

Caroline Sahli Lozano und Dshamilja Adeifio Gosteli

Sonderklassen und integrative Förderung im nationalen Vergleich

Mögliche Auswirkungen der kantonalen Umsetzungsrichtlinien auf Betroffene und Schulteams

Zusammenfassung

Die integrative Förderung und die Sonderklassen sind niederschwellige sonderpädagogische Massnahmen, die in der Schweiz ganz unterschiedlich vergeben, benannt und umgesetzt werden. Gesetzliche Grundlagen und Forschungsbefunde zeigen zwar, dass die integrative Förderung den separativen Settings vorzuziehen ist. Trotzdem führen rund zwei Drittel der Kantone noch Sonderklassen. Im Bereich der integrativen Förderung zeigen sich Unterschiede bezüglich Finanzierung, Gutachten, Zeugniseintrag und Kombination mit weiteren Massnahmen. Diese wirken sich auf Betroffene und auf die Ausgestaltung der Schulsettings vor Ort aus.

Résumé

Le soutien intégratif et les classes spéciales sont des mesures de pédagogie spécialisée qui sont attribuées, nommées et mises en œuvre de manière disparate en Suisse. Bien que les bases légales et les résultats de la recherche indiquent que le soutien intégratif est préférable aux mesures séparatives, environ deux tiers des cantons disposent encore de classes spéciales. On relève, dans le domaine du soutien intégratif, des disparités en ce qui concerne le financement, les rapports d'expertise (médicale et thérapeutique), la mention dans le bulletin scolaire et la combinaison avec d'autres mesures. Ces différences ont des conséquences pour les personnes concernées ainsi que pour l'aménagement des environnements scolaires.

Permalink: www.szh-csps.ch/z2022-04-02

Einleitung

Alle Schweizer Kantone bieten integrative und separate schulische Massnahmen für Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf an. Die Etablierung und Weiterentwicklung integrativer Schulformen ist gesetzlich breit verankert. So fordern auf nationaler Ebene das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2002) und das Sonderpädagogik-Konkordat (EDK, 2007) und international die in der Schweiz im Jahr 2014 ratifizierte UN-Behindertenkonvention (UNO, 2006) einen Ausbau integrativer Bildungsstrukturen. Demzufolge wurden in den letzten 20 Jahren integrative Angebote sukzessive ausgebaut

und weiterentwickelt. Sonderklassen für Lernende mit so genannt leichtem besonderem Bildungsbedarf wurden im Zuge der Integrationsbewegung mehrheitlich abgebaut, sind jedoch nach wie vor in vielen Kantonen vorhanden.

Aktuelle Bildungsstatistiken (Bfs, 2020) zeigen, dass sich kantonale Unterschiede bei den Integrations- und Separationsquoten abzeichnen (Lanners, 2021). Die Chance, von integrativer Schulung profitieren zu können, hängt somit vom Wohnort ab. Weiter können regionale Unterschiede bei der Ausgestaltung sonderpädagogischer Massnahmen zu Bildungsungleichheiten führen. Kummer Wyss (2012)

sowie Sahli Lozano et al. (2021a, 2021b) zeigen in ihren Übersichten über nationale Umsetzungsrichtlinien, dass die sonderpädagogischen Massnahmen je nach Kanton unterschiedlich vergeben und umgesetzt werden.

Hier knüpfen wir mit dem vorliegenden Beitrag an. Wir erörtern, welche kantonalen Unterschiede es bei der Ausgestaltung sonderpädagogischer Massnahmen gibt und wie sich diese auf die Bildungschancen von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und auf Schulteams auswirken können. Wir fokussieren uns auf die Massnahmen *integrative Förderung* (nachfolgend als IF bezeichnet) und *Sonderklassen*, die gemäss dem Sonderpädagogik-Konkordat zu den *einfachen* respektive *niederschweligen Massnahmen* für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf gehören.

Im Folgenden definieren wir zuerst die beiden Massnahmen und ordnen sie historisch ein. Anschliessend werfen wir einen Blick auf unsere interaktive digitale Landkarte und das dazugehörige E-Book (Sahli Lozano et al., 2021b, 2021a), die einen Überblick über integrative und separative Massnahmen in der Schweiz geben, und fassen zentrale Ergebnisse zur IF und zu den Sonderklassen zusammen. Die Ergebnisse diskutieren wir schliesslich unter dem Blickwinkel von Bildungsungleichheiten.

