

David Labhart, Cornelia Müller Bösch und Matthias Gubler (Hrsg.)

écolsiv – Schule inklusiv

Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung



EDITION
SZH/CSPS

David Labhart, Cornelia Müller Bösch und Matthias Gubler (Hrsg.)

écolsiv – Schule inklusiv

Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung

David Labhart, Cornelia Müller Bösch und Matthias Gubler (Hrsg.)

écolsiv – Schule inklusiv

Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung

© 2021

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

Coverbild

Anita Schaffner-Menn

Umschlaggestaltung und Layout

Julian Spycher, Werd & Weber Verlag AG

Lektorat

Daniel Stalder, SZH

Illustrationen auf S. 70 und 74

Markus Boesch, Social Illustration, www.socialillustration.net

Alle Rechte vorbehalten

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

Gedruckt in der Schweiz | Imprimé en Suisse
Druckerei Ediprim AG, Biel | Imprimerie Ediprim SA, Bienne

ISBN E-Book: 978-3-905890-62-4 (.pdf)

ISBN Print: 978-3-905890-61-7

Inhaltsverzeichnis

Teil 1

Einleitung 7

David Labhart, Cornelia Müller Bösch und Matthias Gubler

Das Projekt écolsiv – Schule inklusiv: Einführung und Verortung 9

Teil 2

Theoretische Einordnung 25

Georg Feuser

Inklusion auf Hochschulebene: Begründungszusammenhänge 27

Silvia Pool Maag

écolsiv: Mainstream war gestern Eine Verortung des Projekts in der schweizerischen Berufsbildungslandschaft 44

Teil 3

Erfahrungsberichte 65

Cornelia Müller Bösch

Das Projekt écolsiv leiten – Entwicklungsfelder inklusiver Bildung 67

Erfahrungen von Studierenden 85

Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld Schule 98

Erfahrungsberichte von Dozierenden 113

Teil 4

Evaluation 125

Elisabeth Moser Opitz, Celina Nesme und Adrian Seitz

**Assistenz mit pädagogischem Profil –
Gestaltung des inklusiven Hochschulunterrichts
und der berufspraktischen Ausbildung**

Grundsätzliche Überlegungen und Ergebnisse der
Evaluation des Projekts écolsiv

127

Matthias Gubler und David Labhart

**Die Entwicklung von Haltungen und der Bereitschaft
zur Umsetzung von Inklusion im Projekt écolsiv**

142

Manuela Depauly und David Labhart

**Die Entwicklung einer inklusionsbefürwortenden
Haltung und der Bereitschaft zur Umsetzung von
Inklusion – eine herausfordernde Aufgabe für die
Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

163

Teil 5

Schluss 181

Cornelia Müller Bösch, Matthias Gubler und David Labhart

Umsetzung inklusiver Hochschulprogramme

Erfahrungen aus dem Projekt écolsiv auf andere
Hochschulen übertragen

183

Autorinnen und Autoren 194

Teil 1

Einleitung

Das Projekt *écolsiv* – Schule inklusiv: Einführung und Verortung

Hochschullehre inklusiv! Das Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich verschreibt sich schon seit einigen Jahren dem Thema Inklusion. Das widerspiegelt sich in den Entwicklungsschwerpunkten mit Namen wie «Umgang mit Heterogenität», «Wirksamer Umgang mit Heterogenität» oder «Inklusion als Dialog». Am Institut Unterstrass werden Bestrebungen für Chancengerechtigkeit mit Bemühungen um eine bessere Integration von Menschen mit Beeinträchtigung verbunden.¹ Behinderung wird relational und systemisch verstanden als «Erwartungsverletzung» (Weisser, 2005), als Differenz zwischen Fähigkeit und Erwartung. Der Entwicklungsplan 2016–2019 mit dem Titel «Inklusion als Dialog» orientierte sich als erster am Inklusionsbegriff. Und damit wurde die Zeit reif, sich auch der inklusiven Hochschullehre zu widmen. Jedes Jahr wurde in Modulen zum Thema Integration und Inklusion im Gespräch mit Studierenden klar, dass das Institut Unterstrass als Hochschule eine Art «Elite-Sonderschule» und keine inklusive Schule ist. Aber was ist überhaupt unter einer inklusiven Hochschule zu verstehen?

Ausgehend von der Vision einer inklusiven Hochschule wurde ab dem Jahr 2015 in intensiver Arbeit das Projekt *écolsiv* – *Schule inklusiv*² entwickelt, das Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung den Zugang zur Hochschule ermöglicht. Die Mission des Projekts besteht darin, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, «die ihrer Berufung im schulischen Kontext nachgehen möchten, auf eine auf sie zugeschnittene Tätigkeit im schulischen Umfeld vorzubereiten» (Franz, Gubler & Kofler, 2016, S. 21). Es entstand ein Ausbildungsgang für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung an der Pädagogischen Hochschule, der bei erfolgreichem Abschluss zur Qualifikation *Assistenz mit pädagogischem Profil* führt. Ziel der Ausbildung ist

¹ Das «Positionspapier der Dozierenden zum Entwicklungsschwerpunkt «Inklusion als Dialog» findet sich hier: www.unterstrass.edu/assets/files/Positionspapier-Inklusion-im-Dialog.pdf

² «*écolsiv*» ist eine Wortkreation, bestehend aus «*école*» und «*inclusiv*».

es, Menschen mit einer Affinität für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern so auszubilden, dass sie in einer Schule Lehrpersonen bei unterschiedlichen Tätigkeiten pädagogisch unterstützen und entlasten können.

1 Barrieren

Das Projekt *écolsiv* reagiert auf ein grosses Desiderat im Bereich der Inklusion auf Hochschulstufe: Lange war es Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung nicht möglich, an einer Hochschule mit anderen Menschen zu studieren. Somit war ihnen das lebenslange Lernen verwehrt. Aufgrund der rasanten Entwicklungen in der Gesellschaft (u. a. Technik, Globalisierung) hat das lebenslange Lernen jedoch an Wichtigkeit gewonnen. Aus Forschungen ist bekannt, dass entgegen gängigen Vorstellungen das Verhalten und Denken bei vielen Menschen bis ins hohe Alter eine genügende Plastizität und Flexibilität aufweist, damit Neues gelernt werden kann (Staudinger & Kessler, 2018, S. 781; Hasselhorn & Gold, 2017, S. 205 ff.).

Viele Menschen machen neben einer Erst- eine Zweit- oder sogar eine Drittausbildung. Im *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung* (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) heisst es zwar, dass die Vertragsstaaten «Menschen mit Behinderungen wirksamen Zugang zu [...] Berufsausbildung und Weiterbildung» und «Menschen mit Behinderungen im öffentlichen Sektor» Beschäftigung und Arbeit ermöglichen sollen. Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung wird jedoch das lebenslange Lernen – zum Beispiel durch eine Zweitausbildung – kaum ermöglicht. Im ganzen Schulsystem bestehen umfassende Zugangsbarrieren, die verhindern, dass Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ihre Kompetenzen (weiter-)entwickeln können: Für das Studium braucht man in der Regel eine Matura, für eine vierjährige EFZ-Ausbildung³ einen guten Sekundarabschluss, für eine zweijährige EBA-Ausbildung⁴ in der Regel einen Volksschulabschluss, für eine ein- bis zweijährige PrA-INSOS-Ausbildung⁵ ein gewisses Tätigkeitsniveau (z. B. Karotten gerade schneiden können für eine PrA-INSOS im Bereich der Küche).

³ EFZ steht für *Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis*. Es wird nach einer erfolgreichen drei- oder vierjährigen beruflichen Grundbildung erlangt.

⁴ Wer eine zweijährige berufliche Grundbildung abschliesst, erhält einen anerkannten Abschluss, das *Eidgenössische Berufsattest* EBA.

⁵ PrA steht für *Praktische Ausbildung*. Die PrA absolvieren zum Beispiel Menschen mit Lernschwierigkeiten, die keinen Zugang zu einem anerkannten Berufsabschluss (EBA, EFZ) haben.

Solche Voraussetzungen führen zu Ausschluss: Können sie nämlich nicht erfüllt werden, kann die Ausbildung nicht absolviert werden (Powell, 2012). Um diese Barriere zu umgehen, war von Anfang an klar, dass sich eine Ausbildung im Projekt *écolsiv* an den jeweiligen Interessen der Studierenden orientieren muss. Es sollte also keine Ausbildung mit vorgegebenen, zu erreichenden Kompetenzen entwickelt werden: Die *écolsiv*-Studierenden erarbeiten sich während ihres Studiums und ihrer Praktika ein individuelles Kompetenzprofil.⁶ Jede Assistentin bzw. jeder Assistent mit pädagogischem Profil verfügt damit über individuelle, nicht vergleichbare Kompetenzen, die zur pädagogischen Arbeit an einer Schule befähigen.

2 Fünf Personengruppen können im Projekt *écolsiv* lernen

Zuvorderst steht im Projekt *écolsiv* die Ausbildung und Bildung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Die Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung sind im ersten Arbeitsmarkt beschränkt. Wie Pärli, Lichtenauer und Caplazi (2007) analysiert haben, erhöht jedoch eine gute Aus- und Weiterbildung für Menschen mit Behinderungen die Chance, erwerbstätig zu sein (ebd., S. 4). Mit *écolsiv* ermöglichen wir Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, sich für die Schule als Arbeitsfeld zu qualifizieren. Das Projekt begegnet der Problematik, dass Menschen mit Beeinträchtigung zwar in die Volksschule integriert werden, weiterführende Schulen ihnen jedoch bislang verschlossen bleiben. Es geht dabei über das Ausstellen von formalen Zeugnissen hinaus: Gegen Ende der Ausbildung steht die Suche nach einer geeigneten Arbeitsstelle im Vordergrund. Das Projekt verfolgt also nicht nur das Ziel, eine Ausbildung anzubieten, sondern darüber hinaus Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in Schulen als Assistentinnen und Assistenten zu etablieren.

Das Projekt *écolsiv* verschafft der Volksschule, aber auch den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schüler Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der Inklusion. Lehrpersonen werden seit der Einführung der Integration – im Kanton Zürich mit Schulversuchen ab den 1990er-Jahren – von Schu-

⁶ Damit setzt das Projekt *écolsiv* da an, wo Nachteilsausgleich nicht mehr genügt: Der Nachteilsausgleich umfasst individuelle Massnahmen, die dazu dienen, Benachteiligungen und damit die Behinderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung zu verringern oder zu vermeiden. Es handelt sich um formale Anpassungen der Lern- und Prüfungsbedingungen, ohne dass die Lern- respektive Ausbildungsziele modifiziert werden (Meier-Popa & Ayer, 2020). Beim Projekt *écolsiv* steht im Gegensatz dazu vielmehr die Differenzierung der Ziele im Zentrum. Was genau gelernt wird, ist offen.

lischen Heilpädagoginnen und Schulischen Heilpädagogen, später auch von Assistentinnen bzw. Assistenten oder von Zivildienstleistenden unterstützt. Die vom Institut Unterstrass ausgebildeten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung werden als *Assistenz mit pädagogischem Profil* Aufgaben in der Schule übernehmen und die Lehrperson in ihrer täglichen Arbeit entlasten. Darüber hinaus ist es für ein Schulhausteam im gelebten Umgang mit Vielfalt bereichernd, Menschen mit Beeinträchtigung als Arbeitskolleginnen und -kollegen zu haben. Und die Lernenden erleben dadurch Menschen mit Beeinträchtigung in neuen Rollen.

Neben Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern bietet *écolsiv* auch auf Ebene der Pädagogischen Hochschule Entwicklungsmöglichkeiten – und dies bei zwei Personengruppen, den Bachelor-Studierenden und den Dozierenden: Bei den Studierenden soll das gemeinsame Studium mit Menschen mit Beeinträchtigung die eigene Haltung gegenüber der Inklusion verändern. Im Sinne der Kontakthypothese (Cloerkes, 2007) soll durch den Austausch im Studium eine positivere Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung und damit einhergehend eine höhere Akzeptanz von Inklusion in der Schule entwickelt werden. Dazu notwendig ist auch die Entwicklung des Hochschulunterrichts der Dozierenden des Instituts Unterstrass. Die Dozierenden müssen ihren Unterricht im Sinne einer inklusiven Didaktik gestalten und so den Studierenden im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2013) zeigen, wie Inklusion im Unterricht praktiziert werden kann.

3 Projektziele und Studierendenzahlen

Das Projekt *écolsiv* startete im Herbst 2017 in eine zweijährige Pilotphase und verfolgte dabei folgende Ziele (Müller Bösch, Labhart, Gubler & Schoch, 2017, S. 11):

- Mindestens drei Personen mit kognitiver Beeinträchtigung sollen gut vorbereitet und im notwendigen Umfang begleitet in einem schulischen Umfeld tätig sein.
- Die Akteure im Arbeitsfeld Schule empfinden die Mitarbeit dieser Personen als wertvoll und bereichernd.
- Formen und Inhalte für gemeinsame Ausbildungsteile von Bachelor- und *écolsiv*-Studierenden werden entwickelt und evaluiert.
- Es können positive Wirkungen bei den Bachelor-Studierenden bezüglich Haltung gegenüber und professionellem Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung nachgewiesen werden.

- Es wird ein Konzept entwickelt für den Transfer des Projekts in andere Bildungsinstitutionen.

Die Zahlen der *écolsiv*-Studierenden sind laufend gestiegen: Im Herbst 2017 ist das Institut Unterstrass mit einem Studierenden gestartet. Im Laufe des ersten Jahres kam ein zweiter Student hinzu und im Herbst 2018 konnten zwei weitere Personen im ersten Studienjahr begrüsst werden. Ein Jahr später starteten drei Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im ersten Studienjahr den *écolsiv*-Studiengang. Im Herbst 2020 waren es wiederum zwei neue *écolsiv*-Studierende. Für die nächsten Jahre gibt es bereits Anmeldungen, was darauf schliessen lässt, dass das Projekt seiner Implementierung in die Hochschullandschaft entgegenseht.

Der Student, der die Ausbildung im Jahr 2017 begonnen hatte, wies im Sommer 2019 beachtliche Kompetenzen im Bereich der *pädagogischen Assistenz* auf. Er hat im Schuljahr 2019/2020 ein Praktikumsjahr absolviert und fand im August 2020 eine Stelle an einer Schule. Es wird nichtsdestotrotz noch weitere Jahre brauchen, um das Projekt *écolsiv* so zu konsolidieren, dass es an der Hochschule seinen festen Platz gefunden hat.

4 Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung weltweit

Das Projekt *écolsiv* ist nicht das einzige seiner Art, auch wenn in der Schweiz bis heute keine anderen Hochschulen bekannt sind, die Hochschulprogramme für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung umgesetzt haben. Die Universität Alberta in Kanada scheint im Bereich der Zulassung von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung auf einem Hochschulcampus Vorreiterin gewesen zu sein.⁷ Laut ihrer Homepage wird das Programm «on campus» als erstes weltweit seit Januar 1987 angeboten.⁸ Wie bei vielen Schritten in der Entwicklungs-

⁷ Es wird hier eine Geschichte der Öffnung von Hochschulinstitutionen für Menschen mit Beeinträchtigung als Studierende gezeichnet. Mehr zu Menschen mit Beeinträchtigung als Lehrende und Forschende siehe die Geschichte von Hauser, Schuppener, Kreamsner, Koenig und Buchner (2016). Kontakt hatte die Projektleitung von *écolsiv* mit Prof. Dr. Wulf-Schnabel im Rahmen der Initiative «Inklusive Bildung», die Menschen mit Beeinträchtigung im Hochschulkontext zu «Bildungsfachkräften» ausbildet und damit zur Vermittlung von «Lebenswelten, Bedarfe[n] und spezifischen Sichtweisen von Menschen mit Behinderungen» befähigt. <https://inklusive-bildung.org>. Es handelt sich hier auch nicht um den Nachteilsausgleichs-Diskurs, also um die Diskussion von Barrieren, die für Menschen mit Beeinträchtigung abseits einer Anpassung der Ziele den Zugang zur Hochschule versperren, dazu für die Schweiz Meier-Popa (2012).

