Sonderschule. Im Gespräch schildert sie, wie sie diesen Besuch erlebte:

> *Ich sah tatsächlich das, was die Eltern von Theo beschrieben haben. [...] Die anderen Kinder sprachen alle nicht und Theo auch nicht. [...] Er schaute böse drein und sagte, «ich sehe dich», quasi ohne Worte. [...] Er war wirklich [...] nicht so fröhlich. Er war nicht so, wie ich ihn dann später erlebte. Sein Platz war wahnsinnig eingeengt in einer Ecke und man sagte ihm: «Jetzt machst du das und jetzt so.» Also für mich eigentlich nicht ansprechend, fand ich, wirklich keine schöne Situation. (G. 12)*

Vor der Reintegration fand zudem ein Übergabegespräch an der Sonderschule statt. Die Eltern von Theo und Frau Ganz wurden nicht gemeinsam, sondern nacheinander eingeladen. Frau Ganz erhielt im Gespräch Informationen zu Theo und seinen Eltern. Sie erzählt:

> *Und dann sagten die Fachpersonen der Sonderschule: «Mit den Eltern war es nicht ganz einfach. Aber jetzt ist alles wunderbar, jetzt gibt es die Integration und wir haben ein gutes Setting.» Sie zählten ganz viele Defizite von Theo auf, also, was er alles nicht gut kann, dass er ein Störenfried sei und dass es schwierig sei. Und dass er, wegen all diesen Schwierigkeiten, die er hat, einen geschützten, reizarmen Platz braucht, den sie mir dann auch zeigten. Sie sagten, dass er übergriffig sei und dass er Wutausbrüche habe. Da erschrak ich etwas, weil vorher hiess es, er sei ein ganz lieber Junge (lacht). Das war die Vorbereitung und weil das so schwierig sei, gäbe es ein grosszügiges Setting, wodurch man sich da das Bestmögliche erhoffe. So stieg ich dann ein. (G. 12)*

Frau Ganz führt weiter aus, sie habe erst später bemerkt, dass ein enormer Druck auf der Reintegration von Theo lastete. Sie erfuhr, dass die beteiligten Personen der Sonderschule annahmen, Theo kehre wieder zurück:

> *Ein halbes Jahr später sagte mir die Platzierungsverantwortliche: «Wir dachten eigentlich, dass Theo wieder zurückkäme [...]. Wir gingen gar nicht davon aus, dass das gehen könnte.» Ich merkte auch, sie wollten es eigentlich gar nicht. Sie fanden, der Junge gehöre an die Sonderschule und nicht an die Regelschule. Aber das sagte man mir auch nicht ehrlich [...] und das fand ich im Nachhinein auch sehr seltsam, dass man das nicht offen kommunizierte, und irgendwie bemerkt wurde es ja. (G. 12)*

Im Juli 2019 organisierte Frau Zumberg, die Leiterin der Regelschule, ein Gespräch, um die zukünftige Zusammenarbeit von Theos Eltern und der Schulischen Heilpädagogin zu besprechen. Die Schulleiterin erzählt:

> *Wir haben einen Termin vereinbart mit den Eltern, der Schulischen Heilpädagogin und mit der Schulpsychologin. Wir haben jemanden auf der Behörde, der die Leitung hat, also damals vom Bereich Sonderpädagogik. Es war dann eine grosse Runde. Die Eltern schalteten noch online die damalige Logopädin von Theo zu. [...] In dieser grossen Runde trafen wir uns und starteten die Zusammenarbeit. (G. 11)*

Der Start an der Regelschule war für Theo anstrengend. Zu Frau Ganz und Frau Akay, seiner Klassenlehrperson, fasste er allerdings schnell Vertrauen. Er fand in der neuen Klasse auch neue Freund:innen. Im Herbst fand dann ein erstes Gespräch der Eltern mit der Schulleiterin und der Platzierungsverantwortlichen statt. Dieses ergab, dass Theo weiterhin die Regelschule besuchen wird.

Nach zwei Jahren wechselte Theo in die 3. Klasse im selben Schulhaus. Der Start in die neue Klasse war für ihn sehr schwierig, weil damit auch ein Wechsel der Lehrperson und der Schulischen Heilpädagogin verbunden war. Frau Zumberg erläutert:

> *Das heisst, dass wir auch Theo neu eingeteilt haben an unserer Schule. Die Heilpädagogin hat sich pensionieren lassen. Und die offene, talentierte Lehrerin war dann nicht mehr zuständig für die dritte Klasse. Das ergab ein neues Setting in dieser dritten Klasse. (G. 11)*

Die neue Lehrerin und der neue Heilpädagoge setzten nicht auf bewährte Strategien im Umgang mit Theo, obwohl Übergabegespräche mit Frau Ganz stattgefunden hatten. Das war grösstenteils strukturell bedingt. Zum Beispiel setzte der neue Heilpädagoge seine zwölf Wochenlektionen für die Integrierte Sonderschulung nur an zwei Tagen ein. Er kam jeweils um acht Uhr und ging nach Unterrichtsende direkt wieder. Folglich hatte die Lehrerin oftmals keine Unterstützung für Theo. Sie und der Heilpädagoge arbeiteten nicht zusammen. Frau

Ganz erzählt im Gespräch: «Diese Situation war sehr, sehr schwierig. Ich merkte via Klassenlehrperson, dass da gar keine Kommunikation läuft. Sie war total am Anschlag» (G. 12).

Nur zwei Monate nach Theos Wechsel in die neue Klasse eskalierte die Situation bereits. Theos Eltern wurden jedoch von der Schule nicht über die schwierige Lage informiert. Die Schulleiterin der Regelschule war über den Verlauf der Ereignisse in der dritten Klasse erstaunt:

> *Ich war ziemlich überrascht, dass sehr bald vom neuen Heilpädagogen kam: «Das geht nicht.» Nachdem es zwei Jahre lang, finde ich, ein Erfolg war, mit ganz vielen Sachen, welche auch schwierig waren, aber ein Erfolg. Ich war sehr überrascht, dass dann so schnell so eine Äusserung kam. Das war schade. (Frau Zumberg, G. 11)*

In der Folge entschieden Theos Eltern, ihren Sohn aus der Schule zu nehmen und ihn für das restliche Schuljahr im Homeschooling zu unterrichten. Für die 4. Klasse beantragten sie einen Platz in der Regelschule. Es war jedoch sehr schwierig, einen Platz für Theo zu finden, da ihn die bisherige Schule nicht mehr aufnahm, so Frau Zumberg:

> *Die Eltern hatten nach diesem Jahr wieder angefragt für eine Reintegration, wieder in die öffentliche Volksschule. Dann hatten wir einfach eine andere Klassensituation. Wir mussten von anderen Schulen Kinder aufnehmen. Ich sagte der Behörde: «Das sprengt den Rahmen. Es geht nicht, Theo wieder bei uns einzuteilen.» Er hat ein Geschwister, welches an einer Nachbarschule zugeteilt war. Dann teilte die Behörde Theo in dieser Nachbarschule ein. Sodass [...] beide Kinder in der gleichen Schule sind. (G. 11)*

Es dauerte mehrere Monate, bis Theos Eltern eine Schule für ihren Sohn gefunden hatten und die zweite Reintegration stattfinden konnte. Schliesslich konnte Theo dann im zweiten Semester in eine 4. Klasse einsteigen. Er erhielt acht Lektionen für die Integrierte Sonderschulung. Für Theo war es schwierig, Freundschaften zu knüpfen. Die Eltern vermuten, dass dies auch mit der Arbeitsweise des neuen Heilpädagogen zusammenhing: Dieser arbeitete zu Beginn oft ausserhalb der Klasse mit Theo, wodurch dieser weniger im Klassengeschehen drin war. Die Lektionen des Heilpädagogen waren in den Fächern Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) und Sport angesetzt. Die Eltern setzten sich dafür ein, dass Theo in diesen Lektionen nicht aus der Klasse genommen wird. Es konnte eine Klassenassistenz finanziert werden, um Theo in den Mathe- und Deutschlektionen zu unterstützen.

Theos Eltern kommentieren Theos aktuelle Situation folgendermassen:

> *Frau Grimm:* *Es ist für mich jetzt eine nicht ganz erfolgreiche Integration.*
>
> *Herr Feller:* *Noch nicht. (G. 12)*

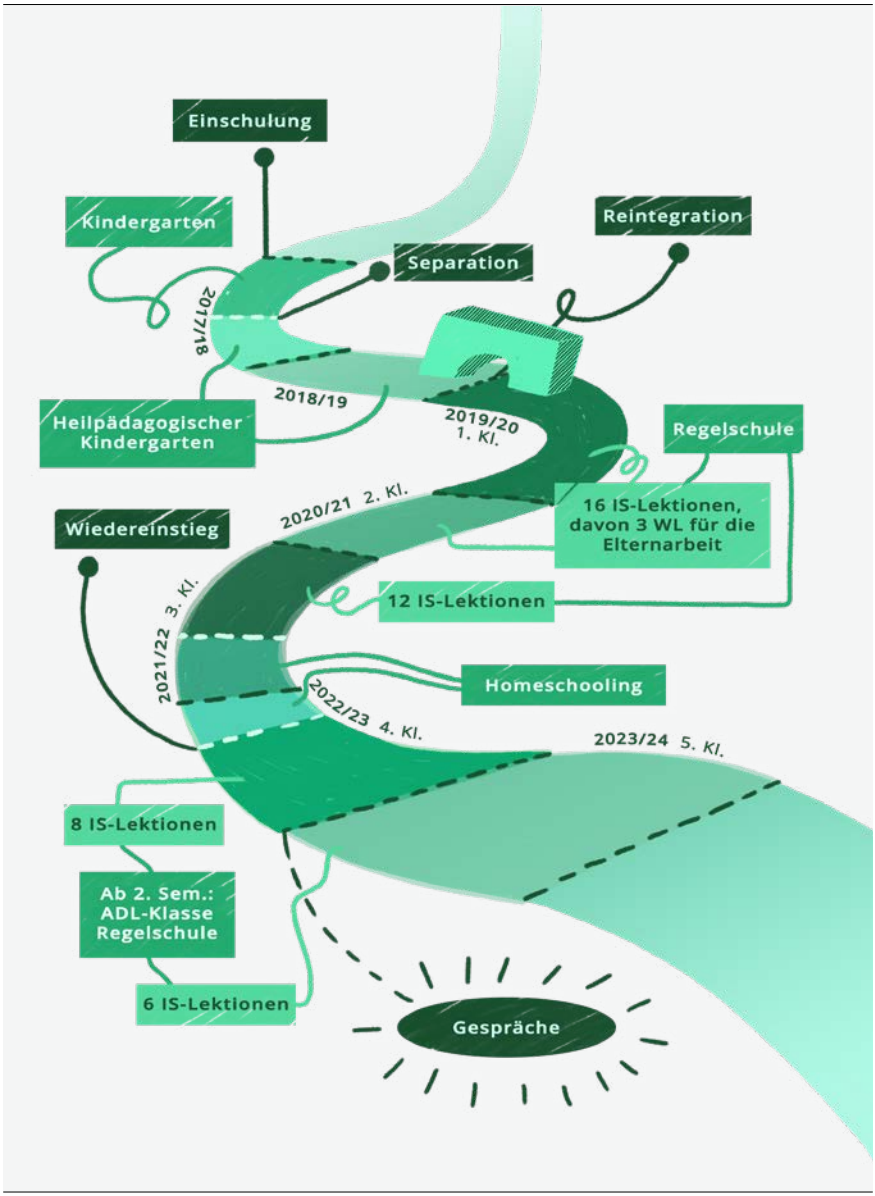
Auch im Gespräch mit Theo kommt zum Ausdruck, dass er noch nicht so richtig angekommen zu sein scheint. Er äussert, seine Mitschüler:innen sollen ihn «nicht [...] immer mobben und nerven. Das habe ich nicht so gern» (G. 10). Gegen Ende des Gesprächs mit Theo wird deutlich erkennbar, dass er sich in der 1. und 2. Klasse sozial integriert fühlte, was in der 4. Klasse noch nicht der Fall ist:

Theo: *Ich wünschte, ich könnte in meine frühere Klasse zurückgehen, zu meinen Freunden.*

Frau Grimm: *Meinst du in die Klasse mit Frau Akay und Frau Ganz?*

Theo: *Ja, [...] in meiner neuen Klasse gibt es riesige Unterschiede. In meiner alten Klasse [...] hatte ich richtige Freunde, die immer zu mir nach Hause kamen und mit mir spielten. In meiner neuen Klasse ist es zwar erst der Schulanfang, ich weiss nicht, ich habe noch nicht so richtige Freunde. Ich wünschte mir einfach, ich könnte in meine frühere Klasse zurückgehen. Ich vermisse meine Freunde. (G. 10)*

Zeitlicher Ablauf



WL = Wochenlektionen; IS = Integrierte Sonderschulung;
ADL = altersdurchmischtes Lernen

Gelingensbedingungen und Barrieren

In drei Gesprächen berichten Personen, die an Theos Reintegration in die Regelschule beteiligt waren, von diesem Prozess. Sie schildern, welche Punkte dazu beitrugen, dass Theo in die Regelschule zurückwechseln konnte (Gelingensbedingungen). Und sie kommen darauf zu sprechen, welche Bedingungen seinen Übergang erschwerten (Barrieren). Die Gelingensbedingungen und Barrieren können fünf Ebenen zugeordnet werden: (1) der Prozessgestaltung, (2) den Rahmenbedingungen, (3) den Ressourcen der Familie, (4) der Zusammenarbeit und (5) der Haltung der involvierten Personen. Diese fünf Ebenen und die dazugehörigen Gelingensbedingungen und Barrieren werden nachfolgend vorgestellt.

Die Bezeichnungen für die Gelingensbedingungen und Barrieren auf den fünf Ebenen wurden bewusst neutral formuliert. In den Aussagen der Gesprächsteilnehmenden fanden sich oft Hinweise darauf, dass sich eine identifizierte Bedingung je nach Ausgestaltung unterstützend auf den Reintegrationsprozess auswirkte (Gelingensbedingung) oder auch erschwerend (Barriere). Zum Beispiel die Bedingung *Zeitpunkt der Reintegration*: Sie ist ein Schlüsselmoment im Reintegrationsprozess und tritt je nach Umsetzung als Gelingensbedingung oder Barriere auf.

Prozessgestaltung

Gelingensbedingungen

Zeitpunkt der Reintegration

Frau Zumberg, die Schulleiterin der Regelschule, erläutert, dass sie den Beginn der 1. Klasse als geeigneten Zeitpunkt für Theos erste Reintegration erachtete. Er konnte mit allen anderen Erstklässler:innen in einer neuen Klasse starten:

> *Das war einfach, der erste Schultag damals. Da war er, wie die anderen Kinder, ein Teil von der Klasse. Ein üblicher Erstklässler. Für alle anderen Kinder war es auch der erste Schultag und der Eintritt in die erste Klasse. Es ging darum, dass er nicht irgendeine Sonderposition innehat. (G. 11)*

Information über das reintegrierte Kind

Frau Ganz, die Schulische Heilpädagogin, sieht eine Gelingensbedingung in der Kommunikation. Sie nimmt es als hilfreich wahr, dass die Eltern von Theos Mitschüler:innen an einem Elternabend über dessen Situation informiert und dafür sensibilisiert wurden. Die Eltern der Mitschüler:innen sahen auch einen Vorteil darin, dass die Schulische Heilpädagogin viele zusätzliche Stunden in der

Klasse war. Den Elternabend hatte Frau Ganz gemeinsam mit Theos Eltern vorbereitet. Sie erinnert sich, dass Herr Feller damals einige Worte über seinen Sohn sagte:

> *Ich mag mich noch erinnern, auch andere Eltern erzählten Persönliches, zum Beispiel: «Wir sind getrennt, ich bin der Vater, das ist die Mutter.» Und dann berichtete Theos Vater kurz über Theo. Ich hatte das Gefühl, das kam in diesem Rahmen sehr gut an und alle Eltern wussten dann, wer Theo und seine Eltern sind. (G. 12)*

Ansprechperson

Frau Grimm, die Mutter von Theo, findet es wichtig, dass Theo im gesamten Prozess eine Ansprechperson hatte. Das war eine wichtige Gelingensbedingung für die Reintegration. Grundlegend war seine Beziehung zu Frau Ganz. Theo sah sie und Frau Akay, die Klassenlehrerin, als wichtige Bezugspersonen an, von ihnen fühlte er sich unterstützt und deshalb wohl in der Klasse. Frau Grimm erzählt:

> *Ich hatte das Gefühl, dass er sich gerade durch diese Unterstützung sehr schnell zurechtfinden konnte. Er ging dann richtig gerne zur Schule. [...] Vor allen Dingen schloss er Frau Ganz richtig ins Herz und Frau Akay natürlich auch (lacht). (G. 12)*

Frau Akay erklärt im Gespräch, dass Frau Ganz für sie eine wichtige Ansprechperson während der Reintegration gewesen sei. Sie nahm sie als kompetente Fachperson wahr, die mit ihr gemeinsam die Reintegration von Theo umsetzte:

> *Mir half besonders, dass ich Marlene in den Ferien kennenlernen durfte und merkte, dass sie eine Fachperson ist. Sie hat viel Wissen [...], das half mir und beruhigte mich. Ich war ja überhaupt keine erfahrene Lehrperson und war neu an dieser Schule. Deswegen war es bedeutsam, dass ich so eine engagierte Fachkraft bekam. (G. 12)*

Theos Eltern teilen den Eindruck von Frau Akay. Aus ihrer Wahrnehmung war die Schulische Heilpädagogin eine wichtige Ansprechperson für die Klassenlehrerin, die sie auch entlastete.

Barrieren

Zeitpunkt der Reintegration

Im Gegensatz zur ersten Reintegration war der Zeitpunkt der zweiten Reintegration nicht ideal. Theos Eltern erzählen, dass Theo nach dem Homeschooling im zweiten Semester der 3. Klasse in die 4. Klasse reintegriert werden sollte. Dieser Wechsel war allerdings nicht direkt möglich. Theo konnte erst im zweiten Semester der 4. Klasse in der neuen Regelklasse starten. Er wechselte im laufenden Schuljahr und in eine bestehende Klasse. Herr Feller erklärt, der Zeitpunkt der Reintegration im laufenden Schuljahr habe die soziale Teilhabe

negativ beeinflusst und dadurch als Barriere gewirkt: «Dass er nicht von Anfang an in der vierten Klasse dabei war. Die Situation wäre auch anders, wenn er dort von Anfang an gewesen wäre. Dann wäre er einfach ein Teil der Klasse» (G. 12).

Aufwand und Dauer des Prozesses

Ein weiterer Grund, der die zweite Reintegration erschwerte, war das Fehlen einer Klassenassistenz. Theos Vater erzählt, dass es relativ lange dauerte, bis die Schule eine passende Person fand:

> *Es hiess, dass es eine Klassenassistenz gibt. Dann warteten wir mindestens nochmals zwei Monate, bis diese Klassenassistenz ausgewählt war. Das dauerte lange und solange die Klassenassistenz nicht da war, war der Schulische Heilpädagoge weniger flexibel. (Herr Feller, G. 12)*

Eine Reintegration ist ein zeitaufwändiger, langer Prozess, der auch langfristig geplant werden muss.

Ansprechperson

Eine zentrale Gelingensbedingung für die Reintegration war, dass Theo in den Lehrkräften der 1. und 2. Klasse zwei vertrauenswürdige, unterstützende Ansprechpersonen fand. In der 3. Klasse fehlte ihm eine solche Ansprechperson, was den Reintegrationsprozess erschwerte. Frau Zumberg, die Schulleiterin der Regelschule, erzählt, dass sich Theo und der Heilpädagoge der 3. Klasse nicht gut verstanden hätten: «Also, dass auch ein Kind sagen kann: ‹Diesen Menschen mag ich nicht.› Oder: ‹Ich möchte nicht mit ihm zusammenarbeiten.› Das konnte Theo auch sagen» (G. 11).

Auch in der 4. und 5. Klasse fehlte Theo zu Beginn eine Ansprechperson. Er wurde in eine anspruchsvolle Klasse eingeteilt, welche in der Vergangenheit mit grossen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte, so Theos Eltern. Der neue Lehrer hatte kaum Kapazitäten für die Reintegration von Theo und konnte deswegen nur bedingt die Rolle einer unterstützenden Ansprechperson einnehmen. Zudem war der Schulische Heilpädagoge für diverse Klassen zuständig und hatte ebenfalls kaum Ressourcen, um eine unterstützende Beziehung zu Theo aufzubauen. Dahingegen hatte Frau Ganz, die ehemalige Heilpädagogin der 1. Klasse, das Glück, ausschliesslich für Theo zuständig zu sein, was den Aufbau einer Beziehung erleichterte. Theos Vater erzählt: «Es ist kein heilpädagogischer Fachlehrer für Theo in diese Klasse delegiert worden [...]. Sondern es ist ein Schulischer Heilpädagoge, der für die ganze Schule zuständig ist, für alle Kinder, die irgendwie integrativ eingeschult werden» (Herr Feller, G. 12).

Rahmenbedingungen

Gelingensbedingungen

Personelle Ressourcen

Eine wichtige Gelingensbedingung für Theos erste Reintegration waren die verfügbaren personellen Ressourcen der beteiligten Lehrpersonen und der Heilpädagogin. Die Schulleiterin der Regelschule äussert sich im Gespräch folgendermassen dazu: «So wie mir das Kind beschrieben worden ist, habe ich einfach gesagt: ‹Die Heilpädagogin muss wirklich jeden Tag da sein können. [...] Den ganzen Stundenplan über›» (G. 11). Auch für Frau Akay, die Lehrerin von Theo in der 1. und 2. Klasse, waren die verfügbaren Ressourcen der beteiligten Fachpersonen zentral für die Reintegration:

> *Für mich ist es wichtig, über die Ressourcensprechung für eine Reintegration zu sprechen. Denn diese ist ganz, ganz wichtig, damit die Integration gelingt. Eine Integration soll für alle ein Gewinn sein und das ist nur durch Ressourcen möglich. Sonst ist das für alle Beteiligten am Schluss eine Enttäuschung. (G. 12)*

Noch wichtiger als die gesprochenen Lektionen an sich war, dass die Lektionen für die Integrierte Sonderschulung flexibel und nach Bedarf eingesetzt werden konnten. Frau Ganz setzte die verfügbaren Ressourcen vermehrt zu Beginn der Reintegration ein und identifizierte in der Anfangsphase diejenigen Stunden, in welchen sie zwingend anwesend sein musste. Dieses Vorgehen erforderte von ihr eine hohe Flexibilität. Frau Zumberg sagt dazu:

> *Ich habe gemerkt, dass ich jemanden brauche, der flexibel reagieren und wirklich jeden Tag da sein kann. Denn man wusste nicht, in welchen Fachbereichen oder in welchen Unterrichtssituationen es schwierig wird. So eine Flexibilität kann meistens niemand bieten. (G. 11)*

Frau Ganz selbst nimmt diese Verteilung der Lektionen rückblickend als wichtige Gelingensbedingung wahr: «Dass man wirklich vier Tage pro Woche dort ist. Ich glaube, das war wichtig. Auch wenn es dann nicht vier Lektionen am Morgen waren, aber am Anfang vielleicht zwei Lektionen jeden Morgen» (G. 12). Durch den flexiblen Ressourceneinsatz sowie die Verteilung über die Schulwoche und das Schuljahr konnte die Heilpädagogin Theos Übergang in die Regelschule gut begleiten:

> *Das war toll an der Sonderschule. Sie sagten, ich könne das auch flexibel machen, am Anfang die ersten paar Wochen Vollzeit und nachher kompensieren. Ich glaube, das ist sinnvoll, um einen Übergang möglichst gut zu begleiten. Aber das können natürlich auch nicht alle, ich konnte das mit meinen fünfzig, sechzig Prozent gut machen. Wenn jemand hundert Prozent arbeitet, geht es nicht. Aber trotzdem finde ich die Verteilung der Lektionen der heilpädagogischen Fachlehrperson wichtig. (Frau Ganz, G. 12)*

Profil der Lehrkräfte

Eine weitere Rahmenbedingung, die zum Gelingen der Reintegration beitrug, war das Profil der beiden Regelschullehrpersonen, die Theos Wechsel in die 1. Klasse begleiteten. Frau Zumberg, die Schulleiterin der Regelschule, erzählt, sie habe für die Reintegration von Theo eine Lehrperson einsetzen wollen, welche die ganze Woche anwesend ist. Da viele Lehrpersonen Teilzeit arbeiteten, sei nur noch Frau Akay in Frage gekommen, eine Berufseinsteigerin. Die Schulleiterin war zu Beginn unsicher, ob sie Frau Akay die Verantwortung für Theo übertragen soll, da sie die Junglehrerin nicht mit der Reintegration überfordern wollte. Die Schulleiterin fand es dann umso wichtiger, ihr eine erfahrene, ausgebildete Schulische Heilpädagogin zur Seite zu stellen. Rückblickend erzählt Frau Zumberg, die Kombination aus einer erfahrenen Lehrperson und einer Berufseinsteigerin habe sehr gut funktioniert. Sie würde diese Zusammensetzung auch bei zukünftigen Reintegrationen wieder wählen. Sie hält abschliessend fest, dass sie auch einer Berufseinsteigerin zutraut, ein Kind mit Massnahmen der Integrierten Sonderschulung in der Regelklasse zu begleiten: «Es ist möglich» (G. 11).

Barrieren

Personelle Ressourcen

In der 1. und 2. Klasse setzte Frau Ganz, die Schulische Heilpädagogin, die Lektionen für die Integrierte Sonderschulung flexibel ein. Das war eine Gelingensbedingung für Theos Reintegration in die Regelschule. Der neue Heilpädagoge in der 3. Klasse konnte diese Flexibilität nicht bieten, was aus der Sicht der Schulleiterin zu einer Barriere in Theos Reintegrationsprozess wurde:

> *Das war für mich ein typisches Beispiel: Ein Heilpädagoge, der nur genau an diesen zwei Tagen bei uns sein konnte, weil er noch an drei anderen Schulen war. Ich hatte auf der Führungslinie angemerkt, dass ich das nicht gut und nicht sinnvoll finde. Aber da ist nichts mehr gegangen. (Frau Zumberg, G. 11)*

Weiter merken Theos Eltern an, dass die Unterrichtslektionen, in welchen der Heilpädagoge der 3. Klasse anwesend war, nicht sinnvoll verteilt waren. Manchmal konnte er nur in den Sportstunden anwesend sein, um Theo zu unterstützen, aber in den Mathematik- und Deutschlektionen nicht. Theo musste dann ohne Unterstützung auskommen. Die Schulische Heilpädagogin der 1. und 2. Klasse erläutert, dass der Heilpädagoge ein relativ grosszügiges Ressourcenkontingent hatte, der flexible Einsatz dieser Stunden aber viel entscheidender ist: «Ich finde, das Setting des Heilpädagogen der 3. Klasse war nicht so schlecht. Ich glaube, er hatte zwölf Lektionen. Aber er fand von Anfang an, dass er nur an zwei Tagen hier sein kann» (Frau Ganz, G. 12).

Reintegrationsklasse
Eine weitere Barriere identifizierten die Gesprächsteilnehmenden hinsichtlich der Reintegrationsklasse. In der 1. Klasse bei Frau Akay und Frau Ganz knüpfte Theo Freundschaften, er fühlte sich wohl und angenommen. In der 3. Klasse war die Zusammensetzung anders. Theo kam mit einigen Mitschüler:innen nicht gut aus, er war weniger sozial eingebunden. Theos Vater erzählt:

> *Die Klassen wurden gemischt, es war nicht mehr die gleiche Klassendynamik wie in der ersten und zweiten Klasse. Dadurch hatte es auch Klassen, die, wie ich hörte, mit Absicht gemischt wurden, weil es Schwierigkeiten gab. Und nachher hatte es Kinder in der Klasse, mit denen es nicht mehr funktionierte mit Theo. (Herr Feller, G. 12)*

Als sich die Situation in der 3. Klasse immer weiter zuspitzte, entschieden die Eltern, Theo das restliche Schuljahr über zu Hause zu unterrichten.

Nach dem Homeschooling in der zweiten Hälfte der 3. Klasse wollten Theos Eltern ihren Sohn auf das neue Schuljahr in eine 4. Regelklasse an derselben Schule reintegrieren. Jedoch lehnte Frau Zumberg, die damalige Schulleiterin, diese Anfrage aus Kapazitätsgründen der Schule ab. Die bestehenden Klassen seien von der Zusammensetzung her ungeeignet, um Theo aufzunehmen.

Profil der Lehrkräfte
Frau Akay, Theos Klassenlehrerin in der 1. und 2. Klasse, erklärt, wie entscheidend das Profil der Lehrkräfte für das Gelingen der Reintegration war. Klassenassistenzen seien unterstützend. Allerdings fehlt diesen Personen aus der Sicht von Frau Akay das notwendige Fachwissen für die Begleitung einer Reintegration: «Eine Klassenassistenz ist nicht gleichwertig wie eine heilpädagogische Fachkraft. Man muss aufpassen, dass man nicht nur Stunden für Klassenassistenzen vergibt, sondern eine klare Unterscheidung macht» (G. 12). Es war für Theos Reintegration wichtig, dass Frau Akay auf das Fachwissen einer Heilpädagogin zählen konnte.

● Ressourcen der Familie

Gelingensbedingungen
Ressourcen der Eltern
Eine wichtige Bedingung für die Reintegration war das Engagement der Eltern von Theo. Immer wieder mussten Herr Feller und Frau Grimm hartnäckig bleiben und für die Integrierte Sonderschulung ihres Sohnes einstehen. Theos Vater erzählt: «Wir merkten, dass wir kämpfen müssen, damit Theo eine faire

Chance erhält» (Herr Feller, G. 12). Theos Eltern hatten die Kompetenzen, sich über die Integrierte Sonderschulung zu informieren. Zudem verfügten sie über ein soziales Netz, das sie bei Herausforderungen unterstützte. Diese beiden Punkte waren zentral, um Theos Recht auf eine integrative Schulung einfordern zu können. Zum Beispiel, als die Verantwortlichen der Sonderschule Theo nach dem Kindergarten nicht in die Regelschule reintegrieren wollten, obwohl sie das den Eltern versprochen hatten. Theos Vater erzählt:

> *Wir waren relativ gut vorbereitet. Wir haben eine Nachbarin, die Lehrerin ist und in der Ausbildung zur Heilpädagogin war. Sie hat uns verschiedene Sachen kundgetan, welche eigentlich schon lange hätten gemacht werden müssen, aber nie gemacht wurden. (Herr Feller, G. 12)*

Theos Eltern waren engagiert und verfügten zudem über die Kapazitäten, Theo zu Hause zu unterstützen. Sie beschäftigten sich intensiv mit den schulischen Anforderungen und arbeiteten mit Theo an den Punkten, die sie in den Gesprächen mit der Schulischen Heilpädagogin diskutierten. Unter anderem unterstützten sie Theo dabei, selbstständiger zu werden und schrittweise mehr Verantwortung zu übernehmen, zum Beispiel bei seinem Schulweg. Auch war es den Eltern möglich, zeitliche Ressourcen bereitzustellen und sich die Situation zu Hause so einzurichten, dass immer jemand für Theo verfügbar war: «Wir konnten sicherstellen, dass immer jemand zu Hause war [...] für den Notfall» (Herr Feller, G. 12). Hätten sie nicht über die nötigen Ressourcen und Kapazitäten verfügt, hätte dies die Reintegration ihres Sohnes erschwert, halten Theos Eltern fest.

Barrieren

Ressourcen des Kindes

Im Gespräch erzählen Frau Grimm, Theos Mutter, und Frau Ganz, die Schulische Heilpädagogin, dass Theos Ressourcen und Kompetenzen, die er in der 1. und 2. Klasse aufgebaut hatte, in der 3. Klasse nicht optimal gefördert wurden. Es kam zu herausfordernden Situationen und Theo hatte umgehend seinen negativen Ruf aus der Sonderschule zurück. Die verantwortlichen Fachpersonen beachteten seine grossen Fortschritte zu wenig, was das Gelingen von Theos Reintegration stark gefährdete:

> *Frau Ganz:* *Schnell hiess es dann: «Das geht gar nicht.» Innerhalb von zwei Monaten war der Ruf von Theo wieder so, wie als er von der Sonderschule kam. [...] Man könne ihn nicht allein lassen, er mache ganz gefährliche Sachen und er komme mit den Kindern nicht aus. Das frustrierte mich wirklich.*
>
> *Frau Grimm:* *Ja, das hat man uns auch gesagt.*
>
> *Frau Ganz:* *Dass das innerhalb von zwei Monaten so bergab gehen konnte. Und ihr Eltern wusstet von nichts. (G. 12)*

Eine weitere Barriere sieht Theos Mutter im Erziehungsstil des neuen Schulischen Heilpädagogen der 3. Klasse. Er sei «laut und sehr streng» (Frau Grimm, G. 12) gewesen und sehr anders, als es sich Theo gewohnt war. Frau Akay erzählt, Theo habe den Heilpädagogen als «bösen Mann» (G. 12) bezeichnet, was sie von der neuen Klassenlehrerin vernommen hatte. Und Herr Feller beobachtete, dass der Schulische Heilpädagoge sich im Ton vergriff. Das war für Theo schwierig: «Er war nicht liebevoll streng, er war fordernd streng und teilweise auch mit unfreundlicher Stimme. Und das mag Theo überhaupt nicht» (Herr Feller, G. 12). Folglich schaffte es der Heilpädagoge nicht, Theo in seinen Voraussetzungen und Kompetenzen optimal zu unterstützen.

Ressourcen der Eltern

Dass die Eltern von Theo die Ressourcen hatten, um sich für die Reintegration ihres Sohnes einzusetzen, nahm die Schulleiterin der Regelschule negativ auf. Sie erlebte die engagierte Haltung der Eltern gar als Barriere für die Reintegration. Sie erläuterte, dass die Eltern von Theo die integrative Schulung einforderten, obwohl die Situation in der Klasse und an der Regelschule herausfordernd sei: «So eine Anspruchshaltung würde ich dann eher bei den Misslingensbedingungen ansiedeln. Es gab viele Situationen, die schwierig waren» (Frau Zumberg, G. 11).

Zusammenarbeit

Gelingensbedingungen

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Theos Vater ist überzeugt, dass die Zusammenarbeit der Klassenlehrperson und der Fachperson für Schulische Heilpädagogik eine entscheidende Gelingensbedingung für eine Reintegration ist. Herr Feller erläutert im Gespräch:

> *Es braucht die Zusammenarbeit, mit ihr steht und fällt es. Die Klassenlehrperson, die bekommt ein Kind in die Klasse, welches spezielle Bedürfnisse hat und spezielle Aufmerksamkeit braucht. Sie kann diese aber nicht geben, weil sie sich um die ganze Klasse kümmern muss. Das ist dann die Aufgabe der heilpädagogischen Lehrkraft, vom Schulischen Heilpädagogen. Dort muss die Information übergeben werden: Was macht die Klassenlehrperson, wenn die heilpädagogische Fachperson nicht hier ist? Was kann man dann machen? Welchen Plan B gibt es, wenn es Schwierigkeiten gibt und sie nicht da ist? Dann kann das sehr gut funktionieren. (G. 12)*

Auch Frau Zumberg sieht die Zusammenarbeit zwischen der Heilpädagogin und der Klassenlehrerin als wichtige Gelingensbedingung an: «Das war für mich wichtig zu sehen, dass es zwischen diesen beiden Lehrpersonen gefunkt hat» (G. 11).

Frau Ganz erzählt im Gespräch, sie habe sich bei Frau Akay, der Klassenlehrerin, von Beginn an willkommen und als Fachperson wahrgenommen gefühlt. Sie konnte sich aktiv einbringen, zum Beispiel in die Gestaltung des Klassenzimmers und des Unterrichts oder in die Planung des Elternabends. Sie äussert im Gespräch gegenüber Frau Akay:

> *Wir besprachen alle diese Sachen immer miteinander und du hattest die Offenheit, mich als Fachperson, als Heilpädagogin, mit meinen Sachen ernst zu nehmen. Und trotzdem hatte ich das Gefühl, dass du auch sagtest, was dir wichtig ist, wie du es möchtest. Wie du es dir vorstellst mit dem Kreis, sitzen wir nebeneinander oder so, die ganze Organisation vom Alltag besprachen wir miteinander. Und das ist etwas, was ich sonst in meinen ganzen zwanzig Jahren nie so erlebte, ausser im Schulheim. Aber in der Regelschule hat immer die Klassenlehrperson bestimmt. Ich musste schauen, ob ich noch eine Ecke finde und in welchen Raum ich mit meinem Kind gehen kann, in den Keller oder irgendwie so. Und bei dir hatte ich wirklich das Gefühl, dass ich und auch Theo willkommen waren. Wir gehörten dazu. Und wir beide schauten miteinander, wie wir das gestalten wollten. (G. 12)*

Ihre enge Zusammenarbeit kommunizierten die Schulische Heilpädagogin und die Klassenlehrerin auch gegen aussen. Sie präsentierten sich bereits am ersten Elternabend gegenüber den Eltern als Team. Beide fühlten sich gleichermassen verantwortlich für die Kinder der Klasse. Frau Akay schilderte dies wie folgt: «Für die Kinder gab es immer zwei Klassenlehrpersonen. Wir waren beide Hauptlehrerinnen. Wir arbeiteten offen und eng für alle Kinder zusammen» (G. 12).

Die Schulische Heilpädagogin und Theos Klassenlehrerin teilten sich die Verantwortung für alle Kinder der Klasse. Gemeinsam setzten sie Theos integrative Schulung in der 1. und 2. Klasse um. Er hatte angepasste Lernziele, die sich an den Inhalten und Zielen der anderen Kinder der Klasse orientierten. Dadurch war er ins Geschehen eingebunden. Dieses integrative Setting motivierte Theo, sich anzustrengen. Er hatte eine grosse Freude am Lernen, war motiviert und erlebte sich als sozial eingebunden, da er mit vielen verschiedenen Kindern Kontakt hatte. Theos Mutter erzählt: «Theo lernt von anderen Kindern und bekommt durch die anderen Kinder auch Freude am Lernen. Und vielleicht war es auch gut, wie Frau Ganz ihm die Freude am Lernen rüberbringen konnte» (Frau Grimm, G. 12).

Die Zusammenarbeit von Frau Ganz und Frau Akay wirkte sich aber nicht nur auf Theo positiv aus, sondern auch auf die anderen Kinder der Klasse und deren Eltern. Die Kinder erkannten Theo als Teil ihrer Klasse an. Und die Eltern der Mitschüler:innen sahen, dass ihr Kind davon profitierte, mit Theo in einer Klasse zu sein, unter anderem deswegen, weil die Heilpädagogin nicht nur Theo, sondern auch ihre Kinder unterstützte.

