

POSITIONSPAPIER LCH

VIELFALT BRAUCHT VIELFALT

Gelingensbedingungen für eine inklusionsorientierte Schule

Im Jahr 2004 schuf die Schweiz die rechtlichen Grundlagen für ein integratives Bildungssystem¹. Der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) unterstützte von Anfang an grundsätzlich die Leitidee einer inklusionsorientierten Schule. Er tat dies unter der Voraussetzung, dass die notwendigen Rahmenbedingungen erfüllt sind. Um Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen, besonderem Bildungsbedarf und/oder herausforderndem Verhalten erfolgreich in Regelklassen zu integrieren, müssen die entsprechenden Ressourcen bereitgestellt und Schulangebote sowie Strukturen an die gesellschaftliche Vielfalt angepasst werden.

Um den vielfältigen Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, sind vielfältige, temporäre und dauerhafte Lösungen erforderlich. Das Wohl der Schülerinnen und Schüler sowie des Lehr- und Fachpersonals steht im Mittelpunkt der Schule. Deshalb können auch in einem inklusionsorientierten Schulsystem weiterhin separate Formen wie Förderklassen, Lern- und Schulinseln, Begabungsförderungsangebote oder Sonderschulen notwendig sein, um die fachkundige, intensive Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit höherschwelligen Bedürfnissen sicherzustellen.

In diesem Positionspapier LCH wird der Begriff «inklusionsorientierte Schule» verwendet, um zu betonen, dass Inklusion als zielgerichteter Prozess und nicht als abgeschlossener Zustand verstanden werden sollte. Eine inklusionsorientierte Schule arbeitet kontinuierlich auf dieses Ziel hin und nimmt dabei notwendige, evidenzbasierte Anpassungen vor.

Die Erfahrungen der letzten zwei Jahrzehnte haben gezeigt, dass die Ressourcen und Strukturen für ein qualitativ hochwertiges und nachhaltiges Funktionieren unseres inklusionsorientierten Schulsystems noch nicht ausreichen. Grenzen der Inklusion zeigen sich dann, wenn einzelne Akteure im System überfordert sind. Lehr- und Fachpersonen mit pädagogisch-therapeutischem oder heilpädagogischem Auftrag verfügen unter den aktuellen Bedingungen nicht über genügend zeitliche Ressourcen, um eine erfolgreiche Umsetzung einer inklusionsorientierten Schule zu gewährleisten. Es bedarf einer besseren Koordination, pragmatischer Strukturreformen sowie ausreichender personeller, finanzieller, zeitlicher und räumlicher Ressourcen.

Gemäss dem Prinzip «**Inklusion wo möglich, Separation wo nötig**» leitet dieses Positionspapier LCH Forderungen für die Umsetzung einer inklusionsorientierten Schule ab.

¹ Gestützt auf das Diskriminierungsverbot in der Bundesverfassung (BV, Art. 8), das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2004), die Abstimmung zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung (NFA, 2004/5) und des Sonderpädagogikkonkordats der EDK (2007) haben sich Schweizer Schulen Richtung integrativer Lösungen weiterentwickelt.

FORDERUNGEN DES LCH

1. Ausreichende Ressourcen

Ein inklusionsorientiertes Schulsystem setzt passgenaue Ressourcen für Schulen voraus. Die relevanten Akteure, insbesondere der Bund, die Kantone und die Gemeinden, sollen sich dafür einsetzen, ein standardisiertes und bundesweit einheitliches Konzept für den Ausgleich von Benachteiligungen von Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen im Schweizer Schulsystem zu implementieren. Dieses Konzept soll klare Richtlinien für die Identifizierung von betroffenen Schülerinnen und Schülern, standardisierte Massnahmen für den Nachteilsausgleich, Schulungen für Lehrpersonen, Evaluierung und Überprüfung sowie eine angemessene Finanzierung vorsehen.

- **Kantone und Gemeinden stellen den Schulen ausreichende finanzielle Ressourcen für wirkungsvollen Unterricht zur Verfügung.**
- **Kantone, Gemeinden und Schulen fördern schulinterne, multiprofessionelle Zusammenarbeit und stellen dazu ausreichende finanzielle Ressourcen für Absprachen, Fallführung («Case Management») sowie Mentoring von Berufseinsteigenden und Assistenzpersonal bereit.**
- **Bildungsträger sind angehalten, ihre Konzepte zur Bedarfsabschätzung und Betreuungsintensität zu verbessern.**
- **Schulträger garantieren ausreichend Handlungsspielräume für Schulleitungen, unter Wahrung der Chancengerechtigkeit, um situationsbedingte Unterrichtsentwicklungen und Lösungen vor Ort umsetzen zu können.**
- **Schulträger sprechen jeder öffentlichen Schule zusätzlich zu den fixierten Förderlektionen eine bestimmte Anzahl frei verfügbarer Lektionen zu, die für ausserordentliche Situationen eingesetzt werden können.**
- **Kantone und Gemeinden sichern barrierefreie und entwicklungsfördernde Innen- und Aussenräume für Schulen und schulergänzende Angebote.**
- **Kantone und Gemeinden stellen flexibel einsetzbare, barrierefreie Lehrmittel, Materialien, Hilfsmittel und Instrumente für die Lern- und Entwicklungsbegleitung zur Verfügung.**
- **Die Schulen sind dazu angehalten, zwecks Chancengerechtigkeit bei Beeinträchtigungen, Nachteilsausgleiche einzusetzen.**

2. Stärkung von Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion

Lehrerinnen und Lehrer mit Klassenleitungsfunktion sind als Bezugspersonen für Schülerinnen und Schüler sowie deren Umfeld von entscheidender Bedeutung. Für den Erfolg der inklusionsorientierten Schule und um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, benötigen Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion verbesserte Rahmenbedingungen².

- **Kantone, Gemeinden und Schulleitungen sorgen dafür, dass Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion durch qualifiziertes pädagogisch-therapeutisches und heilpädagogisches Fachpersonal sowie Klassenassistenzen genügend unterstützt werden.**
- **Kantone und Gemeinden legen, unter Berücksichtigung von Klassenzusammensetzung und Schwellenwerten, Klassengrössen und Betreuungsverhältnisse fest, die den Zielen einer inklusionsorientierten Schule entsprechen³.**
- **Kantone und Gemeinden setzen für die Arbeit im multiprofessionellen Team, Gespräche**

² Siehe LCH-Positionspapier «Zeitgemässe Anstellungs- und Arbeitsbedingungen (2023)»

³ LCH-Faktenblatt «Wissenschaftliche Erkenntnisse zu Auswirkungen der Klassengrösse» (2020) und LCH-Positionspapier «Klassengrösse als bedeutender Belastungsfaktor für Lehrpersonen» (2016)

und Schulentwicklungsprojekte ausreichende, zeitgemässe Entlastungsmassnahmen für Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion um, auch für Lehrpersonen mit geringem Pensum.

