

Fact Sheet zur schulischen Integration / Inklusion

Das Fact Sheet beinhaltet eine thematische Zusammenstellung von ausgewählten empirischen Befunden zur Umsetzung der schulischen Integration bzw. Inklusion, in Anlehnung an ähnliche Übersichten von Aellig et. al. (2021) und Lanners et. al. (2024). Mit der Zusammenstellung sollen die Argumente für oder wider Integration / Inklusion mit wissenschaftlichen Befunden untermauert werden. Einbezogen werden vorwiegend Studien aus dem deutschsprachigen Raum, die sich mit der Integration von Kindern und Jugendlichen mit leichten bis mittleren Lern- und Verhaltensschwierigkeiten befassen¹. Auch Studien und Projekte, die an der PH Luzern am Institut für Diversität und Inklusive Bildung (IDB) realisiert wurden, sind thematisch eingebettet. Nicht berücksichtigt sind rechtliche Grundlagen und weitere normative Aussagen zur schulischen Integration bzw. Inklusion.

Die Facts werden in sieben Themenfeldern zusammengefasst:

1. Lernende mit Lernschwierigkeiten: Bessere Schulleistungen durch schulische Integration

Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten² lernen in integrativen Schulformen mehr und zeigen bessere Schulleistungen als vergleichbare Kinder und Jugendliche in separativen Schulformen (Sonderschulen, Sonderschulklassen) (Bless 2017; Matthewes, 2020). Dieser Befund wird in zahlreichen Querschnittstudien immer wieder bestätigt (Kocay et al. 2014), in den bisherigen wenigen Längsschnittstudien sind die Effekte für integrative Schulsettings auch eher positiv, allerdings weniger deutlich als in den Querschnittstudien (Lütje-Klose et al., 2018).

Als Grund für bessere Schulleistungen in integrativen Schulformen wird das höhere Erwartungsniveau in integrativen Schulklassen im Vergleich zu Sonderschulen und Sonderschulklassen angenommen (Sahli Lozano, 2022; Pit-ten Cate & Krischler, 2020). Zudem finden sich für Kinder mit Lernschwierigkeiten in integrativen Schulformen positive Vorbilder, was häufig in Sonderschulklassen nicht der Fall ist, da alle Kinder und Jugendliche ähnliche Schwierigkeiten aufweisen (Eberwein, 2018).

Teilweise liegen Befunde vor, wonach nicht die Organisationsform (also integrativ oder separativ) der ausschlaggebende Punkt für eine optimale Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten ist, sondern schulische Kontextfaktoren, wie (1) die Einstellungen im Kollegium zum Umgang mit Vielfalt, (2) die didaktischen Orientierungen und die Gestaltung von Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern sowie (3) die Verfolgung inklusiver Schulentwicklungsprozesse, der Kooperation und die zur Verfügung stehenden sonderpädagogischen Ressourcen (Lütje-Klose et al., 2018).

¹ Für die Unterstützung bei der Zusammenstellung des Fact Sheets danke ich Federica Hofer, Detlev Vogel und Sandra Zulliger.

² Diese Umschreibung umfasst in der Regel Kinder mit allgemeinen Lernschwierigkeiten, Entwicklungsverzögerungen und Teilleistungsstörungen (z.B. Lese-Rechtschreib-Störungen und Rechenstörungen) (Dienststelle Volksschulbildung, 2023).

Hinsichtlich einer integrationsförderlichen Unterrichtsgestaltung weisen Forschungsergebnisse nach, dass neben der produktiven Berücksichtigung von Individualisierung und der Herstellung von Gemeinsamkeit (Wernig & Lütje-Klose, 2016) formative Beurteilungsformen einen wirksamen Ansatz darstellen, um mit gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Achtung über gelungene wie auch misslungene Lernprozesse zu reflektieren und voneinander zu lernen. So konnte eine an der PH Luzern durchgeführte Studie zeigen, dass insbesondere Kinder mit schwachen mathematischen Schulleistungen von qualitätsvoller Selbstbeurteilung profitieren (Zulliger et al., 2022)³.