⁸ www.ualberta.ca/admissions-programs/inclusive-education/about-us.html, abgerufen am 13.01.2021.

geschichte der Integration bzw. Inklusion war auch hier eine Elterninitiative Auslöser, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung⁹ den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen. Es handelt sich hier um die Umsetzung eines «individual support model» (Grigal et al., 2006, S. 2): Studierende werden individuell beraten, um herauszufinden, welche akademischen Kurse, welche Sportkurse und Freizeitbeschäftigungen sie besuchen möchten. Diese Kurse besuchen die Studierenden mit der individuell benötigten Assistenz zusammen mit «degree-seeking college students» (ebd.). Mit diesem Begriff ist auch schon eingeführt, dass Studierende des Programms «on campus» keinen Hochschulabschluss erhalten, sondern individuelle Zeugnisse. Seit dem Jahr 2000 bietet die Universität Alberta ein Zusatzprogramm an, um die Arbeitssuche der Alumni von «on campus» zu unterstützen: das *Alumni Employment Supports Program*.

Nach Plotner und Marshall (2015, S. 59) entstanden in den Nullerjahren die meisten der über 220 Programme für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung auf Hochschulstufe, die in den USA im Jahr 2015 gezählt wurden. Sie sind entweder im Sinne des schon erwähnten *individual support model* oder im Sinne eines *program-based model* angelegt (Grigal et al., 2006): Studierende erhalten individuelle Unterstützung, um interessenbasiert aus dem breiten Angebot des Colleges auszuwählen, oder sie besuchen ein spezielles Programm mit eigenen Modulen und eigenem Stundenplan. Heute gibt es in den USA mehr als 300 Programme, die sich im «Think College» und auch in einigen Staaten nochmals in weiteren Initiativen zusammengeschlossen haben; in Georgia zum Beispiel in der Include-College-Initiative. Über die USA hinaus wurde beispielsweise auch um die Jahrtausendwende das *Up the hill project* an der Flinders Universität in Südaustralien gestartet. Und kurz danach entstand in Israel an der Bar-Ilan Universität Ramat-Gan im Bezirk Tel Aviv das Projekt *Ozmot*. Das Wort bedeutet «Selbstbestimmung oder -ermächtigung» (Arora, 2014, S. 4), was als ein grosses Ziel aller Projekte weltweit gilt – neben den Zielen der akademischen Wissensbildung, der sozialen Integration auf dem Campus und der sozialen Integration in der Gesellschaft sowie der Eröffnung von Arbeitsperspektiven. Während wie schon erwähnt in allen Programmen meist kein akademisches Abschlusszeugnis für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung ins Auge gefasst wird, möchte das Projekt *Ozmot* denjenigen Studierenden, die einen Abschluss erreichen können, diesen auch ermöglichen, selbst wenn sie dafür weit mehr Studienjah-

⁹Die hier vorgestellten Projekte beziehen sich alle auf die Kategorie «people with intellectual and developmental disabilities» IDD

re aufwenden müssen als Menschen ohne Beeinträchtigung (Arora, 2014). Dabei wird davon ausgegangen, dass mit Lebenserfahrung und einem guten Umfeld von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen akademisch um einiges mehr erreicht werden kann als bisher angenommen (Lifshitz-Vahav, 2015).

In Europa werden integrative Hochschulseminare beispielsweise in Deutschland auch schon seit 1999 durchgeführt (Klauß & Markowetz, 2000; Terfloth & Klauß, 2016), wobei es sich damals – wie auch heute (O’Keeffe et al., 2016; Pongratz, 2020; Koenig, 2020) – um einzelne Seminare handelt, die speziell geöffnet sind für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung. Dies waren und sind wichtige Initiativen in Richtung einer inklusiven Hochschule.

Die Öffnung der Universitäten und Hochschulen für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung in dem Sinn, dass sie einen Studienabschluss erlangen können, hat in Europa eine jüngere Geschichte. Vier Universitäten aus Belgien, Finnland, Holland und Tschechien widmeten sich im Rahmen des Projekts *EU ERASMUS+* von 2016 bis 2019 der Frage, wie ein Hochschulcampus für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zugänglicher gemacht werden kann. Intensiv mit der Öffnung der Hochschule auseinandergesetzt hat sich Wolfgang Plaute an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (Schneider-Reisinger et al., 2018). Er begleitete das Programm der Universität Western Carolina (Westling & Kelley, 2018) von Anfang an und knüpfte bei Besuchen in den USA auch Kontakt zum *REACH-Programm* des College of Charleston (Cusack, 2018). Aus diesem Austausch entstand das Programm *BLuE – Bildung, Lebenskompetenz und Empowerment* an der PH Salzburg, das im Herbst 2017 – zeitgleich mit *écolsiv* – gestartet ist.

In Salzburg dauert das Studium vier Jahre und ist in vier Phasen gegliedert (Schneider-Reisinger et al., 2018, S. 331): Die (I.) Eingangsphase und Orientierung, (II.) die Grundbildung individueller Basiskompetenzen, (III.) die Individuelle Schwerpunktbildung und (IV.) die Vertiefung im Schwerpunkt und Berufsübergang. Die Studierenden werden von Tutorinnen und Tutoren begleitet. Lehrende erhalten die Möglichkeit, sich jeden Monat an Treffen mit anderen Dozierenden und dem Blue-Team auszutauschen (ebd.). Mit diesen Eckpunkten wird die Nähe zum Projekt *écolsiv* deutlich, das ebenfalls aus den folgenden Bausteinen besteht: Orientierungsphase (Schnuppern), Ausbildung (Kompetenzaufbau) und Arbeit (Berufsübergang, Konsolidierung der Kompetenzen; Müller Bösch, 2021, in diesem Band). Ausserdem gibt es auch in Zürich ein Tutorensystem und es werden regelmässig *écolsiv-Lunches* als Austauschgefäß für die Dozierenden durchgeführt.

Die *écolsiv*-Projektleitung war in regem Austausch mit Salzburg. Zudem nahmen Mitglieder der Projektgruppe, Dozierende, Studierende sowie Tutorinnen und Tutoren auch an den europäischen Kongressen zu «Inclusive Universities» teil.¹⁰ Das Institut Unterstrass ist ausserdem Partner des ERASMUS+-Projekts *Inclusive Post-Secondary Education Programmes for People with Intellectual Disabilities. Conception of Study Program for students and staff* (IPSE_ID 2019–2022, Projektnummer 2019-1-AT01-KA203-051189).

Der sich in den letzten Jahren auch im deutschsprachigen Raum rasch entwickelnde Bereich der Inklusion und Diversität auf Hochschulstufe wird durch die Sammelbände sichtbar, die in den letzten Jahren zum Thema erschienen sind. So wurde neben dem Tagungsband des schon erwähnten Kongresses im Jahr 2018 in Salzburg (Schneider-Reisinger & Oberlechner, 2020) bereits früher ein Band zur inklusiven Hochschule von der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig herausgegeben (Harter-Reiter et al., 2018). Auch entstanden Publikationen zum Umgang mit Diversität auf Hochschulstufe (Feuser et al., 2019), zu den Barrieren auf Hochschulstufe (Klein, 2016) sowie zur Frage nach der Inklusionssensibilität einer Hochschule (Dannenbeck et al., 2016). Die Beiträge in den Sammelbänden zeigen, dass mehr Initiativen bestehen, die Hochschule inklusiv zu gestalten, als bislang angenommen. Das Projekt *écolsiv* kann als eine dieser Initiativen bezeichnet werden, wobei es sich zwischen dem *program-based model* und dem *individual support model* einordnen lässt (Moser Opitz, Nesme & Seitz, 2021, in diesem Band).

5 Überblick über den Band

Die Öffnung der Hochschule für Menschen mit Beeinträchtigung ist ein aktuelles Thema. Der vorliegende Band dokumentiert das Projekt *écolsiv* auf unterschiedlichen Ebenen und gewährt anderen Hochschulen und Forschungsinstitutionen, aber auch Interessierten aus der Schule, der Politik oder den (Schul-)Gemeinden interessante Einblicke. Aufgrund dieser heterogenen Zielgruppe versammelt der vorliegende Band Artikel zu unterschiedlichen Themen in vielfältigen Formen. So finden alle Leserinnen und Leser

¹⁰ Im Jahr 2018 entstand aus der Teilnahme die Publikation Gubler und Müller-Bösch (2020). Im Jahr 2020 wurde die Tagung wegen der Covid-19-Pandemie verschoben.

wertvolle Informationen oder anregende Gedanken. Dafür muss nicht das ganze Buch gelesen werden. Folgende Ausführungen helfen den Leserinnen und Lesern, an einem für sie passenden Ort im Buch einzusteigen:

Nach der Einleitung kommen im Teil 2 des Bandes ein Wissenschaftler und eine Wissenschaftlerin zu Wort, die sich aus zwei unterschiedlichen Perspektiven Gedanken zum Projekt gemacht haben. Georg Feuser und Silvia Pool Maag sind mit dem Projekt *écolsiv* eng verbunden und begleiten es als Mitglieder des Beirats seit dessen Beginn. In ihren Beiträgen führen beide die UN-Behindertenrechtskonvention an als einer der Ausgangspunkte und Erklärungen für die Notwendigkeit des Projektes. Diese Gemeinsamkeit haben sie in zwei Richtungen weitergeführt.

Georg Feuser führt im Artikel mit dem Titel *Inklusion auf Hochschulebene: Begründungszusammenhänge* aus, dass *écolsiv* ein schon lange bestehendes Dossier bearbeite. Trotz 45-jähriger Integrationsbewegung und -geschichte sei der wissenschaftliche Diskurs und die Praxis der Inklusion auf Hochschulstufe als sehr dürftig zu bezeichnen. Die andauernde Segregation von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung – unter anderem auf Hochschulstufe – verbindet Feuser mit gesellschaftlichen Strukturen und der Frage der Meritokratie wie auch dem Zeitgeist der Singularisierung respektive der Individualisierung. Zum Schluss betont Feuser, dass die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand durch eine vielfältige Kommunikation zentral für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie auch für die inklusive Schule sei.

Silvia Pool Maag führt in ihrem Beitrag in das System der Berufsbildung in der Schweiz ein. Mit dem Titel *écolsiv: Mainstream war gestern. Eine Verortung des Projekts in der schweizerischen Berufsbildungslandschaft* stellt sie die Berufsbildungslandschaft und die Möglichkeiten für Menschen mit Beeinträchtigung in der Schweiz vor. Ergänzend schildert Pool Maag aus der Forschung bekannte Herausforderungen im Übergang von der Schule in den Beruf und greift auch das Thema der Arbeitsmarktintegration auf. Abschliessend verortet sie das Projekt in der Berufsbildungslandschaft der Schweiz: Sie stellt fünf Thesen auf, die sowohl an Bestehendem anknüpfen wie auch das Innovative von *écolsiv* hervorheben.

Der Teil 3 des Bandes widmet sich Erfahrungsberichten von Menschen, die am Projekt mitgewirkt haben. Die Berichte geben Einblick in die Prozesse, die in den Pilotjahren am Institut Unterstrass und an den Praktikumsorten in Gang gekommen sind. Sie beleuchten aber auch die unterschiedlichen Rollen der involvierten Personen und ihre Entwicklungsprozesse.

Zuerst berichtet die Projektleiterin des Pilots, Cornelia Müller Bösch, von ihrer Arbeit. Im Artikel mit dem Titel *Das Projekt écolsiv leiten – Entwicklungsfelder inklusiver Bildung* erklärt sie zuerst drei für das Projekt grundlegende Begriffe: Dialog, Irritation und Anerkennung. In einem zweiten Teil erläutert sie den Prozess des Aufbaus des individuellen Kompetenzprofils, wobei Traum und Berufswunsch, Kontakt und sozialer Spiegel sowie miteinander lernen am Gemeinsamen Gegenstand als Elemente dieses Prozesses erläutert werden.

Darauf folgen die *Erfahrungen von Studierenden*. Das Herausgeberteam bat die Studierenden (wie auch die Dozierenden und Personen aus dem Arbeitsfeld Schule, siehe unten), ihre Berichte anhand von Leitfragen zu schreiben. Die Leitfragen orientieren sich an den sieben Phasen der dialogischen Validierung nach Markowitz (1998), der performativen Theorie der Behinderung (Behinderung als Erwartungsverletzung, vgl. Weisser, 2005) und am Prozess des Kompetenzaufbaus der Studierenden (Müller Bösch, 2021, in diesem Band). Das Herausgeberteam wollte einerseits wissen, wie Beteiligte in Kontakt getreten sind und welche Auswirkungen dies auf ihr Selbstverständnis hatte. Andererseits interessierten Erfahrungen im Prozess des Kompetenzaufbaus, also des Lernens im sozialen Kontext der Hochschule und der Volksschulpraxis. Davon ausgehend nehmen jeweils kurz, prägnant und in die Tiefe gehend Lucien Le, der erste *écolsiv*-Student, Tim Schulthess, sein Tutor, Aurelia Gorlero, eine Studentin des Studiengangs Primarstufe, und Sven Andreas Müller, ein weiterer Tutor, zu ihren Erfahrungen im Projekt und ihrem Lernen Stellung.

Im Kapitel *Erfahrungen von Dozierenden* kommen drei Personen aus dem Umfeld der Hochschule zu Wort. Wanda Bonzi, Dozentin Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten, Grégoire Schuwey, Dozent Fachdidaktik Bewegung und Sport, und Bettina Gross, Dozentin Fachdidaktik Natur, Mensch und Gesellschaft, erzählen von ihren Herausforderungen und ihren Lösungsansätzen bei der Entwicklung von inklusivem Hochschulunterricht. Dabei wird sichtbar, dass unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen das Lernen im Hochschulunterricht zu ermöglichen.

Im Kapitel *Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld Schule* erzählen vier Personen von der wichtigen praktischen Ausbildung als Teil des Projekts *écolsiv*. Denise Moser und Susanne Dellsperger schildern ihre Erlebnisse als Praktikumslehrpersonen im Prozess des Kennenlernens und des Kompetenzaufbaus in ihren Kindergarten- und Schulklassen. Maryam Darvishbeigi zeigt, was sie als Coach in den ersten Jahren mitentwickelt hat, und beschreibt Chancen und Herausforderungen. Als Mutter des *écolsiv*-Absolventen Lucien Le

und als Fachfrau Integration komplettiert Christina Le Kisdaroczi den dritten Teil des Buches, indem sie eindrücklich die Veränderungen schildert, die sie bei ihrem Sohn beobachtet hat.