- **Schulträger stellen Lehr- und Fachpersonen hinreichende integrative und separative Massnahmen zur Verfügung, damit alle Schülerinnen und Schüler erfolgreich lernen und sich entwickeln können.**

3. Attraktivere Anstellungs- und Arbeitsbedingungen für Fachpersonen mit pädagogisch-therapeutischem oder heilpädagogischem Auftrag

Fachpersonen mit pädagogisch-therapeutischem oder heilpädagogischem Auftrag im Bildungs- und Erziehungsbereich sind mit anspruchsvollen Arbeitsbedingungen konfrontiert. Häufig werden sie in Teilzeitpensen angestellt und in mehreren Klassen oder Schulhäusern eingesetzt. Diese Arbeitssituationen sind belastend und unattraktiv.

- **Kantone, Gemeinden und Schulen schaffen attraktive Anstellungs- und Arbeitsbedingungen für das Personal in der inklusionsorientierten Schule:**
 - **Weniger schwankende Pensen aufgrund personengebundener Ressourcen (bessere Pensensicherheit)**
 - **Grössere Pensen durch bessere Bündelung und Koordination**
 - **Anrechnung kleiner Pensen an verschiedenen Schulen zu einem Gesamtpensum (inklusive verbesserter Koordination von Besprechungs- und Zusammenarbeitszeiten, Einberechnung von Wegzeiten bei Anstellungen an mehreren Schulen und Zusammenführung von Pensionskassenguthaben)**
 - **Klärung der Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortung aller Akteure**
 - **Bereitstellung geeigneter Räume für die pädagogisch-therapeutische und heilpädagogische Arbeit**

4. Qualifiziertes Lehr- und Fachpersonal

Die erfolgreiche Umsetzung der inklusionsorientierten Schule benötigt ausreichend und adäquat ausgebildetes Personal, zusammengesetzt in multiprofessionellen Teams. Von Beginn an bestand schweizweit ein signifikanter Mangel an Fachpersonen mit pädagogisch-therapeutischem oder heilpädagogischem Auftrag. Die Qualifizierung des entsprechenden Personals, von Schulleitungen, erweiterten Führungspersonen zu Mitarbeitenden in Tagesstrukturen, hat eine hohe Priorität. Ihnen müssen die Kompetenzen für die Umsetzung einer inklusionsorientierten Schule zugeschrieben und ihre jeweiligen Zuständigkeiten klar definiert werden. Die Schulleitungen brauchen ein tieferes Verständnis über die Erfordernisse und Führung einer inklusionsorientierten Schule.

- **Bund und Kantone beheben den Mangel an qualifiziertem Personal durch eine interkantona- nale Strategie und sorgen dafür, dass alle Rollen im multiprofessionellen Schulteam mit qualifiziertem Personal besetzt werden.**
- **Kantone, Gemeinden und Schulleitungen tragen dafür Sorge, dass gezielte Aus- und Weiterbildungen ermöglicht sowie Fachkompetenzen im Lehrpersonenteam gestärkt und weiterentwickelt werden.**
- **Bund und Kantone stellen sicher, dass auch spezifisch für die Sek-II-Stufe Fachpersonen mit pädagogisch-therapeutischem oder heilpädagogischem Auftrag ausgebildet und den Schulen in genügender Zahl zur Verfügung gestellt werden.**
- **Die Kantone und Ausbildungsinstitutionen schaffen eine dem Bedarf entsprechende Anzahl an Aus- und Weiterbildungsplätzen.**
- **Aus- und Weiterbildungen für Schulleitende werden verstärkt auf die Führung einer inklusionsorientierten Schule ausgerichtet.**

5. Koordinierte Strategie zur Umsetzung der rechtlichen Vorgaben

Die rechtlichen Grundlagen für eine inklusionsorientierte Schule wurden durch Bund und EDK geschaffen und sie tragen auch die Verantwortung für eine gelingende Umsetzung. Es braucht konsistente Regelungen über alle Bildungsstufen hinweg, um die Chancengerechtigkeit zu sichern.

- **Bund, Kantone und Gemeinden setzen das Recht auf inklusionsorientierte Schulstrukturen und lebenslange Bildungsmöglichkeiten in allen Schul- und Weiterbildungsangeboten koordiniert und konsequent um.**
 - **Dazu gehören die Förderung auf allen Schulstufen, von der frühen Förderung⁴ bis zur nachobligatorischen Bildung, sowie die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen als auch die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit hohen Begabungspotenzialen⁵.**
 - **Auf Sekundarstufe II und in nachobligatorischen Angeboten passt sich die inklusionsorientierte Schule soweit möglich und in Abhängigkeit vom gewählten Bildungsgang den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler an.**
- **Bund und Kantone koordinieren Übergänge zwischen Bildungs-, Wirtschafts-, Gesundheits- und Sozialsystem im Früh-, Schul- und nachobligatorischen Bereich. Insbesondere bei der Berufs- und Studienwahl sowie dem Übergang ins Berufsleben und in weiterführende Schulen braucht es ausreichende Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen.**
- **Kantone, Gemeinden und Schulleitungen stellen sicher, dass der Informationsfluss beim Übertritt zwischen den verschiedenen Bildungsstufen gut funktioniert.**
- **Bund und Kantone richten ein fortlaufendes nationales Monitoring zur inklusionsorientierten Schule ein und übernehmen die Verantwortung für die entsprechende Weiterentwicklung (gemäss Verfassungsauftrag Artikel 61a).**
- **Schulbehörde, Schulleitungen, Lehrpersonen, sonderpädagogische Fachpersonen und -stellen sowie die Erziehungsberechtigten entwickeln eine gemeinsame Haltung bezüglich inklusionsorientierter Bildung. Für die notwendige Auseinandersetzung müssen ausreichende Zeitfässer vorgesehen und von den kantonalen Instanzen eingefordert werden.**

Verabschiedet durch PrK LCH / 29. April 2023

⁴ Siehe LCH-Positionspapier «Dezidiertes Ausbau der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) für faire Startchancen in der Schule» (2021)

⁵ Siehe LCH-Positionspapier «Förderung von Begabungspotenzialen als Grundauftrag aller Schulstufen» (2018)

ERLÄUTERUNGEN

POSITION DES LCH

Der LCH hat das Sonderpädagogik-Konkordat der EDK von 2007 nur unter Vorbehalten unterstützt. Er vertritt grundsätzlich die Leitidee einer inklusionsorientierten Schule, aber nur unter der Voraussetzung, dass notwendigen Strukturen und Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. «LCH-Position zur Integration der Sonderpädagogik an Regelschulen», 2010). Damit Schulen dem gesetzlichen Auftrag gerecht werden und Umsetzungen gelingen können, müssen eine Vielzahl von Faktoren auf allen Ebenen des Systems aufeinander abgestimmt werden. Dies haben verschiedene Studien aufschlussreich aufgezeigt.