Das Sonderpädagogik-Konkordat

Das 2011 in Kraft getretene Sonderpädagogik-Konkordat sorgt über die Kantongsgrenzen hinweg für ein vergleichbares Angebot für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf. Obwohl offiziell nicht alle Kantone dem Konkordat beigetreten sind, orientieren sie sich daran bei der Ausgestaltung der Massnahmen im Bereich Sonderpädagogik. Das Konkordat verpflichtet die unterzeichnenden Kantone, die schulische Integration von Ler-

nenden mit besonderem Bildungsbedarf umzusetzen und sonderpädagogische Massnahmen zur Verfügung zu stellen.

Es hängt vom Wohnort ab, ob man von einer integrativen Schulung profitieren kann oder nicht.

Um die sonderpädagogischen Massnahmen im Bereich der obligatorischen Schule zwischen den Kantonen zu harmonisieren, verfügt das Sonderpädagogik-Konkordat über drei Instrumente: (1) eine gemeinsame Terminologie, (2) Qualitätsstandards und (3) das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV). Das Konkordat legt fest, dass die integrative Schule separativen Settings wie Sonderklassen oder Sonderschulen vorzuziehen ist. Im Konkordat wird abhängig von ihrem Intensitätsgrad zwischen den *einfachen Massnahmen* und den *verstärkten Massnahmen* unterschieden. Die einfachen Massnahmen sind auch unter der Bezeichnung *nicht verstärkt* oder *niederschwellig* bekannt.

Einfache Massnahmen umfassen gemäss EDK:

- die niederschwellige, integrative Förderung,
- die angepassten Lernziele,
- den Nachteilsausgleich und
- die Sonderklassen (EDK, 2007).

Verstärkte schulische Massnahmen umfassen die integrative sowie separative Sonderschulung und werden gesprochen, wenn einfache Massnahmen nicht ausreichen. Verstärkte Massnahmen wie die Sonderschulen und die integrative Sonderschulung zeichnen sich unter anderem durch einen höheren Spezialisierungsgrad der Fachpersonen aus und werden längerfristiger verordnet (EDK, 2007).

Begriffsklärungen und aktueller Stand

Sonderklassen sind Teil des sonderpädagogischen Grundangebots. Im Vergleich zu Regelklassen sind sie kleiner. In ihnen werden Schüler:innen mit möglicher Entwicklungsgefährdung oder Schwierigkeiten im Unterricht separiert unterrichtet. Diese Klassen wurden ab den 1920er-Jahren mit dem Ziel geschaffen, die Lerngruppen zu homogenisieren. Man erhoffte sich dadurch eine bessere Förderung der Lernenden mit Schul-schwierigkeiten. In der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre erreichten die Sonderklassen anzahlmässig ihren Höhepunkt.

Heute wissen wir: Integrierte Schülerinnen und Schüler machen grössere Lernfortschritte und haben bessere Ausbildungschancen.

Im Laufe der 1980er-Jahre ging die Zahl der Sonderklassen wieder zurück. Die Klassenschliessungen erfolgten aus pragmatischen, oft schulorganisatorischen Gründen (zu lange Schulwege, zu hohe Schüler:innenzahlen) und weniger aus pädagogisch begründeten Integrationsversuchen. Dennoch führten diese Entwicklungen hin zur schulischen Integration. Von schulischer Integration ist die Rede, wenn Lernende mit und ohne besonderem Bildungsbedarf gemeinsam in Regelklassen unterrichtet werden (EDK, 2013), wobei die Schüler:innen mit Beeinträchtigungen die nötige Unterstützung und Förderung vor Ort erhalten (Eckhart, 2005). Aufgrund der Menschenrechte, neuer Forschungsergebnisse und positiver Erfahrungen aus Integrationsversuchen entstand sie als eine Gegenbewegung zur Separation (Bless, 2007; Haeblerlin et al., 2003).

Heute wissen wir, dass integrierte Lernende, die in Bezug auf Schulleistungen, IQ,

Geschlecht und sozialer/nationaler Herkunft vergleichbar sind mit Lernenden in Sonderklassen, grössere Lernfortschritte machen und bessere Ausbildungschancen haben. Darüber hinaus haben Studien gezeigt, dass sich die Integration nicht negativ auf Lernende ohne besonderen Bildungsbedarf auswirkt (vgl. u. a. Aellig et al., 2021). Zusammen mit den rechtlichen Grundlagen, die allesamt die Etablierung und Weiterentwicklung integrativer Schulformen fordern, hat das dazu geführt, dass Lernende mit besonderem Bildungsbedarf seit Beginn des 21. Jahrhunderts zunehmend integrativ gefördert werden. Seit Inkrafttreten des Behindertengleichstellungsgesetzes im Jahr 2004 zeigt sich, dass die Separationsquote um rund 40% gesunken ist und im Jahr 2016 noch bei 3,4% lag (BfS, 2020; Lanners, 2018, 2021). Aktuell werden noch 3,2% der Lernenden der obligatorischen Schule separativ unterrichtet: 1,8% an Sonderschulen und 1,4% in Sonderklassen (BfS, 2020).