Im Teil 4 des Bandes wird die Pilotphase evaluiert. Zuerst beschreibt Elisabeth Moser Opitz von der Universität Zürich als externe Evaluatorin zusammen mit Celina Nesme und Adrian Seitz die Umsetzung des Projekts *écolsiv* sowohl an der Hochschule als auch in einem Praktikum. In ihrem Artikel *Assistenz mit pädagogischem Profil – Gestaltung des inklusiven Hochschulunterrichts und der berufspraktischen Ausbildung* stellen sie Überlegungen an zu inklusivem Hochschulunterricht und legen die dafür notwendigen Rahmenbedingungen dar. Danach berichten sie von einer Einzelfallstudie über ein Modul an der Hochschule und berichten über die durchgeführte Evaluation der berufspraktischen Ausbildung. Zum Schluss werden Herausforderungen für die Weiterentwicklung von *écolsiv* aufgezeigt.

Die beiden darauffolgenden Artikel gehen der Entwicklung der Haltung gegenüber Inklusion bei den Bachelor-Studierenden nach. Matthias Gubler und David Labhart stellen im Artikel *Die Entwicklung von Haltungen und der Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion im Projekt écolsiv* quantitative Ergebnisse des Längsschnittes dar. Mithilfe der Fragebogenergebnisse der Studie *Professionalisierung inklusionsspezifisch* (PROFIS) werden die Einstellungsänderungen evaluiert, die sich bei den Studierenden nach dem ersten Studienjahr zeigen. Im darauffolgenden Artikel *Die Entwicklung einer inklusionsbefürwortenden Haltung und der Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion – eine herausfordernde Aufgabe für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* gehen Manuela Depauly und David Labhart dem aus den quantitativen Längsschnittdaten erhaltenen Ergebnis nach, dass sich die positive Haltung zur schulischen Inklusion und die Bereitschaft zur Umsetzung der Inklusion in der Schule nicht immer parallel, sondern teilweise auch gegenläufig entwickelt haben. Wie der Titel verrät, werden im Artikel auch Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert.

Im Schlussteil zur *Umsetzung inklusiver Hochschulprogramme* blickt das Herausgebersteam auf das Buch und die Pilotphase des Projekts *écolsiv* zurück und fasst die verschiedenen Herausforderungen zusammen. Diese Rückschau mündet in sieben Gründe, warum Hochschulen ihre Türen für Menschen mit Beeinträchtigung öffnen sollen. Die sieben Gründe bilden ergänzend zur aktuellen Rechtslage ein (vorläufiges) Argumentarium und sollen

anderen Hochschulen in der Schweiz Mut machen, überlegt und vorbereitet, aber offen und mutig einen Schritt in Richtung Inklusion zu wagen.

Wir sind glücklich, dass es mit der freundlichen Unterstützung des *Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik* (SZH) möglich wurde, dieses Buch zu verwirklichen. Ein besonderer Dank gilt Dr. Barbara Egloff, der Vize-Direktorin des SZH; sie hat dem Buchprojekt den Weg geebnet. Wir danken uns auch bei allen Stiftungen und Unterstützerinnen, die uns finanziell unter die Arme greifen, wie auch bei unserem ideellen Unterstützerkreis, der uns immer wieder aus kritischer Distanz Rückmeldungen gegeben hat und hoffentlich weiterhin geben wird.

Literatur

- Arora, S. (2014). Drei Stufen zur akademischen Inklusion. Ein Projekt in Israel will Vorbild sein. *Behinderte Menschen*, 21 (2), 4–6.
- Borland, J. & James, S. (1999). The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, 14 (1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/09687599926398>
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung* (3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Edition S.
- Cusack, E. L. (2018). Overview of the REACH program and process of modification of content. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule: Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 281–290). Innsbruck: StudienVerlag.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (Hrsg.) (2016). *Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, F., Mendez-Sahlander, C. R. & Stroh, C. (Hrsg.) (2019). *Diversität an Hochschulen: Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance*. Bielefeld: transcript.
- Franz, R., Gubler, M. & Kofler, C. (2016). Weshalb Andrin nicht Lehrer, sondern Gärtner wird. *Education Permanente*, 5 (1), 20–21.
- Grigal, M., Dwyre, A. & Davis, H. (2006). Transition Services for Students Aged 18–21 with Intellectual Disabilities in College and Community Settings: Models and Implications of Success. *Information Brief. Addressing Trends and Developments in Secondary Education and Transition*, 5 (5), 1–4.

- Gubler, M. & Müller Bösch, C. (2020). Eine Schweizer Hochschule auf dem Weg zur Inklusion—Entwicklungsprojekt *écolsiv*. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 56–66). Opladen: Barbara Budrich.
- Harter-Reiter, S., Plaute, W. & Schneider-Reisinger, R. (Hrsg.) (2018). *Inklusive Hochschule: Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Hauser, M., Schuppener, S., Kreamsner, G., Koenig, O. & Buchner, T. (2016). Auf dem Weg zu einer inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 278–289). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klauß, T. & Markowetz, R. (2000). Studierende, Werkstufenschüler und Werkstattmitarbeiter drücken gemeinsam die (Hoch-)Schulbank Erste Erfahrungen und Erkenntnisse aus einem integrativen Seminar. *Gemeinsam leben*, 2 (00). <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-00-seminar.html>
- Klein, U. (Hrsg.) (2016). *Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Koenig, O. (2020). From learning to authoring Inclusion: Co-creating inclusive spaces of emergence. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 95–107). Opladen: Barbara Budrich.
- Lifshitz-Vahav, H. (2015). Compensation Age Theory: Effect of Chronological Age on Individuals with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50 (2), 142–154.
- Markowetz, R. (1998). Dialogische Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen – Ein Konzept zur Entstigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen als Gegenstand und Ziel einer integrativen Pädagogik [Vortrag]. <http://bidok.uibk.ac.at/library/markowetz-validierung.html>
- Meier-Popa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02494-4>
- Meier-Popa, O. & Ayer, G. (2020). Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung. Bern: Edition SZH/CSPS.

- Moser Opitz, E., Nesme, C. & Seitz, A. (2021). Assistenz mit pädagogischem Profil – Gestaltung des inklusiven Hochschulunterrichts und der berufspraktischen Ausbildung. Grundsätzliche Überlegungen und Ergebnisse der Evaluation des Projekts *écolsiv*. In In D. Labhart, C. Müller Bösch, M. Gubler (Hrsg.), *écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 127–141). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Müller Bösch, C. (2021). Das Projekt *écolsiv* leiten – Entwicklungsfelder inklusiver Bildung. In In D. Labhart, C. Müller Bösch, M. Gubler (Hrsg.), *écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 67–84). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Müller Bösch, C., Labhart, D., Gubler, M. & Schoch, J. (2017). *Écolsiv – Schule inklusiv*. Hintergrundinformationen. Zürich: Institut Unterstrass. <https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/ecolsive/Hintergrundinformationen-ecolsiv.pdf>
- O’Keeffe, M., Kubiak, J., O’Doherty, S. & Murphy, T. (2016). Contemporary Living (CCL) – a third level course for adults with intellectual disabilities at Trinity College, Dublin (Ireland). In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 306–319). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pärl, K., Lichtenauer, A. & Caplazi, A. (2007). *Literaturanalyse Integration in die Arbeitswelt durch Gleichstellung im Auftrag des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung (EBGB)*. https://www.ub.unibas.ch/digi/a125/sachdok/2010/BAU_1_5161107.pdf
- Plotner, A. J. & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary Education Programs for Students With an Intellectual Disability: Facilitators and Barriers to Implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53 (1), 58–69. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.58>
- Pongratz, K. M. (2020). Von der Uni lernen können alle. Einblicke in drei Jahre Feldforschung zu universitärer Erwachsenenbildung für Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *Menschen*, 3, 74–75.
- Powell, J. J. W. (2012). From Ableism to Accessibility in the Universal Design University. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 8 (4), 29–41.
- Schneider-Reisinger, R., Bachmann, L., Bauer, J., Fischinger, L., Harter-Reiter, S., Plaute, W. & Schober, C. (2018). Das Hochschulprogramm BLuE – inklusive tertiäre Bildung für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule: Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 329–342). Innsbruck: StudienVerlag.

- Schneider-Reisinger, R. & Oberlechner, M. (2020). *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Terfloth, K. & Klauß, S. (2016). Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule!? In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung: Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 290–305). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit, Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Westling, D. L. & Kelley, K. R. (2018). Full inclusion of college students with intellectual disability: Western carolina university's university participant (UP) program. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule: Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 291–302). Innsbruck: Studien-Verlag.

Teil 2

Theoretische Einordnung

Inklusion auf Hochschulebene: Begründungszusammenhänge

In diesem Beitrag geht es um die Frage der Öffnung der tertiären Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen in den Bereichen des Lernens und der geistigen Entwicklung. Dieser Personenkreis soll eine tätigkeits- und berufs-spezifische Qualifikation erhalten mit dem Ziel, in Kindergärten und Schulen arbeiten zu können. Der Weg zur Qualifikation soll aber nicht über eine Sonderausbildung führen, sondern integriert sein in die bestehende und entsprechend zu transformierende Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Hochschulen und Universitäten im Sinne der Inklusion.

1 Von der Segregation durch Integration zur Inklusion

Mit der Tür gleich ins Haus zu fallen, mag unüblich sein. Die Forderung nach einem Lehrgang für Menschen mit Beeinträchtigungen im tertiären Bildungsbereich rechtfertigt sich allein aus der Tatsache, dass nach viereinhalb Jahrzehnten der Entwicklung der Integration bzw. der Inklusion¹ im deutschsprachigen Raum die Diskurse über Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen in den Bereichen Lernen und geistige Entwicklung im tertiären Bildungsbereich nach wie vor kaum geführt werden. Dabei wird weitgehend ausser Acht gelassen, dass die schon seit vielen Jahren im deutschsprachigen Raum ratifi-

¹ Ungefähr zur Jahrtausendwende wurde der Begriff *Integration* durch *Inklusion* ersetzt. Ich verweise dazu exemplarisch auf einen von Andreas Hinz (2002) in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* publizierten Artikel, der sehr verkürzt und historisch inadäquat eine reduktionistische Einschätzung des Anliegens der Integration gegenüber dem der Inklusion vorträgt und in einer 15 Punkte umfassenden tabellarischen Übersicht (S. 359) zusammenfasst. Generell halte ich in Anbetracht des bestehenden, vertikal gegliederten, selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU) den Begriff «Integration» weiterhin bei. Mit Exklusion bezeichne ich i.e.S. die notwendige Befreiung der in Sonderinstitutionen (zwangs-)inkludierten Menschen. Dies als Voraussetzung, mit Öffnung regelpädagogischer Felder ihre *Integration* in diese zu ermöglichen. Das wiederum erfordert einen strukturellen Umbau des sEBU in ein nicht ausgrenzendes, horizontales und *inklusives* System (iEBU), um einen Unterricht praktizieren zu können, der dem Verständnis von Inklusion gerecht zu werden vermag.

zierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)² noch nicht ausreichend umgesetzt ist, obwohl sie durch die Ratifizierung nationales Recht geworden ist. Die auch in Fachkreisen, die sich mit Inklusion beschäftigen, noch immer bestehende Auffassung, dass für den genannten Personenkreis eine Sonderschulung vorzuziehen sei, führt die Schulabgängerinnen und -abgänger schliesslich nahezu automatisch in den zweiten Arbeitsmarkt. Dass sie ihren Bildungsgang an einer Hochschule fortsetzen und sich beruflich für den ersten Arbeitsmarkt qualifizieren könnten, liegt noch weit ausserhalb der mit Inklusion verbundenen Vorstellungshorizonte. Derweil zeigt schon die Verbleibs- und Verlaufsstudie von Doose (2006), dass sich Menschen mit Lernschwierigkeiten mithilfe von Integrationsfachdiensten im Sinne der «unterstützten Beschäftigung» (*Supported Employment*) nachhaltig auf dem ersten Arbeitsmarkt eingliedern und behaupten können und dass langfristige und stabile Arbeitsverhältnisse möglich sind – und zwar mit einer breiten Zufriedenheit bei Arbeitnehmenden wie Arbeitgebenden. Diese Langzeitstudie ist noch heute wegweisend, auch im Hinblick auf Arbeitsverhältnisse innerhalb des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems (EBU). Sie zeigt, welche Wege gegangen und wie weitere Bildungsangebote zugänglich gemacht werden können.

Die Sonderbeschulung dieses Personenkreises, die in der Pädagogik das Paradox einer «selektierenden Inklusion» schafft (Feuser, 2016, 2017a, 2018a, 2018b), wird durch ein paternalistisch geprägtes Denken und Handeln von Expertinnen und Experten mit zahlreichen defizitorientierten Annahmen über die Persönlichkeitsstruktur und über die Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung dieser Menschen aufrechterhalten (Feuser, 2009). Das verdeutlicht, so wage ich zu behaupten, dass die Umsetzung der Inklusion im EBU politisch nicht gewollt ist, bezogen auf den Unterricht nicht für möglich gehalten wird und wohl deshalb auch oft misslingt. Das Misslingen wird fälschlicherweise immer auf die Behinderung und selten auf eine ungeeignete Unterrichtspraxis zurückgeführt. Im Vergleich zu den ersten beiden Jahrzehnten der Integrations- beziehungsweise Inklusionsbemühungen muss heute eher von einer Stagnation gesprochen werden. Wesentliche quantitative Ausweitungen und qualitative Weiterentwicklungen sind in den letzten 25 Jahren nicht zu verzeichnen. Gescheiterte Inklusionspraxen verunsichern Eltern und veranlassen sie, ihre Töchter und Söhne wieder an

² Siehe das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (UN-BRK): http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile. Die UN-BRK ist in Österreich am 26. Okt. 2008, in Deutschland am 26. März 2009 und in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten.

Sonderschulen anzumelden. Damit bestärken sie die Traditionalisten in der Heil- und Sonderpädagogik und bestätigen die vor allem in der Bildungspolitik zahlreichen Inklusionsgegner. Diese sehen durchaus berechtigt, dass die Inklusion das gegliederte Schulsystem, die damit verbundenen gesellschaftspolitischen Funktionen und die meritokratische Privilegienkultur infrage stellt. Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass schon der Zugang zum gegliederten EBU, aber auch der Aufstieg in diesem bis hin zur Universität, von gesellschaftlich und institutionell anerkannten und normierten Leistungen und Verdiensten abhängig ist. Dass die Inklusion für die Traditionalisten eine Gefahr darstellt, wird zwar nicht offen ausgesprochen, zeigt sich aber vor allem darin, dass Strukturveränderungen des selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden EBU rundweg abgelehnt werden. Diese sind allerdings für eine erfolgreiche Inklusion im EBU von höchster Priorität und nicht minder bedeutend als die personellen und finanziellen Ressourcen. Gerade die Inklusion von Menschen mit Assistenzbedarf in den Bereichen des Lernens und der geistigen Entwicklung wird ohne weitreichende Strukturveränderungen des gesamten EBU nicht gelingen können.

Der Einfluss der heute in einer «Gesellschaft der Singularitäten» (Reckwitz, 2017) sich herausbildenden Politik-, Wirtschafts- und Finanzeliten und der von Reckwitz (2019) so bezeichneten «neuen Mittelschicht» führte in den letzten beiden Jahrzehnten für das Regelschulsystem zu Curricula, die mit zu honorierenden Kompetenzen und Intelligenzleistungen gespickt sind und im Kontext permanenter Überprüfungen zu einer Leistungsdiktatur führen: Die Lernenden werden stetig überprüft und ihre kognitiven Leistungen und Kompetenzen losgelöst vom individuellen Lernprozess bewertet. Wider alle bildungspolitischen Beteuerungen macht dies das EBU noch selektiver und, im Gegensatz zum Anliegen der Inklusion, exkludierender. Fasst man diese Entwicklungen zusammen, kann man im deutschsprachigen Raum durchaus von OECD-gelenkten, der Bertelsmannstiftung hörigen, marktgerechten und PISA-treuen Bildungspolitikern sprechen.