2. Lernende ohne Lernschwierigkeiten: Keine Nachteile durch schulische Integration

Kinder und Jugendliche ohne Lernschwierigkeiten werden in integrativen Schulformen in ihrem Lernen und ihrer Leistungsentwicklung nicht benachteiligt (Bless, 2018; Gebhardt et al., 2015; Sermier Dessemond et al., 2011). Auch internationale Studien kommen zum Schluss, dass Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Bildungsbedarf keine negativen Auswirkungen auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne spezifischen Bildungsbedarf haben (de Croes et al., 2024; Salas & Rentería, 2024). Balestra et al. (2022) weisen kleine Effekte nach: Ab einem geschätzten Anteil von 15 bis 20% von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf kann das fachliche Leistungsniveau der Mitschülerinnen und Mitschüler negativ beeinflusst werden, betroffen sind Schülerinnen und Schüler mit tiefen Schulleistungen. Folglich kommt damit der Klassenzusammensetzung respektive der Verteilung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen eine wichtige Aufgabe zu. In Sonderklassen (z.B. Kleinklasse) oder Sonderschulen hingegen wird dieser Prozentsatz jedoch deutlich überschritten, weil in diesen Klassen alle Kinder einen besonderen Bildungsbedarf aufweisen.

3. Erfolg an weiterführenden Schulen und im Beruf: Schulische Integration hat mehr Vorteile

Separative Beschulungen (Sonderklasse, Sonderschule) haben langfristige negative Konsequenzen auf Berufsbildung, Integration in den Arbeitsmarkt, Partizipation an der Gesellschaft: Integriert geschulte Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen haben signifikant höhere Chancen auf einen erfolgsversprechenden Berufszugang zum ersten Arbeitsmarkt als ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Sonderschulen oder Sonderklassen. Sie haben zudem einen höheren ausserschulischen sozialen Austausch und ein eher positiveres Selbstbild (Eckhart et al., 2011; Riedo, 2000).

4. Soziale Teilhabe als Herausforderungen bei der schulischen Integration

Kinder und Jugendliche mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten nehmen in der Klasse häufig tiefere soziale Positionen ein, sind weniger in Cliquen integriert und insgesamt weniger beliebt als Kinder ohne Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (Bless, 2007; Ellinger & Stein, 2012; Grütter et al., 2015). Eine geringe soziale Teilhabe kann sich negativ auf die sozio-emotionale und schulische Entwicklung auswirken.

Die soziale Teilhabe aller Kinder zu unterstützen und zu fördern, ist Aufgabe der Lehrpersonen sowie der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen. Das an der PH Luzern entwickelte «Freundschaftsprojekt» setzt hier an und zielt darauf ab, die soziale Teilhabe aller Kinder zu ermöglichen, indem es positive soziale Beziehungen zwischen Kindern fördert. Es basiert auf den Annahmen, dass Freundschaften nicht nur ein zentrales Element darstellen, um das gegenseitige Verständnis aufzubauen, sondern insbesondere auch, um Kindern mit Behinderung respektive mit spezifischem Bildungsbedarf Schutz vor sozialem Ausschluss zu bieten sowie um ihre Partizipation an den sozialen Aktivitäten der Klasse zu erweitern. Erste Ergebnisse zeigen, dass das Programm bei Kindern bedeutsame Lernprozesse auslöst und die soziale Teilhabe erhöht (Grütter et al. 2021).

³ Kursiv gesetzte Literaturverweise geben an, dass der erwähnte Artikel von Autorinnen und Autoren am Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB) der PH Luzern verfasst wurde.

5. Lernende mit Verhaltensproblemen: Belastung und Ansätze zum professionellen Umgang

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensproblemen fühlen sich sozial weniger zugehörig und werden von Lehrpersonen als Belastung wahrgenommen (*Buholzer et al. 2020*).

Ein eigentlicher Vergleich über die Vor- und Nachteile integrativer und separativer Schulung und Unterstützung bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten ist aufgrund der aktuellen Studienlage kaum möglich (*Liesen & Luder, 2011*).

Es zeigt sich jedoch, dass die Beschulung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten um so erfolgversprechender sind, je mehr sie schulhausintern, multimodal und multiprofessionell erfolgen können. Dabei erfordert die schulische Integration verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler Unterstützung und fachliche Begleitung für alle Beteiligten (*Liesen & Luder, 2011*).

