

ProSpectrum
SZH/CSPS (Hrsg./Éds.)

L'éducation inclusive

Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore ?

Inklusive Bildung

Was funktioniert noch nicht?

VOLUME 1 / BAND 1

 **EDITION**
SZH/CSPS

ProSpectrum

SZH/CSPS (Hrsg./Éds.)

L'éducation inclusive

Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore ?

Inklusive Bildung

Was funktioniert noch nicht?

ProSpectrum

SZH/CSPS (Hrsg./Éds.)

L'éducation inclusive

Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore ?

Inklusive Bildung

Was funktioniert noch nicht?

© 2022

Edition SZH/CSPS

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) Bern
Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) Berne
Fondazione Centro svizzero di pedagogia specializzata (CSPS) Berna
Fundaziun Center svizzer da pedagogia speciala (CSPS) Berna

Couverture et Layout / Umschlaggestaltung und Layout

Cornelia Kälin, Weber Verlag AG

Révision / Lektorat

Melina Salamin, CSPS

Daniel Stalder, SZH

Tous droits réservés

Les auteur-e-s ont la seule responsabilité du contenu de leur texte.

Alle Rechte vorbehalten

Die Verantwortung für den Inhalt der Texte liegt
bei der jeweiligen Autorin/beim jeweiligen Autor.

Imprimé en Suisse | Gedruckt in der Schweiz

Imprimerie Ediprim SA, Bienne | Druckerei Ediprim AG, Biel

ISBN Print: 978-3-905890-68-6

ISBN E-Book: 978-3-905890-69-3 (.pdf)

ISSN Print: 2813-1797

ISSN Online: 2813-1800

Table des matières / Inhaltsverzeichnis

Préface / Vorwort	9
Delphine Odier-Guedj et/und Caroline Sahli Lozano Évolution vers l'inclusion : situation actuelle et prochaines étapes Entwicklungen hin zur Inklusion: aktueller Stand und nächste Schritte	15
Astrid Bieri und Diana Sahrai Die Kehrseite gut gemeinter sonderpädagogischer Förderung	39
Stéphane Noël L'inclusion scolaire telle que perçue par Stéphane Noël	49
Studierende der PH FHNW Stolpersteine und vielversprechende Ansätze auf dem Weg zur inklusiven Schule	59
Stefan Page, Nathalie Page et Eric Page Pars, cours (de) vis!	73
Manuella Salamin et Olivier Solioz Une rencontre, de(ux) personnes engagées et engageantes	79
Katharina Beglinger und Olga Meier-Popa Inklusion auf der Sekundarstufe I	95
Bruno Weber-Gobet Die Initiative Berufsbildung 2030 als Chance für eine inklusive Berufsbildung	109

Barbara Fontana-Lana et Jean-François Massy Inclusion et formation continue	117
Barbara Egloff und Bruno Weber-Gobet «Wir wollen den Gedanken der Inklusion auch in der öffentlichen Weiterbildung verankern»	129
Tobias Zahn und Verena Baumgartner Inklusive Erwachsenenbildung – Dialoge	135

Préface / Vorwort

Dans la nouvelle collection bilingue *ProSpectrum*, le CSPS aborde, tous les deux ans, le thème du Congrès suisse de pédagogie spécialisée. Dans le premier volume, les autrices et auteurs discutent, sous différents angles, de nouvelles perspectives pour le développement de l'éducation inclusive. Lorsque l'équipe des éditions SZH/CSPS a conçu la série en 2019, le monde était bien plus prévisible qu'il ne l'est aujourd'hui, en début d'année 2022. La pandémie de la COVID-19 et l'invasion russe en Ukraine bousculent bien des habitudes et continuent d'engendrer de nombreuses incertitudes.

Mais la pandémie montre aussi que le système éducatif suisse est agile. Par exemple, nos écoles n'ont été fermées que pendant quelques semaines par rapport à celles de l'étranger. Et en ce moment, fin mars 2022, nos écoles cherchent des solutions viables pour assurer une scolarisation adéquate et durable des nombreux élèves qui ont dû fuir l'Ukraine. Bien que notre avenir reste imprévisible, nous essayons, dans ce volume, de jeter un regard sur le développement de l'éducation inclusive en Suisse.

Dans le domaine de l'enseignement obligatoire, la Suisse dispose depuis six décennies de deux systèmes scolaires bien équipés et fonctionnels : les écoles ordinaires et les écoles spécialisées. Au début de l'année 1960, lors de l'entrée en vigueur de l'assurance-invalidité (AI), l'intégration ou l'inclusion n'était pas encore à l'ordre du jour. L'AI répondait au souhait de nombreux parents de voir leurs enfants en situation de handicap accéder à une formation adéquate. De nombreuses écoles spécialisées ont été construites dans tous les cantons avec le soutien appuyé de la Confédération et sous la direction de l'AI. La plupart des écoles spécialisées étaient gérées par des fondations privées, comme c'est encore souvent le cas aujourd'hui.

Le mouvement de l'intégration a vu le jour vers la fin des années 1960, peu après que la Suisse ait investi beaucoup de fonds dans la construction des écoles spécialisées. Au fil des décennies, deux systèmes parallèles et complémentaires ont vu le jour, chacun menant sa propre vie et ne coopérant que peu, voire guère, sauf pour le transfert des élèves de l'école ordinaire vers l'école spécialisée. Une fois qu'un élève est entré dans une école spécialisée, le retour vers l'école ordinaire n'est que rarement possible. Cela s'explique en partie par le fait que les écoles spécialisées utilisent d'autres moyens d'enseignement, d'autres didactiques, d'autres méthodes et suivent d'autres règles – autrement dit, elles parlent une autre langue que les écoles ordinaires.

Dans les classes spéciales introduites plus récemment dans les écoles ordinaires, la réintégration est beaucoup plus fréquente. De nombreux élèves placés dans un setting séparatif limité dans le temps, comme les classes d'introduction ou les classes pour allophones, retournent dans une classe ordinaire à la fin de celui-ci. Au cours des dernières décennies, les offres destinées aux élèves présentant un handicap ou des difficultés de comportement dans l'école ordinaire se sont diversifiées. Différentes mesures de pédagogie spécialisée au sein ou en dehors de la classe ordinaire remplacent ou complètent les classes spéciales dans le but d'éviter ou de retarder l'orientation vers une école spécialisée. Le concordat sur la pédagogie spécialisée indique la direction à suivre avec le principe « l'intégration avant la séparation ».

Les écoles spécialisées avec leur longue tradition de séparation restent préoccupantes. Ces écoles disposent d'un grand savoir-faire et de ressources nécessaires à un enseignement de qualité, mais ces moyens ne sont pas à disposition des écoles ordinaires pour soutenir l'inclusion scolaire. Les avis divergent sur la question de savoir si, et de quelle manière, la transformation des écoles spécialisées peut ou devrait se dérouler – non seulement auprès des écoles ordinaires et spécialisées, mais aussi auprès des services de l'instruction publique, des politiques, des chercheurs et des parents d'enfants en situation de handicap.

Il est maintenant nécessaire de se pencher sur ce qui est souhaitable, possible et faisable afin de continuer le développement d'une école plus inclusive. Une société inclusive a besoin d'un système de formation inclusif comme fondement : une sélection ou une séparation précoce entraîne des coûts élevés pour la réintégration ultérieure dans la formation professionnelle, sur le marché du travail et pour la participation à la société. Bien que beaucoup de choses aient déjà été réalisées en faveur d'une éducation plus inclusive, il reste encore passablement à faire, tant dans les écoles que sur le plan politique.

Romain Lanners

Directeur CSPS

Barbara Egloff

Vice-directrice CSPS

In der neuen und zweisprachigen Reihe *ProSpectrum* greift das SZH alle zwei Jahre das Thema des jeweiligen Schweizer Kongresses für Heilpädagogik auf. Im ersten Band diskutieren die Autorinnen und Autoren aus unterschiedlichen Blickwinkeln neue Perspektiven im Zusammenhang mit der inklusiven Bildung. Als das Verlagsteam der Edition SZH/CSPS die Reihe im Jahr 2019 konzipierte, war die Welt weitaus vorhersehbarer als jetzt Anfang 2022. Die Covid-19-Pandemie und die russische Invasion in der Ukraine rütteln an so manchen Gewohnheiten und führen nach wie vor zu vielen Unsicherheiten.

Die Pandemie zeigt aber auch, dass das Schweizer Bildungssystem agil ist. Beispielsweise waren unsere Schulen im Vergleich zu denjenigen im Ausland nur für ein paar Wochen geschlossen. Und im Moment, Ende März 2022, suchen unsere Schulen nach tragfähigen Lösungen, um eine adäquate und nachhaltige Beschulung der vielen aus der Ukraine geflüchteten Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Obwohl unsere Zukunft unvorhersehbar bleibt, versuchen wir mit diesem Band einen Blick auf die Weiterentwicklung der inklusiven Bildung in der Schweiz zu werfen.

Im Bereich der obligatorischen Bildung verfügt die Schweiz seit sechs Jahrzehnten über zwei gut ausgestattete und gut funktionierende Schulsysteme: die Regelschulen und die Sonderschulen. Anfang 1960, bei Inkrafttreten der Invalidenversicherung (IV), war die Integration respektive die Inklusion noch kein Thema. Die IV erfüllte damals den Wunsch vieler Eltern nach einem Zugang zu einer adäquaten Bildung für ihre Kinder mit einer Beeinträchtigung. In allen Kantonen wurden mit tatkräftiger Unterstützung des Bundes und unter Federführung der IV neue Sonderschulen gebaut. Die meisten Sonderschulen wurden von privaten Stiftungen getragen, wie dies heute noch häufig der Fall ist.

Ende der 1960er-Jahre begann die Integrationsbewegung, kurz nachdem die Schweiz viel Geld in den Bau von Sonderschulen investiert hatte. Über die Jahrzehnte entstanden zwei parallele und komplementäre Systeme, die je ein Eigenleben führen und kaum zusammenarbeiten, ausser bei der Überweisung von Lernenden von der Regel- in die Sonderschule. Ist jemand in eine Sonderschule eingetreten, dann ist eine Rückkehr in die Regelschule nur in seltenen Fällen möglich. Dies liegt zum Teil daran, dass die Sonderschulen andere Lehrmittel verwenden, andere Didaktiken nutzen, andere Methoden einsetzen und andere Regeln befolgen – also eine andere Sprache sprechen als die Regelschulen.

Bei den später eingeführten Sonderklassen in den Regelschulen sieht die Reintegration besser aus: Viele Schülerinnen und Schüler, die in einem

zeitlich begrenzten separativen Setting unterrichtet werden, zum Beispiel in Einführungsklassen oder in Klassen für Fremdsprachige, besuchen nach deren Ende wieder eine Regelklasse. In den letzten Jahrzehnten haben sich die Angebote für Lernende mit einer Beeinträchtigung oder mit Verhaltensschwierigkeiten in der Regelschule ausdifferenziert: Unterschiedliche sonderpädagogische Massnahmen innerhalb oder ausserhalb der Regelklasse ersetzen oder ergänzen die Sonderschulen mit dem Ziel, eine Zuweisung in eine Sonderschule zu verhindern oder hinauszuzögern. Das Sonderpädagogik-Konkordat gibt mit dem Prinzip «Integration vor Separation» die Stossrichtung vor.

Unser Sorgenkind bleiben die Sonderschulen mit ihrer langen Tradition der Separation. Die Sonderschulen verfügen über viel Know-how und Ressourcen, die eine hochwertige Schulung ermöglichen, aber nicht für die Inklusion in den Regelschulen zur Verfügung stehen. Bei den Fragen, ob und wie die Transformation der Sonderschulen verlaufen kann, soll oder muss, scheiden sich die Geister – nicht nur bei den Regel- und Sonderschulen, sondern auch in den Bildungsämtern, in der Bildungspolitik, bei den Forschenden und den Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung.

Es braucht jetzt eine Auseinandersetzung mit dem Gewünschten, dem Möglichen und Machbaren, um auf dem Weg zu einer inklusiveren Bildung weiter voranzuschreiten. Eine inklusive Gesellschaft braucht als Fundament ein inklusives Bildungssystem: Eine frühe Selektion respektive Separation verursacht hohe Kosten bei der Reintegration in die Berufsbildung, in den Arbeitsmarkt und bei der Ermöglichung der gesellschaftlichen Partizipation. Obwohl schon vieles erreicht wurde auf dem Weg zu einer inklusiveren Bildung, gibt es noch einiges zu tun, sowohl in den Bildungsinstitutionen wie auch politisch.

Romain Lanners

Direktor des SZH

Barbara Egloff

Vize-Direktorin des SZH

Delphine Odier-Guedj et/und Caroline Sahli Lozano

Évolution vers l'inclusion : situation actuelle et prochaines étapes

Échanges entre deux chercheuses sur les obstacles, les conditions facilitantes et les comparaisons entre pays

Entwicklungen hin zur Inklusion: aktueller Stand und nächste Schritte

Ein Gespräch zwischen zwei Wissenschaftlerinnen über Barrieren, fördernde Bedingungen und Ländervergleiche



Ce texte est bilingue. Les parties en français et en allemand se suivent tout au long de l'article.

Dieser Text ist zweisprachig. Die französischen und deutschen Teile folgen im gesamten Artikel aufeinander.

Introduction

Nous effectuons des recherches et donnons des conférences sur l'intégration et l'inclusion scolaires depuis de nombreuses années¹. Nos connaissances des systèmes éducatifs, de leur évolution vers l'inclusion et nos expériences en recherche dans ce domaine ont été développées dans différents continents. Dans l'échange qui suit, nous partageons un aperçu de notre travail, de nos expériences et de nos convictions. Après nous être brièvement présentées – d'où nous venons et où nous nous sommes rencontrées – nous aborderons les trois questions suivantes :

¹ En référence à Hinz (2002), le terme « intégration » est utilisé lorsque nous parlons de l'école actuelle dans le système éducatif suisse. La plupart des écoles en Suisse proposent diverses modalités d'intégration (écoles ségréguées pour certains élèves, classes spécialisées pour d'autres, présences ponctuelles d'élèves dans les classes ordinaires, etc.). Le terme d'« inclusion » réfère, pour sa part, à la vision d'une école équitable et accessible à tous les élèves.

- Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore en matière d'inclusion en Suisse du point de vue de la recherche ?
- Où pourrait-on intervenir pour développer davantage l'inclusion ?
- Que pouvons-nous apprendre de l'expérience des autres pays ?

Nous avons décidé de parler de l'état de la recherche et de nos expériences en matière d'inclusion dans nos langues maternelles respectives : Caroline est germanophone, Delphine francophone. Ensuite, nous avons traduit nos parties de la conversation dans l'autre langue – suivant l'idée de l'inclusion – pour en faire une version bilingue.

Avant de discuter ces trois questions, parlons brièvement de nous et de notre histoire. Nous nous sommes rencontrées au début de l'année 2019, dans un couloir de *Monash University* à Melbourne. Après plusieurs années au Canada, Delphine venait d'obtenir un nouveau poste de professeure en éducation inclusive dans cette université et Caroline arrivait pour un séjour de recherche. Durant cette période commune en Australie, nous avons passé de longues heures à *discuter des* différences entre nos contextes universitaires, des disparités dans l'avancement de l'éducation inclusive et des recherches dans ce domaine d'étude dans nos pays, des valeurs véhiculées dans les écoles – et plus largement des sociétés dans lesquelles nous vivions. Toutes deux originaires d'un continent différent, nous nous intéressons aux mêmes questions de discrimination, de ségrégation et d'école inclusive. Les comparaisons entre les pays nous passionnent particulièrement.

En juin 2019, Caroline est rentrée à Berne pour poursuivre son travail en tant que responsable du programme de recherche sur l'éducation inclusive, poste qu'elle occupe depuis 2016. Dans ce programme, les attitudes, les structures/conditions-cadres, les bases légales et les pratiques (enseignement, collaboration) inclusives sont étudiées et développées en collaboration avec les écoles.

Delphine a continué son exploration australienne jusqu'en août 2020, où elle a également rejoint la Suisse. Elle travaille depuis comme professeure ordinaire à la Haute école pédagogique (HEP) de Vaud, où elle dirige le laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (lasalé). Les membres de ce laboratoire international étudient les questions actuelles concernant les diverses formes de collaboration – au sein des écoles, entre l'école et la famille, entre les divers acteurs – les facteurs du décrochage scolaire et les moyens de favoriser l'accrochage scolaire.

Einleitung

Wir forschen und dozieren seit vielen Jahren über die schulische Integration und Inklusion.² Unsere Erfahrungen mit dem Bildungssystem, dessen Weiterentwicklung hin zur Inklusion und in der Forschung darüber haben wir auf je unterschiedlichen Kontinenten gemacht. Im folgenden Austausch gewähren wir den Leser:innen Einblicke in unsere Arbeit, Erfahrungen und Überzeugungen.

Im vorliegenden Artikel stellen wir uns zuerst vor und erklären, woher wir kommen und wie wir uns kennengelernt haben. Anschliessend werden wir im Gespräch auf die folgenden drei Fragen eingehen:

- Was funktioniert in der Schweiz aus der Sicht der Forschung bei der Inklusion noch nicht?
- Wo könnte man ansetzen, um die Inklusion weiterzuentwickeln?
- Was können wir aus den Erfahrungen anderer Länder lernen?

Wir haben uns entschieden, in unserer jeweiligen Muttersprache über den Stand der Forschung und über unsere Erfahrungen mit der Inklusion zu sprechen: Caroline spricht Deutsch, Delphine Französisch. Danach haben wir unsere Gesprächsanteile in die jeweils andere Sprache übersetzt, damit – dem Inklusionsgedanken folgend – der ganze Artikel zweisprachig ist.

Bevor wir die drei Fragen beantworten, kommen wir kurz auf uns und unsere Geschichte zu sprechen: Anfang 2019 haben wir uns in einem Flur der *Monash University* in Melbourne kennengelernt. Nach mehreren Jahren in Kanada bekam Delphine gerade eine neue Stelle als Professorin für integrative Pädagogik an dieser Universität angeboten und Caroline war für einen Forschungsaufenthalt angereist. Während unserer gemeinsamen Zeit in Australien diskutierten wir stundenlang über die Unterschiede zwischen unseren akademischen Hintergründen, über die Unterschiede in der Weiterentwicklung der inklusiven Bildung und der Forschung darüber in unseren Ländern, über die Werte, die in den Schulen – und im weiteren Sinne in den Gesellschaften, in denen wir leben – vermittelt werden. Wir kommen beide von einem anderen Kontinent und interessieren uns für Themen wie Diskriminierung, Segregation und integrative Schulbildung. Besonders spannend finden wir den Vergleich zwischen Ländern.

² In Anlehnung an Hinz (2002) wird der Begriff *Integration* verwendet, wenn wir über die heutige Schule im Schweizer Bildungssystem sprechen. Die meisten Schulen in der Schweiz bieten verschiedene Formen der Integration an: Sonderschulen, Sonderklassen, punktuelle Anwesenheit von Schüler:innen in Regelklassen usw. Der Begriff *Inklusion* bezieht sich auf die Vision einer Schule, die für alle Schüler:innen gleichermaßen zugänglich ist.

Im Juni 2019 kehrte Caroline nach Bern zurück und führte dort ihre Tätigkeit als Leiterin des Forschungsschwerpunktprogramms inklusive Bildung fort, die sie seit 2016 ausübt. In diesem Programm werden inklusive Haltungen, Strukturen/Rahmenbedingungen, rechtliche Grundlagen und Unterrichts- und Zusammenarbeitspraktiken untersucht und gemeinsam mit Schulen weiterentwickelt.

Delphine setzte vorerst ihre Erkundung Australiens fort. Im August 2020 ist sie dann in die Schweiz gezogen. Sie arbeitet seither als ordentliche Professorin an der HEP-Vaud, wo sie das Labor für Schulbindung und Bildungsallianzen (*lasalé*) leitet. Die Mitglieder des internationalen Labors untersuchen aktuelle Fragen zu den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit – innerhalb der Schulen, zwischen Schule Familie und zwischen weiteren Akteur:innen – zu den Faktoren, die zum Schulabbruch führen, und zu den Möglichkeiten, den Schulbesuch zu fördern.

Qu'est-ce qui ne fonctionne pas encore en matière d'inclusion en Suisse du point de vue de la recherche ?

Caroline : Lorsque j'examine la situation actuelle en Suisse, il semble à première vue positif qu'il y ait eu, ces dernières années, une réduction des classes spécialisées pour les élèves présentant des déficiences dites « légères ». Ces élèves qui étaient autrefois scolarisés dans des classes spécialisées sont aujourd'hui de plus en plus intégrés dans des classes régulières et bénéficient d'encouragements et d'un soutien spécifique de la part des enseignant-e-s spécialisé-e-s. De nombreuses écoles et classes sont en passe de développer l'intégration. Dans environ un tiers des cantons, il n'existe de fait, plus de classes spécialisées (Sahli Lozano et al., 2021a, 2021b). Les bases légales pour l'expansion d'un système éducatif inclusif ont été posées avec la loi sur l'égalité des personnes handicapées (LHand ; 2002), le Concordat sur la pédagogie spécialisée (2007) et la Convention de l'ONU (2006) relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), ratifiée par la Suisse en 2014.

Il est également positif que la nouvelle génération d'enseignant-e-s soit explicitement et spécifiquement préparée à la gestion de la diversité. À cet effet, Swissuniversity (2016) a publié des recommandations à l'intention des hautes écoles de formation des enseignant-e-s pour qu'elles intègrent les aspects de l'éducation aux besoins éducatifs particuliers (BEP) dans la formation des enseignant-e-s des classes ordinaires. Ici, à Berne, un changement

s'opère à cet égard : les futur-e-s enseignant-e-s du primaire et du secondaire ont davantage de contenu sur la gestion de la diversité durant leurs études et peuvent choisir des cours dans le domaine de l'éducation spécialisée.

Delphine : Oui, la formation des enseignant-e-s, au sein de la HEP comme dans les universités, est un moyen direct d'initier des développements vers l'inclusion. Les futur-e-s enseignant-e-s doivent faire l'expérience que la diversité est une réalité et une source d'enrichissement. Ils et elles doivent accueillir la diversité et la valoriser. À cet égard, il est important que les futur-e-s enseignant-e-s acquièrent les compétences nécessaires et sachent où trouver du soutien, ce qu'ils et elles peuvent faire et comment collaborer avec d'autres professionnel-le-s.

Caroline : Si je jette un regard critique sur l'évolution actuelle, je pense tout d'abord aux disparités cantonales dans la mise en œuvre et la forme des mesures scolaires intégratives (Sahli Lozano et al., 2021a, 2021b). Les mises en œuvre cantonales ont un impact sur les élèves et les équipes scolaires concernées. Les différences entre les cantons entraînent une inégalité des conditions et des chances en matière d'éducation et freinent les développements conceptuels intercantonaux vers l'inclusion. Contrairement à d'autres pays, par exemple l'Australie, il n'existe pas en Suisse de normes de qualité et de directives globales pour l'encouragement des élèves ayant des BEP. La qualité n'est pas non plus régulièrement contrôlée. Les conditions-cadres pour l'inclusion varient d'un canton à l'autre et dépendent également de la manière dont chaque école utilise les ressources disponibles.

Malgré ou peut-être à cause de la réduction des classes spécialisées, le nombre d'élèves dans les écoles d'enseignement spécialisé pour les élèves présentant des handicaps dits « sévères » augmente dans certains cantons. Ces effets de système m'inquiètent, car ils montrent que l'idée d'inclusion n'a pas réellement fait son chemin, que sa mise en œuvre semble stagner et que toutes deux ne sont pas sur la bonne voie. Nos analyses transnationales sur les attitudes à l'égard de l'inclusion montrent, par exemple, que les enseignant-e-s suisses ont des attitudes plus négatives, plus d'inquiétudes et des taux d'auto-efficacité plus faibles en ce qui concerne l'inclusion et la gestion de la diversité par rapport aux autres pays (Sahli Lozano & Wüthrich, s.d.).

Contrairement à d'autres pays, le système scolaire suisse, qui est extrêmement sélectif lors du passage du primaire au secondaire 1, contraste fortement avec l'idée fondamentale d'inclusion. Le fait que la sélection soit réduite à quelques matières est particulièrement problématique du

point de vue de la recherche en éducation. En outre, la relation entre les parents, l'école et l'enfant s'en trouve souvent très tendue. De plus, de nombreuses études montrent que la sélection, mais aussi l'affectation dans des classes et des écoles spécialisées, dépendent de la classe sociale et de l'origine natio-ethnoculturelle des apprenants. Les apprenants issus de familles ayant un passé migratoire et/ou de familles ayant un faible niveau d'éducation sont surreprésentés dans les écoles à faible niveau d'aspiration (p. ex. Becker, 2017) et dans les classes et les écoles spécialisées (p. ex. Kronig, 2007). Avec une « école pour tous » de qualité, ces inégalités pourraient être mieux compensées.

Delphine : La recherche a également montré que plusieurs difficultés sont mentionnées par les enseignant-e-s, telles que le manque de temps pour se préparer ensemble et collaborer. Il n'existe pas non plus de structures pour faciliter le développement professionnel des enseignant-e-s, ni de formation pour comprendre comment opérationnaliser ces changements de perspective vers l'inclusion. Ajoutons à cela le manque de cohérence entre les perspectives et les réalités politiques dans lesquelles l'excellence est considérée comme la plus grande vertu : programmes scolaires non flexibles, orientation des élèves en fonction des résultats aux évaluations, absence de présence réelle de partenaires de soutien, de professionnel-le-s et de parents dans l'école.

Dans le domaine de la recherche, il est plus utile de regarder en premier ce qui fonctionne bien que de parler des écueils rencontrés. Notre engagement de chercheures va aussi dans le sens de penser à une approche positive (*strength based approach* en anglais) pour partir des forces des systèmes et des êtres humains, s'appuyer sur ces leviers puissants qui permettent d'avoir des fondations solides pour le changement.

Les voies qui mènent un pays ou une région à l'inclusion, étudiées et documentées par la recherche, sont particulièrement inspirantes pour l'avancement des connaissances. Bien que les contextes soient tous différents, nous connaissons désormais les paramètres à mettre en œuvre pour avancer vers une école inclusive. Ce qui demeure contextuel est la manière d'implémenter ces conditions dans chaque école, chaque établissement, chaque région, régis par des politiques, habitudes, coutumes, besoins et représentations différents.

C'est pourquoi la question qui se pose est plutôt celle de savoir par où commencer. Le chemin vers une école à visée inclusive – et donc, plus largement, vers une société inclusive – est long.

L'éducation inclusive vise la pleine participation académique et sociale à l'école – et de façon plus large à la société – en dehors de toute forme de discrimination, ce qui constitue un droit pour tout être humain. Beckett (2009) rappelle que les enfants ne naissent pas avec des préjugés, mais que ce sont les adultes qui les accompagnent et la manière dont la société est organisée qui les causent.

Globalement, on peut donc dire que le premier pas vers le changement est celui d'ôter, en Suisse et ailleurs, les formes de discrimination omniprésentes dans le milieu scolaire. Localement, il faut considérer l'inclusion comme synonyme d'opportunité et de possibilités de participer pour tous les élèves. Toutefois, comment pouvons-nous participer si on ne nous offre pas la possibilité de le faire ? Comment pouvons-nous apprendre ensemble si nous n'en avons pas l'occasion ? Comment pouvons-nous réfléchir à la question des discriminations si le débat n'est pas lancé ? Comment pouvons-nous comprendre que la contribution de chacun·e est positive et doit être valorisée, si nous vivons en vase clos, avec des frontières physiques et psychologiques fondées sur des préjugés et des représentations négatives ?

Was funktioniert in der Schweiz aus der Sicht der Forschung bei der Inklusion noch nicht?

Caroline: Wenn ich die aktuelle Situation in der Schweiz beleuchte, fällt auf den ersten Blick positiv auf, dass Sonderklassen als Massnahme für Lernende mit sogenannten «leichteren» Beeinträchtigungen in den letzten Jahren abgebaut wurden. Lernende, die früher in Sonderklassen unterrichtet wurden, werden heute zunehmend in Regelklassen integriert und von Schulischen Heilpädagog:innen gezielt unterstützt und gefördert. Viele Schulen und Klassen sind auf dem Weg, die Integration weiterzuentwickeln. Das widerspiegelt sich unter anderem darin, dass es mittlerweile in etwa einem Drittel der Kantone keine Sonderklassen mehr gibt (Sahli Lozano, Cramer & Gosteli, 2021a und 2021b). Die gesetzlichen Grundlagen für den Ausbau eines inklusiven Bildungssystems sind mit dem Behindertengleichstellungsgesetz (2002), dem Sonderpädagogik-Konkordat (2007) und der 2014 von der Schweiz ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) gelegt.

Positiv ist auch, dass die neue Generation von Lehrpersonen gezielt auf den Umgang mit Vielfalt vorbereitet wird. Hierzu hat Swissuniversity (2016) den Hochschulen der Lehrer:innen-Bildung empfohlen, sonderpädagogische

Aspekte in die Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen zu integrieren. Bei uns in Bern findet diesbezüglich ein Wandel statt: Sowohl angehende Primar- wie auch Sekundarlehrpersonen haben im Studium mehr Inhalte zum Umgang mit Vielfalt und sie können freiwillig Studienmodule aus dem Bereich der Sonderpädagogik wählen.

Delphine: Ja, die Lehrer:innen-Bildung ist ein direkter Weg, um an Hochschulen wie der HEP Entwicklungen hin zur Inklusion anzubahnen. Die angehenden Lehrpersonen müssen erfahren, dass Vielfalt eine Realität und eine Bereicherung ist. Sie müssen Vielfalt willkommen heissen, sie wertschätzen. Dass angehende Lehrpersonen die dafür nötigen Kompetenzen erwerben und wissen, wo sie Unterstützung finden, was sie selbst tun und wie sie mit anderen Fachpersonen zusammenarbeiten können, ist diesbezüglich wichtig.

Caroline: Werfe ich einen kritischen Blick auf die aktuellen Entwicklungen, denke ich zuerst an die grossen kantonalen Unterschiede bei der Implementierung und Umsetzung integrativer Schulformen. Die kantonalen Umsetzungen wirken sich auf die betroffenen Lernenden und Schulteams aus. Die Unterschiede zwischen den Kantonen führen zu ungleichen Bildungsbedingungen und -chancen und erschweren kantonsübergreifende konzeptionelle Weiterentwicklungen in Richtung Inklusion. Im Gegensatz zu anderen Ländern, zum Beispiel Australien, gibt es hierzulande keine übergreifenden Qualitätsstandards und Richtlinien für die Förderung von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Auch die Qualität wird nicht regelmässig übergeordnet geprüft. Die Rahmenbedingungen für die Integration sind von Kanton zu Kanton unterschiedlich und zusätzlich abhängig davon, wie die Schule vor Ort die vorhandenen Ressourcen einsetzt (Sahli Lozano et al., 2021a).

Trotz oder vielleicht gerade wegen des Abbaus von Sonderklassen steigt in manchen Kantonen die Zahl der Schüler:innen an Sonderschulen für Lernende mit sogenannten «schweren» Beeinträchtigungen. Diese Systemeffekte machen mir Sorgen: Sie zeigen, dass die Idee der Inklusion und deren Umsetzung weder überall angekommen noch auf gutem Weg ist. Unsere ländervergleichenden Analysen zu Haltungen gegenüber der Inklusion zeigen beispielsweise, dass Schweizer Lehrpersonen im internationalen Vergleich negativere Einstellungen, mehr Bedenken und eine niedrigere Selbstwirksamkeitseinschätzung in Bezug auf die Inklusion und den Umgang mit Vielfalt haben (Sahli Lozano & Wüthrich, o. J.).

Das im Vergleich zu anderen Ländern äusserst selektive Schulsystem der Schweiz im Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe I steht in einem krassen Gegensatz zum Grundgedanken der Inklusion. Dass die Selektion auf wenige Fächer reduziert wird, ist aus Sicht der Bildungsforschung besonders problematisch. Zudem wird dadurch das Verhältnis zwischen den Erziehungsberechtigten, der Schule und dem Kind oft stark belastet. Weiter zeigen zahlreiche Studien, dass die Selektion und auch die Zuweisung zu Sonderklassen und Sonderschulen von der sozialen Schicht und der natio-ethno-kulturellen Herkunft der Lernenden abhängt. Lernende aus Familien mit Migrationsgeschichte und / oder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau sind in Schulzügen mit niedrigem Anspruchsniveau (z. B. Becker, 2017) sowie in Sonderklassen und Sonderschulen übervertreten (z. B. Kronig, 2007). Mit einer «guten Schule für alle» könnten solche Ungleichheiten besser ausgeglichen werden.

Delphine: Die Forschung zeigt, dass auch aus der Sicht von Lehrpersonen verschiedene Schwierigkeiten bestehen: Es fehlt die Zeit, um sich gemeinsam vorzubereiten und um zusammenzuarbeiten. Es existieren zudem weder Strukturen, die die berufliche Entwicklung der Lehrpersonen erleichtern, noch Schulungen, um zu verstehen, wie diese Perspektivenwechsel hin zur Inklusion zu operationalisieren sind. Hinzu kommt die mangelnde Übereinstimmung zwischen den Perspektiven und den politischen Realitäten, in denen die Spitzenleistungen als höchste Tugend gelten. Noch immer gibt es keine flexiblen Lehrpläne, die Schüler:innen werden nach Testergebnissen eingeteilt und in der Schule sind Unterstützungspartner:innen, Fachleute und Eltern nicht wirklich präsent.

In der Forschung ist es hilfreicher, sich anzuschauen, was gut funktioniert, statt über die Fallstricke zu sprechen, auf die man stösst. Unsere Verpflichtung als Forscher:innen besteht auch darin, über einen ressourcenbasierten Ansatz nachzudenken, um auf den Stärken von Systemen und Menschen aufzubauen und diese mächtigen Hebel als Grundlage für Veränderungen zu nutzen.

Die mittels Forschung untersuchten und dokumentierten Wege, die ein Land oder eine Region zur Inklusion führen, sind besonders bereichernd für den Wissensfortschritt. Obwohl alle Kontexte unterschiedlich sind, kennen wir mittlerweile die Parameter, die auf dem Weg zu einer inklusiven Schule geschaffen werden müssen. Es bleibt kontextabhängig, wie diese Bedingungen in den jeweiligen Schulen, Institutionen, Regionen und Länder umgesetzt werden können, da sie von unterschiedlichen

Politiken, Gewohnheiten, Bräuchen, Bedürfnissen und Vorstellungen beherrscht werden.

Aus diesem Grund stellt sich eher die Frage, wo wir anfangen sollten. Es ist noch ein weiter Weg hin zur inklusiven Schule – und damit im weitesten Sinne auch zu einer inklusiven Gesellschaft.

Bei der inklusiven Bildung geht es um die Anerkennung des Menschenrechts auf volle akademische und soziale Teilhabe an der Schule im engeren und an der Gesellschaft im weiteren Sinne, ohne jede Form von Diskriminierung. Wenn wir also – global gesehen – sagen könnten, dass der erste Schritt zur Veränderung darin bestünde, in der Schweiz und anderswo die allgegenwärtigen Formen der Diskriminierung im schulischen Umfeld zu beseitigen, müssten wir auf lokaler Ebene bedenken, dass Inklusion auch als Synonym für die Chancen und Möglichkeiten aller Schüler:innen zur Teilnahme verstanden werden kann.

Wie können wir teilhaben, wenn uns keine Möglichkeiten zur Partizipation geboten werden? Wie können wir gemeinsam lernen, wenn wir nicht die Möglichkeit dazu bekommen? Wie können wir über die Diskriminierung nachdenken, wenn keine Debatte darüber geführt wird? Wie können wir verstehen, dass der Beitrag eines jeden positiv ist und geschätzt werden sollte, wenn wir in einem Vakuum mit physischen und psychologischen Grenzen leben, die auf negativen (Vor-)Urteilen und Vorstellungen beruhen?

Où pourrait-on intervenir pour développer davantage l'inclusion ?

Delphine : Pour donner à chacun·e la possibilité de participer, cela requiert une organisation politique spécifique qui permette de changer le système en profondeurs, afin que les élèves ne soient pas simplement transférés d'une structure séparative à une structure intégrative. Le milieu scolaire lui-même doit être conçu dès le départ pour répondre aux divers besoins de toutes les parties prenantes de l'école (et pas seulement des élèves) : les familles, les professionnel·le-s de la santé, les enseignant·e-s, les éducateurs et éducatrices, les intervenant·e-s des milieux communautaires, etc. Tous et toutes doivent recevoir le soutien dont ils et elles ont besoin, apprendre à travailler et vivre ensemble. À ce titre, des efforts politiques doivent être faits en vue de fixer des lignes directrices, accompagnées par les ressources nécessaires.

Les cantons suisses gèrent la question de l'éducation inclusive de différentes manières, comme le montrent les récentes statistiques de

la pédagogie spécialisée (OFS, 2019) ou le projet InSeMa de Caroline : www.phbern.ch/insema (voir également Sahli et al., 2021b). La carte numérique issue de ce projet permet, entre autres, de clarifier la terminologie des mesures scolaires intégratives et séparatives pour les élèves en situation de handicap, qui n'est pas uniforme entre les cantons.

Où pouvons-nous donc commencer à travailler ensemble pour lutter contre la stigmatisation et la déshumanisation qui sont souvent involontaires, mais réelles ? Le processus de déshumanisation se déroule lorsque les êtres humains sont considérés comme « autres » et lorsque nous décidons pour des groupes ce qui est bon pour eux et ce qui ne l'est pas. Ce processus est toujours lié à la stigmatisation. Goffman (1963) la définit comme « *the situation of the individual who is disqualified from full social participation* » (p. 9).