Die Kantone und Gemeinden stehen nun in der Pflicht, zu handeln, ihren Pflichten nachzukommen und die vorhandenen, gesetzlichen Grundlagen auszuführen. Die Hoheit der Kantone über die Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen hat zu einer Vielfalt von Modellen, Strukturen und Begriffen geführt. Es sind erhebliche Unterschiede bezüglich des Angebots und der Ressourcenverteilung entstanden. Ungleiche Bedingungen sowohl für die Schülerinnen und Schüler in Regel- als auch Sonderschulen sowie für die involvierten Lehrpersonen sind die Folge.

RECHTLICHE GRUNDLAGEN

Die inklusionsorientierte Schule basiert auf einem gesetzlichen Auftrag. Gestützt auf das Diskriminierungsverbot in der Bundesverfassung (BV, Art. 8) und das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2004) haben Schweizer Schulen sich in Richtung inklusionsorientierter Lösungen entwickelt. Eine weitere Grundlage war die Abstimmung zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung (NFA) 2004/05.

Ein wichtiger Schritt war die Übernahme der Verantwortung für die integrative Sonderpädagogik durch die Kantone und Volksschulen im Jahre 2008. In der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat, 2011) werden Grundsätze und Aufgaben formuliert, die seitdem die Tätigkeit der Fachpersonen für Heil- und Sonderpädagogik prägen. Darin wird u.a. festgehalten, dass «integrative Lösungen separierenden Lösungen vorzuziehen sind» (Sonderpädagogik-Konkordat, Art. 2).

Mit dem Beitritt der Schweiz zur UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahre 2014 ist die Schweiz auch internationale Verpflichtungen eingegangen: Sie ist gehalten, Menschen mit Behinderung gegen Diskriminierung zu schützen und ihren Einbezug in das gesellschaftliche Leben und ihre Teilhabe zu fördern. Die BRK verpflichtet die Vertragsstaaten zu einer inklusionsorientierten Bildung auf allen Stufen (Art. 24 BRK), sowohl in öffentlichen als auch in privaten Bildungsinstitutionen (Hirschberg, 2016)^[36]. Die BRK nennt zwei Arten von Barrieren, die Menschen mit Behinderung «an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern»: einerseits die Vorurteile ihnen gegenüber (einstellungsbedingte Barrieren) und andererseits die fehlenden Anpassungen (umweltbedingten Barrieren) (Präambel, lit. e BRK). In umliegenden Ländern wie Österreich (seit 2008) und Deutschland (seit 2009) ist das Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderung bereits länger in Kraft und unter Inklusion werden meist weitere Kategorien als diejenige der Behinderung gefasst (wie Migration, soziale Schicht, Geschlecht, etc.).

ZU DEN BEGRIFFEN INTEGRATION UND INKLUSION

Trotz zwanzig Jahren Praxiserfahrung und Forschung zur integrativen/inklusive Schule gibt es keine einheitliche Auffassung darüber, was unter den Begriffen «Integration» oder «Inklusion» zu verstehen ist. Hinzu kommt die unterschiedliche Verwendung der Begriffe in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In der grundlegenden «Erklärung von Salamanca» (UNESCO, 1994) wurde der französische Begriff «Inclusion» verwendet. In der Deutschschweiz wurde der Begriff jedoch mit «Integration» übersetzt, wobei derselbe Begriff aber auch die Eingliederung von Migrantinnen und Migranten in die Schweizer Gesellschaft und Kultur beschreibt. Dennoch hat der Integrationsbegriff in der deutschschweizerischen Schulpraxis Verbreitung gefunden. In Deutschland und Österreich sowie in der Forschung wird jedoch weitgehend der Inklusionsbegriff verwendet.

Die Expertenurfrage von Piezunka, Schaffus & Grosche (2017) ^[34] ergab, dass vier verschiedene Definitionen von Inklusion unterschieden werden können:

1. **Politisch/rechtliche Perspektive:** Mit der Berufung auf die UN-Behindertenrechtskonvention wird Inklusion als die Platzierung von Menschen mit Behinderungen im Regelschulsystem verstanden. Durch den Bezug auf dieses Rechtsdokument stellte sich daher nicht die Frage, ob Inklusion realisierbar sei, sondern Inklusion wird als Rechtsanspruch formuliert.
2. **Pädagogische Perspektive:** Hier steht die Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Gruppen im Zentrum. Im Sinne der Chancengerechtigkeit sollen alle Schülerinnen und Schüler die Unterstützung erhalten, die sie benötigen, um sich bestmöglich zu entwickeln und nach ihren individuellen Möglichkeiten bestimmte Leistungsstandards zu erlangen.
3. **Teilhabe-Perspektive:** Diese Perspektive fokussiert auf das Wohl aller Schülerinnen und Schüler, ihre Erfahrungen von Anerkennung sowie die Möglichkeit zur Teilhabe an sämtlichen schulischen Handlungen. Zu dieser Perspektive gehört die Akzeptanz individueller Unterschiede, der Abbau von Diskriminierung und die Erarbeitung eines neuen Normalitätsverständnisses.
4. **Utopische Perspektive:** In dieser Perspektive wird Inklusion als ein utopisches Fernziel für die ganze Gesellschaft beschrieben, mit dem Wissen, dieses Ziel niemals vollständig erreichen zu können. In dieser Perspektive werden meist keine konkreten Umsetzungen formuliert.

Trotz dieser Unterschiede haben die Expertinnen und Experten einen gemeinsamen Kern von schulischer Inklusion identifiziert (siehe auch nächster Abschnitt). Dieser umfasst folgende drei Dimensionen: die Überwindung von Diskriminierung aufgrund gesellschaftlicher Zuschreibungen, die Anerkennung der Vielfalt und Individualität aller Schülerinnen und Schüler, sowie das Ziel, allen Schülerinnen und Schülern gleiche Lernchancen und eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Dies erfordert eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung von pädagogischen Praktiken, Schulkulturen, politischen Rahmenbedingungen und Bildungssystemen.

WAS ZEICHNET EIN INKLUSIONSORIENTIERTES BILDUNGSSYSTEM AUS?