Neben der Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin trug auch der Austausch zwischen der Heilpädagogin und dem Hort dazu bei, dass Theo in die Regelschule reintegriert werden konnte. Frau Ganz tauschte sich mit den verantwortlichen Personen im Hort über Theo aus und erklärte ihnen, wie viel Begleitung er braucht. Die Zusammenarbeit mit dem Hort machte es möglich, mit Theo gemeinsam an überfachlichen Inhalten zu arbeiten und diese wiederum mit Theos Eltern abzusprechen. Die Schulische Heilpädagogin erzählt:

> *Ich ging auch in den Hort, um über Theo, über das Williams-Beuren-Syndrom zu informieren, was er speziell braucht. Sie konnten mir Rückmeldungen geben, sie konnten mich rufen, wenn sie das Gefühl hatten, dass es schwierig ist, und sie nicht sicher waren, wie sie weitermachen sollten. Das besprach ich dann wiederum mit Theos Eltern [...]. Das war eine sehr gute und wichtige Zusammenarbeit mit dem Hort. Auch wichtig wegen den Rückmeldungen, weil man dort merkte, dass das Spielen mit anderen Kindern eigentlich super geht. (Frau Ganz, G. 12)*

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

Die Zusammenarbeit der Regelschule mit Theos Eltern trug in der 1. und 2. Klasse zum Gelingen der Reintegration bei. Die Eltern von Theo und die Schulische Heilpädagogin konnten offen miteinander kommunizieren. Sie trafen sich regelmässig, um an konkreten Themen, welche die Schule oder das Zuhause betrafen, zu arbeiten. Frau Ganz informierte dann jeweils Theos Klassenlehrperson über die besprochenen Themen. Diese Treffen schätzten die Eltern als sehr wichtig ein. Sie wussten immer, woran sie und Theo waren, und konnten auch über herausfordernde Situationen sprechen. Im Gespräch antwortet Theos Mutter folgendermassen auf die Frage, was für Theos Übergang an die neue 1. Klasse der Regelschule wichtig war:

> *Ich denke, auf alle Fälle die Kommunikation. Das fand ich etwas vom Wichtigsten. Wir sprachen meistens mit der Heilpädagogin. Es ist wichtig, auch wirklich da zu sein und einen Einsatz zu bringen, und das, was besprochen wurde, umzusetzen. Präsent zu sein für das, was am Anfang anfällt. Wenn es Schwierigkeiten gibt, dass man darüber sprechen kann. Das war so toll, dass wir immer darüber sprechen und dies Woche für Woche angehen konnten und es nicht irgendwie, wie es jetzt in der 4. Klasse ist, alle paar Wochen mal ein Gespräch gibt [...]. Wir hatten so eine gute Kommunikation und konnten wirklich wöchentlich besprechen. (Frau Grimm, G. 12)*

Frau Ganz findet den Kontakt zwischen ihr und den Eltern ebenfalls sehr wichtig. Wird ein Kind in eine neue Klasse reintegriert, sollten sich die heilpädagogische Fachperson und die Eltern aus ihrer Sicht so bald wie möglich austauschen und zu Beginn wöchentlich treffen. Sie findet es zudem wichtig, immer auch die Lehrperson über den aktuellen Stand der Gespräche zu informieren.

Barrieren

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Die Lehrpersonen der 1. und 2. Klasse konnten innerhalb des pädagogischen Teams eng zusammenarbeiten und offen miteinander kommunizieren. In der 3. Klasse fehlte diese Zusammenarbeit aus der Sicht von Theos Eltern weitgehend. Die Lehrperson und der Schulische Heilpädagoge schienen sich nicht abzusprechen. Theos Mutter erzählt: «Kommunikation fand zwischen den beiden nicht statt» (Frau Grimm, G. 12). Es war nicht klar, wer für die Reintegration von Theo die Verantwortung trägt. Zudem gab der Heilpädagoge der Lehrperson keine oder nur wenige Hinweise für die fachliche Arbeit mit Theo. In den Augen von Theos Vater wäre es die Aufgabe des Heilpädagogen gewesen, Arbeitsmaterialien für jene Lektionen bereitzustellen, in denen er nicht anwesend ist. Herr Feller hält im Gespräch fest, dass die fehlende Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule dafür verantwortlich war, dass Theos Reintegration in die 3. Klasse schliesslich nicht funktionierte: «Was man nicht beeinflussen kann, ist die Zusammenarbeit zwischen dem Heilpädagogen und dem Lehrer. Und ich glaube, daran ist die Reintegration auch gescheitert, also das war bestimmt ein grosser Teil davon» (G. 12).

Frau Ganz, die Schulische Heilpädagogin in Theos 1. und 2. Klasse, teilt die Einschätzung der Eltern. Als sie bei der Klassenlehrerin der 3. Klasse nachfragte, wie die Zusammenarbeit mit dem Heilpädagogen laufe, stellte sie fest, dass die beiden nicht miteinander kommunizierten. Die Lehrperson wurde vom Heilpädagogen nicht unterstützt:

> *Ich sprach dann mit der Klassenlehrperson und sie sagte: «Ja, er kommt wirklich, schiesst um acht Uhr hinein und ist vier Lektionen da, zum Teil eben, wenn es ihn eigentlich gar nicht bräuchte und ist nachher wieder weg.» Er war gestresst, er sagte auch immer wieder, dass er das vielleicht nach den Ferien anders machen könne. Jetzt ginge es nicht. (G. 12)*

Frau Ganz erzählt, dass diese fehlende Kommunikation zwischen dem Heilpädagogen und der Klassenlehrperson sehr schwierig war und besonders die Klassenlehrerin stark herausforderte.

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

Theo war in der 1. und 2. Klasse sozial integriert. Seine Lernziele waren zwar angepasst, aber am Unterrichtsinhalt der Klasse orientiert. Er war deshalb motiviert, von den anderen Kindern zu lernen und sich anzustrengen, erzählten seine Eltern. In der 3. Klasse änderte sich das: Er wurde nicht mehr integrativ unterrichtet, sondern der Heilpädagoge unterrichtete Theo vor allem losgelöst vom Rest der Klasse, mit anderen Inhalten und Zielen. Aus der Sicht von Frau Grimm, Theos Mutter, hätte ihr Sohn weiterhin integrativ unterrichtet werden sollen und nicht separativ

mit allen anderen Kindern im Schulhaus, die einen Sonderschulstatus hatten. Diese Änderung wurde zu einer Barriere in Theos Reintegrationsprozess, denn sie wirkte sich negativ auf seine Motivation aus. Theos Eltern erinnern sich, dass seine Motivation einbrach, er verlor immer mehr die Freude am Lernen. Theo glaubte, nicht zur Klasse dazuzugehören. Laut seinem Vater litt Theos soziale Teilhabe unter dem stärker separativen Unterrichtssetting. Die Rückmeldungen der Eltern wurden jedoch von den zuständigen Personen nicht ernst genommen.

Frau Ganz erläutert, dass der neue Heilpädagoge der 3. Klasse den Austausch zwischen der Klassenlehrerin und Theos Eltern hätte initiieren sollen, falls er selbst nicht über genügend Ressourcen verfügt, um mit Theos Eltern zusammenzuarbeiten. Dies geschah jedoch nicht, die Regelschule und die Eltern von Theo kommunizierten kaum miteinander.

Auch in der 4. Klasse blieb das Verhältnis der Eltern zur Regelschule schwierig. Theo wurde weiterhin überwiegend separativ gefördert. Der Heilpädagoge unterrichtete ihn an vier Vormittagen ausserhalb der Klasse, gemeinsam mit zwei weiteren Lernenden mit Beeinträchtigung. Theos Mutter merkt an, dass sie für Theo eine integrative Schulung wünschten, sich jedoch nichts veränderte. Der Schulische Heilpädagoge ging nicht auf die Anliegen der Mutter ein, es zeichneten sich Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit ab. Frau Grimm erzählt zudem, dass ihr Sohn sein *iPad* in die Schule mitnehmen sollte. Dieses wurde jedoch vor allem eingesetzt, um ihn ruhig zu stellen:

> *Am Anfang gaben wir ihm das iPad immer mit. Aber als dann herauskam, dass er mit dem iPad und den Kopfhörern im Unterricht sass und die anderen Unterricht hatten, war er dann halt beschäftigt (lacht), sozusagen abgestellt. Ab dann gab ich ihm das iPad nicht mehr mit. (G. 12*)

Theo nahm in diesen Situationen nicht am Klassengeschehen teil, was seinen Eltern sehr missfiel und die Zusammenarbeit mit der Regelschule weiter strapazierte. Theos Mutter bat vergeblich um eine Änderung dieses Lernsettings, der Schulische Heilpädagoge ging nicht auf ihre Anliegen ein. Er nahm die Erfahrung der Eltern nicht ernst, dass die separative Schulung Theos soziale Teilhabe erschwere.

Zum Gesprächszeitpunkt warten die Eltern noch immer auf einen Förderplan des aktuellen Heilpädagogen. Und sie wünschen sich einen wöchentlichen Austausch mit ihm. Zwar hätten sie dies in der Vergangenheit schon zweimal angemerkt, es sei jedoch noch nichts passiert. Dennoch ist Herr Feller zuversichtlich, dass sich die Zusammenarbeit mit dem Heilpädagogen noch ins Positive wenden könnte – zugunsten von Theo.

Haltung

Gelingensbedingungen

Haltung und Commitment

Mehrere Gesprächsteilnehmende finden, die Haltung der beteiligten Personen habe die Reintegration von Theo massgeblich unterstützt. Die Schulische Heilpädagogin erwähnt dies gleich zu Beginn des Gesprächs: «Für mich ist die Grundhaltung wichtig, also die Grundhaltung von allen Beteiligten der Schule, von der Schulleitung [...]. So eine integrative Grundhaltung finde ich etwas Wichtiges» (Frau Ganz, G. 12). Theos Vater ergänzt, dass auch Behörden diese Haltung vertreten müssen, damit ein Kind erfolgreich in die Regelschule reintegriert werden kann.

In den Augen der Schulleiterin der Regelschule hat die offene Haltung von Theos Lehrerin in der 1. und 2. Klasse die Reintegration positiv beeinflusst: «Zum Gelingen hat die Offenheit der jungen Lehrperson sehr beigetragen. Sie hat ein unglaubliches Talent, alle Kinder so anzunehmen, wie sie sind. Sie ist zum Glück immer noch bei uns (lacht)» (Frau Zumberg, G. 11). Dieser Ansicht ist auch Frau Ganz. Sie nimmt die Haltung der Klassenlehrerin gegenüber Theo und den restlichen Kindern als entscheidende Gelingensbedingung wahr. Im Gespräch sagt sie zu Frau Akay:

> *Du konntest Theo als gleichwertigen Schüler annehmen [...]. Ich glaube, die anderen Kinder merkten, wie wichtig er dir ist und dass er für dich ganz genau gleich dazugehört. Das kann man einer Lehrperson fast nicht vermitteln, das ist jemandem gegeben, wie jetzt dir. [...] Und das ist auch das, was ich meinte mit der Haltung. Die Haltung einem Kind, einem Menschen gegenüber. Ich gebe dir den Platz, ich nehme dich ernst. Du bist mir wichtig, ich will, dass du das Gleiche lernst wie die anderen. Diese Anforderungen. Ich finde, das hatte ganz stark mit dir zu tun. (G. 12)*

Frau Akay spürte ihrerseits die offene Haltung und das Engagement der Schulischen Heilpädagogin. Diese bemühte sich, ihre Kollegin zu entlasten, indem sie sich auch für andere Kinder verantwortlich fühlte und nicht nur mit Theo arbeitete.

Aus der Sicht von Frau Ganz ist es zudem wichtig, dass die beteiligten Personen ihre Erwartungen an das reintegrierte Kind stets hoch halten. Zudem solle Theo mitten im Klassengeschehen und nicht am Rand sein. Das könnten die Lehrpersonen umsetzen, indem sie ihren Unterricht differenzieren: «Dass Theo dabei ist und das Gleiche macht, aber auch [...] das Kind immer wieder dazu zu nehmen. Und von der Heilpädagogik her zu versuchen, im Thema drin zu bleiben und einfach ein bisschen zu nivellieren» (G. 12). Aus ihrer Sicht konnte Theo

erfolgreich reintegriert werden, weil die Lehrpersonen Theo integrativ schulten, individuell hohe Leistungserwartungen an ihn stellten und ihn dabei unterstützten, diese zu erreichen.

Annemarie Kummer Wyss

Kommentar zum Portrait von Theo: Durch Kooperation und Beziehungen zur inklusiven Schule

Als systemisch denkende und handelnde Person war ich nach der Lektüre von Theos Portrait konsterniert. Sein Bildungsweg ist geprägt von mehreren Übergängen und Erfahrungen in separativen und integrativen Settings. Theo erlebt, dass manche seiner Lehrpersonen seine Reintegration unterstützen (1./2. Klasse). Andere Lehrpersonen hingegen grenzen sich (von ihm) ab, um weiterhin funktionieren zu können (z. B. in der 3. Klasse). In meinem Kommentar versuche ich, diese verschiedenen Reaktionen der sozialen Systeme zu hinterfragen und zu reflektieren. Dabei fokussiere ich mich vor allem auf zwei Aspekte: die Beziehungsgestaltung und die (multi-)professionelle Zusammenarbeit.

Lehrpersonen und ihre kommunikative Macht

Ist die Umsetzung der inklusiven Schule freiwillig? Dürfen Lehrpersonen[1] sich weigern, inklusive Klassen zu unterrichten? Die rechtlichen Grundlagen des Bundes sowie der Kantone schränken die Freiwilligkeit ein. Sie legen fest: Integrative Lösungen sind separativen Formen vorzuziehen (EDK, 2007). Zwar gibt es diese rechtlichen Vorschriften, schliesslich sind es jedoch die Lehrpersonen, welche diese Entscheidung in der Praxis umsetzen müssen:

> *Wir können auf vielen Ebenen über Inklusion sprechen [...] – aber am Ende ist es immer noch die Lehrkraft, die mit den unterschiedlichsten Schülerinnen und Schülern im Unterricht zurechtkommen muss! [...] Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht in der Lage ist, in der Regelschule Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedürfnissen zu unterrichten, sind alle guten Absichten einer inklusiven Bildung wertlos. (Meijer in European Agency, 2011)*

[1] Mit «Lehrpersonen» meine ich – sofern nicht spezifische Funktionen erwähnt sind – das Lehrpersonal an Schulen, also Klassen- und Fachlehrpersonen der Regel- oder Sonderschule und Heilpädagog:innen.

Es gibt verschiedene Quellen, die Lehrpersonen Tipps und Hinweise geben, wie sie mit der Diversität von Lernenden umgehen können. Das «Europäische Profil für inklusive Lehrpersonen» (European Agency, 2022) führt vier Dimensionen auf, die für alle Lehrpersonen in inklusiven Bildungssettings gelten. Sie sollen …

1. *die Diversität der Lernenden wertschätzen*, also eine ressourcenorientierte und positive Sichtweise auf die Verschiedenheit aller Schüler:innen einnehmen.
2. *alle Lernenden unterstützen*, also hohe Erwartungen an das Lernen aller Schüler:innen haben, effektive Lehrmethoden anwenden und die Lernenden im akademischen, praktischen, sozialen und emotionalen Lernen fördern.
3. *mit anderen zusammenarbeiten*, also kooperieren mit den Lernenden, mit «Lehrkräften, mit anderen pädagogischen Fachkräften innerhalb und ausserhalb der Schule sowie auch mit Eltern» (Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 130).
4. *sich persönlich und kollaborativ beruflich weiterbilden*, also lebenslang weiterlernen und sich als reflektierende Praktiker:innen in ihren Teams sehen.

Diese vier Dimensionen können in der Praxis und im Portrait von Theo als verbale und nonverbale Kommunikation[2] beobachtet werden – und man kann über sie reden (wie das Portrait ja wunderbar zeigt). Ich möchte nachfolgend einige dieser Beispiele aus Theos Portrait hinterfragen: Warum konnten manche Lehrpersonen im Reintegrationsprozess unterstützend wirken und andere nicht?

Der Selbsterhaltungstrieb von Systemen

Schulen sind soziale Systeme. In Bezug auf Reintegrationen stellen sich die folgenden zentralen Fragen: Wer gehört zu welchem sozialen System und weshalb? Wer gehört nicht dazu? Und: Wer entscheidet darüber?

Theo begegnet auf seinem Bildungsweg verschiedenen Lehrpersonen und Schulleitungen. Sie äussern und verhalten sich so, dass dem Wunsch von Theos Eltern nach integrativer Schulung nachgekommen werden kann – oder eben

[2] «Kommunikation» wird in diesem Text sehr breit verstanden, im Wissen darum, dass Kommunikation das einzige Mittel darstellt, wie wir Menschen in Austausch treten. Kommunikation besteht aus Verbalsprache, aber vor allem aus non- und paraverbalen Aspekten. Wir können nicht *nicht* kommunizieren – oder anders ausgedrückt: Auch Verhalten und Handeln sind Kommunikation (Watzlawick et al., 2017).

nicht. Die Schulische Heilpädagogin der 1./2. Klasse scheint offen zu sein und kann mit ihrem Verhalten und mit ihren Kompetenzen die Integration und «Zugehörigkeit» von Theo unterstützen. Bei der Klassenlehrerin und dem Schulischen Heilpädagogen der 3. Klasse wendet sich das Blatt: Ihre Zusammenarbeit funktioniert ganz anders. Die Klassenlehrerin ist am Anschlag und der Schulische Heilpädagoge grenzt sich zeitlich sehr klar ab. Sie können die Reintegration von Theo nicht tragen.

Die einleitenden Fragen und die beschriebenen Phänomene aus Theos Portrait lassen sich vereinfachend mit dem Konzept der «Autopoiese» (Maturana & Varela, 2015) beantworten und erklären. Dieses besagt, dass ein System grundsätzlich versucht, sich selbst und seine Muster aufrechtzuerhalten, um zu überleben. Es hat also immer gute Gründe für sein Verhalten und diese lassen sich über die Kommunikation innerhalb des Systems beobachten und interpretieren (Luhmann, 1984). Wenn etwas im System nicht mehr so funktioniert wie bisher, werden Prozesse des Lernens und Veränderns angestossen (z. B. bei den Lehrpersonen in der 1./2. Klasse) oder nicht (z. B. in den Teams der Kindergartenstufe und ab der 3. Klasse). Im ersten Fall führt die Reintegration von Theo in die neue Klasse also dazu, dass das System dem Wunsch von Theos Eltern nach integrierter Förderung nachkommen kann, im zweiten Fall nicht. Das ist *per se* weder gut noch schlecht. Der Ausschluss von Theo in der 3. Klasse dient dazu, dass das System der Lehrpersonen und ihre Zusammenarbeit weiterhin funktionieren kann.

Wie entscheiden sich bestehende soziale Systeme und weshalb? Zu dieser Frage kann man Vermutungen anstellen, wie sie Federica Hofer im Kapitel «Gelingensbedingungen und Barrieren» herausgearbeitet hat. Ich möchte aus ihren Ausführungen vor allem einen Aspekt hervorheben, der sich sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch in der Beratung als besonders herausfordernd erweist: die Bereitschaft von Lehr- und Fachpersonen, inklusiv wirkende Beziehungen zu gestalten und kooperativ zusammenzuarbeiten. Dieser Punkt betrifft übrigens alle vier Dimensionen des Europäischen Profils für inklusive Lehrpersonen.

Beziehungsgestaltung und Zusammenarbeit als Knackpunkt

Laut der Schulleiterin haben die Heilpädagogin und die Klassenlehrperson der 1./2. Klasse offenbar einen Weg gefunden, dass Theo in der Regelschule schnell Vertrauen aufbaute und Freundschaften knüpfte. Ihre Zusammenarbeit unterstützte die Reintegration von Theo. In den Worten der Heilpädagogin: «Du und ich schauten miteinander, wie wir das gestalten wollen.» Sie erklärt die

funktionierende Reintegration auch mit der Grundhaltung der Lehrpersonen. Diese wird im Portrait assoziiert mit «Offenheit», «das Kind ernst-/annehmen» und «die Kinder gleichwertig sehen».

Dass die Lehrpersonen der 3. Klasse nicht auf bewährte Strategien im Umgang mit Theo setzten, ist laut der Heilpädagogin der 1./2. Klasse und der Schulleitung strukturell bedingt: Der zuständige Heilpädagoge teilte die Zeit, in der er anwesend sein konnte, um Theo zu unterstützen, nur bedingt flexibel ein. Die Situation in der 3. Klasse wird als «sehr, sehr schwierig» beschrieben, weil die Lehrpersonen nicht zusammenarbeiteten. Die Klassenlehrperson sei «total am Anschlag» gewesen, weil es zwischen ihr und dem Heilpädagogen keine Kommunikation gab. Auch in der 4. Klasse scheint ein struktureller Aspekt eine Barriere für die Integration zu sein: «Der Heilpädagoge unterrichtete ihn an vier Vormittagen ausserhalb der Klasse.» Gleichzeitig liegt den Eltern kein Förderplan vor. Aus ihrer Sicht wird Theo durch den Heilpädagogen kaum fachlich unterstützt.

Auffällig ist: In den Jahren, in denen die Reintegration von Theo gelang, haben die Lehrpersonen und die Eltern eng zusammengearbeitet. Dies wird weder für den Kindergarten noch die Zeit ab der 3. Klasse beschrieben. Die Eltern scheinen von den Lehrpersonen nicht ernst genommen worden zu sein. Es gab keine Beziehung zwischen den Eltern und den Lehrpersonen, welche die Integration von Theo hätte unterstützen können – aus welchen Gründen auch immer.

Abschluss und Fazit

Für eine inklusive Schule sind zwei Aspekte besonders wichtig: die Qualität der Beziehungen zwischen den verschiedenen Lehr- und Fachpersonen und die multiprofessionelle Zusammenarbeit (z. B. Grosche et al., 2020; Lütje-Klose et al., 2022). Beides gilt aber auch als äusserst anspruchsvoll (z. B. Kummer Wyss, 2017; Labhart, 2019). Für mich als Aus- und Weiterbildnerin von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen sowie als Beraterin sind diese zwei Punkte zentral. Abschliessend stelle ich mir deshalb folgende Fragen:

1. Wie kann ich der Beziehungsgestaltung und Kooperation in der Grundausbildung von Lehrpersonen mehr Aufmerksamkeit schenken?

Als Dozentin kann ich durch mein eigenes Handeln wirken. Ich versuche, die vier Dimensionen des Europäischen Profils für inklusive Lehrpersonen explizit vorzuleben. So können Studierende beispielsweise in Leistungsnachweisen ihre eigenen thematischen Schwerpunkte wahlweise auch kooperativ bearbeiten. Die Themen sollen ersten Praxiserfahrungen der Studierenden entspringen. So

werden Herausforderungen in der Praxis Teil des Unterrichts und des Austausches an der Hochschule.

2. Wie kann ich als Dozentin von Schulischen Heilpädagog:innen die Herausforderungen in professionellen Beziehungen reflektieren und daraus lernen?

Was ich für die Grundausbildung von Lehrpersonen beschrieben habe, gilt auch für den konsekutiven Master Schulische Heilpädagogik. Zudem leben wir an unserer Hochschule im berufsbegleitenden Studium immer mehr die Kooperation in der Lehre vor. Unsere Module werden immer im Team durchgeführt.

Wichtig für die Lehrer:innenbildung insgesamt wäre es aus meiner Sicht, dass sich Studierende der Grundausbildung mit (angehenden) Schulischen Heilpädagog:innen austauschen. Sie könnten verschiedene Aspekte der inklusiven Bildung gemeinsam reflektieren und – wenn möglich – erproben. Dafür könnten gemeinsame Räume zwischen Ausbildung und Praxis geschaffen werden, was auch gleich die Schulleitungen mit ins Boot holen würde.

3. Wie können in der Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen die Kompetenzen kooperativer Schulführung (weiter-)entwickelt und wichtige Aspekte der schulischen Inklusion bearbeitet werden?

Aus der Forschung zur Schulentwicklung wissen wir, dass es besonders wirksam ist, Schulen kooperativ zu führen (z. B. Huber, 2008). Im Portrait von Theo ist die Schulleitung erstaunlich wenig spürbar. Als Beraterin ist es für mich zentral, die Schulleitung darin zu stärken, dass sie möglichst partizipativ alle Beteiligten einbezieht (Booth & Ainscow, 2019) und die Entwicklungen innerhalb der Schule laufend kommuniziert und anleitet (Erbring, 2023; Scheer & Laubenstein, 2018). Die Wirksamkeit kooperativer Führung wird insbesondere vermittelt über Visionen und Ziele, innerschulische Prozesse und Strukturen sowie über die Qualifizierung von Mitarbeitenden (Pietsch, 2014). Die Entwicklung inklusiver Schulen ist ein wichtiger Bestandteil der Qualifizierung von Schulleitungen.

> *Denn Prozesse inklusiver Schulentwicklung [unterscheiden] sich nicht grundsätzlich von jedem anderen Schulentwicklungsprozess, […] der Aspekt Inklusion [macht jedoch] prinzipielle Herausforderungen und ‹Stolpersteine› […] deutlich prägnanter sichtbar. (Scheer & Laubenstein, 2018; Ergänzungen von Autorin)*

Als letzter Punkt ist anzumerken: Einige Stationen von Theos bisheriger Schulkarriere giessen Wasser auf die Mühlen derjenigen, die das Scheitern der Inklusion verkünden.

4. Wie kann dieses «Scheitern» differenziert betrachtet werden? Wie kommen wir zu einem systemischen und forschungsoffenen Blick? Und wie können wir die Komplexität der jeweiligen Faktoren möglichst sachlich erfassen und zeigen, dass ein und derselbe Aspekt unterschiedlich wirken kann?

In den Portraits werden die gelingenden und hemmenden Faktoren für die Reintegrationen diskutiert. Es ist wichtig, aus den Barrieren für eine Reintegration zu lernen. Sie sollen für jedes Kind, das gefährdet ist, exkludiert zu werden, produktiv und innovativ umgewandelt werden. Das ist für mich immer wieder eine Herausforderung und zugleich eine lustvolle Aktivität. Möglichst alle Theos (und ihre Lehrpersonen und Schulleitungen) sollen in der Volksschule lernen und sich entwickeln können und auf ihren Wegen in die Zukunft gut begleitet werden.

Literatur

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion: Leitfaden für Schulentwicklung* (2., korr. u. aktual. Aufl.). Beltz.

Erbring, S. (2023). *Inklusion ressourcenorientiert umsetzen*. Auer.

European Agency (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen (TE4I)*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-de.pdf

European Agency (2022). *Profil der Lehrer*innenbildung für Inklusion (TPL4I).* https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-profile [Zugriff: 27.10.2025].

Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik, 4* (66), 461–479.

Huber, S. (2008). Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In R. Langer (Hrsg.), *«Warum tun die das?» Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung* (S. 95–126). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. EDK. https://edudoc.ch/record/87689?v=pdf

Kummer Wyss, A. (2017). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151–161). Kallmeyer & Klett.

Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen*. transcript.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.

Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Klett & Kallmeyer.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (2015). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Fischer.

Pietsch, M. (2014). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? *Journal für Schulentwicklung, 18* (2), 15–23.

Scheer, D. & Laubenstein, D. (2018). *Schulische Inklusion entwickeln. Arbeitshilfe für Schulleitungen.* Kohlhammer.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien* (13. Aufl.). Hogrefe.

Matteo

Federica Hofer

Das Portrait von Matteo

Auf der Projektwebseite *www.teil-reintegration.ch* finden Sie das Portrait von Matteo in einfacher Sprache und auf Englisch. Zudem finden Sie dort Angaben zu Reintegrationen in den Kantonen Bern, Luzern und Zürich.

Beteiligte Personen

Matteo Weibel

Matteo[1] ist im Jahr 2006 geboren. Er hat ein Geschwister. Zu Hause spricht er Schweizerdeutsch. Er interessiert sich besonders für technisch-mathematische Fragestellungen und geht in seiner Freizeit in die Pfadi.

Ihm wurden schon mehrere Diagnosen gestellt: Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Autismus-Spektrum-Störung und Lese-Rechtschreib-Störung.

Matteo besuchte bis zur 5. Klasse die Regelschule. Die 6. Klasse absolvierte er an einer Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten. Im Schuljahr 2019/20, als er 13 Jahre alt war, wurde er in eine 7. Klasse an der Regelschule reintegriert. Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2023 ist Matteo 17 Jahre alt und hat das erste Lehrjahr als Polymechaniker erfolgreich abgeschlossen.

[1] Alle Namen und Orte wurden anonymisiert. Matteo wohnt in einem kleinen Kanton. Um die Anonymität der beteiligten Personen zu wahren, wird der Kanton nicht offengelegt.

Familie

Petra Weibel
Frau Weibel ist Matteos Mutter. Sie besetzt eine Führungsposition in einem mittelgrossen Unternehmen. Sie ist mit Matteos Vater verheiratet und wohnt mit ihm zusammen. Dieser arbeitet als Sozialarbeiter. Zu Beginn von Matteos Schulzeit zog die Familie in einen anderen Kanton um. Sie wohnen seither in einem kleinen, ländlichen Dorf.

Beteiligte der Regelschule

Andrea Schmid
Frau Schmid ist ausgebildete Sekundarlehrerin und arbeitete zum Zeitpunkt von Matteos Reintegration seit fünf Jahren in diesem Beruf. Zudem absolvierte sie die Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin. Frau Schmid ist an der Sonderschule angestellt und war verantwortlich für die Integrative Sonderschulung in der 8. und 9. Klasse an der Regelschule, die Matteo besuchte.

Beteiligte der Sonderschule

Rudolf Bachmann
Herr Bachmann ist der Schulleiter der Sonderschule, in welcher Matteo die 6. Klasse besuchte. Zuvor arbeitete Herr Bachmann als Primarlehrer und Schulischer Heilpädagoge. Zum Zeitpunkt von Matteos Reintegration verfügte er über 20 Jahre Berufserfahrung als Lehrperson und zwei Jahre als Schulleiter.

Kaya Schuler
Frau Schuler hat Sonderpädagogik studiert. Sie leitet ein sonderpädagogisches Fachzentrum und ist Vorgesetzte der Schulischen Heilpädagog:innen in der Regelschule, die Lernende in der Integrativen Sonderschulung begleiten. Frau Schuler ist zudem Integrationsverantwortliche an der Sonderschule, an welcher Matteo die 6. Klasse absolvierte.

Aufteilung der Gespräche
Um mehr über den Reintegrationsprozess von Matteo zu erfahren, sprach das Projektteam mit den folgenden Personen:

- Herr Bachmann und Frau Schuler (Gespräch 16)
- Matteo, Frau Weibel und Frau Schmid (Gespräch 17)

Prozessbeschreibung

Matteo besuchte den Kindergarten, als seine Mutter realisierte, dass ihr Sohn mehr Aufmerksamkeit von den Lehrpersonen benötigt als andere Kinder. Was diese Erkenntnis für den weiteren Bildungsverlauf von Matteo bedeutete, wird in diesem Kapitel beschrieben. Darin äussern sich Matteo, seine Mutter und weitere eingangs portraitierte Personen dazu, wie sein Wechsel in die Sonderschule und die anschliessende Reintegration in die Regelschule verliefen.

Frau Weibel, Matteos Mutter, erzählt im Gespräch, dass ihr Sohn ab der ersten Klasse Medikamente erhielt:

> *Wir merkten, dass Matteo schlau ist und eine gewisse Hochbegabung im mathematisch-technischen Bereich hat. Dafür hat er Schwierigkeiten in der Rechtschreibung. Damit er sein Potenzial ausschöpfen kann, haben wir uns schweren Herzens dafür entschieden, Medikamente einzusetzen. (G. 17)*[2]

Zudem erhielt Matteo in der 1. und 2. Klasse zusätzliche Unterstützung im Unterricht, vor allem in der Selbstorganisation. Er hatte vereinzelt Schwierigkeiten in den überfachlichen Kompetenzbereichen. Laut seiner Mutter betraf dies insbesondere das Sozialverhalten:

> *Die Lehrerin der 1. und 2. Klasse hat mit ihm vor allem das Organisatorische angeschaut. Das war in erster Linie das Problem. Ich habe das Gefühl, dass die Überforderung durch das Organisatorische schlussendlich auch zu den sozialen Problemen führte. Wenn etwas nie geht und nie richtig ist, dann explodiert es irgendwann. (Frau Weibel, G. 17)*

In der 3. und 4. Klasse hatte Matteo eine neue Lehrperson. Diese konnte sehr gut auf seine Bedürfnisse eingehen und es waren keine Unterstützungslektionen notwendig: «Da brauchte es nichts, dort hat es funktioniert» (Frau Weibel, G. 17).

Auf die 5. Klasse hin wechselte erneut die Lehrperson, Matteo wurde nun von Herrn Schiller unterrichtet. Die Eltern merkten schnell, dass die Chemie zwischen Matteo und Herrn Schiller nicht stimmte. Sie informierten die Lehrpersonen nicht darüber, dass ihr Sohn aufgrund der diagnostizierten Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Störung und der Autismus-Spektrum-Störung seit der 1. Klasse Medikamente erhielt. Sie befürchteten, dass speziell Herr Schiller Druck auf sie ausüben könnte, die Dosis der Medikamente zu erhöhen. Frau Weibel erinnert sich zurück, dass Herr Schiller in Gesprächen wiederholt vorschlug, Matteo Medikamente zu verabreichen: «Wir haben uns dazu immer

[2] Die Zitate aus den Gesprächen wurden zugunsten der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

bedeckt gehalten. Wir sagten nur: ‹Wir schauen, wir machen das Bestmögliche von unserer Seite.› Aber das glaubte man uns nicht, weil wir Matteos Situation nicht offenlegten» (G. 17).

Matteo besuchte bis zur 6. Klasse die Regelschule. Seine Beziehung zu den Lehrpersonen war zunehmend angespannt: «Das Problem war, dass ich gegen Ende 5. Klasse, anfangs der 6. Klasse ziemlichen Krach (‹Chritz›) mit den Lehrpersonen hatte» (Matteo, G. 17). Die Situation eskalierte, Matteo wurde vor den Herbstferien für eine Woche nach Hause in ein Time-out geschickt. Auf die Bitte der Eltern hin erhielt Matteo sein Schulmaterial und lernte zu Hause. Die Eltern realisierten, dass sich die Situation für Matteo in der 6. Klasse nicht verbessern würde, da keine Unterstützungslektionen finanziert würden. Frau Weibel erzählt:

> *Es sind Mutmassungen, aber ich bin heute noch überzeugt, dass sich der Lehrer nicht helfen lassen wollte. Er wollte in seinen letzten Jahren noch beweisen, dass er das ohne Unterstützung kann. Aber für mich hat er versagt. Man darf auch als Lehrer sagen, dass man Hilfe braucht. Diese sollte finanziert werden, egal auf welchem Weg. (G. 17)*

Zeitgleich sammelten einige Eltern von Matteos Mitschüler:innen Unterschriften und forderten, dass Matteo an eine Sonderschule überwiesen wird: «Sie gingen durch das Dorf, klingelten bei den anderen Eltern und sammelten Unterschriften, damit der Junge aus dieser Klasse rauskommt» (Frau Weibel, G. 17).

Die Elterngruppe setzte ihre Forderung durch: Matteo kehrte nach den Herbstferien nicht mehr in seine vorherige Klasse zurück, sondern wechselte für ein ursprünglich befristetes Time-out an eine Sonderschule. Diese war spezialisiert auf Jugendliche mit auffälligem Verhalten. Matteo war mit diesem Entscheid nicht einverstanden, er wäre lieber in der Regelschule geblieben: «Ich habe das einfach so hingenommen, hinnehmen müssen» (G. 17). Herr Bachmann, der Schulleiter der Sonderschule, spürte die angespannte Beziehung zwischen Matteos Familie und der Regelschule: «Zwischen den Eltern und der Regelschule war es sehr festgefahren. Man sah keine Möglichkeit mehr, Matteo an der Regelschule eine konstruktive Situation zu bieten. Das spürten wir sehr bald auch» (G. 16).

Aus der Sicht von Matteos Mutter entlastete der Wechsel an die Sonderschule die angespannte Situation: «Zuerst kehrte etwas Ruhe ein. Ich hatte das Gefühl, es gab eine Verschnauf-Pause» (Frau Weibel, G. 17). Matteo erlebte den Start an der Sonderschule und in der neuen Klasse allerdings als schwierig. Er benötigte viel Unterstützung auf der sozialen Ebene, um in der Klasse anzukommen. Beispielsweise hielt er Kreissituationen zu Beginn des Tages kaum aus. Deshalb arbeitete ein Praktikant in einem Eins-zu-eins-Setting mit ihm. Dies wirkte sich

sehr positiv auf Matteo aus: Er lernte, herausfordernde Situationen mit dem Praktikanten zu besprechen und zu reflektieren. Negativ in Erinnerung geblieben ist ihm jedoch, dass er schulisch zu wenig gefordert wurde: «Was für mich etwas schade an der Sonderschule war, war der Schulstoff. Man hat nicht vorwärts gemacht. [...] Und das ist, ja, Sonderschule hin oder her, man sollte die Schüler trotzdem ein bisschen fordern» (Matteo, G. 17).

Im Verlauf der 6. Klasse veranstalteten die Fachpersonen der Sonderschule regelmässig Runde Tische mit den Eltern. Frau Weibel, die Mutter von Matteo, erlebte die Zusammenarbeit als sehr positiv. Sie fühlte sich in den Gesprächen verstanden:

> *Ich ging dort jedes Mal zufrieden hinaus, wir fühlten uns gehört in der ganzen Sache. Dass es immer mal wieder Vorfälle gab, das gehört halt zu dieser Problematik dazu. Aber wir fühlten uns irgendwie nicht so schlecht wie bei den Gesprächen in der Regelschule, bei denen wir dachten, dass wir als Eltern auf der ganzen Ebene versagt haben. (G. 17)*

An den Gesprächen wurde mehrfach die Dauer des Time-outs diskutiert. Schliesslich entschieden die Beteiligten, dass Matteo länger als vorgesehen in die Sonderschule gehen sollte. Denn eine Rückkehr in die vorherige Klasse erschien ihnen nicht sinnvoll. Sie erstreckten das Time-out schlussendlich von den ursprünglich vorgesehenen drei Monaten auf zehn Monate. Herr Bachmann, der Schulleiter der Sonderschule, erklärt im Gespräch: «Dass Matteo nochmals in die sechste Klasse zurückgeht für ein, zwei Monate, das machte für niemanden Sinn» (G. 16).

Für Matteos Eltern war klar, dass ihr Sohn spätestens für die 1. Oberstufe an eine Regelschule wechseln sollte. Matteo sollte in einer neuen Klasse, bei neuen Lehrpersonen starten können. Die Reintegration in eine Regelschule befürworteten auch die Fachpersonen der Sonderschule, erzählt Herr Bachmann, der Schulleiter. In seinen Augen sprachen Matteos kognitive Fähigkeiten für eine Reintegration. Der Schulleiter erinnert sich, dass die separative Schulung von Matteo von Anfang an dieses Ziel verfolgte: «Unser oberster Auftrag war es, mit Matteo und allen rundherum so zu arbeiten, dass nach einem Jahr eine Reintegration stattfindet» (Herr Bachmann, G. 16). Allerdings wollten die Fachpersonen der Sonderschule den Wechsel später durchführen als die Eltern. Der Wunsch der Eltern wurde schliesslich respektiert. Matteo wurde auf die erste Oberstufe, respektive die 7. Klasse, in die Regelschule reintegriert. Weil die Verantwortlichen der Sonderschule unsicher waren, ob Matteo die Anforderungen des Schulpsychologischen Dienstes und der Regelschule ohne Unterstützung erfüllen würde, wurde die Verfügung der sonderschulischen Massnahmen bis zu den Herbstferien verlängert.