Analyse der kantonalen Richtlinien

Um die kantonalen Unterschiede bei der Ausgestaltung der IF und den Sonderklassen zu untersuchen, greifen wir auf Daten aus dem InSeMa-Projekt zurück. InSeMa steht für *Integrative und Separative Massnahmen*. Ziel dieses Kooperationsprojekts zwischen der PH Bern und dem Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) war es, eine standardisierte schweizweite Bestandsaufnahme über Vorhandensein, Benennung und Umsetzungsrichtlinien im Bereich der schulischen Integration und Separation hervorzu-bringen und eine nationale Übersicht über die verschiedenen integrativen und separativen schulischen Massnahmen zu erstellen.

Um die Übersicht zusammenzustellen, haben wir zuerst alle kantonalen Richtlinien gesucht und analysiert. Diese enthielten aber

nicht alle gewünschten Informationen. Daher haben wir einen Fragebogen entwickelt, um die kantonal verantwortlichen Personen zur Vergabe und Umsetzung der Massnahmen zu befragen. Nach der Erprobung und Überarbeitung der ersten Fragebogenversion befragten wir die Verantwortlichen aus allen Kantonen mittels einer standardisierten Onlinebefragung. Die Ergebnisse werteten wir anhand eines Kategoriensystems aus und fassten zu jedem Kanton die wichtigsten Informationen in Form von Porträts zusammen. Die zentralen Aspekte aus den Porträts überführten wir in eine interaktive digitale Landkarte (www.szh.ch/de/phberninsema#; Sahli et al., 2021a), die durch die Verantwortlichen geprüft wurde. Die digitale Landkarte hat das Ziel, die Informationen möglichst verein-

heitlich bereitzustellen, damit ein Vergleich über die Kantonsgrenzen hinweg möglich ist. Es liegen zu allen Kantonen ausser zu Solothurn und Appenzell Innerrhoden differenzierte Informationen vor.

Für die nachfolgenden Analysen haben wir den kantonalen Porträts und der digitalen Landkarte die Informationen zu Sonderklassen und zur integrativen Förderung entnommen. Wir interessieren uns für die Aspekte Vorhandensein, Benennung, Zielgruppe, Finanzierung, Gutachten und Verantwortlichkeiten. Anschliessend fassen wir die Ergebnisse zusammen und diskutieren sie mit Fokus auf Bildungsungleichheiten. Die Informationen finden Sie auch in unserem kostenlosen E-Book (www.szh-csps.ch/b2021-01; Sahli Lozano et al., 2021b).