Der Ausgang der mit den 1970er Jahren für alle spürbar in Gang gekommenen Globalisierung, verbunden mit weitgehenden Deregulierungen, Privatisierungen und einem radikalen Abbau vor allem der Komponenten, die mit dem Begriff des Sozialstaates verbunden sind, die sich sowohl mit gesicherten Arbeitsplätzen und einer angemessenen Entlohnung als auch in der Entfaltung von Gemeinsinn, Solidarität und Bildungsgerechtigkeit beschreiben lassen, dürfte bezogen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse ein dystopischer sein. Die sich parallel dazu entwickelnde Bildungsexpansion kam überwiegend der sich herausbildenden neuen Mittelklasse und deren akade-

mischen Eliten zugute. Aus der alten Mittelklasse bildete sich eine neue «Unterklasse» von «Bildungsverlierern». Die Zahl der Menschen, die im Prekariat leben, nahm gleichzeitig zu. Diese soziale Gruppierung ist gekennzeichnet durch die Unsicherheit hinsichtlich ihrer Arbeit, Niedriglöhne, Leiharbeiterschaft, Unterbeschäftigung und so weiter. Die aus prekären Arbeitsverhältnissen resultierende Armut führt zu einer sozialen Isolation der Betroffenen und gefährdet bzw. verunmöglicht ihre Teilhabe an der Gesellschaft, an Bildung und Kultur. Dies wiederum bringt weitere Bildungsverlierer hervor (vgl. u. a. Bauman, 2005, 2009, 2017, Bonet 2013, Reckwitz 2017, Rosavallon 2013). Im besonderen Mass betroffen sind Kinder und Jugendliche.³ Bude (2008) fasst das in seiner Arbeit über das Ende des Traums von einer gerechten Gesellschaft in Bezug auf Kinder und Jugendliche so zusammen: «Was sie können, braucht keiner, was sie denken, schätzt keiner, und was sie fühlen, kümmert keinen» (S. 15).

Die Entwicklungen des EBU führen in eine Art Singularitätspädagogik, die nicht ein individualisiertes Lernen einer heterogenen Schülerschaft im Kollektiv von Lerngemeinschaften anstrebt, sondern ein individualistisch-egomanes in Konkurrenz eines jeden zu einem jeden. Zu welchen gesundheitsbeeinträchtigenden Auswirkungen das bei den Kindern führt, zeigt einerseits der Medikamentenkonsum der Lernenden, um die psychosomatischen Folgen des Schulstresses unter Kontrolle zu bringen, und andererseits der erschreckend hohe Anteil von im psychologischen und psychiatrischen Sinne behandlungsbedürftigen Schülerinnen und Schülern. Und schliesslich zeigen auch die hohen Ausgaben, die Eltern für Nachhilfe – in Deutschland jährlich rund 900 Millionen Euro⁴ – und ausserschulische Bildungsangebote aufwenden, dass der Lern- und Bildungsdruck auf Kinder und Jugendliche enorm hoch ist. Für die Schweiz beschreiben Hof und Wolter von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2014 durchaus vergleichbare Verhältnisse. Dies alles veranschaulicht, dass das Schulsystem in einem problematischen Zustand ist.

Es ist ein sehr interessantes und leider wenig erforschtes Phänomen, dass sich die Integration bzw. Inklusion parallel zu den aufgezeigten Entwicklungen der skizzierten paradoxen Effekte der Bildungsexpansion entwickelt haben. Heute ist die Inklusion, wie das Projekt *écolsiv* zeigt, in den

³ Seit der Hartz-IV-Reform der rot-grünen Koalition in Deutschland im Jahr 2005 hat sich die Kinderarmut fast verdoppelt (Butterwegge, 2019)

⁴ Siehe: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2016/januar/eltern-geben-jaehrlich-rund-900-millionen-euro-fuer-nachhilfe-aus/> [15.02.2020]

Hochschulen und Universitäten angekommen. Das kann durchaus als eine Erfolgsgeschichte angesehen werden.

Gleichwohl bestehen auch unter den Befürworterinnen und Befürwortern der Inklusion nach wie vor gravierende Dissonanzen, insbesondere hinsichtlich der Inklusion *aller* – unabhängig von der Art und dem Schweregrad der kategorisierten Behinderung. Diese Dissonanzen speisen sich auch aus einer mangelnden bildungspolitischen Bereitschaft, Strukturveränderungen des EBU zuzulassen, worauf bereits verwiesen wurde. Das derzeit bestehende EBU lässt nur äusserst begrenzte Möglichkeiten einer Umsetzung der Inklusion zu. Deshalb erscheint es wichtig, auf den Anachronismus der skizzierten Entwicklungen hinzuweisen, die bestehenden Widersprüche herauszuarbeiten und die Entwicklung der Inklusion in einem der gesellschaftlich sensibelsten Bereiche – der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung⁵ – kritisch einzuschätzen.

2 Inklusion und LehrerInnen-Bildung

Schon seit Beginn der Integrationsbemühungen in pädagogischen Feldern gab es Forderungen nach einer Erweiterung bzw. Neugestaltung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung – im Sinne einer *LehrerInnen-Bildung* (Feuser, 2013). Mit diesem Begriff verweise ich auf eine Qualifikation zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer, die einer *Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik* (Feuser, 2011a, 2013a, 2018a), also einer nicht aussondernden Pädagogik, Rechnung trägt. Mit *Bildung* betone ich, dass es nicht um eine methoden-, lehr- und lernmittelorientierte Ausbildung für Schulformen, Schulstufen und Unterrichtsfächer geht, sondern primär darum, den zukünftigen Lehrpersonen die wissenschaftlichen Grundlagen für einen inklusiven Unterricht zu vermitteln. Das erfordert unter anderem eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit dem vor allem in der Heil- und Sonderpädagogik fixierten, defektorientierten Menschen- und Behindertensbild und die Aneignung eines fundierten lern- und entwicklungspsychologischen Basiswissens. Dies als erkenntnis- und wissensbezogene Voraussetzungen, zukünftig Kinder und Jugendliche in heterogenen Gruppen und nicht Fächer unterrichten zu können. Von Anfang an wurde gefordert, dass sich die bereits in der Praxis tätigen pädagogischen Fachpersonen zum

⁵ Mit *Lehrerausbildung* bezeichne ich die traditionell bestehende Ausbildungspraxis; mit *LehrerInnen-Bildung* eine im Sinne der Inklusion neu zu gestaltende.

Thema Inklusion weiterbilden können. Ausserdem sollten sich auch Assistentenkräfte und therapeutische Fachpersonen, die in Kindergärten und Schulen tätig sind, entsprechende Qualifikationen aneignen.

In Bremen etablierten wir in Trägerschaft des Landesverbandes Ev. Kindertagesstätten der Bremisch Evangelischen Kirche zu Beginn der 1980er Jahre eine *Zusatzausbildung Integration (ZA-Int)* für Lehrpersonen, therapeutische Fachpersonen sowie Assistentinnen und Assistenten, die in Kindertagesstätten für Kinder mit schweren Beeinträchtigungen arbeiteten. Sie basierte auf einem Curriculum, das den Menschen hinsichtlich seiner individuellen Existenz und sozialen Einbettung in den Mittelpunkt stellte. Leitend war auch eine naturphilosophisch und humanwissenschaftlich fundierte und kritische Befassung mit dem Welt- und Menschenbild, das wir selbst in Prozessen unserer eigenen Sozialisation und Enkulturation generieren (Feuser, 2018a, S. 107–132). Das *Menschenbild* und daraus resultierend das *Behinderungsbild*, das wir haben, ist eine zentrale Leitgrösse in der praktischen Umsetzung der Integration und Inklusion. Ich bringe das mit der Aussage von Martin Buber (1962) zum Ausdruck. Sie lautet: «Der Mensch wird am Du zum Ich» (S. 32). Das bedeutet in der Umkehrung, dass der Mensch zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind. Damals fasste ich das in der Aussage zusammen: «Integration fängt in den Köpfen an – in unseren!» Nach jahrzehntelanger Erfahrung in der LehrerInnen-*Bildung* komme ich zum Schluss, dass Integration und Inklusion nur erfolgreich sein können, wenn bereits die Ausbildung der Lehrpersonen von Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam besucht wird – so, wie es im Projekt *écolsiv* der Fall ist.

Das Projekt *écolsiv* realisiert Inklusion auf Hochschulebene. Es ermöglicht den Studierenden mit und ohne Beeinträchtigungen inklusiv zu lernen – dies in Kooperationsformen, die ein Modell für die spätere eigene Unterrichtspraxis in Kindergärten und Schulen und für eine assistive Lernbegleitung sein kann. Darüber hinaus ermöglicht das Projekt den Studierenden mit Beeinträchtigungen, zum Beispiel als Schul- und Unterrichtsassistenten im ersten Arbeitsmarkt tätig zu werden und die im Studium angeeigneten Kompetenzen im Sinne des lebenslangen Lernens weiterentwickeln zu können.

Wieder zurück: Die Organisation der bremischen LehrerInnen-*Bildung*, die für Schulstufen und nicht für Schulformen qualifizierte, ermöglichte, «Behindertenpädagogik» als ein Fach neben anderen und nicht im Zuschnitt auf Sonderschulen zu studieren. Das damalige, auf die ausserschulische In-

klusion orientierte Diplom-Studium der Behindertenpädagogik⁶ – beide als «Projektstudium» konzipiert und durchgeführt –, konnte eine solche Studierpraxis selbst in Bezug auf Menschen realisieren, die als «austherapiert», «therapieresistent», «lern- und bildungsunfähig», «selbstverletzend, destruktiv und fremdgefährdend» und als «gemeinschaftsunfähig» galten. Dies im Konzept der SDKHT (Feuser, 2001, 2002, 2021).⁷

Einen bedeutenden Schub für die Aufnahme integrationspezifischer Inhalte in die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gab es infolge der Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994. Die Erklärung distanzierte sich von einer kategorialen Heil- und Sonderpädagogik und von entsprechenden Spezialisierungen des Sonderschulsystems. Das bedeutet nicht, wie das zum Teil bis in die gegenwärtigen Ausbildungsordnungen hinein missverstanden wurde, notwendiges Fachwissen über bio-psycho-soziale Beeinträchtigungen des Menschen zu nivellieren oder gar auszuhebeln, sondern schon während eines gemeinsamen Studiums grundlegende Kompetenzen und Qualifikationen zu erwerben, die für ein Co- und Team-Teaching und einen inklusiven Unterricht unverzichtbar sind. Das erfordert, was in Bremen möglich war und heute nur in Österreich bundesweit realisiert werden kann (Feyerher, 2017): dass die Lehrpersonen der Regelschule und die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auch in der Schweiz in einem gemeinsamen Studium ausgebildet werden, damit sie in einer inklusiven Unterrichtspraxis konstruktiv und fachkompetent miteinander kooperieren können.

Die innovative Kraft der Salamanca-Erklärung schlug sich zum Beispiel im CDI-Projekt⁸ *Integer* (1997–2000) nieder. Es war Teil einer Curriculum-Entwicklung zur Verankerung der Inklusion in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Daran beteiligt waren 17 Hochschulen aus elf europäischen

⁶ Der Begriff *Behindertenpädagogik* wird in der Regel fälschlicherweise als Synonym von Heil- und Sonderpädagogik verwendet. Sie ist *keine* Fortschreibung der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik und ihrer historischen und geistesgeschichtlichen Herkunft, sondern eine human- und subjektwissenschaftliche Begründung der Pädagogik, wie sie von Jantzen (2007) auf der Basis des historischen und dialektischen Materialismus in zentraler Orientierung auf die «Kulturhistorische Schule» der sowjetischen Psychologie (oft als «Tätigkeitstheorie» bezeichnet) grundgelegt und in vielfältigen Diskursen vor allem an der Universität Bremen von uns entwickelt und praktiziert wurde.

⁷ Auf dieser Basis ermöglichte ab 1996 ein Projekt in Wien die Integration von Kindern aus dem Autismus-Spektrum jeder Art und jeden Schweregrades ihrer tiefgreifenden Entwicklungsstörung in inklusiv arbeitende Mehrstufenklassen an Regelschulen (vgl. dazu Tuschel & Mörwald, 2007). Aufgrund der besseren kognitiven Leistungen sind noch heute überwiegend nur Kinder mit Asperger-Syndrom in Regelschulen zu finden. Aber auch mit diesen kommt die Inklusion schnell an ein Ende, wenn sich die Lehrpersonen mit den spezifischen Erlebens- und Verhaltensweisen dieser Kinder überfordert fühlen. Die Mehrzahl der Kinder mit schweren tiefgreifenden Entwicklungsstörungen, wie sie Leo Kanner beschrieben hat, bleiben im Dunkel der Inklusion, sind Vergessene.

⁸ CDI steht für *Curriculum Development for Inclusion*.

Ländern. Es sollten fünf Basismodule und 21 optionale Integer-Module in die Lehrerausbildung implementiert werden, um das Thema Inklusion in den Studienplänen zu verankern.⁹

Dieser Grundgedanke setzte sich fort mit dem Projekt *EUMIE* (European Master in Inclusive Education; ein Socrates-Erasmus-Projekt, 2001–2004). Es knüpfte an die Bologna-Erklärung der EU an und brachte das Thema Inklusion auch in die postgradualen Weiterbildungsgänge der Hochschulen und Universitäten – und zwar auf Masterniveau. Das EUMIE-Projekt ermöglichte sogenannten Multiplikatoren notwendige Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Prozesse in verschiedensten Arbeitsfeldern zu erwerben. Das umfasst unter anderem Fragen persönlicher und advokatischer Assistenz¹⁰ und der beruflichen Eingliederung. An diesem Projekt waren neun Hochschulen aus sieben Ländern beteiligt. Damit wurde die Möglichkeit einer hoch qualifizierten Ausbildung zur Schaffung inklusiver Lebensräume für *alle* Menschen in *allen* Lebensbereichen angestrebt.¹¹ Der Aufbau des Curriculums umfasst den Bereich *Theorien erfassen*, der Themen wie *Bildung für alle*, *Vielfalt als Wert*, *Forschungsparadigmen und -methoden* und *Europäische und globale Perspektiven* einschliesst, den Bereich *Theoriegeleitet handeln* und als Masterthesis den Schwerpunkt *Theoriegeleitet innovieren*.

Schliesslich stellte sich das Socrates-II-Minerva-Projekt ODL: Inclusive¹² (2000–2004) der Aufgabe, sich mit den humanwissenschaftlichen Erkenntnissen zu befassen, die für eine Realisierung inklusiver Bildung grundlegend sind. Dafür wurde eine vollwertige Online-Lehr- und Lernumgebung geschaffen. Der Kurs richtete sich an Anfängerinnen und Anfänger auf dem Gebiet der Inklusion. Er zielt auf die Aneignung professioneller Erkenntnisse und Haltungen der Studierenden in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen ab. Im Zentrum standen die Persönlichkeitsentwicklung und die Faktoren, die

⁹ Leider ist das Integer-Projekt nicht mehr im Netz verfügbar. Aufgrund seiner Bedeutung und vor allem hinsichtlich seines subjektwissenschaftlich fundierten Aufbaus und seiner kindzentrierten Vorgehensweise habe ich die Module und deren Ausarbeitung in meine Homepage aufgenommen. Siehe: <https://www.georg-feuser.com/integer-integrativer-unterricht-behinderter-und-nichtbehinderter-kinder/> [14.02.2021]

¹⁰ Eine uneingeschränkte Umsetzung der Inklusion wird nur mittels entsprechend qualifizierten Assistenzen für schwer beeinträchtigte Menschen über alle Lebensbereiche und Lebensalter hinweg zu realisieren sein. Es ist ein dringendes Erfordernis, entsprechende Ausbildungsgänge einzurichten (Feuser, 2011b).