Matteo freute sich, in die Regelschule zurückwechseln zu können. Es war für ihn eine grosse Erleichterung. Zudem war er froh, mit einer neuen Klasse beginnen zu dürfen. Dies erleichterte die Reintegration in die neue Klasse, so Matteo.

Damit sich die Schüler:innen der 6. Klassen auf die 7. Klasse vorbereiten können, führte die Oberstufe einen Schnuppertag durch. Allerdings war Matteo an diesem Tag krank. Deswegen besuchten Matteo und seine Mutter vor dem Schulstart die neue Lehrerin. Diese freute sich sichtlich auf ihn, erzählt Frau Weibel:

> *Anscheinend war sie hin und weg von Matteo, weil er etwas speziell ist. Ich merkte, dass das gut gehen könnte. So wie damals die Unterstufenlehrerin in der Primarschule, sie hatte wirklich ein Gespür für spezielle Schüler, sie verurteilte sie nicht. (G. 17)*

Matteo erhielt zum Zeitpunkt des Wechsels in die Regelschule keine zusätzlichen Ressourcen und er hatte auch keinen Sonderschulstatus.

Während der Covid-19-Pandemie wurden zeitweise schweizweit die Schulen geschlossen und auf Distanzunterricht umgestellt. Matteo erlebte diese Situation als sehr positiv, schildert seine Mutter: «Es war für ihn ein Segen, zu Hause geschult zu werden» (Frau Weibel, G. 17). Matteo habe selbstständig und strikt nach seinem Stundenplan gearbeitet: «Er hatte seine Ruhe zu Hause. Er wusste, was er machen muss, und er hatte keine sozialen Konflikte» (Frau Weibel, G. 17).

Zu Beginn des 8. Schuljahres spitzte sich die Lage in Matteos neuer Klasse zu. Er hatte vermehrt Streit mit seinen Mitschüler:innen. Als die Situation eskalierte, wurden Ressourcen für die Integrative Sonderschulung bei der Sonderschule beantragt. Matteo erhielt daraufhin Unterstützung von Frau Schmid, einer Schulischen Heilpädagogin. Sie erzählt im Gespräch: «Ich bin eher spät in den ganzen Prozess hineingekommen. Erst nach ein paar Vorfällen, nach denen die Schule gefunden hat, dass es so nicht mehr weitergeht» (G. 17). Matteo erhielt einen Sonderschulstatus und zwei Lektionen für die Integrative Sonderschulung. Dieser Status öffnete Matteo viele Türen. Die bewilligten zwei Lektionen wurden während den Sportlektionen eingesetzt: «Das war während den Turnstunden. Da war ich bei Frau Schmid, damit sie mit mir so soziales Zeug anschauen konnte» (Matteo, G. 17).

Im 9. Schuljahr erhielt Matteo vier Lektionen pro Woche für die Integrative Sonderschulung. Die Konflikte zwischen Matteo und seinen Mitschüler:innen blieben jedoch bestehen und die Lage spitzte sich immer weiter zu. In dieser Zeit entstand der Kontakt zu Frau Schuler, der Integrationsverantwortlichen der Sonderschule. Sie war die neue Leiterin eines sonderpädagogischen Fachzentrums im Kanton, welches Angebote der separativen und der Integrativen Sonderschulung regelt. Als Frau Schuler im 9. Schuljahr dazustiess, war die

Situation in der Regelschule sehr angespannt. Aufgrund mehrerer Vorfälle im sozialen Bereich, in welche Matteo involviert war, wollte die Regelschule Matteo erneut in ein Time-Out schicken. Alle Beteiligten kamen daraufhin für ein Gespräch zusammen: Die Verantwortlichen der Regelschule, die Zuständigen des sonderpädagogischen Fachzentrums, die Eltern und der Schulpsychologische Dienst. Sie suchten nach Möglichkeiten, damit Matteo die Regelschule gut abschliessen kann, erzählt Frau Schuler:

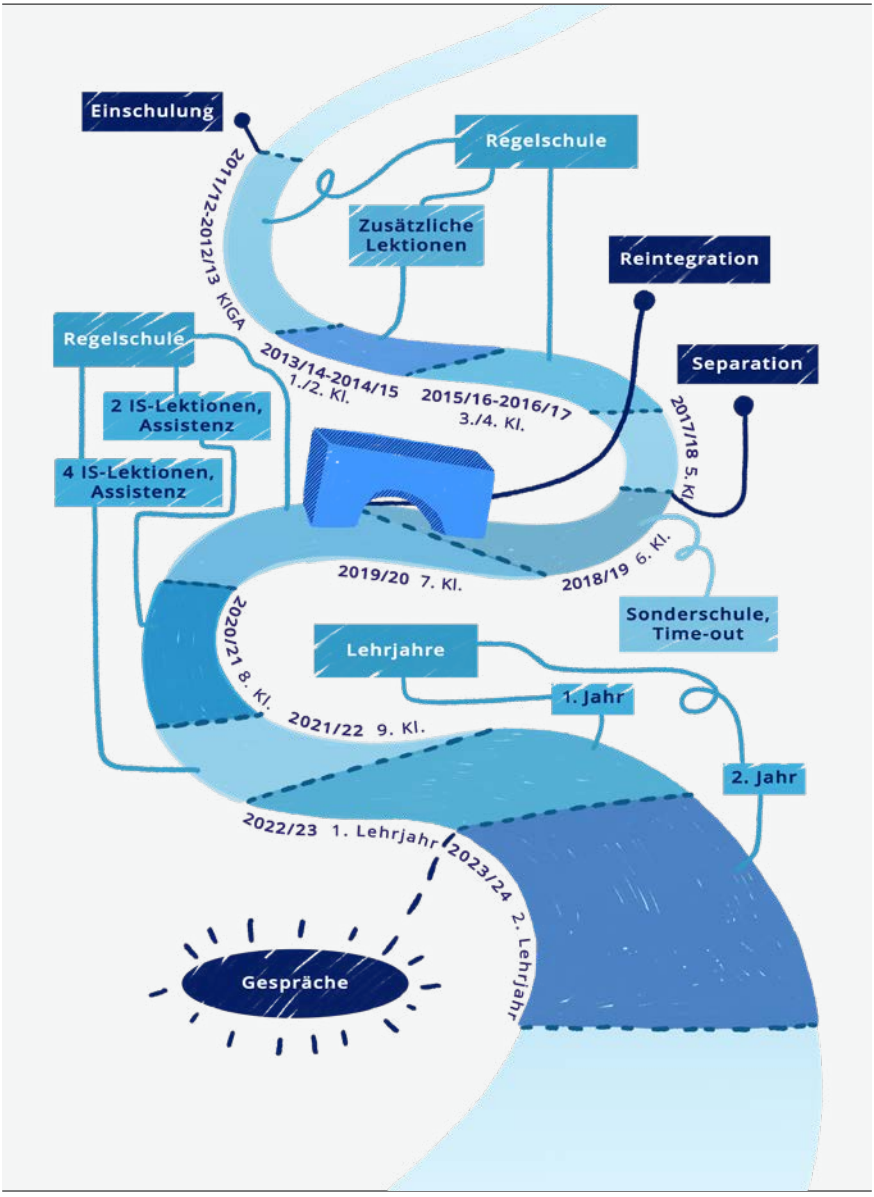
> *Für mich war zu diesem Zeitpunkt klar: Es ist jetzt noch ein Dreivierteljahr, dann hat Matteo ein Regelschulzeugnis in der Hand, wenn er bleiben darf. Man muss alles dafür tun, dass er bleiben darf und nicht aus der Schule ausgeschlossen wird. Das war im Herbst 2021. (G. 16)*

Auch die Schulische Heilpädagogin verfolgte dieses Ziel: «Für mich war das Hauptziel, Matteo in der Regelschule möglichst ohne grössere Vorfälle durchzubringen. Dass er hier abschliessen kann und nicht wieder zurück in die Sonderschule muss» (Frau Schmid, G. 17). Sie führte innerhalb der Regelschule viele Gespräche mit Matteos Lehrpersonen, um ihn stärker zu unterstützen. Manche Lehrpersonen reagierten sehr offen auf ihre Vorschläge und setzten diese in ihren Lektionen um. Andere reagierten aus der Sicht von Frau Schmid eher ablehnend.

Die verantwortlichen Personen versuchten mit verschiedenen Massnahmen, Matteos Reintegration zu unterstützen. Matteos Mitschüler:innen wurden über dessen Diagnose und die damit einhergehenden Herausforderungen informiert. Diese offene Kommunikation brachte eine gewisse Entspannung in die Klasse. Zudem erhielt Matteo einen Notfallknopf, um sich aus herausfordernden Situationen herauszunehmen, bevor sie eskalierten. Wenn er den Notfallknopf drückte, wurden direkt die Schulische Heilpädagogin oder die Klassenassistentin kontaktiert.

Matteo beendete die Regelschule erfolgreich und fand auf Anhieb eine Lehrstelle als Polymechaniker auf dem 1. Arbeitsmarkt. Zum Bewerbungsverfahren erzählt er: «Das war eigentlich normal. Ich habe mich auf die Lehrstelle beworben und nach dem ersten Bewerbungsgespräch hatte ich die Lehrstelle» (G. 17). Im Sommer 2023, zum Zeitpunkt des Gesprächs, hat Matteo bereits das erste Lehrjahr absolviert.

Zeitlicher Ablauf



IS = Integrative Sonderschulung;
Assistenz = zusätzliche Unterstützung durch Schulassistenz

Gelingensbedingungen und Barrieren

An den zwei Gesprächen zum Reintegrationsprozess sind Matteo, seine Mutter und die Fachpersonen der Regel- und der Sonderschule beteiligt. Sie sprechen darüber, was dazu beitrug, dass er den Wechsel in die Regelschule schaffte (Gelingensbedingungen). Und sie schildern, was diesen Übergang erschwerte (Barrieren). Die Gelingensbedingungen und Barrieren können fünf Ebenen zugeordnet werden: (1) der Prozessgestaltung, (2) den Rahmenbedingungen, (3) den Ressourcen der Familie, (4) der Zusammenarbeit und (5) der Haltung. Die fünf Ebenen und die Gelingensbedingungen und Barrieren werden nachfolgend vorgestellt.

Die Bezeichnungen für die Gelingensbedingungen und Barrieren auf den fünf Ebenen wurden bewusst neutral formuliert. In den Aussagen der Gesprächsteilnehmenden fanden sich oft Hinweise darauf, dass sich eine identifizierte Bedingung je nach Ausgestaltung unterstützend (Gelingensbedingung) oder auch erschwerend (Barriere) auf den Reintegrationsprozess auswirkte. Zum Beispiel die Bedingung *Information über das reintegrierte Kind*: Sie ist ein Schlüsselmoment im Reintegrationsprozess und tritt je nach Umsetzung als Gelingensbedingung oder Barriere auf.

Prozessgestaltung

Gelingensbedingungen

Information über das reintegrierte Kind

Matteo wechselte von der Regel- in die Sonderschule und wieder zurück. Eine wichtige Bedingung für die erfolgreiche Reintegration in die Regelschule war, dass Matteos Diagnose offengelegt wurde und die Mitschüler:innen und deren Eltern dafür sensibilisiert wurden. Dieses Vorgehen entlastete die angespannte Situation in der 9. Klasse, erzählen Frau Weibel, Matteos Mutter, und Frau Schmid, die Schulische Heilpädagogin:

Frau Schmid: *Das ist eine Gratwanderung. Wie fest legt man es offen, gerade im Fall von Matteo, gerade im Fall eines so konservativen Dorfes, das doch sehr schnell den Stempel aufdrückt und sagt: «Wir meiden diese Familie, mit so etwas möchten wir nichts zu tun haben.» Ich wünschte mir, dass wir die Diagnose viel früher offengelegt hätten. [...]*

Frau Weibel: *Ich denke, das ist auch mein Resultat [...]. Könnte ich die Zeit nochmals zurückdrehen, dann würde ich mich früher dazu entscheiden, die Diagnose offenzulegen. (G. 17)*

Auch Matteo sieht die Offenlegung und Sensibilisierung als Gelingensbedingung für seine Reintegration. Aus seiner Sicht hätte seine Diagnose den Mitschüler:innen und deren Eltern schon früher mitgeteilt werden können. Das unterstützte seine soziale Teilhabe: «Am Ende hat man die Diagnose ganz offengelegt und das hat noch etwas geholfen. Man sollte vielleicht mit den Informationen über eine Person, die einen Wechsel macht, sehr offen umgehen, weil das teilweise auch hilft» (Matteo, G. 17).

Die Meinung von Matteo, Frau Schmid und Frau Weibel teilt auch Frau Schuler, die Integrationsverantwortliche:

> *Es ist auch den Eltern zu verdanken, sie waren offen in Bezug auf Informationen über seine Diagnosen. Ich denke, Offenheit ist ein sehr, sehr wichtiger Faktor bei einer Integration. Dass man darüber sprechen kann: Wo sind Schwierigkeiten? Welche Voraussetzungen bringt jemand mit? Dass es nicht heisst: «Matteo ist gewalttätig und aggressiv.» Sondern: «Matteo hat eine sehr differenzierte Wahrnehmung und kann vielleicht Eindrücke nicht so filtern, wie wir das mit einem neurotypischen Gehirn können». (G. 16)*

Ansprechperson

Eine weitere Gelingensbedingung für die Reintegration war, dass Matteo während und nach dem Wechsel eine Ansprechperson hatte. In den Lektionen der Integrativen Sonderschulung unterstützte die Schulische Heilpädagogin Matteo vor allem überfachlich. Das heisst, Matteo hatte die Möglichkeit, Konflikte zu besprechen oder von seinen Interessen zu erzählen, zum Beispiel mathematisch-technische Themen. Die Heilpädagogin konnte auch in diesen Lektionen ihre Rolle als Ansprechperson für Matteo wahrnehmen. Sie fand das sehr wichtig, da sich Matteo dadurch gehört fühlte. Obwohl Matteo lieber nicht über Konflikte mit Mitschüler:innen sprechen wollte, wirkten sich diese Gespräche dennoch positiv auf sein Sozialverhalten aus und trugen zum Gelingen der Reintegration bei: «Ich merkte, dass es viel weniger zu diesen Ausbrüchen kam, also zu den kleinen Ausbrüchen. Ich hatte das Gefühl, er konnte bei mir ‹den Rucksack leeren›» (Frau Schmid, G. 17).

Zusätzlich zu Frau Schmid wurde Matteo durch eine Klassenassistentin unterstützt. Sie war jeweils am Freitag vor Ort, weil an diesem Tag Matteos Klassenlehrerin und die Schulische Heilpädagogin abwesend waren. Sie war eine wichtige Ansprechperson für Matteo an der Regelschule und vermittelte zwischen ihm und der Klasse. Frau Schuler, die Integrationsverantwortliche, führt im Gespräch aus:

> *Die pädagogische Assistenz war nicht dort, um Matteo schulisch zu unterstützen oder ihm schulisch zu helfen. Sondern sie war dort, um Situationen von aussen zu beobachten. Um Situationen, welche für ihn wie Mobbing wirken könnten oder in welchen er aggressiv werden könnte, zu dokumentieren und mit ihm immer wieder das Gespräch zu suchen. Sodass er jemanden*

hat, dem er es erzählen kann. Das war eine sehr gute Sache, denn er hat sich von ihr sehr verstanden gefühlt. Das war eine sehr schöne Beziehung [...]. Sie hatte ein sehr feines Gespür dafür, wie Matteo Sachen wahrnimmt oder was er braucht, um sich sozial gut integrieren zu können. (G. 16)

Matteo erinnert sich zurück: «Es war für mich eine Erleichterung, weil ich dann wirklich eine direkte Ansprechperson hatte» (G. 17). Die Heilpädagogin bestätigt dies: «Für ihn war es ganz wichtig, eine Person zu haben, die für ihn da ist» (Frau Schmid, G. 17).

Auch Frau Weibel schätzte es, im Prozess unterstützt zu werden. Im Gespräch führt sie aus, dass sie sich wünschte, von der Schule stärker begleitet zu werden. Sie fand schliesslich selbst eine Ansprechperson in einer externen Expertin für Kinder und Jugendliche mit einer Autismus-Spektrum-Störung und einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Störung. Von ihr liess sie sich eine Zeit lang beraten, bis Frau Schuler, die Integrationsverantwortliche der Sonderschule, im 9. Schuljahr dazustiess und für Frau Weibel zu einer wichtigen Ansprechperson wurde.

Frau Schuler ist die Vorgesetzte von Frau Schmid, der Schulischen Heilpädagogin. Wie Matteos Mutter nahm auch Frau Schmid die Integrationsverantwortliche als Unterstützung wahr, insbesondere im Kontakt mit einzelnen Lehrkräften der Regelschule, die sich wenig um Matteos Schulung bemühten. Frau Schmid beschreibt ihre Beziehung zu der Integrationsverantwortlichen folgendermassen:

Sie stärkte mir den Rücken in meinen Entscheidungen [...] und sie setzte sich immer für Matteo ein. Das stärkte mich in meinen Entscheidungen, in den Mails, die ich schrieb. [...] Sie ist deshalb eine grosse Stütze. Sie ist auch konfrontationsfreudig, also sie scheut sich nicht vor den Regelschulleitern. Wenn es Probleme gibt, dann steht sie hin und versucht nicht, den Schulleiter zu beruhigen, im Sinne von: «Ja, wir machen das, was ihr möchtet.» Sie nimmt ihre Rolle in der Verteidigung der Schüler wahr: «Das sind unsere Schüler, wir integrieren diese und wir machen, was gemacht werden muss, damit es funktioniert.» Das nimmt sie sehr ernst. Es stützt mich als Heilpädagogin sehr, wenn ich weiss, dass ich so jemanden im Rücken habe. (G. 17)

Individualisierter Prozess

Eine weitere wichtige Gelingensbedingung war, dass die Reintegration von Matteo teilweise klar vorgegeben war, gewisse Aspekte aber dennoch individuell an seine Situation angepasst werden konnten. Die Sonderschule, die Matteo besuchte, verfolgte das Ziel, ihre Schüler:innen nach einer gewissen Zeit wieder in die Regelschule zu integrieren. Deshalb war der Reintegrationsprozess bereits

in der Jahresplanung verankert. Herr Bachmann, der Schulleiter der Sonderschule, erzählt: «Am meisten unterstützt hat uns, dass die Spielregeln klar sind. Es ist im Angebot für Kinder mit auffälligem Verhalten klar vorgegeben: Nach einem Jahr gibt es eine Integration» (G. 16). Die verantwortlichen Personen stimmten aber schlussendlich den Zeitpunkt der Reintegration und die Wahl der neuen Klasse auf Matteos Situation ab, um gute Bedingungen in der Regelschule zu schaffen.

Zeitpunkt der Reintegration

Matteo blieb länger als ursprünglich vorgesehen in der Sonderschule. Der Zeitpunkt seiner Reintegration wurde so festgesetzt, dass er zum neuen Schuljahr in die 1. Oberstufe der Regelschule wechselte. Dadurch kam er mit seinen neuen Mitschüler:innen in eine neue Klasse mit neuen Lehrpersonen. Matteos Mutter identifiziert es als wichtige Gelingensbedingung, dass der Beginn der Reintegration individuell angepasst wurde: «Ich weiss nicht, was der erste Schritt war. Aber man entschied, dass man das Time-out verlängert, weil man merkte, dass es nichts bringt, Matteo wieder in die Primarschule zu diesem Lehrer zurückzuschicken» (Frau Weibel, G. 17).

Schulbesuche und Schnuppern

Matteo war krank, als seine neue Oberstufe einen Besuchstag durchführte. Eine Schnupperwoche oder eine ähnliche Möglichkeit, die neue Umgebung kennenzulernen, hatte er nicht. Deshalb besuchten er und seine Mutter die neue Klassenlehrerin der Oberstufe vor Beginn des Schuljahres, um sie persönlich kennenzulernen und einen Einblick ins Schulhaus zu erhalten. Dadurch fiel es Matteo leichter, am neuen Ort anzukommen.

Barrieren

Information über das reintegrierte Kind

Neben den Gelingensbedingungen, welche sich positiv auf die Reintegration auswirkten, erschwerten einige Aspekte deren Umsetzung. Einige der beteiligten Personen sahen es als Barriere, dass Matteos Diagnose den Lehrpersonen und den Mitschüler:innen erst spät kommuniziert wurde. Matteo selbst und seine Mutter halten rückblickend fest, dass sie die Lehrpersonen und die Schüler:innen besser früher informiert hätten:

> *Mittlerweile weiss ich, dass wir mit dem Ganzen offener hätten umgehen müssen, auch in der Primarschule. Aber das ist immer ein bisschen ein Balanceakt, bei dem man nicht weiss, welche Richtung man einschlägt, welche Auswirkungen es hat, wenn man etwas offen darlegt. (Frau Weibel, G. 17)*

Die offene Kommunikation hatte zur Folge, dass Matteos Verhalten auf mehr Verständnis stiess. Das verringerte wiederum den Druck, den Matteo wahrnahm.

Ansprechperson

Die Reintegration von Matteo war unter anderem deshalb erfolgreich, weil Matteo während des Prozesses fast immer eine klar definierte Ansprechperson hatte. Diese Begleitung war jedoch nicht zu jedem Zeitpunkt sichergestellt. In diesen Momenten wurde das Fehlen einer Ansprechperson zu einer Barriere für die Reintegration. Zum Beispiel wurde Matteo in der Sonderschule von einem Praktikanten unterstützt. Dessen Unterstützung fiel jedoch beim Wechsel in die Regelschule weg, auch wenn der Schulleiter und die Integrationsverantwortliche es rückblickend begrüsst hätten, wenn der Praktikant Matteo beim Wechsel begleitet hätte. Der Schulleiter der Sonderschule fand es nicht sinnvoll, Matteo in die Regelschule zu reintegrieren, ohne dass dieser eine klare Ansprechperson hat: «Wir standen dem Umstand sehr skeptisch gegenüber, dass das in der Oberstufe ohne Begleitung geschehen sollte. […] Dass es einfach hiess: ‹Matteo, jetzt machst du es allein›» (Herr Bachmann G. 16).

In der Regelschule wurde die Klassenlehrerin eine wichtige Bezugsperson für Matteo. Es fehlte jedoch die Begleitung durch eine Person, die Matteo bereits aus der Sonderschule kannte. Frau Schmid war ab der 8. Klasse für die Integrative Sonderschulung zuständig, allerdings erst, als notwendigerweise ein Sonderschulstatus verordnet wurde. Im darauffolgenden 9. Schuljahr fiel Matteos Klassenlehrerin krankheitsbedingt für längere Zeit aus und Matteo fehlte diese Ansprechperson. Frau Schmid schildert diese Situation im Gespräch mit Matteos Mutter:

Frau Schmid: *Wir merkten, diese stabile Umwelt wurde Matteo im letzten Schuljahr weggenommen. Er kam wieder an eine Linie, wo man sehr, sehr feinfühlig mit ihm sein musste, um zu verhindern, dass er darüber hinausschiesst. Er schlug im Schulzimmer einmal gegen die Wandtafel. Solche Sachen kamen wieder mehr vor, als er die Stabilität der Klassenlehrerin nicht mehr hatte. Das sagte er selbst auch, also er merkte es auch selbst. […] Das fand ich einen grossen Schritt von ihm, dass er realisierte: «Ah, weil sie nicht hier ist, habe ich wieder mehr Mühe.»*

Frau Weibel: *Er brauchte einfach eine Bezugsperson. (G. 17)*

Weitere Übergänge

Eine weitere Barriere sehen die Gesprächspartner:innen in den unzähligen kleineren Übergängen in der Oberstufe. Matteo musste täglich mit verschiedenen Wechseln klarkommen. Dazu kam, dass er viele verschiedene Lehrpersonen hatte und er sich gegenüber jeder Lehrperson neu erklären musste. Das war anstrengend für ihn.

Rahmenbedingungen

Gelingensbedingungen

Personelle Ressourcen

Im 8. Schuljahr erhielt Matteo einen Sonderschulstatus und wöchentlich zwei Lektionen für die Integrative Sonderschulung. Dadurch ergaben sich neue Möglichkeiten der Unterstützung. Ohne diese zusätzlichen Ressourcen wäre es für Matteo schwierig geworden, erzählt die Schulische Heilpädagogin der Regelschule: «Für Matteo öffnete der Sonderschulstatus wirklich viele Türen» (Frau Schmid, G. 17).

Auf die personellen und finanziellen Ressourcen kommt auch Herr Bachmann, der Schulleiter der Sonderschule, zu sprechen. Im Gespräch hebt er hervor, wie wichtig die Geschäftsleitung der Sonderschule und ihre Bereitschaft war, Matteos Reintegration finanziell zu unterstützen. Dadurch wurde es möglich, eine Assistenz für das Klassenlager und einen Notfallknopf zu organisieren, mit welchem Matteo in Konfliktsituationen eine Ansprechperson kontaktieren konnte. Der Schulleiter formuliert diese Gelingensbedingung im Gespräch folgendermassen: «Ich denke, man braucht auch gegen oben, in unserem Fall der Sonderschule, eine Geschäftsleitung, die das mitträgt. Die sagt: ‹Okay, das ist es uns wert›, wenn man mit Ideen kommt, welche etwas kosten» (Herr Bachmann, G. 16).

Reintegrationsklasse

Die Reintegrationsklasse und ihre Zusammensetzung waren wichtig dafür, dass Matteo erfolgreich in die Regelschule reintegriert werden konnte. In der Oberstufe startete er gemeinsam mit anderen Schüler:innen in einer neuen Klasse. Das war für ihn sehr hilfreich: «Mit einer neuen Klasse neu zu beginnen, hat es einiges einfacher gemacht» (Matteo, G. 17). Zudem nahm er seine neue Klasse als unterstützend wahr: «Die Klasse hat auch geholfen, das war ziemlich cool. Ich hatte Glück, dass ich in eine gute Klasse kam» (Matteo, G. 17). Die Schulische Heilpädagogin teilt Matteos Meinung:

Frau Schmid: *Er kam in eine super Klasse. In einer anderen Klasse oder im B-Niveau hätte es nicht funktioniert. Es war eine sehr, sehr soziale Klasse, auch wenn es untereinander mal ein bisschen Knatsch gab. Das bekamen Sie als Mutter wahrscheinlich nicht so mit, weil Matteo zu Hause nichts erzählte.*

Frau Weibel: *Ja, mich haben Nachrichten immer überrascht (lacht).*

Frau Schmid: *(lacht) Genau, aber es war eine sehr soziale Klasse, die aufeinander schaute. (G. 17)*

Frau Schmid erwähnt eine weitere Gelingensbedingung für Matteos Reintegration. Matteo fand einen guten Freund in der neuen Klasse: «Matteo hatte seinen besten Freund, der Luis, mit dem er, glaube ich, auch zusammen in der Lehre ist. Der schaute immer ein bisschen auf Matteo und vermittelte zwischen ihm und den anderen Schülern» (G. 17).

Barrieren

Personelle Ressourcen

Der Schulleiter der Regelschule erklärt im Gespräch, inwiefern die personellen Ressourcen nicht nur eine Gelingensbedingung, sondern auch eine Barriere im Reintegrationsprozess waren. Er wünscht sich mehr personelle Ressourcen im Bereich der Zusammenarbeit mit den Eltern:

> *Am liebsten hätte ich eine Person mit einer 80-Prozent-Stelle, welche für die Elternarbeit zuständig ist. Die sich darauf spezialisieren kann. Sie wäre natürlich nicht für alle 27 Schüler:innen zuständig, sondern einfach für drei, vier Fälle. (Herr Bachmann, G. 16)*

Zudem findet er, dass für Matteos Übergang in die Regelschule zusätzliche Ressourcen hätten gesprochen werden sollen. Dadurch wäre Matteo von Anfang an unterstützt worden und nicht erst, als es in der Oberstufe wieder schwierig wurde und Matteo schliesslich einen Sonderschulstatus erhielt. Der Schulleiter ist der Meinung, dass die Unterstützung nicht hätte unterbrochen werden sollen:

> *Dort hatten wir ein Loch. Frau Schuler und ich wissen nicht, was in der siebten, achten Klasse am Anfang geschah. Wir wissen, dass es dieses Loch nicht gebraucht hätte. Das würde jetzt so nicht mehr vorkommen. Ich habe das Gefühl, dass wir nahtloser begleiten können. (Herr Bachmann, G. 16)*

Reintegrationsklasse

Die Oberstufenklasse, in welche Matteo wechselte, wurde neu zusammengesetzt und war sehr sozial. Dieser Umstand wurde als Gelingensbedingung festgehalten. Matteos Mutter stellte jedoch fest, dass eine Schülerin, die Matteo noch aus der Primarschule kannte, ihm gegenüber negativ eingestellt war. Sie befürchtete, dass diese Schülerin die Reintegration behindern könnte. Ihre Vermutung bewahrheitete sich schlussendlich aber nicht:

> *Ein Problem war, dass eine Schülerin aus der Primarschule in seiner Klasse war. Ihre Eltern waren genau jene, mit denen wir sehr Mühe hatten. [...] In der Primarschule gab es eine Hetze [...]. Damit Matteo in die Sonderschule kommt, sammelte man Unterschriften bei den anderen Eltern, die haben sich zusammengetan. (Frau Weibel, G. 17)*

Profil der Lehrkräfte
Frau Weibel spricht neben der Klasse, in welche Matteo reintegriert wurde, auch über die Fachpersonen, die an der Reintegration beteiligt waren. Sie stellt fest, dass die Regellehrpersonen und der Schulsozialarbeiter teilweise nicht wussten, wie sie mit Matteo umgehen sollen – es fehlte ihnen an Wissen. Zum Beispiel ging der Schulsozialarbeiter nicht direkt auf Matteo zu, obwohl das für ihn sehr wichtig gewesen wäre:

> *Ich dachte, dass die Lehrer einfach wissen, dass Matteo nicht von sich aus kommt [...]. Man muss ihn rechtzeitig rausnehmen [...]. Ich kann mich noch genau an die Sitzung erinnern, als ein Schulsozialarbeiter sagte, dass seine Tür Matteo immer offen stehe. Da dachte ich: «Jawohl, das bringt uns sehr viel, Matteo wird nie kommen» (lacht). Er müsste auf Matteo zugehen und ihn ab und zu fragen, wie es ihm geht. (Frau Weibel, G. 17)*

Ressourcen der Familie

Gelingensbedingungen

Ressourcen der Eltern
Matteos Eltern und ihr konstantes, hartnäckiges Engagement trugen massgeblich dazu bei, dass ihr Sohn den Wechsel in die Regelschule schaffte. Sie wünschten sich, dass Matteo an die Regelschule zurückkehren kann, und unterstützten ihn auf diesem Weg. Entscheidend war einerseits, dass Matteos Mutter über die Ressourcen verfügte, sich in die Thematik der integrativen Schulung einzulesen. Dadurch konnte sie die zusätzliche Unterstützung für Matteo einfordern: «Mit der Zeit hatte ich sehr viel gelesen und beharrte dann auf gewissen Dingen, weil ich wusste, dass wir im Recht sind oder Matteo das Recht auf Unterstützung hat» (Frau Weibel, G. 17). Andererseits konnte sie genügend Kraft für den Reintegrationsprozess aufbringen: «Zum Glück habe ich ziemlich viel Energie für das Ganze» (Frau Weibel, G. 17). Insgesamt erfordere ein Reintegrationsprozess von den Eltern «wahnsinnig viel Energie» (Frau Weibel, G. 17).

Ressourcen des Kindes
Grundlegend für Matteos Reintegration war sein Wille, an die Regelschule zurückzukehren. Er war bereit, sich dafür einzusetzen und sich zu engagieren. Seine Mutter sieht es als entscheidend an, dass sie als Eltern diesen Wunsch mit Matteo teilten. Deshalb habe er sich von seinen Eltern unterstützt und getragen gefühlt, was zum Gelingen der Reintegration beigetragen habe: «Wenn die Freude und der Wille des Kindes vorhanden ist, dann braucht es, glaube ich, gar nicht so wahnsinnig viel» (Frau Weibel, G. 17). Matteo war auch froh, als sein Wunsch dann in Erfüllung ging: «Für mich war es eine Erleichterung, als ich wieder in der normalen Schule war» (G. 17).

Matteo brachte gemäss Herrn Bachmann, dem Sonderschulleiter, fachliche Kompetenzen mit, die ihn bei seiner Reintegration unterstützten. Er war kognitiv sehr stark und hatte ein vertieftes mathematisch-technisches Interesse. Folglich war es für den Sonderschulleiter klar, Matteo an die Regelschule zu reintegrieren: «Für uns war klar, dass Matteo [...] mit diesen kognitiven Möglichkeiten unbedingt in die Regelschule integriert werden muss» (Herr Bachmann, G. 16).

In der Regelschule beteiligte sich Matteo bei jenen Lehrpersonen aktiv am Unterricht, die seine Kompetenzen erkannten und förderten, zum Beispiel sein Mathematiklehrer. In den Mathematiklektionen fühlte sich Matteo in seinen Interessen ernst genommen und intellektuell gefordert.

Die Fachpersonen der Regelschule unterstützten Matteo beim Aufbau seiner überfachlichen Kompetenzen, insbesondere im Sozialverhalten. Dieses Vorgehen trug auch zum Gelingen der Reintegration bei. Bereits in der Sonderschule hatte Matteo intensiv an seinem Sozialverhalten gearbeitet. In der Regelschule sollte er vor allem lernen, herausfordernde Situationen zu erkennen und zu durchbrechen, damit es gar nicht mehr so weit kommt, dass Matteo sich selbst nicht mehr kontrollieren kann. Frau Schuler, die Integrationsverantwortliche, erzählt:

> *Es gibt ganz viele Tools, wie man aus so einer Spirale austreten kann. Er sagte, er habe das alles schon einmal probiert und das ginge alles nicht. Wenn er in diese Situation komme, dann sei es eigentlich schon zu spät. Das heisst, man muss sich darauf fokussieren: Was macht man, damit er nicht mehr in diese Situation kommt, wo es schon zu spät ist? [...] Genau, wir haben an diesem Punkt weitergearbeitet und versucht herauszufinden, was ihn in diese Situationen bringt. Das waren vor allem soziale Interaktionen. (G. 16)*

Um Matteo trotz beschränkter personeller Ressourcen dabei zu unterstützen, mit herausfordernden Situationen umzugehen, fanden die beteiligten Fachpersonen eine kreative Lösung. Sie besorgten ihm einen Notfallknopf, der wie ein Pager funktionierte. Wenn Matteo den Knopf drückte, wurden die Heilpädagogin, die Klassenlehrerin, die Klassenassistenz und der Schulsozialarbeiter benachrichtigt. Sie halfen ihm dann, die jeweilige Situation zu lösen. Matteo trug diesen Knopf schliesslich immer auf sich. Laut der Integrationsverantwortlichen kam es allerdings gar nie so weit, dass er ihn drücken musste:

> *Das Interessante war, dass es dann nicht mehr zu einer solchen Situation gekommen ist, in welcher er den Knopf hätte drücken müssen. Ich denke, die Präsenz dieses Knopfs, also dass er den Knopf immer dabei hatte, half ihm, es gar nicht erst so weit kommen zu lassen. (Frau Schuler, G. 16)*

Der Notfallknopf gab Matteo Sicherheit in sozialen Interaktionen und stärkte ihn in seinen Kompetenzen. Dies wiederum trug zum Gelingen der Reintegration bei.

Barrieren

Ressourcen der Eltern

Im Gespräch legt Frau Weibel dar, inwiefern fehlende Ressourcen von Eltern und Erziehungsberechtigten hinderlich sein können für die Reintegration eines Kindes. Eine Barriere könne entstehen, wenn Eltern und Erziehungsberechtigte zu wenig Wissen haben über Reintegrationsprozesse und die Integrative Sonderschulung: «Als Eltern weiss man gar nicht, was alles möglich ist» (G. 17). Sie musste sich viel Wissen aneignen, um für Matteos Rechte einstehen zu können.

Ressourcen des Kindes

Herr Bachmann, der Schulleiter der Sonderschule, erkennt in den fehlenden Ressourcen von Matteo eine Barriere. Er hat den Eindruck, dass Matteo zum Zeitpunkt des Wechsels noch zu wenige Strategien im Bereich des Sozialverhaltens hatte. Auch während der Reintegration in die Regelschule gab es immer wieder herausfordernde Situationen für Matteo, in denen er teils stark emotional oder aggressiv reagierte. Laut der Integrationsverantwortlichen gefährdeten die häufigen Vorfälle im sozialen Bereich, in die Matteo involviert war, die Reintegration:

> *Als ich vor den Herbstferien im 8. Schuljahr dazu kam, war es sehr, sehr schwierig. Vor allem im sozialen Bereich gab es viele Vorfälle. Es kam so weit, dass die Regelschule Matteo nicht mehr weiter beschulen wollte. Sie wollte ihn in einem Time-out für mehrere Monate ausschliessen. (Frau Schuler, G. 16)*

Aus Sicht des Schulleiters der Sonderschule, Herr Bachmann, hätte Matteo mehr Zeit benötigt, um den Umgang mit herausfordernden Situationen in der Sonderschule zu üben. So hätte er in der Regelschule bessere Strategien zur Verfügung gehabt.

Zusammenarbeit

Gelingensbedingungen

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Frau Schmid, die Schulische Heilpädagogin, erlebte die Zusammenarbeit mit den Oberstufenlehrpersonen sehr unterschiedlich – besonders wenn es darum ging, auf Matteos Bedürfnisse einzugehen. Die Klassenlehrerin, die Turnlehrerin, die Französischlehrerin und andere Lehrpersonen setzten den Nachteilsausgleich von Matteo um. Sie waren offen dafür, ihren Unterricht an Matteos Bedürfnisse anzupassen und gingen auf die Hinweise der Schulischen Heilpädagogin ein. Auf die Frage, wie die Zusammenarbeit zwischen ihr und den Oberstufenlehrpersonen aussah, antwortet Frau Schmid:

Ich schrieb etliche Mails (lacht). Insbesondere wegen der Legasthenie oder der Lese-Rechtschreib-Störung, die Matteo hat, und seinem Nachteilsausgleich. Ich bat sie, dass sie diesen bitte wahrnehmen sollen. Ich versuchte auch in Gesprächen am Mittag, immer wenn ich sie sah, zu vermitteln und kommunizieren. Mit den einen Lehrpersonen funktionierte es super, besonders mit der Französischlehrerin [...]. Sie akzeptierte das und fand: «Ja doch, machen wir, das ist für mich kein Problem.» (G. 17)

Auch die Turnlehrerin war bereit, ihren Unterricht anzupassen. Beispielsweise entschied sie sich, in den Turnlektionen nur noch selbst Schiedsrichterin zu sein. Denn Matteo ärgerte sich sehr, wenn seine Mitschüler:innen sein «Fehlverhalten» kommentierten. Es gab deswegen immer wieder Auseinandersetzungen.