Der UN-Fachausschuss (2016) beschreibt inklusionsorientierte Bildung als das Ergebnis des fortlaufenden Prozesses der Beseitigung von Barrieren, mit welchen Menschen mit Behinderung konfrontiert sind. Die folgenden vier Merkmale kennzeichnen ein inklusionsorientiertes Bildungssystem:

- Die **Verfügbarkeit** verschiedener Lernorte für Menschen mit Behinderung in öffentlichen und privaten Ausbildungsinstitutionen

- Die **Zugänglichkeit** des gesamten Bildungssystems hinsichtlich der Gebäude, Information und Kommunikation [...], Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Lehrmethoden, Beurteilungsverfahren sowie Sprach- und Unterstützungsdienste
- Die **Akzeptierbarkeit** der Form und der Inhalte der vermittelten Bildung für die Betroffenen
- Die **Adaptierbarkeit** durch die Bereitstellung von angemessenen Vorkehrungen für einzelne Schülerinnen und Schüler, die sie für den benachteiligungsfreien Zugang zu Bildung benötigen (UN-BRK, Art. 24 Abs. 2 Bst. c). Zu den angemessenen Vorkehrungen zählen Unterstützungsmassnahmen und Hilfsmittel sowie individuell abgestimmte Anpassungen der Lernbedingungen (bekannt als Nachteilsausgleich) und Lernzielanpassungen^[41]. Auf der Sekundarstufe II werden momentan nur Nachteilsausgleichsmassnahmen, aber keine Lernzielanpassungen eingesetzt.
 - **Nachteilsausgleich:** Unter Nachteilsausgleich sind im schulischen Kontext individuell festgelegte Massnahmen gemeint, die es Schülerinnen oder Schülern mit diagnostizierten Funktionsbeeinträchtigungen ermöglichen, die Lernziele des Lehrplans dennoch zu erreichen. Es handelt sich daher um eine formale und nicht um eine inhaltliche Anpassung. Da die Lernziele und auch der Benotungsstabsstab dieselben sind, wird ein Nachteilsausgleich nicht im Zeugnis vermerkt. Häufige Formen des Nachteilsausgleichs sind zum Beispiel mehr Zeit bei Prüfungen, Nutzung einer Tastatur statt Schreiben von Hand oder das Ablegen einer Prüfung in einem separaten, ruhigen Raum.
 - **Lernzielanpassung:** Schülerinnen und Schüler, welche die Stufen- oder Klassenziele der Regelklasse in einem oder mehreren Fächern nicht erreichen können, können Lernzielanpassungen oder in Ausnahmefällen eine Dispensation für ein Fach erhalten (vorübergehend oder dauernd). Da es sich um eine inhaltliche Anpassung handelt, wird diese im Zeugnis vermerkt (was zu einer Stigmatisierung führen könnte). Lernzielanpassungen sind beispielsweise notwendig bei einer Schülerin im Rollstuhl im Sportunterricht oder einem Schüler mit Sehbehinderung im Geometrieunterricht.

In Klassen, in denen der Unterricht und damit auch die Lehrperson differenziert auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler reagiert, ist es für Kinder mit Lernproblemen und herausforderndem Verhalten einfacher, zu partizipieren, Erfolge zu erleben und ein gesundes Selbstbewusstsein zu entwickeln (zum Beispiel bezüglich Selbstwirksamkeit)^[13]. Damit auch inklusiv beschulte Kinder mit Lernproblemen und herausforderndem Verhalten im Vergleich zu ihren Kameradinnen und Kameraden ohne besondere Bildungsbedürfnisse in der Regelklasse eine gute soziale Stellung haben, müssen verschiedene Faktoren wie Klassenkonstellation, Lehrperson, Unterrichtsgestaltung und Aufgabenstellung abgestimmt sein^[12].

Ehemals inklusiv beschulte junge Erwachsene sind im Vergleich zu ihren separiert beschulten Gleichaltrigen sozial wesentlich besser eingegliedert und weisen insgesamt eine höhere Lebenszufriedenheit auf^[15].

Studien fanden nur geringfügig negative Auswirkungen inklusionsorientierter Schulen auf die Lernleistungen und die Schulzufriedenheit und das Wohlbefinden der Mitschülerinnen und Mitschüler^[9].

ERLÄUTERUNG ZUR FORDERUNG 1: Ausreichende Ressourcen

Aus verschiedenen Untersuchungen zu den Wirkungen inklusionsorientierter Schulung ^[37-39], die in den letzten 30 Jahren in den deutschsprachigen Ländern sowie international durchgeführt wurden ^[2], weiss man, dass Lernfortschritte von Kindern mit Schulleistungsschwäche bei inklusionsorientierter Beschulung signifikant besser sind als in Klein- oder Sonderklassen ^[3]. Dies gilt insbesondere dann, wenn die schulische Inklusion eine hohe Qualität aufweist ^[4]. Zur Bestimmung einer «hohen Qualität» der schulischen Inklusion gibt es unterschiedliche Forschungsansätze. Häufig werden Schulen befragt, von denen man annimmt, dass sie dazu Aussagen machen können, zum Beispiel aufgrund von Selbst- und Fremdeinschätzungen der konkreten Praxis mit oder ohne Miteinbezug der Schülerinnen- und Schülerleistungen. Aus der beobachteten oder erfragten Praxis dieser Schulen werden zum Beispiel «Gelingenbedingungen» abgeleitet, die in den Augen der Lehrpersonen oder Schulleitungen die Umsetzung der schulischen Inklusion unterstützen ^[5], ab und zu werden auch Eltern, Schülerinnen und Schüler in die Untersuchungen einbezogen ^[6].

Lernfortschritte für Lernende mit geistiger Behinderung in inklusionsorientierten Settings versus Sonderschulung lassen sich weniger klar unterscheiden. Es wird von einer «Pattsituation mit Hinweisen auf einen leichten Vorteil der inklusionsorientierten Beschulung» ausgegangen ^[7]. Dagegen bringt eine separate Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten tendenziell eine Verstärkung der negativen Verhaltensmuster mit sich. Jedoch scheint die inklusionsorientierte Beschulung kaum Auswirkungen auf bessere Leistungen für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensschwierigkeiten zu haben ^[8].

In Bezug auf den quantitativen Betreuungsschlüssel der Schülerinnen und Schüler gibt es grosse Unterschiede zwischen der Regel- und Sonderschule (Kronenberg, 2021, S. 82f.) ^[40]. Die Daten der Vollzeitäquivalente der EDK-anerkannten heilpädagogischen Berufe zeigen, dass Sonderschulen rund dreimal mehr Personal pro Schülerin/Schüler zur Verfügung haben. Somit sind Schweizer Sonderschulen im Vergleich mit Nachbarländern relativ gut ressourciert. Damit eine zielführende Inklusion in die Regelschule möglich ist, braucht es eine bedarfsgerechte Verteilung. Gerade für die Inklusion von Schülerinnen- und Schülern mit Lernproblemen und herausforderndem Verhalten braucht es mehr Ressourcen und heilpädagogisches Personal. Andere Länder, beispielsweise im skandinavischen Raum, haben quantitativ und qualitativ bessere Bedingungen in der Regelschule.

Der «Lehrplanstatus» von Schülerinnen und Schülern wird in einem neuen Modell nach Schul- und Unterrichtsort sowie den Massnahmen erfasst. Diese Erhebungsart zeigt, ob die Schülerinnen und Schüler entweder nach dem Regellehrplan unterrichtet werden oder in einzelnen Fächern individuell angepassten Zielen folgen. Bei den Fächern handelt es sich meistens um Schulsprache, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Zu allen genannten Kategorien sind Informationen zu Geschlecht und Nationalitätengruppe verfügbar. Die Daten des Bundesamts für Statistik (BFS) für das Schuljahr 2019/20 zeigen, dass auch am «unteren Ende» Selektionsmechanismen stattfinden, welche nicht chancengerecht sind (Kronenberg, 2021, S. 77ff) ^[40].