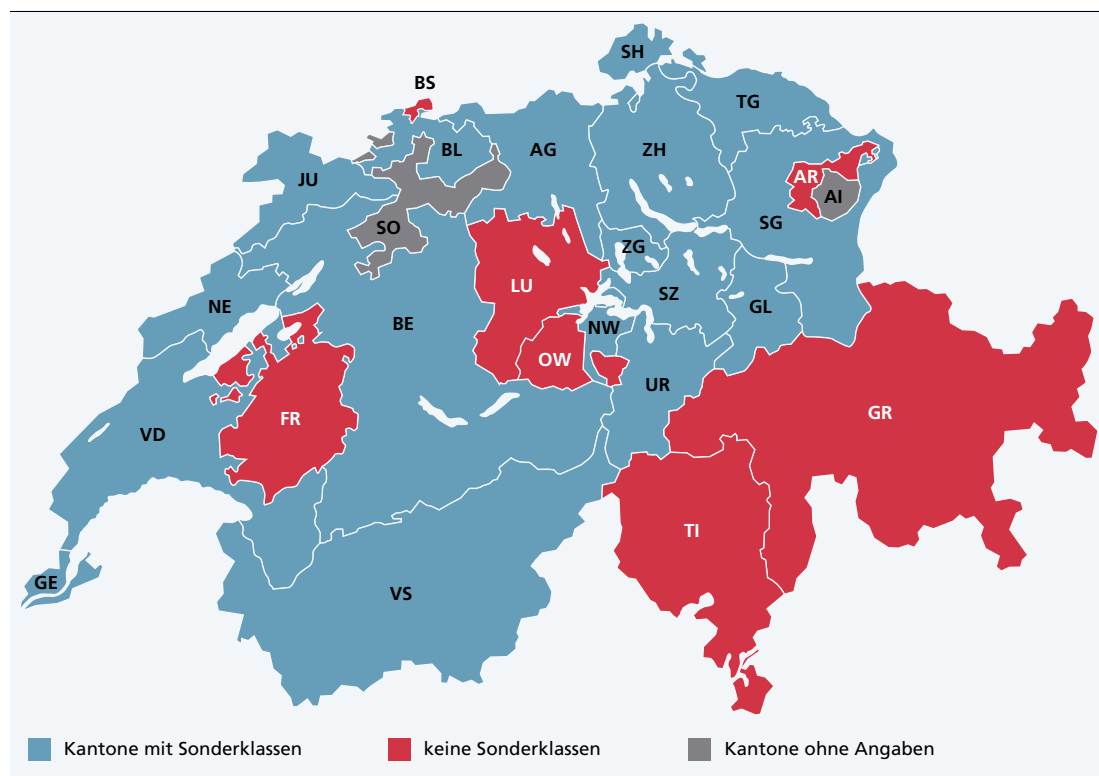


Abbildung 1: Nationale Übersicht über die Kantone mit Sonderklassen

Sonderklassen

Aus der Analyse geht hervor, dass in 7 Kantonen (AR, BS, FR, GR, LU, OW und TI) keine Sonderklassen mehr geführt werden (Abb. 1). Während in Kantonen, die noch Sonderklassen führen, ein Teil der finanziellen Ressourcen in die Separation fließt, kommen in Kantonen, die keine Sonderklassen führen, die gesamten Ressourcen der Integration zugute.

Die Bezeichnungen variieren kantonal und je nach Zyklus. Folgende wurden genannt: Kleinklasse, Werkjahr, Werkschule, Werkklasse, Förderklasse, Hilfsklasse, Klasse zur besonderen Förderung, Sonderklasse, Integrationsklasse, Förderstruktur und besondere Klasse.

Auch die Bezeichnungen der Zielgruppen unterscheiden sich je nach Kanton stark. Oft werden pro Kanton mehrere Zielgruppen aufgeführt. Genannt werden Lernende mit Lernschwierigkeiten, speziellem schulischem und sozialem Lernbedarf, mit Lernbeeinträchtigungen oder Lernrückstand, mit Verhaltensauffälligkeiten, fremdsprachige Kinder und «Lernende, welche nicht in Regelklassen unterrichtet werden können».

In 7 von 16 Kantonen mit Sonderklassen ist kein Gutachten einer anerkannten Fachstelle nötig für die Verordnung der Massnahme.

Integrative Förderung

In allen Kantonen gibt es neben den Sonderklassen die integrative Förderung (IF). Auch diese Massnahme wird in den Kantonen unterschiedlich bezeichnet: Integrative Förderung (BS, BE, GR, LU, NW, OW und ZH), integrierte Heilpädagogik (AG), Grundangebot (GL) und besondere Förderung (ZG).

Die Zielgruppe dieser Massnahme wird kantonal ebenfalls uneinheitlich beschrieben: Genannt werden beispielsweise Lernende mit einer körperlichen und/oder kognitiven Beeinträchtigung sowie Dyslexie, Dyskalkulie,

einer Sprachentwicklungsstörung oder ADHS und/oder ASS sowie Lernende, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen oder über unzureichende Kenntnisse der Unterrichtssprache verfügen.

Oft wird eine ganze Palette an Gründen genannt, die eine IF nach sich ziehen können. Die IF wird in zwei Kantonen (BL und TI) rein kindbezogen finanziert. Das heisst, dass für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf gewisse Lektionen gesprochen werden (oft an den ermittelten Bedarf gekoppelt). Demgegenüber steht die sogenannte poolbezogene Finanzierung, welche in den übrigen erfassten Kantonen angewendet wird. Die Schulgemeinden erhalten einen Pool an Lektionen, dessen Grösse je nach Anzahl der Lernenden und oft auch in Abhängigkeit von der sozialen Belastung einer Schulgemeinde (Sozialindex) berechnet wird. Der Lektionenpool schwankt zwischen 12 und 34 Lektionen Unterstützung durch eine Heilpädagog:in pro 100 Schüler:innen. Hier ist ein Vergleich schwierig, da je nach Kanton weitere unterschiedliche Massnahmen aus demselben Pool finanziert werden (z. B. Logopädie und Psychomotoriktherapie).