Black-Hawkins et Florian (2012) ont interrogé des enseignant-e-s qui travaillent dans une approche inclusive. Le but était d'identifier les principaux changements induits par l'adoption de cette démarche inclusive au niveau de leurs représentations des élèves, des apprentissages et de leurs pratiques d'enseignement. Ils ont identifié trois caractéristiques distinctives d'une approche pédagogique inclusive :

1. changement de cible : passer de l'apprentissage individuel pour un élève considéré en difficulté ou étant identifié comme ayant des BEP, à l'apprentissage pour tous. Cela se concrétise par :

- la création d'opportunités d'apprentissage accessible à tous, de sorte que tous les apprenants puissent participer à la vie de la classe ;
- la mise à disposition de ce qui est normalement disponible pour tous les apprenants (créer une communauté d'apprentissage riche) plutôt que le recours à des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui conviennent à la plupart des apprenants et quelque chose de « supplémentaire » ou de « différent » pour ceux qui ont des difficultés ;
- la concentration sur ce qui doit être enseigné (et comment) plutôt que sur qui doit l'apprendre.

2. rejeter les croyances déterministes sur la capacité des élèves qui induisent non seulement une idée de fixité (l'élève ne peut pas progresser), mais aussi l'idée que la présence de certains élèves freine l'apprentissage de tous les autres. Cela passe par :

- la conviction que tous les enfants progressent et apprennent ;

- la focalisation de l'enseignement et de l'apprentissage sur ce que les enfants peuvent faire plutôt que sur ce qu'ils ne peuvent pas ;
- l'usage de diverses stratégies de regroupement pour favoriser l'apprentissage de chacun ;
- l'utilisation de l'évaluation formative pour soutenir l'apprentissage.

3. considérer les difficultés d'apprentissage comme des défis professionnels pour les enseignants plutôt que comme des déficits chez les apprenants. De nouvelles méthodes de travail peuvent ainsi être développées. Cela est possible grâce à :

- la recherche et l'essai de nouvelles méthodes de travail ;
- la collaboration avec d'autres adultes, en respectent les apprenants en tant que membres à part entière de la communauté de la classe ;
- le développement professionnel continu, qui constitue un moyen de développer des pratiques plus inclusives.

Caroline : Je suis entièrement d'accord avec toi, Delphine. Nous avons souvent discuté du fait que nous pouvons difficilement changer, du jour au lendemain, le système éducatif dans toute la Suisse, la mise en œuvre de l'intégration différente dans les divers cantons, ainsi que le système scolaire sélectif et ses conséquences. Grâce à nos recherches, nous pouvons identifier et discuter des conditions qui favorisent et entravent l'intégration, mais nous ne sommes pas les décideurs. Les écoles, en revanche, disposent d'une plus grande marge de manœuvre pour aménager leurs environnements de façon ciblée.

En plus de la recherche, la PHBern accompagne les écoles sur la voie de la réussite scolaire pour tous et tente d'intégrer les résultats de la recherche dans la pratique. Pour le développement des écoles, nous avons développé, en collaboration avec les enseignant-e-s et les équipes scolaires, un modèle théorique (Sahli Lozano et al., 2019), qui sert à déterminer la situation actuelle et à piloter de manière ciblée les développements en faveur de l'inclusion. Le Modèle des Processus Inclusifs (MPI ; voir Figure 1) sert à analyser et à visualiser les différents niveaux à partir desquels une école peut évoluer vers l'inclusion. Les huit niveaux du modèle s'influencent mutuellement : un développement dans un seul niveau a toujours un impact sur les autres niveaux, ce qui modifie à son tour l'image globale. Dans le MPI, chaque niveau est représenté par un cercle autour du niveau central de l'enseignement. C'était le souhait des enseignant-e-s, car ils peuvent immédiatement apporter des changements dans leur

enseignement. Les développements à tous les niveaux se répercutent directement ou indirectement sur l'enseignement et les changements ont un impact immédiat sur les élèves.

Afin d'exploiter les opportunités offertes par l'hétérogénéité et de répondre aux intérêts et aux besoins de tous les élèves, il convient de tenir compte non seulement des approches méthodologiques-didactiques individuelles, mais aussi de zones de tension entières (par exemple, entre l'orientation vers l'individu et vers la communauté) dans la planification, la mise en œuvre et la réflexion des leçons (Eckhart, 2013). Delphine l'a déjà bien expliqué dans la première question. L'attitude positive de tous les participant-e-s envers l'inclusion, associée à la reconnaissance et à l'appréciation de la diversité et de la différence (Prengel, 2005), est centrale. Des formations continues ciblées, des espaces d'échanges sur les attitudes inclusives dans l'équipe et le coaching des équipes d'école et de classe peuvent renforcer l'auto-efficacité des personnes impliquées. Cela permet de réduire les craintes et les inquiétudes et de promouvoir des attitudes positives.

Il est également essentiel que la direction de l'école soutienne l'idée de l'inclusion et fournisse les conditions-cadres nécessaires et, en cas de difficultés, cherche des solutions avec l'équipe. En outre, la coopération et le transfert de connaissances entre les différentes professions sont importants pour prendre en compte les besoins et les intérêts de toutes les personnes concernées. La direction ou l'équipe de l'école doit planifier la manière dont les ressources et les compétences des enseignant-e-s et spécialistes impliqué-e-s peuvent être coordonnées de manière optimale. Les parents et les responsables légaux doivent être impliqués dans le processus, car l'école et la famille sont conjointement responsables de l'éducation et de la formation de l'enfant. Si les parents et les responsables légaux participent aux mesures mises en œuvre, il est possible de faire progresser ensemble le développement de l'école inclusive.

Les services scolaires complémentaires favorisent aussi ce processus vers l'égalisation des chances. Cela implique donc une collaboration avec des partenaires externes à l'école qui, en tant qu'expert-e-s, traitent de questions spécifiques ou fournissent des services particuliers. L'évolution vers l'inclusion requiert des compétences professionnelles de l'ensemble des personnes impliquées, afin que toutes les tâches exigeantes puissent être maîtrisées. À cet égard, la formation de base et la formation continue, les projets de collaboration, le jumelage inter-écoles et le travail ciblé dans des groupes de matières/niveaux/cycles ou d'intérêts jouent un rôle central pour le développement personnel et professionnel.

Enfin, le cadre légal sert de cadre à tous les niveaux du MIP. Les écoles doivent connaître les conditions-cadres applicables. Ce n'est que de cette manière qu'elles peuvent se saisir de leur marge de manœuvre et façonner une école pour tous et toutes.

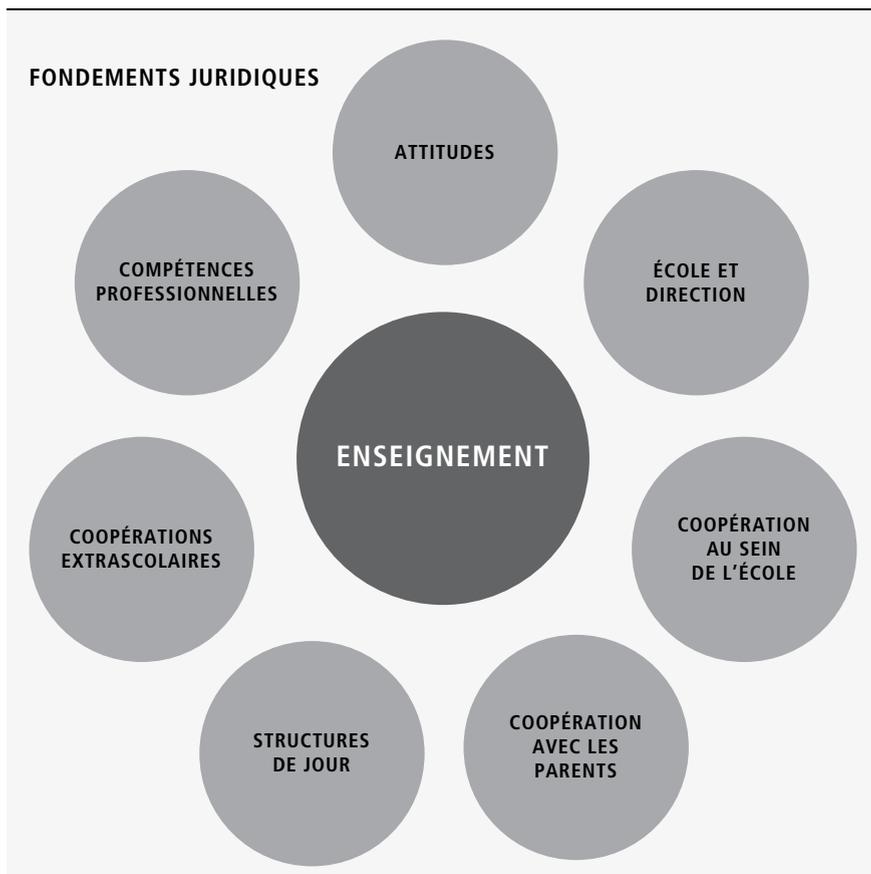


Figure 1 : Modèle des processus inclusifs (MPI) (Sahli Lozano et al., 2019)

Wo könnte man ansetzen, um die Inklusion weiterzuentwickeln?

Delphine: Um allen die Möglichkeit zur Partizipation zu geben, bedarf es einer spezifischen politischen Organisation, die es ermöglicht, das System tiefgreifend zu verändern, sodass Lernende nicht einfach von einer separativen Struktur in eine integrative überführt werden. Die Schule selbst

muss von Anfang an so konzipiert sein, dass sie den vielfältigen Bedürfnissen aller beteiligten Akteure (nicht nur der Schüler:innen) gerecht wird: Familien, Gesundheitsfachkräfte, Lehrpersonen, Erzieher:innen, Gemeindearbeiter:innen und so weiter. Alle müssen die benötigte Unterstützung erhalten und lernen, miteinander zu arbeiten und zu leben. Es ist unerlässlich, über politische Anstrengungen Leitlinien zu setzen, für die auch die nötigen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssen.

Die Kantone in der Schweiz gehen unterschiedlich mit dem Thema der inklusiven Bildung um, wie das die Statistiken zur Sonderpädagogik (BFS, 2019) oder das InSeMa-Projekt von Caroline zeigen: www.phbern.ch/insema (siehe auch Sahli, Crameri & Gosteli, 2021b). Die digitale Landkarte klärt unter anderem kantonsübergreifend uneinheitliche Terminologien von integrativen und separativen schulischen Massnahmen für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen.

Wo können wir also anfangen, gemeinsam gegen die Stigmatisierung und Entmenschlichung vorzugehen, die oft nicht beabsichtigt, aber real sind? Der Prozess der Entmenschlichung findet dann statt, wenn Menschen als «andere» betrachtet werden und wenn wir für andere Gruppen entscheiden, was für sie gut ist und was nicht. Dieser Prozess steht immer im Zusammenhang mit Stigmatisierung. Goffman (1963) beschreibt dies als «the situation of the individual who is disqualified from full social participation» (S. 9).

Black-Hawkins und Florian (2012) befragten Lehrpersonen, die nach einem inklusiven Ansatz arbeiten. Ziel war es, die wichtigsten Veränderungen zu identifizieren, die durch die Einführung dieses inklusiven Ansatzes in Bezug auf ihre Vorstellungen von Schüler:innen, das Lernen und die Unterrichtspraxis hervorgerufen wurden. Es stellte sich heraus, dass es drei charakteristische Merkmale eines inklusiven pädagogischen Ansatzes gibt:

1. Verlagerung des Fokus: weg vom Lernen einzelner Schüler:innen mit Schwierigkeiten oder mit besonderen Bedürfnissen hin zu einem Lernen für alle. Dies beinhaltet:

- die Schaffung von Lerngelegenheiten, die für alle zugänglich sind, damit alle Lernenden am Klassenleben teilnehmen können,
- die Erweiterung dessen, was normalerweise allen Lernenden zur Verfügung steht (Schaffung einer reichhaltigen Lerngemeinschaft), anstatt Lehr- und Lernstrategien zu verwenden, die für die meisten Lernenden geeignet sind und etwas «Zusätzliches» oder «Anderes» für diejenigen sind, die Schwierigkeiten haben,

- die Konzentration darauf, was gelehrt werden muss (und wie), und nicht darauf, wer es lernen muss.

2. Ablehnung deterministischer Annahmen über die Fähigkeiten der Schüler:innen, die nicht nur eine Vorstellung von Unveränderlichkeit hervorrufen (die Schüler:in kann keine Fortschritte machen), sondern auch die Vorstellung, dass die Anwesenheit einiger Schüler:innen das Lernen aller anderen behindert. Dies wird erreicht durch:

- den Glauben daran, dass alle Kinder Fortschritte machen und lernen können,
- die Konzentration des Lehrens und Lernens auf das, was Kinder tun können, und nicht auf das, was sie nicht tun können,
- die Verwendung einer Vielzahl von Gruppenbildungsstrategien, um das Lernen aller zu unterstützen, und
- das Nutzen der formativen Beurteilung zur Unterstützung des Lernens.

3. Lernschwierigkeiten als professionelle Herausforderungen für Lehrpersonen verstehen anstatt als Defizite der Lernenden. Dann können neue Arbeitsweisen entwickelt werden. Dies geschieht durch:

- das Erforschen und Ausprobieren neuer Arbeitsweisen,
- Zusammenarbeit mit anderen Erwachsenen, wobei die Lernenden als vollwertige Mitglieder der Klassengemeinschaft respektiert werden,
- die kontinuierliche berufliche Weiterbildung, die das Mittel zur Entwicklung einer inklusiveren Praxis ist.

Caroline: Ich pflichte dir vollkommen bei. Wir haben oft darüber diskutiert, dass wir die Problematik der schweizweit unterschiedlichen Umsetzung der Integration sowie das selektive Schulsystem und die damit verbundenen Konsequenzen nur schwer und nicht von heute auf morgen ändern können. Durch unsere Forschung können wir zwar förderliche und hemmende Bedingungen aufzeigen und diskutieren, aber wir sind nicht Entscheidungsträgerinnen. Die einzelnen Schulen hingegen haben bei ihrer Ausgestaltung mehr Handlungsspielraum, den sie gezielt nutzen können.

Nebst der Forschung coachen wir von der PHBern Schulen auf ihrem Weg zu einer *guten Schule für alle*. Wir versuchen so, Forschungsergebnisse gezielt in die Praxis einzubringen. Für die Schulentwicklung haben wir zusammen mit Dozierenden und Schulteams ein theoriegeleitetes Modell entwickelt (Sahli Lozano et al., 2017), das dazu dient, eine Standortbestimmung zu machen und Entwicklungen hin zur Inklusion gezielt voranzutrei-

ben. Das Modell inklusiver Prozesse (MiP, vgl. Abb. 1) dient dazu, die Bereiche zu analysieren und zu visualisieren, in welchen sich eine Schule hin zur Inklusion weiterentwickeln kann. Alle acht Bereiche des MiP beeinflussen sich gegenseitig: Eine Entwicklung in nur einem Bereich wirkt sich immer auch auf andere Bereiche aus, womit sich wiederum das Gesamtbild verändert. Im MiP wird jeder Bereich als Kreis um den zentralen Bereich des *Unterrichts* dargestellt. Dies wünschten sich die Lehrpersonen, da sie in ihrem Unterricht sofort Veränderungen in Angriff nehmen können. Entwicklungen in allen Bereichen fließen direkt oder indirekt in den Unterricht ein und dessen Veränderungen wirken sich unmittelbar auf die Lernenden aus.

Um die Chancen der Heterogenität zu nutzen und auf die Interessen und Bedürfnisse aller Lernenden einzugehen, müssen in der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts nicht nur einzelne methodisch-didaktische Ansätze, sondern ganze Spannungsfelder berücksichtigt werden, zum Beispiel zwischen Orientierung am Individuum und an der Gemeinschaft (Eckhart, 2013). Dies hat auch Delphine bereits gut erläutert. Zentral ist, wie bei der ersten Frage schon diskutiert, *die positive Einstellung* aller Beteiligten gegenüber Inklusion, verbunden mit der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und Verschiedenheit (Prenzel, 2005). Gezielte Weiterbildungen, Gefässe für den Austausch über inklusive Haltungen im Team und Coachings der Schul- und Klassenteams stärken die Selbstwirksamkeit der Beteiligten. Dadurch können zudem Ängste und Bedenken abgebaut und positive Einstellungen gefördert werden.

Zentral ist auch, dass die *Schulleitung* hinter der Inklusionsidee steht, für die notwendigen Rahmenbedingungen sorgt und bei Herausforderungen gemeinsam mit dem Team nach Lösungen sucht. Weiter sind die *Kooperation und der Wissenstransfer* unterschiedlicher Professionen wichtig, um den Bedürfnissen und Interessen aller Beteiligten Rechnung zu tragen. Hierbei muss das Schulteam gezielt planen, wie die Ressourcen und Kompetenzen aller beteiligten Lehr- und Fachpersonen optimal koordiniert werden können. Auch die *Eltern und Erziehungsberechtigten* müssen in den Prozess einbezogen werden, da Schule und Familie gemeinsam für die Erziehung und Bildung des Kindes verantwortlich sind. Wenn alle Erziehungsberechtigten hinter den durchgeführten Massnahmen und der Inklusion stehen, kann die inklusive Schulentwicklung gemeinsam vorangetrieben werden.

Schulergänzende Angebote fördern die soziale Integration und die Reduktion von Bildungsungleichheiten. Hierbei wird oft mit *ausserschulischen Kooperationspartner:innen* zusammengearbeitet, die sich als

Expert:innen mit spezifischen Fragen beschäftigen oder spezifische Angebote bereitstellen. Entwicklungen hin zur Inklusion bedingen *professionelle Handlungskompetenzen* aller beteiligten Personen, damit all die anspruchsvollen Aufgaben bewältigt werden können. Hier spielen Aus- und Weiterbildungen, Zusammenarbeitsprojekte, schulübergreifende Hospitationen und das fokussierte Arbeiten in Fach-/Stufen-/Zyklus- oder Interessengruppen für die persönliche und fachliche professionelle Weiterentwicklung eine wichtige Rolle.

Die *rechtlichen Grundlagen* bilden schliesslich den Rahmen aller Bereiche des MiP. Die Schulen müssen die geltenden Rahmenbedingungen kennen. Nur so können sie Handlungsspielräume nutzen und sich einer guten Schule für alle annähern.

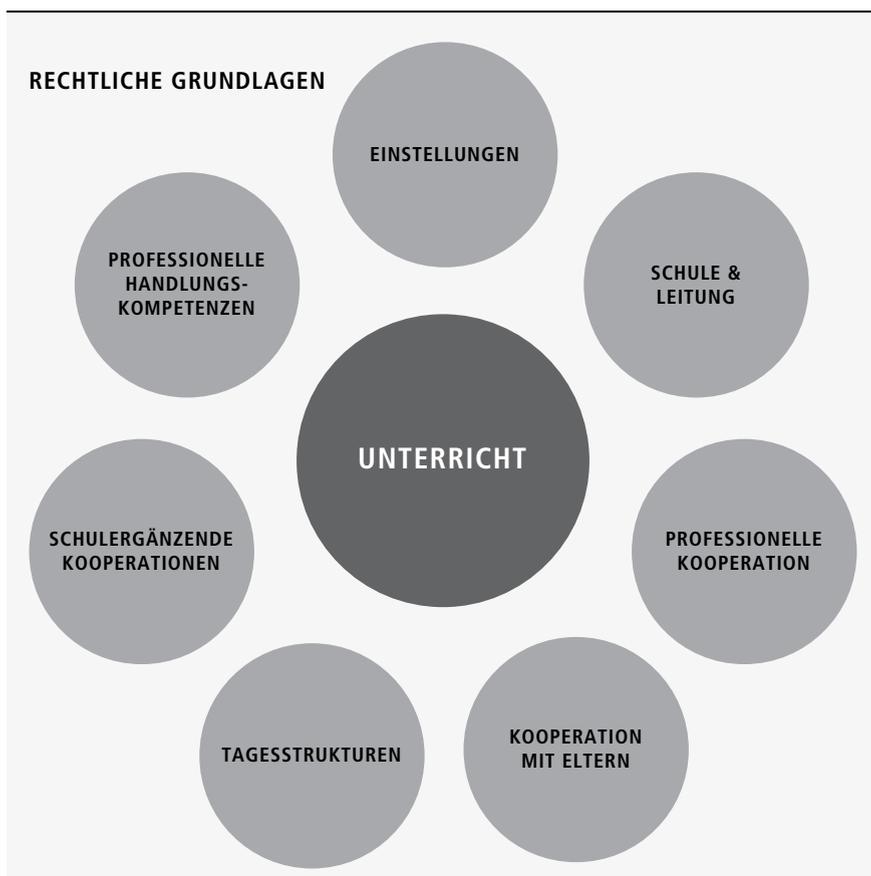


Abbildung 1: Das Modell inklusiver Prozesse MiP (Sahli Lozano, Vetterli & Wyss, 2017)

Que pouvons-nous apprendre de l'expérience des autres pays ?

Caroline : Il est certainement utile et enrichissant de regarder plus loin que le bout de son nez et d'apprendre des autres pays. Toutefois, les comparaisons entre pays doivent être effectuées et examinées avec soin, car les évolutions sociales dépendent toujours du contexte historique et social dans lequel elles s'opèrent.

Dans le domaine de l'inclusion, quelques études comparatives internationales sont en cours. La PHBern participe actuellement à une étude sur les attitudes, l'auto-efficacité et les préoccupations des enseignant·e·s concernant l'inclusion scolaire. Les enseignant·e·s suisses obtiennent des résultats nettement inférieurs dans tous les domaines comparativement aux enseignant·e·s des autres pays participants (Australie, Italie, Canada, Autriche).

Les résultats sont intéressants, mais ne permettent pas d'expliquer les différences entre les pays ; celles-ci peuvent résulter, par exemple, de différences culturelles, d'évolutions historiques ou de la formation de base ou de la formation continue des enseignant·e·s. On ne peut dès lors ni transférer un système éducatif à un autre ni adopter des modèles sans recul. Il est toujours nécessaire d'examiner quels aspects peuvent être repris d'un autre pays et comment ceux-ci peuvent être judicieusement intégrés dans son propre contexte.

Delphine : Si l'inclusion n'existe pas (encore) dans un pays, la difficulté est d'imaginer quels pourraient être les contours de cette nouvelle forme d'éducation. Le manque d'expérience intrigue, questionne et la voie à suivre demeure incertaine.

L'étape préliminaire en recherche est de rendre visible ce qui a été fait ailleurs, ce que l'on peut en apprendre, comment éviter certains écueils et utiliser certaines forces.

Cette visibilité peut alors devenir inspirante : cela peut ouvrir des possibilités et inciter certains milieux à demander à des groupes de chercheur·e·s ou à des scientifiques, de les aider à mettre en place des projets pilotes à long terme, qui peuvent à leur tour servir de levier politique.

Ce n'est qu'à ce moment-là, nous semble-t-il, que les familles pourront agir et demander à faire respecter le droit de leur enfant à une éducation juste et équitable, sans craindre que l'école ordinaire soit un lieu de souffrance et de discrimination pour leur enfant. Les familles ont un poids politique énorme, électeurs et électrices ou non, elles peuvent s'unir

pour faire entendre leur voix. Leur capacité d'influence a toujours été d'une grande importance dans les luttes internationales pour le respect de la diversité. Bien évidemment, la volonté politique doit suivre.

Was können wir aus den Erfahrungen anderer Länder lernen?

Caroline: Es ist sicher sinnvoll und bereichernd, einen Blick über den Tellerrand zu werfen und von anderen Ländern zu lernen. Allerdings müssen diese Ländervergleiche sorgfältig gemacht und betrachtet werden, da soziale Entwicklungen immer vom historischen und gesellschaftlichen Kontext abhängen.

Im Bereich der Inklusion zum Beispiel laufen aktuell einige ländervergleichende Studien. Wir von der PHBern arbeiten gerade an einer Studie zu den Haltungen, der Selbstwirksamkeit und den Bedenken von Lehrpersonen zur schulischen Inklusion. Schweizer Lehrpersonen schneiden in allen Bereichen deutlich schlechter ab als Lehrpersonen aus den anderen teilnehmenden Ländern (Australien, Italien, Kanada und Österreich).

Die Ergebnisse sind interessant, bieten aber keine Erklärungen für die Unterschiede zwischen den Ländern; diese können zum Beispiel in kulturellen Eigenheiten, in historischen Entwicklungen oder in der Aus- und Weiterbildung von Lehr- und Fachpersonen liegen. Somit kann man weder ein Bildungssystem ohne Weiteres auf ein anderes übertragen noch Modelle eins-zu-eins übernehmen. Es gilt stets zu überlegen, welche Aspekte man von einem anderen Land übernehmen kann und wie diese sinnvoll für den eigenen Kontext angepasst werden können.

Delphine: Wenn es in einem Land (noch) keine Inklusion gibt, besteht die Schwierigkeit darin, sich vorzustellen, wie die Konturen dieser neuen Form der Bildung aussehen könnten. Die fehlende Erfahrung wirft Fragen auf und der Weg in die Zukunft ist ungewiss.

In der Forschung geht es zuerst darum, sichtbar zu machen, was anderswo gemacht wurde, was wir daraus lernen können, wie wir bestimmte Fallstricke vermeiden und bestimmte Stärken nutzen können. Wird Positives sichtbar gemacht, kann das inspirierend wirken: Es eröffnen sich Möglichkeiten und bestimmte Kreise können dazu bewegt werden, Forschungsgruppen oder Wissenschaftler:innen aufzufordern, ihnen beim Aufbau langfristiger Pilotprojekte zu helfen, was wiederum als politischer Hebel dienen kann.

Nur dann – so scheint es uns – werden Familien in der Lage sein, aktiv zu werden und das Recht ihres Kindes auf eine faire und gleichberechtigte Bildung einzufordern, ohne befürchten zu müssen, dass die reguläre Schule ein Ort des Leids und der Diskriminierung für ihr Kind sein wird. Familien haben ein enormes politisches Gewicht: Ob Wähler:innen oder nicht, sie können sich zusammenschliessen, um ihrer Stimme Gehör verschaffen. Ihre Einflussmöglichkeiten waren in den internationalen Kämpfen um die Achtung der Vielfalt schon immer von grosser Bedeutung. Natürlich muss der politische Wille dazu vorhanden sein.

Références / Literatur

- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 89–150). Springer VS.
- Beckett, A. E. (2009). Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 317–329.
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2012). Teachers' craft knowledge of their inclusive practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(5), 567–584.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2019). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2017/18*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.10227899.html>
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. Dezember 1998, SR 101 (2000). <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html>
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, in Kraft seit dem 01. Januar 2004, SR 151.3. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/667/de>
- Eckhart, M. (2013). Verschiedenheit und Unterricht. In B. F. Deuter (Hrsg.), *Lernräume: Kinder lernen und lehren in heterogenen Gruppen* (S. 15–25). Haupt.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice.

- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354–361.
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007. https://edudoc.ch/record/87689/files/Sonderpaed_d.pdf
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Haupt.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 16–39). LIT Verlag.
- Sahli Lozano, C., Cramer, S., & Gosteli, D. A. (2021a). *Integrative und separative Massnahmen der Schweiz. Eine interaktive, digitale Landkarte*. SZH. <https://www.szh.ch/de/phberninsema#>
- Sahli Lozano, C., Cramer, S., & Gosteli, D. A. (2021b). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa) Kantonale Vergabe und Umsetzungsrichtlinien*. Edition SZH/CSPS. <https://www.szh-csps.ch/b2021-01>
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R., & Wyss, A. (2019). *Sur la voie de l'inclusion scolaire Fondements théoriques et exemples issus de la pratique*. PHBern.
- Sahli Lozano, C., Vetterli, R., & Wyss, A. (2017). *Prozesse inklusiver Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Filmbeispiele aus der Praxis 1.–9. Schuljahr*. Schulverlag plus.
- Sahli Lozano, C., & Wüthrich, S. (o. J.). *Haltungen zur schulischen Inklusion*. PHBern. <https://www.phbern.ch/forschung/projekte/haltungen-zur-schulischen-inklusion>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf
- Swissuniversities (2016). *Sonderpädagogische Aspekte in der Ausbildung der Regelklassen-Lehrpersonen. Empfehlungen der Kammer der Pädagogischen Hochschulen von swissuniversities*. Swissuniversities.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR o.109. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>

Delphine Odier-Guedj

Professeure HEP ordinaire, Haute école pédagogique (HEP) de Vaud, co-responsable du Laboratoire Lasalé

Caroline Sahli Lozano

Leiterin Forschungsschwerpunkt Inklusive Bildung, Institut für Forschung Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern

Die Kehrseite gut gemeinter sonderpädagogischer Förderung Verbesserung und Exklusion aus der Perspektive einer ehemaligen Schülerin

In den Erziehungswissenschaften wird seit vielen Jahren die Frage nach den Hinderungs- und Erfolgsfaktoren von Inklusion in der Schule diskutiert. Wie Inklusion und Separation von betroffenen Schüler:innen selbst wahrgenommen und empfunden werden, wurde hingegen bislang wenig untersucht (Böing & Köpfer, 2020). Im vorliegenden Beitrag wollen wir uns dieser Lücke annehmen: Mit Arbresha kommt eine ehemalige Schülerin mit besonderem Bildungsbedarf zu Wort. Der Beitrag zielt darauf ab, auf ihre Erlebnisse als Schülerin einzugehen.

Wir haben uns an folgenden Fragen orientiert: Wie hat Arbresha ihre schulische Situation wahrgenommen? Wie hat sie sich in bestimmten Situationen gefühlt? Und was hat sie dabei empfunden? Dabei soll es aber nicht darum gehen, zu beurteilen, ob bestimmte Handlungen und Entscheidungen der Lehrpersonen richtig oder falsch, notwendig oder willkürlich, gerecht oder ungerecht waren (vgl. dazu Gomolla & Radtke, 2002; Kronig, 2003). Mit dem Beitrag möchten wir vielmehr dazu einladen, sich auf die Sichtweise einer Schülerin einzulassen, die Ausgrenzung in der Schule erfahren hat.

Das Interview mit Arbresha bildet den Kern des Beitrags. Nach dem Interview greifen wir zentrale Motive aus dem Gespräch heraus und diskutieren diese vor dem Hintergrund der aktuellen Forschung.

Das Gespräch erfolgte in Anlehnung an das narrative Interview nach Schütze (1983). Es wurde aufgrund der Covid-19-Pandemie digital geführt und nach Einverständnis von Arbresha aufgezeichnet. Sie erhielt dank der offenen Erzählaufforderung («Kannst du einfach mal erzählen, was du von deiner Schulzeit noch weisst? Am besten vom Kindergarten an, bis du in der Lehre gewesen bist.») freie Hand für die Schilderung der für sie relevanten Erlebnisse (vgl. dazu Rosenthal & Loch, 2002). Dabei wurde sie in ihrer Eingangserklärung von der Interviewerin nicht unterbrochen. In einem zweiten Schritt wurden die Punkte aus der Eingangserzählung gemeinsam vertieft,

wobei auch dort auf erzählgenerierende Fragen geachtet wurde. Das Interview wurde von uns gekürzt, an einigen Stellen umgestellt und sprachlich geglättet, um die Lesbarkeit zu erleichtern.

Arbresha ist achtzehn Jahre alt. Ihr Vater ist als Jugendlicher mit seiner Familie aus dem Kosovo in die Schweiz eingewandert. Ihre Mutter ist ebenfalls aus dem Kosovo und als junge Frau in die Schweiz übersiedelt, wo sie und Arbreshas Vater geheiratet haben. Arbresha, ihr jüngerer Bruder und ihre Eltern leben in einem kleinen Ort in der Deutschschweiz.

Interviewerin: Kannst du dich vorstellen und deine schulische Laufbahn kurz beschreiben?

Arbresha: Ich besuchte zwei Jahre lang den Kindergarten. Danach haben sie mich in den Nachbarort S. geschickt. Dort musste ich in eine Einschulungsklasse¹, weil ich nicht geredet habe und sie glaubten, ich könne kein Deutsch. Ich war aber einfach ängstlich und habe mich nie getraut, mit den Leuten zu reden.

Die Einschulungsklasse besuchte ich zwei Jahre lang und verbesserte mein Deutsch deutlich. Sie haben mich immer mit dem Bus abgeholt und nach zwei Jahren bin ich an meinem Wohnort in die Primarschule gekommen.

Nach der 2. oder 3. Klasse bekam ich keine Noten mehr. Ich weiss nicht warum. Ich bin dann immer in den Keller gegangen und habe mit der Schulischen Heilpädagogin Deutsch gelernt, während meine Mitschüler:innen in Mathe und anderen Fächern unterrichtet wurden. Das ging von der 2. bis in die 4. Klasse so. Ab der 5. Klasse hatte ich dann keine individuellen Lernziele mehr und meine Leistungen wurden wieder benotet, weil ich immer wieder gute Leistungen erbracht habe.

In der 6. Klasse entschieden sie, dass ich in die Realschule komme, also ins tiefste Leistungsniveau, obwohl ich gute Noten schrieb, ausser im Fach Französisch. Darum haben sie gesagt, das reicht nicht für die Sek, für das mittlere Leistungsniveau.

¹ EK: Kinder, die nach dem Kindergarten den Lernanforderungen der 1. Klasse noch nicht gewachsen sind, können die Einschulungsklasse besuchen. Einschulungsklassen werden in grösseren Gemeinden angeboten. Die Einschulungsklasse dauert zwei Jahre. (https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/sonderpaedagogik_foerderangebote/besondere_foerderung/einschulungsklasse/einschulungsklasse.jsp)

In der neunten Klasse habe ich dann nochmals richtig Gas gegeben, weil ich das Ziel verfolgte, meinen Traumberuf Kauffrau zu lernen. Ich schaffte es tatsächlich, in die Sek zu wechseln. Dort war zwar alles etwas schwieriger, aber ich habe es trotzdem geschafft, die Sek abzuschliessen und eine Lehre als Kauffrau zu finden. Ich war richtig glücklich, dass ich dieses Ziel nach so langem Kampf erreicht hatte.

In der Berufsschule war ich etwas überrascht, dass alles so schwierig war. Es lag nicht an meinem Deutsch, sondern vor allem am Fach Wirtschaft. Eine Nachbarin gab mir Nachhilfeunterricht, aber ich habe den Stoff trotz ihrer Hilfe nicht verstanden. So beschloss ich im Januar, die Lehre als Kauffrau abzubrechen. Glücklicherweise fand ich danach sofort eine Lehrstelle als Dentalassistentin. Das ist der zweite Beruf, für den ich mich interessierte. Also eigentlich der erste, aber ich dachte, wenn ich schon einen Sek-Abschluss habe, dann mache ich Kauffrau. Ich machte dann ein Praktikum als Dentalassistentin und begann im August die Lehre.

Was war der Grund für deinen Besuch der Einschulungsklasse? Wie hast du dich dort gefühlt und was hast du erlebt?

Als ich den Kindergarten besuchte, haben sie mich in die Einschulungsklasse geschickt, weil ich nicht richtig geredet habe mit den anderen. Sie haben gesagt, ich könne kein Deutsch und nicht richtig kommunizieren. Ich habe mich einfach nie getraut, mit den Leuten zu reden. Ich ging immer in die Ecke und bin nicht mehr hervorgekommen. Ich wollte nie mit den anderen spielen, weil ich mich unwohl gefühlt habe. Eigentlich wollte ich nur bei meinem Mami bleiben. Ich besuchte während zwei Jahren die Einschulungsklasse; das war wirklich toll. Dort habe ich viel gelernt und bin in dieser Zeit auch viel offener geworden: Ich begann mehr zu sprechen und hatte sogar Spass daran. In der Einschulungsklasse fühlte ich mich wohl. Ich verstand mich gut mit den anderen Kindern, weil wir alle das Gleiche hatten.

Dennoch fragte ich mich immer, wieso ich in die Einschulungsklasse musste und nicht wie die anderen «normal» zur Schule gehen konnte. Später habe ich meine Mutter gefragt, wie das für sie und meinen Vater gewesen war, als sie erfahren hatten, dass sie ihre Tochter nach S. in eine Einschulungsklasse bringen müssen. Sie meinte, sie seien am Anfang geschockt gewesen, als man ihnen gesagt habe, dass ihre Tochter nicht rede und unfreundlich sei. Zu Hause war ich nämlich immer fröhlich.

Meine Eltern konnten nicht glauben, dass ich mich im Kindergarten offenbar ganz anders verhielt als zu Hause.

Wie war es für dich, als du in deine alte Klasse zurückkamst?

Als ich in der 2. Klasse wieder zurückkam, haben alle gefragt, warum ich wieder hier sei, wieso ich überhaupt weggegangen und nicht bei ihnen geblieben sei. Da habe ich mich sofort unwohl gefühlt. Ich wusste damals ja nicht, warum ich weg musste, und konnte es ihnen deshalb auch nicht erklären. Ich glaube, weil ich so schüchtern war und sie mich nicht richtig verstanden hatten, glaubten sie, dass ich ein bisschen spezieller sei als sie. Sie fragten mich, was ich in der Einschulungsklasse gelernt habe. Das war für mich alles ein bisschen unangenehm.

Nach einer Weile hast du dann in einigen Fächern keine Noten mehr bekommen, sondern nach individuellen Lernzielen gearbeitet. Was waren die Gründe dafür, wie war das für dich und was haben deine Mitschüler:innen dazu gesagt?

Das war nach der 2. oder 3. Klasse, als sie meine Noten durch individuelle Lernziele ersetzten. Ich hatte etwas Mühe, das zu verstehen. Und dann haben sie mich – wie soll ich sagen? – «entfernt» von den anderen Schüler:innen. Das war schwierig für mich. Ich fühlte mich wie eine Einzelgängerin, wie eine, die spezieller ist als die anderen. Zuerst haben sie mir nur in Deutsch die Note entfernt, dann nach und nach auch in allen anderen Fächern. Ich bin dann immer in den unteren Stock gegangen, um mit der Schulischen Heilpädagogin Deutsch zu lernen, während die anderen Mathe und andere Fächer besuchten.