Der Bericht «Sonderpädagogik in der Schweiz» (2021) ^[40] beleuchtet einige dieser Ungerechtigkeiten:

- Nachteilsausgleichsmassnahmen werden weder im Zeugnis ausgewiesen noch national statistisch erfasst. Es handelt sich dabei zurzeit um einen eher versteckten Mechanismus.
- Es gibt Schülerinnen- und Schülergruppen, die dem Regelklassenunterricht mit Lehrplananpassungen in teilweise drei und mehr Fächern folgen, ohne oder mit nur einfachen Massnahmen. Diese Varianten gefährden ihre Arbeitsmarktfähigkeit. Auch fallen bei Lehrplananpassungen ohne

Massnahmen keine Kostenfolgen an. Darum sind diese Mechanismen nicht im Blickfeld. Aber für die Gesellschaft ist die ausbleibende Förderung und Anschlusslösung eine sehr teure Massnahme.

- In ausgewählten Varianten (beispielsweise Sonderklassen mit Lehrplananpassungen in einem bis zwei Fächern) befinden sich rund 5 bis 7,5-mal häufiger ausländische Knaben und Mädchen als Schweizer Schülerinnen und Schülern. Zwar können beispielsweise mit Sonderklassen sprachliche Defizite gezielt gefördert werden, aber die Gründe, weshalb so viel häufiger ausländische Schülerinnen und Schüler in separierten Klassen gleichzeitig auch in einem bis zwei Fächern vom Lehrplan befreit werden, ist nicht abschliessend geklärt.

Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, sollten die Schulträger jeder öffentlichen Schule zusätzlich zu den fixierten Förderlektionen eine bestimmte Anzahl frei verfügbarer Lektionen zur Verfügung stellen, die für ausserordentliche Situationen eingesetzt werden können. Beispiele hierfür sind der Zuzug eines Kindes mit hohem Unterstützungsbedarf oder stark herausfordernder Verhaltensweise in der Klasse. Es ist ebenso wichtig, geeignete Fördergefässe auf der Sekundarstufe II weiterzuführen, zu definieren und deren Finanzierung sicherzustellen.

ERLÄUTERUNG ZUR FORDERUNG 2: Stärkung von Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion

Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion spielen eine entscheidende Rolle in der Umsetzung einer inklusionsorientierten Schule. Die Forderungen zielen darauf ab, Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion in der inklusionsorientierten Schule zu entlasten und durch qualifiziertes pädagogisch-therapeutisches und heilpädagogisches Fachpersonal sowie Klassenassistenzen zu unterstützen. Zudem sollten Klassengrössen und Betreuungsverhältnisse unter Berücksichtigung von Klassenzusammensetzung und Schwellenwerten festgelegt werden, um den Zielen einer integrativen Schule gerecht zu werden. Die Studie von Balestra et al. (2020) ^[35] identifizierte negative Auswirkungen, wenn der Schwellenwert von 15 bis 20 Prozent Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen pro Klasse überstiegen wird.

Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion müssen sich aufgrund ihrer vielfältigen Aufgaben und Verantwortlichkeiten oft mit einem hohen Arbeitsaufwand auseinandersetzen (siehe Arbeitszeiterhebungsstudien des LCH). Ausreichende und zeitgemässe Entlastungsmassnahmen für Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion – auch für Lehrpersonen mit geringem Pensum – sind daher unerlässlich, um die Gesundheit der Lehrpersonen zu schützen.

Um den Anforderungen an eine erfolgreiche Umsetzung der inklusionsorientierten Schule gerecht zu werden, benötigen Lehrpersonen mit Klassenleitungsfunktion Unterstützung durch qualifiziertes pädagogisch-therapeutisches und heilpädagogisches Fachpersonal sowie Klassenassistenzen (siehe auch Forderungen 3 und 4).

Um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und eine erfolgreiche Umsetzung der inklusionsorientierten Schule zu gewährleisten, müssen Klassen- und Betreuungsverhältnisse festgelegt werden, die den Zielen einer integrativen Schule entsprechen. Können Lernen und Entwicklung einzelner Schülerinnen und Schülern in der Regelklasse nicht hinreichend gewährleistet werden, sind von den Schulträgern auch separative Massnahmen zur Verfügung zu stellen.

ERLÄUTERUNG ZUR FORDERUNG 3: Attraktivere Anstellungs- und Arbeitsbedingungen für Fachpersonen mit pädagogisch-therapeutischem oder heilpädagogischem Auftrag

Anstellungs- und Arbeitsbedingungen sollen attraktiv sein, damit Lehrpersonen eine positive Einstellung zur schulischen Inklusion entwickeln und beibehalten. Es braucht geklärte Rollenverständnisse, die dabei helfen, die Attraktivität der heil- und sonderpädagogischen Berufsfelder bereits bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II zu erhöhen.

Die aus Lehrpersonensicht herausforderndste Gruppe für die schulische Inklusion sind Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten ^[21]. Hier sind gesamtschulische (systemische) Lösungen notwendig ^[22].

Attraktive Arbeitsbedingungen schliessen auch eine Verbesserung der schulischen Infrastruktur mit ein. Viele Schulgebäude stammen aus einer Zeit vor der inklusionsorientierten Schule und wurden nicht für die Bedürfnisse einer inklusionsorientierten Schule konzipiert. Bei Neubauten oder Renovationen muss darauf geachtet werden, dass Regelklassenschulzimmer ausreichend gross sind und bauliche Massnahmen für ein lernförderliches Raumklima umgesetzt werden. Für die heilpädagogische und therapeutische Arbeit braucht es geeignete und entsprechend ausgestattete Räumlichkeiten. Innen- und Aussenräume müssen barrierefrei gestaltet werden, um für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich und nutzbar zu sein.

ERLÄUTERUNG ZUR FORDERUNG 4: Qualifiziertes Lehr- und Fachpersonal

Von Beginn an besteht schweizweit ein signifikanter Mangel an heilpädagogischem sowie pädagogisch-therapeutischen Personal. Schweizweit verlässliche Zahlen zum Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen der Schulischen Heilpädagogik (SHP) gibt es nicht, nur zu einzelnen Kantonen liegen Untersuchungen vor. Die beiden Dachverbände Schulleiterinnen und Schulleiter der Schweiz (VSLCH) und die Conférence latine des chefs d'établissements de la scolarité obligatoire (CLACESO) führten im Mai 2018 eine Mitgliederbefragung zur Stellenbesetzung durch. Dieser war zu entnehmen, dass seit Jahren fast überall qualifizierte Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen fehlten (VSLCH & CLACESO, 2019, S. 2).