Die IF wird in sechs Kantonen (BL, D-FR, F-FR, BL, ZG, GE und GR) im Zeugnis dokumentiert. In den meisten anderen Kantonen wird sie nicht vermerkt oder nur dann, wenn die IF mit einer Lernzielanpassung einhergeht. Lernende mit einer Lernzielanpassung hingegen erhalten nur in sechs der erfassten Kantone (AG, D-FR, LU, OW, TG und ZG) zwingend auch IF. In den anderen Kantonen ist eine Lernzielanpassung nie oder nur optional mit IF gekoppelt.

Die Verantwortung für die Umsetzung der Massnahme wird in 15 Kantonen (AG, AR, BL, BS, BE, GR, OW, SH, SZ, TI, UR, VD, VS, ZG und ZH) von der Lehrperson und der Schulischen Heilpädagog:in getragen. In

sechs Kantonen (D-FR, F-FR, GE, GL, JU, NW und SG) ist die Schulische Heilpädagog:in für die Umsetzung verantwortlich. In den Kantonen Luzern und Thurgau trägt die Lehrperson die Verantwortung und im Kanton Tessin die Lehrperson, die Schulische Heilpädagog:in und zusätzlich noch die Schulassistent:in. Im Kanton Neuenburg werden die Zuständigkeiten auf Schulebene geregelt.

Abschliessend gilt es anzumerken, dass die kantonalen Grundlagen, die in den Kantonen die Massnahmen im Bereich Sonderpädagogik regeln, nicht abschliessend über die Vergabe und Umsetzung der Massnahmen bestimmen. Sie liefern lediglich die Vorgaben, innerhalb derer sich die teilautonomen Schulen je nach Kanton mehr oder weniger frei bewegen können. So können beispielsweise in den meisten Kantonen, die noch Sonderklassen führen, die Schulen entscheiden, ob und wie viele Ressourcen sie in Sonderklassen und wie viele sie in die Integration investieren.

Diskussion

Der Blick auf die Sonderklassen und auf die IF zeigt, dass diese beiden Massnahmen schweizweit sehr unterschiedlich benannt, vergeben und umgesetzt werden. Dies bedeutet für betroffene Lernende und für Mitarbeitende in Schulteams, dass sie je nach Kanton unterschiedliche Rahmenbedingungen antreffen, welche sich wiederum auf die Bildungschancen, die Lern- und die Arbeitsbedingungen auswirken können.

Die Analysen zeigen, dass die meisten Kantone im Bereich der einfachen Massnahmen immer noch Sonderklassen führen. Dies,

- obwohl die rechtlichen Grundlagen auf Integration abzielen,
- obwohl man weiss, dass Lernende aus benachteiligten sozialen Schichten oder mit Migrationsgeschichte in Sonderklassen deutlich überrepräsentiert sind, und

- obwohl die Forschung die Vorteile schulischer Integration im Vergleich zur Separation längst verdeutlicht hat.

Dies hat zur Folge, dass in diesen Kantonen die Ressourcen in die Umsetzung integrativer und separativer Massnahmen fliessen. Deshalb stehen für die IF weniger Mittel zur Verfügung als in Kantonen, in welchen alle Ressourcen für die Integration genutzt werden.

Obwohl die Vorteile schulischer Integration überwiegen, führen die meisten Kantone noch immer Sonderklassen.

Darüber hinaus signalisiert das Führen von Sonderklassen, dass Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf nicht in die Regelschule gehören. Das wirkt sich negativ auf die Haltung gegenüber der Integration aus (Sahli Lozano et al., 2017). Werden Sonderklassen geführt, erscheint es – insbesondere vor dem Hintergrund der sozialen und nationalen Herkunft – sinnvoll, eine Zuweisung zu veranlassen, die auf einem Gutachten einer Fachinstanz basiert. Dies ist in 7 von 17 Kantonen mit Sonderklassen nicht der Fall.