Mir ist es in dieser Zeit nicht gut gegangen. Und immer, wenn wir unser Zeugnis bekamen, wollten die ändern von mir wissen, wie meine Noten sind. Sie fragten mich, warum ich keine Noten bekomme und was individuelle Lernziele seien. Sie meinten, sie hätten lieber auch keine Noten und dass ich es viel besser hätte als sie, weil ich mir über Noten keine Sorgen machen müsste. Alle haben mich anders behandelt, dabei hätte ich mir doch einfach auch Noten gewünscht. Ich weiss nicht, wie ich das erklären soll. Es war für mich einfach komisch.

Manche Mitschüler:innen haben mich deswegen auch ausgelacht. Das hat mich richtig runtergezogen. Ich brach manchmal vor der Klasse in Tränen aus oder rannte weg. Die Lehrerin ist mir dann hinterhergekommen und wir haben darüber geredet. Dann haben wir auch mit der

ganzen Klasse gesprochen und vereinbart, dass wir uns alle gleich respektieren sollen, auch wenn wir anders sind. Einige haben sich daran gehalten, andere nicht.

Wie ist das abgelaufen, wenn du mit der Schulischen Heilpädagogin gearbeitet hast? Wie war das für dich?

Das war ganz schlimm. Die Schulische Heilpädagogin hat mich immer im Matheunterricht abgeholt und ich musste mit ihr rausgehen. Ich habe mich richtig unwohl gefühlt. Das lief so ab: Während des Unterrichts ist diese Frau gekommen und hat geklopft. Dann haben die Lehrerinnen meinen Namen gerufen und ich wusste, dass ich mitgehen musste. Ich habe meine Sachen gepackt und bin mit der Schulischen Heilpädagogin rausgegangen. Die Lehrerin hat jeweils den Unterricht unterbrochen, bis ich weg war. Es hat immer eine Unterbrechung gegeben, während ich aufgestanden und rausgegangen bin. Alle haben mich angeschaut. Alle Augen waren auf mich gerichtet, als ich an meinen Mitschüler:innen vorbeilief. Mir war richtig unwohl. Erst als wir die Tür schlossen, haben sie im Klassenzimmer wieder angefangen zu reden. Die Heilpädagogin nahm mich mit in den Keller, wo wir Deutsch übten. Die anderen Fächer schoben wir beiseite. Deswegen hatte ich in der Oberstufe Mühe im Matheunterricht.

Du warst in der Primarschule lange Zeit notenbefreit. Gegen Ende der Primarschulzeit hast du aber wieder wie alle anderen Noten erhalten. Wie kam es dazu?

Ich wollte mich verbessern und zeigen, dass ich es kann. Ich wollte von den individuellen Lernzielen wegkommen. Obwohl ich besser wurde, blieb ich notenbefreit. Aber eigentlich müsste es ja möglich sein, dass man bei guten Leistungen wieder Noten bekommt. Aber das gestand man mir leider nicht zu. So habe ich weiterhin wie die anderen die Tests geschrieben, aber bei mir hat es einfach nicht gezählt. Ich hätte also mit dem Lernen aufhören können. Aber ich hatte das Ziel, mich zu verbessern und von den individuellen Lernzielen wegzukommen.

An einem Elterngespräch brach ich in Tränen aus. Ich wollte einfach gleich behandelt werden wie die anderen und mich auch über gute Noten freuen können. Ich habe mit meiner Pultnachbarin mal einen Test verglichen und ich hatte wirklich fast alles richtig gemacht. Ich hatte aber keine Note dafür bekommen und konnte mich deshalb nicht über meine

Leistung freuen. Ich hatte eine Sonderstellung und fühlte mich als Ausenseiterin.

Meine Eltern haben verstanden, wie stark ich unter dieser Situation litt. Sie haben den Lehrerinnen erzählt, wie sehr ich mir Mühe gebe, dass ich interessiert sei und zum Beispiel auf YouTube nachschaue, wie man die Aufgaben löst. Zusammen mit der Heilpädagogin haben wir dann entschieden, mir nach und nach wieder Noten zu geben. Endlich konnte ich zeigen, dass auch ich gute Noten schreiben kann.

Nach der 6. Klasse erfolgte der Übertritt in die Oberstufe. Dazu gibt es Gespräche mit der Klassenlehrperson. Kannst du dich erinnern, wie das bei dir gelaufen ist?

In der 6. Klasse war ich unglücklich über den Entscheid, dass ich die Realschule eingeteilt wurde. Ich wollte nämlich in die Sekundarschule. Die Lehrerin meinte, dass ich bestimmt einen Beruf finden werde, der mir gefallen würde. Ich habe gesagt, dass ich das, was ich machen will, leider mit der Realschule nicht machen könne. Dann hat sie mir gesagt: «Du kannst ja Putzfrau werden», das würde zu mir passen, weil ich ja gut putzen könne und das gerne machen würde. Ich habe mich total schlecht gefühlt. Das geht doch nicht. Das hat mich richtig zerstört.

Wie war es für dich in der Oberstufe?

Die Oberstufe war für mich ein Neuanfang. Zuerst hatte ich Angst, dass sie mir die Noten auch in der Oberstufe wegnehmen würden. Doch das taten sie zum Glück nicht. Das hat mich richtig gefreut. Endlich konnte ich mich beweisen.

Ich bin wirklich froh, dass ich zu Herrn S. in die Klasse kam. Ohne ihn hätte ich es nicht geschafft, von der Realschule in die Sekundarschule zu wechseln. Er hat uns immer Feedback gegeben und mich richtig motiviert. Seine Rückmeldungen habe ich ausgedruckt und aufgehängt. Ich habe mir seine Anregungen wirklich zu Herzen genommen. Weil er mich so gut unterstützt hat, habe mich richtig angestrengt. Ich habe die Hausaufgaben rechtzeitig gemacht, viel gelernt und mich immer gefreut, wenn ich einen Test zurückbekommen habe. Herr S. sagte mir, dass ich es super gemacht habe, und das freute mich sehr.

Schliesslich habe ich es geschafft, in die Sekundarschule zu wechseln. Dort war zwar alles viel schwieriger, aber ich bin durchgekommen, das war super.

Was macht deiner Meinung nach eine gute Schule aus? Was müsste man machen und was sollte man auf gar keinen Fall tun?

Man sollte Kinder nicht aus ihrer Klasse rausnehmen. Ich hätte mir beispielsweise eine Lehrerin an meiner Seite gewünscht, die für mich ein bisschen mehr zuständig ist. Jemanden, der bei Fragen oder Unsicherheiten schnell helfen kann, damit alle in der Klasse bleiben können. Wenn man Kinder aus der Klasse holt, macht sie das richtig runter. Und wenn es wirklich nicht anders geht und man jemanden rausnimmt, dann sollte man nicht nur Deutsch lernen und die anderen Fächer vernachlässigen. Und man sollte die Kinder weniger auffällig aus der Klasse nehmen, damit sich nicht alle Blicke auf sie richten.

Mir ist wichtig, dass alle gleichbehandelt werden. Man will ja schlussendlich gleich sein wie die anderen. Und bitte nicht die Noten entfernen. Vielmehr sollten die Lehrpersonen bei schlechten Noten nachfragen, wo das Problem liegt, was man nicht verstanden hat und zeigen, wie man den Stoff repetieren kann. Wichtig ist, dass die Lehrpersonen an die Kinder glauben und es ihnen auch sagen. Denn das motiviert sie sehr.

Herr S. hat mir geschrieben: «Der Weg in die Sekundarschule wird eine grosse Herausforderung für dich. Ich traue dir aber zu, dass du dieses Ziel erreichen wirst, und ich werde dich dabei unterstützen.» Diese Worte vergesse ich nie. Als Schüler:in sollte man zeigen können, wie man wirklich ist. Und die Lehrpersonen sollten erkennen, wenn jemand Fortschritte macht. Für mich war es schwierig, dass das bei mir niemand erkannt hatte. Ich wurde sozusagen ignoriert. Man nahm mich nicht ernst und so wurde ich zur Aussenseiterin.

Es fühlt sich gut an, dass ich das erzählen kann. Die Schulzeit war wirklich eine grosse Belastung für mich. Ich wünsche mir, dass alle Schüler:innen ernst genommen werden.

Benachteiligung durch Förderung und die Möglichkeiten des pädagogischen Handelns

Das Interview mit Arbresha verdeutlicht die Perspektive einer Schülerin. Sie erlebte schulische Separation und Ausgrenzung, mangelnde Partizipation und Mitsprache, geringe Wertschätzung, Verbesonderung, Beschämung, aber auch Unterstützung im Kontext sonderpädagogischer Massnahmen. Im

Folgenden greifen wir einige Motive aus dem Interview heraus und kontextualisieren sie in der aktuellen Bildungsforschung.

Arbresha erlebte während ihrer schulischen Laufbahn unterschiedliche Formen der Ausgrenzung. Nicht nur wurde sie in der Grundschule separiert, indem sie die Einführungsklasse besuchte (und von ihrem lokalen Umfeld getrennt wurde), sie wurde auch nach der Rückkehr in ihre Primarklasse durch unterschiedliche Mechanismen unter dem «Label» der Integration verbesondert (vgl. dazu Feuser, 2018). Beispiele dafür sind die Herausnahme aus der Klasse durch die Schulische Heilpädagogin, die individuellen Lernziele, die Notenbefreiung und die damit zusammenhängende Ausgrenzung durch ihre Mitschüler:innen.

Die Situationen waren unangenehm für sie, wie das Interview deutlich zeigt. Weder ihre Rückkehr aus der Einführungsklasse in ihre alte Klasse kann sie ihren Mitschüler:innen erklären, noch die Gründe für die individuellen Lernziele. Durch die Verbesonderung fühlte sie sich unwohl. Individuelle Lernziele bergen für Schüler:innen das Risiko, sozialen Ausschluss in der Klasse zu erfahren, wie aktuelle Studien zeigen (Sahli Lozano, 2020).

Ein weiteres wichtiges Motiv in diesem Interview sind die Entbehrungen, die Arbresha in Zusammenhang mit sonderpädagogischen Massnahmen erfährt. Sie beschreibt die Massnahmen als eine Entziehung von Dingen (und Rechten), die ihr eigentlich zustehen würden. Dazu gehören der Mathematikunterricht, die Noten, die Möglichkeit, gemeinsam mit den anderen unterrichtet zu werden, Gleichbehandlung und der Anschluss an die Peers. Dieses Fallbeispiel zeigt, wie die eigentlich gut gemeinte integrative Beschulung zu starken Ausgrenzungen und Diskriminierungen führen kann (vgl. dazu Sahrai, 2015).

Berichtet Arbresha von ihrer schulischen Laufbahn, nimmt sie eine passive Haltung gegenüber sich selbst ein und die Akteure benennt sie relativ unbestimmt mit dem Pronomen «sie». Geht es um ihre Ausbildung, wechselt ihre Sprache: Sie ist nun diejenige, die überlegt, abwägt, handelt und Entscheidungen trifft. Die Aussagen aus ihrer Schulzeit verweisen auf eine Situation, in der sie kaum Kontrolle darüber hat, was mit ihr passiert. Die Situation erscheint ihr weder handhabbar noch verständlich. Die Motive von mangelnder Verständlichkeit, Handhabbarkeit und Sinnhaftigkeit schulischer Entscheidungen und Praktiken, die ohne die Partizipation von Arbresha erfolgen, können hier nach Antonovsky (1997) als eine systematische Verletzung ihres Kohärenzsinnns und somit ihrer Gesundheit interpretiert werden.

Neben den von Arbresha kurz angesprochenen Themen lassen sich noch weitere wichtige Aspekte benennen, die im Zusammenhang mit inklusiver Bildung wichtig sind: zum Beispiel die Rolle der Lehrperson. Das Interview zeigt beispielhaft, welche Handlungsspielräume Lehrpersonen zur Verfügung stehen. Und es zeigt, welche tiefen und langanhaltenden Effekte Handlungen, Rückmeldungen, Entscheidungen und Haltungen von Lehrpersonen – negativ oder positiv – auf Schüler:innen haben können. Die zentrale Rolle der Lehrperson als *significant other* kann nicht genug betont werden, sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung (Hurrelmann & Bauer, 2015) als auch für den weiteren biografischen Verlauf von Schüler:innen.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Böing, U. & Köpfer, A. (2020). Rekonstruktionen von Schüler/Innenpraktiken als Beitrag zur schulischen Inklusions-/Exklusionsforschung. Erkenntnisperspektiven und Limitierungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89 (4), 266–77.
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – Wegbegleiterinnen der Inklusion* (S. 147–165) (Bd. 2). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2020). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der Produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim. Basel: Beltz.
- Kronig, W. (2002). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinder. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 126–143.
- Rosenthal, G. & Loch, U. (2002). Das Narrative Interview. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (221–232). Bern: Huber.
- Sahli Lozano, C., Simovic, L. J. & Brandenburg, K. (2020). Chancen und Risiken der Maßnahmen reduzierte Individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich aus Sicht von Schulleitenden der Primarschulstufe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89 (3), 251–265.

Sahrai, D. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung im Rahmen von Sonderschulungen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 51–64). Bern: EDK.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283–293.

Astrid Bieri

Pädagogische Hochschule FHNW

Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie

Professur für Berufspraktische Studien und Professionalisierung

astrid.bieri@fhnw.ch

Diana Sahrai

Pädagogische Hochschule Freiburg (im Breisgau)

Professur für Kindheitspädagogik

Kontakt: diana.sahrai@ph-freiburg.de

Stéphane Noël

L'inclusion scolaire telle que perçue par Stéphane Noël



Profil personnel

Enseignant spécialisé de formation, Stéphane Noël exécute sa fonction dans diverses institutions spécialisées. Il devient personne-ressource pour l'intégration des MITIC dans les écoles spécialisées, responsable pédagogique puis directeur d'institution. Aujourd'hui, il est à la tête du Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM) du canton de Fribourg.



Formation

2016 : DAS en management des institutions sociales, Université de Genève
1998 : Diplôme d'enseignant spécialisé, Institut de pédagogie curative de Fribourg



Compétences

Management, gestion de projet, responsabilité



Contact

stephane.noel@fr.ch



Expériences professionnelles

1998 – 2013: Enseignant spécialisé dans deux institutions spécialisées

Accompagnement et suivi d'enfants en âge de scolarité
présentant des types de handicaps variés

Durant ces deux expériences professionnelles, j'ai eu la chance de travailler avec beaucoup de liberté. Notre objectif était de prendre en charge l'élève avec ses compétences et ses ressources pour l'amener le plus loin possible, souvent en visant un placement spécialisé pour l'âge adulte et non une intégration dans l'économie libre. Durant mes quinze ans au sein d'établissements spécialisés, un seul de mes élèves a pu suivre une formation professionnelle spécialisée, les autres sont restés en institution. En établissement spécialisé, nous sommes dans la séparation et non dans l'intégration ou l'inclusion, avec toutefois quelques expériences d'intégration partielle. Compte tenu du système, il était difficile d'intégrer davantage. On aurait peut-être aimé faire plus, mais en avons-nous envie ? Peut-être par notre faute à nous, les professionnels du terrain, mais aussi peut-être par celle du système scolaire global.

2013 – 2015: Responsable pédagogique du centre scolaire de Villars-Vert

Dans ce centre scolaire, l'objectif est généralement de préparer les élèves à rejoindre un centre de formation professionnelle spécialisée, voire pour ceux qui ne sont pas pris en charge par l'assurance invalidité, de les accompagner vers l'économie libre et les aider à trouver un apprentissage auprès d'un employeur. Durant ce laps de temps, j'ai pu découvrir plus en profondeur les liens entre les institutions et l'école ordinaire. Certains de nos élèves avaient un chemin qui les guidait vers un retour à l'école ordinaire, souvent sans mesures d'aide renforcées. Selon divers retours que j'ai reçus de parents et d'élèves, cela a été une belle réussite pour la grande majorité d'entre eux. Certains parents m'ont confié avoir fait le bon choix en optant pour un retour à l'école ordinaire. Soulignons ici que le choix revient aux parents et à l'élève, nous ne faisons que les accompagner. Je pense que les établissements spécialisés doivent davantage regarder vers l'école ordinaire pour les élèves qu'ils accueillent, ne pas les garder chez eux en priorité, mais ce n'est pas toujours un message facile à faire passer dans les institutions.

2015 – 2018: Directeur du centre éducatif et pédagogique (CEP) d'Estavayer

Lors de mon entrée en fonction, cette institution accueillait des élèves de classe de développement. J'ai rapidement pu discuter de cette situation avec l'inspecteur scolaire de l'arrondissement et ensemble, nous avons pu la faire

évoluer. Le fait qu'une institution spécialisée accueille ces élèves n'était pas en accord avec la loi scolaire. Si l'on veut parler d'intégration scolaire, ces élèves ont clairement leur place dans les classes ordinaires avec, si nécessaire, un soutien directement au sein de la classe. Le défi avec l'inspecteur consistait à intégrer ces élèves dans les classes ordinaires et non d'ouvrir de nouvelles classes de soutien dans les établissements scolaires existants. Dans le fonctionnement fribourgeois, cela n'est pas si simple. Lorsqu'un élève connaît des difficultés, la tendance est encore trop souvent de l'orienter vers le spécialisé, donc vers la séparation.

2018 – à ce jour: Chef du Service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM) du canton de Fribourg

Vous utilisez souvent le terme d'intégration. Comment le différenciez-vous de l'inclusion ?

Stéphane Noël: Je dirai que l'école fribourgeoise n'est pas encore dans l'inclusion telle que je la définis. Selon moi, l'inclusion consiste à considérer chaque élève à part entière, le rôle de l'enseignant étant de lui amener ce dont il a besoin. Pour ce faire, des équipes d'enseignants réguliers et spécialisés collaborent avec leur champ de compétences complémentaires et croisées, et répondent ensemble aux besoins. Il ne s'agit plus de rattacher spécifiquement un enseignant spécialisé à un élève, ce qui est encore en vigueur à l'heure actuelle, puisqu'on accorde une mesure renforcée à un élève en particulier. Les ressources devraient être distribuées aux classes et non aux élèves, selon le profil et les besoins du groupe-classe dans son entité.

En avril 2014, la Suisse a ratifié la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Selon l'article 24 al. 1, elle reconnaît ainsi le droit à l'éducation des personnes handicapées ainsi que l'obligation de garantir un système éducatif inclusif à tous les niveaux. L'article 24 al. 2 lettre b stipule que les États signataires doivent par ailleurs s'assurer que l'accès à un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit ainsi que l'accès à l'enseignement secondaire est garanti aux personnes handicapées. Qu'est-ce que cela vous évoque ?

Pour la Suisse romande que je connais mieux et en particulier Fribourg, nous choisissons actuellement de rester principalement dans un système intégratif et non inclusif. Dans le canton de Fribourg, nous ne sommes pas allés très

loin. Nous sommes restés dans une politique qui a été développée à la fin des années 90 avec la création du service d'intégration. Aujourd'hui, nous avons déplacé la responsabilité des enseignants spécialisés qui travaillent dans les soutiens intégratifs aux directeurs d'école. C'est un bon premier pas, mais nous ne sommes pas dans une école inclusive. Dans les autres cantons romands, de mes échanges avec mes collègues et de ce que je peux voir, l'intégration demeure majoritaire. Nous ne pouvons pas encore parler d'école inclusive pour toute cette région. J'ai moins de recul pour la Suisse alémanique, mais j'ai pu lire dans la presse que les cantons de Berne et de Zurich ont, l'an dernier, remis en question l'intégration en soulevant les défis qu'elle pose. La Suisse n'a pas une politique inclusive et semble encore privilégier la séparation.

Selon vous, quelles en sont les causes potentielles ?

L'élitisme est très marqué dans notre pays. La Suisse est une société orientée vers l'innovation, le développement, elle vise l'excellence. Elle priorise de fait les métiers qui permettent cela et valorise moins les métiers manuels qui par ailleurs, et particulièrement dans le domaine de l'industrie, sont souvent remplacés par l'automatisation des tâches et la mise en place de robots. Ces valeurs empêchent fortement le développement de l'inclusion.

Les nouvelles statistiques de la pédagogie spécialisée permettent une analyse plus approfondie sur l'évolution des structures séparatives. Le taux de séparation augmente rapidement d'un cycle scolaire à l'autre (Figure 1). D'après vous, à quoi est due cette augmentation au fil des cycles scolaires ?

Plus on demande à l'élève d'avoir des compétences scolaires, plus l'écart se creuse, le rythme s'accélère et l'on a moins de temps pour l'élève en tant que tel. La grande majorité des enseignants réguliers ressent une forte pression d'amener les élèves à un haut taux de connaissances et de compétences scolaires en fonction du cycle où ils enseignent. Cela est poussé non seulement par le système, mais aussi par les parents, eux-mêmes poussés par le système. L'intégration semble plus plausible dans le premier cycle puis avec l'augmentation des exigences et des attentes, plus on a de difficulté, plus l'écart se creuse. Tant que la diversité ne sera pas reconnue, qu'on n'acceptera pas l'idée que nous sommes tous différents, que nous avons tous des besoins différents, l'élève qui est trop écarté de la norme doit quitter le système.

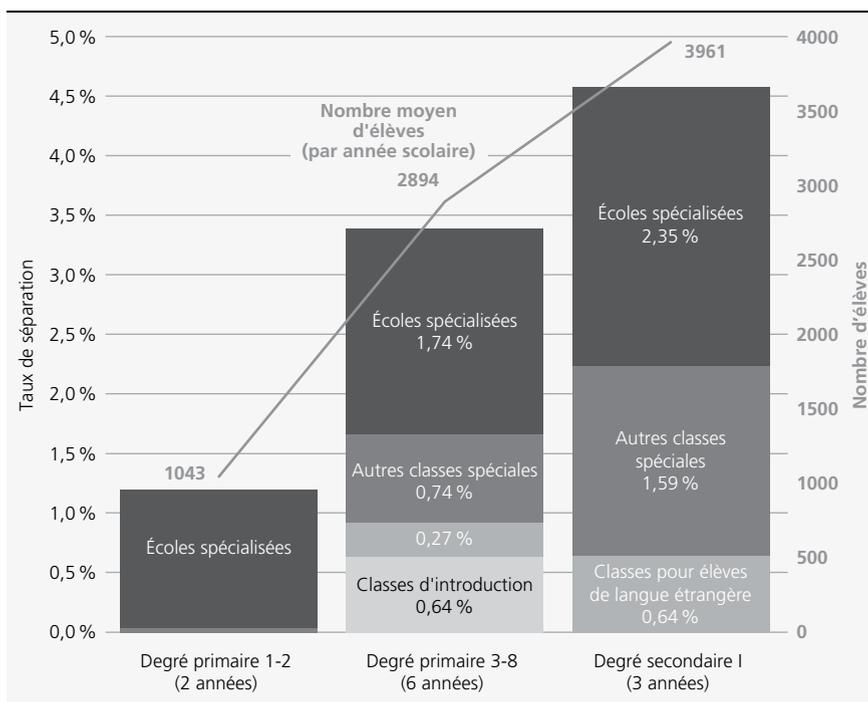


Figure 1 : Structures séparatives (2017/2018) (OFS, 2019b ; tiré de Lanners, 2020, p. 41)

Au-delà des compétences scolaires, il y a également celles en lien avec l'autonomie et la socialisation. Lors de la transition entre le primaire et le secondaire, il arrive parfois qu'on ait peur pour le jeune. Pourra-t-il par exemple prendre le bus pour aller dans un autre village, manger à la cantine, interagir avec les autres, etc. ? On préfère, dans certaines situations, l'orienter dans une classe de l'enseignement spécialisé.

Les nouvelles statistiques de la pédagogie spécialisée permettent également de montrer le pourcentage d'élèves bénéficiant d'adaptations du programme d'enseignement (Figure 2). Comment, selon vous, expliquer que 17,4 % des élèves scolarisés dans des classes des écoles spécialisées n'aient aucune adaptation du programme d'enseignement ?

Ces élèves devraient être majoritairement en école ordinaire. Dans le canton de Fribourg, nous pouvons les identifier. Ce sont principalement ceux scolarisés dans les classes de langage. En général, ces élèves sont orientés dans

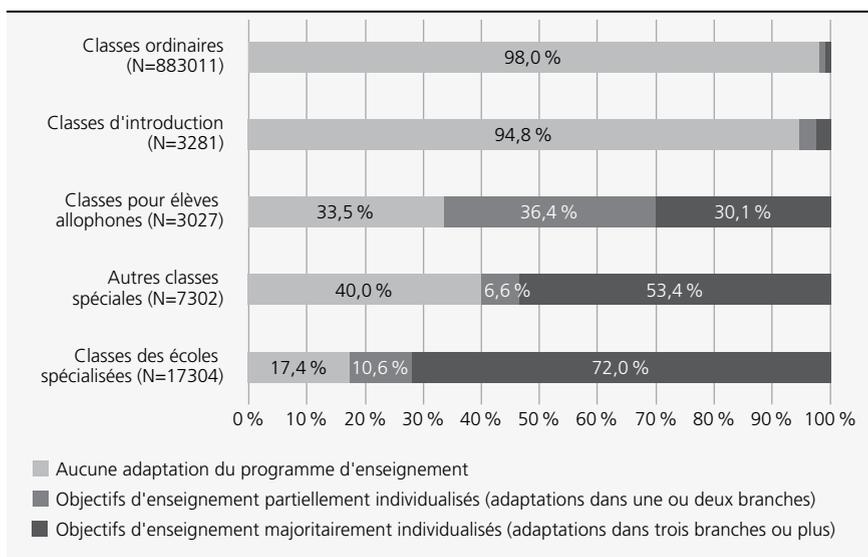


Figure 2 : Adaptations du programme d'enseignement (2017/2018) (OFS, 2019b ; tiré de Lanners, 2020, p. 44)

des classes spécialisées, car ils se retrouvent à un moment donné en souffrance dans le système scolaire ordinaire tel qu'il est organisé. Les classes de langage leur permettent de travailler spécifiquement sur leurs difficultés. En pensant à l'avenir, l'idée serait de faire ce travail en classe ordinaire avec les ressources nécessaires. Je pense, entre autres, au coenseignement ainsi qu'au renforcement de la présence des logopédistes en classe. Cela n'exclut pas un travail plus individuel de temps à autre, mais l'essentiel doit être fait en classe, car c'est dans ce contexte que l'élève doit pouvoir généraliser ses connaissances et compétences. Pour parler d'inclusion scolaire, certaines structures ségrégatives comme les classes de soutien ou celles de langage doivent être fondues dans le système ordinaire.

En comparaison nationale, le taux de séparation dans le canton de Fribourg est resté plus ou moins stable entre 1999 et 2017 (3,51 % en 1999, 3,41 % en 2017 ; moyenne suisse : 5,13 % en 1999, 3,32 % en 2017 ; Figure 3), pouvez-vous commenter ces chiffres ?

Les explications sont historiques, culturelles et politiques. Dans le passé, le canton de Fribourg a fait beaucoup pour prendre en charge les élèves en

situation de handicap en mettant à leur disposition des établissements spécialisés. Ce fort développement de classes et d'établissements spécialisés est aujourd'hui très ancré dans notre canton. Dans les mentalités, mais aussi politiquement et financièrement, il est difficile de s'en séparer. On peut dire que nous sommes un canton plutôt conservateur.

En tant que chef du SESAM, quels sont les moyens que vous mettez ou souhaitez mettre en place dans votre canton en vue de favoriser une éducation inclusive ?

Notre conseiller d'État, Monsieur Siggen, nous a donné un mandat. Nous devons réévaluer la pédagogie spécialisée au niveau séparatif pour déterminer toutes les synergies qui peuvent être créées entre les institutions d'une part, mais aussi entre les institutions et l'école ordinaire d'autre part, et voir quelles sont les perspectives pour une pédagogie plus intégrative, voire inclusive.

Dans l'école ordinaire en tant que telle, le système fribourgeois est complexe. Ma vision de l'école inclusive consiste à avoir des salles de classe doubles pour permettre des périodes de coenseignement.

Comment développer une école davantage inclusive ? Pour les élèves qui aujourd'hui ont des mesures renforcées, le premier pas a été de dire que les enseignants spécialisés travaillant dans les soutiens intégratifs dépendent des directeurs d'établissement primaire ou secondaire. Ce sont ces derniers qui doivent pouvoir travailler avec leur équipe. La deuxième chose serait de voir comment les élèves qui, comme les statistiques le montrent, suivent un programme ordinaire dans les écoles spécialisées pourraient suivre ce programme dans les écoles ordinaires de manière inclusive et non intégrative.

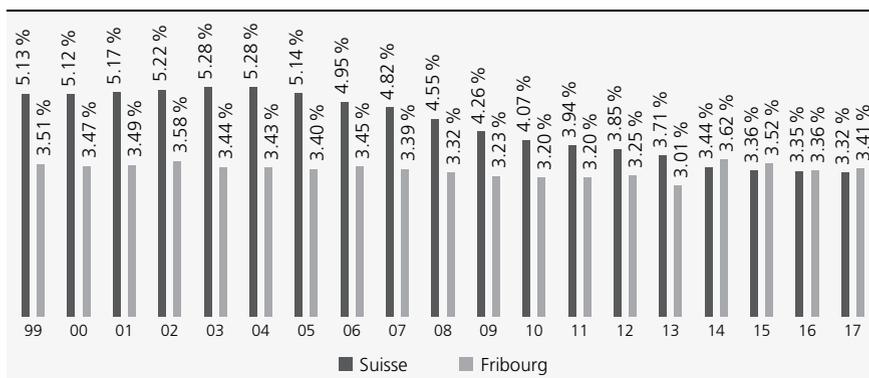


Figure 3 : L'évolution du taux de séparation scolaire (OFS, 2019)

Ensuite, aux niveaux structurel et organisationnel, une étroite coordination et collaboration entre les divers services et les divers professionnels est indispensable. À l'heure actuelle, cela n'est pas si simple puisque nous sommes trois services pour l'école obligatoire : un service germanophone et un autre francophone pour l'école ordinaire ainsi qu'un service pour l'enseignement spécialisé. De plus, les enseignants réguliers et spécialisés dépendent de l'État alors que les structures, les bâtiments scolaires, de même que les services de psychologie, de logopédie et de psychomotricité, dépendent des communes. La question de la formation du corps enseignant se pose également. Dans le canton de Fribourg, trois instituts de formation distincts se chargent de la formation du corps enseignant pour l'école obligatoire. Si l'on veut parler d'inclusion, de continuum de la 1H à la 11H, il devrait y avoir un seul institut de formation ainsi qu'un tronc commun pour l'ensemble de ces enseignants avec bien évidemment des spécialisations. Le système actuel renforce l'idée de l'enseignant spécialisé qui travaille dans l'institution.

Si l'on veut vraiment aller vers une école inclusive, le modèle serait : au niveau de la formation, un institut de formation pour l'ensemble du corps enseignant ; au niveau du système scolaire, un directeur d'établissement pilotant une équipe pluridisciplinaire (enseignants, enseignants spécialisés, pédago-thérapeute, travailleurs sociaux, éducateurs, médiateurs, etc.) pouvant répondre aux besoins de chaque élève. Dans la salle de classe, le coenseignement devrait être mis en avant. La complémentarité des compétences de chaque professionnel serait ainsi pleinement exploitée. L'attribution des ressources ne devrait plus se faire de manière individuelle, mais au groupe classe. Globalement, les mentalités doivent évoluer. Il faut valoriser et exploiter la diversité. Autrement dit, il faut être ouvert à l'hétérogénéité des élèves, considérer et accepter chaque élève avec sa provenance, ses ressources, ses compétences, ses difficultés, ses besoins, etc.

Dites-nous Stéphane Noël, l'éducation inclusive en Suisse, y parviendra-t-on ou demeurera-t-elle une utopie ?

Le terrain va suivre la politique. Donc, la politique doit amener la première pierre à l'édifice. Aujourd'hui, la politique ne semble pas encore inclusive. Si l'on fait un parallèle avec l'industrie ou le développement des marchés de niche, un établissement scolaire peut être très inclusif, mais pour qu'il fasse écho autour de lui, il faut que ça soit une décision politique, donc des bases légales définissant une école inclusive. À l'heure actuelle sur Fribourg, nous avons deux lois, une sur la scolarité obligatoire (Loi scolaire) et une sur la

pédagogie spécialisée. Est-ce réellement nécessaire ? Ne devrait-on pas n'avoir qu'une seule loi pour l'enseignement ? Il est difficile de prédire l'avenir. Je pense qu'il faut croire qu'on peut aller vers une éducation inclusive. Cela étant, il faut espérer que la société en tant que telle choisisse ce chemin. Il faut que notre société sensibilise, voire convainque les décideurs donc les acteurs de la politique à légiférer dans ce sens-là.

N'oublions pas que la scolarité obligatoire relève des cantons. Le fédéralisme est une force de notre pays. Mais si l'on souhaite aller vers l'inclusion au niveau suisse, il serait peut-être nécessaire d'avoir une ligne plus directrice, plus contraignante, une ligne fédérale. La gestion de la COVID-19 est un parfait exemple. La coordination entre les divers cantons en ce qui concerne les questions relatives à l'école était complexe. Il fallait se mettre d'accord sur les diverses ordonnances et il n'était pas toujours facile de trouver un consensus. Au niveau de l'inclusion scolaire, on voit aujourd'hui les difficultés entre les cantons à mettre en œuvre la CDPH, car chaque région fait comme elle veut. Si le terrain peut être convaincu que l'inclusion est la meilleure solution pour tout le monde, aussi pour les élèves qui aujourd'hui sont séparés ou intégrés, mais pas inclus, il faut que les politiques lui donnent les moyens de le faire. Nous devons tous aller ensemble dans la même direction.

Votre souhait le plus cher en ce qui concerne l'éducation inclusive ?

De respecter l'enfant tel qu'il est et de lui offrir ce qui est le plus normal possible. C'est-à-dire, d'être comme les autres, parmi les autres, avec ses différences.

L'école fribourgeoise n'est pas progressiste à ce niveau-là. Nous avançons à petits pas et pouvons aller plus loin, chose que nous allons essayer de faire.

Références

Lanners, R. (2020). Nouveaux regards sur la pédagogie spécialisée en Suisse.

Analyse de la récente statistique suisse. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 10(2), 39-46.

Office fédéral de la statistique (OFS). (2019). *Scolarité obligatoire : élèves selon la grande région, le canton, le type de formation et la nationalité*.

<https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/7586299/master>

Stolpersteine und vielversprechende Ansätze auf dem Weg zur inklusiven Schule

Einleitung

Die Schule bewegt sich in Richtung Inklusion. Auf diesem Weg gibt es vielversprechende Ansätze, aber auch einige Stolpersteine. Als Studentinnen und Studenten des Masterstudiengangs Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik) an der PH FHNW haben wir uns über die Chancen und Herausforderungen der Inklusion in Schule und Unterricht ausgetauscht und dabei verschiedene Themen aufgegriffen: Meritokratie, den Umgang mit (Un-)Gleichheit, Architektur, Einstellungen, Zusammenarbeit, Ausbildung, Fachkräftemangel und soziale Partizipation.

Moderiert wurde der Austausch von unserem Dozenten, der uns zugleich auch darin unterstützte, die Diskussion in das nachfolgende, fiktive Gespräch umzuwandeln. Die sechs fiktiven Charaktere Mikaela, Pascal, Merije, Judith, Andreas und Silvie formulieren jeweils aus, was sich aus unseren eigenen Aussagen verdichten und verschmelzen liess. Der Dialog ist ein Versuch, unsere Beobachtungen aus dem schulischen Alltag mit theoretischem und empirischem Wissen zum Thema Inklusion zu verbinden. Er soll zum Mit- und Weiterdenken einladen.

¹ An diesem Beitrag mitgewirkt haben die Studentinnen und Studenten des Masterstudiengangs Sonderpädagogik der PH FHNW mit Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik: Gabriela Maria Arnold, Janine Beqaj, Vanessa Berthold, Emmanuel Brand, Theresia Erismann, Nuria Gasser, Leonie Gutjahr, Nino Hänggi, Marie-Sofie Hendel, Jelscha Hofer, Muriel Jeanneret, Kelly Kemp, Sophia Kressler, Felicia Lanz, Barbara Luder, Isabelle Mösl, Fumio Rother, Jennifer Rütli, Annika Ryhult, Lorenzo Salvador, Beatrice Schuler, Tatiana Specchia, Manuela Steimer, Stephanie Steiner, Ursina Stierli, Tamara Thoma, Larissa van Laack, Rebecca Vögtli, Gritta Wille, Stephan Zahno, Andrea Zimmermann, Evelyn Zimmermann und Raphael Zahnd (Dozent).

Dialog



Mikaela: Die Schule reproduziert soziale Ungleichheit und sie widerspiegelt die gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen. Oft wird suggeriert, dass diese Ungleichheit auf der individuellen Leistung beruht. Wer Besonderes leistet, hat einen besseren Zugang zur Bildung, zum Arbeitsmarkt, zu höheren Einkommen und zu führenden Positionen – ganz nach dem Prinzip der *Meritokratie*. Aber auch andere Faktoren wie die soziale Herkunft und der Wohnort bestimmen die Lebenschancen mit. Die Schule als «zentrale Verteilstelle von Chancen» (Graf & Lamprecht, 1991, S. 73) ist eine Farce, denn die Chancengleichheit der Lernenden ist im Sinne des meritokratischen Selbstverständnisses der Schule nie gegeben. Die Schule kann aber ihr meritokratisches Grundversprechen nicht einlösen und ihre Selektionspraxen sind im Sinne der Inklusion grundsätzlich zu kritisieren. Mittlerweile erwacht zwar das Bewusstsein über diese Ungerechtigkeit und man fordert eine Anpassung des Bildungssystems an die Bedürfnisse der Kinder. Diese Anpassungsleistungen werden zurzeit vor allem an die Schulische Heilpädagogik delegiert. Der Systemwandel kann dadurch aber nicht erfolgen, im Gegenteil: Indem die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) in integrativen und separativen Settings die Verantwortung für die zuvor ausgeschlossenen Schülerinnen und Schüler übernehmen, stabilisiert man das System. Ist das nicht absurd?