Das Institut für Schule und Heterogenität der PH Luzern hat im Auftrag des Kantons Zürich eine Untersuchung zur «Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR)» durchgeführt. Das wissenschaftliche Autorenteam stellte fest, dass nur eine kleine Minderheit der Lehrpersonen Weiterbildungen besuchte und dass nur zwei Drittel der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über eine adäquate Ausbildung verfügten oder sich in Ausbildung befanden (Buholzer, Grüter, & Tschopp, 2015, S. 5) ^[32].

Die Gründe, wonach der Bedarf der Regelschulen nach adäquat ausgebildeten Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Logopädinnen und Logopäden, sowie Psychomotoriktherapeutinnen und -therapeuten nicht gedeckt werden kann, sind vielseitig. Auf der Nachfrageseite gilt es zu beachten, dass viele Gemeinden daran sind, die Schule inklusionsorientiert zu gestalten. Dafür brauchen sie zusätzliches sonderpädagogisches Personal. Wenn einzelne Kinder oder Jugendliche die Sonderschule verlassen und in die Regelschule eingegliedert werden, können die Ressourcen meist nicht eins zu eins übertragen werden. In der Regelschule braucht es zusätzliche Ressourcen, ohne dass dadurch in der Sonderschule die entsprechenden Ressourcen frei werden. Dies wäre nur dann der Fall, wenn ganze Klassen oder Abteilungen geschlossen werden könnten.

Im Schuljahr 2019/2020 lag die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit ressourcenintensiven Massnahmen, d. h. die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen, Sonderklassen und mit verstärkten Massnahmen in den Regelklassen, leicht unter der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen und Sonderklassen im Schuljahr 2003/2004, als der Höchststand erreicht wurde. Die Anzahl Sonderschülerinnen und -schüler blieb in diesem Zeitraum stabil, was nicht dem Grundsatz des Sonderschul-Konkordats entspricht. Dieser sieht eine vermehrte Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen vor. Der Anzahl Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen dagegen ist gesunken, wodurch sich eine im Schnitt tiefere Separationsquote ergibt. In den letzten Jahren wurden neu Schülerinnen und Schüler statistisch erfasst, die verstärkte Massnahmen in einer Regelklasse erhalten. Aufgrund der Daten ist unklar, wie sich diese Gruppe zusammensetzt. Eine Berechnung des Bedarfs ist daher mit den aktuell verfügbaren Daten noch nicht möglich.

Auf der Angebotsseite nahm die Anzahl der Studierenden in den sonderpädagogischen Disziplinen vor und nach der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zu, nämlich von 611 Studierenden im Jahr 2001/2002, über 1367 Studierende im Jahr 2006/2007 und 2804 Studierende im Jahr 2019/2020 auf schliesslich 2991 im Jahr 2020/2021 (BFS).

Bezüglich der Abschlüsse liegen die Daten zu den sonderpädagogischen Disziplinen 2012 bis 2019 vor. Die Zahl der Abschlüsse lag im Jahr 2019 bei 870. Dies waren 47 Abschlüsse mehr als im Jahr 2012 (823 Abschlüsse).

Über die Berufsfelder der Abgängerinnen und Abgänger der sonderpädagogischen Ausbildungen liegen keine Zahlen vor, auch nicht über ihre Pensen oder ihre Verweildauer im Beruf. Bekannt ist hingegen der Betreuungsschlüssel von sonderpädagogischem Personal in Regel- und Sonderschulen.

Ziehbrunner, Fäh und Gyseler (2019) ^[42] gingen bei ihren Arbeiten vom Mangel an Fachpersonen der SHP im integrativen Setting aus und kamen zum Schluss, dass die Lösung nicht allein darin liege, mehr Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auszubilden. Auch andere Fachleute (Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter und Klassenassistentinnen und -assistenten) müssten in die Überlegungen einbezogen werden und alle beteiligten Personen sollten während der gesamten Berufslaufbahn Fachwissen aufbauen, erweitern und vertiefen können.

Um das Vertrauen in die inklusionsorientierte Schule und die Attraktivität der Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten zu steigern, ist eine Idee, Quereinsteigende, analog den Polizeiaspirantinnen und -aspiranten, die Ausbildung bei vollem Lohn zu ermöglichen.

Der Mangel an sonderpädagogischen Fachleuten hat gravierende Auswirkungen. Die Bereitschaft zur schulischen Inklusion sinkt und die Einweisung von Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen steigt. Deshalb sind u. a. folgende Fragen zu klären:

- Passt die Ausbildungsstruktur noch zu den beiden Arbeitsfeldern in integrativen Regelschulsettings und in den Sonderschulen?
- Was motiviert Menschen, ein sonderpädagogisches Studium zu absolvieren? Stimmen die Vorstellungen mit der Realität überein?
- Wie attraktiv sind die sonderpädagogischen Berufe?
- Wie lange bleiben die sonderpädagogischen Fachleute in ihrem Beruf? Warum steigen sie wieder aus?
- Die sonderpädagogischen Berufe sind mehrheitlich Frauenberufe. Wie kann man Männer dafür motivieren? Sie wären z. B. für Knaben mit herausforderndem Verhalten auf der Suche nach männlichen Identifikationsfiguren wichtig. (vgl. Kronenberg, 2021, S. 83-86) ^[40]

Drei Bereiche bedürfen in Bezug auf die Aus- und Weiterbildung des Personals erhöhter Aufmerksamkeit:

- Die Anerkennungsreglemente der EDK werden zurzeit überarbeitet. Es ist wichtig, Einfluss zu nehmen, damit ein qualitativ hohes Niveau gewährleistet bleibt. Glücklicherweise nehmen die Aus- und Weiterbildungszahlen zu. Gewisse Kantone ressourcieren aber beispielsweise Studienplätze an der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) eher zurückhaltend. Aufgrund der wieder steigenden Schülerinnen- und Schülerzahlen braucht es in Zukunft noch mehr heil- und sonderpädagogisches Fachpersonal und diese müssen attraktive Bedingungen vorfinden, damit sie dem Berufsfeld erhalten bleiben.
- Das Personal muss seinen Funktionen und Anforderungen entsprechend aus- und weitergebildet werden. Ebenfalls vertieftes Wissen brauchen die Schulleitungen, haben sie doch eine Schlüsselrolle inne und sind für die strategische Steuerung der Schule verantwortlich.
- Die Profile müssen geklärt werden, aufeinander abgestimmt, kommuniziert und bekannt sein. Dazu braucht es eine Rollenklärungen, um die in der Praxis vor Ort (teilweise unbewusste) Zuweisung des vorhandenen Personals zu verhindern.