Zusammenarbeit zwischen der Regel- und Sonderschule

Die Fachpersonen der Regel- und der Sonderschule tauschten sich vor der Reintegration über Matteo aus. Der Schulleiter der Sonderschule schätzt dieses Vorgehen als wichtig ein, weil die Lehrpersonen und die Schulleitungen informiert waren und wussten, wie sie auf Matteo zugehen sollten. Er beantwortet die Frage, was in den ersten Wochen besonders wichtig für das Gelingen der Reintegration von Matteo war, wie folgt:

Dass die Schulleitungen und die Lehrpersonen Matteo kennen. Matteo ist nicht wie andere Schüler, welche kommen und sich hinsetzen und den Schulsack hinstellen. Wenn Matteo am ersten Tag kommt, weiss man nach der ersten Stunde, dass man ihn in der Klasse hat. (Herr Bachmann, G. 16)

Der Austausch zwischen den Schulen war auch wichtig, damit die Fachpersonen der Sonderschule auf Matteos Stärken hinweisen und aufzeigen konnten, wie sie mit herausfordernden Situationen umgegangen sind. Dadurch konnten die Lehrpersonen der Regelschule bereits vorgängig eine gewisse Handlungssicherheit gewinnen. Die Schulleitungen der Regel- und der Sonderschule tauschten sich monatlich aus, was aus der Sicht von Herrn Bachmann unterstützend war: «Man weiss voneinander, was geredet wird. Ich denke, diese Nähe war wichtig» (G. 16).

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

Die Schulleitung nahm in der Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule eine unterstützende und vermittelnde Rolle ein. Frau Weibel, Matteos Mutter, und Frau Schmid, die Schulische Heilpädagogin, teilen den Eindruck, dass Frau Schlup, die erste Schulleiterin der Oberstufe, die Reintegration von Matteo sehr unterstützte:

Frau Weibel: *Das war wahrscheinlich auch noch etwas, was Matteo sehr half: eine super Schulleitung.*

Frau Schmid: *Genau, Frau Schlup war eine Person, die sehr auf Matteos Situation einging und wirklich Verständnis hatte. Sie versuchte, zwischen allen zu vermitteln und zu schauen, was die beste Lösung für alle ist. (G. 17)*

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Die Eltern, die Regel- und die Sonderschule sowie der Schulpsychologische Dienst arbeiteten während der Reintegration ressourcen- und lösungsorientiert zusammen, um Matteos Zukunft in der Regelschule zu planen. Dank dieser Zusammenarbeit verschiedener Beteiligter konnte er die Schulzeit in der Regelschule erfolgreich abschliessen. Die involvierten Personen unterstützten Matteo dabei, seine Wut zu kanalisieren und nicht zu explodieren.

Frau Schuler, die Integrationsverantwortliche, erzählt von einem Runden Tisch mit allen Beteiligten. Gemeinsam wurde Matteos Zukunft besprochen. Für sie stand zu diesem Zeitpunkt fest, dass man alles daransetzen musste, dass Matteo die Regelschule abschliessen kann und ein Regelschulzeugnis erhält. Im Anschluss an den Runden Tisch fand eine Fachrunde statt mit den Leitungen und Lehrkräften der Sonder- und Regelschule. Zu einem späteren Zeitpunkt waren auch Matteo und seine Eltern dabei. Die Integrationsverantwortliche schildert, welches Ziel die Beteiligten verfolgten:

> *Im Gespräch stand im Vordergrund: Was kann Matteo machen, wenn er in eine solche Wut hineinkommt, dass er handgreiflich wird? Seine Wut war ein Hauptthema, welches seine weitere Schulung gefährdete. Diese Frage stand auch wegen des Drucks seitens der Eltern von Matteos Mitschüler:innen und der Angst der Mitschülerinnen und -schüler im Zentrum. (Frau Schuler, G. 16)*

Die involvierten Personen suchten nach Strategien, die Matteo dabei helfen, die Kontrolle zu behalten. Und gleichzeitig sollten diese Strategien der Regelschule garantieren, dass solche Vorfälle nicht mehr vorkommen.

Die ressourcen- und lösungsorientierten Ansätze trugen massgeblich dazu bei, dass Matteos Reintegration gelang. Vor allem Frau Schuler, die Integrationsverantwortliche, brachte diese Ansätze in die Gespräche ein. Zudem vermittelte sie zwischen den involvierten Personen, zum Beispiel, als in der 9. Klasse die Schulleitung erneut wechselte. Matteos Mutter hebt die zentrale Rolle der Integrationsverantwortlichen hervor: «Als Vermittlerin mit hohem Fachwissen und idealer Kommunikation mit allen Beteiligten war sie die Schlüsselperson für das Gelingen» (Frau Weibel, Nachgespräch).

Barrieren

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Die beteiligten Personen deuten in den Gesprächen auf mehrere Barrieren in der Zusammenarbeit hin, welche Matteos Reintegration erschwerten. Frau Schmid, die Schulische Heilpädagogin, erzählt, dass gewisse Lehrpersonen Matteos Nachteilsausgleich berücksichtigten und ihren Unterricht anpassten, während andere Lehrpersonen das nicht als notwendig erachteten – obwohl es verpflichtend ist, einen Nachteilsausgleich umzusetzen. Die zweite Gruppe von Lehrpersonen nahm ihre Verantwortung in der Klassenführung nicht wahr. Frau Schmid frustrierte dieses Verhalten, sie empfand es als kräfteraubend. In diesem Sinne erlebte sie die Zusammenarbeit mit diesen Lehrpersonen als Barriere für die Reintegration:

> *Bei gewissen Lehrpersonen wusste ich, da rede ich an eine Wand. Besonders beim Zeichnungslehrer. [...] Bei ihm wusste ich, dass ich noch fünfmal sagen kann: «Hey, hab ein Auge darauf.» Dem war das egal. Er fand, die Schüler sollen Konflikte in der Klasse selbst regeln. Er sagte, dass er, wenn er zu Beginn des Unterrichts noch vorbereite und Sachen auslege, nicht auch noch die Klasse managen könne. [...] Irgendwann musste ich resignieren, wegen meiner Energieressourcen. Ich entschied, bei den Lehrern zu schauen, bei denen ich weiss, dass sie auch eine gute Lösung finden wollen. Und ich versuchte, Matteo zu stärken und sagte ihm: «Hey, wenn etwas ist, komm zu mir.» (G. 17)*

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

Die Zusammenarbeit mit Frau Schlup, der ersten Schulleiterin der Regelschule, verlief aus der Sicht von Matteos Eltern besser als mit der Nachfolgerin Frau Güntensberger. Matteos Mutter hatte zunehmend den Eindruck, dass sich nur Matteo an Abmachungen hielt, die Lehrpersonen der Oberstufe hingegen nicht. Folglich kam es, wenig überraschend, immer wieder zu Vorfällen, in die Matteo involviert war. Frau Güntensberger vermittelte nicht zwischen den Lehrpersonen und der Familie. Frau Weibel erzählt, dass ihre Anliegen bei der Schulleiterin auf starke Ablehnung stiessen. Der Konflikt zwischen Matteos Mutter und der Schulleiterin spitzte sich immer weiter zu und fand seinen Höhepunkt in einer Meldung bei der *Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde* (KESB), welche die Schule veranlasste. Matteos Mutter führt im Gespräch aus:

> *Die Schulleiterin griff uns als Familie an. Wir erhielten eine Meldung der KESB. In dieser Meldung stand, dass Matteo andere in der Schule gefährde. Und schlussendlich wurde das so umgewandelt, dass wir unseren Sohn gefährden. Wir mussten da durch einen Prozess durch, der ziemlich heftig war. Solche Sachen bringen natürlich auch keine Verbesserung. (Frau Weibel, G. 17)*

Bis zuletzt blieb die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der neuen Schulleiterin schwierig.

Matteos Mutter identifiziert auch Stolpersteine in der Zusammenarbeit zwischen ihr und den Lehrpersonen der Regelschule. Sie und ihr Mann fühlten sich von den Oberstufenlehrpersonen oft nicht verstanden. Sie erzählt, dass sie Matteos vorgängigen Besuch in der Oberstufe nutzte, um sich seiner neuen Klassenlehrerin vorzustellen:

> *Dadurch, dass ich am Kennenlerntag mitging, war es mein Vorteil, dass ich die Klassenlehrerin kennenlernen und ihr sagen konnte: «Rufen Sie mich an oder schreiben Sie mir jederzeit, wenn es Fragen gibt. Ich weiss, Matteo ist speziell.» Das sagte ich eigentlich immer. Ich hörte aber lange nichts, bis es schliesslich Probleme gab. Und dann war es manchmal schon etwas zu spät. (Frau Weibel, G. 17)*

Aus der Sicht von Frau Weibel erschwerte die fehlende Kommunikation seitens der Oberstufenlehrpersonen Matteos Reintegration. Sie fragte regelmässig bei der Klassenlehrerin nach, ob es mit Matteo in der Schule geklappt hat. Die Klassenlehrerin kontaktierte Frau Weibel aber nur dann, wenn es Konflikte in der Schule gab:

> *Ich weiss noch, wie ich ein paar Mal erwähnte, dass ich froh wäre, am Ende der Woche zu wissen, wie es mit Matteo gegangen ist. Ich hatte immer das Gefühl, dass es eine Holschuld ist. Ich als Mutter muss nachfragen [...]. Ich musste mit der Zeit auch lernen, dass es uns als Familie nicht guttut, wenn dann etwas Negatives kommt. Ich entschied irgendwann, dass ich nicht mehr frage, wenn nur das Negative erzählt wird (lacht). (Frau Weibel, G. 17)*

Weiterführend schildert sie, dass sie immer den Eindruck hatte, die Gesprächszeit mit den Personen der Regelschule sei knapp bemessen. Dieser Zeitdruck störte sie:

> *Bei jedem Gespräch, das wir führten, hatte ich das Gefühl: «Jetzt müssen wir aufhören, jetzt müssen wir ruhig sein, die Zeit ist um (lacht). Die Weibels müssen jetzt gehen.» Es war immer so ein Gefühl, das wir als Eltern hatten. Manchmal braucht es einfach mehr, damit es funktioniert. Wir engagieren uns als Eltern ja auch mehr. Wir können ein Stück weit auch nichts dafür, dass unser Kind so tickt, wie es tickt. (Frau Weibel, G. 17)*

Zusammenarbeit zwischen der Regel- und der Sonderschule

Die Schulische Heilpädagogin der Regelschule erläutert, die Sonderschule hätte den Reintegrationsprozess von Matteo von Anfang an stärker begleiten sollen. Als sie im 8. Schuljahr dazustiess, habe bereits eine grosse Unzufriedenheit geherrscht. Matteo sei unbegleitet in die Regelschule gestartet: «Es gab sehr viel Unmut. Insbesondere in seinem Fall hätte ich mir gewünscht, dass die Sonderschule den Prozess von Anfang an stärker begleitet hätte» (Frau Schmid, G. 17).

Die Schulische Heilpädagogin fügt an, Matteo sei der erste integrativ geschulte Sonderschüler gewesen. Seit ihm sei die Anzahl integrativ geschulter Sonderschüler deutlich angestiegen und damit auch das Wissen aller beteiligten Personen:

> *Wir haben sehr viel gelernt in dieser Zeit, gerade auch in Bezug auf die Kommunikation mit den Eltern, mit der Schule. Ich habe gelernt, dass ich als Mitarbeiterin der Sonderschule in der Mitte stehe und versuche, zu vermitteln. Das war damals noch schwierig, da ich an der Regelschule angestellt war und von allen Seiten im Kreuzfeuer stand. Das war sehr schwierig für mich. Aber eben, ich konnte sehr viel daraus lernen. Auch für die Zukunft, dass wir den Eltern diese Unterstützung bieten und ihnen aufzeigen, welche Möglichkeiten es gibt. Dass man gegenüber der Regelschule als Anwalt der Familie fungieren darf. Das versuchen wir je länger, je mehr auch umzusetzen. (Frau Schmid, G. 17)*

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Herr Bachmann, der Sonderschulleiter, und Frau Schuler, die Integrationsverantwortliche der Sonderschule, hätten gerne enger mit Frau Pfenninger, Matteos Therapeutin, zusammengearbeitet. Sie bedauern, dass dieser Austausch fehlte, und erlebten dessen Fehlen als hinderlich für die Reintegration. Herr Bachmann erzählt: «Wir als Schule hätten gerne mehr mit Frau Pfenninger zusammengearbeitet. Nicht nur bei Matteo. [...] Wir hatten einen sehr grossen Bedarf nach therapeutischem Input, nach Unterstützung» (G. 16). Auch Frau Schuler hätte gerne enger mit der Therapeutin zusammengearbeitet. Zum Beispiel hätte sie im Einzelsetting mit Matteo an seiner Impulskontrolle und Emotionsregulation arbeiten können. Das Entwicklungspotenzial war hier sehr gross, was die Reintegration am stärksten gefährdete:

> *Leider habe ich diesbezüglich von Frau Pfenninger nicht viel Unterstützung erhalten. Ich wusste auch nicht, was bisher in der Therapie geschehen ist in Bezug auf diese Schwierigkeit. Es ist ja logisch, dass Matteo in der Einzeltherapie nicht gewalttätig wird (lacht), dass das kein Thema ist. Aber sie hat diese Thematik auch nicht als Bearbeitungspunkt priorisiert. (Frau Schuler, G. 16)*

Haltung

Gelingensbedingungen

Haltung und Commitment

Eine weitere Bedingung, die zum Gelingen von Matteos Reintegration beigetragen hat, war die Haltung jener Lehrpersonen, welche die Integrative Sonderschulung von Matteo an der Regelschule befürworteten. Die Integrationsverantwortliche findet es wichtig, dass Lehrpersonen für ihre verantwortungsvolle Rolle bezüglich

der zukünftigen Schulkarriere eines Kindes sensibilisiert werden und sich ihres Einflusses darauf bewusst sind. Die unterstützende Haltung, die von einem Teil der Lehrpersonen an der Regelschule getragen wurde, trug zum Gelingen bei:

> *Ich denke, ganz wichtig ist die Haltung der Lehrpersonen an der Regelschule. Diese ist nicht einfach gegeben, sondern man muss sie mit Gesprächen oder einem Austausch etablieren, Schritt für Schritt. Und da, denke ich, hat es geholfen, darüber zu sprechen. [...] Als Beteiligte einer Regelschule soll einem klar werden, welche Verantwortung man gegenüber einem Menschen hat, der integriert wird. In Bezug auf seine Zukunft, ob diese gelingt oder nicht. Ich denke, die Haltung, jeden Menschen als gleichwertig zu sehen und allen eine Chance geben zu wollen, ist ganz wichtig. [...] Und einfach ein gewisses Verständnis aufzubringen für die individuelle Situation eines Kindes oder eines Jugendlichen. [...] Von dort aus kann man nach Lösungen suchen. Das ist immer ein Ausprobieren und ein Schauen, was funktioniert und was nicht. [...] Aber mit der Haltung: Was brauchen wir, damit eine Reintegration funktioniert? (Frau Schuler, G. 16)*

Aus Sicht der Integrationsverantwortlichen geht es nicht darum, die Frage zu stellen, *ob* eine Reintegration gelingt, sondern *wie* und was es dafür braucht. Diese unterstützende Haltung zeigte sich auch darin, dass sich Matteo angenommen fühlte, dass die beteiligten Personen den Reintegrationsprozess lösungsorientiert unterstützten und seinen Platz an der Regelschule eben gerade nicht ständig in Frage stellten. Frau Schuler führt aus, dass die involvierten Personen zudem an das Potenzial der Kinder glauben müssen, damit eine Reintegration längerfristig gelingt. Weiterführend war es aus ihrer Sicht wichtig, dass die Beteiligten mit Matteos Reintegration etwas wagten. Der Schulleiter der Sonderschule pflichtet ihr bei: «Manchmal muss man es einfach ausprobieren und unter den Fachpersonen die Offenheit haben, zu finden: Das haben wir noch nicht ausprobiert. Das machen wir jetzt» (Herr Bachmann, G. 16).

Barrieren

Haltung und Commitment

Nicht alle Lehrpersonen, die an Matteos Reintegrationsprozess beteiligt waren, befürworteten seine Integrative Sonderschulung in der Oberstufe. Manche nahmen eine ablehnende Haltung ein, was für die Reintegration eine Barriere war. Der Schulleiter der Sonderschule führt dies darauf zurück, dass das Setting an der Sonderschule ein anderes ist als an der Regelschule. Die Regellehrpersonen seien deswegen weniger bereit, auf Matteo einzugehen. Der Schulleiter versuchte, Matteos Eltern auf diese Situation vorzubereiten, und den Lehrpersonen der Regelschule zu verdeutlichen, dass es gut ist, die individuellen Bedürfnisse von Matteo zu berücksichtigen. Dies täten sie an der Sonderschule auch:

Es ist nicht so schlimm, wenn Matteo einmal aufsteht und eine Runde dreht. Deswegen fällt die Schule nicht gleich zusammen. Matteo und der Klasse tut das gut. [...] Ich finde es schwierig, wenn ich einen Vorschlag mache und die Reaktion darauf ist: «Ja, wenn jeder herumlaufen dürfte.» Das finde ich schon ein bisschen schwierig. Es läuft ja nicht jeder herum. Es hat ja nicht jeder den Wunsch, das zu tun (lacht), aber ein paar vielleicht schon. (Herr Bachmann, G. 16)

Matteos Mutter sieht eine Barriere im fehlenden Wissen über Schüler:innen mit besonderem Förderbedarf:

Das Wissen zu speziellen Schülern. Wenn ein blinder Schüler in die Klasse kommt, müssen die beteiligten Personen ja auch wissen, was das heisst. Klar, man weiss natürlich, dass er nichts sieht. Aber vielleicht muss man sich mit der Blindenschrift befassen oder man muss sich fragen, welche Hilfsmittel es gibt. Und das muss man genauso bei einem Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung oder einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Störung. (Frau Weibel, G. 17)

Frau Schmid, die Schulische Heilpädagogin, erinnert sich zudem daran, dass die Lehrkräfte der Regelschule keine Verantwortung übernehmen wollten: «Die Regelschullehrer, das spürte ich ganz stark im Kollegium, hatten das Gefühl, dass das nicht ihre Aufgabe ist» (G. 17). Diese fehlende Verantwortungsübernahme war eine grosse Barriere für die Reintegration von Matteo.

Manche Lehrpersonen der Regelschule zeigten wenig Offenheit für die Anregungen der Eltern oder der Integrationsverantwortlichen. Sie fühlten sich belehrt und nahmen deshalb eine Weiterbildung der Integrationsverantwortlichen zum Thema Integrative Sonderschulung sehr schlecht auf. Aus ihrer Sicht lag die Verantwortung für die Reintegration bei der Heilpädagogin und der Klassenassistenz. Deswegen nahmen sie deren Tipps und Anregungen nicht auf und passten ihren Unterricht nicht an. Somit erkannten manche Lehrpersonen ihren eigenen Anteil am Gelingen einer Reintegration nicht. Auch die Eltern erlebten diese ablehnende Haltung der Lehrpersonen an der Oberstufe, wie der folgende Dialog zwischen Matteos Mutter und der Schulischen Heilpädagogin zeigt:

Frau Schmid: *Ich merke, wenn ich das Ganze mit Abstand betrachte, dass man die Regelschullehrer wirklich auch in die Pflicht der Integration nehmen muss. Es kann nicht sein, dass die Heilpädagogen und Schulassistenzen alles regeln müssen und die Regelschullehrer einfach finden: «Ah, sie sind ja da, sie machen das für mich.» Ich habe stark das Gefühl, dass das hier in diesem Schulhaus die Haltung war. Dass die Regelschullehrer nicht in der Pflicht sind, weil es ja eine Person gibt, die es macht. Oder die schaut, wenn es Probleme gibt. [...] Mir scheint oft, die Regellehrpersonen sehen nicht, dass sie einen grossen Anteil*

daran haben, dass eine Integration funktioniert. [...] Wir probierten es an einem Nachmittag mit einer Weiterbildung, die von Frau Schuler durchgeführt wurde. Diese wurde so schlecht aufgenommen von diesem Kollegium, das war ganz krass.

Frau Weibel: *Wie eine Belehrung, oder?*

Frau Schmid: *Ja, genau.*

Frau Weibel: *Das spürten wir als Eltern auch. Die Lehrer fühlten sich ständig belehrt, wenn man ihnen etwas sagte.*

Frau Schmid: *Ja, oder sie dachten: «Oh, jetzt müssen wir das auch noch machen. Jetzt sind wir dafür auch noch zuständig.» (G. 17)*

Einzelne Lehrpersonen übernahmen keine Verantwortung für Matteo und seine Reintegration. Das war eine grosse Barriere. Deshalb erwähnt die Heilpädagogin mehrfach, dass die Regellehrpersonen bezüglich der Zusammenarbeit in die Pflicht genommen werden müssten.

Anita Jung Strub

Kommentar zum Portrait von Matteo: Zwischen Ausgrenzung und Integration

Das Portrait von Matteo dokumentiert den Bildungsweg eines Jugendlichen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und Lese-Rechtschreib-Störung (LRS). Es ist mehr als eine Fallbeschreibung – es ist ein Spiegel der Herausforderungen und Chancen inklusiver Bildung in der Schweiz. Was lehrt uns das Portrait von Matteo über die schulische Reintegration von Jugendlichen mit einem auffälligen Verhalten? Als ADHS-Coach und Sozialpädagogin sehe ich in diesem Portrait nicht nur einen gelungenen Fall, sondern auch viele Warnsignale. Gleichzeitig liefert es wertvolle Impulse für Fachpersonen, Schulen und Organisationen.

Nachfolgend gehe ich zuerst auf die Situation von Matteo ein. Danach kommentiere ich die Gelingensbedingungen und Barrieren im Portrait aus meiner Sicht und formuliere abschliessend Empfehlungen für die Praxis.

Über Matteo – ein Jugendlicher mit Potenzial und komplexem Unterstützungsbedarf

Matteo ist im technisch-mathematischen Bereich sehr begabt, hat gleichzeitig aber Schwierigkeiten in der Selbstorganisation und im Sozialverhalten. Dies ist ein sehr typisches Abbild seiner Diagnosen. Matteos schulischer Weg führte von der Regelschule in die Sonderschule und wieder zurück – geprägt von Konflikten, Ausgrenzung und punktuell gelingender Unterstützung. Besonders eindrücklich finde ich seine Aussage, dass er den Wechsel in die Sonderschule «einfach hinnehmen musste». Aus sozialpädagogischer Sicht ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche über ihren Bildungsweg mitbestimmen können. Das unterstützt insbesondere vulnerable Jugendliche dabei, die Schule erfolgreich meistern zu können (UN-KRK, Art. 12).

Gelingensbedingungen und Barrieren

Stabile Beziehungen

Das Portrait von Matteo zeigt deutlich: Eine Reintegration gelingt nicht allein durch Massnahmen, sondern vor allem auch durch die Beziehungen zwischen einem Kind und Fachpersonen. Die Klassenassistenz, die Schulische Heilpädagogin und die Integrationsverantwortliche waren wichtige Bezugspersonen von Matteo. Sie vermittelten ihm Sicherheit, Orientierung und das Gefühl, verstanden zu werden. Auch die Forschung zeigt, dass stabile Beziehungen für Kinder mit ADHS wichtig sind (Zemp & Schirl, 2021). Das trifft besonders auf Übergangsphasen zu – wie den Wechsel von der Sonderschule zurück in die Regelschule. Im Fall von Matteo fehlte diese Kontinuität teilweise, was das gesamte System instabil machte.

Die Rolle der Eltern

Matteos Mutter übernahm eine zentrale Rolle im Reintegrationsprozess. Sie verfügte über die nötigen Ressourcen, um Matteo während und nach seinem Übergang in die Regelschule zu begleiten. Ihr Engagement, ihre Hartnäckigkeit und ihr Wissen waren entscheidend für den Erfolg der Reintegration. Dieser Umstand wirft eine systemische Frage auf: Was passiert mit Kindern, deren Eltern diese Ressourcen nicht haben? Elternberatungsstellen können hier eine Schlüsselrolle einnehmen, indem sie Eltern stärken und begleiten – durch Beratung, Aufklärung und Vernetzung der Eltern untereinander. Sie dürfen die Verantwortung für eine Reintegration nicht allein tragen.

Zusammenarbeit in der Regelschule

Im Portrait zeigen sich grosse Unterschiede in der Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule, genauer zwischen den Lehrpersonen und der Schulischen Heilpädagogin. Einige Lehrpersonen waren offen gegenüber den Hinweisen der Schulischen Heilpädagogin und setzten den Nachteilsausgleich von Matteo um. Andere nahmen ihre Verantwortung nicht wahr und vertraten die Haltung: «Das ist nicht meine Aufgabe.» Letzteres ist aus Sicht der inklusiven Schulentwicklung problematisch (Lussi et al., 2025).

Lehr- und Fachpersonen kooperieren aus meiner Sicht nicht automatisch, ihre Zusammenarbeit muss gefördert werden – zum Beispiel, indem ihr ein fixer Platz im Stundenplan zugewiesen wird. Die Schule muss sich als lernende Organisation verstehen, in der Inklusion als gemeinsame Verantwortung getragen wird. Als ADHS-Coach erlebe ich oft, dass fehlendes Wissen bei Lehr- und Fachpersonen zu Unsicherheit führt – und Unsicherheit schliesslich zu Ablehnung.

Offenlegung der Diagnose

Ein entscheidender Moment im Portrait ist die Offenlegung von Matteos Diagnose gegenüber der Klasse und den Eltern der anderen Kinder. Diese entwickelten ein Verständnis für Matteo und die soziale Situation entspannte sich. Die Beteiligten reflektieren rückblickend, dass es hilfreich gewesen wäre, die Diagnose bereits früher zu kommunizieren. Die Praxis zeigt: Diagnosen offenzulegen, kann das ganze System entlasten, das heisst die beteiligten Kinder, Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen. Das führt wiederum dazu, dass Kinder und Jugendliche besser integriert werden können. Vorausgesetzt, die Mitteilung der Diagnose erfolgt auf sensible Weise und wird durch Fachpersonen begleitet. Ich sehe in diesem Punkt ein grosses Potenzial für präventive Arbeit, durch die Beratung von Schulen, durch Elterncoachings und die gezielte Sensibilisierung von Lehr- und Fachpersonen.

Empfehlungen für die Praxis

Aus Sicht der ADHS-Beratung und der sozialpädagogischen Praxis ergeben sich aus dem Portrait von Matteo die folgenden Handlungsempfehlungen für Fachpersonen, Schulen und Organisationen:

- Sie sollen den Übergang eines Kindes zwischen der Regel- und der Sonderschule frühzeitig planen und eng begleiten.
- Sie sollen verbindliche Standards für die Umsetzung des Nachteilsausgleichs festlegen und die Kooperation aller Beteiligten aufgleisen.
- Sie sollen schulinterne Weiterbildungen zu den Themen ADHS, ASS und der Inklusion von Schüler:innen mit speziellen Bedürfnissen organisieren. Diese Weiterbildungen sollen nicht nur Wissen vermitteln, sondern dazu führen, dass Lehrpersonen und Schulen eine gemeinsame Haltung entwickeln.
- Sie sollen Eltern beraten und begleiten, besonders auch jene Eltern, die nicht von sich aus Hilfe suchen.
- Sie sollen Fachpersonen beiziehen, die zwischen den verschiedenen Systemen, Menschen und Perspektiven vermitteln können.

Ausblick

Matteos Geschichte zeigt: Inklusive Bildung ist möglich. Damit sie Realität wird, braucht es aber mehr als nur gute Absichten. Es braucht Strukturen, die den Inklusionsgedanken tragen, und Menschen, die bereit sind, Verantwortung zu

übernehmen. Ausserdem braucht es ein System, das nicht erst reagiert, wenn es brennt, sondern bereits präventiv handelt. Es ist unsere Aufgabe, aus Geschichten wie jener von Matteo zu lernen und daraus konkrete Verbesserungen für die Praxis abzuleiten. Damit Kinder wie er nicht nur integriert werden, sondern wirklich dazugehören.

Literatur

Lussi, I., Strietholt, R. & Huber, S. G. (2025). Inklusion in der Schule: Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, Schulleitungen und Fachpersonen der integrativen Förderung. Erste deskriptive Befunde einer Studie in der Deutschschweiz. *#schuleverantworten, 5* (1), 43–54. https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i1.a537

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention, UN-KRK) vom 20. November 1989, durch die Schweiz ratifiziert am 24. Februar 1997, in Kraft seit dem 26. März 1997, SR 0.107.

Zemp, M. & Schirl, J. (2021). Warum ADHS im Kindes- und Jugendalter eine Familienangelegenheit ist. Zusammenhänge zwischen familiären Konflikten und kindlicher ADHS. *Familiendynamik, 46* (3), 224–233. https://doi.org/10.21706/fd-46-3-224

Eldi

Federica Hofer

Das Portrait von Eldi

Auf der Projektwebseite *www.teil-reintegration.ch* finden Sie das Portrait von Eldi in einfacher Sprache und auf Englisch. Eldis Reintegration fand im Kanton Luzern statt. Angaben zu Reintegrationen im Kanton Luzern finden Sie ebenfalls auf der Webseite.

Beteiligte Personen

Eldi Ahmeti

Eldi[1] ist im Jahr 2012 geboren. Er hat zwei Geschwister. Zu Hause spricht er Albanisch und Schweizerdeutsch. Eldi wohnt im Kanton Luzern. In seiner Freizeit liest, schwimmt und malt er gerne, fährt Fahrrad und geht ins Karate. Er hat eine wunderbare Singstimme und ein besonders gutes musikalisches Gehör.

Bei Eldi wurden frühkindlicher Autismus und eine kognitive Beeinträchtigung diagnostiziert. Er besuchte einen heilpädagogischen Kindergarten an einer Sonderschule. Im Schuljahr 2019/2020, als Eldi sieben Jahre alt war, wechselte er in die Basisstufe der Regelschule. Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2023 ist Eldi elf Jahre alt und startet nach den Sommerferien in die 4. Klasse.

[1] Alle Namen und Orte wurden anonymisiert. Nur der Kanton Luzern wird offengelegt.

Familie

Eliane Ahmeti

Frau Ahmeti ist Eldis Mutter. Sie arbeitet als Hausfrau. Frau Ahmeti ist mit Emir Ahmeti, Eldis Vater, verheiratet und wohnt mit ihm zusammen.

Emir Ahmeti

Herr Ahmeti ist Eldis Vater. Er arbeitet auf dem Bau. Herr Ahmeti ist mit Eliane Ahmeti verheiratet und wohnt mit ihr zusammen.

Beteiligte der Regelschule

Leana Baran

Frau Baran ist Schulische Heilpädagogin in der Basisstufe der Regelschule. Sie unterrichtet die Lektionen der Integrativen Sonderschulung und Deutsch als Zweitsprache. Zum Zeitpunkt von Eldis Reintegration arbeitete sie bereits acht Jahre als Lehrperson.

Alexandra Schnell

Frau Schnell war die Klassenlehrerin von Eldi in der Basisstufe der Regelschule. Sie ist ausgebildete Kindergarten- und Basisstufenlehrperson und unterrichtete Eldi während 24 Lektionen pro Woche. Zum Zeitpunkt seiner Reintegration verfügte sie über mehr als 30 Jahre Berufserfahrung.

Peter Lustenberger

Herr Lustenberger ist der Schulleiter in der Regelschule, in welche Eldi reintegriert wurde. Bevor er die Ausbildung zum Schulleiter absolvierte, arbeitete er als Primarlehrer. Als Eldi in die Regelschule reintegriert wurde, hatte Herr Lustenberger bereits mehr als 30 Jahre Berufserfahrung.

Beteiligte der Sonderschule

Sina Grau
Frau Grau ist Schulische Heilpädagogin und Klassenlehrerin an der Sonderschule, in welcher Eldi den Kindergarten besuchte. Zum Zeitpunkt seiner Reintegration verfügte sie über fünf Jahre Berufserfahrung als Heilpädagogin.

Linda Sieber
Frau Sieber leitet die Integrative Sonderschulung an der Sonderschule, in welcher Eldi den Kindergarten besuchte. Sie ist ausgebildete Lehrperson und Schulische Heilpädagogin. Ausserdem hat sie sich im Bereich Coaching und Mentoring weitergebildet. Zum Zeitpunkt der Reintegration hatte Frau Sieber mehr als 35 Jahre Berufserfahrung.

Aufteilung der Gespräche

Um mehr über den Reintegrationsprozess von Eldi zu erfahren, sprach das Projektteam mit den folgenden Personen:

- Herr Lustenberger und Frau Schnell (Gespräch 07)
- Frau Grau und Frau Sieber (Gespräch 08)
- Eldi, Herr Ahmeti, Frau Ahmeti und Frau Baran (Gespräch 09)

Prozessbeschreibung

Eldis Eltern wussten schon immer, dass ihr Sohn ein bisschen anders ist als andere Kinder. Da er sich sprachlich nicht äussern konnte, schrie er oft. Wie Eldi sich im Verlauf der Jahre entwickelte, wie sein Bildungsweg verlief und wie er schliesslich den Wechsel von der Sonder- in die Regelschule schaffte, zeigt dieses Kapitel. Darin kommen Eldi, seine Eltern und die beteiligten Fachpersonen zu Wort.

Eldis Eintritt in den Kindergarten markierte einen ersten Wendepunkt in seiner schulischen Laufbahn. Er besuchte den Schnuppertag eines Kindergartens an der Regelschule. Nach diesem Probetag kontaktierte der Schulleiter des Kindergartens die Eltern von Eldi. Er teilte ihnen mit, dass ihr Kind eine kognitive Beeinträchtigung habe und deswegen nicht in die Regelschule gehöre. Für Frau und Herr Ahmeti, die Eltern von Eldi, war diese Nachricht ein Schock. Herr Ahmeti erzählt im Gespräch, wie er und seine Frau auf die Information des Schulleiters reagierten: «Wir sind nicht damit klargekommen: geistige Behinderung. Das ist so gross. Eldi hatte keine richtige Diagnose erhalten und man sagt einfach: geistige Behinderung und fertig» (G. 09).[2] Wie kann ein Schulleiter eine solche Aussage machen, allein gestützt auf die Beobachtungen an einem Besuchstag?

Die Eltern mussten sich selbst und Eldi auf eine andere Lösung vorbereiten. Er wurde umgehend an einen heilpädagogischen Kindergarten im Kanton Luzern überwiesen. Herr Ahmeti schildert, dass die Familie daraufhin entschied, Eldi in einem anderen heilpädagogischen Kindergarten anzumelden. So wollten sie verhindern, dass Eldi dieselbe Schule wie die Kinder von Verwandten der Familie besuchen muss: «Wir wollten nicht, dass er mit diesen Kindern in einer Schule ist. Sonst wird er heruntergemacht von Kindern oder Familien, die wir kennen. Das ist die Schwierigkeit gewesen für uns» (G. 09).

Eldi startete in einem heilpädagogischen Kindergarten an einer Sonderschule im Kanton Luzern. Er zeigte dort ein aggressives Verhalten, beispielsweise biss er andere Kinder. Eldis Vater erzählt:

> *Uns hat es weh getan, wenn wir ihn mit den anderen Kindern sahen. Es sind liebe und gute Kinder. [...] Von ihnen hat er nur Sachen gelernt, eben, wie beissen oder Haare reissen. Dort hat er einfach Rückschritte gemacht. Wir haben bemerkt, das tut ihm nicht gut. (Herr Ahmeti, G. 09)*

Ein Jahr später zog Familie Ahmeti um in eine andere Gemeinde innerhalb des Kantons. Die Eltern beantragten beim Schulpsychologischen Dienst Eldis Wechsel in die Regelschule. Aus der Sicht der Heilpädagogin der Sonderschule war die Entscheidung, ob Eldi reintegriert werden sollte, ein Abwägen zwischen dem

[2] Die Zitate aus den Gesprächen wurden zugunsten der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

grossen Wunsch der Eltern und Eldis aktuellem Kompetenzstand. Die Lehrpersonen der Sonderschule gewichteten schliesslich den Wunsch von Eldis Eltern stärker als den Kompetenzstand des Kindes. Es war ihnen bewusst, wie wichtig dieser Schritt auch für die weitere Zusammenarbeit mit den Eltern war.

Nach dieser Entscheidung bereiteten die zuständigen Personen die Reintegration von Eldi vor. Sie kontaktierten den Schulleiter der Regelschule, der mit Frau Baran, der Schulischen Heilpädagogin im Schulhaus, diskutierte, welche Klasse sich am besten für Eldi eignen würde. Vor diesem Hintergrund entschied die Heilpädagogin, Eldi in der Sonderschule zu besuchen und ihn kennenzulernen:

> *Eldi arbeitete für sich an einem ruhigen Ort und ich habe mich ein wenig zu ihm hingesetzt. Er hat mir gleich gezeigt, was er rechnet, wie er das macht, eins nach dem anderen. An anderen Stellen in der Klasse ist ein ziemliches Tohuwabohu gewesen. Es war wirklich ein schwieriger Morgen, das hat die Klassenlehrperson auch gesagt. Es war ein Drunter und Drüber. Aber Eldi hat einfach für sich gearbeitet. Zwischendurch hat er schon reagiert. Aber er [...] konnte das recht gut ausblenden. Und das fand ich schon dort recht faszinierend. Obwohl so viel läuft rundherum, kann er wie abschalten. Und das hat mir nachher eigentlich auch ein gutes Gefühl gegeben. Ich konnte mir vorstellen, dass das läuft in der Integration. (Frau Baran, G. 09)*

Umgekehrt durfte Eldi die Regelschule besuchen, um die Klasse (die Basisstufe) und die Lehrerinnen kennenzulernen.

