



Empfehlungen zur Unterstützung von Lernenden mit einfachen integrativen Massnahmen und psychischen Erkrankungen am Übergang in die Sekundarstufe II

Autor:innenschaft:

Caroline Sahli Lozano*
Sara Lustenberger*
Kathrin Brandenburg*
Simon Heibei*

*Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Stand März 2026



Inhalt

Einleitung	3
Empfehlungen	7
Sekundarstufe I und Übergang	7
Sekundarstufe II	10
Reduzierte individuelle Lernziele (RILZ)	12
Nachteilsausgleich (NAG)	13
Psychische Erkrankungen	14
Literaturverzeichnis	15
Weiterführende Literatur	16



Einleitung

Berner Längsschnittstudie integrative schulische Massnahmen (BELIMA)¹

In den letzten Jahrzehnten hat international und national ein Wandel von der schulischen Separation hin zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf stattgefunden. Studien weisen darauf hin, dass sich integrative Schulsettings positiv auf die soziale Integration und Schulleistung auswirken (Krämer et al., 2021; Dalgaard et al., 2022).

Auch in der Schweiz ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf in Regelklassen in den letzten Jahren um etwa zwei Prozent gestiegen (BFS, 2024). Dieser Zuwachs ist vor allem auf die Auflösung von Sonderklassen für Kinder und Jugendliche mit leichteren Behinderungen zurückzuführen, während Sonderschulen für jene mit schwereren Behinderungen bestehen blieben (BFS, 2024). Die zunehmende Integration führte zu einer Weiterentwicklung und Ausweitung verschiedener integrativer Massnahmen an Regelschulen (BKD, 2024). Diese werden in einfache Massnahmen für Lernende mit leichteren Behinderungen und verstärkte Massnahmen für Lernende mit schwereren Behinderungen unterteilt, wobei letztere ein standardisiertes Abklärungsverfahren erfordern (EDK, 2007).

Im Rahmen der Berner Längsschnittstudie integrative schulische Massnahmen (BELIMA), bestehend aus den Teilprojekten SECABS (t1), CHARISMA (t2) und LABIRINT (t3), werden seit 2014 Lernende mit und ohne einfache integrative Massnahmen während ihrer Ausbildungs- und Berufslaufbahn wissenschaftlich begleitet. Die Studie untersucht schweizweit erstmals längsschnittlich mögliche kurz- und längerfristige Auswirkungen solcher Massnahmen, dies exemplarisch im Kanton Bern.

Ausgestaltung der einfachen integrativen schulischen Massnahmen

Die im Kanton Bern am häufigsten vergebenen einfachen integrativen schulischen Massnahmen sind

- die integrative Förderung (IF),
- reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) und
- der Nachteilsausgleich (NAG)

Die Vergabe und Umsetzung dieser Massnahmen erfolgen auf unterschiedliche Weise (siehe Tabelle 1). RILZ richten sich an Lernende mit sogenannt eingeschränkter kognitiver Leistungsfähigkeit. Die im offiziellen Lehrplan festgehaltenen Lernziele werden in bestimmten Fächern angepasst. Diese Anpassungen werden im Zeugnis vermerkt. Eine formale Diagnose ist hierzu nicht erforderlich. Der NAG hingegen wird Lernenden mit durchschnittlicher oder überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit und spezifischen Behinderungen gewährt. Er ermöglicht ihnen durch kompensatorische Hilfsmittel das Erreichen regulärer Lernziele, erfolgt ohne Zeugnisvermerk und setzt in der Regel eine diagnostische Abklärung voraus. IF wird ohne Diagnose und unabhängig vom kognitiven Potenzial vergeben, was im Kanton Bern zu einer sehr heterogenen Gruppe von IF-Schüler:innen führt. Die Unterstützungsformen variieren dabei stark zwischen den Schulen (Sahli Lozano, Setz, et al., 2023). Beim Übergang in die Sekundarstufe II werden die schulischen Massnahmen nicht automatisch weitergeführt: RILZ und IF existieren auf dieser Stufe nicht mehr, und der NAG muss neu beantragt werden (BKD, o.J.).

¹ Diese Studie wurde von der PHBern und dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanziert.



Tabelle 1: Gegenüberstellung der drei wichtigsten integrativen schulischen Massnahmen RILZ, NAG und IF im Kanton Bern auf Volksschulebene (Darstellung in Anlehnung an Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, 2020, 2024)

	RILZ	NAG	IF
	Reduzierte individuelle Lernziele	Nachteilsausgleich	Integrative Förderung
Lernziele	Reduziert	Nicht reduziert	-
Hilfsmittel	Nein	Ja	Unterstützung durch Heilpädagog:in
Prävalenz	5%	3%	12%
Zielgruppe	Tiefes Leistungspotenzial und/oder eine kognitive Beeinträchtigung	(Über)durchschnittliches Leistungspotenzial, aber eine spezifische Beeinträchtigung (z.B. LRS, ADHS)	Alle Kinder mit angenommener Beeinträchtigung (unabhängig vom kognitiven Potenzial und Schweregrad)
Diagnose erforderlich	Wenn Lernziele in mehr als 2 Schulfächern reduziert	Empfohlen	Nein

Anmerkung: Berechnungen basierend auf BELIMA-Daten. Die Angaben stammen von den Schulleitungen des Kantons Bern.