Damit diese Transferleistungen und Passungen stattfinden, ist der Qualifizierung von entsprechendem Personal, von Schulleitungen und erweiterten Führungspersonen sowie von Mitarbeitenden in Tagesstrukturen etc. eine hohe Priorität zuzuordnen. Schulleitungen benötigen das notwendige Wissen über die Erfordernisse einer inklusionsorientierten Schule sowie dem Führen eines multiprofessionellen

Teams. Denn ein wichtiger Faktor für das Gefühl von Zufriedenheit scheint die explizite Wertschätzung der Arbeit von «im nächsten Umfeld der Inklusion angesiedelten Personengruppen» zu sein ^[19]. Ebenso müssen ihnen auch die Kompetenzen für die Umsetzung der schulischen Inklusion zugeschrieben und ihre jeweiligen Zuständigkeiten klar definiert werden.

Es gilt, die verschiedenen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit passenden Modellen und einem bestmöglichen Einsatz der vorhandenen Ressourcen zu verknüpfen. Gerade im Kontext von Sparmassnahmen und Neu-Ressourcierungen braucht es Personal mit Weitsicht und möglicherweise Verschiebungen bei den Zuständigkeiten und Ansprüchen. Dies wird wohl einerseits dazu führen, dass sich die Rolle der heilpädagogischen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen verändern wird (interdisziplinäre Funktionen in Lern- und Förderzentren sowie in Stab- und Beratungsstellen sind denkbar). Andererseits dürfen die Ressourcen nicht nur subjektbezogen gesprochen werden, sondern es sollen ausreichend kollektive Ressourcen und ein Pool von Angeboten zur Verfügung stehen. Fehlansätze müssen verhindert werden. Entstehen können sie beispielsweise, weil zwei parallele Finanzierungssysteme existieren, also ein Pool-System innerhalb der Schulen und dazu ein vom Kanton finanziertes Sonderschulsystem.

ERLÄUTERUNG ZUR FORDERUNG 5: Koordinierte Strategie zur Umsetzung der rechtlichen Vorgaben

Obwohl die Daten der Invalidenversicherung (IV) über Jahrzehnte lückenlos abgerufen werden können, bestehen Wissenslücken, um die Situation mit aktuellen Daten analysieren zu können. Beispielsweise ist zwar bekannt, was die Sonderschulung in der Schweiz kostet, aber es existieren keine kantonsübergreifenden Daten. Es ist beispielsweise unbekannt, was inklusionsorientierte Angebote und Massnahmen schweizweit kosten, wie viele Schülerinnen und Schüler davon profitieren und über welche Dauer. Auch fehlen statistische Daten zum Frühbereich sowie Forschungsergebnisse im Bereich Weiterbildung. Teilweise sind Daten, beispielsweise zu den Betreuungsschlüsseln, nicht öffentlich zugänglich.

Die EDK ist für das Monitoring des Sonderschul-Konkordats zuständig. Einzelne Kantone erfassen bereits systematisch Zahlen, jedoch ist daraus noch keine nationale Aussage möglich. Um in diesem Bereich eine Verbesserung erzielen zu können, müssen sich das Bundesamts für Statistik (BFS) und die EDK, die im Rahmen der Kantonsumfragen Daten zu verstärkten Massnahmen erfasst ^[40], stärker engagieren.

Die reine Zahl an vorhandenem Personal sagt noch nichts über den effektiven Bedarf an Personal aus. Denn manche Schülerinnen und Schüler erhalten mehr als eine Massnahme, zudem unterscheiden sich die Massnahmen in ihrer Intensität und Dauer. Ein Grund für den ungedeckten Bedarf könnte darin liegen, dass die Intensität der Massnahmen pro Person zugenommen hat. Dies wird auf nationaler Ebene nicht erhoben. Die Dauer der verstärkten Massnahmen wird man erst in ein paar Jahren auf nationaler Ebene auswerten können. Die Daten zu den einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahmen sind nicht für alle Kantone vorhanden (vgl. Kronenberg, 2021) ^[40].

Erziehungsberechtigte stehen der Idee der Inklusion mehrheitlich positiv gegenüber. Diese Haltung besteht jedoch vor allem gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Sinnes- und Lernbeeinträchtigungen. Die Zustimmung steigt zudem, je mehr Erfahrung Erziehungsberechtigte mit einer inklusiven Förderung ihrer Kinder haben ^[24]. In der Zentralschweiz zeigen sich Erziehungsberechtigte beispielsweise bezüglich der erlebten Settings integrativer Sonderschulung zufrieden ^[25]. In einer grösseren Studie in Deutschland kommen inklusionsorientierte Schulen aus Sicht der Erziehungsberechtigten gut weg: «Der soziale Zusammenhalt, die Möglichkeiten der Kinder, im eigenen Tempo zu lernen, das Engagement der Eltern, die Klassengrössen und das Ausmass von Unterrichtsausfall und Vertretungsunterricht wurden in inklusionsorientierten Schulen im Vergleich zu nicht-inklusionsorientierten Schulen als positiver eingeschätzt» ^[26]. Auch die Lehrpersonen inklusionsorientierter Schulen kommen besser weg als diejenigen in nicht-inklusionsorientierten Schulen.

Das Staatenberichtsverfahren und die innerstaatliche Umsetzung der UNO-Behindertenrechtskonvention (insbesondere der Schattenbericht und der spezifische Fragekatalog) sowie das Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB) und die Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) können Hinweise und Hintergründe über die Umsetzung einer inklusionsorientierten Bildung liefern und dazu beitragen.⁶

⁶ Weitere Informationen beim EDI: <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html>

REFERENZEN

- 1 Häberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen (3. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- 2 Gebhardt, M., Heine, J.-H. & Sälzer, Ch. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *VHN*, 84, 246-258.
- 3 DeVries, J. M., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28-36.
- 4 Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M. & Lanfranchi, A. (2018). Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/wirk_wirksamkeit_integrativer_regelklassen/ (19.3.2019).
- 5 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, S. 291-307.
- 6 Kocaj, A., Kuhl, A., Kroth, A., 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.
- 7 Ruijs, N. M. & Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- 8 Kronenberg, B. (2016). Was heilt die Heilpädagogik? Was ist besonders an der Sonderpädagogik? Überlegungen zu einigen Grundbegriffen der Heil- und Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(5-6), S. 6-14. https://www.szh.ch/bausteine.net/f/50632/Kronenberg_160506.pdf?fd=3 (2.6.2019).
- 9 Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), 6-14.
- 10 Querschnittstudien: CH: Häberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
D/international: Gebhardt, M., Heine, J.-H. & Sälzer, Ch. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *VHN*, 84, 246-258.
DeVries, J. M., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28-36.
- 11 Längsschnittstudien: CH: Eckhart, M., Häberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, Ph. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern: Haupt.
D/international: Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2010). Inclusion in Education: Comparing pupils development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7-21.
- 12 Weber, B. (2018). *Projekt Integrative Schulmodelle. Teilprojekt 1: Delphi-Befragung zu Gelingensbedingungen integrativer Schulmodelle. Schlussbericht. (Projekteignerin: C. Ziehbrunner)*. https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Marketing_Kommunikation/2018_11_09_Delphi_Projektbericht_nb.pdf (02.04.19).
- 13 CH: Joller-Graf, K., Tanner, S. & Buholzer, A. (2010). Integrierte Sonderschulung aus der Sicht der Regellehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5(16), S. 17-23.
D/international: Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann, P., Serke, B. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 43(1), 7-21.
- 14 CH: Sermier Dessemontet, R., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research (JIDR)*, 55(6), 579-587.
D/international: Turner, S., Alborz, A. & Gayle, V. (2008). Predictors of academic attainments of young people with Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(5), 380-392.