Nach diesen Besuchen wurde definitiv entschieden, welcher Regelschulkasse Eldi zugeteilt wird. Es folgte ein Runder Tisch mit Eldis Eltern sowie den beteiligten Lehrpersonen der Sonder- und der Regelschule. Für Eldis Eltern war es wichtig, dass Eldi die Chance erhält, an die Regelschule zu gehen. Herr Ahmeti erzählt im Gespräch:

> *Einfach probieren, zurück kann er immer. Etwas anderes können wir immer noch machen, oder? Das ist auch schön gewesen von Herrn Lustenberger und von euch [meint Frau Baran und Frau Schnell], dass der Wille da gewesen ist, es zu probieren. Weil wir haben alle gewusst, zurück in die Sonderschule kann er immer. (G. 09; Ergänzung von Autorin)*

Nach einem Jahr im heilpädagogischen Kindergarten wechselte Eldi an die Basisstufe der Regelschule. Er hatte allerdings einen schwierigen Start. Zu Beginn fiel er vermehrt in alte Verhaltensmuster zurück, erzählt Frau Schnell, die Klassenlehrerin:

> *Die Übergangsphase, also die ersten Wochen, an welche ich mich noch zurückerinnern kann [...], sind sehr, sehr happig gewesen. Eldi hat gebissen, er hat andere gezwickt, vor allem die Lehrpersonen. Ich hatte eine Klassenassistenz in der Klasse und die hat Eldis Verhalten besonders stark abbekommen. Man musste aber keine Angst haben, dass Eldi andere Kinder plagen würde. Das war gar nicht der Fall. Sein Verhalten richtete sich vor allem gegen uns Erwachsene [...].*

Am Anfang war er auch sehr unruhig, er konnte keine zwei, drei Minuten ruhig sein auf dem Stuhl. Er hat Geräusche von sich gegeben, ist viel auch in den Kreis gelegen, auf den Boden gelegen, hat andere Kinder enorm abgelenkt. Wir konnten zum Teil nicht mehr richtig arbeiten, weil sein Verhalten uns alle stark ablenkte. Zu Beginn benötigte er eine Eins-zu-Eins-Betreuung. Wenn er irgendetwas hätte machen wollen, wäre das gar nicht gegangen [...]. Jemand von uns musste immer mit ihm allein etwas zusammen machen. Er hätte nicht selbstständig etwas gemacht. Das wurde dann aber mit den Jahren besser, ganz klar. (G. 07)

Die Klassenlehrerin ergänzt, dass diese Situation von Beginn an eine enge Zusammenarbeit und einen konstanten Austausch zwischen den Lehrpersonen und den Eltern erforderte:

Die Zusammenarbeit war so, dass die Mutter am Anfang auch noch sehr oft im Klassenzimmer war. In der ersten Zeit manchmal den ganzen Morgen. Sie hat dann auch selbst noch etwas mit Eldi gearbeitet, wenn wir gemerkt haben, dass uns die Hände fehlen. Dann hat sie übernommen. (Frau Schnell, G. 07)

Es war wichtig, dass alle Beteiligten an den gleichen Themen arbeiteten, auch zu Hause. Frau Baran, die Schulische Heilpädagogin, und Frau Schnell, die Klassenlehrerin der Basisstufe, organisierten eine Familienbegleitung, um die Familie zusätzlich zu unterstützen.

Frau Schnell beschreibt, wie sich die Situation mit der Zeit verbesserte. Eldi kam in der Basisstufe immer mehr an, fühlte sich zunehmend wohler und verhielt sich nicht mehr aggressiv:

Ich muss sagen, er ist am Schluss so gut mitgelaufen, dass ich manchmal nicht nur mit ihm Schwierigkeiten hatte, sondern auch mit anderen. [...] Er ist nicht spezieller gewesen als andere. Darum, wie gesagt, es gab wirklich keine grossen Herausforderungen mehr, bei denen ich dachte: «Oh, oh, jetzt ist schon bald die Luft draussen.» Eldi ist einfach mitgelaufen und ist dabei gewesen und er hat den Ablauf gekannt, er hat die Kinder gekannt. Das ist für ihn auch immer besser gewesen. (G. 07)

Die Schulische Heilpädagogin erhielt im ersten Jahr 15 Wochenlektionen, um Eldi in der Basisstufe zu begleiten. Davon hatte sie sechs Lektionen für die Integrative Sonderschulung zur Verfügung und neun Lektionen als Klassenlehrerin für die Integrative Förderung oder Deutsch als Zweitsprache. Zusätzlich wurde Frau Schnell von einer Klassenassistentin unterstützt, deren Lektionen die Gemeinde finanzierte. Im zweiten und dritten Jahr belief sich das Pensum der Schulischen Heilpädagogin auf zwölf Wochenlektionen, davon wiederum sechs Lektionen für die Integrative Sonderschulung für Eldi.

Eldis Lehrkräfte setzten sich dafür ein, dass er noch ein drittes Jahr in der Basisstufe bleiben darf. Dieser Entscheid bewährte sich, erzählt seine Klassenlehrerin:

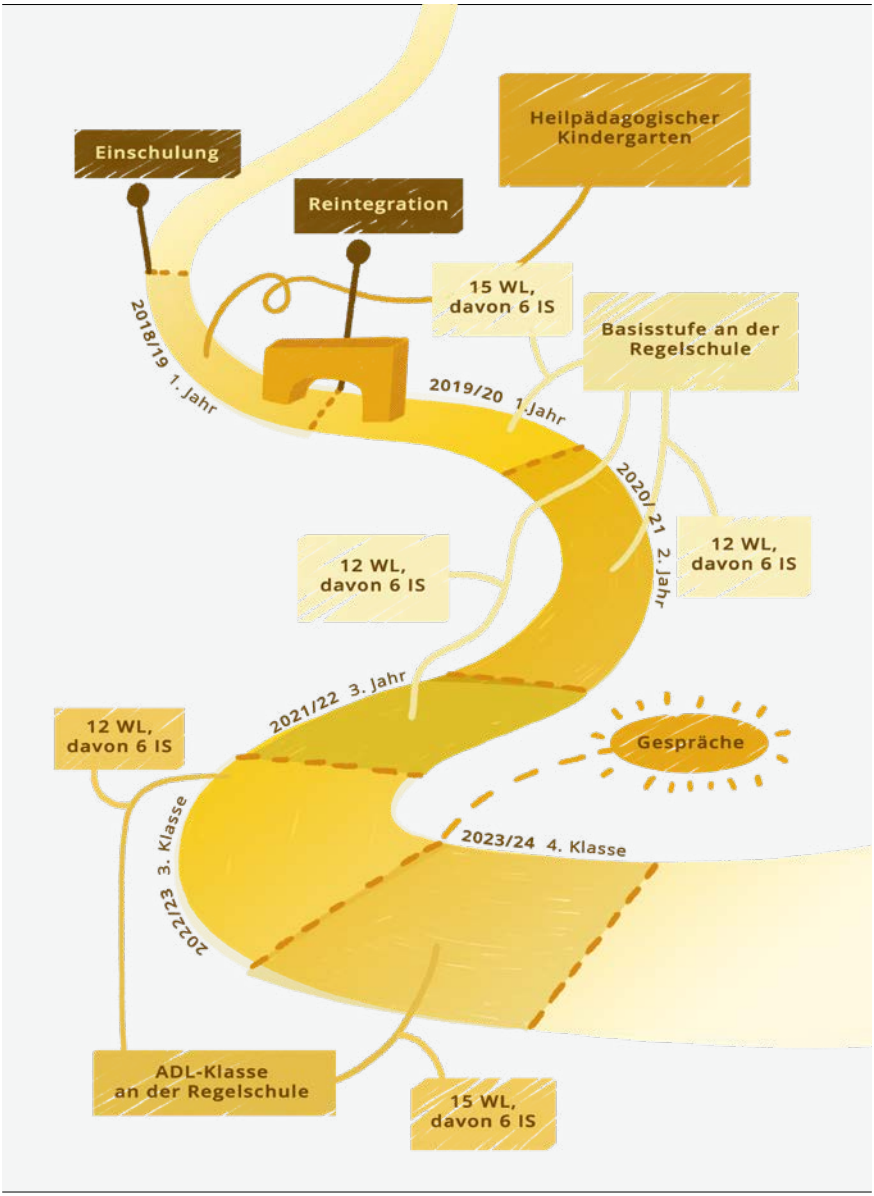
Das war ein Punkt, den wir wirklich lange diskutiert haben. Wir [...] sind wirklich dafür eingestanden und teilten mit, dass wir Eldi gerne noch ein Jahr bei uns behalten würden. Und dies trotz allem, zum Beispiel dem Altersunterschied, den Eldi hatte [...]. Und in dem Jahr, in welchem er nochmals bei uns gewesen ist, hat er wirklich grosse Fortschritte gemacht [...]. Das Jahr hat ihm, denke ich, wirklich sehr, sehr viel gebracht, vor allem auch im Sozialen. (Frau Schnell, G. 07)

Während seiner Zeit in der Basisstufe wurde Eldi von Fachpersonen des Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienstes abgeklärt. Sie diagnostizierten neben einer kognitiven Beeinträchtigung auch eine Autismus-Spektrum-Störung. Diese Diagnose brachte für Eldis Eltern eine gewisse Klarheit und Erleichterung: «Nachher ist die Diagnose Autismus gekommen. Das war eine Erleichterung, irgendwie. Wir haben genau gewusst, was er hat, wie er ist und in welchen Bereichen wir ihm helfen können» (Herr Ahmeti, G. 09).

Eldi besuchte insgesamt drei Jahre die Basisstufe und wechselte dann in eine altersdurchmischte Klasse (3./4. Klasse) in demselben Schulhaus. Der Übergang wurde von Frau Baran, der Schulischen Heilpädagogin, begleitet. Sie tauschte sich mit den neuen Lehrpersonen aus. Zudem begleitete sie Eldi an seinem ersten Schultag in die neue Klasse. Seine neuen Lehrerinnen hatten ihn vor dem Wechsel auch in der Basisstufe besucht. Die Schulische Heilpädagogin bot den neuen Lehrpersonen an, dass sie sich bei Fragen jederzeit bei ihr melden können. Eldis Start in die neue Klasse glückte: «Also die neuen Lehrpersonen schwärmen nur, wie gut es läuft, wie Eldi Fortschritte macht. Sie haben ihn auch beide sehr ins Herz geschlossen. [...] Eben, sie sehen den Fortschritt. Sie sehen, was möglich ist» (Frau Baran, G. 09).

Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2023 hat Eldi bereits ein Jahr in der 3./4. Klasse absolviert. Auch dort hat er jeweils sechs Lektionen für die Integrative Sonderschulung zur Verfügung und zusätzlich eine Lektion in Deutsch als Zweitsprache.

Zeitlicher Ablauf



WL = Wochenlektionen; IS = Lektionen der Integrativen Sonderschulung; ADL = altersdurchmischtes Lernen

Gelingensbedingungen und Barrieren

An Eldis Reintegrationsprozess waren verschiedene Personen beteiligt. In den Gesprächen erzählen seine Familie, die Fachpersonen der Regel- sowie der Sonderschule und Eldi selbst, was dazu beitrug, dass Eldi erfolgreich reintegriert werden konnte (Gelingensbedingungen). Und sie weisen darauf hin, was die Reintegration erschwerte (Barrieren).

Die Gelingensbedingungen und Barrieren, die in den Gesprächen genannt werden, lassen sich fünf Ebenen zuordnen: (1) der Prozessgestaltung, (2) den Rahmenbedingungen, (3) den Ressourcen der Familie, (4) der Zusammenarbeit und (5) der Haltung. Diese fünf Ebenen und die identifizierten Gelingensbedingungen und Barrieren werden nachfolgend vorgestellt.

Die Bezeichnungen für die Gelingensbedingungen und Barrieren auf den fünf Ebenen wurden bewusst neutral formuliert. In den Aussagen der Gesprächsteilnehmenden fanden sich oft Hinweise darauf, dass sich eine identifizierte Bedingung je nach Ausgestaltung unterstützend (Gelingensbedingung) oder auch erschwerend (Barriere) auf den Reintegrationsprozess auswirkte. Zum Beispiel die Bedingung *Zeitpunkt der Reintegration*, die ein Schlüsselmoment im Reintegrationsprozess ist. Sie tritt je nach Umsetzung als Gelingensbedingung oder Barriere auf.

Prozessgestaltung

Gelingensbedingungen

Zeitpunkt der Reintegration

Eldi wechselte nach dem heilpädagogischen Kindergarten für die 1. Klasse an die Regelschule. Diesen Zeitpunkt erlebte Frau Grau, die Heilpädagogin der Sonderschule, als geeignet für eine Reintegration:

> *Ich glaube, wenn ich ein Konzept verfassen müsste, dann müsste das zwingend hinein. Ich hatte jetzt schon zwei Schüler, die ich integrieren konnte, beide vom Kindergarten her [...]. Ich denke, es ist ein geeigneter Zeitpunkt, diesen Schritt noch zu machen. (G. 08)*

Information über das reintegrierte Kind

Ein weiterer Punkt trug dazu bei, dass die Reintegration gelang: Die Lehrkräfte der Regelschule informierten die Eltern der Mitschüler:innen über die Situation von Eldi. Frau Baran, die Schulische Heilpädagogin, und Herr Ahmeti, Eldis Vater, erzählen:

> *Frau Baran:* *Wir haben es den Kindern erzählt. Wir haben auch einen Elternabend gemacht, sehr früh im Schuljahr.*

Herr Ahmeti: *Wir haben es auch den Eltern gesagt.*

Frau Baran: *Also, ihr habt den anderen Eltern ein bisschen erzählt.*

Herr Ahmeti: *Es ist schon wichtig gewesen, irgendwie. Es ist gut, dass wir das gemacht haben. Dass alle Eltern gewusst haben, dass Eldi anders ist. Er wurde nachher von den anderen Kindern sehr gut angenommen. Ich weiss nicht, ob das von den Eltern gekommen ist.*

Frau Baran: *Auch, wahrscheinlich. Es ist ein wenig beides gewesen. (G. 09)*

Im Unterricht sensibilisierten die Lehrpersonen die Schüler:innen für Eldis Situation, indem sie über unterschiedliche Fähigkeiten und Schwierigkeiten aller Kinder sprachen. Sie fokussierten insbesondere auch darauf, wie sich die Kinder gegenseitig helfen und unterstützen können.

Ansprechperson

Eldi hatte während des Übergangs eine Ansprechperson, die ihn unterstützte. Die Begleitung durch Frau Grau, die Heilpädagogin der Sonderschule, war eine wichtige Gelingensbedingung für den Reintegrationsprozess. Eine Ansprechperson sollte gemäss der Integrationsverantwortlichen der Sonderschule auch bei weiteren Übergängen in eine neue Klasse vorhanden sein. Aus ihrer Sicht muss Frau Grau diese Rolle den neuen Lehrpersonen übertragen:

Wir haben gesagt, es müssen Kontakte stattfinden. Die Beziehungsgestaltung ist Sina [Grau] ja sehr gut gelungen, Eldi war bereit. Wir wussten, wir müssen einen Übergang schaffen von Sina zur nächsten Bezugsperson. Das war unser Hauptthema. (Frau Sieber, G. 08; Ergänzung von Autorin)

Auch für Eldis Eltern war es wichtig, eine Ansprechperson im Reintegrationsprozess zu haben. Diesen Punkt erwähnen die Gesprächsteilnehmenden mehrfach. In der Sonderschule war Frau Grau eine wichtige Ansprechperson für die Eltern, in der Regelschule Frau Baran. Die beiden Schulischen Heilpädagoginnnen veranlassten zudem eine Familienbegleitung, welche die Familie zum Beispiel bei Fragen im Zusammenhang mit der Invalidenversicherung (IV) unterstützte. Im Gespräch äussert Frau Baran gegenüber Herrn Ahmeti:

Frau Baran: *Wir haben uns gewünscht, dass ihr zu Hause mehr Unterstützung habt. Weil wir gewusst haben, dass es zu Hause auch eine schwierige Situation ist. Und dann haben wir angefangen zu überlegen, welche Möglichkeiten wir überhaupt haben. Wir fanden, es ist passend, die Schulsozialarbeit zu involvieren. Weil es wirklich um die Situation in der Familie geht. Also, das ist unser Wunsch gewesen, dass ihr jemanden habt, der euch hilft.*

Herr Ahmeti: *Wir sind überfordert gewesen. Weil, ja, das ist eine ganz andere Situation gewesen mit Eldi. Wir haben noch eine Tochter, die jetzt 18 Jahre alt ist und mit ihr haben*

wir das nicht gekannt. Nachher ist die Diagnose gekommen: Autismus. Dann haben wir selbst nicht gewusst, in welchen Bereichen wir arbeiten oder wie wir das machen können. Es ist so schwierig gewesen, ihn auch vorzubereiten. (G. 09)

Zudem waren auch die beteiligten Lehrpersonen froh, eine Ansprechperson während und nach der Reintegration zu haben. Für die Kindergartenlehrperson an der Sonderschule war es wichtig, von den Erfahrungen der Integrationsverantwortlichen profitieren zu können und von ihr bei der Umsetzung der Reintegration unterstützt zu werden. Die Heilpädagogin der Sonderschule reflektiert im Gespräch: «Ich würde mir das sehr schwierig vorstellen, wenn ich Linda [Sieber] nicht an der Seite gehabt hätte» (Frau Grau, G. 08; Ergänzung von Autorin). Auch die Klassenlehrerin der Basisstufe weist darauf hin, dass feste Ansprechpersonen für die Reintegration wichtig sind. Sie selbst war sehr froh, sich mit Eldis ehemaliger Klassenlehrerin der Sonderschule austauschen zu können:

Was ich einfach sehr gut gefunden habe [...], wenn wir Fragen hatten, wenn wir nicht weitergekommen sind oder wenn irgendetwas war, etwas im Raum stand oder so, konnten wir Sina [Grau] anrufen. Sie ist auch einmal vorbeigekommen und hat versucht, uns zu unterstützen oder gesagt, wie wir es probieren könnten. So hatten wir sicher immer eine Ansprechperson, bei der wir nachfragen konnten, wenn etwas war. (Frau Schnell, G. 07; Ergänzung von Autorin)

Individualisierter Prozess

Die Personen, die an Eldis Reintegration beteiligt waren, finden es zudem wichtig, den Prozess offen zu gestalten, aber dennoch ein klares Ziel zu setzen, nämlich die Reintegration. Eine gute Planung und Vorbereitung sind wichtig, es sollte innerhalb des festgelegten Rahmens immer ein bestimmter Spielraum bestehen. Dadurch können die Beteiligten dem Reintegrationsprozess offen begegnen und, falls nötig, Anpassungen vornehmen. Frau Baran, die Schulische Heilpädagogin der Regelschule, umschreibt, was sie unter «Offenheit» versteht:

Frau Baran: *Offenheit heisst für mich, dass man nicht schon voreilig Rückschlüsse zieht [...]. Sondern, dass man einfach mal macht. Und dass man sich, das habe ich vorhin gesagt, auf die Reise einlässt, einfach mal auf den Weg geht und vielleicht schrittweise schaut: Was braucht es? Wie gehen wir weiter? Wie erreichen wir das Ziel? Das Ziel war, dass Eldi bleiben kann. Und dann auf dem Weg zu überlegen: Was braucht es alles von eurer Seite [meint Eldis Eltern], von unserer Seite? Vielleicht auch zu überlegen, was die Schulleitung noch beitragen kann mit der zusätzlichen Unterstützung, die die Gemeinde gesprochen hat. Das ist für mich Offenheit, dass man vielleicht auch mal Sachen ausprobiert, die man sonst nicht so machen würde. Wie zum Beispiel, dass Eldi am Tisch malen durfte, während die anderen im Kreis sind. Dass das okay ist. Es braucht aber auch ein wenig Reibung, glaube ich.*

Herr Ahmeti: *Ja, man muss einfach viel mehr probieren, wie jetzt das mit Eldi. Hätten wir es nicht gemacht oder nicht probiert, wäre er nie so weit gekommen. Nie. (G. 09; Ergänzung von Autorin)*

Schulbesuche und Schnuppern

In allen Gesprächen wird positiv darüber gesprochen, dass die Schulische Heilpädagogin der Regelschule den heilpädagogischen Kindergarten besuchte und dass Eldi, begleitet von der Klassenlehrerin der Sonderschule, in die neue Klasse schnuppern gehen konnte. Aus ihrer Sicht war die wichtigste Gelingensbedingung, «dass wir so oft auf Schulbesuch gehen konnten [...]. So konnten wir das wie vorher auffangen. Wir konnten die Reintegration langsam aufgleisen mit ihm» (Frau Grau, G. 08).

Barrieren

Ansprechperson

Eldi, seine Eltern und die Fachpersonen, die an seiner Reintegration beteiligt waren, wiesen in den Gesprächen auf einige Punkte hin, die den Übergang in die Regelschule auf der Ebene der Prozessgestaltung erschwerten. Als solche Barriere sehen die Beteiligten das Fehlen einer Ansprechperson für Eldis Eltern. Lange fühlten sie sich sehr schlecht informiert, insbesondere als Eldi noch in die Sonderschule ging. Ansprechpersonen, die sie unterstützten, fanden sie erst an der Regelschule, nämlich die Schulische Heilpädagogin und die Klassenlehrerin. Die Abklärungsstellen und der Kinderarzt hätten diesbezüglich versagt. Sie informierten Eldis Eltern zum Beispiel nicht darüber, dass sie Unterstützung bei der Invalidenversicherung (IV) beantragen können:

Herr Ahmeti: *Ich finde, wir wurden viel zu wenig aufgeklärt.*

Interviewerin: *Von der Sonderschule?*

Herr Ahmeti: *Von der Sonderschule, aber auch von den Ärzten. Im Spital sind wir ein paar Mal gewesen. Sie haben versucht, die Diagnose zu finden. Uns hat irgendwie niemand geholfen oder gesagt: «Das könnt ihr machen oder da könnt ihr hingehen, da bekommt ihr Hilfe.» Nichts, nichts. Oder auch die IV. Wir haben Eldi nachher bei der IV angemeldet, viel zu spät. Wir hätten das viel früher machen müssen. Wir haben das nicht gewusst. Niemand hat uns gesagt oder uns aufgeklärt: «Hey, ihr habt Anspruch auf IV.» Wir haben so viele Sachen mit ihm gemacht, Reiten und Schwimmen, alles haben wir gemacht. Alles haben wir selbst bezahlt [...]. In der Gemeinde ist alles schiefgelaufen, irgendwie [...] und wir sind selbst überfordert gewesen. Wir haben nicht gewusst, wie wir mit der Situation umgehen sollen. (G. 09)*

Die Lehrkräfte der Regelschule unterstützten schlussendlich die Eltern dabei, Eldi bei der IV anzumelden, und verwiesen sie an Beratungs- und Fachstellen.

Aufwand und Dauer der Reintegration

Die Reintegration von Eldi war ein zeitintensiver und aufwändiger Prozess. Dies kann in Einzelfällen zur Barriere werden, was sich im folgenden Dialog zwischen Frau Sieber, der Integrationsverantwortlichen der Sonderschule, und Frau Grau, der Heilpädagogin der Sonderschule, zeigt:

Frau Sieber: *Wir hatten nicht so viele Stolpersteine. Wir haben einfach sehr viel Zeit/ der Zeitaufwand ist enorm.*

Frau Grau: *Ja.*

Frau Sieber: *Das darf man, das muss man sagen (G. 08).*[3]

Weitere Übergänge

Übergänge sind für Eldi eine Herausforderung. Der Wechsel von der Sonder- in die Regelschule und schliesslich von einer Regelklasse in die andere forderte viel von ihm. Es war für ihn nicht einfach, sich an neue Strukturen und Abläufe zu gewöhnen. Eldi fiel in alte Verhaltensmuster zurück: Er biss, kratzte und schrie. Sein Vater schlägt vor:

Das Beste wäre gewesen, wenn wir gar keinen Wechsel von der Sonderschule gehabt hätten, sondern gerade direkt in der Regelschule gestartet wären. Ich finde, es wäre viel einfacher gewesen für Eldi, weil es ihn sehr zurückgeworfen hat. Vielleicht wäre es besser gewesen, Eldi gerade von Anfang an integriert zu beschulen. (Herr Ahmeti, G. 09)

Rahmenbedingungen

Gelingensbedingungen

Personelle Ressourcen

Eine wichtige Rolle dafür, dass Eldi erfolgreich reintegriert werden konnte, spielten die personellen Ressourcen. Eldi erhielt im Rahmen der integrativen Schulung Unterstützung durch Fachpersonen. Die Kindergartenlehrerin der Sonderschule erzählt im Gespräch, dass sie sich dafür einsetzte, dass Eldi mehr als vier Lektionen für die Integrative Sonderschulung erhält: «Er konnte sicher nicht nur vier Heilpädagoginnen-Stunden haben» (Frau Grau, G. 08).

[3] Der Schrägstrich «/» markiert in den Transkriptionen einen Abbruch des Satzes.

Herr Lustenberger, der Schulleiter der Regelschule, betont, wie wichtig es ist, dass genügend personelle Ressourcen für eine Reintegration vorhanden sind. Er sieht es als seinen Auftrag, die verschiedenen Dienste miteinander zu vernetzen:

> *Für mich sind vor allem die Ressourcen zentral. Es ist sicherlich wichtig, was gesprochen wird. Was für ein Unterstützungspaket ist da, wie viel Integrative Förderung, wie viel Klassenassistenz, vielleicht Logopädie, Psychomotorik? Einfach die Dienste, die man allenfalls integrieren könnte. Dort kann ich etwas beitragen, [...] um die Dienste zu vernetzen und möglichst gut personell zu besetzen. (G. 07)*

Auch die Heilpädagogin der Regelschule weist auf die personellen Ressourcen hin:

> *Ressourcen habe ich schon erwähnt. Das ist ein übles Thema, aber es ist ein Thema. Mir wurden sechs Lektionen zugesprochen. Dadurch, dass ich mehr an der Klasse war, konnte ich noch ein wenig mehr unterstützen. Und die Gemeinde hat noch mehr Stunden zugesprochen, dadurch ist es auch gegangen. Aber das braucht es einfach. Gerade bei einer Reintegration. (Frau Baran, G. 09)*

Reintegrationsklasse

Neben den personellen Ressourcen trugen auch die Merkmale der Regelklasse dazu bei, dass die Reintegration von Eldi gelang. Der Schulischen Heilpädagogin in der Regelschule war insbesondere die altersdurchmischte Zusammensetzung in der Basisstufe wichtig:

> *Es ist interessant. Dadurch, dass wir eine Basisstufe sind, habe ich das Gefühl, ist es wie normal, dass alle ein wenig anders sind. Dass alle ein wenig an einem anderen Punkt sind. Da hat es nicht so viel gebraucht, dass Eldi akzeptiert wird. (Frau Baran, G. 09)*

Später im Gespräch betont die Schulische Heilpädagogin nochmals, wie unterstützend die Zusammensetzung der Basisstufe für eine Reintegration ist:

> *Ich bin überzeugt, das ist förderlich für eine Integration, weil es arbeiten eh alle an ihren eigenen Sachen. Es kommt nicht darauf an, ob ein Kind jetzt nochmal an etwas anderem arbeitet. Ich bin überzeugt, dass die Strukturen förderlicher sind, als wenn das eine reine Jahrgangsklasse wäre (Frau Baran, G. 09).*

Auch Eldis Vater merkt auf Nachfrage der Interviewerin an, dass er das altersdurchmischte Lernen der Basisstufe als hilfreich erlebte: «Ich finde, das altersdurchmischte Lernen ist etwas Gutes, das tut ihm richtig gut» (Herr Ahmeti, G. 09).

Profil der Lehrkräfte

Eine weitere Gelingensbedingung ist aus der Sicht der beteiligten Personen das Profil der Lehrkräfte. Der Schulleiter der Regelschule erzählt, dass die Zusammensetzung der Lehrpersonen im Fall von Eldi optimal war. Eine erfahrene Lehrperson arbeitete mit einer fachlich gut ausgebildeten Schulischen Heilpädagogin zusammen, die Erfahrung in der Integrativen Sonderschulung mitbrachte:

> *Wir haben eine Heilpädagogin, die den Master Schulische Heilpädagogik hat, das heisst, die auch über die Ausbildung für Integrative Sonderschulung verfügt. So haben wir für die Integrative Förderung und die Integrative Sonderschulung dieselbe Person. Und wir haben eine Klassenlehrperson, die sich das zutraut und erfahren ist. Das haben wir auf der Basisstufe gehabt, mit Alexandra [Schnell] und Leana [Baran]. (Herr Lustenberger, G. 07; Ergänzungen von Autorin)*

Zudem achteten der Schulleiter und die Schulische Heilpädagogin darauf, Eldi nicht einer Lehrperson zuzuteilen, die bereits ein Jahr später in den Ruhestand gegangen wäre. Sondern sie bemühten sich, eine gewisse Konstanz zu schaffen und teilten ihn in eine Klasse ein, in der die Schulische Heilpädagogin und die Klassenlehrerin an der Basisstufe vermutlich längerfristig zusammenarbeiten werden.

Barrieren

Personelle Ressourcen

Eine Barriere für Eldis Reintegration war, dass personelle Ressourcen nicht langfristig, sondern nur für jeweils ein Jahr gesprochen wurden. Diesen Punkt spricht die Schulische Heilpädagogin der Regelschule an. Aus ihrer Sicht generiert die jährliche Antragsstellung sehr viel Aufwand und beansprucht zeitliche Ressourcen, die anders eingesetzt werden könnten. Zudem gehe eine gewisse Planungssicherheit verloren:

> *Ich finde es rückblickend schwierig, dass der Entscheid nur Jahr für Jahr gefällt wurde [...]. Einfach unter dem Aspekt, dass es Arbeit generiert [...]. Ich meine, du musst die Berichte schreiben, du musst sie eingeben, du musst sie machen. Dann musst du wieder an ein Gespräch gehen. Eldi muss zum Testen vorbeigehen. Das sind zeitliche Ressourcen, die du eigentlich anders einsetzen und brauchen könntest. Ich finde, ein Jahr ist schnell vorbei. Das habe ich bis zum Schluss nicht ganz nachvollziehen können, warum das nur so eine jährliche Ressource oder eine jährliche Bestätigung ist. (Frau Baran, G. 09)*

Reintegrationsklasse

Für ein Kind, das neu von der Sonder- in die Regelschule wechselt und Lektionen für die Integrative Sonderschulung (IS) erhält, wäre eine Klasse mit einer bereits bestehenden herausfordernden Zusammensetzung nicht optimal. In diesem Sinne kann eine ungünstige Zusammensetzung der Regelklasse eine Reintegration auch erschweren. Die Schulische Heilpädagogin der Regelschule erläutert, welche Gedanken sie sich zur Einteilung von Eldi machte:

> *Eine Klasse hatte bereits sehr schwierige Bedingungen mit einem Kind, welches schreit und weint [...]. Wir fanden, wir können nicht auch noch ein IS-Kind in diese Klasse einteilen. In diese Klasse gingen auch schon sehr viele Kinder mit Lernschwierigkeiten. Es ist wirklich so geballt in dieser Klasse. (Frau Baran, G. 09)*

Ressourcen der Familie

Gelingensbedingungen

Ressourcen des Kindes

Im Gespräch mit den Schulischen Heilpädagoginnen der Regelschule zeigt sich, dass Eldi wichtige Ressourcen mitbrachte. Seine Motivation und sein Durchhaltevermögen trugen dazu bei, dass seine Reintegration gelang:

> *Interviewerin: Gibt es noch weitere Aspekte, die relevant waren für das Gelingen der Reintegration von Eldi, die wir jetzt noch nicht besprochen haben? [...]*
>
> *Frau Grau: Eldi hat es auch super gemacht.*
>
> *Frau Sieber: Ja, das wollte ich ebenfalls sagen.*
>
> *Frau Grau: (lacht) Er hat auch eine Arbeit geleistet. Jetzt haben wir [...] davon gesprochen, was alle rundherum gemacht haben. Und schlussendlich hat er es dann gestemmt. (G. 08)*

Die beteiligten Fachpersonen stärkten Eldis Ressourcen während des Reintegrationsprozesses, was ebenfalls zu dessen Gelingen beitrug. Zum Beispiel boten sie ihm klare Strukturen, die es ihm erleichterten, am Unterricht teilzunehmen. Und sie förderten seine Talente, beispielsweise seine Singstimme. Das beeindruckte die anderen Kinder, erzählt Frau Baran, die Schulische Heilpädagogin der Regelschule:

> *Ja, das ist das Spannende, etwas auswendig können und solche Sachen. Einen Ablauf erinnern, wenn etwas immer wieder kommt. Das hat er. Das kann er [...]. Und dies so ein wenig zu nutzen. Das hat auch die anderen Kinder recht beeindruckt. Ich meine, wenn er mal ein Solo hingelegt hat oder hinlegen durfte, klatschten alle und freuten sich: «Wow Eldi, du kannst so schön singen!» (lacht) Das ist wirklich eindrücklich gewesen, auch für die Kinder. (G. 09)*

Eldi schaffte es, seine kommunikativen Fähigkeiten im dritten Jahr der Basisstufe weiter auszubauen. Das erleichterte den Übergang in die altersdurchmischte 3. beziehungsweise 4. Klasse (ADL) und unterstützte die Reintegration insgesamt, erzählt der Schulleiter:

> *In der Kommunikation konnte er in diesem Jahr doch deutliche Fortschritte machen [...]. Nachher stand die Frage im Raum: «Klappt das in der dritten Klasse?» Es ist schon ein anderes Setting, es ist zwar weiterhin ADL, mit erfahrenen Leuten aus der Heilpädagogik, wie auch sonst, aber wir hatten schon Respekt. Ich bin überzeugt, das Jahr hat ihm enorm gutgetan. Der Wechsel in die dritte Klasse gelang dann sehr gut. (Herr Lustenberger, G. 07)*

Ressourcen der Eltern

Die Unterstützung und der Wille von Eldis Eltern, die Reintegration umzusetzen, trugen dazu bei, dass dieses Ziel gelang: «Wir wollten es einfach unbedingt. Wir haben es riskiert», sagt Eldis Vater (Herr Ahmeti, G. 09).

Barrieren

Ressourcen des Kindes

Herr Lustenberger, der Schulleiter der Regelschule, erklärt im Gespräch, dass der Kompetenzstand von Eldi die Reintegration auf die Probe stellte und beinahe zur Barriere wurde:

> *Für mich war die Übergangsphase nicht ganz einfach, vor allem auch für die Lehrpersonen nicht. Eigentlich war der Stand, den Eldi beim Wechsel hatte, eher zu tief für eine Reintegration. Das ist nicht unsere Einschätzung, sondern jene der Sonderschule, die sagte, dass es eigentlich besser wäre, Eldi ein Jahr später zu reintegrieren. Die Familie wollte die Reintegration aber unbedingt ein Jahr früher umsetzen. (G. 07)*

Ressourcen der Eltern

Frau Baran, die Schulische Heilpädagogin der Regelschule, weist im Gespräch auf eine weitere Barriere in Eldis Reintegrationsprozess hin: das teilweise fehlende Wissen seiner Eltern sowie der Eltern der Mitschüler:innen über die Integrative Sonderschulung. Frau Baran musste am ersten Elternabend zu Beginn der Reintegration einige skeptische Eltern von Mitschüler:innen darüber aufklären, dass alle Kinder das Recht haben, am Wohnort unterrichtet zu werden. Gleichzeitig stuft sie es auch als Barriere ein, wenn Eltern von Kindern mit Behinderungen über zu wenig Wissen verfügen. Diese könnten sich nur bedingt für die integrative Schulung ihres Kindes einsetzen.

Zusammenarbeit

Gelingensbedingungen

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Für das Gelingen von Eldis Reintegration war es wichtig, dass die Fachpersonen der Regelschule auf der Ebene des Unterrichts zusammenarbeiteten. Die Klassenlehrerin, die Schulische Heilpädagogin und die Klassenassistentin sprachen sich ab und organisierten sich untereinander. Der Schulleiter und die Regellehrperson der Basisstufe führen diese Gelingensbedingung im Gespräch wie folgt aus:

Herr Lustenberger: *Ich habe das Gefühl, ihr wart schon ziemlich gefordert, aber im positiven Sinn, im Dialog im Unterrichtsteam, und es hat auch noch Wechsel gegeben bei der Klassenassistenz.*

Frau Schnell: *Genau.*

Herr Lustenberger: *Zuerst Carla und nachher Fabienne. Ihr musstet schauen und die Aufgaben verteilen. Aber das hatte weniger damit zu tun, dass Eldi etwas gemacht hat, sondern dass ihr euch organisieren musstet.*

Frau Schnell: *Ja, genau.*

Herr Lustenberger: *Es hat bei euch gut geklappt. (G. 07)*

Ausserdem fand der Schulleiter es wichtig, sich mit den Lehrpersonen über die Machbarkeit der Reintegration auszutauschen und sie während des Prozesses zu unterstützen:

Es ist sicher zentral, das Einverständnis der Lehrpersonen zu haben, dass sie mit dem Kind starten. Das ist auf der Ebene der Schulleitung wichtig, glaube ich, dass man sie fragt: «Ist es machbar, könnt ihr euch das vorstellen?» (Herr Lustenberger, G. 07)

Zusammenarbeit zwischen der Regel- und der Sonderschule

Nicht nur die Fachpersonen innerhalb der Regelschule mussten sich untereinander absprechen und organisieren, damit Eldis Übergang gelang. Auch die beteiligten Personen der Regel- und der Sonderschule arbeiteten zusammen. Der Schulleiter der Regelschule erklärt, was für die Zusammenarbeit während einer Reintegration wichtig ist:

Dass die Personen, die daran arbeiten, gut vernetzt sind untereinander. Dass die Kommunikation gut läuft, mit der Vorgängerinstitution oder jetzt bei Eldis Wechsel von der Basisstufe in die dritte, vierte Klasse, dass man weiss, was gewirkt hat, was eher schwierig gewesen ist, was man eher nicht machen würde, welche Strukturen Eldi helfen. Also Vernetzung, Kommunikation untereinander. (Herr Lustenberger, G. 07)

Auch Frau Grau, die Kindergartenlehrperson der Sonderschule, schildert, dass der Austausch mit der Regelschule zum Gelingen der Reintegration beigetragen hat. Die Lehrpersonen der Sonderschule erteilten den Regellehrpersonen wichtige Hilfestellungen im Umgang mit Eldi. Sie fühlten sich verstanden und in ihrer Expertise ernst genommen – sie mussten sich nicht erklären. Frau Grau erzählt:

> *Ich sagte ihnen: «Und [...] wenn alles zu viel ist, dann gebt ihr Eldi die Kopfhörer und den Musicplayer und dann spielt ihr die CD ab [...]. Keine Ahnung, Andrew Bond, Zimetstern oder irgend so etwas.» Ich wusste einfach: «Hey, das funktioniert.» [...] Die Lehrkräfte der Regelschule wussten dann: «Okay, das ist eine Strategie. Das stört ja niemanden.» Und wenn er sich wieder beruhigen kann, kann er nachher wieder in den Auftrag finden. Dass es wie nicht eine Frage der Erziehung ist, sondern dass alles stimmt, damit er überhaupt an den Punkt kommt, um zu lernen. Das war sehr cool. Und diesen Austausch finde ich sehr wichtig als Gelingensbedingung. (G. 08)*

Sie ergänzt, dass ihr Wissen über und ihre Erfahrungen mit Eldi sehr geschätzt wurden. Das war wichtig, dass die Zusammenarbeit und damit die Reintegration gelangen: «Ich habe mich ernst genommen gefühlt mit unseren Ratschlägen» (Frau Grau, G. 08).