Pascal: Diesen systemstabilisierenden Aspekt sehe ich nicht *per se* als Problem. Im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe ist es wichtig, Menschen mit einer Behinderung in die Gesellschaft zu integrieren. Wir müssen Brücken bauen. Die SHP können die Lernenden auf dem Weg über diese Brücke unterstützen, zum Beispiel durch die individuelle Förderung im Unterricht. Die Förderung kann auch bereits vor der Einschulung einsetzen: Programme wie *Zeppelin – Familien startklar*² tragen dazu bei, ungleiche Startchancen von Babys und Kleinkindern abzumildern und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Jeder Mensch hat

² www.zeppelin-familien.ch

das Bedürfnis, Teil der Gesellschaft zu sein, und möchte dafür nicht auf einen Systemwandel warten müssen, der vielleicht nie kommt.



Mikaela: Ich finde die Kritik am Bildungssystem trotzdem notwendig, sehe aber auch die positiven Aspekte des heutigen Systems. Die integrative Beschulung ist ein Fortschritt gegenüber dem separativen System: So sind zum Beispiel die Berufschancen integrativ beschulter Kinder höher als die von Kindern aus separativen Settings bei vergleichbarer Intelligenz, Schulleistung und sozio-ökonomischem Status. Die Aufgabe der SHP muss darin bestehen, Chancenungleichheiten abzubauen. Allerdings können sie dies nur begrenzt leisten in einem System, das die Chancenungleichheit hervorbringt. Es stellt sich die Frage, wie die SHP mit diesem Widerspruch umgehen können. Um der Chancengleichheit näherzukommen, braucht es schliesslich einen Systemwandel. Der wird allerdings noch eine Weile dauern. In dieser Zeit müssen wir den Widerspruch aushalten. Und wir dürfen vor allem nicht vergessen, die Kinder im Schulalltag bestmöglich zu unterstützen.



Pascal: Ein gerechtes Bildungssystem gibt es nicht. Es wäre aber ein Anfang, Andersartigkeit als Gewinn und Bereicherung für die Gesellschaft zu betrachten. Ist es utopisch zu glauben, man könne die Wettkampfmentalität und das Leistungsprinzip unserer Gesellschaft durch eine Pädagogik verändern, die sich um echte Wertschätzung und Anerkennung aller Menschen bemüht?



Merije: Das ist eine gute Frage, die ich zwar nicht beantworten kann, aber vielleicht hilft dieses Beispiel, um der Sache weiter auf den Grund zu gehen: Ich arbeite in einer Schulgemeinde mit rund 5000 Einwohnerinnen und Einwohnern und kenne die geschilderten Probleme aus dem Alltag. In der Gemeinde gibt es zwei Primarschulhäuser mit unterschiedlichen Einzugsgebieten. Im ersten Schulhaus finden sich mehr Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Familien mit hohem sozio-ökonomischem Status. Im zweiten Schulhaus besuchen mehrheitlich Lernende mit Deutsch als Zweitsprache und niedrigem sozio-ökonomischem Status den Unterricht. Eine solche Trennung führt zur Repro-

duktion bestehender Ungleichheiten. Die Verteilung der Förderressourcen nach einem Sozialindex könnte dem entgegenwirken. Die zusätzlichen Ressourcen würden im bildungsferneren Einzugsgebiet die Ungleichheiten verringern.



Mikaela: Die Idee mit dem Sozialindex ist spannend, dennoch würde ich die Sache anders angehen. Meines Erachtens wäre es sinnvoller, ein Unterstufen- und Mittelstufenschulhaus zu schaffen mit einer jeweils gemischten Schülerschaft aus allen Quartieren. Dadurch würden die Klassen heterogener und man könnte der Reproduktion von Bildungsungleichheit entgegenwirken. Die Forschung zeigt, dass Kinder aus bildungsfernem und bildungsnahem Umfeld voneinander profitieren können. Zudem könnten die Lehrpersonen und die SHP derselben Stufe enger zusammenarbeiten.



Merije: Dadurch würde die Ressourcenverteilung weniger ins Gewicht fallen. Ich frage mich allerdings, ob eine stärkere Durchmischung in naher Zukunft umsetzbar ist. Gewisse Eltern haben Angst, dass ihre Kinder in heterogenen Klassen unterfordert sein könnten. Zudem sind solche Entscheidungen mit Kosten verbunden und müssen politisch abgesegnet werden. Gäbe es denn weitere Lösungsansätze, die man in unserer Schulgemeinde niederschwellig umsetzen könnte?



Mikaela: Mir fallen zwei Optionen ein. Die Verteilung der Ressourcen könnte mit der Gesamtschulleitung und allen involvierten SHP beider Schulhäuser vorgenommen werden. So könnte man die notwendigen Ressourcen nicht nur mit Blick auf die Kinder verteilen, sondern auch unter Berücksichtigung beider Schulhäuser mit ihren unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Alternativ könnte man für die verschiedene Einzugsgebiete der Schulhäuser einen Sozialindex berechnen und die Verteilung der Ressourcen zwischen den Schulhäusern danach ausrichten. Das Schulhaus mit dem tieferen Index würde dementsprechend mehr Ressourcen erhalten. Die Schulhäuser zu mischen, scheint mir insgesamt trotzdem zielführender. Die anderen Möglichkeiten würde ich erst verfolgen, wenn der politische Widerstand gegen eine stärkere Durchmischung zu gross ist.



Judith: Ich möchte eine weitere Perspektive auf den Umgang mit Ungleichheit und Gleichheit einbringen. An vielen Schulen unterrichtet man in Gebäuden, die vor über 100 Jahren gebaut wurden. Neue oder sanierte Schulhäuser sind zudem vielerorts Prestigeobjekte der Architektinnen und Architekten. Man sorgt sich zu wenig um einen barrierefreien Zugang. Ein Schulgebäude, in dem inklusiver Unterricht möglich sein soll, muss viele Bedingungen erfüllen: Es muss rollstuhlgängig sein, eine geeignete Beleuchtung und raumakustische Gestaltung haben, es braucht Raum für verschiedenste Lern- und Förderangebote und Möglichkeiten, um seinen Unterricht vorzubereiten und um unter Fachpersonen ungestört in den Austausch zu treten. Die Umgestaltung bestehender Schulhäuser ist meist umständlich und aufwendig. Leider zeigt uns die Realität, dass auch Neubauten oft nicht barrierefrei sind und die Gestaltung einer inklusiven Schule erschweren. Dazu ein Beispiel: Vor Kurzem hätte ein Kind, das einen Elektrorollstuhl nutzt, in die Regelschule integriert werden sollen. Die kantonale Behörde lehnte den Antrag auf den Einbau eines Lifts aufgrund der Kosten ab. Als Alternative bot die Behörde dem Kind einen Platz an einer Sonderschule an. Die Schule leitete ein Rechtsverfahren gegen die Entscheidung der Behörde ein. Schliesslich hiess das Gericht die Finanzierung für den Lift gut. In der Zwischenzeit besuchte das Kind aber bereits seit Längerem die Sonderschule und die Eltern wollten es nicht mehr aus dem gewohnten Umfeld herausreissen.



Silvie: Solche Probleme könnte man bei Neubauten lösen, indem vor der Planung Spezialistinnen und Spezialisten, Menschen mit Behinderung, aber auch Fachkräfte und die Schulleitung ihre Bedürfnisse, Bedenken und andere Aspekte für einen barrierefreien Schulalltag einbringen könnten. Danach bespricht man die Ansprüche mit den Architektinnen und Architekten und prüft sie auf ihre Umsetzbarkeit.



Andreas: Zeigt sich in unserer Diskussion nicht einfach, wie zentral die Wertefrage ist? Uns gelingt es immer noch nicht, inklusive Werte in Handlungen umzusetzen. Die Gesellschaft ist immer noch zu wenig für das Thema sensibilisiert. Das führt immer wieder zu Problemen, wie ein mir bekanntes Beispiel

zeigt: In einer 1. Klasse sollten vier Kinder mit einer Behinderung integriert werden. Allerdings gab es von den Eltern grossen Widerstand. Sie waren besorgt, dass die Klasse aufgrund der Integration dieser vier Kinder mit dem Schulstoff nicht durchkommen würde. Obwohl die Schulleitung an einem Informationsabend anhand von Studienergebnissen zeigte, dass die Lernentwicklung von heterogenen Klassen mit Kindern mit und ohne Behinderung gleich verläuft wie in homogenen Klassen, konnten die Befürchtungen der Eltern nicht entkräftet werden.



Pascal: Solche Erlebnisse sind frustrierend, aber es gibt auch gegenteilige Erfahrungen. Manchmal können schon kleine Anpassungen eine grosse Wirkung erzielen. Wichtig ist, dass alle Beteiligten einer Schule mitwirken: Inklusive Werte müssen von allen gelebt und umgesetzt werden. Konkret meint das, dass nicht die Kinder mit besonderem Förderbedarf im Vordergrund stehen, sondern die Schule als Ganzes. Die Sorgen und Anliegen kritischer Eltern sind teilweise berechtigt und zeigen, dass es eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion braucht. Ihre Zweifel und Sorgen können auch zum Vorteil genutzt werden, indem man sie zum Beispiel als Anlass nimmt, positive Erfahrungen zu schildern und überhaupt miteinander in den Austausch zu treten. Als SHP ist es essenziell, das offene Gespräch zu suchen, um bei kritischen Eltern einen Wandel in der Haltung in Gang zu setzen. Sie sollen erkennen, dass mit der Inklusion die Partizipation aller Menschen in der Gesellschaft in den Vordergrund rückt und dass der Inklusionsgedanke auf den Menschenrechten beruht und wissenschaftlich abgestützt ist.



Silvie: Ähnliche Auseinandersetzungen braucht es auch in den pädagogischen Teams. Dort kann die Wertehaltung auch problematisch sein. Eine Aussage, die ich nicht mehr hören kann, ist: «Ach so, ich dachte, du würdest das machen.» Egal ob es darum geht, ein Arbeitsblatt anzupassen, ein Formular auszuhändigen oder sich mit einem Kind abzusprechen – häufig entstehen in der Zusammenarbeit zwischen SHP und Klassenlehrperson Unstimmigkeiten, weil die Aufgabenbereiche und Rollen nicht ge-

nügend geklärt sind. In einer Schule, die Inklusion anstrebt, ist das kontraproduktiv. Es braucht für den Umgang mit Heterogenität die Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team.



Mikaela: Für die Kooperation im Team bietet das *3Säulenmodell* von Buchs-Grumbacher und Zurfluh (2007) einen lösungsorientierten Ansatz. Es bieten einen Rahmen für die Umsetzung neuer Schulmodelle: Die *Fachsäule* verweist auf die Relevanz von Weiterbildungen, um die gängige Unterrichtspraxis an die Heterogenität anzupassen. Die *Organisationsentwicklungssäule* beinhaltet die Beratung und Begleitung der multiprofessionellen Teams. Die *Systemsäule* bindet schliesslich alle Beteiligten des Systems Schule ein und ermöglicht eine Teilhabe an Informations-, Rückkoppelungs- und Evaluationsprozessen. Das Modell geht also weit über das Klassenzimmer hinaus und zeigt, dass Inklusion mehr braucht als gute Absprachen – es geht um Organisationsentwicklung.



Silvie: Klingt ja schön und gut, trotzdem fehlt es oft an fundamentalen Aspekten für eine gute Zusammenarbeit. Durch die multiprofessionelle Zusammenarbeit verändert sich nicht nur das Kerngeschäft der Lehrpersonen dahingehend, dass sie weniger autonom agieren können. Die Klärung dessen, wer zukünftig für was zuständig sein soll, wenn das Unterrichten, die Elternarbeit usw. gemeinsam verantwortet wird, ist kein Selbstläufer. In diesem Prozess müssen die Klassenteams unbedingt unterstützt werden. Dies wirft natürlich auch die Kostenfrage auf, denn die Unterstützung muss finanziert werden. Ferner führt die Zusammenarbeit zu einem Zusatzaufwand, welcher sich auf die Unterrichtsqualität auswirken kann, da beispielsweise die Zeit für Absprachen einen Einfluss auf das Zeitbudget für individuelle Vorbereitungen haben kann. Überdies wirken sich ungelöste Fragen der Zusammenarbeit störend auf den Schulalltag aus und verursachen weitere, kräftezehrende Konflikte. Je länger Konflikte andauern, desto schwieriger wird es, die verinnerlichten Verhaltensmuster anzupassen. Trotzdem erhalten die Lehrpersonen in Konfliktsituationen erst spät Unterstützung.



Mikaela: Gerade deshalb braucht es Organisationsentwicklung. Es gibt aber auch pragmatische Lösungen für das Problem, zum Beispiel den *Kooperationsplaner*³ der PH Thurgau. Er kann zur Klärung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten genutzt werden.



Silvie: Man könnte jetzt wiederum argumentieren, dass die Befragungen des *Kooperationsplaners*, die man ausfüllen muss, um im Team auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen, zu aufwendig sind. Aber was der Kooperationsplaner zeigt: Um sich dem Thema Kooperation anzunehmen, braucht es Zeit und den Willen zur Zusammenarbeit. Es wäre schön, wenn uns die Schulleitungen die dafür nötigen Zeitgefässe zur Verfügung stellen würden.



Judith: In dieser Debatte sollte man auch an die Schulassistentinnen und -assistenten denken. Ich arbeite zurzeit als Studentin in dieser Funktion. Mein Ziel ist es, dass der Unterricht ungestört durchgeführt werden kann und dass die Lehrperson durch meine Unterstützung entlastet wird. In vielen Fällen funktioniert das gut, aber immer wieder komme ich und auch meine Kolleginnen und Kollegen an unsere Grenzen. Viele von uns verfügen nicht über eine ausreichende Ausbildung für den Umgang mit Kindern mit komplexen Diagnosen, die eine intensive und spezifische Begleitung benötigen. Das führt zu Überlastung und Überforderung bei den Schulassistenten. Man muss sich das mal vorstellen: In der Schule arbeiten Menschen ohne ausreichende Ausbildung mit Kindern mit besonderem Förderbedarf. Wo gibt es das sonst? Im Schulalltag erleben wir zudem, dass oft nicht geklärt wird, was unsere Rolle ist: Welche Aufgaben müssen wir übernehmen, um die Lehrpersonen zu unterstützen?



Merije: Es gibt noch ein weiteres Problem: Aufgrund ihrer fehlenden Ausbildung werden Assistenzpersonen vergleichsweise schlecht entlohnt. Sie sind für die Schulen günstige Hilfspersonen im integrativen Setting. Der tiefe Lohn und die häufige Überfor-

³ <https://kooperationsplaner.ch/>

derung führen bei Assistenzpersonen zu einer geringen Motivation, ihre eigentlich wichtige Tätigkeit auszuführen. Das führt zu einer hohen Fluktuation. Ständig wechselndes Personal wirkt sich wiederum negativ auf die Kinder aus, die eine gewisse Konstanz bei den Bezugspersonen benötigen. Und schliesslich hat auch das pädagogische Team einen Mehraufwand, weil neue Assistenzpersonen eingearbeitet werden müssen und es dadurch nicht zur gewünschten Entlastung kommen kann.



Judith: Die Arbeit als Assistenzperson hat mir gezeigt, wie das Engagement von Lehr- und Fachpersonen in der Zusammenarbeit mit mir meine Motivation beeinflusst: Die Klärung der Erwartungen an mich und eine präzise Einführung in meine Aufgaben, waren für mich sehr wichtig. Das hat auch mit Wertschätzung zu tun und sobald ich in meiner Arbeit wertgeschätzt werde, bleibe ich auch gerne länger.



Merije: Trotzdem muss sich in der Praxis einiges ändern. Es braucht ausgebildetes Personal und höhere Löhne. So liesse sich die Überforderung verringern. Zudem bräuchte kompetentes Personal weniger Einarbeitung und es wäre motivierter, diese Tätigkeit auch länger auszuüben. So könnte die Unterrichtsqualität gesteigert werden und es wäre möglich, eine Bindung zu den Kindern aufzubauen. Für die Zusammenarbeit zwischen Assistenzperson und Lehrperson oder SHP bräuchte man ein gemeinsames Rollenverständnis und Absprachen darüber, wie man Kindern zu einer uneingeschränkten Teilhabe am Unterricht verhelfen kann. Die Praxis zeigt: So profitieren alle voneinander.



Silvie: Diese Diskussion erinnert mich daran, dass ich letzthin einen interessanten Beitrag geschaut habe, der in Verbindung zur Frage der Ausbildung und der Kooperation steht – allerdings über die Assistenzfunktion hinaus. Peter Lienhard hat bereits 1993 versucht, die Frage zu beantworten, welche Schritte auf dem Weg hin zur Inklusion gemacht werden müssen und wie ein inklusives

Schulsystem aussehen muss.⁴ Einer seiner Punkte – und dieser erscheint mir besonders wichtig – bezog sich auf die Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrpersonen. Um eine hohe Qualität der Bildung und Förderung in einem inklusiven Bildungssystem zu erreichen, braucht es genügend fachlich ausgebildete Personen. Ausserdem hat die Kompetenz der Regellehrperson einen grossen Einfluss auf die «allgemeine Grundtragfähigkeit» der Schulen. Damit meint er die Fähigkeit, eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler zu sein, ohne Kinder aus dem Regelunterricht ausschliessen zu müssen. Gerade neue Lehrpersonen werden oft mit schwierigen Situationen konfrontiert, die in der Grundausbildung unzureichend thematisiert werden. Eine Kollegin berichtete mir, inwiefern der Mangel an unterstützenden Fachkräften ihren Berufseinstieg erschwert hatte: Sie übernahm gleich nach dem Studium eine erste Klasse als Klassenlehrerin. In der Klasse gab es mehrere Kinder mit zugewiesenem Förderbedarf, eines davon hatte das Tourette-Syndrom. Das äusserte sich durch aggressives Verhalten, kleine Ticks und ständiges Wegrennen. Zur Unterstützung wurde eine Sozialpädagogin eingesetzt. Sowohl unsere Kollegin als auch die Sozialpädagogin waren mit der Situation überfordert. Obwohl beide wenig Erfahrung hatten, erhielten sie kaum Begleitung. Nach wenigen Wochen kündigte die Sozialpädagogin und die Kollegin war ab diesem Zeitpunkt mit der Klasse allein. Die Suche nach einer Nachfolge gestaltete sich schwierig.



Pascal: Solche Probleme sind mir auch schon zu Ohren gekommen. Der Mangel an Fachpersonen betrifft auch die Schulische Heilpädagogik. In der Praxis lässt sich beobachten, dass immer mehr Personen ohne entsprechende Ausbildung heilpädagogische Tätigkeiten übernehmen. Eine Kollegin befindet sich noch am Anfang des Sonderpädagogik-Studiums, gibt jedoch bereits *Integrative Spezielle Förderung*. Dies ist kein Einzelfall, es werden sogar Stellen besetzt mit Studierenden der Sonderpädagogik ohne Berufserfahrung. Die Schulleitungen sind sich der Problematik bewusst, jedoch haben sie häufig Schwierigkeiten, diplomierte Fachpersonen zu finden.

⁴ <http://peterlienhard.ch/blog/?p=1773>



Mikaela: Das zeigt doch, wie schwierig es ist, unter diesen Bedingungen einen Systemwandel herbeizuführen. Es bräuchte nicht nur mehr Fachpersonen, sondern auch die Gewährleistung der Grundtragfähigkeit eines Klassensystems und einen flexibleren Einsatz von Ressourcen. Zudem sollten Unterstützungsangebote unkompliziert und niederschwellig verfügbar sein. Auf dem Weg hin zur Inklusion dürfen Kinder nicht unter fehlenden personellen Ressourcen leiden. Wir sind den Kindern gegenüber verpflichtet, ihnen auch während des Systemwandels gerecht zu werden. Lehrpersonen müssen den Raum erhalten, ihre Haltung im Hinblick auf Inklusion zu überdenken und neue Formen des Unterrichts zu entwickeln. Um auf Peter Lienhard zurückzukommen, muss bei der Umsetzung von Inklusion nicht nur an der Hülle gearbeitet werden, sondern das pädagogische Tun und die Haltung müssen im Zentrum stehen.



Andreas: Endlich, das wollte ich schon lange einwerfen: Inklusion muss schliesslich auch im Unterricht gelingen. Da gibt es noch einige Baustellen. Eine davon möchte ich hier ansprechen: die soziale Partizipation. Sie wird bisher zu wenig beachtet. Es reicht nicht aus, wenn die soziale Dynamik in einer inklusiven Schule dem Zufall überlassen wird. Das Ignorieren der sozialen Aspekte kann nämlich zu Problemen führen, wie dies ein heftiger Vorfall an einer Schule mit einer Lernenden mit ASS zeigt: Die Schülerin wurde zunächst ausgegrenzt und anschliessend aufgrund ihrer Beeinträchtigung gemobbt. Sie war nicht imstande, sich zu wehren oder Hilfe zu holen.



Merije: Gegen den Vorwurf, dass der sozialen Partizipation zu wenig Beachtung geschenkt wird, ist nichts einzuwenden. Soziale Partizipation sollte aber nicht erst thematisiert werden, wenn es zu Mobbing kommt. Es ist ein grundsätzliches Thema, das alle Schulen und Klassen betrifft. Als Lehrperson kann man gut darauf einwirken – und damit meine ich gerade nicht mit Anti-Mobbing-Workshops. Forschungsergebnisse zeigen, dass zum Beispiel die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden, das Klassenklima und die Form der Bewertung von Leistungen einen Einfluss auf die soziale Partizipation haben. Ich kenne ein Beispiel eines Jungen mit einer Autismus-Spektrum-

Störung, der die Sekundarstufe II besuchte. In seinem Fall haben verschiedene Faktoren die soziale Partizipation unterstützt: die Aufklärung der Klasse über Autismus-Spektrum-Störungen durch einen Psychologen, regelmässige Gespräche zwischen dem Jungen und der Lehrperson und die Einbindung der Mitschülerinnen und Mitschüler zum Beispiel durch das Abmachen von Zeichen, um zu signalisieren, wann genug ist. Der Junge verbrachte schliesslich die Pausen, das Mittagessen und sogar die Freizeit mit seinen Schulkameradinnen und -kameraden.



Mikaela: Auf der Sekundarstufe II kann davon ausgegangen werden, dass die Lernenden in ihrer Sozialentwicklung weiter fortgeschritten sind als Primarschülerinnen und -schüler. Womöglich hatten einige bereits Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen. Solche Erfahrungen sind wichtig, um soziale Unsicherheiten abzubauen und die Diversität der Menschen als Normalität zu erkennen. Folglich wäre es wichtig, Vielfalt bereits auf der Vorschul- und Primarstufe zu thematisieren.



Silvie: Dazu passt ein Beispiel aus einem kooperativen Kindergarten. Er setzt sich zusammen aus einem heilpädagogischen und einem Regelkindergarten. Das Beispiel zeigt, wie in einer nicht inklusiven Struktur Inklusion angestrebt werden kann, um sich langfristig der Inklusion anzunähern. Die Lehrpersonen und die SHP sind im regen Austausch und es finden täglich gemeinsame Aktivitäten statt, an denen alle Kinder teilhaben können. Durch den frühen, häufigen und angeleiteten Kontakt werden Ängste und Unsicherheiten abgebaut.



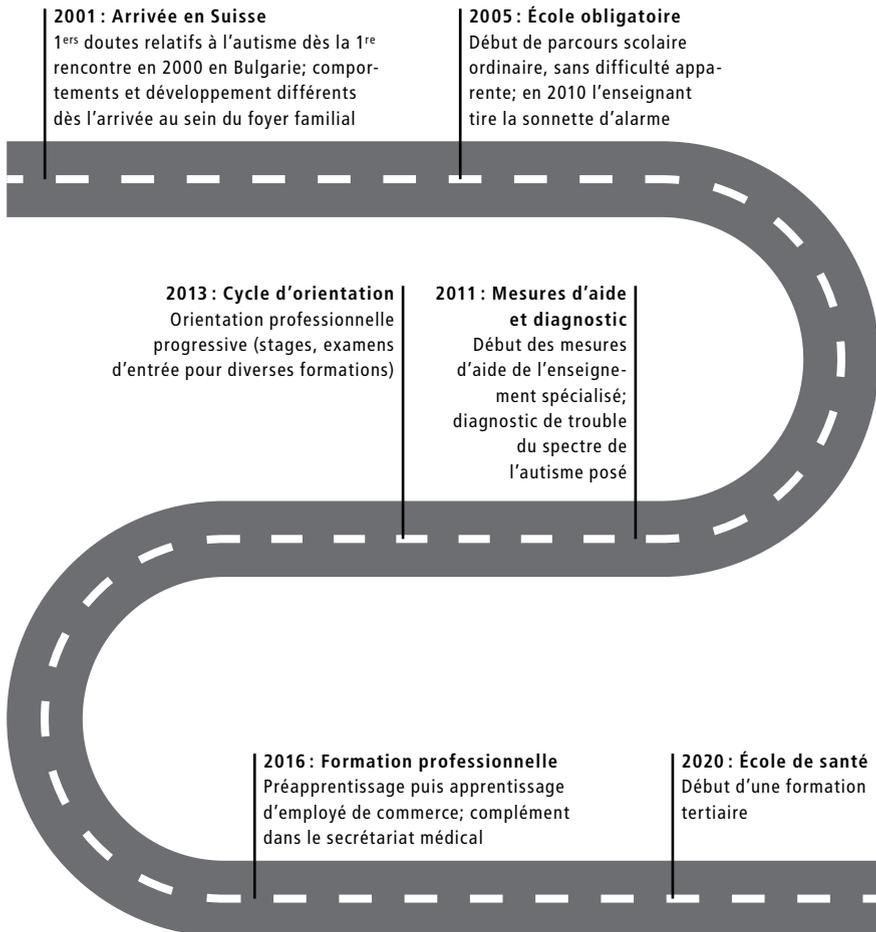
Andreas: Die soziale Partizipation ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Umsetzung der Inklusion. Alle sollen an der Gesellschaft teilhaben können. Lernen die Kinder von klein an, dass es normal ist, unterschiedlich zu sein, anerkennen sie die Vielfalt auch als Erwachsene. Eine inklusive Schule kann als Schlüssel gesellschaftlicher Akzeptanz von Diversität angesehen werden.



Mikaela: Guter Schlusspunkt. Damit sind wir aber schon fast wieder am Anfang des Gesprächs. Wichtig wäre es eben auch, am System etwas zu ändern und über Haltungen und Werte zu verhandeln.

Pars, cours (de) vis !

Directement concernés par l'éducation inclusive, Stefan Page et ses parents, Nathalie et Eric Page, retracent leur parcours et partagent leurs perceptions et leurs vécus personnels durant toutes ces années, allant de la préscolarité à la formation professionnelle.



Parcours préscolaire

Parents : Avant son arrivée chez nous, Stefan était dans un orphelinat en Bulgarie. Quand nous avons passé un peu de temps avec lui, nous avons demandé à la directrice et à la docteure de l'orphelinat s'il était autiste. Elles nous ont dit que non. Selon elles, si Stefan se balançait comme il le faisait, qu'il n'avait pas d'échange avec nous et qu'il ne nous regardait pas, c'était parce qu'il était malade et intimidé. Stefan est arrivé chez nous en mars 2001, il avait 22 mois. Il a appris à marcher seul et à se servir de ses mains chez nous. Il a vite montré une passion pour tout ce qui était rond, les livres et les mouvements répétitifs (balançoire, cheval à bascule). Il était curieux de tout ce qui l'entourait, avec une grande maladresse et une envie d'aller vers les autres. Nous l'avons inscrit à une sorte de garderie deux heures par semaine. Le rapport avec les autres enfants s'est montré difficile. La personne qui s'occupait de Stefan à ce moment-là nous a alertés quant à son comportement. Elle a essayé de comprendre Stefan, mais n'ayant pas les outils nécessaires, ce fut sans succès. Il est vrai qu'avoir de l'aide à ce moment-là nous aurait facilité les choses, mais ça nous aurait sans doute poussés à adopter un comportement différent et à mettre Stefan dans une école spécialisée. Nous pensons que de ne pas avoir eu de l'aide à ce moment-là lui a certainement rendu service, puisqu'il a suivi une scolarité en contexte régulier. On l'a poussé à donner le meilleur de lui-même, il a appris à gérer l'imprévu et à s'adapter à presque toutes les situations.

Entrée à l'école obligatoire

Stefan Page (SP) : Mon entrée à l'école obligatoire fut un moment difficile, car quitter les habitudes quotidiennes de la maison et m'adapter à un nouvel environnement m'était compliqué et source de stress. Les premiers jours, je ne comprenais pas vraiment ce qu'il se passait et l'intérêt d'être à l'école. Je ressentais comme un manque dû au fait que ma maman n'était pas à mes côtés. Au niveau des relations avec mes enseignants, je me rappelle qu'avec l'une de mes premières enseignantes, je n'étais pas adéquat, je lui répondais constamment lorsqu'elle me reprenait pour tel ou tel comportement. Avec mes camarades, il y avait beaucoup d'incompréhension. À chaque fois que je montrais une différence par rapport à eux, ils disaient que j'étais bête, bizarre. Je ne jouais jamais avec

eux et n'étais jamais invité aux anniversaires sauf à celui d'un de mes camarades.

Parents : Nous avons eu les mêmes retours que pour le préscolaire. Stefan était turbulent pendant et en dehors des cours. Dans un premier temps, nous avons essayé de régler les choses par nous-mêmes, jusqu'à ce que l'on nous propose différentes aides en vue d'accompagner Stefan le mieux possible.

Scolarité obligatoire

SP : Ma scolarité a été mouvementée comme des montagnes russes. Il y a eu des jours avec et des jours très pénibles. Ce qui m'a énormément déplu consiste en l'incompréhension, voire l'intolérance des enseignants à ma différence. Ils me voyaient comme un « sale gamin ». S'adapter aux autres et me faire des amis était aussi une épreuve, surtout lorsque je n'avais pas encore les outils pour savoir comment m'y prendre, outils que j'ai pu développer lors de mon entrée au cycle d'orientation. Ma plus grande facilité à l'école, quant à elle, était de rendre les travaux dans les délais. Quant aux personnes qui m'ont accompagné durant ma scolarité, j'ai eu énormément de plaisir à collaborer avec mes enseignantes spécialisées. Elles m'ont transmis beaucoup de notions sur les techniques d'apprentissage ainsi que sur la préparation aux tests écrits. Rationnellement, j'ai appris comment aborder quelqu'un de manière adaptée et comment réagir dans certaines situations de la vie courante. Ce qui m'a satisfait est le fait de voir mes progrès, tous les six mois. J'avais l'impression d'un renouveau dans les éléments à travailler avec elles. J'ai particulièrement apprécié faire des programmes sur ce que nous allions travailler pendant les séances.

Parents : Nous avons eu la possibilité de repousser l'entrée à l'école obligatoire de Stefan d'une année, occasion que nous avons saisie. Il a donc commencé sa scolarité obligatoire avec un an de retard. Nous pensions qu'il n'était pas prêt pour commencer l'école. À l'école enfantine (1H et 2H), l'enseignante nous a demandé d'arrêter de pousser Stefan car il ne suivait pas les leçons. Tout ce que les autres apprenaient, il le savait déjà : les lettres et écrire son prénom. Nous n'avons jamais poussé Stefan sur le plan des apprentissages. Il était très curieux de nature, il aimait les his-

toires et il demandait pourquoi et comment on lisait, pourquoi, ici, il y avait ce son, et pourquoi là, un autre son. Lorsqu'il est entré à l'école, il connaissait de fait, toutes les lettres et savait écrire son prénom. Il passait donc pour un garçon turbulent, mal élevé et impoli. Nous aurions eu besoin de soutien dès son entrée à l'école obligatoire en 1re année. Il avait un comportement inadéquat avec les autres enfants et n'avait pas peur de répondre aux enseignants. Il passait, là aussi, pour un enfant impoli. En 2011, son enseignant nous a dit que Stefan n'était pas un garçon mal élevé, mais qu'il y avait sans doute autre chose. Il nous a conseillé de faire un bilan pédopsychiatrique, chose que nous avons faite. La personne qui nous a reçus et suivis manquait de tact puisqu'elle nous a annoncé par téléphone que notre fils était autiste sans donner davantage d'explications. Nous lui avons donc demandé un autre rendez-vous afin d'obtenir plus d'informations. Lors de ce rendez-vous, elle nous a dit que notre fils n'aurait jamais d'amis, qu'il ne trouverait pas de travail et que sa vie sentimentale serait un chaos, voire un désert. Que dire de plus ? Nous vous laissons imaginer dans quel état des parents sont quand un professionnel de la pédopsychiatrie leur annonce cela, sans ménagement et en finissant en nous disant : « Nous nous reverrons dans six mois pour faire le point une fois que le soutien scolaire sera mis en place. »

Soutiens et partenariat

SP : C'est grâce aux techniques mises en place et à la collaboration étroite avec mes parents, ainsi qu'à mon travail assidu que je suis devenu la personne que je suis.

Parents : Stefan aurait eu besoin de soutien dès sa 1re année scolaire et il en a reçu en 2012, lors de sa 8^e année. Ce fut un soulagement pour nous. Nous l'avons ressenti comme une bouée de sauvetage. Cela nous a permis de comprendre comment canaliser Stefan et donc d'avancer. En revanche, la réaction de certains enseignants qui pensaient que le syndrome d'Asperger n'était qu'une excuse nous a insatisfaits. Toutes les aides qui nous ont été apportées ont été d'un grand soutien (hormis la pédopsychiatre). Nous avons trouvé de l'écoute, des solutions et les comportements de Stefan ont grandement changé.

Formation professionnelle

SP : La transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle m'a permis de faire une découverte énorme au niveau des relations entre les collègues et l'employeur. J'ai ressenti comme une bienveillance dans le but de me faire réussir ma formation professionnelle initiale. Concrètement, j'ai tout d'abord réalisé une 4^e année au cycle d'orientation. Ensuite, j'ai fait deux stages, un en chimie biologie et un autre comme employé de commerce. Ce dernier m'a plu et j'ai donc décidé d'entamer un préapprentissage d'employé de commerce qui s'est transformé en apprentissage. Cela m'a permis d'obtenir un CFC d'employé de commerce. Parallèlement, j'ai entrepris des stages dans divers blocs opératoires, car mon souhait le plus cher est de devenir technicien en salle d'opération. Finalement, depuis 2020, j'ai commencé une formation ES de technicien en salle d'opération. Durant la formation professionnelle initiale, j'ai reçu l'aide d'un coach qui m'a beaucoup soutenu au niveau du comportement à adopter sur le lieu de travail et sur la manière d'entretenir de bonnes relations avec les collègues. Grâce aux diverses formations dispensées par mon coach (p. ex. savoir-être au travail, adaptation à un nouveau milieu), j'ai entretenu de très bons rapports de stage avec mes collègues et mes employeurs.

Parents : La transition s'est très bien passée. Nous avons prolongé sa scolarité obligatoire, car il ne trouvait pas de place d'apprentissage. Durant cette 12^e année, il a passé l'examen pour aller à l'école de commerce et de culture générale (ECCG), examen qu'il a réussi. Dans le même laps de temps, une place d'apprentissage dans un centre de l'ORIF s'est présentée. Stefan a choisi l'apprentissage. Il a pu arrêter sa 12^e année au mois d'avril à la suite d'un stage à l'ORIF. Il a fait une année de préapprentissage en tant qu'employé de commerce, suivie de trois années d'apprentissage avec un complément dans le secrétariat médical, avec un CFC à la clé. Actuellement, il est en 1^{re} année à l'école de santé à Lausanne pour suivre une formation de technicien en salle d'opération (TSO). Lorsque Stefan était à l'ORIF, il a bénéficié de toute l'aide nécessaire, ce qui nous a considérablement soulagés. Cela lui a permis de mûrir et de prendre confiance en lui. Au début, nous étions inquiets, car nous n'avions pas beaucoup de retours. Mais lorsque nous avons vu qu'il rentrait heureux de sa semaine et qu'il se réjouissait de retourner tous les lundis, nous avons été rassurés.

Différences entre l'école obligatoire et les centres de formation professionnelle

SP : Le centre professionnel était ouvert à la discussion. J'ai bénéficié d'une prise en charge individualisée, avec, entre autres, une adaptation du temps horaire de 80 %, due à la fatigue. Je me suis bien senti dans ma section de travail, les collègues étaient très compréhensifs face à ma problématique. J'ai eu l'occasion de séjourner dans un internat spécialisé où j'ai connu beaucoup de personnes avec qui discuter. Je pense que le fait de m'entraîner à la communication avec mes collègues de l'internat et d'échanger avec eux m'a particulièrement aidé.

Parents : Stefan a reçu plus de soutien durant son apprentissage que durant sa scolarité obligatoire, du fait qu'il était en centre spécialisé. Durant sa scolarité, nous avons eu plus de retours autant sur le comportement que sur le travail, puisque Stefan était mineur. Nous l'avons senti plus serein durant son apprentissage. Lors de sa scolarité obligatoire, surtout au CO, il n'était pas rare que Stefan parte à l'école la peur au ventre. Nous avons vu Stefan s'épanouir lors de son apprentissage, il a découvert la vie avec les autres et non pas contre les autres.

Éducation inclusive

SP : Au début, les exigences étaient élevées. Il y a eu beaucoup de choses à mettre en place pour arriver à un résultat convaincant. Néanmoins, l'éducation inclusive m'a permis de m'adapter aux autres et de comprendre comment collaborer avec des collègues. Je pense que cela va me rendre service pour mon futur travail au bloc opératoire où je serai dans l'obligation de collaborer avec les autres professionnels présents dans la salle. Aussi, j'ai aimé le fait d'avoir quelqu'un qui m'épaule dans les moments les plus compliqués et d'avoir des explications à mes questions que personne n'était en mesure de me donner.