Befunde für die obligatorische Schulzeit

Anhand der BELIMA-Daten konnte für die obligatorische Schulzeit gezeigt werden, dass integrative Massnahmen sozial selektiv vergeben werden. Lernende mit tiefem sozioökonomischem Status erhalten eher RILZ, wohingegen Lernende mit höherem sozioökonomischem Status eher NAG erhalten. Zudem unterscheiden sie sich in ihren Auswirkungen: Während RILZ mit ungünstigen Bildungsverläufen assoziiert sind (beispielsweise hinsichtlich der Schulleistungsentwicklung) und auch die persönliche Entwicklung (akademisches Selbstkonzept) negativ beeinflussen könnten, lassen sich beim NAG keine negativen Effekte feststellen (vgl. Brandenburg et al., 2025b; Sahli Lozano, Brandenburg, et al., 2023). Zudem wird das Leistungspotenzial von Lernenden mit RILZ von Lehrpersonen negativer eingeschätzt als das von vergleichbaren Lernenden ohne RILZ (Sahli Lozano et al., 2022). Auch Lernende mit IF stammen häufiger aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Sie werden von Lehrpersonen tendenziell unterschätzt. Da IF sehr unterschiedlich vergeben und umgesetzt wird, konnten aufgrund der starken Heterogenität der Gruppe keine differenzierten Analysen zu Lernfortschritten oder Ausbildungsverläufen durchgeführt werden.

Befunde für den Übergang in die Sekundarstufe II

Diese unterschiedlichen Effekte der Massnahmen zeigen sich auch beim Übergang in die nachobligatorische Ausbildung, wie anhand von CHARISMA- und LABIRINT-Daten sowie mittels kantonaler Registerdaten dargelegt werden konnte. Jugendliche mit RILZ gehen häufiger Kompromisse bei der Berufswahl ein und beginnen vermehrt Ausbildungen mit tieferem schulischem Anforderungsniveau (insbesondere zweijährige EBA-Lehren) als vergleichbare Jugendliche ohne RILZ. Für Lernende mit NAG zeigen sich diese Unterschiede nicht. Verzögerte Übertritte oder eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für Lehrvertragsauflösungen finden sich weder bei RILZ noch bei NAG (Brandenburg et al., 2025a; Lustenberger et al., 2025). Ergänzend zeigen Analysen zu psychischen Erkrankungen, dass eine auf Sekundarstufe I diagnostizierte Angststörung oder Depression mit einem erhöhten Risiko



für einen verzögerten Ausbildungseinstieg sowie für Ausbildungsabbrüche oder Lehrbetriebswechsel auf Sekundarstufe II verbunden ist. Für Jugendliche, denen der Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung gelingt, zeigen sich hingegen keine Unterschiede bezüglich des Anforderungsniveaus (Lustenberger et al., 2023). Als erklärende Mechanismen lassen sich verschiedene theoretische Ansätze heranziehen: Gemäss Labelling- und Stigmatisierungstheorien (Fox & Stinnett, 1996; Goffman, 2009; Link & Phelan, 2001) kann ein sonderpädagogisches Etikett mit einer veränderten Selbst- und Fremdwahrnehmung einhergehen. Dies könnte einerseits dazu führen, dass Jugendliche mit RILZ von Berufsberatenden und Lehrpersonen eher in niedrigere Anforderungsniveaus beraten werden. Andererseits könnten sie sich aufgrund des Labels selbst weniger zutrauen und ihre Bildungs- und Berufsziele nach unten anpassen. Zudem stellt aus Sicht der Signaltheorie (Przepiorka, 2025; Spence, 1973) ein RILZ-Vermerk im Zeugnis ein negatives Fähigkeitssignal für Arbeitgebende dar, was die Chancen auf eine Lehrstelle verschlechtern und sich negativ auf die weitere Bildungslaufbahn auswirken kann.

Qualitative Befunde stützen diese Mechanismen. Einzelne Interviewauszüge weisen auf internalisierte Anpassungsprozesse im Sinne von Labelling und Cooling-out hin, bei denen Lernende ihre Ausbildungsziele nach unten korrigieren. Zudem zeigen sich externe Selektionsmechanismen im Sinne der Signaltheorie, indem der RILZ-Vermerk als negatives Leistungssignal wahrgenommen wird und Zugangschancen einschränken kann. Gleichzeitig verweisen die Ergebnisse der qualitativen Befragung auf strukturelle Diskontinuitäten im Übergang zur Sekundarstufe II, da Massnahmen wie RILZ oder IF dort nicht automatisch weitergeführt werden. Die erneute Beantragung von Unterstützung wird teilweise als aufwendig oder wenig wirksam beschrieben, was dazu beitragen kann, dass Jugendliche auf formale Massnahmen verzichten (Brandenberg et al., in Begutachtung; Lustenberger et al., in Begutachtung).

Fazit

Die Befunde verdeutlichen ein kritisches Paradox: Obwohl integrative Massnahmen Lernende mit besonderem Bildungsbedarf unterstützen sollen, können sie bei sozial selektiver Vergabe und stigmatisierenden Effekten unbeabsichtigt die soziale Ungleichheit von Bildungschancen verstärken, anstatt diese abzubauen. Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit, Vergabe- und Umsetzungspraktiken integrativer Massnahmen kritisch zu prüfen, um sicherzustellen, dass diese die Bildungschancen der Lernenden tatsächlich fördern und nicht begrenzen. Zudem unterstreichen die Ergebnisse zu psychischen Erkrankungen die Wichtigkeit der Prävention, Früherfassung und Behandlung von Angststörungen und Depressionen im Jugendalter. Insbesondere sollten betroffene Jugendliche beim Übergang in eine nachobligatorische Ausbildung gezielt unterstützt werden.

Die nachfolgenden Empfehlungen basieren auf diesen empirischen Befunden sowie theoretischen Überlegungen und richten sich an verschiedene Akteur:innen im Bildungs- und Berufsbildungssystem. Sie zielen auf eine optimierte Unterstützung von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf beim Wechsel von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische Bildung ab.

