

Julia Suter, Caroline Sahli Lozano und Liana Joëlle Simovic

Chancen und Risiken von Sonderklassen aus der Sicht von Schulleitenden

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, weshalb sich Schulleitungen – trotz des Primats der Schulentwicklung in Richtung Integration – an ihren Schulstandorten bewusst für das Führen von Sonderklassen entscheiden und wie sie Chancen und Risiken dieser Schulform beurteilen. Im Rahmen einer explorativen Untersuchung wurden Interviews mit sechs Schulleitungspersonen aus Berner Gemeinden geführt, die in ihrer Schulorganisationseinheit noch mindestens eine Sonderklasse führen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schulleitenden im Führen von Sonderklassen mehr Chancen als Risiken sehen. Darüber hinaus werden Erklärungen geliefert, warum die Zuweisung zu Sonderklassen oftmals nicht nur nach Kriterien der Leistung erfolgt.

Résumé

Le présent article cherche à comprendre pourquoi les responsables d'établissement se prononcent sciemment en faveur de la mise en place de classes spéciales – en dépit de la primauté de l'intégration dans l'actuel développement de l'école – et comment elles et ils évaluent les chances et les risques liés à cette forme d'école. Dans le cadre d'une étude exploratoire, des interviews ont été menées avec six responsables d'établissement de communes bernoises qui continuent de proposer dans leur établissement scolaire au moins une classe spéciale. Les résultats montrent que les responsables d'établissement estiment que les classes spéciales sont porteuses de plus de chances que de risques. Notre article apporte par ailleurs des explications sur les raisons pour lesquelles l'orientation vers une classe spéciale ne dépend très souvent pas simplement de critères de performance.

Ausgangslage

Mit der von der Schweiz im Jahre 2014 ratifizierten Übereinkunft der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, 2008) sowie dem Interkantonalen Sonderpädagogik-Konkordat (2007) ist der Grundsatz «Integration vor Separation» ins Schweizer Bildungssystem eingezogen. Zur Umsetzung des Integrationsartikels (Art. 17 Volksschulgesetz Kanton Bern) steht den Berner Schulorganisationseinheiten ein sogenannter Lektionenpool zur Verfügung, den sie für integrative oder separative Gefässe nutzen können (Regierungsrat des Kantons Bern, 2013). Infolge dieser Entwicklungen hat die Anzahl der Sonder-

klassen¹ zunächst stark abgenommen, stagnierte dann jedoch bei circa einem Prozent der Gesamtschülerinnen- und schülerzahl (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2015a). Schulleitungen nehmen

¹ Im Kanton Bern werden die Sonder- oder Kleinklassen «Klassen zur besonderen Förderung» (KbF) genannt. Sie gehören zur öffentlichen Schule und nehmen Kinder auf, «die auf Grund von Entwicklungs-, Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten in einer Regelklasse nicht ihrem Bedarf entsprechend unterrichtet werden können» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2016b). Sie sind von Sonderschulen zu unterscheiden, welche vorwiegend Kinder mit sogenannter geistiger oder körperlicher Behinderung sowie mit Sprach-, Hör-, Seh-, oder mehrfachen Behinderungen aufnehmen.

in diesen Schulentwicklungsprozessen eine Schlüsselrolle ein. Sie gelten als Visionstragende, die zusammen mit den Behörden die langfristige Ausrichtung der Schule festlegen (Lanz & Kummer Wyss, 2016).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, weshalb einige Schulleitende trotz des Paradigmenwechsels hin zur Integration an den ressourcenintensiven Sonderklassen festhalten und an ihren Schulen sogenannte Mischmodelle führen (Integration und Sonderklassen gleichzeitig).

Im Rahmen einer explorativen Studie² der PHBern wurden deshalb sechs Schulleitende zu ihren Einstellungen gegenüber Sonderklassen qualitativ befragt. Dabei sollten ihre subjektiven Sichtweisen zu Chancen und Risiken der separativen Beschulung erörtert werden.