Von zentraler Bedeutung ist die Art des Umgangs der Lehrperson mit auffälligem Verhalten. Ein primär sanktionierender Umgang mit auffälligem Verhalten kann zu einer Abwärtsspirale mit negativen Auswirkungen für die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern sowie auf ihre schulische Entwicklung führen (*Bierman et al., 2013; Gilliam, 2005*). Interventionsprogramme mit hohen Effektivitätsstärken beinhalten dagegen grösstenteils proaktive und kind-zentrierte Praktiken (*Kincade, Cook, & Goerd, 2020*), wie die dyadischen Kurzzeitinterventionen Banking Time (*Pianta & Hamre, 2001; Vogel, 2019*) sowie die Integrierte Beziehungsförderung (*Vogel & Rüst, 2023*). «Banking Time» bedeutet, dass ein Kind mit auffälligem Verhalten mit der Lehrperson zweimal pro Woche Sequenzen zu je 15 Minuten Dauer verbringt. In diesen Sequenzen stehen verschiedene Spielangebote zur Verfügung und das Kind führt die Interaktion. Internationale Studien (*Neuhauser & Mohr, 2023*) sowie auch eine Studie der PH Luzern (*Vogel & Iten, 2023*) zeigen, dass dies die Beziehung stärkt und hilft, Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht zu minimieren. Die erwähnte Studie der PH Luzern zeigt ähnliche Effekte für die Integrierte Beziehungsförderung, bei der sich die Lehrperson durch sogenannte Micro-Interventionen über sechs Wochen intensiv um die Beziehung zu dem betreffenden Kind mit auffälligem Verhalten kümmert (*Vogel & Iten, 2023*).

6. Zuteilung Sonderschulen/Sonderklassen: Zuweisung führt oft zu Diskriminierung und kaum zur Reintegration

Schülerinnen und Schüler mit sozio-ökonomisch benachteiligter Herkunft und/oder mit Migrationshintergrund sind in sonderpädagogischen Massnahmen (z.B. Sonderklasse, Sonderschule) übervertreten (*Lanners, 2021*). Es besteht die Gefahr, dass mit der Zuteilung an Sonderschulen und Sonderklassen die sozialen Unterschiede weiter verstärkt werden (*Eckhart et al., 2011*).

Reintegrationen aus separativen Schulformen in Regelschulklassen sind selten (vgl. *SKBF, 2023; BfS, 2021*). Dies bedeutet, dass Kinder und Jugendliche, die einer separativen Schulform zugeteilt werden, mit hoher Wahrscheinlichkeit in Sonderklassen oder der Sonderschule verbleiben.

Insgesamt ist die Datenlage zur Frage der Reintegration schwach, es liegen nur wenige Studien dazu vor. Das laufende Forschungsprojekt «Teil- und Reintegration als Einzelfall?» am Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB) der PH Luzern nimmt sich dieser Lücke an und untersucht anhand von 6 Fällen qualitativ, was zum Gelingen dieser Reintegrationen beiträgt. Auf den Ebenen der Prozessgestaltung, der Rahmenbedingungen, der familialen Ressourcen, der Zusammenarbeit als auch der Haltung und des Commitments konnten verschiedene Gelingensbedingungen und Barrieren identifiziert werden (*Hofer et al., 2024*). Unabdingbar für das Gelingen der Reintegration ist das gemeinsame Engagement aller Beteiligten auf Unterrichts- und Schulebene, welchem eine integrative Haltung zu Grunde liegt.

7. Schulteam: Positive Einstellungen, Kompetenzen und multiprofessionelle Zusammenarbeit im Schulteam fördern die schulische Integration

Positive Einstellungen von Lehrpersonen zur Integration, ausgewiesene Professionskompetenzen sowie multiprofessionelle Zusammenarbeit sind grundlegende Bedingungen für eine erfolgreiche schulische Integration (Anderegg, 2022; Pool Maag, 2022). Das bestätigt eine Studie an der PH Luzern, wonach eine auf Partizipation beruhende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen und günstige Diversitätsüberzeugungen von Lehrpersonen positiv mit einer gelingenden Integration zusammenhängen (Tschopp et al, 2023).