Index für Inklusion als Strukturierungsinstrument der Empfehlungen

Um eine systematische und ganzheitliche Betrachtung zu gewährleisten, sind die Empfehlungen entlang der drei Dimensionen des international breit rezipierten *Index für Inklusion* (siehe Abbildung 1; Booth & Ainscow, 2002) strukturiert: **Inklusive Kulturen schaffen** bezieht sich auf die Werte, Haltungen und das Miteinander in einer Institution. Der Übergang zu inklusiven Bildungssystemen erfordert die Etablierung einer Bildungskultur, die auf gemeinsamen inklusiven Werten basiert und Vielfalt als Bereicherung versteht. In einer solchen Kultur werden alle Beteiligten – Lernende, Lehrpersonen, Berufsbildner:innen, Leitungspersonen und weitere Bezugspersonen – als gleichwertig anerkannt. Inklusive Werte werden gemeinsam entwickelt und gelebt. Sie bilden die Grundlage für Entscheidungen auf allen Ebenen und ermöglichen eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Institution. **Inklusive Strukturen etablieren** umfasst die organisatorischen Rahmenbedingungen und Regelungen, die Inklusion ermöglichen oder behindern. Die Umgestaltung institutioneller Strukturen und Richtlinien ist zentral, um Teilhabe zu fördern und ausgrenzende Kräfte zu minimieren. Dies umfasst transparente Vergabekriterien für Unterstützungsmassnahmen, partizipative Entscheidungsprozesse und Strategien zum Abbau von Barrieren. Alle Formen der Förderung werden in einem gemeinsamen Rahmen koordiniert, um Exklusion zu vermeiden und die gleichberechtigte Teilhabe aller Lernenden zu gewährleisten. **Inklusive Praktiken entwickeln** betrifft die konkrete Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und den Umgang mit Vielfalt im



Bildungsalltag. Die Implementierung adaptiver pädagogischer Praktiken, die auf die Vielfalt aller Lernenden reagieren und deren unterschiedliche Erfahrungen und Bedürfnisse berücksichtigen, ist essenziell für inklusive Bildung. Lehrpersonen und Berufsbildner:innen nutzen die Ressourcen und Kompetenzen aller Beteiligten – von Lernenden, Kolleg:innen und weiteren Bezugspersonen bis hin zum institutionellen Umfeld. Die Gestaltung von Bildungsprozessen orientiert sich an den individuellen Stärken und ermöglicht allen Lernenden aktive Teilhabe und erfolgreiche Lernprozesse.



Abbildung 1: Index for Inclusion nach Booth und Ainscow, 2002

Da die BELIMA-Studie gezielt Personen untersucht, die während ihrer Schulzeit integrative Massnahmen erhielten, ist eine Orientierung am Index für Inklusion besonders sinnvoll. Integrative Massnahmen zielen darauf ab, Lernende mit besonderen Bedürfnissen in die Regelschule zu integrieren und ihre gleichberechtigte Teilhabe zu fördern. Der Index für Inklusion bietet genau für diese Zielsetzung einen umfassenden Rahmen, da er als Instrument zur Förderung inklusiver Prozesse verstanden wird und auf die Teilhabe aller Lernenden ausgerichtet ist. Seine drei Dimensionen gehen über Einzelmassnahmen hinaus und setzen auf verschiedenen Ebenen des Systems an. Diese Strukturierung macht transparent, auf welcher Handlungsebene – Haltung und Werte, organisatorische Rahmenbedingungen oder konkrete Praxis – die jeweiligen Empfehlungen zu verorten sind. Der Index ermöglicht es somit, die empirischen Erkenntnisse aus BELIMA in praxisnahe Empfehlungen zu übersetzen, die zur nachhaltigen Verbesserung der Bildungs- und Berufsintegration dieser Zielgruppe beitragen.



Empfehlungen

Die nachfolgenden Empfehlungen wurden in einem iterativen Prozess mit verschiedenen Netzwerken diskutiert und weiterentwickelt. Einbezogen wurden Forschende der Projektbegleitgruppe aus dem Bereich der inklusiven Bildung und Übergangsforschung (z.B. Prof. Dr. Rolf Becker, Prof. Dr. Andreas Hadjar, Prof. Dr. Christian Imdorf, Prof. Dr. Irene Kriesi, Prof. Dr. Barbara Stalder, Prof. Dr. Silvia Pool Maag, Dr. Claudia Hofmann), Vertreter:innen der kantonalen und regionalen Bildungssteuerung (z.B. SBBK-Kommissionen Berufliche Grundbildung und Übergänge) sowie Fachpersonen aus der schulischen und berufsbildenden Praxis (z.B. WKS, GIBB). Dieser transdisziplinäre Austausch ermöglichte es, wissenschaftliche Erkenntnisse mit praktischem Erfahrungswissen zu verbinden.

Die Empfehlungen sind so gegliedert, dass in einem ersten Teil allgemeine Empfehlungen für die Sekundarstufe I und den Übergang sowie für die Sekundarstufe II genannt werden, die sich im Umgang mit allen Lernenden und in der pädagogischen Praxis anwenden lassen. Im zweiten Teil werden explizite Empfehlungen im Hinblick auf die Ausgestaltung der integrativen Massnahmen reduzierte individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich sowie auf den Umgang mit psychischen Erkrankungen aufgeführt.

Es ist zu berücksichtigen, dass diese Empfehlungen auf der Umsetzung und den Auswirkungen integrativer Massnahmen im Kanton Bern basieren. Die Umsetzung kann kantonal variieren, ist in ihren Grundzügen jedoch häufig vergleichbar ([InSeMa](#); Sahli Lozano et al., 2021). Deshalb ist davon auszugehen, dass unsere Empfehlungen auch auf Kantone übertragbar sind, die die einzelnen Massnahmen in ähnlicher Weise ausgestalten.

Sekundarstufe I und Übergang

Inklusive Kulturen schaffen: Welche inklusiven Haltungen und Kulturen im schulischen Kontext ermöglichen eine unterstützende Begleitung am Übergang in die Sekundarstufe II?

1. Multiprofessionelle Zusammenarbeit als gemeinsame Verantwortung leben

- Lehrpersonen, Heilpädagog:innen und weitere Fachpersonen arbeiten auf Augenhöhe zusammen und unterstützen sich gegenseitig.
- Multiprofessionelle Zusammenarbeit wird als gemeinsames Verantwortungsfeld für gelingende Bildungs- und Übergangsprozesse verstanden.
- Die Zusammenarbeit über die Sekundarstufen I und II hinweg sichert eine verlässliche Förderkette.