Parents : L'éducation inclusive ne dépend pas que des adultes (heureusement). Avec les autres enfants, cela s'est plutôt bien passé. En revanche, nous déplorons le comportement de certains adultes qui n'ont pas cherché à comprendre, mais plus à enfoncer un clou qui était déjà présent au lieu de chercher des solutions. Fort heureusement pour Stefan, ces gens ne faisaient pas partie de la majorité.

Une rencontre, de(ux) personnes engagées et engageantes

Entretien avec Manuella Salamin, Présidente de l'association des maître-sse-s de l'enseignement spécialisé du Valais romand (AMES1) et enseignante spécialisée, et Olivier Solioz, Président de la société valaisanne pédagogique (SPVal2) et enseignant au primaire.

Comment les deux professionnels de l'enseignement, spécialisé pour vous Manuella Salamin et régulier pour vous Olivier Solioz, perçoivent-ils l'éducation inclusive en Suisse ?

Manuella Salamin (MS) : J'ai l'impression qu'il est plus facile d'inclure des élèves avec un handicap plus visible (la surdité, la malvoyance, un handicap moteur, etc.) que ceux qui en ont un, moins visible. Lorsque les difficultés ne sont pas visibles, l'inclusion paraît moins aisée. Je ressens également la peur de l'inconnu. La première fois que les enseignants réguliers et enseignantes régulières doivent inclure un élève avec des difficultés, une certaine crainte se fait ressentir puis les fois suivantes, ils et elles possèdent plus de connaissances et ont plus d'aisance. Actuellement, il y a aussi cette problématique « multidys ». Dans cette situation, je me demande si nous sommes dans l'inclusion ou dans des contours différenciés de la normalité. Ces élèves qui présentent ce type de troubles ne devraient, à mon sens, pas être catégorisés comme des élèves de l'enseignement spécialisé.

Comment selon vous ces élèves pourraient-ils échapper à cette catégorie-là ?

MS : Sans doute en intensifiant la différenciation et en abordant l'évaluation sur un plan moins sommatif, mais plus global. Souvent, ces élèves ont dû puiser dans des ressources incroyables pour développer des stratégies la plupart du temps très efficaces qui sont moins visibles dans le domaine scolaire, mais quelques fois par la suite dans le domaine profes-

sionnel ils peuvent faire des merveilles. Malheureusement, ils n'arrivent que rarement jusqu'au monde professionnel.

Je me permets de rebondir sur l'évaluation. Pensez-vous qu'elle constitue un frein potentiel à l'inclusion ?

MS : Je pense que la majorité des questions que l'on se pose vis-à-vis de l'inclusion a trait à l'évaluation. On se demande, par exemple, si l'aide qu'on apporte à ces élèves est équitable ou si nous avons le droit de changer certaines choses, de donner moins d'items, cela va-t-il changer la donne ? Promouvons-nous des élèves à un cycle supérieur qui seront ensuite mis en échec ? Je trouve que beaucoup de questions tournent autour de l'évaluation.

Olivier Solioz (OS) : Il me semble que nous sommes tous d'accord sur le bien-fondé de l'inclusion, le droit à l'éducation, au mélange social, à la participation. Des décisions ont été prises, elles sont saluées par la société dans les grandes lignes, dans les principes. Ce qui ressort sur le terrain, comme Manuella l'a dit, est certaines fois la peur de l'inconnu qui diminue dès qu'il y a des explications. Cette peur, ces réticences sont présentes, car il y a toujours cette question et ce besoin de ressources, d'aide, de soutien, d'accompagnement des décisions et d'attribution de moyens. Les élèves pour qui l'inclusion est induite par une problématique physique, motrice, intellectuelle, marquée ou visible ou encore reconnue, il n'y a aucun souci. Toutefois, pour les autres inclusions, les difficultés pour les enseignant-e-s résident au niveau des moyens à disposition, dont les moyens d'enseignement. Pour rebondir sur la pédagogie universelle, actuellement tout ce qui est préparé, prévu et fourni, mais aussi ce qui est enseigné pour la conception des fiches, des épreuves, etc. n'est que rarement accessible pour tous les élèves. Lors d'une inclusion, tout ce qui est fait demande, dans la majorité des cas, d'être repris et retravaillé soit par l'enseignant régulier ou l'enseignante régulière, soit par l'enseignant-e spécialisé-e, soit par d'autres institutions ou parties prenantes de l'école. Pour que l'inclusion soit effective, cela demande des efforts supplémentaires et c'est souvent cela qui pose des problèmes sur le terrain.

Cela renverrait-il au manque de moyens d'enseignement accessibles ?

OS : C'est exactement cela. Nous essayons de pousser les professionnels du terrain à créer des moyens d'enseignement qui sont directement

accessibles à tous, mais ce n'est pas encore automatique. Par ailleurs, dans les institutions de formation des enseignant·e·s, les futur·e·s professionnel·le·s sont encore que peu préparé·e·s à la création de contenu, de cours, de fiches ou d'épreuves accessibles. Il y a une manière de travailler qui n'intègre pas encore tous les critères facilitateurs. Nous prenons des habitudes, notamment dans notre parcours de formation, avec des standards bureautiques qui ne sont pas ceux de l'école inclusive. Il y a des formations hybrides et ponctuelles qui sont proposées afin de mieux cerner les besoins de certains élèves et comment il est possible d'y répondre, entre autres grâce à l'accessibilité. Il s'agit d'une adaptation à petits pas au lieu d'avoir à la base un changement de standards privilégiant l'utilitaire à l'esthétisme.

MS : Il y a cette image des escaliers du perron sur lequel il neige fortement. Plutôt que de dégager les escaliers pour faire monter tous les élèves et faire attendre celui qui est en fauteuil roulant, si l'on déneige prioritairement la rampe, tous les élèves peuvent entrer à l'école en même temps. Un parallélisme évident avec le matériel d'enseignement peut être fait. L'enseignant·e qui produit un document d'emblée accessible à toute la classe n'aura pas besoin de l'adapter ultérieurement pour un élève en particulier. Il ou elle pourra le donner à tous les élèves en même temps.

De quelle manière, d'après vous, le corps enseignant est-il préparé à l'éducation inclusive ? Dans quelle mesure est-il sensibilisé à l'accessibilité ?

OS : Dans la formation de base du corps enseignant régulier, d'après mes connaissances, cette thématique est abordée, peut-être survolée. Cela est plus ou moins développé selon les choix et les sensibilisations des Hautes écoles pédagogiques (HEP) ou des instituts de formation. Je pense qu'il est trop tôt pour dire qu'une formation calquée sur les principes reconnus et validés de l'éducation inclusive est dispensée dans les instituts de formation. Sur le terrain, nous avons des conseils généraux pour répondre à certains besoins spécifiques des élèves. Il y a aussi l'autre extrême avec les « ayatollah » de la différenciation et des adaptations qui souhaitent tester et utiliser divers moyens selon chaque besoin spécifique. Nous n'avons pas encore abordé les documents officiels, fournis par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) ou les documents cantonaux. Il s'agit d'un autre volet qui est encore beaucoup plus vaste et problématique au niveau de

l'inclusion. Toutefois, il y a eu une prise de conscience au niveau de la CIIP, avec l'unité des moyens d'enseignement romands, en ce qui concerne les nouveaux moyens d'enseignement qui doivent être créés. À présent, les rédacteurs et éditeurs reçoivent des consignes pour que les principes de composition des documents respectent certaines règles pour l'adaptation ou pour la transformation.

Depuis la fin de vos formations respectives et vos débuts professionnels dans les classes, de quelle manière l'éducation inclusive a-t-elle fait son chemin ?

OS : Quand j'ai débuté en 1996, il me semble que les pratiques en vigueur consistaient à déléguer les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) aux enseignant·e·s spécialisé·e·s. Ce n'était pas forcément inclusif. Généralement, l'élève à BEP était sorti de la classe pour un travail en individuel. Aussi, les élèves qui avaient des difficultés motrices ou qui étaient en situation de handicap étaient généralement dans des écoles spécialisées, car c'était une « tradition ». On déplaçait les élèves dans les centres spécialisés où il y avait une habitude de travail, des enseignant·e·s spécialisé·e·s qui étaient plus habitué·e·s à travailler des domaines scolaires et parascolaires. Maintenant, avec l'éducation inclusive, il y a beaucoup plus d'échanges et de collaboration entre les enseignants réguliers ou enseignantes régulières et les enseignant·e·s spécialisé·e·s, de même qu'avec les partenaires externes (psychologues, logopédistes, psychomotricien·ne·s, etc.). Un réseau s'est tissé entre les divers professionnels.

Vous avez donc vu un passage des méthodes séparatives à des méthodes de plus en plus intégratives.

OS : Oui, ça de toute manière. Et au niveau institutionnel, c'est également le message qui est transmis et qui est passé. On voit qu'institutionnellement, il y a des décisions qui ont été prises. L'inclusion doit être mise en œuvre le plus loin et le mieux possible, dans les meilleures conditions. Il y a peut-être parfois des stops qui sont donnés, soit par les familles, soit par les élèves, soit par l'institution, mais c'est quelque chose de courant et qui se retrouve pratiquement dans chaque école.

Existe-t-il, selon vous, une date charnière où le Valais a voulu aller vers l'inclusion, où des décisions politiques ont été dans ce sens-là ?

MS : Je n'ai pas de date précise. Je dirai qu'un des premiers signaux a été la ville de Martigny, vers 1984. Ils ont décidé que les élèves qui étaient dans les classes spécialisées de la « Bruyère » seraient intégrés dans les classes de la ville. C'était une volonté politique à un endroit spécifique. J'ai bien aimé ce qu'a dit Olivier. On va jusqu'où c'est possible et le stop est donné parce que l'enfant est en souffrance ou les parents, ou la classe ou l'enseignant-e. Il faut aller le plus loin possible, mais on ne force pas si ça ne va pas, on ne ferme pas les portes des écoles spécialisées, cela me semble important aussi. En travaillant actuellement dans les appuis, je vois clairement la différence. À présent, les portes nous sont ouvertes. Il est assez rare qu'un enseignant régulier ou une enseignante régulière souhaite que l'on sorte de la classe avec l'élève. On peut aisément entrer dans la classe, observer, travailler avec un ou des élèves, ressortir, faire des petits groupes. Nous avons une grande liberté d'action et les enseignants réguliers ou enseignantes régulières sont très accueillant-e-s.

Percevez-vous un renforcement au niveau des pratiques de coenseignement ?

MS : Oui, clairement. Nous pouvons travailler conjointement et en collaboration dans une même classe. En revanche, il est vrai que je travaille depuis plus de 30 ans dans la même école. Les enseignants réguliers ou enseignantes régulières me connaissent, ils ou elles savent que je suis bienveillante envers eux ou elles et que je ne suis pas là pour les juger. Il est plus difficile de créer des équipes pédagogiques dans les grands centres où il y a beaucoup de mouvements et de changements au niveau du corps enseignant. Je pense qu'il y a des choses à faire à ce niveau-là. Personnellement, je rêverai d'avoir pour deux classes primaires, trois enseignant-e-s dont deux réguliers ou régulières et un-e spécialisé-e. Qu'ils et elles puissent collaborer et faire évoluer les pratiques. Les enseignant-e-s spécialisé-e-s doivent généralement se déplacer, car ils ou elles n'ont pas assez d'heures dans un centre. Cela crée une insécurité et peut impacter l'investissement. Comment s'investir pleinement dans un centre en sachant que l'an prochain on ne sera plus là ? Il est difficile de créer des équipes pédagogiques dans ces conditions-là.

OS : Les élèves qui ont des difficultés reconnues, évaluées et certifiées ont plus de dotations horaires d'un-e enseignant-e spécialisé-e qui va les suivre et idéalement sur une continuité. Ces élèves sont au bénéfice de mesures renforcées d'enseignement spécialisé. Les inclusions qui fonctionnent ou qui ont de bons résultats sont celles où le cursus scolaire, en tout cas primaire, d'un élève, a été suivi par un-e même enseignant-e spécialisé-e. Cela évite de « repartir de zéro » chaque année. S'il y a un-e enseignant-e spécialisé-e dans le centre scolaire et qu'on sait que les élèves seront suivis par ce-tte même enseignant-e sur plusieurs années, cela rassure. Dans ce cas de figure, l'enseignant-e spécialisé-e peut plus coacher, rassurer, intégrer, préparer, accompagner l'enseignant régulier ou l'enseignante régulière que si les intervenant-e-s changent d'année en année. La difficulté en Valais réside au niveau des heures d'appui, c'est-à-dire des mesures ordinaires d'enseignement spécialisé qui induisent souvent des changements d'intervenants dans le suivi de l'élève. Avant qu'un coenseignement puisse se mettre en place, un temps d'adaptation est souvent nécessaire. Avec les jeunes diplômés des hautes écoles pédagogiques, les pratiques de coenseignement sont peut-être plus faciles à mettre en place, car ils ont eu dans leur parcours de formation des stages à deux dans une même classe, où ils se soutenaient, coenseignaient. Dans les générations des professionnels issus des écoles normales, la culture était peut-être plus individuelle (un-e enseignant-e pour une classe) et les élèves à BEP étaient adressés aux enseignant-e-s spécialisé-e-s.

Pour revenir à la date charnière, les décisions qui ont été prises à Martigny étaient de l'ordre politique, mais aussi au niveau financier et de l'infrastructure. Les établissements de Martigny sont les premiers qui ont par exemple regroupé deux classes. Ils ont démonté un mur pour faire une classe intégrative. Ils ont décidé de créer des surfaces qui facilitent le coenseignement et qui le rendent géographiquement possible. Les décisions et les moyens mis à disposition étaient avant tout communaux. Actuellement, on se retrouve parfois dans des conditions extrêmes au niveau de la taille ou de la composition des classes. S'il y a une classe à 22 ou 25 élèves, selon la taille de la classe, il sera difficile de faire du coenseignement de manière parallèle. Il y aura un-e enseignant-e qui a le « lead » et un-e autre qui accompagne, qui circule dans la classe. Il sera plus difficile de séparer le groupe-classe dans la même salle de classe et d'enseigner parallèlement. Ce qui est parfois mis en place consiste à profiter des salles de classe libres dans un bâtiment.

Un autre frein à l'éducation inclusive est donc purement architectural.

OS : Absolument. De plus, dans les nouvelles écoles qui sont construites, ce n'est pas certain que les options architecturales choisies et retenues par les politiques correspondent aux besoins, aux souhaits, aux fonctionnalités qui seraient idéales pour l'inclusion. La prise en compte de l'inclusion, géographiquement et dans la construction de certaines écoles, n'est pas encore optimale.

Dans cet ordre d'idée, de quelle manière l'État du Valais soutient-il l'éducation inclusive ?

OS : Il offre un soutien moral, institutionnel de principes et d'engagement politique et financier. Il y a un soutien de principes avec des moyens attribués, une réactivité ou une adaptation qui est assez bonne, c'est-à-dire que s'il y a de nouveaux cas, des besoins, il y a la possibilité de faire des demandes, mais pour arriver à des résultats, il y a une procédure qui, pour le corps enseignant, prend du temps. Cela est peut-être parfois trop coûteux. Il faut avoir fait les démarches administratives nécessaires auprès des parents, de la direction, du conseiller pédagogique, de l'inspecteur, de l'office. Ensuite, du côté des spécialistes, il faut qu'ils fassent leurs évaluations. Pour les élèves pour qui toutes ces étapes sont terminées, le soutien, c'est-à-dire les moyens, est mis à disposition dans la mesure du budget actuel. Les élèves avec des mesures renforcées de l'enseignement spécialisé ont généralement une attribution constante des heures de soutien. Ces dernières sont « garanties » tout au long de leur scolarité, en étant réévaluées à plusieurs reprises. En revanche, pour les autres élèves qui arrivent dans le système, c'est un peu fluctuant. J'ai parlé avant de la taille du groupe-classe. Souvent, il y a des tendances ou des volontés de regrouper les élèves à BEP dans la même classe afin que les ressources soient centralisées et que les enseignant·e·s réguliers ou régulières et spécialisé·e·s puissent avoir plus de périodes de coenseignement, mais c'est une fausse bonne réflexion. On regroupe les élèves pour centraliser les moyens, pour condenser ou cumuler les attributions, mais un ou deux ans après, on constate que cette centralisation a tout de même induit des pertes de périodes, car il y a une réévaluation et d'autres besoins ailleurs et l'on ne dispose pas forcément d'un budget supplémentaire. Il y a également ce paradoxe de dire on veut de l'éducation inclusive, une qualité pour l'enseignement ordinaire et l'enseignement spécialisé, mais

lorsqu'on regarde les chiffres on constate que ceux de l'enseignement spécialisé, à savoir le nombre d'équivalent plein temps, c'est-à-dire le nombre de périodes attribuées ou de postes attribués, sont en constante augmentation. Or, il y a aussi une évolution de la population générale scolaire. Si le nombre d'élèves augmente, les budgets alloués à l'école devront aussi augmenter. L'augmentation n'est donc pas uniquement due à l'inclusion, mais induite par l'évolution de la démographie scolaire.

MS : L'éducation inclusive est censée être pour tous les élèves, pour que chacun soit pris en compte dans le système scolaire. Or, les soutiens sont accordés selon le nombre d'enfants définis comme ayant des besoins. L'attribution des ressources se fait de manière individuelle, selon les besoins individuels. Peut-être faudrait-il réfléchir au niveau du groupe-classe et attribuer les ressources à ce niveau-là ou donner un pourcentage de base pour les écoles selon les besoins pressentis, tout en tenant compte des effectifs des classes et des élèves qui les composent (nombre d'élèves à BEP). Actuellement, les besoins sont ciblés par rapport aux élèves de manière individuelle alors que dans l'éducation inclusive et selon la pédagogie universelle qui s'adresse à tous les élèves, les besoins devraient être considérés dans leur globalité tout comme les moyens accordés.

OS : Des discussions ont été menées en Valais sur l'éventualité de donner, sur la base du nombre d'élèves total d'une école, une enveloppe budgétaire et un socle pour l'enseignement spécialisé qui serait utilisé par les directions au plus près des besoins des élèves. Pour faire face à la pénurie du nombre d'enseignant-e-s spécialisé-e-s à disposition, l'état a trouvé des solutions. Il a mis en place des aides à la vie scolaire (AVS) qui accompagnent certains élèves et facilitent les gestes de la vie quotidienne durant la journée scolaire. Il a aussi fait recours aux stagiaires qui sont en préstage avant d'entrer en formation dans les hautes écoles spécialisées du travail social. Ils ou elles sont sous la responsabilité des enseignant-e-s spécialisé-e-s et fonctionnent comme aides et/ou « remplaçant-e-s » pour faire en sorte que l'inclusion soit effective.

Actuellement, ces pratiques sont-elles courantes ?

OS : Oui. Par exemple, pour les élèves qui ont des troubles du spectre de l'autisme (TSA) et qui présentent des troubles importants au niveau du comportement social dans le groupe, des stagiaires sont mis à disposition. Ils ou elles

sont réparti·e·s en début d'année scolaire. Pour les situations qui sont évaluées par la suite, il est plus difficile d'obtenir des stagiaires. Dans de nombreux cas, des périodes de soutien non permanent (SNP) sont attribuées à des enseignants réguliers ou enseignantes régulières ou des AVS sont recherché·e·s.

MS : Ce n'est pas tout à fait cela, mais il faut reconnaître qu'il y a des dérives. Un·e AVS devrait être là uniquement pour les élèves qui ont des difficultés au niveau de l'autonomie (besoin d'aide pour aller aux toilettes, pour sortir en récréation, etc.). Les AVS sont censés accompagner ce volet pratique et effectuer les tâches proposées par l'enseignant·e spécialisé·e. Les stagiaires de l'école de commerce et de culture générale sont, pour leur part, sensé·e·s se former en vue d'accéder à une haute école dans le domaine de la santé ou du social. Nous ne disposons pas de chiffres officiels. Cependant, comme il manque d'enseignant·e·s spécialisé·e·s, celui ou celle qui est censé coacher la personne en stage ne connaît souvent que peu l'enfant. Dans la mesure où l'enseignant·e spécialisé·s doit parallèlement s'occuper de ses propres élèves, il ou elle ne peut que difficilement aller observer le ou la stagiaire en classe pour lui offrir son soutien. Le regard et l'aide de l'enseignant régulier ou l'enseignante régulière sont souvent nécessaires. Cette problématique n'est pas systématique, mais elle arrive occasionnellement. Comme nous sommes à flux tendus au niveau de l'effectif des enseignant·e·s spécialisé·e·s, si une personne tombe par exemple malade, il est extrêmement difficile, voire impossible, de la remplacer dans un délai raisonnable par une personne formée.

*Qu'en est-il au niveau de la formation des enseignant·e·s spécialisé·e·s ?
Existe-t-il un numerus clausus ?*

MS : Il n'y en a pas un en tant que tel, mais une nouvelle formation est lancée uniquement tous les trois ans dans le cadre de la HEP Valais. Beaucoup de personnes sont souvent admises, mais le nombre d'inscrits diminue au fil de la formation qui est longue, exigeante et qui se déroule en cours d'emploi. Nous demandons depuis longtemps que la formation soit ouverte tous les deux ans, qu'il y ait une cadence un peu plus grande.

OS : Cela est peut-être à mettre en lien avec le fait que la HEP Valais ne pouvait, ou ne peut pas encore disposer de plus de ressources dans le domaine. Maintenant qu'elle est devenue indépendante peut-être aura-t-elle une marge de manœuvre plus large ?

MS : Notons aussi que le métier doit pouvoir nourrir son homme. Pour obtenir un plein temps, l'enseignant-e spécialisé-e doit faire 32 périodes en primaire. Or, en appui en primaire, cela est impossible ou alors l'enseignant-e ne suit que des élèves avec des mesures renforcées, mais ce n'est même pas certain de parvenir au nombre total de périodes requises. Pour un-e enseignant-e spécialisé-e qui souhaite travailler à plein temps, le domaine de l'appui aux cycles 1 et 2 n'offre que peu de possibilités. Seul le travail en écoles spécialisées ou au cycle 3 permet un pourcentage complet.

Vous évoquiez précédemment les équipes pédagogiques. Dans certains cantons, des budgets sont alloués aux centres scolaires qui doivent ensuite les répartir selon leurs besoins en vue d'organiser les mesures d'aide. Des enseignant-e-s spécialisé-e-s sont donc engagé-e-s directement par les centres scolaires pour lesquels ils ou elles travaillent. Que pensez-vous d'un tel système ?

MS : Il faudrait l'étudier. Il est évident qu'aucun système n'est parfait. Cependant, il me semble que cela permettrait plus de naviguer d'un enfant à l'autre, d'un-e enseignant-e à l'autre, de pouvoir aller dans les classes où il y a un réel besoin. Cela laisserait sans doute plus de liberté.

OS : Depuis l'entrée en vigueur du concordat HarmoS, il y a la possibilité d'obtenir des ressources dès la 1H. Or, dans la pratique, lorsqu'il y a la gestion de cette enveloppe, les directions ont tendance à attribuer les ressources aux grands degrés puis de manière décroissante et s'il reste des heures, dans les petits degrés (1H et 2H). Or, on constate que pour certains élèves, par exemple ceux ayant des TSA, il y a des besoins avérés dès le début de la scolarité. Le problème est que l'enveloppe des ressources actuelles (pour la 1H jusqu'à la 11H) est la même que celle qu'on avait lorsque la prise en compte des besoins en 1H et 2H était moins importante. La prise en compte de ces deux degrés dans la scolarité obligatoire n'a pas forcément été accompagnée de nouveaux moyens significatifs. Ce qui a été fait dans la pratique consiste en l'augmentation en 1H de quatre périodes du temps de présence à l'école. On pense souvent que l'élève a besoin de plus de temps pour se stabiliser dans le groupe et l'on peine parfois à reconnaître rapidement qu'il a peut-être des difficultés qui nécessitent un soutien. Ensuite, on rentre dans cet engrenage de signalisation où certains professionnels nous disent qu'il est encore trop tôt. Or, on n'obtient pas de ressources sans tel ou tel papier. Ceci est clairement un frein à l'inclusion. Une autre problématique réside, comme le

disait Manuella, au niveau du remplacement des personnes clés qui n'est pas systématiquement garanti.

En comparaison nationale, le canton du Valais a un faible taux de séparation (0,83 % en 2017/18). Il est un des meilleurs cantons en ce qui concerne l'intégration, mais à vous entendre, dans les faits, une marge de progression demeure ?

MS : En effet, il y a toujours une marge de progression possible. C'est un peu comme pour PISA. Les élèves valaisans ont de très bons résultats selon cette enquête, mais c'est aussi pour cacher certaines autres difficultés. PISA teste les connaissances et compétences des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences, mais qu'en est-il de l'autonomie, de la collaboration, des compétences transversales, de la capacité de l'élève à s'adapter à de nouvelles situations, etc. ? Personne n'évalue cela. Or, ce sont des compétences fortement utiles pour la vie professionnelle. Les employeurs nous le disent clairement. Annualiser les notes et faire une évaluation globale de l'élève et de ces compétences-là en fin d'année me semble être une piste à développer.

En considérant les valeurs que notre société promeut, pensez-vous que la Suisse est prête pour l'éducation inclusive ?

OS : Je pense que l'intention est là, mais les ressources humaines et financières pour un environnement favorable à cette inclusion manquent encore.

MS : Je vous donne un exemple d'une jeune que nous suivions au Centre pédagogique pour élèves handicapés de la vue (CPHV) qui était totalement performante au niveau scolaire. Elle a obtenu un stage dans une étude d'avocat dans la région lausannoise. La seule chose dont elle avait besoin pour travailler était un lutrin à côté de son bureau afin d'accéder au document. L'employeur a refusé cet aménagement pour ne pas donner une mauvaise image de l'étude et a annulé le stage. La recherche de stages et d'emplois est extrêmement compliquée. Je ne suis donc pas sûre qu'en Suisse, tout le monde est prêt à jouer le jeu.

OS : Dans une vision à long terme, on peut aussi se demander ce qu'il adient des élèves qui ont bénéficié de la compensation des désavantages, pour qui des aménagements et adaptations ont été faits au niveau du primaire et du secondaire I. Dans la scolarité obligatoire, il y a la volonté de

bien accompagner les élèves, d'inclure au maximum, et plus les degrés scolaires montent, plus cela semble s'effriter. On a soulevé avant les impératifs économiques, à cela vient s'ajouter la formation axée sur la performance. Pour accéder à certains apprentissages, il est nécessaire de passer des tests de performance. Au niveau suisse, on peut dire qu'il y a de bonnes intentions, peut-être la nécessité de donner des ressources supplémentaires à l'école obligatoire. Au niveau du postobligatoire, du milieu académique ou du monde professionnel, il y a un pas supplémentaire à faire pour assurer le suivi de ces élèves, la suite de ces mesures dans leur accompagnement, pour éviter qu'à un moment ils en soient privés dans leur cursus de formation. Les institutions, les jeunes et les familles doivent être prêts à l'éventualité d'être privés de certaines mesures dans le cursus de leur formation professionnelle.

MS : Pourtant, cela devrait être le contraire. L'accompagnement devrait être garanti tout au long de la formation. Ce n'est pas lorsqu'on sait marcher qu'on doit nous tenir la main, c'est lorsqu'on apprend à le faire. L'accompagnement doit être garanti jusqu'à ce que le jeune se sente sûr de lui et puisse lâcher la main qui aide.

Quel est votre souhait le plus cher en ce qui concerne l'éducation inclusive ?

OS : Je souhaite que les décisions politiques soient en adéquation avec les moyens attribués : un encadrement digne de ce nom et à la hauteur de l'enjeu et des objectifs de l'inclusion que l'on veut avoir. Garantir un socle pour la pédagogie spécialisée et pouvoir se dire, tant mieux si les besoins ont diminué, l'enveloppe est là, on peut donc développer des projets dans les domaines des capacités transversales, on peut anticiper certaines situations et s'occuper de tous les élèves dès la 1H. Comme le nombre de classes s'adapte aux nombres d'élèves, avoir une adaptation des mesures d'aide. Ne pas garantir une couverture minimum, mais satisfaisante.

MS : Il faudrait que les principes éthiques soient traduits en des faits et qu'on tienne compte de toutes les conséquences que l'éducation inclusive peut avoir. Vouloir l'éducation inclusive, vouloir que tous les enfants aient une éducation équitable, pas forcément égale, car nous ne sommes pas tous égaux par rapport à ce que nous recevons dès la naissance, suppose au moins, que l'école ne crée pas des inégalités supplémentaires, qu'elle laisse sa chance à chaque élève. Si l'on adhère à ces principes, cela a des conséquences, il faut les assumer.

Pour conclure : une question, de(eux) perspective(s)

Manuella Salamin

Olivier Solioz

Je pense que l'éducation inclusive est :

l'intime conviction que toute personne peut apprendre.

une réalité actuelle du monde scolaire pour tenter de répondre aux besoins de tous les enfants.

Pour que l'éducation inclusive fonctionne dans notre pays, il faut :

une réelle volonté politique de fournir les ressources nécessaires et pas seulement par le biais du domaine de l'éducation et de la formation, mais aussi du domaine de l'économie.

un engagement politique effectif par l'attribution des ressources nécessaires (humaines, techniques, sur le plan des infrastructures et financières) pour toutes les situations d'intégration.

Le corps enseignant doit :

être formé, coaché, accompagné, mais aussi entendu et écouté dans son vécu.

être accompagné, formé et soutenu par des conditions favorables à l'inclusion (intégration).

Les enseignants réguliers et les enseignantes régulières peuvent :

utiliser les ressources proposées, créer d'autres supports, demander de l'aide.

mettre à profit les ressources, les supports, les aides et les soutiens pour l'ensemble des élèves de la classe.

Les enseignant-e-s spécialisé-e-s peuvent :

initier de nouvelles approches pédagogiques et collaborer à celles proposées par l'enseignant régulier ou l'enseignante régulière.

prendre part activement aux actions d'enseignement dans une équipe pédagogique responsable conjointement de l'inclusion.

Ensemble, elles et ils gagnent à :

s'écouter, co-construire leurs savoirs et leurs attitudes pédagogiques.

un soutien réciproque dans la construction et le suivi du cursus scolaire de l'élève en inclusion (intégration).

Mais pour cela il faut que :

la possibilité de collaborer et de créer une véritable équipe pédagogique soit définie dans un cahier des charges et considérée à sa juste valeur (financière aussi).

le taux d'encadrement adapté soit prévu et garanti pour toutes les situations dans le canton. Cet encadrement doit être prévu sur la durée, dans une stabilité et une continuité propice au suivi de l'élève en situation d'inclusion (intégration).

L'essentiel est :

de garder la possibilité d'analyser l'enfant dans sa globalité, mais aussi dans son individualité.

de veiller à un juste équilibre entre les différent-e-s actrices-acteurs et les parties prenantes : adéquation des demandes institutionnelles avec les ressources attribuées, adaptabilité – flexibilité et réactivité des mesures, écoute et soutien des acteurs (élèves, parents, enseignant-e-s, autorités).

Je souhaite profondément :

que l'on ne parle plus d'inclusion, mais d'accessibilité pour toutes et tous aux savoirs et à la formation.

que les situations d'inclusion soient vécues par chacun-e comme une normalité et non comme une situation extraordinaire.

En résumé, l'éducation inclusive :

est une éducation équitable (qui ne lèse personne) et accessible à tous.

est indissociable de l'école publique valaisanne (romande et suisse) au même titre que les pratiques instaurées pour l'enseignement des langues, des arts et de tous les autres domaines du PER.

C'est en citant Ducette et al. (1996, cités par Piquet & Elia, 2021, p. 116) que nous résumerons et conclurons nos propos :

« Chacun devrait pouvoir être à la fois comme tous les autres, comme certains autres et comme personne d'autre. »

Inklusion auf der Sekundarstufe I

Ein Gespräch zwischen einer Wissenschaftlerin und einer Praktikerin über die Umsetzung der Inklusion in der Bildung

Mehr als 25 Jahre nach der Salamanca-Erklärung gibt es bei der Umsetzung der Bildung für alle noch immer viel zu tun. Der Weg von einem integrativen zu einem inklusiven Bildungssystem, wie von der UN-Behindertenrechtskonvention gefordert, ist steinig. Im folgenden Gespräch zeichnen wir die wichtigsten Entwicklungen nach. Wir sprechen ausserdem darüber, wie sich die politischen Entscheidungen auf die Praxis ausgewirkt haben. Und wir denken darüber nach, welche Schritte in Richtung inklusive Bildung anstehen und wie sich die Rolle der Schulischen Heilpädagogik verändern könnte.

Olga Meier-Popa: Die Schweiz auf dem Weg zur Inklusion in der Bildung

Als im Frühjahr 2014 die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Kraft getreten ist, war ich an der Fachstelle *Studium und Behinderung* der Universität Zürich tätig, die damit betraut war, Menschen mit Behinderung den Zugang zum Hochschulstudium zu ermöglichen. Die Hoffnung war gross, dass die UN-BRK das bestehende Gleichstellungsrecht konkretisieren und dazu beitragen würde, die umweltbedingten Barrieren auf dem Bildungsweg betroffener Menschen zu beseitigen.

Doch diese Hoffnung war verfrüht. Die Hochschule war noch nicht bereit, sich mit der Umsetzung der UN-BRK auseinanderzusetzen. Andere Themen hatten damals Priorität. Rückblickend scheint die damalige Lage sowohl im Bildungssystem als auch in anderen Bereichen der Gesellschaft die Merkmale einer *emergenten Komplexität* nach der Definition des Organisationsentwicklers Otto C. Scharmer gehabt zu haben: Die Situation war offen und veränderte sich laufend. Die Zukunft konnte nicht «durch die Trends und Verlaufskurve der Vergangenheit vorhergesagt

werden» (Scharmer, 2009, S. 81). Niemand konnte sagen, wie die inklusive Gesellschaft oder die inklusive Bildung auszusehen hat. Klar war nur, dass Massnahmen ergriffen werden müssen, damit Menschen mit Behinderung keine Diskriminierung oder Benachteiligung mehr erfahren.

Gestützt auf der Salamanca-Erklärung (UNESCO, 1994), der die Schweiz 1994 beigetreten ist, galt in der obligatorischen Schule – damals wie auch heute – das Prinzip *Integration vor Separation*. Dieses wurde durch Bestimmungen des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG) untermauert. Nach dem BehiG müssen die Kantone dafür sorgen, «dass behinderte Kinder und Jugendliche eine Grundschulung erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist» (BehiG, Art. 20 Abs. 1). Die obligatorische Schule war aber noch mit der Gestaltung integrativer Schulungsformen beschäftigt, als die UN-BRK mit ihrem Anspruch auf Inklusion in Kraft getreten ist.

Die Kantone waren erst seit der Inkraftsetzung des Nationalen Finanzausgleichs (NFA) am 1. Januar 2008 in fachlicher, rechtlicher und finanzieller Hinsicht verantwortlich für die Schulung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf und / oder Behinderung (Bundesverfassung, BV Art. 62). Das Sonderpädagogik-Konkordat, das die Zusammenarbeit der Kantone im Volksschulbereich inklusive Sonderpädagogik regelt, bestand zu diesem Zeitpunkt seit drei Jahren. 15 Kantone hatten es im Jahr 2008 bereits unterzeichnet.¹

Die neue Statistik der Sonderpädagogik zeigt, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in separativen Schulungsformen zwischen 2004 und 2014 um 40 % gesunken ist. Das heisst, die Integrationsquote betrug am Ende dieses Zeitraums 96,6 % (Lanners, 2020). Die Integrationsquote ist seither konstant und vergleichbar mit anderen europäischen Ländern, die ebenfalls ausgebaute sonderpädagogische Angebote haben. Spannend ist eine weitere Erkenntnis bei der Auswertung statistischer Daten: Lanners (2020) zeigt, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in separativen Schulungsformen von einem Schulzyklus zum nächsten stark zunimmt. Werden auf den Primarstufen 1 und 2² noch 1,2 % separativ beschult, sind es auf den Primarstufen 3 bis 8 deutlich mehr, nämlich 3,4 %. Die Separationsquote steigt dann nochmals zwischen der letztgenannten Primarstufe und der Sekundarstufe I: von 3,4 % auf 4,6 %.

¹ Am 30.06.2014 ist auch der Kanton Zürich dem Konkordat beigetreten. Die Anzahl der Beitritte ist seitdem unverändert. <https://www.edk.ch/dyn/19096.php>

² Die Bezeichnung der Bildungsstufen richtet sich nach dem ISCED-Modell, <https://www.edk.ch/dyn/14861.php>. Die *Primarstufe 1* bis 2 entspricht dem Kindergarten oder der Eingangsstufe. Unter *Primarstufe 3* bis 8 wird die Primarschule bis zur 6. Klasse verstanden.

Wie lässt sich diese steigende Separationsquote erklären? Die Übergänge zwischen den Zyklen scheinen echte Prüfsteine für die schulische Integration zu sein. Am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I steigt der Leistungsdruck, weil eine Selektion der Lernenden ansteht. Die darauffolgende Sekundarstufe I ist von Kanton zu Kanton unterschiedlich gestaltet. Die Schülerinnen und Schüler werden in allen Fächern oder in einem Teil der Fächer in Leistungsgruppen unterrichtet. Es bestehen mehrere Organisationsmodelle: das geteilte, das kooperative oder das integrierte Modell. Die Übertrittsverfahren unterscheiden sich je nach Kanton und Modell. Nebst den Leistungen der Lernenden am Ende der Primarstufe und der Empfehlung der Lehrperson, in der die Mitsprache der Eltern berücksichtigt wird, entscheidet in manchen Kantonen teilweise eine Übertrittsprüfung über die Zuteilung zu einem bestimmten Leistungsniveau auf der Sekundarstufe I.³

Auf dem Weg zur schulischen Inklusion sind das die groben Entwicklungslinien der letzten Jahre. Nun interessieren mich aber deine Erfahrungen als Schulische Heilpädagogin auf der Sekundarstufe I. Wie blickst du aus der Praxis auf diese Entwicklungen?