- 15 CH: Scherzinger, M. & Wettstein, A. (2014). Interaktionsstörungen als Belastungsfaktor in der Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 20(7-8), 24-29.
D/international: Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Journal of Educational Psychology*, 53, 519-569.
Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85-109.
- 16 CH: Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M. & Lanfranchi, A. (2018). *Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/wirk_wirksamkeit_integrativer_regelklassen/ (19.3.2019).
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*, 17(4), S. 291-307.
D/international: Kocaj, A., Kuhl, A., Kroth, A., 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.
Ruijs, N. M. & Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- 17 CH: Bless, G. (2007). Zur Wirksamkeit der Integration: *Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2013). *Emotionales Erleben im Unterrichtsalltag und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Luzern: edition SZH.
Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte: Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Wiesbaden: Springer VS.
D/international: DeVries, J. M., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28-36.
- 18 CH: Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M. & Lanfranchi, A. (2018). *Pilotstudie WiRk – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. https://www.hfh.ch/de/forschung/projekte/wirk_wirksamkeit_integrativer_regelklassen/ (19.3.2019).
Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2013). *Emotionales Erleben im Unterrichtsalltag und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Luzern: edition SZH.
D/international: Spörer, N., Schründer-Lenzen, A., Vock, M. & Maaz, K. (2015). *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts «Inklusive Grundschule»*. Ludwigsfelde, Potsdam: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
Schwab, S., Sharma, U., & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary Students' Perceptions of Inclusion Climate in their Schools. *Teaching and Teacher Education*, 75, 31-39.
- 19 CH: Gasser, L., Buholzer, A. & Chilver-Stainer, J. (2012). *Entwicklung moralischer Kompetenzen in integrativen und nicht integrativen Schulklassen*. Luzern: Forschungsbericht Nr. 31 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
Gasser, L. & Tettenborn, A. (2015) Behinderungsspezifische moralische Urteile von Lehrpersonen und Klassenkameraden als Prädiktoren für das Ausschlussverhalten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 30-49.
D/international: Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147-165.
Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: LIT.
- 20 CH: für Lernende mit Verhaltensauffälligkeiten: Liesen, Ch. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), S. 11-18.
auch für Lernende mit Lernbeeinträchtigungen: Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2013). *Emotionales Erleben im Unterrichtsalltag und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Luzern: edition SZH.
D/international: Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem

- Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik*, 23(2), 170–190.
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spass beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51–64.
- 21 CH: Eckhart, M., Haerberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, Ph. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern: Haupt.
- Riedo, D. (1999). «Ich war halt nie ein guter Schüler!» – Biographien und Berufslaufbahnen von ehemals schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (4).
- D/international: Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P. & Marder, C. (2005). *Changes over time in the early postschool outcomes of youth with disabilities. A report from the national longitudinal transition study*. Menlo Park: SRI International.
- 22 CH: Eckhart, M., Haerberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, Ph. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern: Haupt
- Grimaudo, T. (2011). Zum ausserschulischen sozialen Austausch von integriert und separiert beschulten Kindern mit «Lernbehinderungen». *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81(2), 136–144.
- D/international: Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
- 23 CH: Joller-Graf, K. (2006). *Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. Zur Didaktik des integrativen Unterrichts*. Donauwörth/Luzern: Auer/Comenius.
- D/international: Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
- Schley, W. & Köbberling, A. (2000). *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe*. Weinheim: Juventa.
- 24 CH: Kunz, A.; Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). PH Zürich. *Psychologie aktuell*, 3, 83–94.
- D/international: Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273–286.
- 25 CH: Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- D/international: Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.
- 26 CH: Joller-Graf, K., Tanner, S. & Buholzer, A. (2010). Integrierte Sonderschulung aus der Sicht der Regellehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5(16), S. 17–23.
- 27 CH: Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.;
- D/international: Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, p. 367–389.
- 28 CH: Liesen, Ch. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), S. 11–18.
- Sermier Dessemontet, R., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research (JIDR)*, 55(6), 579–587.
- D/international: Grütter, J., Meyer, B. & Glenz, A. (2015). Sozialer Ausschluss in Integrationsklassen: Ansichtssache? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 65–82.
- Primarstufe: Meijer, C. (2003). *Special education across europe in 2003. Trends in provision in 18 european countries*. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Sekundarstufe: Meijer, C. & Walther-Müller, P. (2005). *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis*. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- 29 CH: Wettstein, A. (2011). *Integration von Kindern mit herausforderndem Verhalten*. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. (S. 119–135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- D/international: Meijer, C. & Walther-Müller, P. (2005). *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis*. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- 30 CH: Kunz, A.; Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). PH Zürich. *Psychologie aktuell*, 3, 83–94.
- 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, S. 291-307.

D/international: Horne, P. E. & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 273-286.

- 31 CH Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt* (3. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
D/international: Müller, F.A. (2014). *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 32 Buholzer, A., Grütter, J. & Tschopp, C. (2015). *Evaluation der Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) im Kanton Zürich. Evaluationsbericht 2015*. Forschungsbericht Nr. 46 der PH Luzern – Pädagogische Hochschule Luzern. https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/sondersch/integrierte-sonderschulung/isr/Evaluationsbericht_ISR_PH_Luzern.pdf.spooler.download.1450359522175.pdf/Evaluationsbericht_ISR_PH_Luzern.pdf (02.04.2019).
- 33 Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann-Stiftung* (Hrsg.). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschland-1/> (18.3.2019).
- 34 Piezunka, A., Grosche, M. & Schaffus, T. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft*, 207-222.
- 35 Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2020). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *Review of Economics and Statistics*, 104, 602-618.
- 36 Hirschberg, M. (2016): Angemessene Vorkehrungen und Barrierefreiheit – bedeutsame Menschenrechts-Instrumente für Inklusion und Exklusion. In: Hedderich, Ingeborg/Zahnd, Raphael (Hg): *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik*. Kempten, S. 87-103
- 37 Altmeyer, S., Burkhardt, S. C. A., Hättich, A., Krauss, A., Venetz, M., & Lanfranchi, A. (2018). Pilotstudie wirk-Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Research Report 27. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- 38 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*, 3(4), 291-307.
- 39 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 & Sozialpsychologie*, 66(2).
- 40 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*. Bern: SBFI und EDK
- 41 Meier-Popa, O., & Ayer, G. (2020). *Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung*. Edition SZH/CSPS.
- 42 Ziehbrunner, C., Fäh, B., & Gyseler, D. (2019). Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(10), 16-20.

Verabschiedet durch PrK LCH / 29. April 2023