2. Zugehörigkeit und wertschätzende Gemeinschaft stärken

- Alle Schüler:innen erleben sich als selbstverständlicher und wertvoller Teil der Schulgemeinschaft.
- Eine Kultur des Vertrauens und der gegenseitigen Unterstützung prägt den Schulalltag.
- Vielfalt wird als selbstverständlicher und bereichernder Bestandteil der Schulgemeinschaft verstanden, im Leitbild verankert und sowohl im Alltag als auch durch die Förderung von Vielfalt im Lehrpersonal sichtbar gemacht und aktiv gelebt.

3. Ressourcenorientierte und vorurteilsbewusste Haltung fördern

- Der Blick (heil-)pädagogischer Fachpersonen richtet sich auf Potenziale, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden statt auf Defizite.
- (Heil-)pädagogische Fachpersonen reflektieren ihre Haltungen kontinuierlich (z.B. durch Anti-Bias-Trainings, Weiterbildungen zu Vorurteilen und diskriminierungskritischen Ansätzen) und begegnen Lernenden ohne vorgefertigte Erwartungen.
- Integrative Massnahmen werden als situative Unterstützung verstanden und nicht als Identitätsmerkmale. Sie sagen nichts über Potenzial oder Zukunftsaussichten aus.



4. Anerkennungs- und Beratungskultur entwickeln

- Lernende erfahren Wertschätzung für ihre Anstrengungen, Lernwege und Entwicklungen.
- Beratung orientiert sich an vorhandenen Stärken, Lernstrategien und Erfolgen und unterstützt die Berufsorientierung.

Inklusive Strukturen etablieren: Welche inklusiven Strukturen im schulischen Kontext ermöglichen eine unterstützende Begleitung am Übergang in die Sekundarstufe II?

1. Multiprofessionelle Zusammenarbeit organisieren

- Feste Zeitgefässe für den Austausch zwischen Lehrpersonen, Heilpädagog:innen und weiteren Fachpersonen an den Schulen sind institutionalisiert.
- Die Zusammenarbeit aller beteiligten Fachstellen ist in einem verbindlichen Kooperationskonzept geregelt.

2. Barrierefreie Lernumgebungen und Kommunikation etablieren

- Von den Schulen werden verbindliche Richtlinien zur Barrierefreiheit von Lernmaterialien und Räumen festgelegt.
- Die physische und digitale Lernumgebung wird barrierearm gestaltet und so entwickelt, dass sie für alle Lernenden zugänglich und adaptiv nutzbar ist.
- Informationen zu Unterstützungsangeboten an den Schulen werden barrierearm, mehrsprachig und in Leichter Sprache kommuniziert.

3. Förderprozesse strukturieren und dokumentieren

- Integrative Massnahmen, Unterstützungsangebote und Zusammenarbeit sind im Leitbild und in Qualitätsstandards der Schulen verankert.
- Regelmässige Standortgespräche unter (heil-)pädagogischen Fachpersonen zur Förderplanung und -überprüfung sind verbindlich verankert.
- Förderentscheide und -massnahmen werden nach einheitlichen Standards dokumentiert.
- Zuständigkeiten für Planung, Umsetzung und Überprüfung von Fördermassnahmen sind klar geregelt.
- Verschiedene Förderformen (z.B. IF, RILZ, NAG) werden systematisch aufeinander abgestimmt.

4. Übergänge vorbereiten und Informationen bereitstellen

- Heilpädagogisches Fachwissen wird an zentralen Übergangsstellen (z.B. BIZ, Berufsberatung) systematisch aufgebaut.
- Es werden regelmässig Informationsanlässe zu Unterstützungsmöglichkeiten auf der Sek II an Schulen oder Berufsinformationszentren durchgeführt.
- Strukturinformationen zur Sek II und zu den unterschiedlichen Berufsfeldern werden an den Schulen und Berufsinformationszentren in Leichter Sprache bereitgestellt.

Inklusive Praktiken entwickeln: Welche inklusiven Praktiken in Schule und Berufsberatung ermöglichen eine unterstützende Begleitung am Übergang in die Sekundarstufe II?

Multiprofessionell zusammenarbeiten und Unterstützung abstimmen

Multiprofessionelle Zusammenarbeit bildet eine zentrale Voraussetzung für eine gelingende Begleitung von Lernenden am Übergang in die Sekundarstufe II. Damit Unterstützung wirksam und kohärent gestaltet werden kann, stimmen die beteiligten Fachpersonen ihre Massnahmen, Verantwortlichkeiten und Förderziele regelmässig aufeinander ab. Die folgenden Empfehlungen zeigen konkrete Praktiken auf, die eine koordinierte und lernendenorientierte Zusammenarbeit unterstützen.



1. Inklusive und adaptive Lernumgebungen gestalten

- Inklusive Lernumgebungen werden durch das Prinzip des Universal Design for Learning (UDL)² gestaltet und durch eine differenzsensible Sprache unterstützt, die Vielfalt anerkennt und wertschätzt. UDL ist ein Rahmenkonzept zur barrierefreien Gestaltung von Lernumgebungen, das auf drei Prinzipien basiert: vielfältige Repräsentationsformen, unterschiedliche Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten sowie verschiedene Wege des Engagements. UDL zielt darauf ab, Lernbarrieren präventiv abzubauen und allen Lernenden gleichberechtigten Zugang zu ermöglichen (Meyer, Rose & Gordon, 2014).
- Der Unterricht wird durch innere Differenzierung adaptiv gestaltet und orientiert sich an den individuellen Kompetenzen der Lernenden statt an Normvergleichen.
- Kooperative Lernformen werden an Schulen gezielt eingesetzt, um das gemeinsame Lernen zu fördern.