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Sonderschule

Die Klassenlehrerin der Sonderschule und die Integrationsverantwortliche thematisieren im Gespräch auch die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Sonderschule. Aus ihrer Sicht war es besonders bei der Vorbereitung der Reintegration bedeutsam, die Anliegen und Wünsche der Eltern ernst zu nehmen und sie im Antrag für die Reintegration beim Schulpsychologischen Dienst zu berücksichtigen. Schliesslich wirkte sich der Umgang mit den Eltern auch auf die weitere Zusammenarbeit mit ihnen aus:

Frau Grau: *Ich glaube, es ist wichtig, dass wir als Sonderschule, ob jetzt Sonderschule oder Regelschule, die Anliegen der Eltern ernst nehmen [...]. Selbstverständlich würde ich nicht bei jedem Kind unterschreiben und sagen: «Ja, wir gehen diesen Schritt», nur weil es die Eltern wollen. Ich habe ja auch eine Verantwortung als Fachperson, die richtige Einschätzung abzugeben. Die Entscheidung liegt nach wie vor nicht bei mir. Aber ich finde das einen wichtigen Punkt*

Frau Sieber: *Ja, total.*

Frau Grau: *in der Elternarbeit. Das hätte nichts gebracht. Ich hätte [...] den Jungen auch berechtigt so darstellen können, und sagen: «Er muss weiterhin in einer Sonderschule bleiben.» Aber die Eltern hätten [es] gespürt [...]. Dort wäre ein Widerstand da und der hätte sich sofort auf das Kind übertragen. (G. 08; Ergänzung von Autorin)*

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

In der Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule war es das gegenseitige Vertrauen, das zum Gelingen von Eldis Reintegration beigetragen hat. Die Eltern haben versucht, die Tipps der Lehrpersonen umzusetzen und gleichzeitig die Lehrpersonen zu unterstützen. Eldis Vater äussert im Gespräch gegenüber der Schulischen Heilpädagogin, was ihm im Austausch mit ihr und den anderen Beteiligten der Regelschule wichtig war:

> *Wenn jemanden etwas bedrückt, dass man die Person darauf ansprechen kann, egal was es ist. Ich glaube, wir haben versucht, von Anfang an offen zu sein und zu sagen, wenn etwas los ist. Oder wenn ihr etwas habt, dass ihr uns das bitte direkt sagt. Ich weiss nicht, wie das bei euch angekommen ist. Aber wir haben es probiert und wir haben es so geschätzt [...], was ihr gemacht habt, weil wir wussten, dass es schwierig ist. So gut wie wir Eldi kannten, hat ihn niemand gekannt [...]. Wir haben gesagt, dass ihr uns alles erzählen oder sagen könnt, wir helfen und probieren aus, so gut es geht. (Herr Ahmeti, G. 09)*

Es war wichtig, dass die Kommunikation niederschwellig und schnell erfolgen konnte. Dadurch waren die Eltern und die Regelschullehrkräfte immer informiert:

Herr Ahmeti: *Wir haben den Lehrerinnen immer wieder versucht zu sagen, dass wir offen sind für alles, dass sie immer zu uns kommen können.*

Frau Baran: *[...] Wir sind immer in sehr engem Kontakt gewesen. Also entweder ich und Eldis Eltern oder Alexandra [Schnell], die einen Grossteil ihres Pensums in dieser Klasse hatte. Es war wichtig, dass wir einen sehr engen Kontakt hatten und niederschwellig per WhatsApp kommunizieren konnten. Und dass die Kommunikation möglichst schnell hin und her läuft. Ich glaube, das ist sehr wichtig gewesen dafür, dass die Reintegration am Schluss überhaupt gelungen ist. (G. 09; Ergänzung von Autorin)*

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Was für die Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Sonderschule gilt, war laut den Gesprächen für alle Systeme wichtig, auch die Kommunikation zwischen den Eltern, der Regelschule und der Sonderschule zu Beginn der Reintegration. Frau Baran erzählt im Gespräch mit Herrn Ahmeti:

Frau Baran: *Den niederschwelligen Kontakt finde ich extrem wichtig bei Integrationen. Zu wissen, dass ich schnell eine WhatsApp schreiben, eine Sprachnachricht schicken und schildern kann, was passiert ist. Ihr müsst wissen, wie Eldi zu Hause ankommt, und umgekehrt auch.*

Herr Ahmeti: *Ja, die Kommunikation, genau.*

Frau Baran: *Ich glaube, die Kommunikation möglichst einfach und niederschwellig zu halten, ist sehr wichtig.*

Interviewerin: *Darf ich fragen, wie hat die Kommunikation ausgesehen in eurem Dreiergespann?*

Herr Ahmeti: *Wir hatten alle vier Kontakt, oder mit der Frau/*

Frau Baran: *Ja genau. Sina ist meistens im Lead gewesen. (G. 09)*

In den Augen des Schulleiters der Regelschule war es zentral, dass sich die Sonderschule an der Umsetzung der Reintegration beteiligte. Die Eltern und die Fachpersonen der Sonderschule brachten ihre Erfahrungen mit Eldi in den Prozess ein. Dadurch war es möglich, eine Verbindung über alle Systeme hinweg herzustellen:

Was ich enorm wichtig fand, war die Zusammenarbeit mit Sina Grau [...]. Ich habe sie als unterstützend und wertvoll wahrgenommen. Sie ist präsent gewesen, sie war auch [...] beim Planungsgespräch dabei [...]. Alles, was dazu beigetragen hat, eine Brücke zwischen der bisherigen Schule und der neuen herzustellen, hat aus meiner Sicht sehr geholfen. (Herr Lustenberger, G. 07)

In der Zusammenarbeit aller Beteiligten wurde ein Rahmen definiert, wie die Reintegration ablaufen könnte. Dies wurde ebenfalls als hilfreich beurteilt, da sich alle Beteiligten einbringen konnten, auch die Eltern.

Barrieren

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Als Stolperstein im Reintegrationsprozess identifizieren die beteiligten Personen die Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst. Er hat die Deutungs- und Entscheidungshoheit darüber, welche Ressourcen gesprochen werden. Eldis Eltern und die Lehrpersonen, die täglich mit ihm arbeiten, konnten diese Entscheidung nicht beeinflussen. Eldis Vater und die Schulische Heilpädagogin der Regelschule finden diesen Umstand problematisch. Was, wenn Eldi am Tag der Abklärung eine schlechte Tagesform hat und nicht die Leistungen erbringen kann, die er normalerweise erzielen würde? Eine Fehleinschätzung des Schulpsychologischen Dienstes kann dazu führen, dass er nicht die Unterstützung erhält, die er eigentlich benötigt. Diese Problematik erläutert Eldis Vater anhand des IQ-Tests, den Eldi absolvieren musste. Das Ergebnis ist wegweisend für seine weitere Zukunft:

Herr Ahmeti: *Das ist so eine Sache mit dem IQ-Test. Eldi geht eine Stunde dorthin und dann/*

Frau Baran: *Es ist eine Momentaufnahme [...].*

Herr Ahmeti: *Eine Beurteilung, nach einer Stunde oder einer halben Stunde. Vielleicht ist er in dieser Zeit nicht gut. Jemand wie Frau Baran, die ihn kennt und Eldi seit einem Jahr begleitet [...], kann am besten über ihn entscheiden. Oder sagen, so ist er oder so ist er nicht. (G. 09)*

Haltung

Gelingensbedingungen

Haltung und Commitment

Herr Lustenberger, der Schulleiter der Regelschule, unterstreicht im Gespräch, wie wichtig er es findet, als beteiligte Person eine integrative Haltung zu haben. Man muss die Reintegration sich selbst, der Klasse und dem reintegrierten Kind zutrauen:

> *Personen, die selbst überzeugt sind: «Das ist machbar, ich traue mir das zu, ich traue es meiner Klasse, meinen Kindern und auch Eldi zu.» Das ist, glaube ich, ein ganz zentraler Punkt. Wenn man im Voraus zögert oder sich nicht in dieser Rolle sieht, dann wird es wahrscheinlich schwierig [...]. Aber an diesem Punkt stand ich in meiner Schule noch nie [...]. Wir haben zum Glück Leute, die die integrative Haltung mittragen und das ist sicher zentral für den Erfolg der Reintegration. (G. 07)*

Die Klassenlehrerin an der Basisstufe nimmt die Aussage des Schulleiters auf. Sie führt weiter aus, dass es in schwierigen Situationen das eigene Durchhaltevermögen sowie jenes des pädagogischen Teams braucht, um die Reintegration weiterzutragen:

> *Ich habe mir gesagt: «Nein, ich gebe jetzt nicht auf, wir schaffen das und wir können das.» Die Reintegration war eine grosse Herausforderung für uns alle, aber schlussendlich haben wir alle dazu beigetragen, dass es geklappt hat. Es ist für Eldi jetzt ein riesiger Gewinn, dass er an unserer Schule bleiben kann und für uns selber auch, dass wir sagen können: «Wir haben das geschafft.» (Frau Schnell, G. 07)*

Auch die Lehrkräfte der Sonderschule betonen im Gespräch, dass das Commitment der beteiligten Personen eine Gelingensbedingung für den Reintegrationsprozess ist. Laut der Integrationsverantwortlichen der Sonderschule unterstützten die Beteiligten der Regelschule, aber auch sie selbst Eldis Wechsel: «Alle waren einer Meinung: ‹Wir machen diesen Wechsel und wir stehen dahinter›» (Frau Sieber, G. 08). Dieselbe Sicht vertritt auch die Klassenlehrerin der Sonderschule: «Alle haben am gleichen Strang gezogen» (Frau Grau, G. 08). Wichtig war ihrer Meinung nach die Haltung der Regelschule, «ihre Offenheit [...] und ihr Wille, Eldi dort aufzunehmen» (Frau Grau, G. 08).

Mit den vorangehenden Einschätzungen decken sich auch die Aussagen der Schulischen Heilpädagogin der Regelschule. Eine zentrale Gelingensbedingung für Eldis Reintegration sind für sie das Commitment und die Offenheit der Fachpersonen, an einem teilweise ungewissen Prozess engagiert mitzuwirken: «Ich glaube, das Commitment. Es waren alle bereit. Niemand wusste, was auf uns

zukommt, wir haben uns alle auf eine Reise eingelassen. Ich glaube, es ist wichtig, diese Offenheit zu haben» (Frau Baran, G. 09).

Diese Bereitschaft der Regellehrpersonen war für Herrn Ahmeti spürbar: «Es war schön, dass der Wille von Herrn Lustenberger und den Lehrpersonen der Regelschule da gewesen ist, dass sie bereit waren, zu sagen: ‹Wir probieren es, doch, wir machen es.› Wir wussten alle, zurück kann Eldi immer» (G. 09). Aus der Sicht von Herrn Ahmeti müssen Lehrpersonen eine Reintegration aufrichtig wollen, sonst ginge es nicht: «Ich finde, es braucht eine Lehrerin, die das wirklich will, die das wirklich von Herzen macht. Sonst würde es, glaube ich, nicht gehen» (G. 09).

Romana Snozzi

Kommentar zum Portrait von Eldi: Gemeinsam zur erfolgreichen Reintegration

Das Portrait von Eldi erzählt eine Erfolgsgeschichte: Eldi wechselte von einem heilpädagogischen Kindergarten an die Regelschule. Dieser Wechsel war möglich, weil die Beteiligten offen waren, die Reintegration zu wagen. Keiner der Beteiligten hätte das allerdings allein schaffen können. Entscheidend waren ihre enge Zusammenarbeit, ihr grosser Einsatz für die Reintegration von Eldi und die offene Kommunikation.

Ich kommentiere das Portrait von Eldi aus der Perspektive der internationalen Forschung zu Schulübergängen. Wie im Eingangskapitel dieses Buches beschrieben, sind Reintegrationen bislang erst wenig erforscht worden. Um die Ergebnisse aus dem Portrait von Eldi einzuordnen, beziehe ich mich deshalb auch auf internationale Forschungsergebnisse zu normativen Übergängen (z. B. vom Kindergarten in die Primarschule) und Wechsel in die umgekehrte Richtung, das heisst von der Regel- in die Sonderschule. Viele der Gelingensbedingungen und Barrieren, die im Portrait genannt werden, finden sich in bisherigen Studien zu Übergängen wieder. Einige davon möchte ich im Folgenden aufgreifen.

Wunsch nach Integration

Eldis Einstieg ins Schulsystem verlief nicht optimal. Nach einem Schnuppertag im Kindergarten eröffnete der zuständige Schulleiter den Eltern von Eldi, dass er bei ihrem Sohn eine kognitive Beeinträchtigung vermute. Daraufhin wurde Eldi einem heilpädagogischen Kindergarten zugewiesen. Der Eintritt eines Kindes in den Kindergarten ist oft der Zeitpunkt, bei dem erstmals eine Behinderung diagnostiziert und über das Schulsetting entschieden wird – und der dessen weiteren Bildungsverlauf prägt (Lotte, 2015). Im Fall von Eldi wurde die Entscheidung über die Einschulung getroffen, ohne seine Eltern einzubeziehen. Dass Fachpersonen Eltern häufig gegen ihren Willen zu einer Sonderschulplatzierung drängen, zeigen Mann et al. (2018) für den australischen Kontext.

So wurde Eldi also im heilpädagogischen Kindergarten eingeschult. Seine Eltern hatten jedoch den Eindruck, dass er dort wenig lernen konnte und sogar Rückschritte machte. Er übernahm aggressive Verhaltensweisen von seinen

Mitschüler:innen und begann, andere zu beissen und an den Haaren zu reissen. Seine Eltern wünschten sich daher, dass Eldi in die Regelschule wechselt, da sie sich ein förderlicheres Umfeld für ihn erhofften.

Ähnliche Überlegungen machten sich Eltern in einer englischen Studie zur Reintegration älterer Kinder und Jugendlicher mit Autismus-Spektrum-Störungen: Auch diese Eltern hofften, dass ihre Kinder in einem integrativen Setting von anspruchsvolleren Lerninhalten profitieren können und besser auf das Leben nach der Schule vorbereitet werden (Croydon et al., 2019). In der Studie wirkte sich die neue Umgebung positiv auf das Lernen und die persönliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen aus (ebd.).

Begleitung des Übergangs

Die Fachliteratur zu normativen Schulübergängen zeigt: Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind bei Übergängen besonders stark gefordert und benötigen Unterstützung (Dockett & Perry, 2013; Harris & Nowland, 2020). Angesichts der unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden ist eine frühzeitige, kindzentrierte Planung wichtig (Harris & Nowland, 2020; Strnadová et al., 2023). Auch die Fachpersonen, die Eldis Übertritt begleiteten, sehen die kindzentrierte Herangehensweise als zentrale Voraussetzung für den Erfolg der Reintegration. Sie betonen, wie wichtig es war, Spielraum für individuelle und flexible Anpassungen zu haben. Zudem hat das Lernen in altersgemischten Gruppen auf der Basisstufe und später in der 3. und 4. Klasse vermutlich dabei geholfen, auf die individuellen Bedürfnisse von Eldi eingehen zu können. In altersdurchmischten Gruppen ist es normal, dass alle Kinder in ihrem eigenen Tempo lernen und unterschiedliche Aufgaben bearbeiten.

Die Fachliteratur nennt Strategien und Praktiken, wie der Übergang eines Kindes in den Kindergarten begleitet werden kann, und zwar auf der Ebene des Kindes, der Eltern und der beteiligten Fachpersonen (Gooden & Rous, 2018). Wie bei Eldi geschehen, wird empfohlen, dass das Kind die neue Umgebung frühzeitig besuchen und kennenlernen kann. So kann es gezielt jene Fertigkeiten üben, die es in der neuen Umgebung brauchen wird, wie zum Beispiel Anweisungen der Lehrperson befolgen oder an Gruppenaktivitäten teilnehmen (ebd.).

Es ist zudem wichtig, die Eltern gut zu informieren und sie zu ermächtigen, sich aktiv in die Planung und Umsetzung einzubringen (ebd.). Eine australische Studie zur Reintegration von drei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen zeigte, dass eine mangelhafte Kommunikation zwischen Schule und Eltern zu einer Barriere im Reintegrationsprozess werden kann (Martin et al., 2019). Im

Fall von Eldi wurden die Eltern aktiv einbezogen. Erschwerend war möglicherweise ihr fehlendes Wissen über das Schulsystem, hilfreich hingegen, dass sie und Eldi klar definierte Ansprechpersonen hatten.

Auch der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen können einen reibungslosen Übergang ermöglichen (Gooden & Rous, 2018). Informationen müssen von einer Organisation zur nächsten weitergegeben werden, damit Unterbrüche in der Begleitung möglichst vermieden werden können (ebd.). Die abgebende Schule sollte das Kind gut auf den Übergang vorbereiten, die aufnehmende Schule die Lernumgebung an seine Bedürfnisse anpassen (ebd.). Bei der Reintegration von Eldi scheint beides der Fall gewesen zu sein. Vor, während und nach dem Übertritt arbeiteten die Beteiligten der beiden Schulen eng zusammen. Innerhalb der Regelschule tauschten sich die Klassenlehrperson und die Heilpädagogin miteinander aus.

Engagement und Offenheit

Eldis erste Wochen in der Regelklasse waren herausfordernd. Er war unruhig und verhielt sich laut den Lehrpersonen zeitweise aggressiv gegenüber Erwachsenen. Alle Fachpersonen und die Eltern haben ihn während dieser Zeit unterstützt. Die Regelschule stellte zudem grosszügig Personalressourcen zur Verfügung. Sie scheint eine inklusive Schulkultur zu pflegen. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass die inklusive Schulung von Eldi am Elternabend thematisiert wurde. Auch Lehrpersonen aus den USA, welche Reintegrationen von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf begleiteten, berichteten von anfänglichen Schwierigkeiten und herausforderndem Verhalten der Kinder und Jugendlichen (Sorani-Villanueva et al., 2014). Sie setzten ebenfalls auf Teamarbeit und bezogen teilweise die Eltern ein (ebd.).

In einer Befragung in England nennen Lehrpersonen unter anderem die folgenden Aspekte als Erfolgsfaktoren für eine Reintegration: die Offenheit der Fachpersonen in Bezug auf die integrative Schulung, ausreichende Ressourcen und Fachwissen sowie eine inklusive Schulkultur (Gibb et al., 2007). In anderen Studien sehen Eltern und Schulleitungen von Sonderschulen fehlende Unterstützung und eine mangelnde inklusive Schulkultur als Gründe, warum Schüler:innen von der Regel- an die Sonderschule wechseln (Kelly et al., 2014; Mann et al., 2018).

Auch die schulischen und sozialen, und damit fachlichen und überfachlichen Kompetenzen eines Kindes sind wichtig für eine Reintegration (Gibb et al., 2007; Maturana et al., 2019). Eldi hat sich nach einiger Zeit gut in die neue Klasse

eingelebt. Dazu hat sicher auch die Offenheit und Unterstützung seiner Eltern beigetragen (Gibb et al., 2007). In einer australischen Studie gehen einige Eltern von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen sogar davon aus, dass die Reintegration ihres Kindes ohne ihr Engagement nicht möglich gewesen wäre (Keane et al., 2012).

Spezifisches Fachwissen

Um Kinder mit Behinderungen zu begleiten und zu schulen, ist Fachwissen notwendig, das an der Regelschule nicht immer vorhanden ist. Im Fall von Eldi braucht es Wissen über die bei ihm diagnostizierte kognitive Beeinträchtigung und Autismus-Spektrum-Störung. Für seine Reintegration war es deshalb entscheidend, dass die Lehrpersonen an der Regelschule von Eldis ehemaliger Klassenlehrerin an der Sonderschule unterstützt wurden.

Unpassende Unterrichtsmethoden erschweren die inklusive Schulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Gibb et al., 2007). Verschiedene Studien nennen dies als Hauptgrund, weshalb Schüler:innen von einer Regel- an eine Sonderschule wechseln (Bastges-Lienshöft et al., 2020; Kelly et al., 2014; Mann et al., 2018). Zum Beispiel erzählen Eltern von Kindern mit kognitiven Beeinträchtigungen, dass die Lerninhalte an der Regelschule zu anspruchsvoll und die Unterstützung zu gering gewesen seien (Mann et al., 2018). Zudem seien lebenspraktische Fertigkeiten zu wenig gefördert worden (ebd.). Damit eine Reintegration erfolgreich sein kann, ist es also wichtig, dass Lehrpersonen über genügend Fachwissen verfügen respektive von Fachpersonen unterstützt werden (Buchanan et al., 2016; Keane et al., 2012; Martin et al., 2019).

Ausblick

Das Portrait von Eldi ist eine Erfolgsgeschichte. Aus ihm lassen sich Strategien und Vorgehensweisen ableiten, die dazu beitragen, dass die Reintegration eines Kindes gelingt. Das Portrait zeigt, dass eine Reintegration kontinuierlich begleitet werden muss. Im Fall von Eldi entschieden die verantwortlichen Personen, dass er für ein weiteres Jahr die Basisstufe besuchen sollte, um vor allem seine sozialen Kompetenzen zu stärken. Sie planten früh seinen Übergang in die nächste Klasse und begleiteten ihn eng. Bei Eldis Übertritt in die Oberstufe könnte der Wechsel an eine Sonderschule erneut zum Thema werden. So zeigen statistische Daten aus europäischen Ländern, dass Lernende mit sonderpädagogischem

Förderbedarf, insbesondere mit kognitiver Beeinträchtigung, auf dieser Stufe mit höherer Wahrscheinlichkeit separativ geschult werden (Buchner et al., 2021).

Reintegrationen wie diejenige von Eldi sind eher selten. Jedoch zeigen Daten aus dem Kanton Zürich, dass die meisten Lernenden mit erhöhtem sonderpädagogischem Förderbedarf während der obligatorischen Schulzeit zwischen verschiedenen Schulformen wechseln (Snozzi et al., 2024). Damit solche Übergänge gelingen, sollten alle Beteiligten über das Vorgehen informiert sein und bewährte Massnahmen umsetzen, etwa Schulbesuche zur Eingewöhnung. Wie wir im Portrait von Eldi gesehen haben, betrifft dies die Eltern, die Lehrpersonen und die Schulleitung, aber auch weitere Fachpersonen wie zum Beispiel Schulpsycholog:innen.

Literatur

Bastges-Lienshöft, C., Schmidt, B. M., Beckmann, E. & Schabmann, A. (2020). Warum wechseln Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von der allgemeinen Schule in die Förderschule? *Zeitschrift für Inklusion*, 3.

Buchanan, R., Nese, R. N. T. & Clark, M. (2016). Stakeholders' Voices: Defining Needs of Students with Emotional and Behavioral Disorders Transitioning between School Settings. *Behavioral Disorders*, *41* (3), 135–147. https://doi.org/10.17988/BD-15-73.1

Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E. & Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *18* (1), 7–22. https://doi.org/10.1111/jppi.12368

Croydon, A., Remington, A., Kenny, L. & Pellicano, E. (2019). «This is what we've always wanted»: Perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes. *Autism & Developmental Language Impairments*, *4*, 1–16. https://doi.org/10.1177/2396941519886475

Dockett, S. & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, *21* (2–3), 163–177. https://doi.org/10.1080/09669760.2013.832943

Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. & Frederickson, N. (2007). Pathways to Inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, *23* (2), 109–127.

Gooden, C. & Rous, B. (2018). Effective transitions to kindergarten for children with disabilities. In A. J. Mashburn, J. LoCasale-Crouch & K. C. Pears (Eds.), *Kindergarten transition and readiness* (pp. 141–162). Springer.

Harris, J. & Nowland, R. (2020). Primary-secondary school transition: Impacts and opportunities for adjustment. *Journal of Education & Social Sciences*, *8* (2), 55–69.

Keane, E., Aldridge, F. J., Costley, D. & Clark, T. (2012). Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*, *16* (10), 1001–1017. https://doi.org/10.1080/13603116.2010.538865

Kelly, A., Devitt, C., O'Keeffe, D. & Donovan, A. M. (2014). Challenges in implementing inclusive education in Ireland: Principal's views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *11* (1), 68–81. https://doi.org/10.1111/jppi.12073

Lotte, J. (2015). Institutionelle Übergänge von Mädchen und Jungen mit Behinderungen im frühen Lebensalter. Von der Familie in die Kindertagesbetreuung und von der Kindertagesbetreuung in die Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *84* (2), 113–122. https://doi.org/10.2378/vhn2015.art13d

Mann, G., Cuskelly, M. & Moni, K. (2018). An investigation of parents' decisions to transfer children from regular to special schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *15* (3), 183–192. https://doi.org/10.1111/jppi.12238

Martin, T., Dixon, R., Verenikina, I. & Costley, D. (2019). Transitioning primary school students with Autism Spectrum Disorder from a special education setting to a mainstream classroom: successes and difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, *25* (5), 640–655. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597

Maturana, A. P. P. M., Mendes, E. G. & Capellini, V. L. M. F. (2019). Schooling of students with intellectual disabilities: Family and school perspectives. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, *29* (2), 2. https://doi.org/10.1590/1982-4327e2925

Snozzi, R., Müller, C. M. & Zurbriggen, C. L. A. (2024). School placement trajectories of students with special educational needs – A longitudinal analysis of administrative data. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1–15. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12714

Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R. & Keys, C. B. (2014). School Problems and Solutions for Students With Disabilities: A Qualitative Examination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, *42* (1), 58–71. https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855060

Strnadová, I., Dowse, L., Lowe, K., Danker, J., Angelina Willow, S., Tso, M. & Xavier, A. (2023). Primary to high school transition planning for students with disability: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, *120*, 102188. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102188

Lionel

Federica Hofer

Das Portrait von Lionel

Auf der Projektwebseite *www.teil-reintegration.ch* finden Sie das Portrait von Lionel in einfacher Sprache und auf Englisch. Lionels Reintegration fand im Kanton Bern statt. Angaben zu Reintegrationen im Kanton Bern finden Sie ebenfalls auf der Webseite.

Beteiligte Personen

Lionel Birrer

Lionel[1] ist im Jahr 2008 geboren. Er hat zwei Geschwister, zusammen mit dem jüngeren lebt er bei seiner Mutter. Zu Hause spricht er Schweizerdeutsch. Lionel wohnt im Kanton Bern. In seiner Freizeit geht er ins Judo, er schiesst gerne und fährt mit seinem Moped.

Bei Lionel wurde eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Störung und eine Zerebralparese diagnostiziert. Seine Füsse mussten operativ versteift werden. Zudem wurde bei ihm eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert.

Lionel besuchte den Kindergarten in einer Sprachheilschule, wechselte danach für ein Jahr an eine Sonderklasse an der Regelschule und schliesslich an ein Sonderschulheim. Mit 13 Jahren wurde er in die Regelschule reintegriert, im 2. Semester der 7. Klasse. Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2023, zwei Jahre nach Beginn der Reintegration, ist Lionel 15 Jahre alt und startet nach den Sommerferien in die 9. Klasse.

[1] Alle Namen und Orte wurden anonymisiert. Nur der Kanton Bern wird offengelegt.

Familie

Theresa Birrer
Frau Birrer ist Lionels Mutter. Sie ist gelernte Hotelfachassistentin und arbeitet als Verkäuferin in einem Lebensmittelgeschäft. Seit dem Jahr 2017 lebt sie getrennt von Lionels Vater, der als Chauffeur tätig ist. Die Trennung der Eltern wurde durch die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde begleitet.

Beteiligte der Regelschule

Julius Fritsche
Herr Fritsche ist ausgebildeter Sekundarlehrer und arbeitete rund zehn Jahre an der Schule, die Lionel zum Gesprächszeitpunkt besucht. Er unterrichtete unter anderem die Lektionen des Bildnerischen Gestaltens und war zuständig für die Integrative Förderung von Lionel in dessen 7. und 8. Schuljahr. Zu Beginn des Schuljahres 2023/24 hat Herr Fritsche die Schule verlassen und Lionel wird auf das 9. Schuljahr hin eine neue Lehrperson für die Integrative Förderung zugeteilt.

Tina Kristobal
Frau Kristobal ist eine von Lionels Klassenlehrpersonen in der Oberstufe der Regelschule. Sie ist ausgebildete Sekundarlehrerin und verfügte zum Zeitpunkt von Lionels Reintegration über 19 Jahre Berufserfahrung. Ihre Funktion als Klassenlehrerin teilt sie sich mit Frau Medved. Zusammen begleiten sie Lionel von der 7. bis zur 9. Klasse, während zwölf Lektionen pro Woche.

Marta Medved
Frau Medved ist die zweite Klassenlehrperson von Lionel in der Oberstufe der Regelschule. Sie arbeitete bereits seit acht Jahren als ausgebildete Sekundarlehrerin, als Lionel in die Regelschule reintegriert wurde. Zusammen mit Frau Kristobal unterrichtet sie ihn von der 7. bis zur 9. Klasse, während zwölf Lektionen pro Woche.

Beteiligte der Sonderschule

Ylena Zumstein
Frau Zumstein ist Schulische Heilpädagogin im Sonderschulheim 3, in welches Lionel auf die 7. Klasse hin wechselte. Sie teilte die Klassenverantwortung mit Simon Gerber und unterrichtete Lionel während 21 Wochenlektionen. Zum Gesprächszeitpunkt ist Frau Zumstein als Schulleiterin tätig und schliesst die Ausbildung zur Schulischen Heilpädagogin in einem Jahr ab. Zum Zeitpunkt der Reintegration hatte sie drei Jahre Berufserfahrung als Heilpädagogin.

Simon Gerber
Herr Gerber ist Schulischer Heilpädagoge und Klassenlehrperson im Sonderschulheim 3. Als Lionel für die 1. Oberstufe dorthin wechselte, arbeitete Herr Gerber seit einem Jahr dort. Zusammen mit Frau Zumstein war er für Lionels Klasse verantwortlich. Herr Gerber unterrichtete Lionel während 21 Wochenlektionen an der Sonderschule und begleitete ihn zudem mit 14 Wochenlektionen während der Übergangsphase an die Regelschule.

Aufteilung der Gespräche

Um mehr über den Reintegrationsprozess von Lionel zu erfahren, sprach das Projektteam mit den folgenden Personen:

- Frau Zumstein und Herr Gerber (Gespräch 13)
- Lionel, Frau Birrer und Herr Fritsche (Gespräch 14)
- Frau Kristobal und Frau Medved (Gespräch 15)

Prozessbeschreibung

Wie gestaltete sich Lionels Bildungsweg von der Regel- in die Sonderschule und wieder zurück? Und wie blicken die Personen darauf, die ihn auf diesem Weg begleiteten? Nachfolgend wird Lionels Reintegration nachgezeichnet, anhand von Zitaten aus den Gesprächen mit ihm, seiner Mutter und den beteiligten Personen aus der Regel- und Sonderschule.

Lionels Bildungsweg begann in der Spielgruppe. Dort erhielt er Massnahmen der Heilpädagogischen Früherziehung, da er Mühe hatte, sich sprachlich auszudrücken. Er besuchte im Anschluss für zwei Jahre einen Sprachheilkindergarten. Lionel machte in dieser Zeit grosse Fortschritte, weshalb er nicht in der Sprachheilschule blieb, wie eines seiner Geschwister. Lionels Mutter erzählt, dass dieser Wechsel nicht problemlos verlief, unter anderem aufgrund von Lionels Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Störung. Frau Birrer befürchtete, dass für Lionel eine grosse Klasse zu herausfordernd wäre. Deshalb wechselte er für die erste Klasse an eine Sonderklasse respektive eine Kleinklasse an der Regelschule. Diese wurde allerdings nach einem Jahr aufgelöst. Das bedeutete, dass Lionel ein erneuter Wechsel bevorstand.

Anschliessend besuchte Lionel während vier Jahren, von der 2. bis zur 5. Klasse, die Sonderschule im Sonderschulheim 1. Im dazugehörigen Wohnheim übernachtete er zeitweise zweimal pro Woche. Lionel erbrachte gute schulische Leistungen, weshalb klar war, dass er das Sonderschulheim 1 nach der 5. Klasse wieder verlassen sollte: «Dann hat es geheissen: ‹Er ist zu gut. Es hat genug andere Anwärter. Er muss wieder gehen›» (Frau Birrer, G. 14).[2] Frau Birrer schildert, dass Lionel bereits zu diesem Zeitpunkt an die Regelschule wechseln wollte: «Er sagte schon nach zwei Jahren im Sonderschulheim 1, dass er in die öffentliche Schule will. Man hat dies aber nicht erlaubt. Oder es ist aus irgendwelchen Gründen nicht gegangen» (G. 14).

Die Situation von Lionels Familie veränderte sich im Jahr 2017. Ein Vorfall zwischen Lionels Eltern führte dazu, dass die Familie durch die Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde begleitet wurde. Die Eltern trennten sich daraufhin. Zur gleichen Zeit erhielt Lionel keinen Platz an einer anderen Sonderschule, weshalb seine Beiständin anordnete, dass er in ein Kinderheim beziehungsweise ein geschlossenes Internat kommt. Mit diesem Beschluss war Lionels Mutter nicht einverstanden:

[2] Die Zitate aus den Gesprächen wurden zugunsten der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet.

Das hat mein Sohn nicht nötig. Seit einem Jahr geht er allein ins Sonderschulheim 1 und reist mit dem Zug an. [...] Wieso muss er jetzt in eine geschlossene Einrichtung gehen? Schlussendlich ist das alles so gekommen, da es keinen Platz an einer anderen Sonderschule mehr gab. Dann wollte die Kinderbeiständin ihn ins Kinderheim geben. Ich bin natürlich nicht einverstanden gewesen. (Frau Birrer, G. 14)

Frau Birrer erzählt, dass sie nicht dabei unterstützt wurde, ein anderes Sonderschulheim für Lionel zu finden. Schliesslich habe die Beiständin sie gedrängt, einzuwilligen, und damit gedroht, ihr das Sorgerecht zu entziehen: «Und ich habe gesagt: ‹Aber ich schaue, dass mein Sohn so schnell wie möglich aus dem Kinderheim rauskommt›» (G. 14).

Lionel wechselte für die 6. Klasse ans Sonderschulheim 2. Frau Birrer erzählt, dass dieses Jahr sehr schwierig war – für sie, aber auch für Lionel: «Es war keine schöne Zeit. Er konnte nur am Wochenende für zwei Tage heim. Es ist für mich als Mutter sehr brutal gewesen» (G. 14). Lionels psychische Verfassung verschlechterte sich in dieser Zeit stark. Seine Mutter setzte alles daran, dass er das Heim verlassen kann. Denn auch Lionel wünschte sich nach wie vor, die öffentliche Regelschule zu besuchen. Nach einem Jahr erreichte Frau Birrer ihr Ziel. Lionel konnte an das Sonderschulheim 3 wechseln:

Nach einem Jahr ist Lionel rausgekommen, denn ich bin ihnen auf die Nerven gegangen. Ich habe wirklich gekämpft. [...] Das Sonderschulheim 2 hatte die Aufgabe, Kinder zu fördern und zu behalten. Das Sonderschulheim 3 hat eine andere Aufgabe gehabt: Kinder zu fördern und so schnell wie möglich zu integrieren, zu Hause und in die öffentliche Schule. Deswegen habe ich immer wieder angeklopft bei der Beiständin: «Ich will, dass mein Sohn jetzt in dieses Sonderschulheim 3 kommt.» Es ist ein kleiner Schritt gewesen. Doch diesen Schritt brauchte es, damit Lionel seinen Traum verwirklichen konnte. (Frau Birrer, G. 14)

Lionels Mutter beantragte den Wechsel an das Sonderschulheim 3, da sie wusste, dass dieses offener gegenüber Reintegrationen ist. Es unterstützte die Schulung in der Regelschule, im Gegensatz zum vorherigen Sonderschulheim 2. Für das Sonderschulheim 3 war es zudem kein Hinderungsgrund für die Reintegration, dass Lionel weiterhin im Wohnheim übernachtete. Mit dem Wechsel an das neue Sonderschulheim kam Lionel seinem Wunsch näher, in die Regelschule zu gehen.

Lionel wechselte auf die 7. Klasse hin an das Sonderschulheim 3 und verbrachte einzelne Nächte auf der Wohngruppe. Zu diesem Zeitpunkt war bei Lionel bereits eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert worden. Frau Zumstein, die Heilpädagogin am Sonderschulheim, erinnert sich zurück: «Wir wussten, er ist im Spektrum. Wir wussten, dass es in der Regelschule nicht geht oder nicht gegangen ist durch seine Verhaltensweisen» (G. 13).

Lionel hatte einen guten Start im Sonderschulheim 3. Seine anfängliche Schüchternheit legte er gemäss dem Klassenlehrer bald ab:

> *Er ist sehr gut gestartet. Wir haben auch gesehen, dass er sehr vorsichtig ist im Kontakt mit seinen Mitschülerinnen. Und er brauchte eine gewisse Zeit, bis er auftaute. Ich erinnere mich, dass er am Anfang [...] eher Beobachter des Klassengeschehens war. Nach den Herbstferien, wenn ich mich richtig erinnere, wurde er aktiver: Im Klassengeschehen, im Austausch mit seinen Mitschülerinnen. (Herr Gerber, G. 13)*

Die Anzahl Nächte, die Lionel zu Hause verbrachte, wurde laufend erhöht. Er erreichte sehr gute Leistungen in der Sonderschule. Die Lehrpersonen der Sonderschule kamen nach wenigen Wochen auf ihn zu und empfahlen ihm, in die Regelschule zu wechseln. Lionels Mutter erinnert sich im Gespräch an diesen Moment zurück: «Nach einem halben Jahr hat es geheissen, er ist zu gut. Sie wollen ihn in die Regelschule integrieren» (Frau Birrer, G. 14). Laut seinem ehemaligen Klassenlehrer trugen Lionels fachliche Kompetenzen und auch seine sozialen Fortschritte dazu bei, den Wechsel an die Regelschule ins Auge zu fassen. Es war ihm und dem restlichen Team der Sonderschule wichtig, dass Lionels hohe Motivation erhalten bleibt:

> *Wir haben bemerkt, dass für ihn ein Wechsel geschehen sollte. Lionel wurde unzufriedener, da ihm der Schulstoff fehlte. Wir wollten und konnten ihn so gut wie möglich unterstützen. Aber wir kamen auch an unsere Grenzen, von unserem Setting her. Die Tatsache, dass Lionels Unzufriedenheit stärker wurde, hat uns gezeigt, dass wir mit der Regelschule Kontakt aufnehmen müssen. (Herr Gerber, G. 13)*

Nach einem halben Jahr im Sonderschulheim 3 wurde Lionel schrittweise in die Regelschule reintegriert. Die Verantwortlichen stellten den Kontakt mit der Regelschule her und bereiteten die Reintegration vor. Lionel erzählt:

> *Ich musste eine Bewerbung schreiben. Also mehr ein Schreiben, in welchem ich mich vorstelle. Nachher hat es angefangen mit einem Tag Schnuppern pro Woche. Nachher zwei Tage. Nachher drei Tage. Nach etwa einem halben Jahr bin ich komplett dort in die Schule gegangen. (G. 14)*

Der gesamte Prozess, vom ersten Schnuppertag in der Regelschule bis zur umfassenden Reintegration, zog sich über insgesamt acht Wochen, von den Sportferien bis zu den Frühlingsferien des 7. Schuljahres. Vor den Frühlingsferien trafen sich alle Beteiligten zu einem Standortgespräch. An diesem Gespräch entschieden sie, dass Lionel nach den Frühlingsferien nur noch die Regelschule besuchen würde. Er behielt dennoch den Sonderschulstatus. Zudem wurde ihm ein Platz in der Sonderschule des Sonderschulheims 3 bis zu den Herbstferien der 8. Klasse zugesichert. Folglich hätte Lionel auch Anrecht gehabt auf

Massnahmen des integrativen besonderen Volksschulangebots. Jedoch waren diese bis im Herbst in der 8. Klasse noch als separative Massnahmen deklariert. Deshalb erhielt Lionel bis zu diesem Zeitpunkt keine zusätzliche Unterstützung. Über das Grundangebot der Regelschule wurden dann vier bis sechs Lektionen Integrative Förderung in der Klasse von Lionel eingesetzt, um ihn und weitere Jugendliche zu unterstützen. Dass Lionel zusätzliche Unterstützung benötigt und ihm diese auch zusteht, bemerkten die beteiligten Fachpersonen erst im weiteren Verlauf der Reintegration: «Er hatte ja noch den Status ‹Sonderschüler› und deshalb sollte die Unterstützung auch mitfolgen. Aber die ist irgendwie eine Weile im Sonderschulheim 3 geblieben» (Frau Kristobal, G. 15).