Forschungsstand

Die objektiven Sichtweisen zu Integration und Separation ergeben sich indes aus langjähriger Forschung. Hierbei konnte mehrfach nachgewiesen werden, dass Kinder, die in Regelklassen integriert sind, signifikant grössere Lernfortschritte machen als vergleichbare separierte Kinder (Bless & Mohr, 2007). Mögliche Erklärungen hierfür sind die hohe Konzentration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen in Sonderklassen und das dadurch erschwerte Unterrichten, das Fehlen motivierender Vorbilder, Stigmatisierungen sowie eine weniger anspruchsvollere Lernumwelt beziehungsweise ein tieferes Anspruchsniveau in Sonderklassen (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017). Zentral ist auch das Ergebnis, dass

Kinder ohne Lernschwierigkeiten in ihrer Lernentwicklung durch die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen nicht gebremst werden (Bless & Mohr, 2007).

Darüber hinaus bringt die separative Beschulung für die Kinder und Jugendlichen negative Folgen mit sich, die über die Schulzeit hinauswirken und Einfluss auf das spätere berufliche und soziale Leben haben (Eckhart, Haeberlin & Sahli Lozano, 2011; Sahli Lozano, 2013). Ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler erlangen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit tiefere Ausbildungszugänge und erreichen nur selten Anschluss an eine mittlere oder höhere Ausbildung (Sahli Lozano, 2013). Zudem werden häufiger Wechsel auf den Berufswegen beobachtet (ebd.). Im Vergleich zu ehemals integrierten Schülerinnen und Schülern haben junge Erwachsene, die in ihrer Schulzeit eine Sonderklasse besucht haben, zudem kleinere Beziehungsnetze (Eckhart et al., 2011).

Kinder, die in Regelklassen integriert sind, machen signifikant grössere Lernfortschritte als vergleichbare separierte Kinder.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich in der Forschung zum akademischen Selbstkonzept³ von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. So weisen Kinder, die in Regelklassen integriert wurden, ein signifikant niedrigeres akademisches Selbstkonzept auf als Kinder in Son-

² Julia Suter hat ihre Masterarbeit im Rahmen der vorliegenden, explorativen Studie am Institut für Heilpädagogik der PHBern verfasst.

³ Das akademische Selbstkonzept, auch schulisches Selbstkonzept oder Fähigkeitsselbstkonzept genannt, beschreibt die Selbsteinschätzung der Fähigkeiten in spezifischen schulischen Bereichen (z. B. Mathematik, Sprache etc.).

derklassen (Bless & Mohr, 2007). Erklärt wird diese Beobachtung durch den bezugsgruppentheoretischen Big-fish-little-pond-Effekt (Marsh, 1987). Gemäss diesem Erklärungsansatz schätzen sich integrierte Schülerinnen und Schüler durch den Vergleich mit der leistungsstarken Klasse in ihrer Leistung und ihren Fähigkeiten deutlich schlechter ein als separiert unterrichtete Kinder, deren Bezugsgruppe über ein tieferes Leistungsniveau verfügt. Verlassen die Kinder den Schonraum Schule, wird jedoch die umgekehrte Beobachtung gemacht: Ehemalig separiert unterrichtete Kinder verfügen dann über ein niedrigeres Selbstkonzept als Personen, die in einer Regelschule integriert waren (Eckhart et al., 2011). In diesem Zusammenhang wird auch argumentiert, dass integrierte Kinder über eine adäquatere Selbsteinschätzung verfügen, die ihnen später im Berufsleben zugutekommt (Haeberlin et al., 2003). Wird die Zusammensetzung von Sonderklassen betrachtet, sind Schülerinnen und Schüler aus Familien mit tiefem sozioökonomischen Status und/oder Migrationshintergrund in Sonderklassen deutlich übervertreten (Kronig, 2007). Drei unterschiedliche Theorieansätze können hierfür Erklärungen liefern:

- *Institutionelle Diskriminierung* (Gomolla & Radtke, 2002): Strukturen, Programme, Regeln und Routinen in den Bildungsorganisationen selbst erklären herkunftsbedingte Bildungsunterschiede. Ein Kind, das nicht der Norm entspricht, gefährdet den reibungslosen Ablauf der Institution und wird deshalb ausgesondert mit der Begründung, dass dies zum Wohle des Kindes geschehe, da das Kind «besondere» oder «spezielle» – und eben nicht «normale» – Förderung benötigt.
- *Habitus* (Bourdieu, 1974): Als Habitus werden Denk- und Verhaltensstrukturen eines Menschen bezeichnet. Gemäss Bourdieu (1974) wird der starke Einfluss der sozialen Schicht unter anderem dadurch erklärt, dass durch die Mittelschichtorientierung der Schule Kinder mit höherem sozialen Status systematisch bevorzugt werden, da deren Habitus demjenigen der Akteurinnen und Akteure der Schule entspricht.
- *Theorie der Herkunftseffekte* (Boudon, 1974): Wachsen Kinder in einer Familie mit sogenannt niedrigem sozialen Status, also mit weniger Ressourcen auf, so schlägt sich dies auch in der Förderung und der Leistung der Kinder nieder (primärer Herkunftseffekt). Ausserdem zeigen Eltern aus niedrigeren Schichten einen geringeren Widerstand, wenn die Kinder einer tieferen Schulstufe zugewiesen werden, da sie bei Bildungsentscheidungen andere Kosten-Nutzen-Abwägungen treffen (sekundärer Herkunftseffekt).

Befragung von Schulleitenden zu Chancen und Risiken der Sonderklassen

Für die Untersuchung wurden sechs Schulleitungen von ausgewählten Berner Gemeinden befragt, die noch mindestens eine Sonderklasse führen. Es wurde ein theoriegeleiteter, problemzentrierter Interviewleitfaden entwickelt, welcher Fragen zu Chancen und Risiken im Führen von Sonderklassen enthielt. Während des Gesprächs wurde darauf geachtet, dass jeweils gleich oft nach Risiken wie nach Chancen gefragt wurde. Damit sollte gewährleistet werden, dass die Schulleitungen selbst den Fokus auf die Chancen oder Risiken legen konnten und in ihrer Argumentation nicht beein-

flusst wurden. Die Interviews dauerten durchschnittlich 30 Minuten, wurden auditiv aufgenommen und anschliessend transkribiert. Es folgte eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003), woraus sechs Kategorien zu den Chancen und fünf Kategorien zu den Risiken entstanden.

Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse hinsichtlich Chancen und Risiken der Sonderklassen werden in Abbildung 1 dargestellt und anschliessend diskutiert.

Chancen

In den Befragungen wurde deutlich, dass die Schulleitenden generell mehr Chancen als Risiken im Führen einer Sonderklasse sehen. Die Überzeugung, dass die Kinder die *bessere individuelle Förderung* in Sonderklassen erfahren, war bei allen Befragten prominent vertreten (26 Nennungen).

Ein(e) Schulleiter(in) sagte in diesem Zusammenhang: «Also profitieren können sie in dem Sinne, dass sie wirklich gezielt an ihren Schwächen arbeiten können oder, dass man wirklich auch Ziele festlegt für diese Schüler, an denen sie arbeiten sollen. Dies wird umso mehr möglich dadurch, dass wir eben wenig Schüler haben und sich dadurch die Betreuungszeit natürlich erhöht für den einzelnen Schüler, der in der Kbf ist.» Damit einher ging die Aussage, dass für die Kinder mehr heilpädagogisches Fachpersonal zur Verfügung stehe (5) und die Lehrpersonen der Sonderklassen besonders engagiert seien (9). Dieser geteilten Überzeugung der Schulleitungen widersprechen jedoch die allgemeinen Forschungsbefunde zur Integration versus Separation, die belegen, dass integrierte Kinder die grösseren Lernfortschritte als vergleichbare separiert besuchte Kinder aufweisen (Bless & Mohr, 2007).