2. Individuelle Kompetenzen stärken und sichtbar machen

- Die Förderung an Schulen orientiert sich an individuellen Interessen und Stärken und umfasst fachliche wie überfachliche Kompetenzen.
- Leistungen der Lernenden werden von (heil-)pädagogischen Fachpersonen durch Portfolios, differenziertes Feedback und mehrperspektivische Rückmeldungen ganzheitlich beurteilt.

3. Übergänge begleiten und Berufsorientierung stärken

- Lernende werden beim Übergang in die Sekundarstufe II stärkenorientiert begleitet, indem ihre Interessen und Kompetenzen reflektiert und sie bei der Wahl einer passenden Ausbildung unterstützt werden.
- Durch Schnupperlehren und Mentoringprogramme erhalten Lernende bereits frühzeitig Unterstützung im Prozess der Berufsorientierung.
- Um den Übergang in die Sekundarstufe II vorzubereiten, werden Lernende und ihre Bezugspersonen frühzeitig über bestehende Unterstützungsangebote und Fördermöglichkeiten in der nachobligatorischen Ausbildung informiert.
- Lernende klären gemeinsam mit Lehr- und heilpädagogischen Fachpersonen, welche Lernstrategien und Hilfsmittel aus der Sek I in der Sek II weitergeführt werden können.
- Speziell bei Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf oder sozialer Benachteiligung werden Bezugspersonen aktiv in die Übergangsplanung einbezogen, um Unterstützung, Erwartungen und Zuständigkeiten gemeinsam zu klären.

4. Unterstützungsmassnahmen gezielt gestalten

- Unterstützungsbedarfe werden von (heil-)pädagogischen Fachpersonen transparent und nachvollziehbar dokumentiert.
- Lernende werden von (heil-)pädagogischen Fachpersonen darin begleitet, ihre Bedürfnisse zunehmend selbst zu formulieren.
- Die gewährten Massnahmen werden von (heil-)pädagogischen Fachpersonen regelmässig überprüft. Bei Bedarf werden sie an die Entwicklung der Lernenden und an neue Anforderungen angepasst.

² <https://www.szh.ch/de/themen/universal-design-for-learning/grundsaeetze-des-udl>



Sekundarstufe II

Inklusive Kulturen schaffen: Welche inklusiven Haltungen und Kulturen an den unterschiedlichen Lernorten begünstigen eine unterstützende Begleitung auf Sekundarstufe II?

1. Multiprofessionelle Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortung leben

- (Heil-)pädagogische Fachpersonen arbeiten multiprofessionell auf Augenhöhe zusammen und unterstützen sich gegenseitig. Teamteaching wird als Bereicherung erlebt, nicht als Notlösung.
- (Heil-)pädagogische Fachpersonen der Sekundarstufen I und II verstehen sich – gemeinsam mit Ausbildungsbetrieben – als Teil einer zusammenhängenden Bildungslandschaft und gestalten Übergänge der Lernenden verantwortungsbewusst.

2. Zugehörigkeit und Vielfalt als gemeinsame Grundlage stärken

- Eine Kultur des Vertrauens, der gegenseitigen Unterstützung und der Zugehörigkeit prägt den schulischen und betrieblichen Alltag.
- Vielfalt wird als Normalität und Bereicherung verstanden, im Leitbild von Schulen und Ausbildungsbetrieben verankert und auch im Personal sichtbar gelebt.

3. Inklusive Haltungen reflektieren und weiterentwickeln

- Lehrpersonen und Berufsbildner:innen reflektieren kontinuierlich ihre Haltungen (z.B. durch Anti-Bias-Trainings, Weiterbildungen zu Vorurteilen und diskriminierungskritischen Ansätzen) und begegnen Lernenden unvoreingenommen und stärkenorientiert.
- Selektionslogiken und implizite Normen werden kritisch hinterfragt, um Benachteiligungen zu vermeiden.
- Lernorte vertreten eine Haltung der Ermöglichung und gehen davon aus, dass alle Jugendlichen erfolgreiche Bildungswege gestalten können.

4. Anerkennung, Unterstützung und faire Bedingungen sichern

- Unterschiedliche Lernverläufe und -strategien werden von Lehrpersonen und Berufsbildner:innen anerkannt und wertgeschätzt.
- Unterstützungsangebote an den unterschiedlichen Lernorten werden als selbstverständlicher Bestandteil von Bildung verstanden und fair zugänglich gestaltet.
- Alle Lernorte verstehen gezielte Unterstützung und innere Differenzierung als Teil ihrer Qualitätsentwicklung und stellen entsprechende Ressourcen für die Gestaltung der Ausbildung bereit.

Inklusive Strukturen etablieren: Welche inklusiven Strukturen an den unterschiedlichen Lernorten begünstigen eine unterstützende Begleitung auf Sekundarstufe II?

1. Lernberatungsstelle für alle Lernenden verankern

- An jeder Berufsschule resp. allgemeinbildenden Schule wird eine Lernberatungsstelle eingerichtet, die von einer qualifizierten heilpädagogischen Fachperson geleitet wird.
- Die Beratungsstelle ist fest im Schulalltag integriert, regelmässig erreichbar und allen Beteiligten – Lehrpersonen, Lernenden und Ausbildungsbetrieben – bekannt.
- Bei Bedarf werden Lernende von ihren Lehrpersonen oder Ausbildungsbetrieben gezielt an weiterführende Fach- und Unterstützungsstellen weitervermittelt.

2. Multiprofessionelle Austauschgefässe schaffen

- Treten Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf in die nachobligatorische Ausbildung ein, findet zu Beginn der Ausbildung ein runder Tisch mit allen beteiligten



Akteur:innen (Familie, Betrieb, Schule, heilpädagogische Fachperson) statt, um die Bedürfnisse der Lernenden zu klären.