Der Klassenlehrer im Sonderschulheim 3, Herr Gerber, begleitete Lionel in den ersten Wochen beim Übergang in die Regelschule. Aufgrund der laufenden Sonderschulverfügung konnte er 14 Lektionen für die Begleitung einsetzen. Während dieser Zeit stieg Lionels Motivation, in die Regelschule zu wechseln, noch mehr. Deshalb wurden die Schnuppertage zunehmend aufgestockt. Herr Gerber erzählt im Gespräch:

> *Lionel ist zuerst einmal pro Woche schnuppern gegangen, damit er dort so ein bisschen Fuss fasst und es kennenlernt. […] In einem zweiten Schritt war er zweimal pro Woche an der Regelschule. Als wir im Austausch mit Frau Kristobal bemerkt haben, dass man aufstocken könnte, haben wir dann festgestellt, es macht mehr Sinn zu sagen: «Jetzt ist er die ganze Woche dort.» […] Nach den Frühlingsferien 2022 konnte er dann ganz in die Regelschule wechseln, mit einem hundertprozentigen Pensum. (G. 13)*

Lionel schien die Begleitung durch seinen Lehrer zunehmend zu stören. Auch die neuen Lehrerinnen Tina Kristobal und Marta Medved erlebten dies so:

> *In der ersten Woche ist seine Lehrperson am Vormittag mitgekommen. Er hat aber schnell gemerkt, dass es Lionel gestört hat, wenn er da ist. Lionel wollte keine speziellen Verhältnisse haben. Er wollte nur Teil der Klasse sein, ohne seine Klassenlehrperson. (Frau Kristobal, G. 15)*

Weil Lionel zudem in eine kleine Klasse mit gerade mal neun Schüler:innen kam, beantragten die Lehrerinnen zu Beginn keine zusätzliche Unterstützung für ihn: «In dieser achten Klasse, in welcher er startete, hatte es neun Schüler. Wir hatten Zeit für ihn […]. Wir sind auch nicht überfordert gewesen oder so. […] Von dem her fanden wir […] nicht, dass wir Unterstützung brauchen» (Frau Kristobal, G. 15).

Lionel war von Anfang an sehr motiviert. Auch in der Regelschule erbrachte er weiterhin gute fachliche Leistungen. Seine besondere Stärke lag darin, konzentriert und vertieft an einem Thema zu arbeiten. Diesbezüglich merkt Herr Fritsche, zuständig für die Integrative Förderung, gegenüber Lionel an: «Bei dir haben wir recht schnell entschieden: ‹Doch, das ist gut, das machen wir.› Aber

wir haben auch gewusst, dass es fachlich kein Problem für ihn ist und dass man vor allem an der Sozialkompetenz arbeiten muss» (G. 14).

Lionel blickt im Gespräch auf die Zeit im Sonderschulheim 3 zurück. Er erzählt, dass er sich im Unterricht zwar unterfordert, aber besser betreut gefühlt habe von seinem ehemaligen Klassenlehrer. Die Klassenzusammensetzung im früheren Sonderschulheim 3 schätzt er als «eigentlich ziemlich gut» (G. 14) ein. Er ergänzt, dass es dort zwar Kinder gab, die nicht nett waren. Aber grundsätzlich habe er sich mit allen verstanden. In seiner jetzigen Klasse an der Regelschule ist es für Lionel hingegen nicht einfach, sozial teilzuhaben. Neben acht Mitschülerinnen gibt es nur einen weiteren Jungen. Die Mädchengruppe hetze oft gegen Lionel, erzählen die Lehrpersonen. Ab dem 9. Schuljahr komme ein Schulsozialarbeiter in die Klasse, um mit der Klasse am Sozialverhalten zu arbeiten.

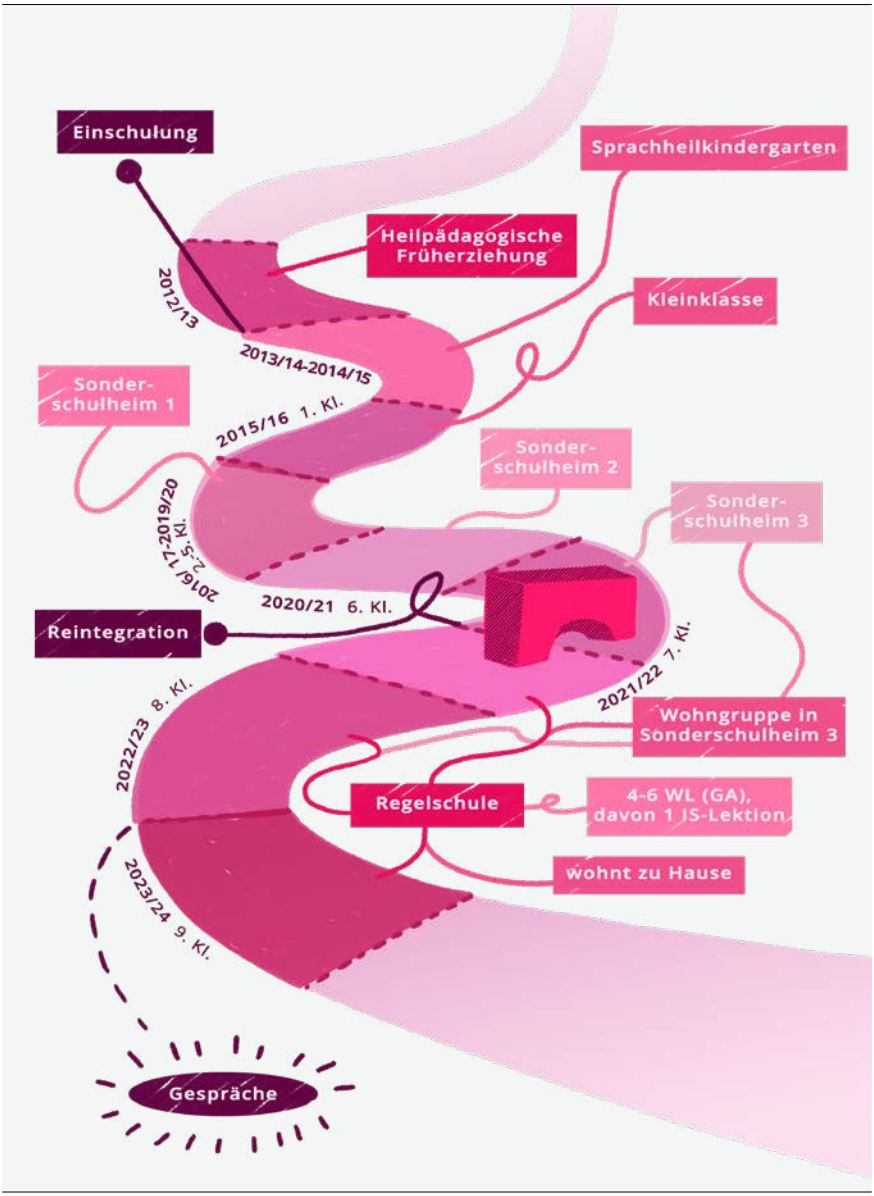
Die Lehrerinnen und auch die Eltern befürworteten, dass Lionel zusätzliche Lektionen im Rahmen des Angebots der integrativen besonderen Volksschule erhalten sollte. Allerdings wehrte sich Lionel sehr lange dagegen, zusätzlich unterstützt zu werden. Die Klassenlehrerin vermutet, dass er in der Klasse nicht als «Sonderschüler» mit zusätzlicher Unterstützung gelten wollte:

> *Lionel hat sich sehr, sehr lange gegen die zusätzliche Unterstützung gewehrt, weil er das Gefühl gehabt hat, dass er das nicht brauche. Er bemühte sich so sehr und er versucht es so sehr. Wir mussten ihm ausführlich erläutern, was diese zusätzliche Unterstützung bedeutet. Die Lehrperson für die Integrative Förderung hat ihm dann erklärt: «Du fährst keinen Extrazug, ich bin ja sowieso in der Klasse, auch für andere Schüler, ich tu dir nichts.» Er wollte auf gar keinen Fall, dass man ihn aus der Klasse rausnimmt und er dann Schulstoff verpasst. Ich glaube, Lionel hatte – geprägt durch das Ganze, was er schon mitgemacht hat – das Gefühl, er verpasse irgendwas oder er hat dann einen Sonderstatus. Das wollte er auf gar keinen Fall. (Frau Medved, G. 15)*

Für die 9. Klasse willigte Lionel schliesslich ein, dass die Verantwortlichen zwei Lektionen des integrativen besonderen Volksschulangebots bei der Erziehungsberatung im Kanton Bern beantragen. In diesen Lektionen sollte Lionel insbesondere dabei unterstützt werden, seine Aufgaben zu organisieren. Herr Gerber erklärt im Gespräch: «Wir haben schnell gemerkt, dass es gut wäre, wenn wir zusätzliche Stunden mit Lionel hätten. Zum Beispiel Coachinglektionen» (G. 14).

Zum Gesprächszeitpunkt im Sommer 2023 hat Lionel das 8. Schuljahr erfolgreich abgeschlossen. Er wechselt in der Mathematik von der Real- auf die Sekundarstufe. Ausserdem wohnt Lionel wieder «ganz zu Hause» (Lionel, G. 14). Die Lehrstellensuche ist für ihn, seine Mutter und den Lehrer für die Integrative Förderung, Herr Fritsche, das grosse Thema im kommenden 9. Schuljahr. Für das 9. Schuljahr wurde zudem eine Lektion im Rahmen des integrativen besonderen Volksschulangebots bewilligt.

Zeitlicher Ablauf



WL = Wochenlektionen; GA = Grundangebot;
IS = Integrative Sonderschulung

Gelingensbedingungen und Barrieren

Die Personen, die sich in den Gesprächen zu Lionels Reintegration in die Regelschule äussern, sprechen verschiedene Punkte an, die diesen Prozess beeinflussten. Manche trugen dazu bei, dass er erfolgreich in die Regelschule reintegriert werden konnte (Gelingensbedingungen), andere erschwerten seinen Übergang (Barrieren). Die Gelingensbedingungen und Barrieren können fünf Ebenen zugeordnet werden: (1) der Prozessgestaltung, (2) den Rahmenbedingungen, (3) den Ressourcen der Familie, (4) der Zusammenarbeit und (5) der Haltung der beteiligten Personen. Diese fünf Ebenen und die dazugehörigen Gelingensbedingungen und Barrieren werden nachfolgend vorgestellt.

Die Bezeichnungen für die Gelingensbedingungen und Barrieren auf den fünf Ebenen wurden bewusst neutral formuliert. In den Aussagen der Gesprächsteilnehmenden fanden sich oft Hinweise darauf, dass sich eine identifizierte Bedingung je nach Ausgestaltung unterstützend auf den Reintegrationsprozess auswirkte (Gelingensbedingung) oder auch erschwerend (Barriere). Zum Beispiel die Bedingung *Individualisierter Prozess*, die ein Schlüsselmoment im Reintegrationsprozess ist. Sie tritt je nach Umsetzung als Gelingensbedingung oder Barriere auf.

Prozessgestaltung

Gelingensbedingungen

Individualisierter Prozess

Lionel konnte erfolgreich von der Sonderschule in die Regelschule wechseln. Eine wichtige Bedingung dafür war, dass der Prozess individuell auf ihn zugeschnitten wurde. Es gab keinen fix vorgegebenen Fahrplan. Vielmehr konnten die Beteiligten den Prozess frei gestalten und alle zwei Wochen anpassen. Zugleich verloren die Beteiligten das Ziel der Reintegration aber nicht aus den Augen. Lionels Heilpädagogin der Sonderschule beschreibt dies wie folgt:

> *Wir konnten das wirklich selbst in Angriff nehmen. Es ging viel schneller. Und man konnte Schnuppereinsätze sehr spontan, einfach so von Schule zu Schule organisieren, ohne die Erziehungsberatung einzubeziehen. Es ist dann sehr schnell gegangen und war sehr unkompliziert. (Frau Zumstein, G. 13)*

Auch die Oberstufenlehrpersonen der Regelschule erlebten die Reintegration von Lionel als unbürokratisch und unkompliziert. Sie standen von Anfang an im Austausch mit den Lehrpersonen der Sonderschule. Sie mussten nur mit dem Schulleiter zusammen einen Antrag stellen, was den gesamten Prozess erleichterte.

Zudem fühlten sich die Beteiligten während des gesamten Prozesses nicht unter Druck gesetzt. Es gab keine vorgegebene Frist, bis wann Lionel ausschliesslich die Regelschule besuchen sollte. Der Gestaltungsraum war dementsprechend gross, was besonders die beiden Schulischen Heilpädagog:innen des Sonderschulheims 3 im Gespräch mehrfach betonten. Das hat sich durch die Revision des Volksschulgesetzes (REVOS)[3] des Kantons Bern zwischenzeitlich geändert. Das revidierte Volksschulgesetz begrenzt diese Freiheiten nun sehr stark. Das könnte bei zukünftigen Reintegrationen zur Barriere werden. Zum Beispiel würden die Kinder und Jugendlichen bei einer Reintegration neuerdings ihren Platz im Sonderschulheim 3 verlieren. Dieses Vorgehen setzt aus der Sicht der Schulischen Heilpädagogin das Kind, die Eltern, die Lehrpersonen und Heilpädagog:innen der Sonder- und Regelschule unter Druck, dass die Reintegration gelingen muss. Die Hemmschwelle, ein Kind in die Regelschule zu integrieren, vergrössere sich. Die pädagogischen Fachpersonen würden sich vermehrt die Frage stellen: Soll man dieses Risiko wirklich eingehen? Die beiden Schulischen Heilpädagog:innen der Sonderschule wünschen sich das alte Verfahren zurück, das vor dem REVOS-Gesetz in Kraft war. Damit könnten auch die Schulen selbst mehr Verantwortung übernehmen und es brauche weniger Abklärungen der Erziehungsberatung. Die zahlreichen Abklärungen seien herausfordernd und bei aktuellen Reintegrationen sehr belastend.

Ansprechperson

Lionel, seine Mutter und die beteiligten Fachpersonen finden es wichtig, dass sie im Reintegrationsprozess eine Ansprechperson hatten. Lionel erzählt, dass er die Lehrpersonen an der Regelschule als sehr unterstützend wahrnahm: «Die Lehrer haben mir ziemlich gut geholfen. Sie haben mir gesagt, es sei kein Problem, wenn ich nicht mitkomme. [...] Ihre Unterstützung war gross am Anfang» (G. 14). Herr Gerber, welcher die Lektionen der Integrativen Förderung an Lionels Oberstufenklasse übernahm, weist darauf hin, dass sich alle Lehrpersonen bei Lionel vorgestellt hätten und er dies als wichtig erachte für den weiteren Prozess. Die beiden Oberstufenlehrerinnen von Lionel finden es zudem hilfreich, dass dieser bei den Schnupperbesuchen von einer Person der Sonderschule begleitet wurde: «Es ist wirklich gut, dass beim Übergang irgendeine Person dabei ist, die den Sonderschüler kennt oder gekannt hat» (Frau Kristobal, G. 15).

[3] Das Volksschulgesetz im Kanton Bern wurde im Jahr 2020 revidiert (REVOS). Unter anderem wechselte die Zuständigkeit für das besondere Volksschulangebot sowie für einfache sonderpädagogische und unterstützende Massnahmen. Das neue Gesetz trat im Jahr 2022 in Kraft.

Neben der Ansprechperson für Lionel war es auch wichtig, dass seine Mutter eine solche zur Seite hatte. Sie erlebte den Kontakt mit den Lehrpersonen der Regelschule als sehr positiv: «Ja, das will ich unterstreichen. Von der Seite der Lehrer habe ich jeweils gewusst, wenn ich etwas frage, bekomme ich eine anständige Antwort. [...] Ich konnte immer fragen. Und ich habe mich unterstützt gefühlt» (Frau Birrer, G. 14).

Die Schulischen Heilpädagog:innen des Sonderschulheims 3 schildern, dass es ihnen ein Anliegen ist, ein Kind bei einer Reintegration zu begleiten. Sie möchten währenddessen auch den Lehrpersonen der Regelschule als Ansprechperson zur Verfügung zu stehen. Frau Zumstein formuliert dies folgendermassen:

> *Es ist wichtig, dass die Lehrpersonen der Regelschule nicht das Gefühl haben, dass wir einfach ein Kind abgeben und nachher draussen sind. Sie sollen spüren, dass wir immer noch da sind. Wir sind immer noch Ansprechperson. Ich glaube, es stärkt sie, zu wissen, dass sie, wenn es Unsicherheiten oder Probleme gibt, immer bei der Basis, wo Lionel herkam, nachfragen können. (Frau Zumstein, G. 13)*

Schulbesuche und Schnuppern

Eine weitere wichtige Gelingensbedingung für die Reintegration von Lionel war das Schnuppern in der Regelschule. Auf diese Weise konnte Lionel schrittweise am neuen Schulort ankommen und sich ein realistisches Bild der neuen Regelklasse und ihren Anforderungen machen. Gleichzeitig konnten auch die Lehrpersonen der Regelschule Lionel mit jedem Besuch besser kennenlernen.

Das neue REVOS-Gesetz des Kantons Bern wirkt sich auch auf diese Schnuppermöglichkeiten aus. Es ist laut Frau Zumstein nicht mehr möglich, während des laufenden Schuljahres in einer Regelklasse schnuppern zu gehen und die Kinder und Jugendlichen schrittweise an eine Reintegration heranzuführen. Es müsse von nun an sehr schnell entschieden werden, ob eine Reintegration umgesetzt wird oder nicht. Alle Schritte werden neu über die kantonale Stelle der Erziehungsberatung geregelt:

> *Wenn ich jetzt ein Kind reintegrieren möchte, muss ich bei der Erziehungsberatung eine Anmeldung machen. Sie macht eine Abklärung und schaut, was der Bedarf ist. Und nachher können die Eltern nicht einmal mehr mitbestimmen, in welche Schule ihr Kind kommt. Sondern die Erziehungsberatung schaut, wo es passt. Das ist der Fall, wenn ein Kind von der Regelschule ins Sonderschulheim 3 geht, aber auch umgekehrt, wenn ein Kind vom Sonderschulheim 3 in die Regelschule wechselt. Diesen ganzen Prozess hat es damals noch nicht gegeben. [...] Wenn Lionel jetzt reintegriert worden wäre, wäre es ewig gegangen. Er hatte wirklich Glück. (Frau Zumstein, G. 13)*

Barrieren

Zeitpunkt der Reintegration

In den Gesprächen mit Lionel, seiner Mutter und den Fachpersonen, die an seiner Reintegration beteiligt waren, kamen einige Punkte auf, die den Übergang in die Regelschule erschwerten. Als eine solche Barriere identifiziert Lionel den Zeitpunkt seines Wechsels in die Regelschule. Dieser war aus seiner Sicht für seine soziale Teilhabe nicht ideal. Lionel hätte es bevorzugt, wenn der Wechsel früher stattgefunden hätte, als er jünger war:

Interviewerin: *Gibt es noch weitere Sachen, die den Übergang aus deiner Sicht schwierig gemacht haben?*

Lionel: *Dass der Übergang erst spät ist. Weil ich denke, [...] je älter man beim Übergang ist, desto schwieriger wird er. Es ist für mich ziemlich schwierig gewesen, mich in die neue Klasse zu integrieren.*

Interviewerin: *Also der soziale Aspekt ist dann schwieriger?*

Lionel: *Ja, weil die meisten kennen sich bereits zwei, drei Jahre und dann ist es schwierig, wenn man neu dazukommt. (G. 14)*

Information über das reintegrierte Kind

Herr Fritsche, zuständig für die Integrative Förderung an der Regelschule, äussert im Gespräch, dass er zu Beginn der Reintegration gerne mehr Informationen zu Lionel gehabt hätte. Auch den beiden Lehrpersonen der Regelschule war anfangs nicht klar, weshalb Lionel überhaupt einen Sonderschulstatus benötigt und eine Sonderschule besuchen musste. Sie hätten gerne mehr über ihn gewusst:

Frau Kristobal: *Was wir ein wenig vermisst haben, als Lionel zu uns gekommen ist, sind genauere Auskünfte über ihn, also über sein Leben, sein Schulleben. [...]*

Frau Medved: *Und dass wir auch ein wenig einen Einblick gehabt hätten, schon vorher, vielleicht in die ganze Familiensituation. [...] Das wäre für uns als Schule wichtig gewesen [...]. Ja, es hätte, glaube ich, geholfen, wenn wir das doch schon ein wenig früher gewusst hätten. (G. 15)*

Fehlende Ansprechperson

Eine weitere Barriere war für Lionel, dass die Lehrpersonen in der Regelschule weniger stark als Ansprechperson spürbar waren als im Sonderschulheim 3: «Der Lehrer in der Sonderschule hatte eine bessere Beziehung zu den Kindern» (Lionel, G. 14). Auch Lionels Mutter erzählt, dass die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagog:innen am Sonderschulheim 3 zwischenmenschlich mehr involviert waren. Wenn es Konflikte zwischen den Schüler:innen gab, brachten sie sich stärker ein und waren bemüht, Streit zu schlichten. An der Regelschule fehlte Lionel manchmal eine Person, die ihn in Konfliktsituationen unterstützte.

Lionels Mutter findet es zudem schade, dass andere Eltern in der Sonderschule ihr nicht als Ansprechpersonen zur Verfügung standen: «Man ist wirklich allein gewesen. So habe ich mich oft gefühlt» (Frau Birrer, G. 14).

Aufwand und Dauer des Prozesses

Eine weitere Hürde war der grosse Zeitaufwand der Reintegration. Für den Lehrer für die Integrative Förderung an der Regelschule war es nicht klar, welche Schritte und welche zeitlichen und kommunikativen Ressourcen eine Reintegration seitens der Lehrpersonen und Heilpädagog:innen erfordert. Erst während Lionels Reintegration wurde ihm bewusst, wie viele zusätzliche Aufgaben für ihn anfallen: «Es kommt erst dann auf einen zu, wenn es angefangen hat. [...] Und es ist einfach ein Mehraufwand» (Herr Fritsche, G. 14).

Auch die Lehrpersonen der Oberstufe beschreiben, dass eine Reintegration einen hohen zeitlichen und administrativen Aufwand generiert: «Es hat viel Zeit gebraucht, alle diese Multi-Formulare auszufüllen und die Rückmeldungen zu geben. Dem muss man sich bewusst sein» (Frau Kristobal, G. 15). Es fanden mehrere Runde Tische mit den beteiligten Personen statt, die zu Beginn sehr kurz waren, im weiteren Verlauf der Reintegration aber bis zu eineinhalb Stunden beanspruchten. Es erforderte zudem Geduld und Zeit, zusätzliche Ressourcen für die Sonderschulung von Lionel zu beantragen. Lionel hatte noch Ressourcen im Sonderschulheim 3 zugute. Es war unklar, wie diese Ressourcen für die Regelschule genutzt werden können. Bei zukünftigen Reintegrationen sollte auf diesen Punkt besonders geachtet werden, um Ressourcen schneller vom separativen ins integrative besondere Volksschulangebot übertragen zu können.

Weitere Übergänge

Schliesslich erschweren zeitgleiche Übergänge die Reintegration. Lionel findet es nicht gut, dass er gleichzeitig von der Sonderschule an die Regelschule und von der Wohngruppe nach Hause wechselte: «Man sollte nicht alles auf einmal machen» (G. 14). Er führt weiter aus: «Wenn ein Kind auf einer Wohngruppe lebt, würde ich sagen, dass es entweder zuerst die Wohngruppe oder die Schule wechseln soll. Weil zu viel auf einmal kann ziemlich stressig sein. So ist es bei mir gewesen» (G. 14). Wenn für Kinder oder Jugendliche mehrere Wechsel bevorstehen, sollten diese aus seiner Sicht gestaffelt erfolgen.

Rahmenbedingungen

Gelingensbedingungen

Personelle Ressourcen

Eine zentrale Gelingensbedingung in Lionels Reintegrationsprozess waren die Ressourcen, die durch seinen Sonderschulstatus verfügbar waren. Die Lehrpersonen der Sonderschule sehen es als Vorteil an, dass Lionel noch eine Sonderschulverfügung hatte, als er an die Regelschule wechselte. Dadurch konnte ihn der Klassenlehrer des Sonderschulheims 3 beim Übergang begleiten: «Er hatte noch die Sonderschulverfügung. Und das war, glaube ich, ein Glück für ihn» (Herr Gerber, G. 13).

Die Lehrerinnen der Oberstufe fanden es hilfreich, dass der Lehrer für Integrative Förderung seine Stunden flexibel anhand ihrer Bedürfnisse planen konnte und regelmässig in Lionels Klasse unterrichtete: «Wir hatten das Glück, dass unsere Lehrperson für die Integrative Förderung sehr flexibel gewesen ist und eben dadurch für alle ein wenig geschaut hat» (Frau Medved, G. 15). Zusätzlich war es möglich, weitere Lektionen der Integrativen Förderung über das Grundangebot der Gemeinde bereitzustellen.

Reintegrationsklasse

Eine wichtige Rolle dafür, dass Lionel reintegriert werden konnte, spielte in den Augen der Oberstufenlehrerinnen die Reintegrationsklasse und ihre Zusammensetzung. Lionel kam in eine ruhige und gut funktionierende Klasse. Frau Medved erachtet auch die Klassengrösse als wichtige Gelingensbedingung für Lionels Reintegration: «Ich glaube eben, wir hatten echt das Glück, dass das so eine kleine Klasse ist» (G. 15). Lionels neue Klasse zählte nur neun, die Regelschule insgesamt 37 Schüler:innen. Wegen der geringen Anzahl Schüler:innen hatten die Lehrpersonen mehr Zeit für ihn, was sie unterstützend fanden.

Barrieren

Personelle Ressourcen

Als Lionel in die Regelschule wechselte, erhielt er keine zusätzlichen Ressourcen im Rahmen der Integrativen Sonderschulung. Die Ressourcen waren nur in der Begleitung des Sonderschullehrers verfügbar. Dies stiess auf Unverständnis bei den Lehrpersonen der Regelschule. Die zuständige Person für die Integrative Förderung, Herr Fritsche, erzählt:

> *Wenn man ein Kind in die Regelschule zu integrieren versucht, wieso kann man dann von hundert auf null Unterstützung? Das ist so absurd gewesen. [...] Im Nachhinein dachten wir, [...] vielleicht wäre es besser gewesen, wenn es nicht von hundert auf null gewesen wäre [...]. Es hat keine stufenweise Integration gegeben, würde ich jetzt sagen. Du, Lionel, bist eigentlich so «in den Teich reingeworfen worden». Es war aber ein guter Teich (lacht). (G. 14)*

Auch die beiden Oberstufenlehrerinnen identifizieren fehlende Ressourcen als Barriere. Das Klima in Lionels Regelklasse war angespannt und es kam immer wieder zu Konflikten. Um diese Spannungen zu lösen und Lionels soziale Teilhabe zu unterstützen, wollten die beiden Lehrpersonen bereits für das 8. Schuljahr einen Sozialpädagogen einbeziehen, der mit der Klasse an diesen Themen arbeitet. Dafür wurden jedoch keine Ressourcen gesprochen. Die Zusammenarbeit mit dem Sozialpädagogen ist nun auf das 9. Schuljahr vorgesehen.

Reintegrationsklasse

Lionel wechselte in eine kleine Klasse an der Regelschule. Während die Grösse sich positiv auf seine Reintegration auswirkte, hemmte die Zusammensetzung der neuen Klasse seine Reintegration. Lionel erzählt, dass er die Klassensituation im Sonderschulheim angenehmer fand als in der Regelschule:

> *In der Sonderschule hatte es auch Kinder, die nicht lieb waren. Aber dort wurde weniger gemobbt und gehasst. Und klar, es war eigentlich bei mir ziemlich gut, ich bin mit allen befreundet gewesen. Dort gab es auch nicht so grosse Unterschiede, weil bei uns die ganze Oberstufe zusammen war. Hier an der Regelschule gibt es eine ziemliche Konkurrenz. Aber an der Sonderschule konnten alle zusammenarbeiten und -leben. (G. 14)*

Er fügt an, dass der Zusammenhalt zwischen den Schüler:innen in der Regelschule nicht so gross sei wie in seiner früheren Klasse in der Sonderschule. Zudem würden die Lernenden untereinander ihre Noten vergleichen, was immer wieder zu Streit führe. Auch kannten einige Schüler:innen Lionel und seine Familiengeschichte von früher, was sich negativ auf seine Zugehörigkeit auswirkte.

Lionel stiess bei seinen neuen Mitschüler:innen auf Ablehnung. Es war schwer für ihn, sich in die Klasse zu integrieren. Dies hatte aus der Sicht von Herrn Fritsche auch mit der Geschlechterverteilung zu tun:

> *Sozial gesehen ist es eine schwierige Zeit gewesen. [...] Es hat sehr viele Mädchen in der Klasse und nur zwei Jungs. Und die Mädchen steigern sich jeweils in etwas hinein und es geht schon recht stark in die Richtung von Mobbing. Man muss dies mit der Klasse anschauen. (G. 14)*

Herr Fritsche ergänzt, dass vor allem eine Schülerin in den Konflikten mit Lionel federführend sei. Die Mädchen würden Lionel blossstellen oder über ihn lachen, wenn er sich sozial ungeschickt verhalte. Wenn Lionel im sozialen Bereich einen kleinen Fehler mache, würden ihm dies die Mädchen seiner Klasse ständig vorwerfen. Die Toleranzgrenze sei sehr niedrig, schildert Herr Fritsche. Daran würden die Lehrpersonen aber im nächsten Schuljahr intensiv arbeiten wollen: «Es ist ein grosses Projekt für die neunte Klasse, das in den Griff zu bekommen» (G. 14). Während die Lehrpersonen und Lionels Mutter die Umstände in der Klasse als Mobbing bezeichnen, verneint Lionel dies.

Weiter erzählt Lionel, dass die Klasse insbesondere die Information, dass er zuvor eine Sonderschule besuchte, negativ aufgefasst habe. In seinen Augen wäre es für seine soziale Teilhabe besser gewesen, wenn die Klasse dies nicht erfahren hätte. Als Vorgehen schlägt er vor: «Erstmal verheimlichen, dass man von der Sonderschule kommt» (G. 14).

Auch die Anzahl Schüler:innen mit Massnahmen der Integrativen Sonderschulung in einer Klasse kann zu einer Barriere werden. Ursprünglich hatte das Sonderschulheim 3 eine andere Regelschule für Lionels Reintegration angefragt. Diese lehnte jedoch mit der Begründung ab, dass sie bereits einen Sonderschüler aus demselben Sonderschulheim aufgenommen hätten. Lionels Mutter erzählt zudem, dass manche Eltern und Erziehungsberechtigte der Schüler:innen dieser Schule negativ reagiert hatten, als sie vom Vorhaben erfuhren, Lionel zu reintegrieren: «Sie sagten: ‹Es kommt schon wieder einer vom Sonderschulheim 3 in unsere Klasse.› Solche Vorurteile gibt es. Das ist ganz klar» (Frau Birrer, G. 14).

Profil der Lehrkräfte

Eine weitere Barriere im Integrationsprozess von Lionel war die fehlende Ausbildung des Sekundarlehrers, welcher die Integrative Förderung übernahm. Herr Fritsche ist zwar als Sekundarlehrer, aber nicht als Heilpädagoge ausgebildet. Er erläutert im Gespräch, dass er teils zu wenig darüber informiert war, wie er beispielsweise Ressourcen für die Integrative Sonderschulung hätte beantragen müssen. Dies hatte Konsequenzen für die Förderung von Lionel: Unterstützung im Rahmen des integrativen besonderen Volksschulangebots erhielt er erst im letzten Schuljahr.

Ressourcen der Familie

Gelingensbedingungen

Ressourcen der Eltern

Lionels Mutter nahm im Reintegrationsprozess ihres Sohnes eine zentrale Rolle ein. Es war eine wichtige Gelingensbedingung, dass sie sich immer wieder für seinen Wechsel in die Regelschule einsetzte. Im Gespräch erzählt sie davon, wie sie sich über die Möglichkeit einer Reintegration informierte:

> *Ich bin im Internet nachschauen gegangen. Ich habe auch Leute gekannt, die ihren Sohn im Sonderschulheim 3 hatten, der dann hier in die Regelschule integriert wurde. Ich habe mit ihnen das Gespräch gesucht, so gut wie es ging. Es war allerdings relativ schwierig, weil sie nicht so viel erzählen wollten. Ich habe recherchiert und bemerkt, ich darf nicht einfach Knall auf*

Fall an einen Ort hin. Ich muss irgendwo für Lionel eine Zwischenlösung suchen. [...] Ich habe festgestellt, dass ich als Mutter nicht sagen kann: «So, mein Sohn will jetzt an diese Regelschule und fertig Schluss.» Da habe ich nichts zu sagen. So musste ich einen anderen Weg finden. (Frau Birrer, G. 14)

Frau Birrer kam zur Erkenntnis, dass sie selbst dafür sorgen muss, dass Lionel das Sonderschulheim wechseln kann. Denn nur, wenn Lionel ein Sonderschulheim besuchen würde, das auch Reintegrationen unterstützt, wäre eine Reintegration für ihren Sohn überhaupt möglich. Im Sonderschulheim 2 wäre dies nicht denkbar gewesen. Es ist davon auszugehen, dass Lionel nicht in die Regelschule hätte integriert werden können, wenn seine Mutter nicht genügend persönliche Ressourcen und die notwendige Hartnäckigkeit aufgewendet hätte. Folglich waren die Ressourcen von Lionels Mutter eine zentrale Gelingensbedingung für Lionels Reintegration.

Ressourcen des Kindes

Gemäss Frau Zumstein und Herrn Gerber, den beiden Heilpädagog:innen im Sonderschulheim 3, brachte Lionel viele Ressourcen mit. Diese trugen dazu bei, dass seine Reintegration erfolgreich war. Er wies schulisch einen guten Lernstand auf und konnte kognitiv viel leisten. Er war stets sehr motiviert und fragte nach Zusatzaufgaben. Faktenwissen konnte er sich sehr gut aneignen. Er verfügte auch über überfachliche Kompetenzen wie das Lösen von Konflikten. Zudem konnte er sich sehr gut in bestimmte Themen vertiefen und präsentierte dann die erarbeiteten Inhalte der Klasse.

Lionel selbst äusserte schliesslich den Wunsch, an die öffentliche Regelschule zu wechseln. Frau Zumstein erzählt:

Lionel hat von Anfang an diesen Wunsch geäussert und wir haben ihn immer wieder motiviert: «Hey doch, du bist auf einem guten Weg.» Diese Bestärkung hat ihm vermittelt: «Doch, wenn ich dieses Ziel erreichen will [...], muss ich einfach gewisse Verhaltensweisen anpassen. Ich muss im Unterricht mitgehen können. Nicht immer diese ‹Extrawurst›, nur seins anzuschauen, sondern mit den anderen mitlaufen können.» Auch wenn es halt nachher mal nicht nach seinem Gusto geht, dass es nicht gerade das ist, was er möchte. Und das hat er gelernt, auch schon vorher, aber bei uns vermehrt. Und das hat nachher dazu geführt, dass wir gesagt haben, auch von der Wohngruppe her: «Ja, doch, das versuchen wir.» (G. 13)

Die Lehrpersonen arbeiteten mit Lionel intensiv an seinem Verhalten. Er sollte üben, auf andere zuzugehen, Fragen zu stellen und Interesse zu zeigen. Die Schulischen Heilpädagog:innen des Sonderschulheims 3, Frau Zumstein und Herr Gerber, beobachteten, wie Lionel immer grössere Fortschritte machte und

soziale Kontakte pflegte. Gleichzeitig machten sie sich Sorgen, wie Lionel in der neuen Klasse angenommen werden würde. Die neuen Klassenlehrerinnen der Regelschule erlebten Lionel jedoch beim Übergang als sehr unkompliziert und wider ihre Erwartungen als unauffällig. Er benötigte auch kaum Unterstützung, erzählt Frau Kristobal: «Er hätte von einer völlig normalen Regelschule kommen können» (G. 15). Aus ihrer Sicht hat Lionels Persönlichkeit oder seine Art, Schüler zu sein, zum Gelingen der Reintegration beigetragen.

Manchmal war Lionel unzufrieden, da er sich im Unterricht unterfordert fühlte. Frau Zumstein und Herr Gerber merkten, dass sie ihm eine Reintegration in Aussicht stellen mussten. Sonst hätte die Gefahr gedroht, dass Lionel seine Motivation am Lernen verlieren könnte. Lionel wünschte sich den Wechsel sehr, deswegen unterstützten Frau Zumstein und Herr Gerber seinen Wunsch. Frau Zumstein führt im Gespräch aus, dass sie es wichtig findet, Kinder in ihren Zielen und Wünschen ernst zu nehmen und ihnen zu helfen, diese zu erreichen. Es ist ihr wichtig, bei Übergängen, wie dem von Lionel, über die Diagnose der Kinder hinwegzusehen: «Egal was für eine Diagnose ein Kind hat, wenn der Wille da ist, kann ein Kind sich über die Grenzen und diese Diagnose hinweg entwickeln» (G. 13).