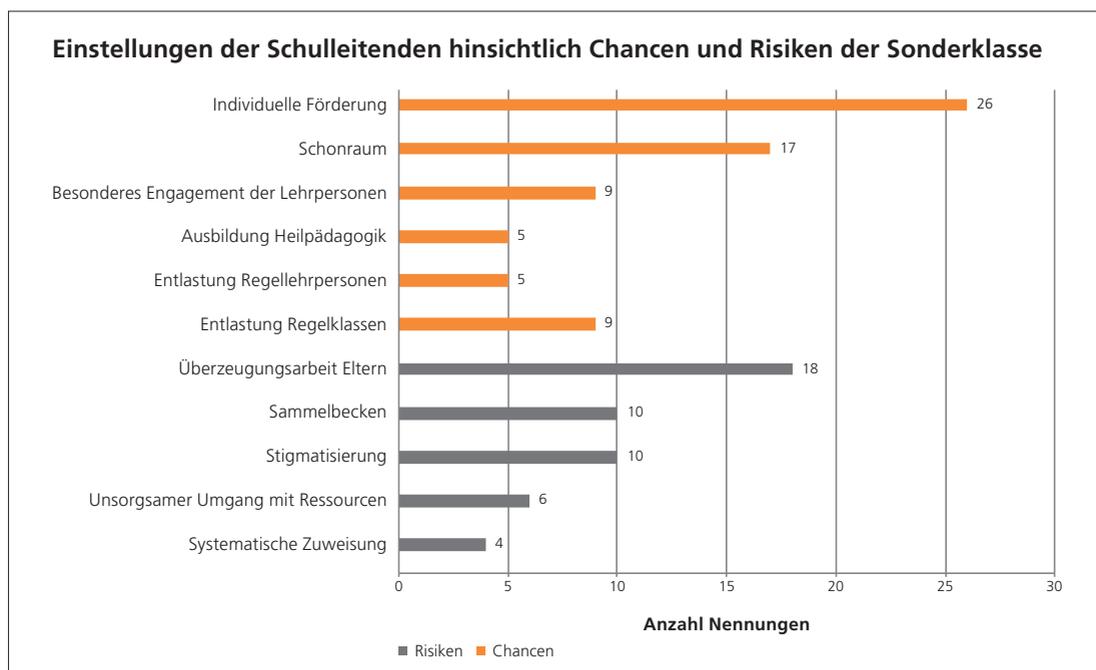


Abbildung 1: Übersicht Anzahl Nennungen von Chancen und Risiken

Am zweithäufigsten wurde die Kategorie *Schonraum* genannt (17). Alle Schulleitungen äusserten die Überzeugung, dass den Kindern in der Sonderklasse ein notwendiger Schonraum zugutekomme, der sich positiv auf ihr schulisches Wohlbefinden auswirke: «Also ich bin überzeugt davon, dass es Kinder gibt, die in einem geschützten Gefäss wohler sind.» Wie bereits erwähnt, wirkt sich die Separation zwar kurzfristig positiv auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler aus, langfristig werden aber entgegengesetzte Effekte beobachtet. Bless und Mohr (2007) führen die positiven Auswirkungen aufs Selbstkonzept auf eine realitätsfremde Selbsteinschätzung zurück. Auf das Verlassen des Schonraums nach der Schulzeit und der damit verbundenen Veränderung der Vergleichsreferenzen sind die Schülerinnen und Schüler jedoch kaum vorbereitet.

Alle Schulleitenden äusserten die Überzeugung, dass den Kindern in der Sonderklasse ein notwendiger Schonraum zugutekomme.

Weiter wurden die *Entlastung für die Regellehrpersonen* (5) sowie die *Entlastung der Regelklassen* (9) mehrfach als Chance genannt. Ein(e) Schulleiter(in) verdeutlichte: «[...] dass sie Kinder, die sie einfach fast nicht ertragen können, weghaben können.» Die momentane Absonderung von «nicht integrierbaren» Kindern als Form der Entlastung stützt das Prinzip der institutionellen Diskriminierung, da diese Kinder den reibungslosen Schulablauf gefährden (Gomolla & Radtke, 2002). Die Entlastungsfunktion der Sonderklassen ist jedoch ein zweiseitiges Schwert, da

deren Führen die Ressourcen für die Integration verringert.