¹¹ Weitere Informationen zu diesem Projekt: <http://www.ph-ooe.at/iip/iip/eumie/projekt.htm> [16.08.2020], <https://www.georg-feuser.com/eumie-european-master-of-inclusive-education/> [16.03.2020], Feyerer, E. (Hrsg.) (2004). *EUMIE – European Master in Inclusive Education: ein Curriculum-Entwicklungsprogramm im Rahmen von SOKRATES ERASMUS*. Linz: Institut für Inklusive Pädagogik

¹² ODL steht für *Open and Distance Learnings*. Eine skizzenhafte Orientierung in den Grundlagen und der Konzeption des Projekts ermöglicht meine Homepage: <https://www.georg-feuser.com/odl-inclusive/>, siehe auch: <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/05/Feuser-ODL-Inclusive-Grundlagenpapier-2001.pdf>

ihr zu- oder abträglich sind: zum Beispiel Bedingungen sozialer Isolation und bildungsmässiger Deprivation. Daraus können psychische Beeinträchtigungen und tiefgreifende Entwicklungsstörungen hervorgehen. Oft zeigt sich das in der Ausbildung von Stereotypen, selbstverletzenden Verhaltensweisen, destruktiven und aggressiven Handlungen und anderen mehr.

Keines der kurz skizzierten Projekte wurde von einer Hochschule oder Universität übernommen oder in ihre Lehramtsstudiengänge aufgenommen. Ihr Nachhall ist heute leider bescheiden. Ich habe eingangs aufgezeigt, dass die politischen Verhältnisse notwendige ethische und normative Entscheidungen blockieren, die nötig wären, um die Inklusion voranzutreiben. Deshalb beschränke ich mich hier auf eine pointierte Aussage von Alexandra Obolenski (2001), die heute noch Gültigkeit hat:

«Eine erfolgreiche Umsetzung des Integrationsgedankens muss von einem breiten Konsens verschiedener gesellschaftlicher Gruppen getragen werden. Erst dann würde eine Realisierung auf administrativer Ebene durchzusetzen sein. Der Realisierung von Integration stehen aber viele, scheinbar nur schwer veränderbare Gewordenheiten im Umfeld der Schulrealität entgegen». (S. 67)



Während ich diesen Beitrag schreibe, hat die Regierung aufgrund der Corona-Pandemie innerhalb kürzester Zeit einerseits weitreichend in das gesellschaftliche Leben eingegriffen und andererseits Gelder in Milliardenhöhe gesprochen. Das erschien uns vorher undenkbar. Straft das nicht jede Aussage Lüge, dass eine umfassende Schul- und Unterrichtsreform im Interesse unserer Kinder und der Zukunft unserer Gesellschaft hinsichtlich Inklusion strukturell, pädagogisch und didaktisch nicht möglich, nicht zu finanzieren und entgegen der wissenschaftlichen Beweislage insgesamt nicht umzusetzen sei?

Obwohl die Schweiz die UN-BRK im Jahr 2014 ratifiziert hat, scheint die gleichberechtigte, gleichwertige und umfassende Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen politisch nicht gewollt zu sein. Mangelhafte Inklusionsbemühungen zeigen sich auch im Bildungssystem: Die Umsetzung der Inklusion in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist absolut unzureichend: Eine dem Grundsatz der Inklusion entsprechende Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hat bis heute nicht stattgefunden. Ansätze dazu wurden von vornherein kleingehalten. Es wurden zwar Institute gegründet sowie Sonderausbildungsgänge und -angebote entwickelt, die allerdings nur teilweise zum obligatorischen Teil des Curriculums gehören. Sie werden meist nur parallel zum Studienverlauf besucht. Weder im konkreten Schul-

und Unterrichtsalltag noch auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung konnten ausgereifte Konzepte etabliert werden (Feuser, 2013b). Hinzu kommt, dass es im deutschsprachigen Raum seit Jahrzehnten kaum Lehrstühle für allgemeine Didaktik gibt und, so meine Einschätzung, der Stand der Lehre in diesem Bereich absolut unzureichend ist.¹³ Die pädagogische Bewältigung der Inklusion auf fachdidaktischer Ebene und mithin auf den Fachunterricht fokussiert, ist ein zentraler Grund der heute dominierenden «selektierenden Inklusion», die noch immer nicht als Widerspruch in sich selbst verstanden wird. Die Befassung mit der Bildungstheorie und Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – zumindest ab der von Wolfgang Klafki in den frühen 1960er Jahren entwickelten Theorie der kategorialen Bildung und deren Fortschreibung bis hin zur Allgemeinbildungstheorie (Klafki, 1996), die didaktische Analyse eingeschlossen – ist hinsichtlich ihrer grossen Bedeutung für einen inklusiven Unterricht heute völlig unzureichend. Auch das erschwert wiederum den Zugang zum Verständnis einer inklusionskompetenten *Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik* (Feuser, 1995, 2011a, 2013a) und deren unterrichtsrelevanten Umsetzung. Das wiederum führt zum Glauben, Inklusion sei im Rahmen des Co-Teachings von Regel- und Sonderlehrperson als Aufgabe letzterer zu bewältigen. Das führt schliesslich dazu – vor allem in der Schweiz musste ich das oft erleben –, dass die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit den Lernenden mit Beeinträchtigung unter anderem zum Nachlernen des Stoffes in einen separaten Raum verwiesen werden. Die Regellehrperson verlangt dies oft mit der Begründung, mit ihrer Klasse wieder «richtig» lernen zu können. Von solchen Praxen und Mentalitäten müssen wir leider noch immer ausgehen. Gerade sie verweisen in aller Deutlichkeit auf die Dringlichkeit eines gemeinsam zu realisierenden Studiums aller Lehrpersonen – Studierende mit einer Beeinträchtigung eingeschlossen. Nur so kann vermieden werden, dass die Entwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, was die Inklusion betrifft, zu einem untauglichen Flickenteppich verkommt. *Inklusion ist kein Fach und keine Spezialisierung in der LehrerInnen-Bildung, sondern deren ethische und universale Grundlage in Anerkennung der Einzigartigkeit eines jeden Menschen als Grundlage pädagogischen Handelns.*

¹³ Diese Aussage muss ich auch bezogen auf Sachverhalte wie neurowissenschaftliche und lerntheoretische Grundlagen der Lernpsychologie, der Verhaltensbeobachtung und -analyse und der Entwicklungstheorien und Entwicklungspsychologie in Anspruch nehmen. Erweitert auch hinsichtlich unzureichenden Fachwissens zu Fragen des Zusammenhanges von Emotion und Kognition, sowie des affektiv-emotionalen Erlebens, der Bindungs- und Traumatheorie.

Die in der Ausbildung von Lehrpersonen hoch favorisierten Fachdidaktiken¹⁴ führen ohne solide Kompetenzen in allgemeiner Didaktik zu einer Verengung des Unterrichts. Oft wird eine Flut von Lehr- und Lernmitteln für den Fächerunterricht zur Verfügung gestellt, die als Lernmittel allenfalls methodischen Charakter haben, aber dennoch als didaktische Materialien bezeichnet werden. Auch dadurch blockiert die Pädagogik selbst eine gelingende Inklusion. Die Verantwortung wird allzu schnell von sich weggewiesen: Man macht auf die mangelnden Ressourcen und schliesslich auch auf den Unwillen der Bildungspolitik aufmerksam. Pädagogik und Bildungspolitik sind allerdings klar voneinander zu unterscheiden: *Das Pädagogische ist nicht das Politische, aber politisch!*

3 Das Wesen der Moderne ist die Integration oder die Universalität

Die kritische Analyse von Meier-Popa (2012) der gegenwärtigen Verankerung der Inklusion in der Hochschule verweist durchaus auch auf Sachverhalte, die bereits Theodor W. Adorno in seiner Theorie der Halbbildung im Jahr 1960 definierte: «Halbbildung ist die Verbreitung von Geistigem ohne lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten, nivelliert auf Anschauungen, die herrschenden Interessen sich anpassen» (Adorno, 1998b, S. 576). Das trifft auch die gegenwärtige Lehrerinnen- und Lehrerausbildung punktgenau, denn die «lebendige Beziehung zu lebendigen Subjekten» ist in einer auf Inklusion orientierten Ausbildung in Feldern der Pädagogik ohne Studierende mit Beeinträchtigung nicht wirklich zu erreichen. Praktika an Regel- oder Sonderschulen vermögen das nicht zu kompensieren. Sie repräsentieren in der Regel nur das selektierende, ausgrenzende und segregierende EBU und die Paradoxie, die Inklusion in ein segregierendes Schulsystem integrieren zu wollen. Sie ermöglichen kaum weitergehende Orientierungen auf einen realen inklusiven Unterricht.

Adorno war auch der Überzeugung, dass Bildung nichts anderes ist, «als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung» (1998a, S. 94). Gegen die bemerkbaren Symptome des Verfalls von Bildung auch in der Schicht derer, die als gebildet gelten – die Lehrerschaft nicht ausgenommen – er spricht von der «Allgegenwart des entfremdeten Geistes» (ebd., S. 93) als Folge der Halbbildung – führen einzelne pädagogische Reformen nicht weiter. Mit sei-

¹⁴ Zu diesen bedeutenden Fragen siehe ein mit mir geführtes Interview im Kontext einer Fachtagung an der Universität Rostock (Feuser, 2019)

ner Forderung: «Bildung sollte sein, was dem freien, im eigenen Bewusstsein gründenden, aber in der Gesellschaft fortwirkenden und seine Triebe sublimierenden Individuum rein als dessen eigener Geist zukäme» (ebd., S. 97), fordert er im Grunde eine erkenntnisbasierte *Aufklärung*, um *Mündigkeit* erreichen und *Solidarität* und *Gemeinsinn* praktizieren zu können.

Zu Beginn seiner Arbeit *Soziale Exklusion, Moderne und Aussöhnung* führt der Soziologe Fernando Vidal Fernández (2018) Folgendes aus:

Die Moderne betrachtet die soziale Zerrissenheit als das Hauptübel der Menschheit: die Entfremdung der Person (die sich innerlich entzweit), die Entzweiung zwischen den Personen (gekoppelt an die Ideen von Solidarität, Gerechtigkeit, Ungleichheit, Schichtenbildung und Armut), die Teilung jeder Gesellschaft (Staatsbürgerschaft, Gemeinschaft), die Aufspaltung zwischen Nationen und die Abspaltung von der Natur selbst (Ökologie, Umweltzerstörung, etc.). Die Quellen der Aufspaltung sind zahlreich und beeinflussen unterschiedliche Skalen des menschlichen Lebens: die Idee der Person, des Subjekts selbst, die seiner Beziehungen, der Gesellschaft, der Menschheit, des Ökosystems. Das Wesen der Moderne ist die Integration oder die Universalität. (S. 49)

Es dürfte nicht gelingen, diese grundlegenden, die Weltgesellschaft betreffenden Aussagen wissenschaftlich zu widerlegen. Aber es ist möglich, sie bildungspolitisch und pädagogisch zu negieren. Denken wir Fernández' Aussage als eine Bestimmung dessen, was wir mit dem Begriff *Inklusion* aussagen und bedeuten, führt sie, nun wieder in die Pädagogik hinein gewendet, hin zu dem, was ich mit *Allgemeiner Pädagogik und entwicklungslogischer Didaktik* beschreibe. Ich benenne zwei für ein inklusives Studium und einen inklusiven Unterricht hoch bedeutsame Faktoren:

- Der erste Faktor ist die *Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand, die eine Vielfalt an Kommunikationsformen* erfordert. Das im Sinne eines auf einen gemeinsamen Erkenntniszusammenhang hin orientiertes Miteinander, in dem die Heterogenität der vielen miteinander kooperierenden Menschen ein hohes synergetisches Potenzial erzeugen, das zu emergenten Lösungen führt, zu solchen Lernergebnissen also, die kein einzelner Lernender bzw. Studierender für sich hätte erreichen können oder mit ihm schon per se vorhanden gewesen wären. Der Bildungsprozess ist ein dialektischer Prozess und primär auf Erkenntnisgewinn ausgerichtet. Aus dem Erkenntnisgewinn resultiert Wissen, das durch die Erkenntnis selbst bedeutend wird und sich in der Ausbildung intrinsischer Motivationen niederschlägt.
- Der zweite Faktor sind die *Kooperationen ermöglichenden Kommunikationen* der Lernenden und Studierenden. Indem die Lernenden miteinander

der kommunizieren, werden sie sozial füreinander bedeutsam. Die wechselseitige Bedeutsamkeit misst sich im lernenden Kollektiv *nicht* an der Notwendigkeit einer beeinträchtigungsbedingten personellen Assistenz¹⁵, *nicht* an der Nutzung von Hilfsmitteln, denn diese schmälern nicht den Grad der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Kompetenz und den Gewinn von Prestige in der Lerngemeinschaft. Zentral ist die aktive Teilnahme an der Kooperation der Lernenden und Studierenden im Kollektiv, in das die Lehrpersonen, Dozierenden, Professorinnen und Professoren sowie andere im Unterricht oder Studium mitarbeitenden Fachpersonen mit einbezogen sind.

Die Realisierung eines inklusiven Studiums erfordert eine grundlegende innere Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Wenn zukünftige Lehr- und Assistenzpersonen fähig sein sollen, inklusiven Unterricht zu gestalten, müssen solche Reformen des EBU eingefordert werden. Dies auf curricular-inhaltlicher, didaktischer, methodischer, organisatorischer und struktureller Ebene, denn auch Hochschulen und Universitäten weisen ihrerseits alle Merkmale auf, um sie als «Sonderschulen» klassifizieren zu können. In einem inklusiven Studium hätten sich die Studierenden (a) grundlegend mit dem Menschen als komplexestes und am wenigsten determiniertes lebendes System zu befassen, um begreifen zu können, dass menschliche Entwicklung primär von der Qualität der möglichen interpersonalen Beziehungen abhängig ist, also vom Verhältnis der Möglichkeit zur kooperativen Teilhabe in Relation zu den zur Wirkung kommenden Graden der Isolation von sozialem Verkehr, von Kultur und Bildung. Das kann (b) nur interdisziplinär unter Heranziehung der dafür relevanten Human-, Gesellschafts-, Kultur- und Naturwissenschaften geleistet werden und bedarf (c) eines mehrsemestrigen Projektstudiums, das sich mit übergeordneten Themenstellungen befasst (Klafki, 1996, spricht von «epochaltypischen Schlüsselproblemen») und sich nicht in voneinander separierten Schulfächern verliert. Und schliesslich muss (d) dieses Projektstudium im Sinne der *Disability Studies* in partizipativ gestaltete forschungsrelevante Vorhaben eingebettet sein (Hedderich, Egloff & Zahnd, 2015; Graf, 2018).¹⁶

Die Studierenden sollen erkennen: Alles, was wir an einem Menschen beobachten können, ist ein entwicklungslogisches Produkt der Integration

¹⁵ Im Rahmen eines inklusiven Studiums können erforderliche Assistenzen unmittelbar aus den gemeinsamen Kooperationsprozessen heraus erwachsen.