Lionel schaffte den Übergang von der Sonder- in die Regelschule, auch aufgrund seiner eigenen Ressourcen. Diese wurden von den beiden Schulischen Heilpädagog:innen gefördert, aber auch von seinen Klassenlehrerinnen an der Regelschule. Herr Gerber erinnert sich zurück, dass sie sich sehr auf Lionel freuten. Frau Medved erzählt im Gespräch, dass sie begeistert und beeindruckt von Lionels Motivation war:

> *Dass Lionel so motiviert gewesen ist und unbedingt diesen Wechsel wollte. Und dass er wirklich auch so Gas gegeben hat, sich hier schnell einleben wollte und das Ziel verfolgt hat, dass er auch hierbleiben kann. Dass es so ein grosser Wunsch gewesen ist. (G. 15)*

Lionels hohe Motivation war auch dem Zuständigen für die Integrative Förderung nicht entgangen. Im Gespräch äussert er gegenüber Lionel:

> *Du bist mega motiviert gewesen. Und das haben wir auch von Anfang an gemerkt und fachlich warst du eben wirklich sehr gut. Und Lionel konzentriert sich einfach. Er ist wie in einem Film. Wenn er arbeitet, dann arbeitet er sehr gut, wenn ich das so sagen darf, wirklich. Und du bist einfach auch sehr schnell. (Herr Fritsche, G. 14)*

Barrieren

Ressourcen der Eltern

Lionels Mutter setzte sich fortwährend für die Reintegration ihres Sohnes ein. Jedoch war sie in allen Phasen des Reintegrationsprozesses stark belastet. Da sie alleinerziehend ist, war es oft schwierig, Lionels Arzttermine mit ihrer Arbeit

im Verkauf zu vereinbaren. Ihr Vorgesetzter erlaubte es ihr nur manchmal zu fehlen. Gleichzeitig verfügt Lionels Mutter nur über begrenzte finanzielle Mittel. Sie kann es sich nicht erlauben, die Anforderungen ihres Vorgesetzten nicht zu erfüllen respektive ihre Arbeitsstelle zu gefährden. Folglich musste sie ihre knappen zeitlichen Ressourcen behutsam einplanen. Es lastete sehr viel Druck auf ihr: Sie wollte die Anforderungen ihrer Arbeit erfüllen und gleichzeitig den Wunsch ihres Sohnes verwirklichen. Die begrenzten Ressourcen von Lionels Mutter waren eine Barriere, die sie jedoch stets zu überwinden schaffte.

Ressourcen des Kindes

Auch Lionels Ressourcen spielten im Reintegrationsprozess eine Rolle. Er erzählt im Gespräch, dass er im Sonderschulheim 3 deutlich weniger Aufgaben bekam und oft auf neue Zusatzaufträge warten musste. Diese arbeitete er dann sehr schnell wieder ab. Folglich hätten seine Kompetenzen noch mehr gefördert werden können, auch wenn er fachlich schon sehr viel mitbrachte. Lionel wurde schulisch zu wenig gefordert und gefördert. Er erzählt Folgendes über den Unterricht an der Sonderschule:

> *Vom Unterricht her war es viel weniger. Manchmal haben wir auch nichts gemacht. Wir haben so wenige Aufträge bekommen, dass ich und mein Kollege manchmal zusammengearbeitet haben und Aufträge für zwei Lektionen bereits nach fünf Minuten fertig hatten. Den Rest der Zeit mussten wir dann nichts mehr machen. Zusatzaufträge haben wir zwar bekommen, die waren dann aber auch schnell fertig. (G. 14)*

Auch seine Mutter teilt den Eindruck, dass Lionel zu wenig gefördert wurde. Dies war aus ihrer Sicht auch im Sonderschulheim 2 der Fall: «Er hat auch im Sonderschulheim 2 immer wieder gesagt, er fühle sich unterfordert und wolle mehr Aufgaben. Ich durfte, musste wöchentlich mit dem Lehrer ein Gespräch führen, bei dem wir darüber gesprochen haben» (Frau Birrer, G. 14).

Lionels Perspektive wurde nur bedingt in den Reintegrationsprozess einbezogen. Dies zeigt sich am Beispiel der Schnupperbesuche an der Regelschule: Obwohl Lionel sie an sich positiv einschätzte, ist anzumerken, dass er mit der Organisation nicht einverstanden war. Er fand die Begleitung des Klassenlehrers aus der Sonderschule weniger unterstützend, als die Erwachsenen das wohl vermutet hatten:

> *Interviewerin: Wie war es für dich in dieser Übergangsphase, so einzelne Tage da und dort? Kannst du dich noch an diese Zeit erinnern?*
>
> *Lionel: Ja, ich hätte mir da weniger Betreuung gewünscht. Der Lehrer ist meistens mitgekommen die ersten Tage. Ich habe das als sehr störend empfunden.*
>
> *Interviewerin: Also der Lehrer vom Sonderschulheim 3, der mit hierhergekommen ist?*
>
> *Lionel: Ja. (G. 14)*

Lionel wollte in seiner neuen Klasse an der Regelschule nicht auffallen. Deshalb störte ihn die Anwesenheit des Heilpädagogen. Die Lehrkräfte der Sonderschule hätten Lionel stärker einbeziehen und mit ihm besprechen können, wie er sich den Übergang vorstellt und welche Unterstützung er sich wünschen würde. Rückblickend hätte sich Lionel ein «Buddy-System» vorstellen können, also eine Begleitung von einem oder einer seiner neuen Mitschüler:innen. Dadurch hätte Lionel bereits von Beginn an mehr mit seinen Mitschüler:innen interagieren können.

Auch Lionels fachliche Kompetenzen wurden zu wenig gefördert, insbesondere zu Beginn der Reintegration, aber auch, als er noch einzelne Tage an der Sonderschule verbrachte. Ab dem ersten Besuch in der Regelschule hätte Lionel am liebsten nur noch am Unterricht an der Regelschule teilgenommen. In der Sonderschule hatte er aber weiterhin ein anderes Unterrichtsprogramm. Um nichts zu verpassen, arbeitete er die restlichen Inhalte der Regelschule in der Freizeit nach. Der Lehrer für die Integrative Förderung an der Regelschule erzählt:

> *Es war für ihn schwierig zu akzeptieren, noch im Sonderschulheim 3, noch Teil der Klasse zu sein. Er hat sich bereits voll darauf konzentriert, was in der Regelschule angeschaut wird. [...] In der Regelschule hat es an ihm genagt, dass er nicht die ganze Zeit dabei sein kann, dass er nicht die ganze Zeit auf diesem Niveau Unterricht haben kann. (Herr Fritsche, G. 13)*

Lionel war während dieser Zeit stark belastet, da er die Unterrichtsinhalte beider Schulen bewältigte. Es hätte ihm vermutlich geholfen, wenn er in der Sonderschule an den Inhalten aus der Regelschule hätte arbeiten dürfen. Und es wäre wichtig gewesen, dass sich die Personen der Sonderschule und der Regelschule bezüglich der Unterrichtsinhalte abgesprochen hätten.

Zusammenarbeit

Gelingensbedingungen

Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule

Damit Lionel in die Regelschule reintegriert werden konnte, mussten verschiedene Akteur:innen zusammenarbeiten: Die beteiligten Personen der Regel- und der Sonderschule mussten sich in ihren Teams, zwischen den Schulen und auch mit den Eltern austauschen. Die Zusammenarbeit innerhalb der Regelschule funktionierte sehr gut und wird von den beiden Klassenlehrerinnen und vom Lehrer für die Integrative Förderung als gewinnbringend und positiv beschrieben. Die beiden Klassenlehrerinnen, Frau Medved und Frau Kristobal, verstehen

sich sehr gut und tauschten sich wöchentlich mit dem Lehrer für die Integrative Förderung aus. Das erwähnt auch er im Gespräch. Die Schule, an der sie arbeiten, ist sehr klein und die Wege zwischen den einzelnen Zimmern und Büros sehr kurz. Deshalb können sich Frau Medved und Frau Kristobal auch schnell mit dem Schulleiter austauschen, der ihnen während Lionels Reintegrationsprozess wertvolle Tipps gab. Folglich förderte die geringe Grösse der Schule auch die Zusammenarbeit zwischen den Lehr- und Fachpersonen: «Ich könnte mir vorstellen, dass es wesentlich schwieriger für Lionel gewesen wäre, wäre die Schule grösser gewesen» (Frau Kristobal, G. 15).

Weiter erachten es die beiden Klassenlehrerinnen als grossen Vorteil, zu zweit in einer Klasse zu arbeiten und eine Reintegration zu begleiten:

Frau Medved: Ich finde es einen sehr grossen Vorteil, dass wir zu zweit sind. Klar, es nimmt einem nicht die Arbeit ab. Wir sind trotzdem beide dort [...]. Wir wechseln uns ja nicht ab. [...] Aber ich finde es trotzdem eine gute Unterstützung, dass wir uns auch so viel austauschen können. Und dass wir das zusammen aufgleisen können. Oder eben auch mit der Lehrperson für die Integrative Förderung gab es einen engen Kontakt und Austausch. Das ist sehr förderlich gewesen oder für mich persönlich sehr hilfreich.

Frau Kristobal: Daran schliesse ich mich an. (G. 15)

Das Team der Regelschule arbeitete eng zusammen und tauschte sich regelmässig aus. Dies trug zum Gelingen von Lionels Reintegration bei.

Zusammenarbeit zwischen der Regel- und der Sonderschule

Die beteiligten Personen der Regelschule arbeiteten auch mit jenen des Sonderschulheims 3 zusammen. Dieser Austausch zwischen den Schulen funktionierte in den Augen der Heilpädagogin und Klassenlehrperson in der Sonderschule: «Ich habe das Gefühl, dieser Austausch, dass das ganze System mitmachte, dass eben alle Schulen mitmachten und dort auch an diese Gespräche kamen. Das hat so einen optimalen Raum gegeben für ihn, dass das eigentlich gut geht» (Frau Zumstein, G. 13).

Die Lehrpersonen der Regelschule beschreiben den Austausch mit Herrn Gerber, Lionels Heilpädagogen an der Sonderschule, als sehr unkompliziert und gewinnbringend.

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Sonderschule

Die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Sonderschulen erlebte Lionels Mutter sehr unterschiedlich. Die Personen im Sonderschulheim 2, das Lionel während der 6. Klasse besuchte, waren sehr schwierig zu erreichen. Sie hatte

auch den Eindruck, dass ihre Kontaktaufnahme nicht erwünscht war und ihre Anliegen kein Gehör fanden. Mit dem Sonderschulheim 3 funktionierte die Zusammenarbeit schon viel besser, auch wenn Frau Birrer manchmal länger auf eine Antwort warten musste.

Frau Zumstein, die Heilpädagogin der Sonderschule, erzählt im Gespräch, dass sie im Wohnheim eng mit Lionels Mutter zusammenarbeiteten. Dabei stellten sie immer wieder Fragen zur Familiensituation, um Lionel auch zu Hause zu unterstützen. So stärkten sie das ganze System von Lionel, was zum Gelingen der Reintegration beitrug. Zudem blickten die beiden Heilpädagog:innen des Sonderschulheims 3 dem Wechsel zuversichtlich entgegen.

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Regelschule

Die beteiligten Personen der Regelschule und Lionels Mutter schätzen ihre Zusammenarbeit als gut ein. Lionels Mutter erzählt im Gespräch, dass die Lehrpersonen ihre Fragen jeweils schnell beantworteten, was wichtig für sie war: «Zusammenarbeit, Informationsfluss, das ist für mich einfach das Wichtigste gewesen» (Frau Birrer, G. 14). Sie findet es wichtig, dass interessierte Eltern die Möglichkeit erhalten, mit der Schule zusammenzuarbeiten. Diese Erfahrung machte sie in der Regelschule: Ihre Anliegen wurden ernst genommen und sie konnte sich immer bei den Lehrpersonen melden. Die Zusammenarbeit mit dem Sonderschulheim 2 hatte sie hingegen ganz anders, weniger positiv erlebt.

Auch die Lehrerinnen der Oberstufe schätzen die Zusammenarbeit mit Lionels Mutter sehr: «Es ist gut gewesen, dass sich die Mutter von Anfang an, sobald es fix war, dass Lionel zu uns kommt, bei uns gemeldet hat. Das ist hilfreich gewesen» (Frau Kristobal, G. 15). Sie waren froh, dass sich Frau Birrer viel meldete, ihnen ihre Fragen stellte und die Lehrerinnen über Lionel informierte.

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Die Lehrpersonen der Sonder- und der Regelschule schildern, dass besonders die Zusammenarbeit der verschiedenen Systeme – Familie, Wohngruppe, Sonder- und Regelschule – gut funktionierte. Dies war ausschlaggebend für das Gelingen der Reintegration von Lionel. Alle Systeme waren in den Prozess eingebunden und konnten ihre Perspektive einbringen. Der Klassenlehrer der Sonderschule formulierte dies wie folgt: «Ich glaube, was sehr wichtig war, ist natürlich die Zusammenarbeit der verschiedenen Systeme, also von der Regelschule, von der Wohngruppe, von den Eltern und von uns» (Herr Gerber, G. 13).

Für die beiden Klassenlehrerinnen der Oberstufe war es wichtig, auch die Beiständin und die Sozialarbeiterin der IV, die mit der Familie zusammenarbeiteten, kennenzulernen. So erhielten sie einen Blick «hinter die Kulissen» (Frau

Medved, G. 15). Sie konnten besser einordnen, welche Belastungen die Familie zu Hause zu stemmen hat und wie Lionel bereits unterstützt wird. Zudem erfuhren sie im Austausch, wie sie ihn in der Schule besser unterstützen können, beispielsweise bei der Berufswahl.

Barrieren

Zusammenarbeit zwischen den Eltern und der Sonderschule

Frau Birrer erzählt, dass sie gegenüber den beiden Sonderschulheimen immer als engagierte Mutter auftrat. Sie wollte wissen, was los war. Sie wollte Berichte einsehen und über Aktuelles informiert sein. Als Lionel den Wunsch äusserte, in die Regelschule zu wechseln, klärte sie mit den Lehrpersonen des Sonderschulheims 3 die Kriterien für einen Wechsel und recherchierte selbst. Sie hätte sich gewünscht, als Mutter mehr in die Vorbereitung der Reintegration involviert zu werden:

> *An einer Sitzung habe ich gesagt, man sollte in der Sonderschule den Eltern mehr Aufgaben übergeben, wenn es schon klar ist, dass das Kind reintegriert wird. Damit nicht alles Knall auf Fall auf einen zukommt. Ich hätte gern mehr Verantwortung übernommen, als er noch im Sonderschulheim 2 war. Damit die Verantwortung schrittweise mehr wird. (Frau Birrer, G. 14)*

Zusammenarbeit über alle Systeme hinweg

Herausforderungen im Reintegrationsprozess zeigten sich auch in der Zusammenarbeit zwischen der Regelschule, der Sonderschule, den Eltern und weiteren involvierten Stellen. Teilweise waren die Verantwortlichkeiten nicht geklärt. Herr Fritsche, zuständig für die Integrative Förderung, erzählt im Gespräch, dass sich der Schulleiter der Regelschule und der Schulleiter, der die sonderschulischen Massnahmen verantwortet – sein Vorgesetzter –, nicht austauschten. Letzterer hätte aber informiert werden müssen, da er die Ressourcen für die Integrative Förderung und für Deutsch als Zweitsprache verantwortet: «Wenn man einen besseren Informationsfluss hätte zwischen den zuständigen Schulleitern, […] wäre der Prozess vielleicht schneller verlaufen. Lionel hätte vielleicht schon etwas mehr Unterstützung bekommen» (Herr Fritsche, G. 14). Die fehlende Zusammenarbeit hat dazu geführt, dass die zusätzlichen Lektionen für Lionel bei der Erziehungsberatung erst für das 9. Schuljahr beantragt wurden.

Lionels Mutter war nicht immer in die Kommunikation zwischen der Regelschule und dem Sonderschulheim 3 eingebunden. Sie wusste lange Zeit nichts von der geplanten Reintegration und wurde erst darüber informiert, als sie selbst bei der Schule nachfragte: «Ich habe das Gefühl, ich wurde beim Schulwechsel wenig integriert. Das ist so von Schule zu Schule gegangen» (Frau Birrer, G. 14). Frau Birrer erfuhr erst vor Weihnachten des Jahres 2021, dass Lionel an die Regelschule reintegriert wird.

Haltung

Gelingensbedingungen

Haltung und Commitment

Entscheidend für das Gelingen von Lionels Reintegration war die Haltung der Lehrpersonen der Regelschule. Diesen Punkt erwähnt der Heilpädagoge und Klassenlehrer der Sonderschule: «Das, was mir bleibt, ist auch die Haltung, welche es braucht und die Bereitschaft, unabhängig von dem Kind oder dem Jugendlichen, damit so etwas gelingen kann» (Herr Gerber, G. 13). Wichtig sind aus seiner Sicht die Bereitschaft und Offenheit der Lehrkräfte der Regelschule. Die beiden Lehrerinnen der Oberstufe waren bereit, sich auf den Reintegrationsprozess einzulassen. Sie wollten Lionel eine Chance geben:

> *Ihre Bereitschaft, sich darauf einzulassen. Also, dass die Erwartungen nicht waren: Er startet und es muss gerade perfekt laufen. Sondern das Interesse daran und ihm diese Chance zu geben und ihn zu unterstützen. Das hat uns natürlich die Arbeit extrem erleichtert. (Herr Gerber, G. 13)*

Auch die Heilpädagogin der Sonderschule spricht sehr positiv über die Haltung der Lehrpersonen an der Regelschule:

> *Es ist wünschenswert für andere Reintegrationen, dass man mit solchen Schulen zusammenarbeiten kann. Da können sich viele andere Schulen eine grosse Scheibe abschneiden von ihrer Art und Weise, wie sie das angegangen sind, und ihrer Bereitschaft. Das war wirklich sehr positiv und schön und gewünscht. (Frau Zumstein, G. 13)*

Herr Gerber erinnert sich im Gespräch zurück, dass Lionels Regellehrpersonen stets auf das Positive fokussierten. Der ganze Vorgang war aus seiner Sicht sehr ressourcen- und lösungsorientiert gestaltet. Die beiden Lehrerinnen hätten ihm viele Fragen gestellt, aber es waren keine Sorgen oder Befürchtungen. Sie zweifelten nicht daran, dass der Prozess gelingen würde: «Es war in der Vorbereitung auch nie ein Thema, dass es nicht klappen würde. Rein von der Art her, von der Einstellung her» (Herr Gerber, G. 13). Die positive Einstellung der Lehrpersonen spricht auch die Heilpädagogin der Sonderschule an. Sie hätten Lionel von Anfang an willkommen geheissen und ihm signalisiert, dass sie ihn in ihrer Klasse wollten.

Iris Glockengiesser

Kommentar zum Portrait von Lionel: Inklusive Bildung – Anspruch ohne Umsetzung?

Lionels Erfahrungen mit der integrativen Bildung decken sich mit meinen Berufserfahrungen. Sein Portrait verdeutlicht ein zentrales Problem: Die rechtlichen Grundlagen[1] zur integrativen Bildung in der Schweiz sind nicht genügend umfassend und werden nur unzureichend umgesetzt. Das Beispiel von Lionel zeigt, wie sehr die Bildungschancen einer Person von kantonalen Vorgaben abhängen.

Es stellt sich die Frage, ob die Schweiz ihren völkerrechtlichen Verpflichtungen nachkommt. Denn Artikel 24 BRK verlangt ein inklusives[2] Bildungssystem auf allen Ebenen. Die Schweiz erfüllt diese Vorgabe aus meiner Sicht noch nicht.

Was ist inklusive Bildung?

Der *Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (2016) hat in seiner Allgemeinen Bemerkung[3] Nummer 4 zu Artikel 24 BRK beschrieben, was inklusive Bildung bedeutet. Zudem zeigt er Schritte auf, die für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems geeignet sind. Diese Schritte lassen sich nicht von heute auf morgen umsetzen, sondern erfordern eine mittel- bis langfristige Planung.

Inklusive Bildung gemäss Artikel 24 BRK bedeutet mehr als nur den Zugang zur Schule. Sie ist ein grundlegendes Menschenrecht: Alle Lernenden sollen in ihren individuellen Bedürfnissen ernst genommen werden und die Chance erhalten, sich mit ihren Fähigkeiten einzubringen und Teil der Gemeinschaft zu

[1] Insbesondere BRK, Artikel 8 Abs. 2 und 4, Artikel 19 iVm 62 Bundesverfassung, BehiG (vgl. dazu u. a. Schefer & Hess-Klein, 2014. Zur BKR u. a. Hess-Klein, 2022; Naguib et al., 2023; Scheibler, 2021).

[2] Zur Diskussion über die unterschiedlichen Begrifflichkeiten «integrativ»/«inklusiv» siehe u. a. Hess-Klein, 2022, S. 621.

[3] Allgemeine Bemerkungen erläutern Menschenrechtsverträge und geben Vertragsstaaten konkrete Hinweise zur Umsetzung.

sein. Inklusive Bildung schafft so nicht nur bessere Lernbedingungen, sondern trägt auch dazu bei, andere Menschenrechte zu verwirklichen. Sie ist ein fortlaufender Prozess, der Barrieren abbaut und Teilhabe ermöglicht (Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 10). Dies soll gemäss BRK mit Verpflichtungen auf der individuellen und strukturellen Ebene auf allen Bildungsstufen[4] erreicht werden.

Auf der individuellen Ebene dürfen Menschen mit Behinderungen beim Zugang zur Bildung nicht diskriminiert werden. Daher soll der Staat angemessene Vorkehrungen treffen, um Diskriminierungen zu vermeiden. Diese Vorkehrungen müssen auf Antrag sofort umgesetzt werden. Der Nachteilsausgleich ist ein typisches Beispiel für eine angemessene Vorkehrung (Artikel 24 Abs. 2 lit. c BRK; Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 29–31). Auf der strukturellen Ebene muss schrittweise ein inklusives Bildungssystem geschaffen werden (Allg. Bem. Nr. 4 Ziff. 10 zu den Merkmalen inklusiver Bildung).

Im Folgenden gehe ich auf einige Aspekte näher ein, die mir im Fall von Lionel besonders relevant erscheinen und insbesondere für die Schweiz wichtig sind.

Schritte zu einem inklusiven Bildungssystem

Grundlegende Verpflichtung der Schweiz

Die Schweiz ist verpflichtet, das Recht auf inklusive Bildung in all seinen Merkmalen – Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit und Adaptierbarkeit – zu achten, zu schützen und zu gewährleisten. Das bedeutet: Es braucht genügend qualitativ gute inklusive Schulen und diskriminierungsfreie Zugänge. Die Segregation im Bildungswesen muss schrittweise beendet werden und es muss sichergestellt werden, dass inklusiver Unterricht in einer zugänglichen Lernumgebung mit angemessener Unterstützung stattfindet (Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 12, 21–26). Das erste BRK-Berichtsverfahren[5] hat gezeigt, dass die Schweiz diesen Pflichten bislang nicht ausreichend nachkommt. Besonders problematisch ist die weiterhin grosse Zahl an Kindern in separativen Settings (Abschl. Bem., Ziff. 47a).

[4] D. h. Vorschulbildung, Grund- und weiterführende Bildung sowie Hochschulbildung, berufliche Bildung und lebenslanges Lernen, ausserschulische und soziale Aktivitäten für alle Lernenden, vgl. Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 8.

[5] Im Berichtsverfahren zur BRK legte der Bundesrat einen Initialstaatenbericht und die Zivilgesellschaft einen Schattenbericht vor. Auf dieser Grundlage formulierte der Ausschuss *Abschliessende Bemerkungen*, die sich konkret auf die Situation in der Schweiz beziehen; vgl. Abschl. Bem., Ziff. 47 und 48 zu Artikel 24 BRK.

Finanzierung

Ein wichtiges Thema ist die Finanzierung. Es geht dabei nicht in erster Linie um mehr Geld, sondern darum, bestehende Mittel besser einzusetzen – weg von separierenden, hin zu inklusiven Lösungen. Sonderpädagogische Angebote müssen nicht sofort verschwinden, sondern sollen Teil eines inklusiven Systems werden. Dies ist bei Lionel schon teilweise umgesetzt: Lehrpersonen aus der Regel- und der Sonderschule arbeiten zusammen, Übergänge können flexibel gestaltet werden und Lionel steht im Mittelpunkt.

Ein inklusives System setzt voraus, dass die Kantone gemeinsame Finanzierungsmodelle entwickeln, welche Ressourcen bereitstellen und Anreize für inklusive Schulen schaffen. Zum Beispiel durch zusätzliche Unterstützung in Regelschulen, Fachkräfte, Dolmetschdienste oder Hilfsmittel (Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 70 und Abschl. Bem., Ziff. 47b). Ebenso entscheidend ist, dass die Bildungsbehörden über ausreichende Mittel, Kompetenzen und ein klares Mandat verfügen. Ihre Mitarbeitenden sollen geschult werden, damit sie die gesetzlichen Verpflichtungen (inkl. BRK!) und die Rechte von Menschen mit Behinderungen kennen.

Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

Ein zentrales Element inklusiver Bildung sind Lehr- und Fachpersonen. Alle brauchen ein Grundwissen, wie sie mit Vielfalt und unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler:innen umgehen können. Aus- und Weiterbildungen müssen entsprechend angepasst werden: Lehrpersonen sollen Kompetenzen und Werte für inklusives Arbeiten erwerben beziehungsweise entwickeln, beispielsweise in Unterstützter Kommunikation, Braille, Gebärdensprache oder Leichte Sprache (vgl. Artikel 24 Abs. 4 BRK). Sie benötigen Wissen über den menschenrechtlichen Ansatz im Bereich Behinderung. Wichtig ist zudem, dass sie Unterstützung erhalten, um ihren Unterricht auf die einzelnen Schüler:innen abzustimmen, individuelle Lernpläne zu erstellen und Methoden zu entwickeln, die verschiedenen Lernstilen gerecht werden (Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 71).

Unterstützungssysteme

Das Beispiel von Lionel zeigt auf eindrückliche Weise, dass Bildungschancen von individueller Unterstützung abhängig sind. Daher erfordert inklusive Bildung den Aufbau wirksamer Unterstützungssysteme auf allen Ebenen (Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 72):

- Lehrpersonen sollen verstärkt interdisziplinär zusammenarbeiten und sich zwischen den Schulsystemen austauschen.
- Eltern sollen als Partner:innen einbezogen werden, um individuelle Lernprogramme zu entwickeln und umzusetzen. Dabei sollen sie von Fachkräften kostenlos beraten werden.
- Organisationen von Menschen mit Behinderungen sollen als Ressource genutzt werden, ebenso Lernende selbst, beispielsweise durch Peer-Mentoring (Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 7).[6]

Diese Unterstützungssysteme tragen dazu bei, Barrieren abzubauen und die Verbindung zwischen Schulen und dem sozialen Umfeld zu stärken.

Frühe Kindheit

Lionel sagt über seinen Übergang in die Regelschule: «Weil ich denke, [...] je älter man beim Übergang ist, desto schwieriger wird er.» Auch der Ausschuss (2016) empfiehlt, Massnahmen im Bereich der frühen Kindheit gezielt auszubauen, da sie für Kinder mit Behinderungen besonders wichtig sind (bspw. inklusive Betreuungsangebote; vgl. Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 67). Sie wirken sich positiv auf die Bildungsfähigkeit der Kinder aus und tragen so zu ihrer Einschulung sowie dem kontinuierlichen Schulbesuch bei.

Gesetzlicher und politischer Rahmen

Der Ausschuss (2016) empfiehlt weiter, einen umfassenden, kohärenten und abgestimmten politischen sowie gesetzlichen Rahmen für inklusive Bildung zu schaffen (Allg. Bem. Nr. 4, Ziff. 63). Das ist ein schwieriges Thema im schweizerischen föderalistischen System, in welchem die 26 Kantone das Bildungssystem auf unterschiedliche Weise regeln.

Auf politischer Ebene empfiehlt der Ausschuss (2022), dass die Schweiz eine umfassende Strategie entwickelt, wie eine hochwertige inklusive Bildung umgesetzt werden kann. Diese Strategie soll klare Ziele, einen Zeitrahmen und ein Budget enthalten (Abschl. Bem., Ziff. 48a).

Auf gesetzlicher Ebene empfiehlt der Ausschuss (2022), ein verfassungsmässiges Recht auf inklusive Bildung einzuführen, um diesen Anspruch klar und verbindlich zu verankern (Abschl. Bem., Ziff. 48a). Zudem kritisiert er die momentane Ausgestaltung und Anwendung des Sonderpädagogikkonkordats stark, da

[6] Mit Bezug auf Art. 4 Abs. 3 BRK wird der Einbezug von Menschen mit Behinderungen in alle Aspekte der Planung, Umsetzung, Überwachung und Evaluierung inklusiver Bildungspolitik gefordert.

dieses Kinder mit Behinderungen in die Sonderschule lenke (Abschl. Bem., Ziff. 47a und 48b).[7]

Die Problematik wird verstärkt durch die Rechtsprechung des Bundesgerichts, da diese den Kantonen einen allzu grossen Spielraum in der Gestaltung integrativer Bildung einräumt (zuletzt insbesondere 2C_227/2023 Urteil vom 29. September 2023). Die Bildungschancen von Kindern mit Behinderungen hängen damit stark vom Wohnkanton ab. Oft unternehmen die Kantone kaum Anstrengungen, ihre Angebote wirklich integrativ auszubauen. Sie berufen sich auf das «Kindeswohl», um Ausschlüsse aus der Regelschule zu begründen, ohne zuvor die nötigen Voraussetzungen für eine gelingende Integration zu schaffen. So entsteht der Eindruck, die integrative Schule funktioniere nicht, obwohl es in Wahrheit an Unterstützung und Ressourcen fehlt. Solange sich an dieser Praxis nichts ändert, werden Sonderschulzuweisungen der Normalfall bleiben und die Schweiz wird weiterhin ihre Verpflichtungen aus der BRK verfehlen (ähnlich zu dieser Problematik auch Hess-Klein & Scheibler, 2022).

Übergang in die Arbeitswelt

Schliesslich darf ein wichtiger Punkt nicht vergessen werden: Wie geht es nach der Schule weiter? Noch fehlen ausreichende und flexible Übergangsmöglichkeiten für Jugendliche mit Behinderungen. Der Arbeitsmarkt in der Schweiz ist weit entfernt davon, inklusiv zu sein (ähnlich zu dieser Problematik auch Scheibler, 2021). Es existieren zu viele Hindernisse beim Zugang zur beruflichen Bildung und höheren Bildung. Von diesen sind insbesondere Schüler:innen mit kognitiven oder psychosozialen Behinderungen betroffen (Abschl. Bem., Ziff. 47c.; Hess-Klein & Scheibler, 2022).

Entsprechend empfiehlt der Ausschuss (2022), den Zugang zu inklusiven Programmen für zertifizierte berufliche Grundausbildungen und berufliche Fortbildungen zu gewährleisten. So soll eine gleichberechtigte Teilhabe auch beim Übergang in den Arbeitsmarkt sichergestellt werden (Abschl. Bem., Ziff. 48c).

[7] Im Schattenbericht wurde die Anwendung des Sonderpädagogikkonkordats prägnant kritisiert: Es fungiere «als Separierungsmaschine für Schüler:innen insb. mit geistigen und psychosozialen Behinderungen» (Hess-Klein & Scheibler, 2022, S. 74).

Fazit: Reintegration zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Die BRK verpflichtet die Schweiz dazu, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen und sich Schritt für Schritt von separierenden Strukturen zu lösen. Dieser Auftrag richtet sich primär an die Kantone, da sie für die konkrete Ausgestaltung des Schulwesens verantwortlich sind.

In der Praxis lassen jedoch Rechtslage und Rechtsprechung den Kantonen einen zu grossen Spielraum. Viele nutzen dieses Ermessen, um separierende Strukturen beizubehalten. Zwar betont das Bundesgericht den grundsätzlichen Vorrang der Integration vor der Separation, akzeptiert aber gleichzeitig die Sonderschulung als gleichwertige Option. Als Folge kommt die Entwicklung hin zu echter Inklusion auf kantonaler Ebene nur schleppend voran und es besteht ein deutlicher Widerspruch zwischen dem Anspruch der BRK und der Realität im Schweizer Schulsystem.

Sichtbar wird dieser Widerspruch auch beim Thema Reintegration: Anstatt eine Rückkehr aus der Sonderschule konsequent zu ermöglichen, bleiben die Strukturen starr und Reintegrationen bleiben die Ausnahme. Meiner Ansicht nach müssten die zuständigen Behörden separative Settings *regelmässig* und *proaktiv* daraufhin überprüfen, ob sie dem Entwicklungs- und Förderbedarf eines Kindes tatsächlich entsprechen (schulisches Können *und* soziale Interaktion) und gegebenenfalls rasch eine Überführung in ein integratives Setting veranlassen.

Literatur

Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016). *Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung (CRPD/C/GC/4).* https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Allg_Bemerkung_4.pdf [Zugriff: 15.09.2025].

Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2022). *Abschliessende Bemerkungen zum Initialstaatenbericht der Schweiz (CRPD/C/CHE/CO/1).* https://www.ebgb.admin.ch/de/staatenberichtsverfahren-uno-brk [Zugriff: 15.09.2025].

Hess-Klein, C. (2022). Inklusion und Umsetzung der UNO-BRK. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 618–624). UTB.

Hess-Klein, C. & Scheibler, E. (2022). *Aktualisierter Schattenbericht. Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* https://edudoc.ch/record/224116

Naguib, T., Pärli, K. & Landolt, H. (Hrsg.) (2023). *UNO-Behindertenrechtskonvention*. Stämpfli.

Schefer, M. & Hess-Klein, C. (2014). *Behindertengleichstellungsrecht*. Stämpfli.

Scheibler, E. (2021). Schritt für Schritt zur Transformation. *vpod*, 220, 11–13. https://vpod.ch/site/assets/files/0/01/03/270/vpod-bp_220_kl-1.pdf

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK) vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.

Autor:innen dieser Publikation

Alois Buholzer (Prof. Dr.): Leiter des *Instituts für Diversität und inklusive Bildung* (IDB) an der *Pädagogischen Hochschule Luzern*. Als Professor für Bildungs- und Sozialwissenschaften wirkt er zudem in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen mit. Er ist Mitglied der erweiterten Hochschulleitung und der Konferenz der Diversitätsbeauftragten an der *Pädagogischen Hochschule Luzern*. Hinzu kommen zahlreiche Gutachtertätigkeiten im In- und Ausland. Inhaltlich beschäftigt er sich mit Diversität in Schule und Unterricht, der schulischen Inklusion und dem formativen Assessment.

Anita Jung Strub: Sozialpädagogin, ADHS-Coach, Dozentin im Bereich Neurodivergenz und Fachstellenleiterin der ADHS-Organisation *elpos*, mit Schwerpunkt auf Schule und Ausbildung. *elpos* berät Menschen mit einer ADHS und ihr Umfeld in allen Bereichen des Lebens, zudem auch Schulen, Arbeitgeber:innen und Fachpersonen.

Annemarie Kummer Wyss (lic. phil): Fachleiterin der Bildungs- und Sozialwissenschaften im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik, stellvertretende Fachkoordinatorin im Studienprogramm «Profil Heilpädagogik» in der Ausbildung von Sekundarlehrpersonen und Dozentin in der Weiterbildung für Schulleitungen an der *Pädagogischen Hochschule Luzern*. Selbständige Coach, Supervisorin und Organisationsberaterin, zudem Dozentin am *institut für systemische impulse*.

Federica Hofer (MA): Projektleiterin am *Institut für Diversität und inklusive Bildung* (IDB) und Dozentin für Bildungs- und Sozialwissenschaften an der *Pädagogischen Hochschule Luzern*. Doktorandin am *Institut für Erziehungswissenschaft* der *Universität Zürich*, Primarlehrerin. In Forschung, Aus- und Weiterbildung befasst sie sich mit Fragen rund um Diversität, (schulische) Inklusion und Chancengerechtigkeit, insbesondere im Kontext von Reintegrationen sowie der digitalen Teilhabe in Sonderschulinternaten. Sie berät unter anderem den Kanton Luzern zum Thema Reintegration.

Iris Glockengiesser (Dr. iur.): Dozentin an verschiedenen Hochschulen im Bereich Menschenrechte. Sie verfügt über langjährige Führungs- und Berufserfahrung in Bundes- und Kantonsverwaltungen, in der Zivilgesellschaft sowie in Lehre und Forschung. Inhaltlich beschäftigt sie sich insbesondere mit dem Diskriminierungsschutz aufgrund von Behinderungen und Geschlecht sowie mit rechtlichen und bildungspolitischen Fragen inklusiver Bildung.

Martin Imhof: MAS Change Management im Bildungsbereich. Von 2023 bis 2026 leitete er die Abteilung Sonderschulung bei der Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern. Zuvor war er tätig als Leiter Aufsicht der Abteilung *Sonderschulung, Heime und Werkstätten* im Kanton Aargau. Arbeitsschwerpunkte: Weiterentwicklung der integrativen und separativen Sonderschulung, Angebotsplanung und -entwicklung sowie Steuerung der kantonalen Sonderschulen. Er verfügt über langjährige Erfahrung im Bereich Sonderschulen sowie über Fachwissen im ambulanten Gesundheitswesen.

Romana Snozzi (MA): Advanced Lecturer an der *Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik* (HfH). Doktorandin am Departement für Sonderpädagogik der *Universität Freiburg*. Arbeitsschwerpunkte: Bildung bei kognitiver und komplexer Beeinträchtigung sowie Übergänge zwischen unterschiedlichen Beschulungsformen.

Saphir Ben Dakon (MSc): BSc in Unternehmenskommunikation und MSc in Business Administration. Inklusions- und Kommunikationsexpertin, Geschäftsführerin der *Saphir Ben Dakon comm. GmbH*. Sie berät und begleitet Organisationen bei der Umsetzung von Inklusion. Zudem ist sie Vizepräsidentin von *Agile*, dem Schweizer Dachverband der Selbsthilfe- und Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen. Arbeits- und Interessenschwerpunkte: Arbeit, Bildung, Empowerment und Partizipation, mit Fokus auf die Schnittstellen von Behinderung, Geschlecht und Migrationsgeschichte.

Nur ein Bruchteil der Kinder und Jugendlichen, die eine Sonderschule besuchen, wechselt während der obligatorischen Schulzeit an die Regelschule. Solche Reintegrationen sind im Schweizer Bildungssystem selten und noch kaum erforscht. Wer sind diese Kinder und Jugendlichen? Und wie verlaufen ihre Bildungswege?

Diesen Fragen widmen sich Federica Hofer und Alois Buholzer im vorliegenden Sammelband. Im Projekt «Teil- und Reintegrationen als Einzelfall?» haben sie und ihr Projektteam mit sechs Kindern und Jugendlichen gesprochen, die in die Regelschule reintegriert wurden. An den Gesprächen waren auch die Eltern der Kinder und Jugendlichen sowie Lehr- und Fachpersonen beteiligt. Sie erzählen, wie der Wechsel von der Sonderschule an die Regelschule verlief, welche Hindernisse auftraten und was schlussendlich dazu beitrug, dass die Reintegration gelang. Die Erkenntnisse der Gespräche sind in sechs Portraits gebündelt, die jeweils von einer Fachperson kritisch eingeordnet und kommentiert werden. Die Publikation richtet sich an Eltern, Lehrpersonen sowie Fachpersonen aus Praxis und Forschung.

ISBN E-Book: 978-3-907667-04-0
ISBN Print on demand: 978-3-907667-03-3