Risiken

Kritisch haben sich die Schulleitungen vor allem in Hinblick auf die *Elternarbeit* geäussert (18 Nennungen). Der Aufwand, den die Schulleitungen betreiben, um die Eltern von einer Schulung in Sonderklassen zu überzeugen, sei sehr zeitintensiv, aber wichtig. So sagte ein(e) Schulleiter(in): «Bei den Eltern sind es grosse Ängste, wenn es nachher heisst: Ist er abgestempelt? Was heisst das für die Zukunft in der Berufswahl...? Da braucht es ganz viel Kommunikation.» Dass sich Eltern schliesslich weniger gegen den Zuweisungsentscheid zu einer Sonderklasse wehren, zeigt sich vor allem bei Familien mit tiefem Sozialstatus, was insbesondere mit der Theorie der sekundären Herkunftseffekte erklärt werden kann (vgl. Boudon, 1974). Aus diesem Grund sind übermässig viele Kinder mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischen Status in Sonderklassen vertreten. Die Doppelführung von separativen und integrativen Formen im Bereich der niederschweligen Massnahmen verstärkt den Einfluss der sozialen Schicht und der Nationalität. In den noch verbleibenden Sonderklassen ist der Ausländeranteil seit der Abnahme der Sonderklassen zusätzlich angestiegen (Stricker & Pfister, 2015). Vier Schulleitende sagen in diesem Zusammenhang, dass die Sonderklasse ein *Sammelbecken* für gewisse Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf geworden sei (10). Einige der Schulleitenden haben geäussert, dass die Zuweisung zu den Sonderklassen sowie der Umgang mit den begrenzten Ressourcen für die integrative Förderung an ihren Schulen teilweise ungünstig und unsorg-

fältig ablaufen. (6). Diese Sorge werde laut Aussagen der Schulleitungen auch von Regellehrpersonen geteilt und weist auf eine allgemeine Problematik hin: Die notwendigen Ressourcen für die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Bedarf sind nach wie vor knapp. Dies ist aber unter anderem ein Problem aufgrund der gleichzeitigen Führung von integrativen und separativen Schulformen. Ein(e) Schulleiter(in) sagte in diesem Zusammenhang: «Wir können in jeder Klasse noch eine Integrations-Lektion wegnehmen. Da haben sie natürlich nicht Freude, aber eben, das sind wieder in der Grössenordnung 40 Lektionen und da kann man eine KbF füttern damit.» In der Konsequenz dieser Problematik hat eine der Schulleitungspersonen die Sonderklasse auf nächstes Schuljahr hin aufgehoben. In anderen Fällen wird jedoch gemäss Aussagen von zwei Schulleitungen aktiv nach Kindern gesucht, um die Sonderklassen zu füllen und die dazugehörenden Ressourcen in Anspruch nehmen zu können. Dies weist erneut darauf hin, dass nicht nur die individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen über die Zuweisung bestimmen, sondern auch die Institution selbst.

Dass Kinder der Sonderklassen einer *potenziellen Stigmatisierung* ausgesetzt sind, war den meisten Schulleitungspersonen bewusst. Unklar bleibt diesbezüglich, ob sie auch über das Ausmass und die Konsequenzen dieser Stigmatisierung Bescheid wissen. Denn das Label «Sonderklasse» hat nicht nur einen negativen Einfluss auf die Wahrnehmung durch die Lehrpersonen und das Selbstbild der betroffenen Schülerinnen und Schüler, sondern wirkt über die Schulgrenzen hinaus und ist oftmals kaum mehr abzulegen (vgl. Fox & Stinnett, 1996; Eckhart et al., 2011).

Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, warum einige Schulleitungen immer noch an der ressourcenintensiven Form des Führens von Sonderklassen festhalten. Anhand von problemzentrierten Interviews wurden Chancen und Risiken der Sonderklassen erörtert und diskutiert. Dass die Schulleitungen in den Sonderklassen mehrheitlich Chancen sehen, und dies trotz teilweise entgegengesetzten Forschungsergebnissen, erklärt unter anderem, warum der Rückgang der Anzahl an Sonderklassen im Kanton Bern irgendwann stagniert hat. Aufgrund des parallelen Führens von Sonderklassen und integrativer Förderung kommt es zu knappen Ressourcen für die integrative Förderung, was die Weiterentwicklung inklusiver Haltungen, Strukturen und Praktiken erschwert. Weiter liefern die vorliegenden qualitativen Analysen Erklärungen dafür, weshalb bei der Zuweisung zu Sonderklassen die soziale und nationale Herkunft der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Rolle spielt.

Den meisten Schulleitungspersonen war bewusst, dass Kinder der Sonderklassen einer potenziellen Stigmatisierung ausgesetzt sind.

Literatur

- Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 375–383). Göttingen: Hogrefe.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.

- Bourdieu, P. (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern: Haupt.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016a). *Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2015*. https://www.erez.be.ch/erez/de/index/direktion/organisation/generalsekretariat/statistik/bildungsstatistischepublikationen/bildungsstatistik-broschuerenvor2005.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/GS-biev-statistik/ERZ_INS_2016_Bildungsstatistik_stat_de_la_form-Basisdaten_donnees_de_base_2015.pdf [Zugriff am 13.08.2018].
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016b). *Integration und besondere Massnahmen in der Volksschule des Kantons Bern (IBEM). Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 VSG für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*. www.erez.be.ch/erez/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_leitfaden_IBEM_d.pdf [Zugriff am 09.08.2018].
- Fox, J. D. & Stinnett, T. A. (1996). The effects of labeling bias on prognostic outlook for children as a function of diagnostic label and profession. *Psychology in the schools*, 33 (2), 143–152.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grosser Rat des Kantons Kanton Bern (1992). *Volksschulgesetz (VSG) vom 19.03.1992 (Stand 01.01.2017)*. <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1165> [Zugriff am 02.08.2018].
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik vom 25. Oktober (2007). https://educod.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf [Zugriff am 09.08.2018].
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Wien: Haupt.
- Lanz, C. & Kummer Wyss, A. (2016). Schulleiterinnen und Schulleiter – ausgebildet für die Integration? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (11–12), 20–27.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280–295.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Regierungsrat des Kantons Bern (2013). Verordnung über die Sonderpädagogischen Massnahmen (Sonderpädagogikverordnung, SPMV). <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/684> [Zugriff am 09.08.2018].
- Sahli Lozano, C. (2013). *Schulische Selektion und berufliche Integration. Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen und Ausbildungszugänge und -wege*. Dissertation, Philosophische Fakultät der Universität Freiburg (CH).

Sahli Lozano, C., Vetterli, R. & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*. Bern: Schulverlag plus AG.

Stricker, C. & Pfister, M. (2015). *Teilbericht Evaluation Integration: Umsetzung von Art. 17 VSG. Die besonderen Massnahmen in der Volksschule im Längsschnitt 2005–2013. Besondere schulische Massnahmen im Kanton Bern*. Bern: Abteilung Bildungsplanung und Evaluation.

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behinderertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.



*Dr. Caroline Sahli Lozano
Leiterin Forschungsschwerpunkt
Inklusive Bildung
PHBern, Institut für Forschung,
Entwicklung und Evaluation
Fabrikstrasse 8
3012 Bern
caroline.sahli@phbern.ch*



*Julia Suter
Schulische Heilpädagogin
und IF-Lehrperson
Lorrainestrasse 65
3014 Bern
juliasuter70@outlook.com*



*Liana Joëlle Simovic
Hilfsassistentin Forschungsschwerpunkt
Inklusive Bildung
PHBern, Institut für Forschung,
Entwicklung und Evaluation
Fabrikstrasse 2
3012 Bern
liana.simovic@phbern.ch*