Katharina Beglinger: Inklusion ist eine Haltung, die tagtäglich neu gelebt werden will

Ich arbeite seit über 20 Jahren als Lehrperson für Integrative Förderung (IF-LP) auf der Oberstufe (Sekundarstufe I). Zu Beginn trat ich eine Stelle als Co-Klassenlehrerin einer Kleinklasse des letzten Jahres der Oberstufe an. Danach wurden im Kanton Zürich fast alle Kleinklassen abgeschafft. Die Lernenden mit besonderem Unterstützungsbedarf wurden in die Regelklassen integriert. Es war die Aufgabe der IF-LP, die Lernenden so zu unterstützen, dass sie dem Regelunterricht folgen konnten. Gleichzeitig wurden an meiner Schule eine Schulleitung eingesetzt und erste Schulische Sozialarbeitende (SSA) engagiert. Anfang der 2000er-Jahre arbeiteten also plötzlich drei neue Funktionsträger an der Schule, die alle ihren Platz suchten.

Durch das Inkrafttreten des NFA fiel die finanzielle Unterstützung der Invalidenversicherung (IV) für verschiedene Lernende weg. Aner-

³ Vgl. Bildungssystem, Sekundarstufe I, <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21>

kannte Förderangebote wie dasjenige der Legasthenie-Therapie wurden gestrichen. Neu war nun die öffentliche Schule vom Schuleintritt bis zum Lehrbeginn (Primarstufe und Sekundarstufe I) zuständig für die Förderung und Ausbildung aller Schülerinnen und Schüler. Die Förderung fand in den ersten Jahren fast ausschliesslich in einem (integrativ-)separativen Setting statt: Unterrichtet wurden alle Lernenden zwar im gleichen Schulgebäude, aber je nach Fach und Voraussetzung in einem separaten Zimmer. Die IF-LP erarbeitete ein Lernprogramm, das die Teilnahme am Gesamtunterricht ermöglichen sollte. Die Lernenden arbeiteten in gewissen Lektionen jeweils einzeln oder in Kleingruppen mit der IF-LP an ihren Stärken und Schwächen in Bezug auf den Schulstoff.

An unserer Schule mit 600 Jugendlichen waren damals zwei IF-LP mit insgesamt 160 Stellenprozent angestellt. Die Funktion der IF-LP war für alle Mitarbeitenden auf der Oberstufe neu. Plötzlich mussten sich die Klassen- und Fachlehrpersonen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und stets präsenten «Spezialisten» auseinandersetzen. Die anfängliche Skepsis vor einem grösseren Arbeitsaufwand (Absprachen, neue Leistungsbeurteilung usw.) wich mit der Zeit der Erkenntnis, dass eine Zusammenarbeit mit den IF-LP auch entlastend sein konnte.

Wer als IF-LP arbeiten wollte, musste eine entsprechende Ausbildung vorweisen. Wem diese Ausbildung fehlte, durfte nach der Regelung des Volksschulamts höchstens drei Jahre in dieser Funktion tätig sein, was zu häufigen Wechseln führte – vor allem auf der Primarstufe. Dies bewog mich, nach meinem Uniabschluss in Psychologie auch noch die HfH-Ausbildung in Sonderpädagogik mit der Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik und dem Schwerpunkt Pädagogik bei Schulschwierigkeiten zu absolvieren.

Diese Ausbildung bestärkte mich in meiner Haltung, nicht nur die Teilhabe möglichst aller Lernenden im Klassenunterricht zu unterstützen, sondern auch alle gleichermassen zu fördern. Die meisten Lehrpersonen waren bereit, im Teamteaching zu arbeiten und gemeinsam die Förderung der Lernenden zu planen. Dabei legte ich stets grossen Wert darauf, alle an der Bildung beteiligten Personen miteinzubeziehen – auch die Eltern. In jenen Jahren war es auch möglich, eng mit dem schulpsychologischen Dienst zusammenzuarbeiten.

In den letzten zehn Jahren arbeitete ich als ausgebildete Schulische Heilpädagogin (SHP) noch immer an derselben Schule; sie hat sich allerdings stark weiterentwickelt: Die Klassenzimmer wurden aufgehoben und es entstanden Lernlandschaften, die es den Lernenden ermöglichen,

entsprechend ihren individuellen Arbeitsweisen vorzugehen. Sie lernen zu planen, sich selbst zu organisieren, sich aber auch stärker einzubringen und Eigenverantwortung zu übernehmen. Dadurch wird eine integrative und manchmal auch inklusive Haltung für alle an der Bildung Beteiligten fast zur Selbstverständlichkeit.

Die Schnittstellen sind nicht weniger geworden: Die Schulleitung, die SHP, der Schulpsychologische Dienst (SPD), die SSA und die Assistierenden gehören neben den Lehrpersonen zu den Alltagsakteuren, die sich mit der Weiterentwicklung der Schule auseinandersetzen. Die Lehrpersonen arbeiten nicht mehr allein, sondern in pädagogischen Teams von ungefähr sechs Personen. Die Zusammenarbeit ist zum Teil komplizierter geworden: Nun wollen verschiedene Akteure gehört werden und es dauert oft länger, bis ein Konsens gefunden wird. Mit unterschiedlichen Aufgaben und Kompetenzen arbeiten wir alle daran, dass möglichst alle Lernenden an der Bildung teilhaben können.

Olga Meier-Popa: «Inklusion bewirkt, dass Vielfalt funktioniert.»⁴

Deine Erfahrungen zeigen, dass die Umsetzung der Inklusion die Schule als Ganzes betrifft. Entscheidend sind sowohl die Kompetenzprofile einzelner schulischer Fachpersonen als auch eine funktionierende schulinterne und externe Kommunikation und Zusammenarbeit. Diesbezüglich teile ich deine Ansicht.

Bestätigung bringt auch der Hearing-Bericht «Aktiv werden für inklusive Bildung» der *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (European Agency, 2016). Im Jahr 2015 hat die *European Agency* 72 delegierte Jugendliche mit und ohne Behinderung zu einem Hearing eingeladen. Das Thema waren die Fortschritte der inklusiven Bildung in ihren Ländern. Auch Vertretungen der Bildungsministerien aus den 28 Mitgliedsländern der Agentur haben am Hearing teilgenommen. Aus den Ergebnissen der Diskussionen wurde ein «Wissenskanon» erstellt. Dieser umfasst nebst Leitprinzipien, die bei der Umsetzung der inklusiven Bildung zu berücksichtigen sind, auch die Botschaften der Delegierten.

⁴ European Agency (2016), S. 18.

Die Leitprinzipien beziehen sich auf folgende Rechte:

- das Recht aller Menschen, respektiert und in alle Entscheidungen, die sie betreffen, eingebunden zu werden
- das Recht auf eine hochwertige und chancengerechte Bildung sowie bei Bedarf auf angemessene Unterstützung vor Ort
- das Recht auf Selbstbestimmung in allen Lebensbereichen, ohne separierende Angebote für Menschen mit Behinderung (European Agency, 2016)

Die fünf Kernbotschaften beinhalten,

- dass die betroffenen Lernenden in alle Entscheidungsprozesse eingebunden werden,
- dass die Barrierefreiheit in den Schulen umgesetzt wird,
- dass Stereotypen abgebaut werden und ein Umdenken in Bezug auf Normalität angestossen wird,
- dass die Vielfalt als bereichernd erlebt wird und
- dass die positiven «Auswirkungen inklusiver Bildung auf die vollständige Eingliederung in die Gesellschaft» erfahren werden (European Agency, 2016, S. 12).

In den letzten Jahren konnten Fortschritte auf dem Weg zu einer inklusiven Bildung erzielt werden – darin waren sich die Teilnehmenden einig. Darüber hinaus betonten sie, dass folgende Aspekte bei den künftigen Umsetzungsarbeiten speziell berücksichtigt werden müssen:

- die Erreichbarkeit der Schule, wenn immer möglich mit Transportmitteln, die für alle gedacht sind
- die Sicherheit für alle im Schulbetrieb (bei den Massnahmen für baulich-technische Barrierefreiheit werden die Notausgänge oft vergessen)
- die Verfügbarkeit von technischen Hilfsmitteln und angepassten Lehr- und Lernmaterialien, «die eine Voraussetzung für Inklusion» sind (European Agency, 2016, S. 12)
- die Ressourcenorientierung: «Jeder sollte sich darauf konzentrieren, was möglich ist, anstatt auf das, was nicht möglich ist.» (European Agency, 2016, S. 18)
- die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und anderen Fachkräften, welche für eine hochwertige inklusionsorientierte Bildung grundlegend ist
- die Umsetzung von Massnahmen wie individuell angepasste Bildungsprogramme, Einsatz technischer Hilfsmittel, Unterstützung durch

Assistenten, Arbeiten in kleinen Gruppen sowie die «flexible Organisation von Prüfungen (schriftliche oder mündliche Prüfungen, bei denen zum Beispiel mehr Zeit zur Verfügung gestellt wird, usw.)⁵» (European Agency, 2016, S. 18)

Angesichts der unterschiedlichen Bedingungen und Ressourcen der Schulen gibt es keine universellen Lösungen. «Schulen müssen flexibel sein und über Alternativen verfügen, um improvisieren zu können. Die Einrichtungen an der Schule sollten die Bedürfnisse aller Lernenden abdecken» (European Agency, 2016, S. 12).

Die Lernlandschaften sind ja Ausdruck dieses Aktivwerdens für inklusive Bildung. Wie beurteilst du die Bemühungen in der Praxis, gehen sie in die von der *European Agency* vorgeschlagene Richtung?

Katharina Beglinger: Selbstwirksam lernen und lehren in «Lernlandschaften»

Mit den Kernbotschaften der *European Agency* bin ich einverstanden. Ich möchte nur noch einen Punkt anfügen: Ein Setting mit der Absicht, Menschen mit Behinderung zu inkludieren, ist nur so gut, wie es die Bedürfnisse aller berücksichtigt. Allein die Tatsache, dass ich so etwas schreiben darf, deutet darauf hin, dass sich bezüglich der Inklusion viel getan hat: Das Thema der inklusiven Bildung wird nicht nur in Fachkreisen diskutiert, sondern hat es in die öffentliche Debatte geschafft. Dies werde ich als einen grossen Fortschritt.

Die schrittweise Einführung der Lernlandschaften begann an unserer Schule vor zehn Jahren. Im Jahr 2012 trat sie dem Verband der Schweizer MOSAIK-Schulen bei. Dort vernetzen sich Schulen, die sich «aktiv mit dem Wandel der Gesellschaft und den Ansprüchen an eine zukunftsfähige Schule auseinandersetzen. Positiver Gestaltungswille, Offenheit, Mut zur Innovation und die Bereitschaft zum Austausch prägen die Grundhaltung dieser Schulen.»⁶ MOSAIK steht für *Motivation, Offenheit, Selbstwirksamkeit, Altersdurchmischung, Individualität und Kooperation* und für einen Paradigmenwechsel im Unterricht.

⁵ Die Lern- und Prüfungsbedingungen für Menschen mit Behinderung werden individuell angepasst, um Benachteiligungen zu vermeiden. In der Schweiz sind diese Vorgänge als «Nachteilsausgleichsmassnahmen» bekannt.

⁶ Vgl. Mosaik-Sekundarschulen. <https://www.mosaik-sekundarschulen.ch/konzept>

Die Umsetzung der Lernlandschaften im Schulalltag brachte viel Unruhe mit sich: Bauliche Veränderungen waren nötig, gleichzeitig wurde hinterfragt, wie Wissen bis anhin vermittelt wurde. Klassen wurden aufgelöst und in Lernlandschaften eingegliedert. Der alltägliche Unterricht trat aus seiner Schutzatmosphäre heraus und verliess das sichere Klassenzimmer. Mittlerweile haben die Lernenden in einem Grossklassenraum einen individuellen Arbeitsplatz. Darin haben drei Klassen Platz, also etwa sechzig Lernende. Daneben gibt es zwei Inputräume für klassischen Unterricht, in welchen Themen vorgestellt und erarbeitet werden. Die Vertiefung und Erarbeitung der individuellen und gemeinsamen Lernaufträge finden in den Gruppenräumen (ca. drei bis vier pro Lernlandschaft, Gruppen- und Partnerarbeit) oder am individuellen Arbeitsplatz statt. Während der individuellen Lernzeit herrscht eine Flüsterkultur. Für die individuelle Lernzeit, die Input-Lektionen und die übrigen Fächer (Sport, Musik, Zeichnen, Kochen, textiles und nichttextiles Gestalten) ist je ein Drittel der Gesamtunterrichtszeit vorgesehen. Das führt zu viel Bewegung und zum Teil auch zu Unruhe.

Nichtsdestotrotz schätzen viele Lernende diese Unterrichtsform. Die neuen Lern- und Unterrichtsformen erlauben den Lernenden, ihre Stärken zu zeigen und den Lernstoff in einem Tempo zu bearbeiten, das ihren Voraussetzungen und Fähigkeiten entspricht. Lernende mit besonderem Bildungsbedarf sind ein selbstverständlicher Teil der Lerngruppe geworden. Der neue Lehrplan 21 ermöglicht auch differenzierte Beurteilungsformen: Zum Beispiel werden Lernende mit einer starken Lese-Rechtschreibstörung (LRS) individuell nach ihren Stärken und Schwächen gefördert. Realisierbar ist dies durch eine Gesamtbeurteilung der (mündlichen und schriftlichen) sprachlichen Fähigkeiten und durch die Massnahmen des Nachteilsausgleichs.

Die SHP erarbeiten mit den Lehrpersonen eine lehrplanorientierte Förderplanung, die regelmässig überprüft und angepasst wird. In wöchentlichen Besprechungen werden mit dem ganzen Lernlandschaftsteam (ca. sechs Personen) unter anderem die Schülerbelange besprochen. Dadurch verteilt sich die Verantwortung für die Lernenden auf mehrere Schultern. Lehrpersonen haben sich lange als Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer verstanden. In den Strukturen der Lernlandschaften sind sie zu einer vertieften Zusammenarbeit aufgefordert – sie müssen zu Teamplayern werden. Dies erfordert eine grosse Toleranz gegenüber den Kolleginnen und Kollegen sowie deren Meinungen und Unterrichtsstilen, fördert aber auch das gegenseitige Verständnis. Diese Erfahrung des gegenseitigen

Verständnisses für Eigenheiten führt im Kollegium auch zu einer grösseren Bereitschaft, die Lernenden in ihrer Individualität zu erfassen, die Binnendifferenzierung im Unterricht umzusetzen und somit die Inklusion aller zu fördern.

Nicht nur Lernende, sondern auch Lehrpersonen erfahren durch dieses Schulmodell eine neue Selbstwirksamkeit. Aber auch das Modell der Lernlandschaften ist nicht für alle geeignet. Es kommt immer wieder vor, dass Lehrpersonen die Stelle aufgeben und an eine Schule mit einem traditionellen Modell wechseln. Hinzu kommt leider, dass auch in diesem System nicht alle Lernenden integriert werden können. Es kommt vereinzelt vor, dass Jugendliche durch die Vielfalt in diesem offenen Setting überfordert sind. Sie brauchen oft einen klaren, überschaubaren, strukturierten Rahmen, um an ihrer Selbstwirksamkeit zu arbeiten. Fördern heisst auch, die Weiterentwicklung zu unterstützen. Lernlandschaften bieten einen möglichen Rahmen dafür.

Das Modell der Lernlandschaften versucht, sowohl den individuellen Voraussetzungen aller an der Bildung beteiligten Personen wie auch den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden. Die Schule hat ein grosses Netzwerk. Die Zahl der Akteure ist gestiegen. Die Rollen der Einzelnen verändern sich ständig. Der Schulischen Heilpädagogik kommt auch eine wichtige Vermittlungsfunktion bei der Gestaltung des Lernortes zu.

Menschen entwickeln sich dort weiter, wo sie sich zu Hause fühlen, oder wie es Haller in Anlehnung an Gerald Hüther ausdrückt: «Wenn es uns gelingt, das Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit, aber auch nach Freiheit und eigener Weiterentwicklung gleichzeitig zu stillen, fühlen wir uns beheimatet» (Haller, 2020, S. 16).

Olga Meier-Popa: Sich darauf konzentrieren, was möglich ist

Wir haben uns vorgenommen, eine Vision über die möglichen Fortschritte Richtung inklusive Bildung im Dialog zu entwickeln und die Rolle der Schulischen Heilpädagogik dabei aufzuzeigen. Viele Ansätze sind in deinem letzten Beitrag bereits enthalten. Das Modell der Lernlandschaften scheint grundsätzlich einen passenden Rahmen zu bieten, um die vier Bedingungen für eine gelungene Inklusion in der Grundschulbildung zu erfüllen (UNESCO, 2005). Luder, Kunz und Müller Bösch (2014) beschreiben diese Bedingungen wie folgt:

- *Presence*: Alle Kinder und Jugendlichen haben die Möglichkeit, gemeinsam mit ihren Mitlernenden (in einer Regelklasse) unterrichtet zu werden.
- *Acceptance*: Alle Kinder und Jugendlichen werden mit ihren unterschiedlichen, individuellen Eigenschaften und Lernvoraussetzungen in der Gesellschaft akzeptiert.
- *Participation*: Alle Kinder und Jugendlichen nehmen aktiv an gemeinsamen Aktivitäten und am gemeinsamen Unterricht teil.
- *Achievement*: Alle Kinder und Jugendlichen erreichen im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten anspruchsvolle Lernziele, erbringen Leistungen und machen Fortschritte.

In der inklusiven Bildung besuchen möglichst alle Kinder und Jugendlichen eine Schule in der Nähe ihres Wohnorts. Deshalb stellt sich die – in diesem Kontext rhetorische – Frage, ob *alle* Kinder aus der Nachbarschaft die Oberstufe mit dem Lernlandschaften-Modell besuchen.

Sowohl bei der Integration als auch bei der Inklusion geht man von verschiedenen Lernvoraussetzungen bei den Lernenden aus und man strebt einen gemeinsamen Unterricht von Lernenden mit und ohne Behinderung an. In der integrativen Schule wird geschaut, welche Massnahmen die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf beziehungsweise Behinderung brauchen, damit sie in die Schule passen. Bei der *Inklusion* schafft die Schule die Rahmenbedingungen, damit möglichst alle Kinder am Unterricht teilnehmen können; das heisst, die Schule passt sich den Lernenden an. Dazu gehört die Barrierefreiheit im baulich-technischen, digitalen und didaktischen Bereich (siehe dazu die Bestimmungen im Artikel 24 der UN-BRK).

Die inklusive Bildung ist das Ergebnis eines fortlaufenden Prozesses, in dem physische Barrieren und Einstellungsbarrieren, mit welchen Lernende mit Behinderung konfrontiert werden können, beseitigt wurden (UN-Fachausschuss, 2016). Selbstverständlich werden bei Bedarf auch individuelle Massnahmen wie Lernunterstützung, Nachteilsausgleich oder Lernzielanpassungen ergriffen. Diese sind aber als Ergänzung zu den allgemeinen Massnahmen gedacht.

Die Sonderpädagogik «geht von besonderen Lern- und Lehrsituationen aus» (Luder, Kunz & Müller Bösch, 2014, S. 18). Was kann sie deiner Meinung nach zur Verwirklichung einer inklusiven Bildung beitragen?

Katharina Beglinger: Inklusion in zehn Jahren – eine realisierbare Vision?

Niemand kann Entwicklungen mit Sicherheit vorhersagen. Das zeigt sich jetzt mit der Corona-Pandemie: Die Schulen werden geschlossen, die Bevölkerung wird aufgerufen, zu Hause zu bleiben. Die Fachwelt ist sich einig, dass diese Massnahmen die Schwächsten am härtesten treffen. Die Massnahmen zur Förderung der Inklusion geraten ins Stocken. Die Auswirkungen auf der Sekundarstufe I sind besonders stark, weil hier die Weichen für die berufliche Zukunft der Lernenden gestellt werden. Es findet eine harte Selektion statt, die sich oft «nur» auf die schulischen Fähigkeiten stützt.

Oft wird von der Rückkehr in die Normalität gesprochen, sobald die Pandemie unter Kontrolle sein wird. Die Normalität wird eine neue sein, die Schwächsten brauchen mehr Unterstützung denn je – auch in der Bildung. Entscheidend zum Wohlergehen der Lernenden wird die interdisziplinäre Zusammenarbeit der schulischen Akteure beitragen, welche heute bereits gut funktioniert. Die SHP spielen in diesem Gefüge eine besondere Rolle: Sie unterstützen und begleiten den Bildungsprozess durch eine Förderplanung und mittels Teamteaching im Präsenzunterricht. Sie sind vernetzt mit allen schulischen und ausserschulischen Stellen und sie kennen die Lernenden und deren Eltern. Dieses breite Netzwerk zu aktivieren, ist zwar eine grosse Herausforderung, dadurch gelingt es den SHP aber immer wieder, individuelle Lösungen zu finden für das Lernen in der Schule und die Gestaltung des Übergangs in die Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung oder allgemeinbildende Schulen). Dadurch leisten die SHP einen entscheidenden Beitrag dazu, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Jugendlichen zu fördern. Gleichzeitig entlasten sie die Familien, aber auch die Klassenlehrpersonen.

Die Rolle der SHP wird in der Schweiz unterschiedlich ausgelegt. Im Kanton Zürich arbeiten sie meist im Teamteaching in Regelklassen, während sie zum Beispiel im Kanton St. Gallen vermehrt als Klassenlehrpersonen in Kleinklassen tätig sind. In zehn Jahren wird die Inklusionsbereitschaft hoffentlich so weit gediehen sein, dass es (fast) keine Klein- oder Sonderklassen mehr geben wird. Es ist davon auszugehen, dass auch der Bedarf an gut ausgebildeten SHP steigen und sich ihre Rolle verändern wird.

Seit Längerem besteht ein Mangel an Fachpersonen, das hat unlängst zur Einführung von Assistenzen geführt. Für eine allgemein gelebte Inklusion braucht es wohl beides: Assistenzen und SHP. Es ist davon

auszugehen, dass auch der Bedarf an ausgebildeten SHP steigen und sich ihre Rolle verändern wird. Womöglich sind die SHP in Zukunft noch mehr als Beraterinnen und Berater tätig. Dann wird es zentral sein, dass sie den regelmässigen Kontakt zu den Jugendlichen, deren Familien und den Lehrpersonen halten können. SHP sind Spezialisten und Generalisten in einem – dies macht sie als Fachpersonen so wertvoll. Nicht zuletzt deshalb gilt es, gute Arbeitsbedingungen für SHP zu gewährleisten. Darunter fallen die Arbeitsplatzsicherheit sowie die Akzeptanz und Anerkennung des Berufsprofils.

In diesem Zusammenhang lohnt es sich, über die Berufsbezeichnung der SHP nachzudenken. «Heilen» können die SHP nicht. Sie leisten aber einen wichtigen Beitrag, damit die Gesellschaft die Diversität der Lernenden akzeptiert und die Förderung zur Selbständigkeit und Eigenverantwortung aller Lernenden selbstverständlich wird. Erst wenn Inklusion in den verschiedenen Berufsfeldern und in Kooperationen selbstverständlich(er) gelebt wird, wird sie auch wirklich bei und mit den Lernenden gelebt.

Eine inklusive Schule ist ein wichtiger Schritt in Richtung inklusiver Gesellschaft. Indem die Jugendlichen bereits in ihrer Schulzeit Inklusion als selbstverständlich erleben, hoffe ich, dass sie diese Haltungen auch später als Erwachsene in die Gesellschaft tragen.

Literatur

- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen, (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, SR 151.3.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, SR 101.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). *Aktiv werden für inklusive Bildung. Betrachtungen und Vorschläge der Delegierten*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Take%20Action%20for%20Inclusive%20Education_DE.pdf
- Haller, U. (2020). Kein schönes Land in dieser Zeit. *Das Magazin*, 49, 5. Dez. 2020.
- Lanners, R. (2020). Neue Einblicke in die Schweizer Sonderpädagogik. Analyse der jüngsten BFS-Statistik der Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7–8), 51–59. <http://szh-csps.ch/z2020-07-06>

- Luder, R., Kunz, A. & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 9–21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Scharmer, O. C. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- UN (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK) vom 13. Dezember 2006, SR 0.109
- UN-Fachausschuss für die Menschen mit Behinderungen (2016). *Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung*. <https://edudoc.ch/record/210532?ln=de>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Olga Meier-Popa

Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim SZH

Katharina Beglinger

Schulische Heilpädagogin

Die Initiative Berufsbildung 2030 als Chance für eine inklusive Berufsbildung

«Jugendliche zwischen Traumberuf und Realität» – über dieses Thema referierte Bruno Weber-Gobet im November 2020 an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Als ehemaliger Leiter Bildungspolitik bei Travail.Suisse¹ fasst er im Folgenden das Referat zusammen und thematisiert die Initiative Berufsbildung 2030² sowie die Einflussmöglichkeiten von Menschen mit Behinderungen auf dieses Entwicklungsprojekt. Die im Anschluss an das Referat gestellten Fragen des Publikums geben einen noch tieferen Einblick ins Thema.

Das schweizerische Berufsbildungssystem ist ein Erfolgsmodell und gilt international als Vorbild. Rund zwei Drittel der Jugendlichen absolvieren in der Schweiz eine Berufslehre als erste nachobligatorische Ausbildung. Damit qualifizieren sie sich für den ersten Arbeitsmarkt oder für eine Berufsbildung auf einem höheren Bildungsniveau.

In den letzten 25 Jahren wurde das Berufsbildungssystem mehrfach weiterentwickelt mit dem Ziel, es zu stärken und als Erfolgsmodell zu erhalten. Die Umsetzung des Verfassungsauftrags zur Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz ermöglichte der Berufsbildung einen besseren Zugang zum tertiären Bildungssystem. Heute lassen sich die Bildungswege flexibel gestalten: Wer einen Lehrabschluss und damit das Eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) erlangt, erhält Zugang zur höheren Berufsbildung. Wer zusätzlich die Berufsmaturität absolviert, ist an den Fachhochschulen zugelassen. Und wer sich für die Passerelle entscheidet und die Ergänzungsprüfungen für die Berufs- bzw. Fachmaturität besteht, dem steht auch der Weg an die Universitäten offen.

Ein weiteres Indiz für die starke Berufsbildung ist die Resistenz während der Wirtschaftskrise, die durch die Covid-19-Pandemie verursacht wurde.

¹ Weber-Gobets Nachfolger als Leiter Bildungspolitik ist Gabriel Fischer.

² www.berufsbildung2030.ch

Trotz Pandemie wurden im Sommer 2020 mehr Lehrverträge als im Vorjahr abgeschlossen.

Strategieprojekt Berufsbildung 2030

Travail.Suisse, dem Dachverband der Arbeitnehmenden, ist es ein Anliegen, dass auch Menschen mit Behinderungen an diesem Erfolgsmodell teilhaben können. Die Gremien von *Travail.Suisse* haben vor etwa vier Jahren entschieden, die Berufsbildung so weiterzuentwickeln, dass sie inklusiver wird.

Die Vision, dass die Berufsbildung für Menschen mit Behinderung zugänglicher werden soll, wird nun in die Initiative *Berufsbildung 2030* eingebracht. Die Initiative ist eine Kooperation von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (OdA) und dient dazu, die Berufsbildung weiterzuentwickeln, damit sie auch im Jahr 2030 noch ein Erfolgsmodell sein wird.

Wenn das System für Menschen mit Behinderungen zugänglicher werden soll, dann sollen sie bei dieser Weiterentwicklung mitwirken können. Dies entspricht der neuen Governance der Berufsbildung: Sie fordert gemeinsam definierte Organe und Prozesse, eine transparente Kommunikation und eine bessere Einbindung der unterschiedlichen Akteure. Die involvierten Organisationen und Personen bringen ihr Sachwissen und ihre Anliegen in die Weiterentwicklung ein.

Innerhalb des Dialogforums *OdA Arbeitnehmende* gibt es die Arbeitsgruppe *Menschen mit Behinderungen und ihr Zugang zur Berufsbildung*. Dort treffen sich verschiedene Leute, um die Berufsbildung inklusiver zu gestalten: Menschen mit Behinderungen, Behindertenorganisationen, Expertinnen und Experten des Behindertenwesens und Vertretende der Kantone und der IV-Stellen. Die Arbeitsgruppe steht unter der Leitung von *Travail.Suisse*. Das erste Treffen fand im Herbst 2020 statt.

An den Vorbereitungstreffen werden Ideen, Fragen, Anträge und Vorschläge ausgearbeitet, die einmal jährlich der *Tripartiten Berufsbildungskonferenz* (TBBK) unterbreitet werden. Auch *Travail.Suisse* kann regelmässig Anträge bei der TBBK stellen. Somit ist es Menschen mit Behinderungen über zwei Wege möglich, ihre Anliegen einzubringen. Die TBBK wiederum reicht ihre Anträge beim nationalen Spitzentreffen der Berufsbildung ein, bei dem Bund, Kantone und die Dachverbände der Wirtschaft vertreten sind. Diese Zusammenarbeit ist neu für die Schweiz: Die Welten von Bildung, Forschung und Innovation waren noch nie so eng verknüpft mit dem Behindertenwesen.

Mit welchen Fragen beschäftigt sich das Dialogforum Oda Arbeitnehmende?

Die Arbeitsgruppe *Menschen mit Behinderungen und ihr Zugang zur Berufsbildung* diskutierte im Dialogforum *Oda Arbeitnehmende* darüber, wie sich die Berufsbildung weiterentwickeln soll. Man besprach folgende Themen:

- die Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung,
- den Übertritt in die berufliche Grundbildung,
- die Zeit während der beruflichen Grundbildung,
- den Abschluss der beruflichen Grundbildung,
- den Übertritt in den Arbeitsmarkt und
- Systemfragen.

In den ersten Sitzungen der Arbeitsgruppe erstellten die Teilnehmenden eine Liste mit Fragen zum Thema *Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung*: Welche Rolle spielt die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung bei der Integration in die Berufsbildung und in den Arbeitsmarkt? Was muss geschehen, damit Lehrstellenplattformen barrierefrei werden? Welchen Nachholbedarf gibt es bei der Sensibilisierung der Arbeitgebenden? Welche Bedeutung haben das 10. Schuljahr, das Brückenangebot und das Grundlehrjahr für Menschen mit Behinderungen im Zusammenhang mit dem Eintritt in eine Lehre?

Was den *Übertritt in die berufliche Grundbildung* betrifft, beschäftigte sich die Arbeitsgruppe mit dem Problem, dass der Nachteilsausgleich bei Lernenden schweizweit nicht einheitlich geregelt ist. Zudem haben nicht alle Jugendlichen und Eltern denselben Informationsstand über die Massnahmen des Nachteilsausgleichs. Alle Betroffenen sollen gut über den Nachteilsausgleich informiert werden – und zwar gesamtschweizerisch einheitlich –, damit nicht weitere Benachteiligungen entstehen durch fehlendes Wissen.

Beim Thema *Zeit während der beruflichen Grundbildung* stellten sich Fragen über die Flexibilisierung der Berufsbildung: Wie kann man die Dauer und Geschwindigkeit anpassen, damit die Berufsbildung individuell gestaltet werden kann? Der Nachteilsausgleich beschäftigte die Arbeitsgruppe auch bei diesem Thema: Einerseits müssen die Lehrpersonen diesbezüglich ausgebildet sein, andererseits müssen nationale Standards definiert und die Rechtssicherheit erhöht werden. Ebenso müssen die Betroffenen mitreden können und Unterstützung erhalten durch schulische Bezugspersonen. Nachzugehen ist auch der Frage, was die neuen Instrumente des revidierten

Invalidenversicherungsgesetzes, das am 1. Januar 2022 in Kraft getreten ist, für die Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit Behinderungen bringen können.

Auch beim Austausch über den *Abschluss der beruflichen Grundbildung* spielte der Nachteilsausgleich eine Rolle. Es stellte sich die Frage, ob die nationalen Organisationen der Arbeitswelt und die Prüfungsexpertinnen und -experten genügend vorbereitet sind, um dieses Thema zu bearbeiten und den Rechtsanspruch umzusetzen.

Die Berufsbildung verfolgt ein Ziel: einen erfolgreichen *Übertritt in den Arbeitsmarkt* zu gestalten. Im Kontext behinderungsbedingter Einschränkungen von Jugendlichen beschäftigt sich das Dialogforum mit folgenden Fragen und Herausforderungen: Wie können die Arbeitgebenden für Jugendliche mit Behinderungen sensibilisiert werden, damit der Eintritt in den Arbeitsmarkt besser gelingt? Und wie können diese Jugendlichen besser darauf vorbereitet werden? Wie kann man eine nachhaltige Integration fördern? Und wer überprüft die Nachhaltigkeit?

Weiter beschäftigt sich das Dialogforum auch mit *Systemfragen* wie zum Beispiel dem Verhältnis zwischen der Ausbildung PrA-INSOS und dem Berufsbildungsgesetz. PrA-INSOS wird nicht durch das Berufsbildungsgesetz geregelt. Wäre eine Integration aber sinnvoll? Oder genügen auch Brücken zwischen PrA-INSOS und Berufsbildungsgesetz wie beispielsweise der individuelle Kompetenznachweis?

Zum Thema inklusive Berufsbildung gibt es viele offene Fragen und Anliegen. Im Klärungsprozess gilt es laufend zu prüfen, welche Eingaben bei der TBBK gemacht werden sollen.

Einflussnahme – sieben Beispiele

Für die Arbeitsgruppe *Menschen mit Behinderungen und ihr Zugang zur Berufsbildung* des Dialogforums *OdA Arbeitnehmende* gibt es verschiedene Möglichkeiten, für Menschen mit Behinderungen den Zugang zum Berufsbildungssystem zu verbessern: Anträge einbringen, Mitarbeit verlangen, Studien fordern, Ausbildungen verlangen, Projekte eingeben, Kampagnen anregen, Verordnungs- und Gesetzesänderungen anstossen.

Die folgenden Beispiele dienen dazu, die Einflussnahme des Dialogforums und der Arbeitsgruppe zu veranschaulichen:

- Die Initiative *Berufsbildung 2030* hat das Projekt *Modelle zur Flexibilisierung der Berufsbildung* gestartet. Ursprünglich waren Menschen mit Be-

hinderungen bei dieser Flexibilisierung nicht mitbedacht. Die Arbeitsgruppe hat angeregt, diese Modelle auch zugunsten von Menschen mit Behinderungen auszugestalten.

- Das Projekt *Nachteilsausgleich* haben die Kantone gestartet. Es bietet die Möglichkeit, Mitarbeit einzufordern – und so konnte die Arbeitsgruppe Ideen und Meinungen in das Projekt der Kantone einbringen.
- Auch Studien oder Evaluationen können durch die Arbeitsgruppe angeregt werden, beispielweise zum Berufsfindungsjahr für Menschen mit Behinderungen im Kanton Zug. Ergebnisse zu Vorteilen und Stärken können für andere Kantone interessant sein.
- Eine weitere Forderung der Arbeitsgruppe sind bessere Ausbildungen von Lehrkräften, Berufsbildenden und Prüfungsexpertinnen und -experten zum Thema Nachteilsausgleich.
- Auch die Forderung nach digitaler Barrierefreiheit in der Berufsbildung kann zu einem Projekt führen, das bei der TBBK eingegeben werden kann. Oder es könnte eine Kampagne zur Sensibilisierung der Arbeitgebenden für die Situation von Lernenden mit Behinderungen angeregt werden. Diese liesse sich mit dem Anliegen der Barrierefreiheit kombinieren: Die Chancen für Lernende im Arbeitsmarkt steigen, wenn die Digitalisierung optimal genutzt wird.
- Über die Arbeitsgruppe können auch Verordnungs- oder Gesetzesänderungen angeregt werden.
- Das Dialogforum *Oda Arbeitnehmende* kann aber auch Ansprechpartner für Fachkräfte der Berufsbildung sein. Die Arbeitsgruppe kann ihre Ideen und Anregungen aufnehmen und diese direkt in die TBBK einbringen.

Was Menschen mit Behinderung von der Initiative *Berufsbildung 2030* erwarten dürfen

Menschen mit Behinderungen und ihre Organisationen können auf verschiedenen Ebenen an der Entwicklung der *Berufsbildung 2030* mitwirken. Sie sind über das Dialogforum *Oda Arbeitnehmende* in die Weiterentwicklung der Berufsbildung eingebunden. Somit haben sie die Möglichkeit, unmittelbar im System präsent zu sein und mitzuwirken. Und sie sind über *Travail.Suisse* in der TBBK vertreten und können auf diesem Weg Einfluss auf Projekte und Kampagnen nehmen sowie ihre Anliegen und Ideen einbringen.

Publikumsfragen an Bruno Weber-Gobet

Für welche Jugendlichen werden heute gute Lösungen gefunden, die es vor 10 Jahren noch nicht gab?

Leider gibt es keine wesentlichen Fortschritte was Menschen mit Behinderungen, die inklusive Berufsbildung und den inklusiven Arbeitsmarkt betrifft. Deshalb ist es notwendig, dass wir Veränderungen fordern. Menschen mit Behinderungen und ihre Vertreterinnen und Vertreter müssen besser gehört werden. Es darf nicht sein, dass das Berufsbildungssystem weiterentwickelt wird, ohne zu fragen, was die Veränderungen für Menschen mit Behinderungen bedeuten. Gibt es mehr Hürden oder gibt es eine wirkliche Verbesserung?

Wenn du von Menschen mit Behinderungen sprichst; welche Menschen sitzen an eurem Tisch? Habt ihr auch Menschen mit Downsyndrom dabei? Mit Autismus-Spektrum-Störungen? Oder sind es vor allem Menschen, die gute Chancen haben, in den ersten Arbeitsmarkt integriert zu werden?