Einstellungen von Lehrpersonen wirken sich zudem auf die Bildung des Klassenklimas bezüglich der Akzeptanz und Vermeidung von sozialem Ausschluss aus. Kinder und Jugendliche orientieren sich bei ihren Entscheidungen, ob sie ein anderes Kind mit Beeinträchtigung ausschliessen oder einbeziehen (z.B. bei Gruppenarbeiten) an den Einstellungen ihrer Lehrpersonen. Haben Lehrpersonen eine positive Einstellung zur Integration werden Kinder weniger ausgeschlossen und die soziale Teilhabe steigt, bei einer negativen Einstellung von Lehrpersonen steigt hingegen die Wahrscheinlichkeit eines Ausschlusses (Gasser & Tettenborn, 2015). Erklärt wird dieser Befund mit der sozialen Referenzierung. Soziale Referenzierung bezeichnet den Mechanismus, über welchen Kinder ihre Sympathien und Ablehnungen ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden auf Basis ihrer Beobachtungen des Feedbackverhaltens der Lehrperson gegenüber bestimmten Mitschülerinnen und Mitschülern aufbauen (Hughes et al., 2001).

Fazit

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) verpflichten sich die Vertragsstaaten, ein diskriminierungsfreies, chancengleiches und inklusives Bildungssystem zu garantieren. Um ein solches Bildungssystem zu realisieren und allen Schülerinnen und Schülern individuelle Lernfortschritte zu ermöglichen, braucht es auf Ebene der Einzelschule nebst ausreichenden Ressourcen eine hohe Professionalität aller Fachkräfte und eine Schule mit einer geteilten Haltung in Bezug auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit unterschiedlichen Bedarfen sowie tragfähige Kooperation mit allen Beteiligten (Lütje-Klose, 2016). Die in diesem Fact Sheet aufgeführten Studien weisen in die Richtung, dass Kinder und Jugendliche unter diesen Bedingungen in integrativen Schulformen mehr lernen und grösseren Bildungserfolg erzielen als in separativen Schulsettings. Diese Hauptaussage kann getroffen werden, obwohl die Regelungen, die zur Verfügung gestellten Ressourcen, die Abklärungsverfahren kantonale und internationale sehr unterschiedlich sind. Und auch unabhängig von den unterschiedlichen Forschungsdesigns, methodischen Vorgehensweisen und Analyseverfahren kann festgehalten werden, dass in einer inklusiven Volksschule Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen nicht gebremst werden, sondern ganz im Gegenteil – sie werden herausgefordert, gemäss ihren individuellen Möglichkeiten optimale fachliche und überfachliche Lernfortschritte zu erzielen.

Weitere Übersichtsdarstellungen

Aellig, S., Altmeyer, S. & Lanfranchi, A. (2021). *Schulische Inklusion. Daten, Fakten, Positionen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Lanners, R., Meier-Popa, O. & Wetter, T. (2024). *Was wissen wir über die schulische Integration in der Schweiz*. Bern: SZH.

Literatur (Mit * gekennzeichnete Beiträge wurden von Autorinnen und Autoren der PH Luzern verfasst.)

Anderegg, N. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus Führungsperspektive. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5-6), 8-13.

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

- Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R., Pinderhughes, E. & Conduct Problems Prevention Research Group. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the Fast Track prevention program. *Aggressive behavior*, 39(2), 114-130.
- Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung. Entwurf einer Wissenskarte. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(5), 216-227.
- Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(2), 6-14.
- *Buholzer, A., Künzle, R., Brun Hauri, P. & Eigenmann, S. (2020). *Kantonaler Evaluationsbericht. Evaluation der Integrativen Förderung und der Integrativen Sonderschulung im Kanton Uri*. Amt für Volksschulen des Kantons Uri. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4674792>
- de Croes, L., Cornelisz, I., van Klaveren, C. & Ruijs, N. (2024). The Effect of Students with Special Needs on Their Peers' Cognitive Outcomes: Results from Student-level Population Data in the Netherlands. *Education Finance and Policy*, 1-29.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher-child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education and Development*, 22(4), 593-619.
- Eberwein, H. (2018). Interview. In: Müller, F. J. (Hrsg.) (2018). *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. Band 1, 35-65. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85-109.
- *Gasser, L. & Tettenborn, A. (2015). Moralische Urteile zu behinderungsbasiertem Ausschluss von Lehrpersonen und Klassenkameraden als Prädiktoren für das Ausschlussverhalten des Kindes. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(1), 30-39.
- Gebhardt, M., Heine, J.-H. & Sälzer, C. (2015). Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 246-258.
- Gilliam, W. S. (2005). *Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. New York, NY: Foundation for Child Development.
- *Grütter, J., Gasser, L. & Malti, T. (2017). The role of cross-group friendship and emotions in adolescents' attitudes towards inclusion. *Research in developmental disabilities*, 62, 137-147.
- *Grütter, J., Dhakal, S. & Killen, M. (2021). Adolescents' own and parental expectations for cross-group friendship in the context of societal inequalities. *Journal of Social Issues*, 77(4), 1188-1212.
- *Hofer, F. (2024). Der Weg zurück an die Regelschule: Reintegration bei besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten. *Plus: Das Weiterbildungsmagazin der Pädagogischen Hochschule Luzern, Fokus Verhalten*, 6-9.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of school psychology*, 39(4), 289-301.
- Kincade, L., Cook, C. & Goerdts, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165-191.