¹⁶ Siehe hierzu den Verein Forschungsgruppe Kreativwerksatt: <https://www.forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch>

dessen, was sich in den Austauschprozessen dieses lebenden Systems mit Menschen und seiner Welt ereignet, in sein System mit den Mitteln seines Systems – wir nennen das *Lernen* – und seine *Entwicklung* ist folglich das Resultat seiner Ausgangs- und Randbedingungen im Verhältnis von «kommunikationsbasierter kooperativer Teilhabe» zu Bedingungen der «Isolation». Die Revision unseres Menschen- und Behinderungsbildes ist eine unabdingbare Voraussetzung, um zu menschenrechtskonformen inklusiven Verhältnissen zu gelangen – sei es im Kindergarten (Feuser, 2017b, 2018c), in der Schule oder an Hochschulen und Universitäten. Edouard Ségin (1821–1880) erkennt in der *Wiederherstellung der Einheit des Menschen in der Menschheit* und in der *Wiederherstellung der zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung* (1912) die zentrale Aufgabe der Pädagogik in allen ihren Spezifizierungen. Da, wo dies gelingt, stehen die Hochschulen vor herausfordernden Transformationsprozessen. Das Projekt *écolsiv* des Instituts Unterstrass der Pädagogischen Hochschule Zürich geht diesen Weg seit drei Jahren sehr erfolgreich – ganz nach dem Motto von Martin Buber (1985): «Es geht nicht an, das als utopisch zu bezeichnen, woran wir unsere Kraft noch nicht erprobt haben» (S. 387).

Literatur

- Adorno, T. W. (1998a). Theorie der Halbbildung. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Soziologische Schriften I, Gesammelte Schriften, Band 8* (S. 93–121). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Adorno, T. W. (1998b). Einleitung zu einer Diskussion über die «Theorie der Halbbildung». In T. W. Adorno (Hrsg.), *Soziologische Schriften I, Gesammelte Schriften, Band 8* (S. 574–577). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bauman, Z. (2005). *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Bauman, Z. (2009). *Gemeinschaften. Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Berlin: Suhrkamp.
- Bonet, Q. F. Q. (2013). *Die Würde des Mülls. Globalisierung und Emanzipation in der Sozial- und politischen Theorie von Boaventura de Sousa Santos*. Berlin: Lehmanns Media.
- Buber, M. (1962). Ich und Du. In: M. Buber (Hrsg.), *Das Dialogische Prinzip* (S. 5–136). Heidelberg: Lambert Schneider.

- Buber, M. (1985). *Pfade in Utopia. Über die Gemeinschaft und deren Verwirklichung*. Heidelberg: Lambert Schneider.
- Bude, H. (2010). *Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft*. München: dtv.
- Butterwegge, C. (2019). Deutschland nach Hartz IV: Zwei Perspektiven. *Das Parlament [Beilage zur Wochenzeitung]*, 69 (44–45), 4–7.
- Doose, S. (2006). *Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht*. Marburg/L.: Lebenshilfe-Verlag.
- Fernández, F. V. (2018). Soziale Exklusion, Moderne und Aussöhnung. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion* (S. 49–101). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Feuser, G. (2001). Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. *Behindertenpädagogik*, 40 (3), 268–350.
- Feuser, G. (2002). Die «Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungstherapie (SDKHT)» – eine Basistherapie. In G. Feuser & E. Berger (Hrsg.), *Erkennen und Handeln* (S. 349–378). Berlin: BookOnDemand.
- Feuser, G. (2009). Naturalistische Dogmen: Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit, Bildungsunfähigkeit. In M. Dederich & W. Jantzen (Hrsg.), *Behinderung und Anerkennung. Band 2 des Enzyklopädischen Handbuchs Behindertenpädagogik, Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 233–239). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2011a). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser et al. (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Band 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2011b). Advokatorische Assistenz. In T. Erzmänn & G. Feuser (Hrsg.), *«Ich fühle mich wie ein Vogel, der aus dem Nest fliegt.» Menschen mit Behinderungen in der Erwachsenenbildung* (S. 203–218). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feuser, G. (2012). Der lange Marsch durch die Institutionen. Ein Inklusionismus war nicht das Ziel! *Behindertenpädagogik*, 51 (1), 5–34
- Feuser, G. (2013a). Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen. Band 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.

- Feuser, G. (2013b). Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In G. Feuser & T. Maschke (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikation braucht die inklusive Schule?* (S. 11–66). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. (2016). Die Integration der Inklusion in die Segregation. In U. Böing & A. Klöpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 26–43). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (2017a). Inklusion. Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 183–285). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Feuser, G. (2017b). Frühe Bildung ohne Exklusion erspart die Inklusion! Momente einer Erziehung zum Gemeinsinn. In D. Amipur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheiten* (S. 145–162). Opladen: Budrich.
- Feuser, G. (2018a). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Feuser, G. (2018b). Wider den Reduktionismus der Inklusion. Inklusive Bildung als Aufklärung und Erziehung zur Solidarität. In J. Lütjen (Hrsg.), *Aufklärung im Lichte der Pädagogik – Möglichkeitsräume durch genuine Perspektiven. Zur Kritik des Reduktionismus in Bildung und Erziehung* (S. 37–60). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. (2018c). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht*. Bidok: Digitale Volltextbibliothek, <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-kindertagesheim.html>
- Feuser, G. (2019). Interview mit Georg Feuser. In A. Behrendt, F. Heyden & T. Häcker (Hrsg.), *«Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist ...». Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser* (S. 135–195). Düren: Shaker Verlag.
- Feyerer, E. (Hrsg.) (2004). *EUMIE – European Master in Inclusive Education*. Linz: Pädagogische Hochschule, Institut für Inklusive Pädagogik.
- Graf, E. O. (2018). Ambulante Forschung – Scientia iucunda. Gemeinsames Forschen. *Behindertenpädagogik*, 57 (1), 11–26.
- Hedderich, I., Egloff, B. & Zahnd, R. (Hrsg.). *Biografie, Partizipation, Behinderung. Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hof, S. & Wolter, S. (2014). *Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz. SKBF Staff paper 14 der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung*. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/staffpaper/staffpaper_14_nachhilfe.pdf [19.01.2021].
- Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin: Lehmanns media.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Meier-Popa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Reckwitz, A (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2019). *Das Ende der Illusionen*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosavallon, P. (2013). *Die Gesellschaft der Gleichen*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Séguin, E. (1912; Original 1866). *Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode*. Wien: Verlag von Karl Graeser.
- Stein, A.-D. (2011). *Inklusion in der Hochschuldidaktik*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Tuschel, G. & Mörwald, B. (Hrsg.) (2007). *miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen*. Wien: Echome-dia Verlag.

écolsiv: Mainstream war gestern

Eine Verortung des Projekts in der schweizerischen Berufsbildungslandschaft

Das Pilotprojekt *écolsiv* verfolgt das Ziel, Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung für eine pädagogische Tätigkeit im Bereich der Schule zu qualifizieren. Dabei stellt sich die Frage nach der Institutionalisierung und Verortung dieses neuen Ausbildungsformats im Kontext bestehender Angebote der Berufsbildung in der Schweiz. Um dies zu erörtern, erfolgt zuerst eine Betrachtung bereits vorhandener Ausbildungsangebote für Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf sowie diesbezüglich relevanter gesetzlicher Grundlagen. Dann werden empirische und statistische Befunde beigezogen, um über die Nutzung und Effektivität unterschiedlicher Ausbildungen zu informieren. Dieses Vorgehen wird gewählt, um etwaige Desiderata der inklusiven Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems herauszuarbeiten. *écolsiv* orientiert sich konsequent an einem individualisierten Curriculum und nennt keine Zugangsbeschränkungen für die Ausbildung an einer Hochschule. Damit betritt das Projekt Neuland im nachobligatorischen Bildungsbereich. Der Beitrag zeigt auf, wo *écolsiv* an das bestehende Berufsbildungssystem anknüpft und wo das Projekt neue Aspekte einbringt. Leitend ist die folgende Fragestellung: «Wie inklusiv ist die Berufsbildungslandschaft und das Ausbildungsangebot in der Schweiz, und wie lässt sich das Projekt *écolsiv* darin verorten?»

Ausgehend von den Rahmenbedingungen für Inklusion in der Berufsbildung (Kap. 1) wird das berufliche Ausbildungssystem mit den entsprechenden Bildungsangeboten und Unterstützungsmassnahmen beschrieben (Kap. 2) sowie Herausforderungen von Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf dargestellt (Kap. 3). Es folgt eine Zusammenfassung zur Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderungen und zu aktuellen Entwicklungen beruflicher Inklusion in Lehrbetrieben in der Schweiz (Kap. 4). Basierend auf einer Zusammenfassung zum bisher Erreichten werden Erfolge und Desiderata bezüglich der Debatte rund um die Entwicklung von Inklusion benannt (Kap. 5). Der Beitrag wird mit Thesen zur Verortung – allenfalls Verankerung – von *écolsiv* im aktuellen Berufsbildungssystem abgerundet (Kap. 6).

1 Rahmenbedingungen für Inklusion in der Berufsbildung

Die Inklusion im Bildungssystem ist spätestens seit der Erklärung von Salamanca (UNESCO, 1994) ein berechtigtes Anliegen von Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Die sich dazu bekennenden Länder und ihre Institutionen erhielten damals die Aufgabe, das Leitprinzip der Inklusion umzusetzen. Berufliche Inklusion ist eine gesellschaftliche und bildungspolitische Aufgabe, die in engem Zusammenhang mit der Umsetzung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen steht (UN-BRK, 2014 von der Schweiz ratifiziert). Die gesetzlichen Grundlagen in der Schweiz unterstützen die Weiterentwicklung des Bildungssystems in Richtung eines *«inclusive education system at all levels»* – wie es in der UN-BRK gefordert wird (United Nations, 2006):

- In Artikel 24 (Bildung) wird eine *«inclusive quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live»* gefordert.
- Und in Artikel 27 (Arbeit und Beschäftigung) werden Staaten aufgefordert, folgende Rechte anzuerkennen: *«[T]he right of persons with disabilities to work, on an equal basis with others; this includes the right to the opportunity to gain a living by work freely chosen or accepted in a labour market and work environment that is open, inclusive and accessible to persons with disabilities.»*

Private Unternehmen können nicht zur Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen verpflichtet werden. Das fakultative Zusatzprotokoll mit dem individuellen Beschwerderecht bei Verletzungen der UN-BRK wurde von der Schweiz im Jahr 2018 erneut nicht ratifiziert, obwohl dies eine Empfehlung des UNO-Menschenrechtsrats war, nachdem dieser Ende 2017 die periodische Überprüfung der Menschenrechtssituation in der Schweiz abgeschlossen hatte. Deshalb fehlen Betroffenen bis heute griffige Instrumente zur Durchsetzung ihrer Rechte. Hinzu kommt, dass es in der Schweiz keine Quote für die betriebliche Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen gibt wie in Deutschland.

Nichtsdestotrotz leisten Lehrbetriebe in der Schweiz einen Beitrag zur beruflichen Inklusion (zusammenfassend Hofmann, 2019; Pool Maag & Jäger, 2016). Zu den Erfolgsfaktoren betrieblicher Inklusion gehören einerseits arbeitsplatzbezogene Faktoren, wie die Anpassung der Arbeitsplatzinfrastruktur (Arbeitsinstrumente, Pulte, Bildschirme, Werkzeuge, Hilfsmittel usw.) und der Aufgabenstellungen, andererseits die Ausbildungsbereitschaft des

Teams und die Ausbildungsfähigkeit des Lehrbetriebs (Fasching, 2012; Gurtner & Schumann, 2015; Häfeli & Schellenberg, 2009; Pool Maag & Jäger, 2016). Die Stärkung von Chancengerechtigkeit und Inklusion im Bildungssystem wird auch von der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der UNESCO gestützt (UVEK & EDA, 2018). Im vierten Ziel der Agenda ist für die Länder Folgendes festgehalten: «Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern» (S. 15). Die OECD attestiert der Schweiz diesbezüglich eine «hohe Qualität des Bildungssystems», trotzdem seien «geschlechts-, gesellschaftlich, gesundheitlich und kulturell bedingte Benachteiligungen» feststellbar (ebd.).

Die Inklusion in der Berufsbildung wird in der Schweiz von der UN-BRK gestützt, aber auch verfassungsrechtlich vom Diskriminierungsverbot (Bundesverfassung, 1999, Art. 8 Abs. 2), vom Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG, 2002) und den Sozialversicherungen, darunter die Invalidenversicherung (IV). Die Kantone sind verpflichtet, Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen eine möglichst inklusive Schulung bzw. eine Sonderschulung bis zum 20. Lebensjahr zu gewährleisten (Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen, BehiG, 2002).

2 Das schweizerische Berufsbildungssystem

Rund zwei Drittel der Schulabgängerinnen und -abgänger entscheiden sich in der Schweiz für eine berufliche Grundbildung (SBFI, 2020). Die Berufsbildung ist eine gemeinsame Aufgabe von Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt. Das Berufsbildungssystem ist durchlässig und basiert auf der Dualität zwischen Theorie und Praxis, die sich in der beruflichen Grundbildung in der Kombination verschiedener Lernorte zeigt (Lehrbetrieb, Berufsfachschule, überbetriebliche Kurse). Es bietet klar definierte Bildungsangebote und legt berufsbezogene Kompetenzprofile sowie national anerkannte Qualifikationsverfahren fest (Eidgenössisches Berufsattest, EBA; Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, EFZ). Es gibt verschiedene Wege, in eine Ausbildung einzutreten, diese nachzuholen, abzuschliessen oder im Verlauf der Bildungsbiografie ohne Umwege weiterführende Bildungsangebote zu besuchen, zum Beispiel an Hochschulen. Die Ausbildungskapazität der beruflichen Grundbildung hat in den letzten Jahren in der Schweiz um rund 3% zugenommen (Landert & Ebli, 2015, S. 25). Diese Entwicklung und der Bedarf an Fachkräften erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass auch Jugendlichen mit Beeinträchtigungen vermehrt der Berufseinstieg gelingt.