Der Dachverband *Inclusion Handicap* ist mein Ansprechpartner. Sie haben die Möglichkeit erhalten, Vertreterinnen und Vertreter aus ihren Mitgliederverbänden in die Arbeitsgruppe *Menschen mit Behinderungen und ihr Zugang zur Berufsbildung* zu schicken. Gegenwärtig setzt sich die Delegation aus dem Behindertenwesen zusammen aus Personen mit folgenden Beeinträchtigungen: Paraplegie, Hörbehinderung, Sehbehinderung, psychische Beeinträchtigung, cerebrale Behinderung und Dyslexie. *Inclusion Handicap* kann weitere Personen aus anderen Behinderungsbereichen zur Mitarbeit vorschlagen. Neue Personen sind willkommen, auch aus der Wissenschaft.

Du sprichst von einem Erfolgsmodell und davon, dass zwei Drittel aller Jugendlichen in die Berufsbildung integriert werden. Wenn man noch die 25 Prozent abzieht, die ans Gymnasium gehen oder ein anderes Studium machen, bleiben immer noch 10 Prozent der Jugendlichen, die nicht am Erfolgsmodell teilhaben können. Die Teilnehmenden der heutigen Tagung arbeiten vermutlich zu einem grossen Teil genau mit diesen 10 Prozent der Jugendlichen. Ist es ein Erfolgsmodell, wenn wir ungefähr 10 Prozent der Jugendlichen auf der Strecke lassen müssen?

Du bringst es auf den Punkt. Wir haben ein sehr gutes Berufsbildungssystem. Es ist gut ausgebaut, befähigt für den Arbeitsmarkt und ermöglicht Zugang zur tertiären Bildung. 25 Prozent machen ihren Weg über das Gymnasium und die Fachmittelschulen. *Travail.Suisse* kümmert sich nun genau um das Problem der übrigen 10 Prozent. Hier müssen wir Verbesserungen erreichen. Wir müssen ungefähr 5 Prozent mehr Jugendliche in das System bringen. Dazu gehören Jugendliche mit Behinderungen, aber auch Jugendliche mit Migrationshintergrund, die spät zugewandert sind. Im Jahr 2007 haben die Sozialpartner zusammen mit den Kantonen und dem Bund ein Commitment verabschiedet, in dem festgehalten wurde, dass 95 Prozent der 25-Jährigen einen Abschluss auf Sekundarstufe II haben sollen. Heute stehen wir bei 90 Prozent. Daran müssen wir arbeiten. Dennoch gibt uns dieser Entscheid eine gute politische Argumentationsgrundlage gegenüber den Kantonen, den Arbeitgebenden und der TBBK. Aber die Verbesserungen werden nicht vom Himmel fallen. Die Politik braucht gute Ideen und muss danach zielführend Einfluss nehmen können. Wir haben die Einflussmöglichkeiten nun geschaffen. Jetzt müssen wir im Dialogforum *OdA Arbeitnehmende* die Ideen entwickeln. Wir müssen uns darüber hinaus in die Diskussion einbringen, damit die Beteiligung erhöht werden kann. Das ist nun unser Job und mein Grundanliegen des heutigen Referats.

Trotz der Corona-Pandemie konnten im Sommer 2020 erstaunlich viele Lehrstellen vergeben werden. Gibt es Hypothesen, wie sich das im Sommer 2021 entwickeln wird? Vor allem auch unter dem Stichwort der eingeschränkten Schnuppermöglichkeiten?

Die Task Force, welche im April 2020 eingesetzt wurde, hat den Auftrag, dass möglichst alle Jugendlichen eine Lehrstelle finden – trotz Corona-Pandemie. Die ganze Phase der Berufswahl ist jedoch erschwert: Der Zukunftstag musste abgesagt werden, die Durchführung von Schnupperlehren ist nicht möglich und es finden keine oder nur virtuelle Berufsmessen statt. Viele Angebote fehlen. Hier stellt sich schon die Frage, ob während der Corona-Pandemie überhaupt eine angemessene Berufswahlphase möglich ist.

Dann zeichnest du eher ein düsteres Bild, was den nächsten Sommer betrifft?

Wir müssen unbedingt die Situation beobachten und Problemen mit konkreten Projekten begegnen – zum Beispiel mit virtuellen Berufsmessen oder Kampagnen zugunsten von Lehrstellen. Wir sind im Sommer 2020 positiv überrascht worden, auch dank unseren Aktionen zusammen mit den kantonalen Berufsberaterinnen und Berufsberatern. Nun wollen wir uns im Jahr 2021 auch positiv überraschen lassen.³

Lass uns den Blick noch kurz auf die Praktische Ausbildung von INSOS werfen. Sie ist bis jetzt noch nicht im Berufsbildungsgesetz integriert. Wie man immer wieder hört, ist der Unterschied zwischen PrA-INSOS und der EBA-Ausbildung (Eidgenössisches Berufsattest) sehr gross. Jetzt kommen Forderungen, die PrA-INSOS ins Berufsbildungsgesetz zu integrieren. Wie stehst du persönlich dazu?

Grundsätzlich bin ich offen dafür. Ich bin der Meinung, dass die Diskussion noch zu wenig intensiv geführt wurde. Die Stärke von PrA-INSOS ist, dass der nationale Branchenverband INSOS gegenwärtig die Regeln für diesen Ausbildungsgang vorgeben kann. Dadurch hat man einerseits eine hohe Flexibilität und andererseits sind individuelle Anpassungen für einzelne Personen möglich. Wenn die PrA-INSOS ins Berufsbildungsgesetz integriert werden würde, dann würde die Politik die Regelungen definieren. Wäre die PrA-INSOS dann immer noch so flexibel wie heute? Wenn diese Flexibilität eingeschränkt werden würde, müsste man sich die Frage stellen, ob das für die Jugendlichen, die heute davon profitieren, noch förderlich ist. Wenn die Individualisierung in einem grossen Rahmen möglich bliebe und die Finanzierung optimal gelöst wäre, könnte die Integration ins Berufsbildungsgesetz der richtige Schritt sein. Doch diese Fragen sind noch nicht geklärt. Man müsste die Chancen und Risiken im Hinblick auf den Gewinn für die Jugendlichen mit Behinderungen evaluieren. Politisch bin ich sehr zurückhaltend. Aber ich bin gerne bereit, diese Diskussion in die TBBK einzubringen, damit die Evaluationen gemacht werden können und allenfalls der politische Prozess starten kann – sofern die Situation geklärt ist.

³ Auch im Jahr 2021 hat sich der Lehrstellenmarkt als krisenresistent erwiesen. Genaue Informationen finden sich unter: https://taskforce2020.ch/images/2021-11-15_Task_Force_Bericht_2021_DE.pdf

Inclusion et formation continue

Comment la formation continue d'adultes présentant une déficience intellectuelle contribue-t-elle au développement d'une société inclusive ?

Échange épistolaire entre Barbara Fontana-Lana, maître d'enseignement et de recherche au Département de pédagogie spécialisée de l'Université de Fribourg et membre du Conseil de fondation du Centre de formation continue pour personnes adultes en situation de handicap de Fribourg, et Jean-François Massy, directeur du Centre de formation continue pour personnes adultes en situation de handicap de Fribourg.

Chère Barbara,

Si l'on aborde l'inclusion avec un regard général, il serait très intéressant de se demander comment notre société se prépare pour permettre à ses adultes en situation de handicap d'y occuper une place respectueuse de leurs besoins, dans leur intégralité.

Définir ce qu'il va falloir mettre en place pour qu'une réelle inclusion soit réussie, puis agir en conséquence en devient une question de respect que cette même société doit à tous ceux et à toutes celles qui la composent. Il faudrait impérativement sonder les différentes strates de notre société, découvrir jusqu'à quel point elle est prête à donner aux personnes présentant une déficience intellectuelle (DI) la possibilité de choisir les composants de la vie qu'elles désirent, à les informer sur les options, à encourager les choix, à les soutenir et surtout à respecter leurs choix, dans leur totalité, sans jugement de valeur.

Dans l'axe plus particulier qui nous concerne ici, celui de la formation des adultes, les attentes sont, elles aussi, importantes. L'école inclusive proposée aujourd'hui, avec ses points forts et ses faiblesses, doit nous encourager à réinterroger la formation des adultes, en posant les constats des prestations qu'elle propose en 2020, et des défis qui l'attendent pour

accueillir au mieux les élèves d'aujourd'hui, qui en seront les bénéficiaires de demain. Pour cela, il faudra que nous tentions de répondre, entre autres, aux questions suivantes :

- Quel est le **rôle aujourd'hui**, 50 années après leur création au Danemark, des centres de **formation continue** pour adultes en situation de handicap, tels que celui de Fribourg ?
- Quels étaient les **objectifs** en 1970, quels sont ceux d'aujourd'hui, quels devraient être ceux de demain ?
- Ont-ils suivi l'**évolution des besoins** des adultes en situation de handicap ?
- Quel est leur **impact** sur leur vie de tous les jours, personnelle comme professionnelle ?

Au plaisir de cette collaboration, tout de bon.

Jean-François

Cher Jean-François,

Quelle vie notre société veut-elle offrir à des adultes qui présentent une déficience intellectuelle et/ou des retards de développement ? L'urgence de cette question de fond que tu poses en préambule me préoccupe tout autant que toi. On peut découvrir les orientations que les organismes internationaux et nationaux ont décidé de suivre, en retraçant l'histoire récente du handicap.

Depuis quelques décennies, on assiste dans le monde du handicap à des changements paradigmatiques considérables. Sous l'impulsion de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH ; ONU, 2006), tous les acteurs sociaux sont invités à reconsidérer leur manière d'envisager le handicap, ainsi que leurs pratiques éducatives. La pédagogie spécialisée est, elle aussi, sollicitée à abandonner le modèle clinique, médical et déficitaire du handicap au profit du modèle social et des droits de la personne en situation de handicap. Les lignes guides de la politique internationale et helvétique en matière de handicap peuvent actuellement se synthétiser avec des mots tels qu'*inclusion*, *participation active* et *autodétermination*.

L'article 24 de la CDPH affirme le droit à l'éducation pour toute personne en situation de handicap et cela tout au long de la vie. Une personne en situation de handicap doit pouvoir développer ses compétences et s'épanouir, avec les soutiens et les aides nécessaires, et si elle le sou-

haite, aussi à l'âge adulte. Dans ce sens, on peut décidément se réjouir que le temps où des jeunes présentant des déficiences intellectuelles et/ou des retards de développement étaient appelés des « éducatibles (uniquement) sur le plan pratique » soit révolu. Quel est donc notre rôle, celui des divers formateurs ? Celui d'offrir des accompagnements et des soutiens de qualité, capables d'instaurer une culture de la participation et des possibles. Les formateurs doivent être avant tout des constructeurs de contextes riches en occasions d'apprentissage, d'expérimentations et d'exercice pour cette population, dans tous les domaines de l'existence.

Qu'en est-il de cet effort d'accompagnement dans notre pays ? Selon le premier rapport de la Confédération de 2016 concernant l'application de la CDPH dans notre pays, la Suisse affirme remplir les conditions essentielles de l'article 24. Le rapport souligne le fait que des efforts pour offrir de meilleures conditions d'apprentissage à tous les niveaux du système éducatif suisse se font tant au niveau de la Confédération que des politiques cantonales. Des classes spéciales à effectif réduit et des soutiens adaptés aux besoins en classe ordinaire sont cités en exemple.

Or, le rapport alternatif d'Inclusion Handicap de 2017 ne voit pas du tout les choses de la même manière. Il dénonce l'absence d'un système d'éducation inclusif à tous les niveaux du système de formation. Toujours selon ce rapport, la Suisse ne présente pas de stratégies inclusives spécifiques et elle fait preuve de diverses lacunes, notamment de nature juridique, limitant et/ou empêchant l'accès aux soutiens nécessaires. Bref, notre pays occasionne de nombreuses discriminations indirectes au niveau de l'accès à l'éducation tout au long de la vie, y compris en ce qui concerne la formation continue, pour les personnes en situation de handicap.

Bien que les lois en vigueur dans notre pays œuvrent clairement en faveur de la non-discrimination, de l'égalité des chances et qu'une volonté d'embrasser pleinement la CDPH est certainement présente, le travail d'implémentation des principes affirmés est encore lacunaire et largement perfectible. Les changements de regard, des attitudes et des pratiques demandés à tout un chacun en ce moment historique sont si conséquents, qu'on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils s'opèrent de manière automatique et spontanée. Au contraire, ils demandent un travail de conscientisation, la mise en jeu de processus méta, des argumentations cohérentes, valides et leur explicitation. On est invité à oser dévier des habitudes bien ancrées pour s'aventurer sur le chemin de la création de nouveaux possibles.

En vue des changements radicaux en cours dans le monde du handicap, la formation continue n'échappe pas au travail de remise en question

évoqué. Le centre de formation continue (CFC) de Fribourg, dont tu es le directeur depuis de nombreuses années, est une réalité qui accueille environ 350 personnes avec des besoins particuliers. Il propose en moyenne 40 à 45 cours semestriels et 10 cours d'un jour, donnés par une septantaine d'enseignants. Ce centre offre la possibilité à l'ensemble de cette population, tant francophone que germanophone, de continuer d'acquérir des connaissances à l'âge adulte, de poursuivre un développement personnel, ainsi que de favoriser l'accès à des réseaux sociaux.

Plusieurs questions de fond se posent actuellement, à mon avis, aux Centres de formation continue pour personnes en situation de handicap, tel le CFC de Fribourg :

- Comment les **finalités** de ce service sont-elles appelées à évoluer à la lumière des nouvelles sensibilités ?
- Comment le Centre doit-il **orienter ses contenus** et sa didactique pour offrir des formations adaptées à une population adulte ?
- **Que cherchent**, que souhaitent les personnes qui demandent à suivre ces cours de formation ? Jusqu'à quel point ces demandes doivent-elles orienter l'offre de la formation ?
- Comment redessiner la place du Centre dans **l'ensemble du panorama des services** déjà offerts par le contexte fribourgeois en matière d'éducation pour contribuer à aller vers une société plus inclusive ?
- Comment (et est-il nécessaire ?) **mesurer l'impact**, à divers niveaux (du micro au macro-système), de son apport ?

Les finalités de la formation continue aujourd'hui

Avec un parcours historique très marqué par l'institutionnalisation des personnes en situation de handicap dans de grands établissements, souvent construits à l'écart des centres urbains, le canton de Fribourg offre depuis 1987 des formations continues extra-institutionnelles à des adultes avec des DI. La reconnaissance factuelle de l'importance d'une offre de cours de formation continue pour cette population a indéniablement constitué un pas très significatif pour ce canton et ses citoyens avec des besoins particuliers.

Depuis les années 80, la notion de *qualité de vie* a de plus en plus intégré le domaine du social. L'OMS, dans sa définition communément acceptée (OMS, 1994), souligne l'importance de la perception personnelle, subjective de l'individu quant à sa qualité de vie. Les pratiques éducatives

au cours de ces décennies se sont ainsi construites majoritairement autour de la notion de *bien-être*, dans toutes ses acceptions (physique, fonctionnel, émotionnel et social). Dans ce sens, il est aussi assez aisé de comprendre pourquoi la plupart des cours proposés par le CFC de Fribourg ont été conçus d'une part comme un prolongement et un approfondissement des acquis scolaires, et d'autre part comme une possibilité d'épanouissement personnel. Des cours, par exemple, de langues, d'informatique, de lecture et d'écriture ont été mis au programme, tout comme des cours de bien-être, de détente, de socialisation. À partir des années 90 et surtout des années 2000, les notions d'autodétermination et de participation citoyenne s'invitent au sein des sciences sociales. En même temps, la CDPH consolide le paradigme du modèle social du handicap ainsi que celui de l'approche par les droits. Dès lors, la formation continue est, à mon avis, sollicitée à orienter l'offre de ses cours non seulement en fonction des notions de qualité de vie, de satisfaction personnelle et de bien-être, ou de prolongement d'apprentissages scolaires, mais aussi en fonction des plus récents concepts tels que la participation active à la vie de sa propre communauté, l'autoreprésentation (on rappelle ici le fameux slogan des mouvements d'autoreprésentants « Plus rien pour nous sans nous »), la prise de décision... en bref, des cours capables d'enrichir la personne avec des compétences qui lui sont nécessaires pour exercer au sein de sa communauté d'appartenance son statut de citoyen adulte et actif. Dans ce sens, des cours travaillant par exemple la prise de parole en public, les capacités d'autoaffirmation, l'autodétermination, l'exercice du vote, illustrent la panoplie des nouvelles offres possibles.

Dans nos discussions, tu te demandais, Jean-François, ce **que cherche réellement un adulte qui s'inscrit à des cours de formation continue.**

Si nous regardons différents centres de formation continue, nous remarquons que leur offre comprend un domaine de « Bien-être et santé » (par exemple cours de cuisine interculturelle, cours de sport, gestion du stress, santé au travail), un domaine « Développement des connaissances générales » (par exemple les cours de langues, les cours d'informatique) et un domaine que nous pouvons qualifier d'« empowerment personnel » au sens du développement de l'autodétermination et de la participation active (par exemple des cours de self-empowerment, de communication, de gestion de conflits, de négociation, de gestion de projets et de son agenda). L'offre est donc généralement bien équilibrée entre ces trois grands domaines de formation. Si nous regardons les centres de formation continue qui s'adressent spécifiquement à des personnes avec des DI en Suisse ro-

mande, nous pouvons assez rapidement constater qu'il y a peu d'offres dans le domaine du développement de l'autodétermination et de la participation active.

Dans le catalogue du centre de formation continue pour adultes handicapés (FCPA) proposé par Solidarité-Handicap mental, on y trouve trois cours du registre de l'empowerment personnel, par exemple « Choisir et décider pour plus d'autonomie », « Exercer le droit de vote » ou encore « Discutons ensemble des sujets d'actualité ». Dans le programme du CFC, certains cours de ce type apparaissent depuis quelques années (« Intimité, affectivité, sexualités », « Quelqu'un que j'aime est mort » [gestion du deuil]). De manière générale néanmoins, l'offre de formation a peu évolué de l'approche « qualité de vie et bien-être » des années 80-90.

Savoir ce que les destinataires souhaitent, apprécient et demandent, apparaît, d'autant plus dans ce contexte historique, capital. « Plus rien pour nous sans nous » suggère que les intéressés directs devraient pouvoir participer à la conceptualisation de l'offre des cours de la formation continue. Le CFC de Fribourg a un Conseil de Fondation qui se retrouve deux à trois fois par année et, au besoin, un Bureau qui peut s'organiser de manière flexible et avec une plus grande fréquence des rencontres. Les intéressés directs n'en font pas partie. Deux démarches me sembleraient intéressantes de ce point de vue : (1) intégrer des personnes avec une DI au sein du Conseil de fondation et/ou du Bureau du CFC de Fribourg ; (2) recueillir régulièrement les désirs et les demandes des (potentiels) participants.

Jusqu'à quel point ces demandes doivent-elles orienter l'offre de la formation ? Je pense que ces Centres doivent jouer un rôle de stimulateur de changements. Le CFC de Fribourg est aussi invité à donner sa contribution pour impulser les principes prônés par les nouveaux paradigmes du monde du handicap. Les finalités de l'offre de formation doivent ainsi, bien évidemment rencontrer les demandes des destinataires, mais aussi ouvrir de façon proactive des espaces de possible et de changements dans la direction indiquée par la CDPH. Une limite évidente dans la construction de l'offre de formation *uniquement* axée sur les demandes des destinataires est en effet que cette population, victime de stigmatisation et d'expériences souvent très négatives en matière d'apprentissage, avec une forte impuissance apprise, n'ose pas demander de développer des habiletés nécessaires à l'autoaffirmation, l'autoreprésentation et une participation plus inclusive et active à la vie de la société. Savoir qu'on peut demander (qu'on a le droit de le faire), savoir demander (avoir les compéten-

ces), savoir quoi demander (ce dont on a besoin, les compétences qu'une personne souhaite développer) et savoir comment le faire (à qui, par quel biais, avec quelle forme, selon quelle stratégie) n'a rien de spontané, mais c'est le résultat de contextes soutenant et proactifs, soucieux d'offrir des occasions d'apprentissage adaptées, et de qualité.

Les retombées de la formation continue

L'accès au monde du travail pour cette population est reconnu problématique. Or, il est évident que si la formation continue peut soutenir le développement de compétences transversales nécessaires sur le marché du travail (par exemple savoir s'affirmer, savoir résoudre des problèmes, s'exprimer en public, etc.), elle ne peut pas jouer en solo : le monde du travail doit offrir la possibilité à ces personnes d'exercer ce qu'elles ont appris. Les exigences de la réalité professionnelle vont aussi stimuler des demandes de développement de compétences supplémentaires, ce qui amènera les concernés directs à ressentir le besoin de trouver des formations leur permettant de développer ce qui leur est nécessaire à l'épanouissement professionnel.

Cette même dynamique est aussi à l'œuvre pour tout ce qui a à voir avec la participation à la vie de la communauté.

Une autre question se pose alors. **La formation continue doit-elle pouvoir mesurer l'impact de son action ?** Doit-elle assumer cette responsabilité ? Cela pose la question de l'évaluation non seulement de la satisfaction des bénéficiaires et de l'acquisition des connaissances, mais aussi de l'utilisation par la suite de ces compétences. Or, souvent, on se limite à la mesure des deux premiers aspects. Dommage. Certains employeurs investissent des sommes considérables pour la formation continue de leurs employés. Ne serait-il pas légitime qu'ils procèdent à une mesure de la rentabilité de cet investissement, en collaboration avec le service de formation continue concerné ? Musique d'avenir peut-être. En revanche, il s'agit de prendre conscience de l'importance de resituer la formation continue dans l'ensemble du panorama des acteurs sociaux pouvant contribuer à une meilleure implémentation de la CDPH et à la construction d'une société plus inclusive. Dans ce sens, le CFC de Fribourg se doit aussi de réfléchir à la manière de sensibiliser les contextes demandeurs de formation continue quant à l'importance d'accompagner par la suite l'implémentation des compétences apprises par la personne, d'en offrir

du moins l'opportunité (par exemple si la personne suit un cours de cuisine, qu'elle puisse exercer ses apprentissages, si elle le désire, dans son contexte de vie).

Cher Jean-François, au plaisir de te lire, dans la suite de tes réflexions.

Chère Barbara,

Je trouve que tu poses de bonnes questions. Je partage une bonne partie de tes jugements, dont beaucoup sont issus de nos échanges déjà eu au sein du Conseil de fondation du CFC, et maintenant grâce à cette collaboration proposée par le CSPS. Il me paraît pourtant important de relayer également mes observations et questionnements issus du « terrain ».

Pour que nous puissions trouver des réponses aux questions posées, il me semble indispensable de considérer les quelque 350 personnes qui s'inscrivent à nos cours de formation continue non pas comme un groupe, mais comme un ensemble de groupes, avec des envies, des attentes, des besoins différents. Le fait que le CFC de Fribourg défende encore aujourd'hui que toute personne adulte au bénéfice d'une rente AI a la possibilité de s'inscrire à ses cours, sans prérequis ni attentes au niveau des compétences, génère des groupes très hétérogènes. Cela nous impose une différenciation constante des contenus de nos cours, selon les attentes, envies et besoins respectifs des personnes inscrites. La participation est active, les contenus sont présentés et les attentes échangées. Et c'est cette force, je crois, qui fait que l'intitulé d'un cours donne presque toujours lieu à des contenus différents, selon les attentes respectives. Depuis quelques années, il semble que nous arrivons à identifier au moins trois types d'attentes différentes que l'on pourrait résumer ainsi :

- la quête de la nouveauté : assez systématiquement, les étudiant-e-s de cette catégorie s'inscrivent aux cours qui n'ont jamais encore été proposés au programme ;
- le changement modéré, la catégorie de celles et ceux qui « papillonnent » : ils ou elles changent de cours chaque année, tout en restant dans des contenus qu'ils ou elles connaissent déjà ;
- la constance : la catégorie des « fidèles », qui se réinscrivent au même cours d'année en année.

Se demander jusqu'à quel point l'offre de formation continue doit être orientée par les attentes est une très bonne question, mais elle nécessite le fait de reconnaître tous ces groupes, bien différents les uns des autres. De même, je pense qu'il y a un défi important que nous devons relever qui est de ne pas opposer ces catégories, mais de pouvoir leur donner à toutes les trois une réponse adéquate. Certainement que l'offre doit être orientée, et, comme tu le dis, qu'un centre comme le nôtre doit tenir son rôle de stimulateur. Mais dans l'offre, cela ne devra pas se faire au détriment de celles et ceux qui aiment le « connu », qui probablement se sentent sécurisés par le fait de connaître déjà les lieux, les enseignant-e-s, les codes d'un cours qu'ils aiment et auquel ils apprécient de se réinscrire année après année, pour certain-e-s depuis plus de dix ans.

Il en va de même, je crois, pour la notion des retombées : la formation continue doit impérativement apporter un plus, c'est là son essence même. Elle doit pouvoir permettre à toute personne qui s'y inscrit d'améliorer son quotidien. Mais cela peut se faire, à mon avis, à deux niveaux : le direct qui facilite l'accès à un savoir non maîtrisé jusque-là et qui permettra une autonomie plus importante grâce à son acquisition et dont on pourra aisément évaluer les retombées. Mais là encore, il est primordial de ne pas lui opposer la quête de plaisir, même unique, sans aucun autre but que celui d'être bien dans un environnement varié et sécurisant. Il me semble que c'est également ce qui pourrait être recherché par tout un chacun lorsqu'il s'inscrit dans un centre tel que l'École-Club Migros ou l'université populaire.

Le concept du Centre de formation continue de Fribourg s'intitule « Tout est une question d'équilibre. » S'il date d'il y a quelques années déjà, nous pouvons constater que ce titre garde pourtant toute sa pertinence aujourd'hui et je pense qu'il doit être gardé en point de mire de nos réflexions pour le futur.

On dit que pour savoir où l'on veut aller, il faut parfois se rappeler d'où l'on vient. L'origine des centres de formation continue tels que celui de Fribourg remonte au Danemark, dans les années 70. Un des buts des initiateurs de ce projet était vraisemblablement de pallier l'absence d'offre de formation continue non professionnelle. En effet, s'il existait des formations pour parfaire ses connaissances et aptitudes professionnelles, il n'en existait pas pour s'épanouir au niveau personnel. Depuis ces débuts, il me semble que l'on pourrait relever deux étapes chronologiques et thématiques dans les propositions de contenus des cours :

- au début des CFC, et tu le relèves dans ton texte, on a plutôt travaillé sur la poursuite des acquis scolaires, on a transmis des savoirs ;
- ensuite, les CFC tels que le nôtre ont enrichi leurs prestations en y incluant des cours plus artisanaux et/ou artistiques (c'est une grande part de nos cours aujourd'hui) incluant de nombreux domaines (peinture, gravure, sculpture, mais aussi cuisine, etc.), bref on a transmis des savoir-faire.

Aujourd'hui, à l'ère de l'inclusion, nous devrions aller plus loin et pouvoir proposer une 3e catégorie... et c'est là, à mon avis, que nos textes et nos réflexions se rejoignent. La rhétorique habituelle voudrait que l'on propose des cours de *savoir...-être*. Je pense qu'on peut et qu'on doit considérer aujourd'hui qu'un jeune adulte de 18 ans avec une DI **sait** déjà être. On serait donc plutôt placé du côté de la normalisation, voire peut-être de l'intégration que d'essayer de continuer à lui indiquer ce qu'il sait déjà (mais qui ne correspond pas forcément toujours à ses attentes).

Pendant, est-ce qu'il **peut** être ? Des cours de « **pouvoir-être** », voilà peut-être ce sur quoi nous devrions nous focaliser : comment en 2020 je *peux être* en société même si je vis avec une DI ? Quels sont mes droits, mes devoirs ? Comment puis-je gérer mon corps, ma sexualité, ma santé ? Comment puis-je m'adresser à l'autre, à l'équipe, etc. C'est exactement le but du congrès que le CFC de Fribourg, avec le soutien du Conseil de Fondation, organisera prochainement : proposer un moment structuré, durant lequel des intervenant-e-s pourront s'adresser directement aux personnes concernées, adultes avec une DI, à propos de ces thématiques pour leur démontrer, leur apprendre, leur faire découvrir comment ils peuvent être eux, sans se pervertir, dans une société qui est la leur aussi. Et cela présuppose, comme nous l'avons dit, au moins trois conditions :

- les emmener avec nous dans la réflexion (tu le dis bien : « Plus rien pour nous sans nous ») ;
- leur donner les connaissances, les moyens et surtout leur offrir des opportunités d'y parvenir ;
- communiquer par divers moyens (auprès des professionnels, mais également de la société en général) pour justifier notre démarche inclusive.

Au plaisir de te lire.

Cher Jean-François,

Je partage tout à fait tes précisions et tes propositions. Il me semble alors que l'essentiel de notre contribution peut se résumer à ces trois points :

1. la formation continue a un rôle de poids à jouer dans la construction d'une société plus inclusive ;
2. pour que la formation continue puisse pleinement donner sa contribution, la participation active des personnes en situation de handicap est cruciale ; les questions que nous nous sommes posées tout au long de nos échanges méritent d'être abordées directement avec les destinataires de ces formations afin d'identifier ensemble les réponses les plus pertinentes ;
3. de même, il n'est pas possible de penser et/ou d'agir en solo ; pour des retombées vraiment significatives de la formation continue dans la vie des personnes en situation de handicap et au sein de leurs contextes de vie, il est urgent, d'une part, de revoir les tâches et les missions des différents centres de formation pour adultes de manière systémique et concertée, et, d'autre part, de s'assurer que l'environnement de cette population permet et encourage la mise en œuvre des compétences acquises lors des formations continues.

Et vous, qui lisez ces propos, qu'en pensez-vous ?

Barbara Egloff und Bruno Weber-Gobet

«Wir wollen den Gedanken der Inklusion auch in der öffentlichen Weiterbildung verankern»

Das SZH im Gespräch mit Bruno Weber-Gobet über die Verbesserung des Zugangs zur öffentlichen Weiterbildung für Menschen mit Sehbehinderung und Blindheit.

Barbara Egloff (SZH): Herr Weber-Gobet, Sie setzen sich für die junge Generation ein: Sie sind der Geschäftsführer von Travail.Suisse Formation und von Jeunesse.Suisse.¹ Ausserdem sind sie der Direktor des Bildungsinstitutes für Arbeitnehmende. Was ist Ihre persönliche Motivation für diese Engagements?

Weber-Gobet: Bildungspolitik ist die beste Sozialpolitik. Wir lösen viele soziale Probleme, wenn junge Leute, aber auch Erwachsene einen für sie passenden Zugang zur Bildung finden und darauf aufbauend ein selbstständiges Leben führen können. Wenn wir hingegen in der Bildung versagen, merken wir das bei den Sozialausgaben. Das heisst nicht, dass Bildungspolitik nur aus ökonomischer Sicht zu beurteilen ist. Das Recht auf Bildung ist ein Menschenrecht. Unter die Bildungsziele fallen etwa die Entfaltung der Persönlichkeit, der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und der Aufbau von grundlegenden Arbeits- und Sozialkompetenzen. Gerade bei Jugendlichen mit Behinderungen darf es nicht darum gehen, nur dann in Bildung zu investieren, wenn sie voraussichtlich später dank ihrer Bildung weniger oder keine Rente beziehen müssen. Reine Rentabilitätsüberlegungen haben in der Bildung generell – also auch in der Berufsbildung – nichts zu suchen.

¹ Zwischen diesem Gespräch und dem Erscheinen dieses Buches ist Bruno Weber-Gobet in den Ruhestand getreten.

Uns interessiert besonders die Tätigkeit von Travail.Suisse Formation. Die Organisation setzt sich für die öffentliche Weiterbildung ein. Können Sie unseren Leserinnen und Lesern erklären, was der Kern dieser Arbeit ist?

Travail.Suisse Formation ist eine Organisation der Weiterbildung gemäss Weiterbildungsgesetz Artikel 12. Sie verfolgt das Ziel, allen Menschen in der Schweiz den Zugang zur öffentlichen Weiterbildung zu ermöglichen. Aktuell versuchen wir dies für Menschen mit Sehbehinderung und Blindheit zu erreichen. Finanziell unterstützt werden wir vom *Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation* (SBFI). Zudem laufen bereits die Vorbereitungsarbeiten für ein Folgeprojekt im Bereich Hörbehinderung, dessen Umsetzung bis 2024 dauern soll.

Sie beschäftigen sich mit der inklusiven Weiterbildung. Wie zugänglich ist die öffentliche Weiterbildung für Menschen mit einer Behinderung in der Schweiz?

Für Weiterbildungsanbieter ist die Zugänglichkeit leider kein prioritäres Thema. Wenn wir sie anfragen, sind die meisten gegenüber diesem Anliegen zwar offen. Dennoch können Menschen mit Behinderungen nicht problemlos an den Kursen teilnehmen, weil die Rahmenbedingungen und die Kursorganisation nicht auf diese Zielgruppe ausgerichtet sind. Hier gibt es noch viel Informations- und Sensibilisierungsarbeit zu leisten.

Können Sie an Beispielen festmachen, wo Handlungsbedarf besteht?

Das Problem zeigt sich schon bei der Anmeldung. Die meisten Webseiten der Weiterbildungsanbieter sind nicht barrierefrei. Viele Menschen mit Behinderungen können sich deshalb die Informationen über das Kursangebot nicht auf digitalem Weg beschaffen und sich auch nicht digital anmelden. Darüber hinaus ist die Bauweise an vielen Orten nicht barrierefrei. Das verunmöglicht Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zu Weiterbildungsangeboten. Schliesslich bestehen auch didaktische Herausforderungen, die je nach Behinderungsart unterschiedlich, aber lösbar sind, denn die technischen Möglichkeiten sind heute weit fortgeschritten.

Sie haben im Jahr 2017 das Projekt «Menschen mit Behinderungen und ihr Zugang zur Weiterbildung» lanciert. Sie erstellten eine Kriterienliste zur Verbesserung des Zugangs zu Weiterbildungen für Menschen mit einer Sehbehinderung. Was muss man sich unter einer solchen Kriterienliste vorstellen und an wen richtet sie sich?

Die Kriterienliste ist in Zusammenarbeit mit Menschen mit Sehbehinderung und Blindheit entstanden. Wir haben sie über ihre Probleme befragt, die sie in der (Weiter-)Bildung antreffen. Im Rahmen eines Workshops haben wir gemeinsam Aufgaben für die Weiterbildungsanbieter abgeleitet, um ihre Angebote zugänglicher zu machen. Die Kriterienliste beschreibt alle Etappen einer Weiterbildung: von der Ausschreibung bis zur Kursauswertung. Bei jeder Etappe weisen wir die Weiterbildungsanbieter auf die Probleme beispielsweise bei der Gestaltung der Webseite, bei den baulichen Massnahmen oder beim methodisch-didaktischen Vorgehen hin, verweisen aber auch auf mögliche Lösungen.

Was ist das Innovative an diesem Projekt? Worin liegen für Sie besondere Herausforderungen?

Wir sind die Ersten, die das Thema «inklusive Weiterbildung» so konkret und anschaulich zu den öffentlichen Weiterbildungsanbietern bringen. Wir konfrontieren sie mit einem Thema, mit dem sie sich bisher nicht oder kaum auseinandergesetzt haben. Unser Projekt ist Teil der dringend notwendigen Informations- und Sensibilisierungsarbeit. Ein einziges Projekt oder eine einzige Massnahme ändert die Situation aber noch nicht; es braucht weitere Anstrengungen auf dem Weg hin zu einer inklusiven Bildung und Weiterbildung in unserem Land. In der Inklusion liegt eine grosse Chance. Es ist allerdings eine echte Herausforderung, dass die Weiterbildungsanbieter dies auch erkennen.

Welche Akteure sind involviert und wie wurde das Wissen kuratiert, das in die Kriterienliste eingeflossen ist?

In der ersten Phase haben wir eng mit dem *Schweizerischen Blinden- und Sehbehindertenverband (SBV)* zusammengearbeitet. Er hat uns die Kontakte zu den Menschen mit Sehbehinderung und Blindheit vermittelt. Neu haben wir eine Zusammenarbeit mit dem *Verband der Schweizerischen*

Volkshochschulen (VHS) aufgebaut. Mit ihnen zusammen werden wir die Kriterienliste auf ihre Nützlichkeit und Anwendbarkeit prüfen und die Ausbildung von Kursleitenden angehen. Denn es liegt vor allem an ihnen, dass Kurse und Seminare so aufgebaut und durchgeführt werden, damit sowohl Menschen mit und ohne Sehbehinderung und Blindheit gleichberechtigt daran teilnehmen können.

Wie wird die Liste von der Zielgruppe aufgenommen? Worüber äussert sie sich positiv und welche Streitpunkte gibt es bei der Umsetzung?

Die Kriterienliste wurde im Frühjahr 2020 fertiggestellt und einer grossen Anzahl Weiterbildungsanbietern zugeschickt. Dann kamen die Corona-Massnahmen. Sie haben die Weiterbildungsanbieter hart getroffen und herausgefordert. In der Folge konnten wir die Workshops mit ihnen nicht durchführen. Der kritische Austausch konnte also pandemiebedingt noch nicht stattfinden. Wir sind aber daran, mit den Volkshochschulen die Workshops vorzubereiten und – wenn immer möglich – im Herbst 2022 durchzuführen.

Sie sagen es selbst: Eine Kriterienliste allein reicht nicht aus, um die Situation von Menschen mit Behinderungen in der öffentlichen Weiterbildung nachhaltig zu verbessern. Was muss im Bildungsbereich und in der Politik geschehen, damit die öffentliche Weiterbildung barrierefreier wird? Oder anders gefragt: Was funktioniert in der inklusiven Weiterbildung noch nicht?