3. Institutionelle Richtlinien zu Barrierefreiheit

- Richtlinien auf Organisationsebene zu barrierearmen Lernmaterialien und Räumen werden festgelegt.
- Informationen zu Unterstützungsangeboten werden von Berufsschulen sowie allgemeinbildenden Schulen proaktiv in Leichter Sprache sowie in verschiedenen Sprachen kommuniziert.
- Organisationseinheiten legen gemeinsame Standards für die Dokumentation von Unterstützungsbedarfen über Lernorte hinweg fest.

4. Klare Zuständigkeiten für Unterstützungsprozesse

- Organisationseinheiten (Berufsschulen, Ausbildungsbetriebe, allgemeinbildende Schulen) definieren klare Rollen und Verantwortlichkeiten für die Koordination besonderer Bildungsbedarfe.
- Strukturen zur Abstimmung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb werden etabliert, damit Unterstützungsmassnahmen an beiden Lernorten umgesetzt werden.
- Eine Koordinationsstelle bündelt Übergangsthemen zwischen Sek I, Sek II und Betrieben und stellt konsistente Abläufe sicher. Eine geeignete Verankerung einer solchen Stelle hängt stark von den kantonalen Strukturen ab.

Inklusive Praktiken entwickeln: Welche inklusiven Praktiken an den unterschiedlichen Lernorten begünstigen eine unterstützende Begleitung auf Sekundarstufe II?

1. Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Lernorten sichern

- Absprachen zwischen Lernorten werden transparent dokumentiert.
- Lernorte einigen sich auf gemeinsame Qualitätsstandards für Förderung, Kommunikation und Dokumentation.
- Bei komplexeren Situationen wird eine koordinierte Unterstützungsplanung mit allen Beteiligten erstellt.

2. Inklusive und niederschwellige Unterstützungsangebote bereitstellen

- Lernende erhalten niederschweligen Zugang zu heilpädagogischer Beratung, um bei Bedarf frühzeitig Unterstützung in Anspruch nehmen zu können.
- Berufsschulen und allgemeinbildende Schulen stellen ein einheitliches Förderangebot bereit, damit Lernende unabhängig vom Schulstandort vergleichbare Unterstützung erhalten.
- Alle Lernorte machen ihre Unterstützungsangebote transparent zugänglich (inkl. Zuständigkeiten).
- Lernorte etablieren Routinen zur Früherkennung von Unterstützungsbedarfen.

3. Lernumgebungen und Ressourcen inklusiv gestalten

- Universal Design for Learning (UDL) wird an Berufsschulen und allgemeinbildenden Schulen als pädagogisches Leitprinzip umgesetzt.
- Lernorte stellen digitale Lernressourcen und strukturierende Materialien bereit, die Lernende unabhängig vom Lernort nutzen können.
- Lernorte bieten systematisch Förderangebote für überfachliche Kompetenzen (z.B. Selbstorganisation, Kommunikation, Lernplanung, Umgang mit Belastungen).



Reduzierte individuelle Lernziele (RILZ)

Sekundarstufe I und Übergang

1. Bewusstsein für soziale Selektivität stärken

- Alle Akteur:innen wissen, dass RILZ nicht neutral vergeben wird, und dass soziale Faktoren eine Rolle spielen. Diese Erkenntnis prägt eine reflektierte und faire Haltung gegenüber betroffenen Jugendlichen.

2. Vergabepraxis und Entscheidungsgrundlagen standardisieren und RILZ regelmässig überprüfen

- Kriterien, Abläufe und Dokumentationsanforderungen für RILZ-Entscheide sind schulweit standardisiert. Die Vergabe von RILZ erfolgt mit Attest und wird regelmässig überprüft.
- Bei Massnahmenentscheiden sind multiprofessionelle Entscheidungsgremien aus verschiedenen Professionen (z.B. Klassenlehrperson, schulische Heilpädagog:in, Schulpsychologie) beteiligt, um einseitige Perspektiven zu vermeiden.

3. RILZ als unterstützende Kultur etablieren

- Die Massnahme wird als temporäre Unterstützung betrachtet, die Teilhabe ermöglicht. Sie prägt nicht die Wahrnehmung der Lernenden und wirkt nicht als Etikett.
- Lernende mit RILZ erfahren dieselben Erwartungen wie alle anderen. Die Schule kommuniziert klar, dass Entwicklung möglich und erwünscht ist.

4. Förderorientiertes Assessment

- Lernstandserhebungen erfolgen kontinuierlich und förderorientiert, um Lernprozesse sichtbar zu machen und konkrete nächste Lernschritte aufzuzeigen.
- Schüler:innen erarbeiten ein kompetenzorientiertes Portfolio an Stelle des RILZ-Vermerks im Zeugnis.

Sekundarstufe II

1. RILZ nicht mit mangelnder Leistungsfähigkeit verwechseln

- RILZ wird nicht als Hinweis auf geringere Begabung verstanden, sondern als Information über den bisherigen Lernkontext.

2. Niveauübergreifendes Peer-Learning

- Kooperative Lernformen und innere Differenzierung ermöglichen, dass EBA- und EFZ-Lernende gemeinsam arbeiten und sich gegenseitig unterstützen.



Nachteilsausgleich (NAG)

Sekundarstufe I und Übergang

1. Positive Grundhaltung gegenüber NAG verankern

- Der NAG wird als legitime Massnahme zur Herstellung gerechter Lernbedingungen verstanden und nicht als Sonderbehandlung.
- Durch gezielte Weiterbildungen und Schulungen der Lehrpersonen werden positive Haltungen gegenüber dem NAG gefördert, um dessen Akzeptanz und professionelle Umsetzung in der Praxis zu stärken.
- Fachpersonen reflektieren, dass der NAG nicht für alle Lernenden gleich zugänglich ist, und dass soziale Faktoren Einfluss auf die Beantragung haben können.

2. Einheitliche Entscheidungsgrundlagen

- Kriterien zur Beurteilung von NAG-Ansprüchen sind schulweit standardisiert, um konsistente und nachvollziehbare Entscheidungen sicherzustellen.
- Zuständige Stellen, Abläufe und Fristen für NAG-Entscheide sind an den Schulen klar geregelt und für alle Beteiligten zugänglich dokumentiert. Es gibt Unterstützung bei der Antragstellung und Formulare sind in Leichter Sprache formuliert.