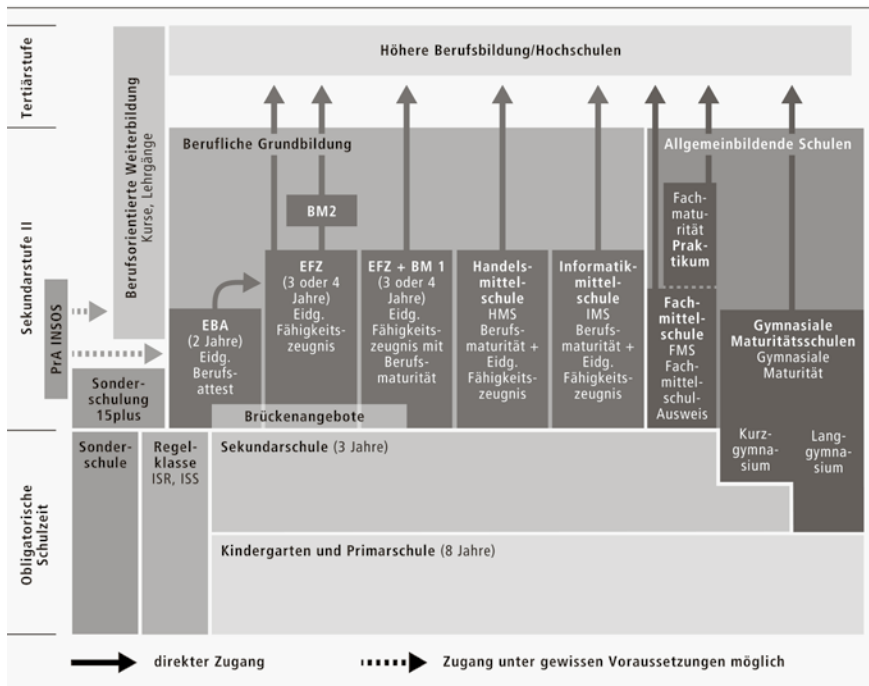


Abbildung 1: Bildungssystem in vereinfachter Form (ohne Tertiärstufe) (AJB, 2016, S. 10)

Das Berufsbildungsgesetz fördert die Beseitigung von Benachteiligungen (Nachteilsausgleich) von Menschen mit Behinderungen (Art. 3 Bst. c) und das Bundesgesetz legt in Artikel 18 fest, dass für Personen mit Lernschwierigkeiten oder Behinderungen «die Dauer der beruflichen Grundbildung angemessen verlängert oder verkürzt werden» kann (Abs. 2). Zusätzlich wird im Bereich der Qualifikationsverfahren die Flexibilität erhöht (BBG, Art. 9 Abs. 2, Art. 17 Abs. 5, Art. 33). Die Berufsbildungsverordnung enthält in Artikel 10 Absatz 2 Vorgaben zur Durchlässigkeit und zum Umgang mit individuellen Bedürfnissen in zweijährigen Grundbildungen (EBA):

- Die Ausbildung kann bei Bedarf um ein Jahr verkürzt oder verlängert werden.
- Es kann in eine drei- oder vierjährige Grundbildung (EFZ) gewechselt werden.
- Den individuellen Voraussetzungen der Lernenden wird mit einem besonders differenzierten Lernangebot und angepasster Didaktik Rechnung getragen.

- d) Bei gefährdetem Bildungserfolg kann die fachkundige individuelle Begleitung einer Fachperson in Anspruch genommen werden.

Seit der Umsetzung des neuen BBG (2004) sind ungefähr 60 EBA-Berufe entstanden, die jährlich von rund 10% der Jugendlichen gewählt werden und gerade für benachteiligte Jugendliche die Chance auf berufliche Inklusion erhöht (Scharnhorst & Kammermann, 2020, S. 654). Die Zielgruppe der EBA umfasst vorwiegend praktisch begabte, schulleistungsschwächere Lernende. Ein Drittel dieser Jugendlichen hat im Verlauf der Schulzeit keine Regelklasse besucht (Hofmann, 2019). Im Gegensatz zu den zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest stehen in den drei- und vierjährigen Berufslehren rund 240 Lehrberufe zur Verfügung, die zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) führen (SBFI 2020). Auch das Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG, 2014) verbessert die Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen, indem Bund und Kantone in eigenen Weiterbildungen den besonderen Bedürfnissen Rechnung tragen (Art. 8b).

2.1 Praktische Ausbildung

Die Praktische Ausbildung (PrA) von INSOS Schweiz, dem Branchenverband der Institutionen für Menschen mit Behinderung, ist eine Weiterentwicklung der IV-Anlehre. Sie ist ein niederschwelliges Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten ohne Zugang zu qualifizierenden Ausbildungen respektive für Jugendliche, die die Anforderungen einer zweijährigen Grundbildung noch nicht erfüllen und über eine Kostengutsprache der IV für berufliche Massnahmen verfügen (INSOS, 2020). Mehr als 80% der Jugendlichen, die eine PrA wählen, haben ihre Schulpflicht in einer Sonderschule absolviert, 42% schliessen direkt eine PrA an (Hofmann, 2019, S. 363). Die PrA wird mehrheitlich im zweiten Arbeitsmarkt angeboten und ergänzt das Angebot der beruflichen Grundbildungen (EBA, EFZ). Sie dauert zwei Jahre und ist schweizweit standardisiert. 10% der Absolventinnen und Absolventen schliessen eine EBA-Ausbildung an.

Wenn die EBA- oder PrA-Ausbildungen im ersten Arbeitsmarkt stattfinden, werden die Lehrlinge schulisch, beruflich und persönlich von Job-Coaches unterstützt, die im Netzwerk der Ausbildungspartner vermitteln (Pool Maag & Friedländer, 2013). Man spricht dann von *Supported Education*. Diese Form der begleiteten Ausbildung ist ein Erfolgsmodell, das die berufliche Inklusion von Jugendlichen in den ersten Arbeitsmarkt erwiesenermassen

fördert (Pool Maag, Friedländer & Rauser, 2016). Die Umsetzung folgt dem Prinzip *Placement before qualification* bzw. *first place then train*, was hohe Anforderungen nicht nur an die Lehrbetriebe und ihre Mitarbeitenden stellt, sondern auch an die Ausbildungsverantwortlichen und die Lernenden selbst (Hofmann & Schaub, 2015). Zurzeit stehen über 50 PrA-Berufe zur Auswahl. Die meistgewählten Berufe liegen in den Bereichen Hauswirtschaft, Küche, Gärtnerei, Logistik, Detailhandel, Betriebsunterhalt und Schreinerei. Die Berufsbezeichnungen und die Anforderungsprofile orientieren sich an den EBA-Ausbildungen (z. B. Florist/in EBA; Praktiker/in PrA Floristik). Die Ausbildung wird mit einem sogenannten «Ausweis» oder einem individuellen Kompetenznachweis (IKN) abgeschlossen, der von den Organisationen der Arbeitswelt anerkannt wird (INSOS, 2020).

2.2 Sonderschulung 15plus und Brückenangebote

Für Schülerinnen und Schüler mit einer integrierten und separierten Sonderschulung bietet die «Sonderschulung 15plus» eine Anschlusslösung und die Möglichkeit einer verlängerten Sonderschulung bis längstens zum 20. Lebensjahr. Im Rahmen dieses Programms werden die Berufswahl und die Lebensvorbereitung sowohl in integrativen als auch in separativen Angeboten einer kantonal anerkannten Sonderschule vertieft (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2016). Der Anspruch von Lernenden auf eine Sonderschulung 15plus besteht dann, wenn über das Angebot eine geeignete Anschlusslösung gefunden werden kann. Das Angebot bereitet Jugendliche auf eine reguläre Ausbildung nach BBG, eine PrA oder eine IV-Anlehre vor. Grundsätzlich stehen Sonderschülerinnen und -schülern alle Anschlusslösungen der Berufsbildung im ersten und zweiten Arbeitsmarkt zur Verfügung.

Es können auch öffentliche oder private Brückenangebote besucht werden (AJB, 2018). Öffentliche Angebote sind das *Berufsvorbereitungsjahr* (BVJ, schulisch oder berufspraktisch orientiert), in dem die Jugendlichen ihre schulischen Lücken füllen und ihre Berufswahl klären, und das *Motivationssemester* (SEMO), das sich an stellenlose Jugendliche richtet (Anmeldung beim Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum, RAV). Zunehmend werden *Praktika* anstelle von BVJ absolviert, um die Eignung für ein bestimmtes Berufsfeld zu prüfen. Es können auch *Vorlehren* absolviert werden. In diesen können Jugendliche ohne Lehrstelle, deren Berufswahl abgeschlossen ist, ihre Eignung und praktischen Kompetenzen in einem Vorlehrbetrieb erproben und 1,5 Tage pro Woche die Berufsfachschule besuchen.

2.3 Nachteilsausgleich

Der Nachteilsausgleich (NA) ist eine Massnahme, die vor allem in Prüfungssituationen und in standardisierten Ausbildungen mit definierten Kompetenzprofilen (EBA, EFZ) zum Einsatz kommt. Der NA soll gewährleisten, dass Lernende die erforderlichen Leistungen unabhängig von ihrer Beeinträchtigung erbringen können. Deshalb werden behinderungsbedingte Nachteile durch besondere Massnahmen ausgeglichen (z. B. Assistenz, Hilfsmittel wie Visualisierung, Audiografie bei Sinnesbeeinträchtigungen, Zeitzuschlag bei Lese- Rechtschreib-Schwierigkeiten, separater Raum und individueller Prüfungsplan bei Konzentrationsschwierigkeiten). Für einen NA muss bei der Ausbildungsinstitution ein Gesuch gestellt werden. Bedingung ist eine aktuell bestätigte, ärztlich oder schulpsychologisch attestierte Beeinträchtigung. Der NA wird im gesamten Bildungssystem eingesetzt. 1% bis 3% der jungen Erwachsenen nehmen ihn in der Berufsbildung in Anspruch (Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry, 2017). Der NA wird im Zeugnis nicht vermerkt, da die Anpassungen die Kompetenzziele nicht betreffen. Zurzeit setzen die Kantone den NA unterschiedlich um. Am meisten werden Nachteile im Bereich der Dyslexie ausgeglichen (Sahli Lozano, Greber & Steiner, 2016; Schellenberg, Hofmann & Georgi-Tscherry, 2017).

3 Herausforderungen im Übergang von der Schule in den Beruf

Ein erfolgreicher Übergang von der Schule in den Beruf ist multifaktoriell bedingt und sowohl von Merkmalen der Person abhängig (z. B. Geschlecht, Herkunft, Begabung, Leistungsbereitschaft, Beeinträchtigung) als auch von der Schullaufbahn, dem besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I, von kantonalen Besonderheiten wie dem Arbeitsmarkt und dem Lehrstellenangebot und von der Arbeitslosenquote (Seeber, 2013). Junge Erwachsene, die beruflich inkludiert sind, weisen markant höhere Werte im persönlichen Wohlbefinden auf als beruflich nicht inkludierte, und sie stehen dem lebenslangen Lernen und Weiterbildungen positiver gegenüber (Hofmann, Stalder, Tschan & Häfeli, 2014). Diese Befunde stärken die Bedeutung der beruflichen Inklusion und die Bemühungen, den Eintritt ins Erwerbsleben mit bedarfsorientierten Brückenangeboten zu unterstützen.

Im erwerbszentrierten Übergangsregime der Schweiz bestehen Berufswahlmöglichkeiten für Jugendliche mit einem hohen Bildungskapital, geringer qualifizierten Jugendlichen drohen «Ausgrenzungsrisiken» (Walther,

2006, S. 44). Dieses Selektionsprinzip, zwischen Besseren und Schlechteren zu unterscheiden (Hinz, 2009), wird an Bildungsübergängen durch Allokationsprozesse forciert und führt trotz Inklusion zu Ungleichbehandlungen (Labhart, Pool Maag & Moser Opitz 2019). Der Prozess der Anpassung eigener Berufswünsche an die Möglichkeiten im Ausbildungsmarkt, das *Cooling-out*, bewirkt auf der Subjektebene durch selbstselektive Prozesse eine schleichende Abnahme von Bildungs- und Karriereaspirationen (Solga, 2002). Prozesse der Fremdselektion wie die Verordnung bestimmter Sondermassnahmen in der Primarschule (z. B. Repetition, Sonderklasse) oder die Zuweisung von Lernenden zu Schultypen mit Grundanforderungen auf der Sekundarstufe I wirken ähnlich «abkühlend» auf die Bildungsaspiration und die Chancen auf eine anspruchsvolle Berufsausbildung. Da bei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen zusätzlich behinderungsbedingte Nachteile in die Berufswahl einbezogen werden müssen (z. B. Wunschberuf Chemielaborant bei einer starken Sehbeeinträchtigung), sind sie teilweise mehrfach benachteiligt. Aufgrund dieser Herausforderungen wurden in der Schweiz verschiedene Massnahmen getroffen:

- 1) Die *Berufs- und Laufbahnberatung* wurde ausgebaut und der Berufswahlprozess an den Schulen systematisiert. Er startet nach Lehrplan 21 zu Beginn der zehnten Klasse mit verschiedenen Orientierungsveranstaltungen für Eltern und Jugendliche an der Schule und im Berufsinformationszentrum und endet mit dem Abschluss der Sekundarstufe I (A|B, 2018). Ein Schwerpunkt ist die Berufsorientierung durch die Lehrpersonen – nach Lehrplan 21 – in Zusammenarbeit mit den Berufs- und Laufbahnberatenden und mit den individuellen Schnupperlehren. Studien zeigen, dass dem mehrmaligen Schnuppern in Bezug auf die berufliche Inklusion ein wichtiger Stellenwert zukommt: Nach durchschnittlich viermal schnuppern hatten 80% der PrA- und EBA-Lernenden einen Ausbildungsplatz gefunden (Hofmann, 2019, S. 362).
- 2) Im *Übergangssystem* stehen Lernenden diverse Brückenangebote zur Verfügung (siehe Kap. 2.2). Diese Angebote werden von rund 20% der Jugendlichen genutzt und führen in 85% der Fälle zu einem beruflichen Anschluss (Landert & Eberli, 2015). Jugendliche aus Sonderklassen und Sonderschulen absolvieren vor dem Eintritt in eine qualifizierende Ausbildung oft eine oder mehrere Zwischenlösungen (Hofmann & Häfeli, 2013, S. 31).
- 3) Die *inklusive Volksschule* fördert den Einstieg in eine qualifizierende erstmalige berufliche Ausbildung: 70% der inklusiv geschulten Jugendlichen steigen direkt in eine berufliche Grundbildung ein – Jugendliche aus Sonderklassen zu rund 55%, Jugendliche aus Sonderschulen zu rund 42% (Gy-

seler, 2008). Inklusiv geschulte Lernende erhalten Zugang zu höheren beruflichen Ausbildungen als Lernende aus Sonderklassen (Haeberlin et al., 2011). Drei Jahre nach dem Eintritt in eine qualifizierende Ausbildung sind 60 bis 70% inklusiv beschulter Jugendlicher beruflich inkludiert, drei Jahre nach Ausbildungsabschluss sind es rund 90% (Hofmann & Häfeli, 2013, S. 30). Ein hoher Anteil von 25% der jungen Erwachsenen arbeitet jedoch nicht mehr im erlernten Beruf (Kammermann, 2010; Kammermann, Stalder & Hättich, 2011).

Der Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnissen bleibt im Verlauf der Berufsausbildung anspruchsvoll. Das liegt daran, dass sich die Heterogenität am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II nicht wie erwartet reduziert, sondern in niederschweligen Ausbildungen verstärkt (Scharnhorst & Kammermann, 2020). Das hat mit den Allokationsprozessen zu tun, die an diesem Übergang wirken (Berger, 2018; Sappa & Boldrini, 2017). Lehrpersonen an Berufsfachschulen sind von dieser Heterogenität stark betroffen. Sie bezeichnen 15 bis 20% der Lernenden aufgrund ihres Leistungs- und Sozialverhaltens sowie ihrer Sprachfähigkeiten als Risikogruppe (Berger, 2018, S. 2). Des Weiteren werden im niederschweligen Ausbildungsbereich seit Jahren von hohen Lehrvertragsauflösungsquoten berichtet: Betroffen sind in rund 30% der Fälle Lernende in Lehrberufen mit einem tiefen Anforderungsniveau (Schmid, Neumann & Kriesi, 2016; Stalder & Schmid, 2008). Ausschlaggebend ist neben Passungsproblemen und Konflikten am Arbeitsplatz auch schulisches Versagen (Schweizerischer Baumeisterverband, 2014; Neuenschwander, 2010; Schmid & Stalder, 2008). Diese persistierenden Passungsprobleme im niederschweligen Ausbildungsbereich stellen infrage, ob das Ziel der beruflichen Inklusion über einen Erstabschluss auch für Jugendliche mit Beeinträchtigungen überhaupt erreichbar bleibt.