Die Idee einer inklusiven Gesellschaft hat sich in unseren Köpfen noch nicht festgesetzt. Dementsprechend erkennen viele auch den Wert einer inklusiven Bildungs- und Weiterbildungslandschaft noch nicht. Uns fehlt der Reflex, am Beginn eines Projektes jeweils zu fragen, wie Menschen mit Behinderungen davon betroffen sind und wie Lösungen aussehen müssen, damit keine Exklusion stattfindet. *Travail.Suisse* und *Travail.Suisse Formation* möchten das Thema der Inklusion an verschiedenen Orten verankern. Im Projekt «Über Gesamtarbeitsverträge die Integration von Menschen mit Behinderungen in den Arbeitsmarkt fördern» fragen wir zum Beispiel die Sozialpartner, wie ein Gesamtarbeitsvertrag aussehen müsste, damit er die Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt verbessert. Wir haben zudem eine Arbeitsgruppe aufgebaut, in der auch Menschen mit Behinderungen ihre Interessen in die Strategieprozesse der Berufsbil-

dung einbringen können.² Und in der Weiterbildung arbeiten wir mit einer Kriterienliste, um dort den Gedanken der Inklusion zu verankern.

Wie geht das Projekt weiter? Was sind die nächsten Schritte und Meilensteine?

Wir sind froh, mit dem VHS einen Partner gefunden zu haben, der bereit ist, an der Umsetzung der Kriterienliste mitzuwirken. Ziel ist es, weitere Anbieter für die Umsetzung zu gewinnen. Darüber hinaus versuchen wir, den unmittelbaren Austausch zwischen den Weiterbildungsanbietern und den Menschen mit Sehbehinderung und Blindheit zu fördern. Wie bereits weiter oben erwähnt, werden wir neu ein Projekt im Bereich Hörbehinderung starten.

Werfen wir noch einen Blick in die Zukunft: Wie geht es weiter in der öffentlichen Weiterbildung für Menschen mit einer Behinderung? Was ist Ihre Prognose?

Schritt für Schritt vorwärtsgehen, lautet die Devise. Ich hoffe, dass immer mehr Menschen erkennen, dass Vielfalt und Inklusion ein Gewinn für alle ist. Hilfreich ist sicher, dass in der Schweiz im Jahr 2014 die UNO-Behindertenrechtskonvention BRK ratifiziert und in Kraft gesetzt wurde. Die Vertragsstaaten verpflichten sich zur Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft. Der UNO-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen prüft die Umsetzung der BRK in den jeweiligen Vertragsstaaten. So ist auch der Bundesrat dazu verpflichtet, beim Ausschuss Rechenschaft über die Umsetzung der BRK abzulegen; gegenwärtig läuft ein Prüfverfahren. Sollten sich bei der Überprüfung Mängel ergeben, ist die Schweiz herausgefordert, diese zu beheben, auch im Bereich der Bildung und Weiterbildung.

² Vgl. den Artikel *Die Initiative Berufsbildung 2030 als Chance für eine inklusive Berufsbildung* in diesem Buch, S. 107.

Inklusive Erwachsenenbildung – Dialoge

Die inklusive Erwachsenenbildung ist ein Menschenrecht. Ihre Umsetzung ist anspruchsvoll, aber machbar. In diesem Text beleuchten wir verschiedene Facetten der inklusiven Erwachsenenbildung. Zuerst setzen wir uns damit begrifflich und theoretisch auseinander. Ergänzt werden die theoretischen Überlegungen mit verdichteten Dialogen. Am Schluss soll der Ausblick dazu anregen, inklusive Bildungsformen auszuprobieren, um den Gewinn für das Lernen und die Gesellschaft zu erleben.

Meine [Tobias Zahn, Anm. d. Red] erste inklusive Weiterbildung besuchte ein Mann mit einer diagnostizierten Lernbehinderung. Am Anfang der einjährigen Weiterbildung, die im Rahmen des EU-Projektes «Leonardo Da Vinci»¹ stattfand, zeigte er ein im diagnostischen Sinne stark auffälliges Verhalten: Er schimpfte, rannte aus dem Seminarraum, wann es ihm danach war, kommentierte die Inhalte und Übungen abfällig, ass ständig und plauderte mit anderen Teilnehmenden dauernd und unpassend.

Bis am Ende der Weiterbildung hat sich sein Verhalten aber deutlich verändert. Als ich ihn fragte, was zu diesem Wandel geführt habe, erläuterte er es mir: Erstens sei er in der Weiterbildung nicht nur von Menschen mit Behinderung umgeben wie in der Förderschule. Zweitens nehme man ihn ernst und höre ihm zu. Drittens sage man ihm klipp und klar, wenn einen etwas nerve – und er dürfe das auch. Viertens habe er neue «normale» Kolleginnen und Freunde gefunden. Fünftens werde er gut unterstützt von den Leuten. Sechstens könne man mit den Teilnehmenden lachen, Bier trinken und unterwegs sein. Und siebtens habe er viel über sich gelernt.

Michael fühlte sich «normal» und anerkannt mit seiner Persönlichkeit. Und das Wichtigste: Die Gruppe hatte ein gemeinsames Thema, einen Inhalt, den sie gemeinsam lernen wollte. Aus dieser Erfahrung lassen sich die ersten drei «Zutaten» für eine inklusive Erwachsenenbildung ableiten.

¹ Programm der EU zur Förderung der grenzüberschreitenden beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Zutaten 1–3:

- Die Teilnehmenden und Referierenden haben ein individuelles, aber auch ein geteiltes Interesse am Inhalt der Weiterbildung.
- Die Teilnehmenden und Referierenden fühlen sich der Gruppe zugehörig.
- Die Teilnehmenden und Referierenden begegnen sich respektvoll und sind offen und ehrlich zueinander.

Eine Vision für die inklusive Erwachsenenbildung

Um sich unserer Vision für eine inklusive Erwachsenenbildung anzunähern, schauen wir zuerst, wie die UNESCO den Begriff *inklusive Bildung* definiert:

«Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können. Im deutschsprachigen Europa wird der Begriff «Inklusion» oft nur im Kontext von Menschen mit einem diagnostizierten Förderbedarf verwendet. Die UNESCO vertritt einen umfassenden Inklusionsbegriff, der alle Menschen einschließt. Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann.» (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J., o. S.)

Demnach bedeutet inklusive Bildung, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offenstehen müssen, um an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihre Potenziale entfalten zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, ihrem Geschlecht sowie sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Gemeinsames Lernen soll für alle die Situation verbessern, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können².

Um die inklusive Bildung nun noch etwas differenzierter zu betrachten, wenden wir uns den Begriffen *Teilnahme*, *Teilhabe* und *Teilgabe* zu. Dabei gilt es zu beachten, dass Menschen mit und ohne Behinderung teilhabende (Lernende/Studierende) und lehrende (dozierende) Rollen einnehmen können:

² https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf

<p>Menschen mit und ohne Beeinträchtigung <i>lernen gemeinsam</i> in Aus- und Weiterbildungen. = Teilhabe</p>	<p>Menschen mit und ohne Beeinträchtigung <i>unterrichten gemeinsam</i> in Aus- und Weiterbildungen. = Teilhabe und Teilgabe</p>
<p>Menschen mit Beeinträchtigung <i>sind Teilnehmende</i> von (inklusive) Aus- und Weiterbildungen. = Teilnahme</p>	<p>Menschen mit Beeinträchtigung <i>sind Referierende</i> in Aus- und Weiterbildungen. = Teilgabe</p>

Inklusion heisst, nicht nur Teilnahmemöglichkeiten zu schaffen (Integration), sondern diese konsequent so fortzuführen und weiterzuentwickeln, dass sich daraus Teilhabe- und Teilgabemöglichkeiten ergeben.

Teilnahme	Teilhabe	Teilgabe
Menschen mit und ohne Beeinträchtigung sind in Bildungsveranstaltungen anwesend.	Menschen mit und ohne Beeinträchtigung sind in Bildungsveranstaltungen als Lernende oder Lehrende aktiv einbezogen in Lerninhalte, Entscheidungen und Gruppenprozesse.	Menschen mit und ohne Beeinträchtigung sind selbstverständlich an Bildungsveranstaltungen beteiligt. Ihre Talente, Fähigkeiten und Erfahrungen, beim Lernen andere Wege zu gehen, werden aktiv genutzt. Sie übernehmen allein oder im Team Verantwortung für Inhalt und Durchführung – mit oder ohne Unterstützung.

Unsere Vision einer inklusiven Erwachsenenbildung geht noch einen Schritt weiter: Sie ist menschenrechtsorientiert und leitet sich vom Konzept «Nordstern» ab, das John O'Brien³, ein Vordenker der Inklusionsbewegung in Kanada, entwickelt hat und stetig fortschreibt. Er beschreibt universell geteilte Bedürfnisse, Rechte und Träume von Menschen. Es geht nicht um die Zwei- oder Vielteilung von Menschen und Kulturen, sondern um Inklusion für alle. In Angeboten der inklusiven Bildung beschreibt der «Nordstern» grundsätzliche Indikatoren und Kriterien von Bildungsveranstaltungen, zum Beispiel wie Teilnehmende oder Referierende in ihrer Vielfalt an Talenten respektiert werden können. Anschaulich beschreibt der Nordstern (Abb. 1) die Schlüsselemente von Inklusion und inklusiver Bildung. Inklusion findet statt, wenn alle Menschen in diesen fünf Bereichen wertvolle und wertgeschätzte Erfahrungen machen können.

Wenn wir diese Schlüsselemente auf unsere Vision einer inklusiven Erwachsenenbildung übertragen, liegen folgende Schlussfolgerungen nahe: Heute geht man davon aus, dass Zertifikate mit der Qualität der geleisteten Arbeit korrelieren. Wer keine Zertifikate hat, ist demnach auch nicht qualifiziert, gewisse Arbeiten zu leisten oder gewisse Weiterbildungen zu besuchen. Besonders



Abbildung 1: Nordstern nach John O'Brien (<https://inclusion.com/free-ebook>)

³ John O'Brien, Inclusion Press, www.inclusion.com

davon betroffen sind Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund. Aber auch Fachleute haben keinen Zugang zu qualitativer Weiterbildung, wenn sie ihre Expertise nicht in Form von Zertifikaten vorweisen können.

Mit diesem Mechanismus möchte die inklusive Bildung brechen: Anstatt den beruflichen Werdegang und die Abschlüsse als Ausschlusskriterien für Weiterbildungen zu nehmen, fokussiert sie auf die tatsächlichen Kompetenzen und das Potenzial von Menschen. Die Biografie eines Menschen ist die Grundlage für die Entscheidung, ob ein Mensch zu einer Weiterbildung zugelassen wird. Denn: Warum sollte ein Mensch mit grossem Interesse und Potenzial, aber ohne zertifizierte Expertise nicht zum Beispiel Soziale Arbeit studieren können?

Aus den Ausführungen zur inklusiven Bildung lassen sich drei weitere «Zutaten» für die inklusive Erwachsenenbildung ableiten:

Zutaten 4–6:

- Die Potenziale der teilnehmenden Personen werden wahrgenommen und erforscht.
- Jeder Mensch wird als Unikat verstanden.
- Man sollte fragend unterwegs sein, denn Besserwisserie verhindert visionäres Denken.

Warum inklusive Erwachsenenbildung? Ein Dialog über den Mehrwert und die Hürden

Verena Baumgartner spricht als Bildungsverantwortliche bei *INSOS Schweiz* mit Tobias Zahn, Geschäftsführer bei *WINklusion*⁴ und freier Dozent, über den Mehrwert und die Hürden der inklusiven Erwachsenenbildung.

Baumgartner: Warum soll es inklusive Erwachsenenbildung überhaupt geben? Es läuft doch alles?

Zahn: Ich antworte darauf im juristischen Sinne: Die Schweiz hat die UN-Behindertenrechtskonvention unterschrieben. Im Artikel 24 über das Recht auf Bildung heisst es zum Beispiel, dass es unser Auftrag ist, alles zu unternehmen, damit Menschen mit Behinderung ihr Potenzial voll

⁴ *WINklusion* ist ein Verein für Inklusion und Persönliche Zukunftsplanung, der seit 2013 inklusive Bildung veranstaltet.

entfalten können und um sie zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen. Die Frage ist nur: Tun wir das wirklich?

Es gibt gute Beispiele, die zeigen, dass inklusive Erwachsenenbildung gelingen kann. Wo siehst Du die Stärken von inklusiven Settings?

Die Vielfalt macht Spass, die unterschiedlichen Denk- und Handlungsweisen der Beteiligten bringen mich zum Staunen und sie erweitern meinen Horizont. Ich erlebe oft, dass meine Empathie und Vorstellung, einen Menschen in seiner Vielschichtigkeit wirklich zu kennen, total begrenzt ist. Leider stolpere ich zwischendurch immer noch in die Kategorisierungsfalle: Man sieht dann nur die Menschen mit ihren Lernschwierigkeiten, mit ihrer Körperbehinderung oder mit ihren psychischen Krankheitsbildern.

Willst Du die Wirkung von Ausbildungen auf das berufliche Handeln und die Fachlichkeit in Abrede stellen?

Nein, im Gegenteil. Wissen und Know-how ist wertvoll und notwendig. Entscheidend ist, wem es wann und wozu hilfreich ist. Wenn es dazu genutzt wird, gemeinsam an Lösungen, Strategien und Varianten zu tüfteln und diese umzusetzen, ist das genial. Wenn das Wissen und Know-how der Distanzierung dient – zum Beispiel, indem zwischen «Menschen mit Lernschwierigkeiten» und «wir, die Wissenden» unterschieden wird, verhindert es, dass man gemeinsam vorwärtskommt.

Erlebst Du, dass inklusive Bildungsformen Mehrwert generieren?

Menschen lernen, wenn sie ihre Komfortzone verlassen. Meine Erfahrung zeigt, dass dies in inklusiven Settings allein durch die Durchmischung der Teilnehmenden oder der Referierenden schneller passiert. Die Zusammensetzungen in inklusiven Settings irritieren, provozieren und fordern heraus, weil man selten auf ähnliche Erfahrungen zurückgreifen kann. Oder anders ausgedrückt: Man ist selten mit der Personengruppe konfrontiert, über die man im Studium Fallbesprechungen erarbeitet.

Worin siehst Du Barrieren in der inklusiven Erwachsenenbildung?

Ich erlebe vor allem vier Formen von Barrieren: die nicht für alle zugängliche Infrastruktur; die Trennung von sogenannten «Normalen» und so-

nannt «Anderen»; das fehlende Vorstellungsvermögen, dass Erwachsenenbildung im inklusiven Setting gelingen kann; und gesetzliche Vorgaben wie zum Beispiel Zugangsbeschränkungen aufgrund fehlender formalisierter Abschlüsse.

Aus diesem Gespräch lassen sich drei weitere Zutaten für gelingende inklusive Bildungsformen ableiten.

Zutaten 7–9:

- Die Vielfalt der teilnehmenden Personen wird aktiv genutzt.
- Im Vordergrund stehen eine agile und dynamische Didaktik und individuelle Lehrpläne.
- Alle Personen haben als lernende Menschen, unabhängig von ihrem Hintergrund, an inklusiver Bildung teil.

Machen Sie sich selbst ein Bild! Einblicke in die inklusive Bildungspraxis

Um den Blick auf die inklusive Bildungspraxis noch ein wenig zu weiten, haben wir vier Fachpersonen zu einem Zoom-Gespräch eingeladen, die am inklusiven Labor zur Entwicklung inklusiver Bildungsangebote im Sozialbereich am 20. Mai 2019 mitgearbeitet haben:

Tosca Schneider arbeitet als Peerberaterin und ist Fachreferentin u. a. bei *peerwärts* in Basel.

Susanne Aeschbach ist Prorektorin an der *Höheren Fachschule Gesundheit und Soziales* in Aarau.

Caroline Parpan leitet das *Wohnheim Waldegg* in Degersheim (AG) und ist Fachreferentin.

Christoph Linggi arbeitet als Peer bei *Mensch zuerst Schweiz* und unterrichtet an Bildungsinstitutionen.

Zahn: Warum glaubt ihr, ist inklusive Erwachsenenbildung wertvoll. Wo schafft sie einen Mehrwert?

Linggi: Die Fachpersonen bekommen ein anderes Bild von ihren Klientinnen und Klienten. Zum Beispiel sitzen beim Mittagessen alle am gleichen Tisch und es kommt zu einer Durchmischung von Fachpersonen und Menschen, die ihre Klientinnen oder Klienten sein könnten. Vielleicht verbringt man sogar zusammen die Freizeit. Menschen mit Beeinträchtigung werden dadurch nicht mehr nur als Klientel wahrgenommen.

Zahn: Es entstehen also andere Beziehungen?

Schneider: Das ist ein brisantes Thema. In den Beziehungen zwischen Fachpersonen und Betroffenen gibt es ganz viele Tabus wie Bedrohungen oder Fantasien. Ich fühle mich dabei oft «verkauft» als Selbstbetroffenen-Vertreterin. Berührung heisst, sich im Dialog zu erreichen. Da erlebe ich grosse Unsicherheit bei den Fachpersonen. Das sollten wir üben. Tandems sind sehr wertvoll, um im Dialog zu bleiben oder Nähe-Distanz-Aspekte zu üben.

Parpan: Ich beobachte vor allem eine Veränderung in der Sprache: Sie wird einfacher und verständlicher auch für Personen ohne Einschränkung. Das hilft Menschen mit Beeinträchtigung nicht nur Teilnehmende, sondern auch Referierende sein zu können.

Zahn: Was ist der Ursprung der Tabus, Verbote, Abhängigkeiten und Unsicherheiten, die sich anscheinend vor allem in inklusiven Settings zeigen?

Schneider: Ein verkrampfter Zugang zu Berührung überhaupt. Wir müssen uns fragen, wie es gelingen kann, gemeinsam vertrauensvolle Beziehungen zu gestalten, die transparent und klar bleiben. Oft bemerke ich bei Fachpersonen die Angst, Grenzen zu überschreiten und dann aufgrund der Qualitätsmanagement-Richtlinien der Institutionen verurteilt zu werden.

Aeschbach: Das, was ihr sagt, berührt mich. Es geht nicht darum, sich eloquent zu präsentieren, sondern um das Erleben und die Erfahrungen. Wichtig ist dabei vor allem die emotionale Dimension. Noch etwas zur Ausgangsfrage zum Mehrwert: Wir müssen die Kompetenzen und die

Expertise der Personen mit Beeinträchtigung anerkennen. Es wäre arrogant, von den Fachpersonen zu glauben, sie wüssten, wie das Erleben der Betroffenen ist. Deswegen müssen wir miteinander in Beziehung treten und stereotype Bilder dekonstruieren, denn Menschen mit Beeinträchtigung wird immer noch zugeschrieben, dass sie bestimmte Dinge nicht können. Und schliesslich ist Diversität immer eine Bereicherung, sie führt zu neuen Denkanstössen und neuen Perspektiven.

Zahn: Sind Studierende beeindruckt, dass Menschen mit Beeinträchtigung etwas können? Oder sind sie beeindruckt von ihrer Expertise?

Aeschbach: Meistens ersteres, obwohl sie in der Praxis ja oft mit Menschen mit Beeinträchtigung arbeiten. Dieser Eindruck wird dadurch ausgelöst, dass die Studierenden Menschen mit Beeinträchtigung in einer anderen Rolle erleben. Beeindruckt von der Expertise sind sie erst an zweiter Stelle.

Zahn: Eine Frage an Caroline Parpan: Wie erlebst du den Unterricht im Tandem?

Parpan: Im Tandem bin ich schneller am Kernthema. Die Studierenden mögen eine einfache Sprache lieber, weil sie Menschen rascher emotional abholt. Man traut sich dann eher, über Emotionen zu reden. Im Tandem bin ich schneller an der Beziehungsarbeit: Es geht um das Menschsein, und darum, was man denkt und spürt, egal bei welchem Bildungsthema. Auch im Tandem können die Gespräche intellektuell werden, da wurde ich selbst auch schon überrascht. Das überrascht auch immer wieder die Studierenden, weil sie Menschen mit Beeinträchtigung solche Gespräche nicht recht zutrauen. Der Austausch hört also nicht bei der Gefühlswelt auf, auch mit der einfachen Sprache gelangt man in intellektuelle Bereiche.

Zahn: Die einfache Sprache scheint nur am Anfang nicht fachlich zu sein, aber mit ihr kann auch Fachlichkeit ausgedrückt werden?

Parpan: Komplexe Themen einfach ausdrücken zu können, heisst, diese verstanden zu haben.

Zahn: Was ist denn einfache Sprache? Eine Sprache, die verstanden wird?

Linggi: Meine Erfahrung als Tandem an der Höheren Fachschule in Aarau hat mir gezeigt, dass es einfacher ist, die Sprache des Gegenübers zu sprechen: Deshalb bieten wir einander das Du an und sprechen in Mundart. Meine Partnerinnen oder Partner sagen dann jeweils, das waren lässige Stunden.

Zahn: Was meinst du damit, dass es «lässige Stunden» waren? Das sagt ja noch nichts über deine Erkenntnisse aus. Was denkst du: Was haben sie gelernt von dir oder durch dich?

Linggi: Es ist schwierig herauszufinden, ob nach zehn Minuten schon wieder alles vergessen ist. Meine Partnerinnen und Partner sagen aber, sie seien beeindruckt, und geben Komplimente. Die nehme ich gerne an, frage mich aber immer, wie sie das meinen. Sagen sie dies, weil ich ein Mensch mit Beeinträchtigung bin, der gerne Komplimente hört? Denn Kritik zu geben, vergessen sie eigentlich immer.

- Schneider: Man geht nicht aus der Komfortzone. Dann wird man aber
- auch nicht wirklich auf gleichem Niveau wahrgenommen, nicht?

Linggi: Es gilt das Prinzip «Menschen schützen und nicht konfrontieren», wie wir dies bei *Mensch zuerst* machen.

- ⊗ Schneider: Was macht diese Schutzzone mit dir?

Linggi: Ich habe sie nicht mehr, ich breche sie. Menschen mit Beeinträchtigung sind nicht einfach gut für die Quote, damit gesagt werden kann, dass bei uns die Inklusion funktioniert. Inklusiv heisst für mich, dass man mich einbezieht, ernst nimmt. Ich mache deshalb nicht mehr einfach alles mit.

- Schneider: Ich verstehe das, wenn man diese «Schutzhülle», die einen
- eigentlich degradiert, nicht mehr möchte.

Zahn: Erlebst du diese Schutzzone auch, Tosca?

- Schneider: Ja, ich erlebe das auch. Es scheint mir zudem, als ob sich die
- sogenannten «Normalen» in dieser Schutzatmosphäre verstecken könnten.
- Ich kenne beide Welten, weil ich in beiden Welten lebe. Ich gebe viel von
- mir preis, das wird sehr geschätzt. Ich fühle mich aber auch etwas «ver-

■ Zahn: Noch einmal zurück zu euren persönlichen Erfahrungen ...

Schneider: In meiner Erfahrung während der Weiterbildung in Persönlicher Zukunftsplanung⁵ habe ich gemerkt, dass meine Beeinträchtigung ein anderes Ausmass an Einschränkung mitbringt – vor allem im Vergleich mit den anderen. Das war sehr schmerzhaft. Ich gehöre zwar zu euch und habe mich sehr gut integriert gefühlt. Aber nach den zwei Ausbildungstagen sieht mein Leben zu Hause jeweils wieder ganz anders aus. Meine Einschränkung ist im Alltag brutal einschneidend. Ich habe diese Wahrnehmung und diesen Schmerz auch immer wieder thematisiert in der Klasse. Vielleicht fehlten euch einfach die Worte, um darauf zu antworten. Ich habe auch gemerkt, wie fest ich mich selbst immer noch stigmatisiere – ihr habt mich nicht stigmatisiert. Ein Highlight war eine Rückmeldung, die ich bekam: «Deine Kraft liegt genau in deiner Zerbrochenheit und in deinem Mut und deiner Risikobereitschaft, weil du nichts mehr verlieren kannst.» Ich habe gemerkt, dass das meine Identität ist, die mich in all diesen Abhängigkeiten so geprägt hat. Ich habe dann versucht zu verstehen und zu üben, wann und wie viele Pausen und Auszeiten ich in einem normalen Setting brauche. Das sind harte Prozesse – da habe ich viel gelernt und auch ein paar Grenzerfahrungen gemacht.

■ Zahn: Welche Erfahrungen habt ihr sonst noch in inklusiven Weiterbildungen gemacht?

Aeschbach: Nur positive Erfahrungen, auch wenn es bisher nur wenige inklusive Settings gibt. Der Austausch auf Augenhöhe ist immer sehr inspirierend. Ich bin jeweils berührt nach Hause gegangen. Wenn man gemeinsam in Verbindung treten und gemeinsam arbeiten kann, bringt das eine Qualitätsdimension in die Lernerfahrung, die ich sonst in meinem Alltag kaum erlebe, nie in dieser Tiefe. Inklusive Veranstaltungen sind wichtig, weil wir den Personen ermöglichen, miteinander in Beziehung zu treten und damit Erfahrungen zu sammeln, um stereotype Bilder zu dekonstruieren. Nur über das Lesen oder indem wir Filme schauen, schaffen wir das nicht, weil dies nicht so tief geht.

⁵ Inklusive Weiterbildung zur Moderator:in oder Trainer:in in *Persönlicher Zukunftsplanung PZP* und *Personenzentrierung*, www.winklusion.ch

Zahn: Es ist ein grosser Unterschied, nicht nur seine Betroffenheit zu äussern, sondern sich auf Aussagen und Inhalte einzulassen. Erst wenn wir unsere Denkkategorien infrage stellen, lassen wir uns auf etwas Neues ein; dann kann etwas passieren. Welche Zutaten braucht es, damit inklusive Formate gelingen und dass es mehr davon gibt?

Linggi: Wenn wir bei *Mensch zuerst* eine Weiterbildung beginnen, gehen wir von einem leeren Blatt aus, denn jede Stunde wird anders. Wir gestalten nicht nach Konzept. Wir haben inhaltliche Obertitel und entwickeln die Umsetzung dann frei. Es ist ein Prozess. Die Teilnehmenden waren am Anfang nicht so bereit dafür. Jetzt machen sie vorher ab, organisieren sich selber und unterstützen sich gegenseitig. Das stärkt den Zusammenhalt. Störfaktoren sollte man den nötigen Raum geben und in diesen Momenten nicht stur am Thema kleben bleiben.

Zahn: Inklusive Bildung funktioniert, wenn man das aufnimmt, was aus der Gruppe kommt. Das widerspricht ziemlich der herkömmlichen Bildung, wo es einen Bildungsplan, ein Curriculum gibt. Wo hat da der persönliche Lernprozess in der formalisierten Aus- und Weiterbildung Platz?

Aeschbach: Es gibt die agile Didaktik. Christoph Linggi hat bereits einige Qualitätskriterien von guter Bildung genannt. Man sollte an den Interessen der Teilnehmenden anknüpfen und danach fragen, welche Themen sie beschäftigen. Es braucht eine gewisse Offenheit im Prozess. Damit das aber dennoch strukturiert abläuft, hilft es, wenn man sich an einem Oberthema orientiert.

Zahn: Ist dies der Fall?

Aeschbach: Bisher arbeiten bei uns noch wenige Lehrpersonen so. Es braucht Mut, gewohnte Bahnen zu verlassen, gerade weil es die Rolle der Lehrperson verändert. Im traditionellen Bildungsverständnis ist die Lehrperson Expertin oder Experte, in der agilen Didaktik viel mehr Lernprozess-Begleiterin oder -Begleiter. Sie schafft Lernarrangements, begleitet Lernprozesse, damit die Lernenden ihre Kompetenzen entwickeln können. Nur mit diesem Verständnis ist inklusive Bildung möglich.

Zahn: Wie kommt das bei den Studierenden an?

Aeschbach: Super. Sie merken, dass sie voll einbezogen werden. Sie müssen sich einbringen, können dadurch aber auch Einfluss nehmen.

Zahn: Ich erlebe beides. Die einen freuen sich darüber, sich einbringen zu können. Die anderen erwarten, dass die Lehrpersonen die Inhalte liefern und sagen: «Wir bezahlen doch für den Wissenstransfer.»

Aeschbach: Solche Lernarrangements sind in einer Schule einfacher umzusetzen als in der Erwachsenenbildung. Weil die Kosten für die Weiterbildung von Erwachsenen höher sind, ist auch eine grössere Erwartungshaltung da. Für die Studierenden ist es anstrengend auszuhalten, dass bei einer Lehrperson der Unterricht anders ist als bei anderen.

Schneider: Zum Thema «Störungen haben Vorrang» geht mir noch etwas durch den Kopf: Bei der Weiterbildung *Persönliche Zukunftsplanung* habe ich gemerkt, dass es nicht nur Störungen, sondern auch Normalität gibt. Das war bereichernd, denn bei den Peer- oder Recovery-Ausbildungen⁶ habe ich mich manchmal gefragt: Haben denn immer nur Störungen Vorrang? Ich habe auch das Bedürfnis, Wissen zu generieren und weiterzukommen in einem bestimmten Thema, da sollten nicht immer Störungen ins Zentrum gerückt werden. Ein Gleichgewicht finde ich ein wichtiges Kriterium für die inklusive Erwachsenenbildung. Normalität tut unheimlich gut.

Zahn: Weitere Zutaten, die es braucht?

- Linggi: Mehr Zeit zur Verfügung stellen. Menschen wie Tosca und ich brauchen mehr Zeit.

Zahn: Um was zu tun?

- Linggi: Zum Beispiel um einen Auftrag vorzubereiten oder zu bearbeiten. Es ist für uns wichtig, dass man nicht kurzfristig alles über den Haufen wirft.

⁶ Als Peer oder Expertinnen und Experten aus Erfahrung werden Personen bezeichnet, die psychische Erkrankung und Gesundheit erlebt und in einer Weiterbildung reflektiert haben. Ihre Erfahrungen teilen sie mit anderen Betroffenen, Angehörigen und Fachpersonen, www.ex-in.ch. Recovery geht davon aus, dass Genesung von psychischen Erkrankungen möglich ist. Auch mit einer psychischen Erkrankung ist ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben keine Utopie. <https://www.promentesana.ch/selbstbestimmt-genesen/grundlagen-zur-genesung/was-bedeutet-recovery>

Zahn: Du sagst, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten dabei sind, müsse mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden. Man müsste gerade auch bei der Vorbereitung andere Varianten als die herkömmlichen diskutieren. Bei dir Tosca hatte ich allerdings nie das Gefühl, dass du mehr Zeit brauchst. Im Gegenteil, du bist sehr schnell im Denken.

○ Schneider: Ich kann schlecht mit Druck umgehen, dann versage ich. Wenn ich Druck spüre, falle ich in ein altes Muster zurück: Ich erstarre vor Angst, dann kann ich auch nicht kreativ sein. Ich brauche eine gewisse Ruhe, um arbeiten zu können. Dann gelingt es mir auch, Verantwortung zu übernehmen.

Zahn: Christoph sagt, er brauche mehr Zeit, um etwas zu verstehen. Und du sagst, es brauche mehr Zeit, um keinen Druck aufzubauen?

● Linggi: Wenn du zum Beispiel mit einem Thema kommst, möchte ich ein Zeitfenster, um zu entscheiden, ob ich dabei sein will, und dann eines, um mich zu vertiefen.

Zahn: Es ist wichtig, diese Bedürfnisse zu unterscheiden, damit alle Teilnehmenden eines Bildungsangebots mit Kopf, Herz und Hand dabei sein können und Teilhabe entstehen kann.

□ Aeschbach: Meines Erachtens geht es um die Selbststeuerung des Lernens, damit alle anknüpfen und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen können.

Zahn: Welche Bedingungen braucht es dafür?

□ Aeschbach: Eine gute Didaktik für Menschen mit Behinderung ist auch eine gute Didaktik für Menschen ohne Beeinträchtigung. Wichtig ist, dass es nicht zu Verletzungen kommt und dass respektvoll und auf Augenhöhe kommuniziert wird. Vielleicht braucht es klare Spielregeln. Beispielsweise sollte man nicht werten und Teilhabe und Teilgabe ermöglichen.

Zahn: Ich sehe das ähnlich. Spielregeln sind wichtig, können aber nur gemeinsam vereinbart werden, damit klar ist, was gemeint ist.

○ Schneider: Ja, die Spielregeln sollte man gemeinsam festlegen, laufend weiterentwickeln und sich daran halten. Nach meinem Verständnis kommt immer wieder ein neuer Aspekt, eine neue gemeinsame Lernerfahrung dazu. Das wäre ein Mehrwert von inklusiver Bildung.

Baumgartner: Es gibt Dinge, die sofort spürbar sind an einer Veranstaltung. Beispielsweise merkt man schnell, dass Fehler gemacht werden dürfen und dass es nicht darum geht, zu zeigen, wer der Schlauste ist.

□ Aeschbach: Das Gegenteil erlebt man beispielsweise in höheren Ausbildungen, wo man sich ständig beweisen muss. Das schafft so viel Druck.

Linggi: Es ist wichtiger, dass man jedes Mal vollen Einsatz gibt. Wenn ich beispielsweise an eine Veranstaltung gehe, spüre ich ein Kribbeln. Es ist mir wichtig, nicht einfach nur die Bühne zu nutzen, vielmehr möchte ich stets das Beste geben und Dinge ausprobieren. Ich möchte nicht als hochnäsiger Besserwisser auftreten.

Zahn: Was tust du, damit die Teilnehmenden sich getrauen zu sagen, was sie denken und fühlen?

Linggi: Lustige Sprüche bringen.

Zahn: Humor, um den Leuten Mut zu machen!

Aeschbach: Offenheit vorleben und transparent sein. Vielleicht auch einen irritierenden Einstieg wählen, damit klar wird, dass hier ein anderer Wind weht. Es hat auch viel mit Authentizität zu tun.

● Linggi: Wichtig ist mir, dass ich mich nicht verstellen muss. Die Leute sollen merken, dass ich mit 100% dabei bin und nicht einfach herunter lese, was der Unterstützer geschrieben hat.

Zahn: Ich möchte euch noch eine andere Frage stellen: Ist Inklusives Bildung auf sogenannte Betroffenheitsthemen beschränkt? Oder seht ihr andere Varianten?

■ Parpan: Nein, die inklusive Bildung ist nicht auf bestimmte Themen beschränkt. Es geht um die Themen, die von den Teilnehmenden vertieft

- werden wollen. Die Klubschule Migros ist zugänglich für alle. Ihr Angebot geht weit über Betroffenheitsthemen hinaus.

Linggi: Ich möchte den Fotokurs der Klubschule Migros besuchen. Es wäre schön, wenn alle Kurse zugänglich wären, auch die FaBe-Ausbildung mit Assistenz.

Zahn: Susanne Aeschbach, was würde passieren, wenn sich Christoph bei euch anmelden würde?

Aeschbach: Das würde uns vor Herausforderungen stellen, weil wir als Höhere Fachschule viele formale Vorgaben haben.

- Linggi: Ich habe eine Anlehre als Schreiner gemacht und die Sonderschule abgeschlossen. Hätte ich dann eine Chance?

Aeschbach: Du könntest eine Eignungsabklärung machen. Wir könnten schauen, inwieweit der Nachteilsausgleich angewendet werden kann und welche Unterstützung du organisieren kannst, um die Leistungsnachweise zu machen. Da wird sehr viel Wortgewandtheit verlangt. An der Hochschule Luzern löste das Experiment mit einem Studenten mit Assistenz bereits ein Erdbeben aus. Das ist aber nicht unbedingt als etwas Schlechtes zu werten, denn Wissenschaft und Bildung soll stören und verstören. Nur durch Erschütterungen kommen wir weiter.

Fazit

Inklusive Erwachsenenbildung ist ein Versuch, die Bildungslandschaft vielfältiger zu gestalten. Sie hat zum Ziel, Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen den Zugang zur Bildung zu ermöglichen. Die Aussage «Wir können auf keinen Menschen verzichten!», beschreibt den Wert eines jeden Menschen und seine Fähigkeit, einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten. Die Voraussetzung dafür ist Bildung.

Inklusive Angebote inspirieren durch unvorhergesehene Denk- und Handlungsprozesse, die aus der Vielfalt der beteiligten Personen entstehen. Aus unserer Erfahrung führen inklusiven Bildungsprozesse zu Erkenntnissen, die die Haltung und die Handlungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stark beeinflussen und zu einem Menschenbild beitragen, das durch

Diversität geprägt ist. Die in diesem Beitrag gesammelten Zutaten für eine erfolgreiche inklusive Bildung unterscheiden sich kaum von jenen einer agilen, teilhabeorientierten Didaktik, jedoch deutlich von einer leistungsorientierten, formalisierten Bildung.

Literatur

Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar*. Weinheim: Beltz.

Deutsche Unesco-Kommission (o. J.). *Inklusive Bildung*. <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>.

O'Brien, J. (2011). *5 wertgeschätzte Erfahrungen von Inklusion*. Deutsche Übersetzung vom Netzwerk Persönliche Zukunftsplanung 2016, https://www.persoeliche-zu-kunftsplanung.eu/fileadmin/Webdata/NPZP/NPZP-PDFs_DOCs/5-wertgeschaetze-erfahrungen_j.o-brien_2-seit.pdf

Tobias Zahn

Geschäftsführer bei WINklusion und freier Dozent

Verena Baumgartner

Leiterin Bereich Bildung, INSOS Schweiz

RÉSUMÉ

Au cours des 15 dernières années, l'éducation inclusive est devenue une réalité pour un grand nombre d'apprenant·e·s ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. Cependant, l'inclusion se heurte encore à des limites. Dans cet ouvrage, des personnes concernées, leurs proches et des professionnel·le·s échangent leurs points de vue sur l'éducation inclusive. Ces partenaires discutent des obstacles et des éventuelles solutions sur le chemin vers une éducation pour toutes et tous – tant dans le domaine de la scolarité obligatoire que dans celui du postobligatoire.

ZUM BUCH

In den letzten 15 Jahren ist die inklusive Bildung für viele Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und / oder Beeinträchtigung Realität geworden. Die Inklusion stösst aber auch an Grenzen. In diesem Band treten Menschen mit Beeinträchtigung, Fachpersonen und Angehörige miteinander in den Austausch über die inklusive Bildung. Sie diskutieren Stolpersteine und mögliche Lösungsansätze auf dem Weg zu einer Bildung für alle – sowohl im obligatorischen als auch im Erwachsenenbereich.