Auch bei der *integrativen Förderung* gibt es grosse kantonale Unterschiede. Die Zielgruppen unterscheiden sich stark und die Bezeichnungen des Bildungsbedarfs sind uneinheitlich. Weiter unterscheidet sich die Anzahl Unterstützungsleistungen erheblich. Hier ist jedoch ein interkantonaler Vergleich schwierig, da je nach Kanton unterschiedliche Massnahmen (z. B. IF Logopädie, Deutsch als Zweitsprache) aus demselben Pool an Unterstützungsleistungen finanziert werden.

Nicht in allen Kantonen braucht es für eine niederschwellige Massnahme ein Gutachten. In Kantonen, in denen kein Gutachten erforderlich ist, besteht die Möglichkeit,

dass Lernende rascher und unkomplizierter Zugang zur IF erhalten. Im Gegenzug besteht aber die Gefahr, dass die Ressourcen weniger stark entlang des Bedarfs vergeben werden und somit nicht diejenigen Kinder profitieren, die IF am nötigsten brauchen.

Zudem werden die niederschweligen Massnahmen nicht in allen Kantonen im Zeugnis vermerkt. Ein Zeugniseintrag kann mit einer Stigmatisierung der Betroffenen einhergehen und weitere negative Effekte wie tiefere Leistungserwartungen durch die Lehrperson nach sich ziehen. Deshalb erscheint es sinnvoll, dass in der Mehrzahl der Kantone darauf verzichtet wird. Oft wird ein Zeugniseintrag nur dann vorgenommen, wenn gleichzeitig zur IF die Lernziele nicht erreicht oder angepasst wurden. Hierbei fällt auf, dass Lernzielanpassungen nur in fünf Kantonen zwingend mit IF einhergehen. Es wäre wünschenswert, dass eine Lernzielreduktion stets an die IF gekoppelt wäre und dass ausgebildete Schulische Heilpädagog:innen die IF umsetzen würden. Dies ist leider nicht in allen Kantonen gewährleistet und bezüglich der Verantwortlichkeiten für die Umsetzung der IF gibt es wiederum kantonale Unterschiede.

Auch bei den integrativen Massnahmen gilt es abschliessend zu sagen, dass die Schulen je nach Kanton bei der Ausgestaltung der IF einen kleineren oder grösseren Spielraum haben. Diesen gilt es gezielt zu nutzen, um Lernende mit besonderem Bildungsbedarf möglichst gut zu unterstützen und mit dem gesamten Schulteam eine «gute Schule für alle» zu entwickeln.

Literatur

- Aellig, S., Altmeyer, S. & Lanfranchi, A. (2021). *Schulische Inklusion: Daten, Fakten, Positionen*. Zürich: HfH. LINK
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- BfS (Bundesamt für Statistik) (2020). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19*. LINK
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG), SR 151.3 (2002). LINK
- Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen: Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. Bern: EDK.
- Kronenberg, B. (2014). Steuerung und Diagnostik der Sonderpädagogik vor und nach Inkraftsetzung der NFA. *Integration behindert. Wie die Ressourcensteuerung die Integration beeinflusst*, 17–24. LINK
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

- Kummer Wyss, A. (2012). *Das sonderpädagogische Grundangebot in der Deutschschweiz. Eine Befragung in den Kantonen der Deutschschweiz zur Ausgestaltung des sonderpädagogischen Grundangebots 2012*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. LINK
- Lanners, R. (2018). Das Sonderpädagogik-Konkordat feiert seinen zehnten Geburtstag. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (10), 6–13. LINK
- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 07–08, 48–56. LINK
- Sahli Lozano, C., Crameri, S. & Gosteli, D. A. (2021a). *Integrative und separative schulische Massnahmen der Schweiz. Eine interaktive, digitale Landkarte*. Bern: Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. LINK
- Sahli Lozano, C., Crameri, S. & Gosteli, D. A. (2021b). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa). Kantonale Vergabe und Umsetzungsrichtlinien*. Bern: Edition SZH/CSPS. LINK
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis 1.–9. Schuljahr*. Bern: Schulverlag plus.
- UN-BRK. (2006). *Übereinkommen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. LINK
- Wolfisberg, C. (2002). *Heilpädagogik und Eugenik: Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800–1950)*. Zürich: Chronos.

Dr.in Caroline Sahli Lozano
Leiterin Schwerpunktprogramm Inklusive
Bildung und Projektleiterin von InSeMa
(www.phbern.ch/insema) an der PH Bern
caroline.sahli@phbern.ch



Dshamilja Adeifio Gosteli, MA.
Angehende Erziehungswissenschaftlerin
und Projektmitarbeiterin bei InSeMa
dshamilja.gosteli@gmail.com