3. Individualisierte Umsetzung

- Hilfsmittel und Anpassungen werden an Schulen so gewählt, dass sie die individuellen Benachteiligungen wirksam ausgleichen und Lernenden eine faire Teilnahme an Lern- und Prüfungssituationen ermöglichen.
- Die Umsetzung eines NAG wird durch die schulische Heilpädagogik begleitet.
- Die gewährten NAG werden gemeinsam mit den Betroffenen kontinuierlich reflektiert und bei Bedarf an die Entwicklung der Lernenden und an veränderte Anforderungen angepasst.

4. Unterstützung im Übertritt

- Schüler:innen und Bezugspersonen werden ab dem 8. Schuljahr aktiv über Möglichkeiten des NAG in der nachobligatorischen Ausbildung informiert. Die Information erfolgt entweder durch die Schule oder die Berufsberatung. Die Zuständigkeit soll klar geregelt sein.
- Mit Einverständnis der Betroffenen werden die Diagnosen und Unterstützungslösungen von der Sek I koordiniert an Sek II-Institutionen übermittelt.

Sekundarstufe II

1. Offene Haltung gegenüber einem NAG

- Ein NAG wird in allgemeinbildenden Schulen, Berufsschulen und Betrieben als positiver Beitrag zu Fairness und Chancengleichheit gesehen. Lernende erleben keine negativen Reaktionen, wenn sie einen NAG nutzen.

2. Transparente Entscheidungswege

- Organisationseinheiten legen klare Abläufe für die Bewilligung, Anpassung und Kommunikation eines NAG fest.

3. Individualisierte Umsetzung des NAG

- NAG werden auf die spezifischen Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt.
- Der NAG wird im Verlauf der Ausbildung gemeinsam mit den Lernenden überprüft und bei Bedarf angepasst.

4. NAG-Koordination zwischen Lernorten

- Berufsschule, Betrieb und ÜK stimmen ab, wie der NAG kommuniziert und umgesetzt wird, damit Lernende konsistente Bedingungen vorfinden.



Psychische Erkrankungen

Sekundarstufe I und Übergang

1. Vorurteilsfreie Lernkultur etablieren

- Psychische Erkrankungen wie Angststörungen und Depressionen werden als häufige gesundheitliche Herausforderungen begriffen und als temporäre Phase, in der mit angepassten Rahmenbedingungen Lernerfolge weiterhin möglich sind.
- Die Schule kultiviert aktiv eine Atmosphäre emotionaler Sicherheit, Verlässlichkeit und Vorhersehbarkeit.

2. Niederschwellige Unterstützungssysteme verankern

- Bildungsinstitutionen schaffen Strukturen, die einen schnellen und unbürokratischen Zugang zu psychologischer oder heilpädagogischer Beratung ermöglichen. Diese Angebote sind ohne langwierige Diagnoseverfahren zugänglich, um bei akuten Belastungsphasen sofortige Stabilisierung zu bieten.
- Es werden strukturelle Möglichkeiten geschaffen, um den Schulalltag bei psychischen Erkrankungen temporär anzupassen (z.B. durch reduzierte Pensum, Anpassung der Präsenzpflicht oder Schaffung von Rückzugsräumen), ohne dass dies unmittelbar zu einem formalen Statuswechsel (wie RILZ) führt.

3. Unterstützung beim Übergang

- Jugendliche mit psychischen Belastungen werden während der gesamten Übergangsphase (Berufswahl, Bewerbung, Ausbildungseinstieg) durch Fachpersonen begleitet. In gemeinsamen Gesprächen vereinbaren Jugendliche, Berufsberatung, Lehrbetrieb und Berufsfachschule konkrete Unterstützungsmassnahmen, Zuständigkeiten und Ziele für die Probezeit.

Sekundarstufe II

1. Wertschätzende und sensibilisierte Lernortkultur

- Lehrpersonen, Berufsbildner:innen und ÜK-Leitende werden systematisch darin geschult, frühe Anzeichen psychischer Belastung (z.B. sozialer Rückzug, Leistungseinbrüche, erhöhte Fehlzeiten, Vermeidungsverhalten) wahrzunehmen und professionell darauf zu reagieren, ohne die Betroffenen zu stigmatisieren.
- Allgemeinbildende Schulen, Berufsschulen und grössere Ausbildungsbetriebe stellen niederschwellige psychosoziale Beratungsangebote bereit (z.B. Schulsozialarbeit, Lerncoaching, externe Beratungsdienste) mit garantierten Sprechzeiten und transparenten Zugangswegen.

2. Synchronisation der Unterstützung

- Lehrpersonen der Berufsfachschule und Berufsbildner:innen stimmen ihre Praktiken ab (z.B. Umgang mit Absenzen oder Leistungsdruck), damit für die Lernenden eine konsistente und verlässliche Begleitung entsteht.

3. Flexible Leistungserbringung ermöglichen

- Lernorte ermöglichen bei Bedarf alternative Formen der Leistungserbringung (z.B. schriftliche anstatt mündlicher Prüfungen, verlängerte Bearbeitungszeiten, Teilprüfungen, Portfolio-Assessments).