- Lanners, R. (2021). Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(7), 48-56.
- Liesen, Ch. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(8), 11-18.
- Lütje-Klose, B.; Neumann, P.; Gorges, J. & Wild, E. (2018). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) – Zentrale Befunde. *Die Deutsche Schule*, 110(2), 9-23.
- Matthewes, S. H. (2021). Better together? Heterogeneous effects of tracking on student achievement. *The Economic Journal*, 131(635), 1269-1307.
- Moser, V. & Lütje-Klose, B. (Eds.). (2016). *Schulische Inklusion* (Vol. 62). Weinheim: Beltz Juventa.
- Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking Time. Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(4), 40-49.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). *Banking Time. Preschool Relationship Enhancement Project: Pre-K Manual*. Center for Advanced Study of Teaching and Learning. University of Virginia, Charlottesville, VA.
- Pit-ten Cate, I.M. & Krischler, M. (2020). Stereotype hinsichtlich Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Lehrkraftüberzeugungen, -erwartungen und -gefühle. In: Glock, S. & Kleen, H. (Hrsg.). *Stereotype in der Schule*, 191-224. Wiesbaden: Springer.
- Pool Maag, S. (2022). Multiprofessionelle Zusammenarbeit an inklusiven Schulen. Nicht die Zuständigkeit, sondern das Ergebnis zählt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(5-6), 15-21.
- Riedo, D. (2000). *«Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...» Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleitungsschwacher Erwachsener. Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Bern: Haupt.
- Sahli Lozano, C.; Wüthrich, S. & Wicki, M. (2022). Chancen und Risiken von Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich: Ausgewählte Ergebnisse einer Berner Längsschnittstudie zu Vergabe und Auswirkungen integrativer schulischer Massnahmen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(12), 8-15.
- Salas García, V. B. & Rentería, J. M. (2024). Students with special educational needs in regular classrooms and their peer effects on learning achievement. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-12.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 291-307.
- *Tschopp, C., Grütter, J. & Buholzer, A. (2022). Soziale Teilhabe durch Intergruppenkontakt: Wie Freundschaften von Kindern mit heilpädagogischem Bildungsbedarf unterstützt werden können. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 28(9), 35-41.
- *Vogel, D. (2019). Banking Time – ein beziehungsorientierter Umgang mit auffälligem Verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25/3, 33-40.
- *Vogel, D. & Iten, G. (2023). *Evaluationsbericht zum Projekt «Erprobung und Evaluation der Kurzzeitintervention Banking Time zum integrativen Umgang mit auffälligem Verhalten in Kindergarten und Unterstufe und deren Implementation im Schulfeld»*. Luzern: PH Luzern.
- *Vogel, D. & Rüst, M. (2023). *Besser unterrichten durch Beziehung. Achtsam unterrichten – Lernbereitschaft fördern – mit auffälligem Verhalten umgehen*. Hamburg: scolix-Verlag.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (Vol. 2391). UTB.
- *Zulliger, S., Buholzer, A. & Ruelmann, M. (2022). Observed quality of formative peer and self-assessment in everyday mathematics teaching and its effects on student performance. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 663-680.