Literaturverzeichnis

- BFS (Bundesamt für Statistik). (2024). *Sekundarstufe I: Selektion*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/selektion-seki.html>
- BKD (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern). (o. J.). *Nachteilsausgleich in der beruflichen Grundbildung im Kanton Bern*. <https://www.bkd.be.ch/de/start/dienstleistungen/foerderung-und-unterstuetzung/nachteilsausgleich/nachteilsausgleich-in-der-beruflichen-grundbildung.html>
- BKD (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern). (2020). *Informationen zum Abweichen von der DVBS*. https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/content/dam/akvb-unterricht_bkd/dokumente/de/startseite/regelunterricht/beurteilung-uebertritte/abweichen-von-der-dvbs/information-abweichen-dvbs-langversion-d.pdf
- BKD (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern). (2024). *Leitfaden Massnahmen in der Regelschule (MR). Regelung der einfachen sonderpädagogischen und unterstützenden Massnahmen im Regelschulangebot des Kantons Bern für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*. https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/content/dam/akvb-unterricht_bkd/dokumente/de/startseite/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/mr-leitfaden-v202401.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Brandenberg, K., Sahli Lozano, C., Lustenberger, S., & Hauser, J. (in Begutachtung). Der Berufswahlprozess aus Sicht von ehemaligen Regelschüler*innen mit reduzierten individuellen Lernzielen auf Sekundarstufe I. *Breaking Barriers to Learning and Education*.
- Brandenberg, K., Sahli Lozano, C., Lustenberger, S., & Benz, R. (2025a). Auf dem Weg zum Wunschberuf? Kompromisse beim Übertritt in die Berufsausbildung von Lernenden mit Lernzielreduktion. *Die Deutsche Schule*, 117(4), 274–285. [10.31244/dds.2025.04.03](https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.03)
- Brandenberg, K., Sahli Lozano, C., Wicki, M., Lustenberger, S., & Wüthrich, S. (2025b). Akademisches Selbstkonzept und Berufsaspirationen von Schüler: innen der Sekundarstufe I mit reduzierten Lernzielen oder einem Nachteilsausgleich. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 94, 1–20. [10.2378/vhn2025.art14d](https://doi.org/10.2378/vhn2025.art14d)
- Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), 1–44. [10.1002/cl2.1291](https://doi.org/10.1002/cl2.1291)
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. <https://edudoc.ch/record/87689?ln=de>
- 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. [10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199604\)33:2%3C143::AID-PITS7%3E3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2%3C143::AID-PITS7%3E3.0.CO;2-S)
- Goffman, E. (2009). *Stigma notes on the management of spoiled identity*. Touchstone. <http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=5663894>
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432–478. [10.3102/0034654321998072](https://doi.org/10.3102/0034654321998072)
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 363–385. [10.1146/annurev.soc.27.1.363](https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363)
- Lustenberger, S., Sahli Lozano, C., Brandenberg, K., & Hauser, J. (in Begutachtung). Zwischen Schule und Berufsbildung: Perspektiven von Lernenden mit reduzierten individuellen Lernzielen und die Rolle von Labeling und Signaling. *Journal for Educational Research Online JERO*.
- Lustenberger, S., Sahli Lozano, C., Brandenberg, K., Hauser, J., & Wüthrich, S. (2025). Opportunities or new disadvantages? The long-term impact of curriculum modifications and accommodations on



- post-compulsory educational trajectories. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 17(16). [10.1186/s40461-025-00190-8](https://doi.org/10.1186/s40461-025-00190-8)
- Lustenberger, S., Wicki, M., Brandenburg, K., Wüthrich, S., & Sahli Lozano, C. (2023). Transition von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2: Einfluss einer diagnostizierten Angststörung oder Depression im Jugendalter auf nachobligatorische Ausbildungsverläufe. *Empirische Sonderpädagogik*, 3, 275–293. [10.2440/003-0011](https://doi.org/10.2440/003-0011)
- Przepiorka, W. (2025). Applications of signaling theory in sociological scholarship. *Annual Review of Sociology*, 51(1), 67–88. [10.1146/annurev-soc-090524-044242](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-090524-044242)
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Wicki, M., Trösch, L., & Wüthrich, S. (2023). The effects of accommodations and curriculum modifications on academic performance and perceived inclusion: a prospective longitudinal study among students in Switzerland. *European Journal of Special Needs Education*, 39(3), 399–414. [10.1080/08856257.2023.2227527](https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2227527)
- Sahli Lozano, C., Cramer, S., Gosteli, D. (2021). Integrative und separate Massnahmen der Schweiz. Eine interaktive, digitale Landkarte. Bern: SZH. Verfügbar unter: <https://www.szh.ch/de/phberninsema#/>.
- Sahli Lozano, C., Setz, F., Wüthrich, S., & Wicki, M. (2023). Integrative Förderung für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf—Inter- und intrakantonale Heterogenität bezüglich Zielgruppe und Umsetzung. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(3), 320–334. [10.24452/sjer.45.3.8](https://doi.org/10.24452/sjer.45.3.8)
- Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., & Wicki, M. (2022). Chancen und Risiken von Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich. *Schweizerische Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 18(12), 8–15. [10.57694/6567](https://doi.org/10.57694/6567)
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374. [10.2307/1882010](https://doi.org/10.2307/1882010)
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (o. J.). Grundsätze des Universal Design for Learning. <https://www.szh.ch/de/themen/universal-design-for-learning/grundsätze-des-udl>

Weiterführende Literatur

- Liechti, S. (2025). Forschungsprojekt LABIRINT – Integrative Massnahmen: und was dann? *Education*, 3. <https://www.education.bkd.be.ch/de/start/rubriken/phbern/education-3-25/forschungsprojekt-labirint.html>
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K. & Lustenberger, S. (in Begutachtung). Integrative schulische Massnahmen – wie weiter nach der obligatorischen Schulzeit? Reduzierte individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich im Übergang in die nachobligatorische Ausbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Sahli Lozano, C., Lustenberger, S., Brandenburg, K., & Melas, X. (2025). Langfristige Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen auf nachobligatorische Bildungsverläufe. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 10(1). [10.64829/14324](https://doi.org/10.64829/14324)
- Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., Lustenberger, S., Hauser, J. & Wüthrich, S. (2022). Aktuelle Forschungsprojekte: Langfristige Bildungsverläufe von ehemaligen Regelschüler/innen mit integrativen schulischen Massnahmen (LABIRINT). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, (2), 157–159. [10.2378/vhn2022.art18d](https://doi.org/10.2378/vhn2022.art18d)