4 Arbeitsmarktintegration

Die Erwerbsquote von Personen ohne Behinderung liegt in der Schweiz bei 86%. Gut zwei Drittel der Personen mit Behinderungen sind im ersten Arbeitsmarkt erwerbstätig (ca. 800 000) (BFS, 2019). Diese Partizipationsrate zählt europaweit zu den höchsten. Trotzdem gibt es nach Einschätzung des Bundesrates Handlungsbedarf wie die «Nationale Konferenz zur Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Behinderung» im Jahr 2017 befand. Zwei

der fünf priorisierten Handlungsansätze sind auch für das Projekt *écolsiv* bedeutsam (BSV, 2017):

- 1) die Förderung des Erwerbs, der Zertifizierung und der Anerkennung beruflicher Kompetenzen von Menschen mit Beeinträchtigungen durch die Branchen,
- 2) die Förderung von Anreizsystemen für Arbeitgeber zur Anstellung und Weiterbeschäftigung von Menschen mit Beeinträchtigungen.»

Gefördert werden Massnahmen, die den Zugang zur Berufsbildung sowie die Zertifizierung und Anerkennung von Handlungskompetenzen von Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglichen. Diese oftmals in nicht-formalen Bildungsangeboten erworbenen fachlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen wurden bisher nicht systematisch erfasst. Der individuelle Kompetenznachweis (IKN) soll mit den entsprechenden Kompetenzen der EBA-Bildungspläne abgeglichen werden, um später den Zugang zu einer eidgenössisch anerkannten beruflichen Grundbildung zu ermöglichen. Zielgruppe der Massnahme sind Jugendliche der beruflichen Grundbildung, die das Qualifikationsverfahren nicht bestehen (EBA) oder Absolventinnen und Absolventen einer praktischen Ausbildung nach INSOS (PrA). Eine entsprechende Zertifizierung und Anerkennung ist derzeit in mehreren Berufen möglich (z. B. in der Schreinerbranche oder im kaufmännischen Bereich) und soll auf weitere Branchen ausgeweitet werden. Von den Arbeitgebenden werden Projekte gefördert, die helfen, Rahmenbedingungen für ein inklusives Arbeitsumfeld weiterzuentwickeln (z. B. «Label iPunkt» in der Nordwestschweiz) (EDI, 2017). Die Nationale Konferenz unterstreicht die Notwendigkeit, Massnahmen zu treffen, die sowohl die *erstmalige berufliche Ausbildung* von Menschen mit Beeinträchtigungen fördern als auch die Wiedereingliederung und die Erhaltung ihrer Arbeitsmarktfähigkeit.

4.1 Erfolgsfaktor Betrieb

Die Auszubildenden verbringen drei bis vier Tage pro Woche im Lehrbetrieb. Vor dem Hintergrund hoher Lehrvertragsauflösungsquoten in bestimmten Branchen stellt sich die Frage, welche Kriterien den Verbleib in der Ausbildung und das berufliche Engagement fördern. Studien zeigen, dass die berufliche Passung, gute soziale Beziehungen am Arbeitsplatz, abwechslungsreiche und herausfordernde Aufgabenstellungen sowie Erfolgserlebnisse ausschlaggebend sind (Häfeli & Schellenberg 2009, 30). Die Herausforderun-

gen für die Inklusion von Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung sind allerdings vielfältig: Es sind vor allem personen- und umweltbezogene Faktoren, die den Arbeitsprozess erschweren (z. B. ungenügende Kommunikationsfähigkeiten, langsames Lernen und Arbeiten oder soziale Schwierigkeiten im Betrieb). Hilfreiche Massnahmen sind aus Sicht der Betroffenen die direkte Unterstützung im fachlichen Bereich durch wiederholte Anleitungen zur Ausführung von Tätigkeiten durch Mitarbeitende oder Berufsbildende. Unterstützend sei auch ein Job-Coaching als ausserbetriebliche Unterstützungsmassnahme, die die soziale Integration in den Betrieb fördere. Die Familie ist aus Sicht der Arbeitgebenden ein wichtiger emotionaler Unterstützungsfaktor (Fasching, 2012, S. 50 ff.).

Lehrbetriebe sind wie Schulen komplexe Systeme und zusätzlich der Angebot-Nachfrage-Dynamik des Arbeitsmarktes ausgesetzt. Deshalb kommt dem betrieblichen Arbeitsverhalten bezüglich der Inklusion ein wichtiger Stellenwert zu. Betriebe, die *placement before qualification* anbieten, entwickeln bzw. verfügen über spezifische betriebliche Ausbildungskompetenzen wie 1) *Handlungsfähigkeiten* im Hinblick auf inklusive Ausbildungs- und Beschäftigungskompetenzen, 2) *Handlungsbereitschaft* im Sinne von Ausbildungsbereitschaft und -motivation und 3) *Verantwortungsbewusstsein* und *Zuständigkeit* in Bezug auf die gesellschaftlichen und betrieblichen Leistungen, die sie erbringen. Zum Erfolg inklusiver betrieblicher Ausbildungen tragen vier Faktoren bei (Pool Maag & Jäger, 2016, S. 8 ff.):

- 1) *Ausbildungsgestaltung*: individualisierende Massnahmen, Auswahl der Aufgaben, Empowerment der Jugendlichen, Organisation und Planung der Ausbildung, Klärung von Erwartungen und Anforderungen und fachlich-pädagogisches Geschick der Berufsbildenden
- 2) *Betriebliche Voraussetzungen*: ausreichende betriebliche Ressourcen, Tragfähigkeit des Teams und betriebliche Ausbildungskompetenz
- 3) *Job-Coaching: Supported Education*
- 4) *Lernende*: persönliche Ressourcen wie Motivation, Entwicklungs- und Kritikfähigkeit, arbeitsrelevante Aspekte wie Ehrlichkeit, Pünktlichkeit und berufliches Interesse und familiäre Unterstützung

Je stärker die Aufgaben in Ausbildungs- und Erwerbssituationen an individuelle Voraussetzungen der Lernenden angepasst werden müssen, desto stärker tritt die Förderung *berufsspezifischer Kompetenzen*, zum Beispiel von Arbeitsstrategien, des genauen Arbeitens oder der fachsprachlichen Kompetenzen, in den Hintergrund. Wichtiger scheint die Förderung *berufsbildungsbezogener* und *betriebsspezifischer Kompetenzen* zu sein. Darunter fallen

zum Beispiel das Erteilen von Arbeitsaufträgen, das Feedback-Geben, der Aufbau sicherer Arbeitsabläufe oder die Klärung der Ausbildungsverantwortung (Pool Maag & Jäger, 2016).

Supported Employment (Begleitete Beschäftigung) ist im Erwerbsbereich das Pendant zur *Supported Education*. Arbeitsprozesse werden durch einen Job-Coach unterstützt, der zwischen Arbeitgebenden und Arbeitnehmenden vermittelt. Unterstützt werden unter anderem bedarfsorientierte Anpassungen am Arbeitsplatz, wenn sie zur Aufgabenbewältigung und zur Partizipation am Arbeitsprozess beitragen. Wird die Integrationsbegleitung an der zweiten Schwelle – am Übergang von der beruflichen Ausbildung in den Beruf – aufrechterhalten und gelingt es, Massnahmen der *Supported Education* in eine begleitete Beschäftigung zu überführen, wird die Inklusion ins Erwerbsleben positiv unterstützt (Hofmann & Schaub, 2015).

Zusammenfassend zeigen sich die *Einstellung* und *Haltung* im Betrieb sowie die Fähigkeit, *adaptive Arbeitsprozesse* umzusetzen als Gelingensfaktoren. Erfolgreiche Betriebe setzen an den persönlichen Ressourcen, Lernvoraussetzungen und Förderbedürfnissen der jungen Erwachsenen an. Zusätzlich verfügen sie über das betriebliche Wissen, zeitliche Ressourcen und die Bereitschaft des Teams, diese Passung herzustellen und inklusive Arbeitsverhältnisse umzusetzen. Dieser Prozess wird vielerorts durch Job-Coaches professionell begleitet. Studien zeigen, dass darüber eine Steigerung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe erreicht wird (Deuchert et al., 2013). Wichtig bleibt, dass die involvierten Personen gegenseitige Anforderungen und Erwartungen offen kommunizieren und klären, damit sich die betriebliche Ausbildungs- und Beschäftigungskompetenz *on the job* in Richtung Inklusion weiterentwickelt werden kann.

5 Erfolge und Desiderata

Der Zugang zum Arbeitsmarkt wird mit dem Abschluss einer beruflichen Erstausbildung verbessert. Der Trend, auch Ausbildungen wie die PrA vermehrt im ersten Arbeitsmarkt zu absolvieren, unterstützt die berufliche Inklusion und trägt zum Ziel der Eidgenössischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK, 2006) bei, dass 95% der 25-Jährigen auf der Sekundarstufe II über einen Ausbildungsabschluss verfügen. Im Durchschnitt erreichen dies heute 91% aller jungen Erwachsenen (SKBF, 2018). Das sind 3% mehr als im Jahr 2006. Entsprechend zeigen die in den letzten 15 Jahren getroffenen Massnahmen zur Unterstützung von Inklusion in der Berufsbildung Wirkung.

Nichtsdestotrotz gibt es Gruppen junger Erwachsener, die mehr für das Recht auf Teilhabe und Partizipation in Bildung und Arbeit kämpfen müssen als andere. Dazu zählen beispielsweise Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, die Zielgruppe von *écovsiv*. Befragungen in Betrieben zeigen, dass Menschen mit Körper- und Sinnesbehinderungen öfters beschäftigt werden als Menschen mit einer psychischen oder kognitiven Beeinträchtigung. Hier liegt die Ausbildungsbereitschaft der Lehrbetriebe bei lediglich 3%, was zu wenig ist (Deuchert et al., 2011). Diese Tendenz, Teilhabe zu beschränken, bestätigt auch die Bildungsstatistik des Kantons Zürich im Hinblick auf die separierte Sonderschulung: Die Quote Lernender mit kognitiven Beeinträchtigungen in der separierten Sonderschulung hat sich in den letzten zehn Jahren trotz inklusiver Volksschule und einer gesamtschweizerischen Reduktion der Sonderschulungsquote wenig verändert. Insofern besteht Handlungsbedarf sowohl im obligatorischen wie auch im nachobligatorischen Bildungsbereich.

Neben allen Anforderungen und Schwierigkeiten, die sich im Übergang von der Schule in den Beruf für Lernende mit Beeinträchtigungen, ihre Familien, Fachpersonen und die Auszubildenden an den Lernorten stellen, ist erfreulich, dass die jungen Erwachsenen ihre berufliche Ausbildungssituation positiv erleben und sich nicht stärker belastet fühlen als Lernende aus Regelklassen (Hofmann & Häfeli, 2015). Dies gilt für 80% der Lernenden in EBA- und PrA-Ausbildungen für die Bereiche Ausbildungszufriedenheit und Passungswahrnehmung. Auch der Zugang zu den beschriebenen Unterstützungsmassnahmen (z. B. berufliche Massnahmen, IV-Berufsberatung) wird von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Hinblick auf den Einstieg in die berufliche Erstausbildung retrospektiv als hilfreich beurteilt (Hofmann, 2019, S. 364).

Diese Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass die in den Kantonen umgesetzten Massnahmen zur Unterstützung der beruflichen Inklusion greifen. Im Hinblick auf die 9% der jungen Erwachsenen ohne Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II besteht trotzdem Handlungsbedarf. Hier haben die Unterstützungsangebote nicht im selben Ausmass eine Wirkung entfaltet. Allenfalls müssten bei dieser Gruppe Prozesse der Selbst- und Fremdselektion direkt am Fall konkretisiert werden. Vor dem Hintergrund eines gleichberechtigten Zugangs zum Arbeitsmarkt und des Prinzips der «egalitären Differenz» (Prengel, 2001) wäre zu klären, worin sich inkludierte und exkludierte Personen ähnlich sind und worin sie sich unterscheiden. Darüber kann die Reichweite umgesetzter Massnahmen besser beurteilt werden, und es können bedarfsorientiertere Angebote für eine bessere Inklusion weiterentwickelt werden.

Ein letzter Punkt bezieht sich auf die dem Bildungssystem inhärente Funktion der leistungsorientierten Allokation. Die UN-BRK formuliert, dass allen Personen der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt offenstehen soll. Darüber entsteht ein Spannungsfeld und ein *double bind* in Bezug auf die im Bildungssystem etablierten leistungsbezogenen Zuweisungspraktiken. Würde der Anspruch umgesetzt, würde man gegen das meritokratische Prinzip verstossen, und hielte man an den gängigen Praktiken fest, würde man gegen die UN-BRK verstossen, was als eine Form der Diskriminierung gewertet werden könnte. Das Projekt *écolsiv* setzt an der UN-BRK an und reinterpretiert institutionalisierte Zuweisungsprozesse zugunsten der beruflichen Inklusion neu. Insofern durchbricht *écolsiv* einen Mainstream im Schweizer Bildungssystem und lädt ein zum Querzudenken sowie zum kritischen Befragen gesellschaftlicher Ordnungssysteme und -prinzipien.

Deutlich wird, dass das Berufsbildungssystem in der Schweiz und sein auf verschiedenen Ebenen durchlässiges Bildungsangebot auch für Menschen mit Behinderungen viele Wege in den Beruf ermöglicht. Sichtbar werden aber auch Praktiken und Effekte systematischer Diskriminierung, die vor allem an den Systemgrenzen und in den Übergängen Exklusion fördern. Hier besteht Handlungsbedarf. *écolsiv* zeigt beispielhaft auf, wie die Durchlässigkeit zwischen Ausbildungsformaten quer zur vertikalen Struktur des Bildungssystems erhöht werden kann.

6 Suchbewegungen zur Verortung von *écolsiv*

Zur Frage, wie sich das Projekt *écolsiv* in der Berufsbildungslandschaft in der Schweiz verorten lässt, werden abschliessend fünf Thesen zur Diskussion gestellt. Sie resultieren aus der intensiven Auseinandersetzung mit dem schweizerischen Berufsbildungssystem sowie mit dem erweiterten nationalen und gesetzlichen Referenzrahmen zur beruflichen Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen. Gesucht wird nach Anknüpfungspunkten, aber auch nach allfälligen Brüchen mit traditionellen, systemimmanenten Funktionen und Prinzipien. Entstanden sind offen formulierte Thesen:

- 1) *écolsiv* fördert die berufliche Inklusion einer relevanten Zielgruppe: *écolsiv* fokussiert mit Menschen mit einer *kognitiven Beeinträchtigung* eine Zielgruppe, die im schweizerischen Bildungssystem nach wie vor von systematischer Diskriminierung betroffen ist und in Bezug auf die schulische und berufliche Inklusion benachteiligt wird.

- 2) *écolsiv* agiert entgegen herrschender Ordnungsprinzipien der Allokation:
- Berufliche Zuweisungsprozesse im Kontext erwerbszentrierter Übergangsregimes sehen für Jugendliche mit Beeinträchtigungen bzw. mit wenig Bildungskapital niederschwellige, theorieentlastete Ausbildungen vor und kein Studium an der Pädagogischen Hochschule. *écolsiv* schafft Barrierefreiheit im Kontext eines Bildungssystems, das Personen durch leistungsorientierte Allokationsprozesse segregiert.
 - Die Zulassung an eine Hochschule ist in der Bildungshierarchie beschränkt und erfolgt auf der Grundlage einschlägiger Zertifikate, die den Zugang regeln. Dieses Prinzip wird in *écolsiv* dekonstruiert; praktiziert wird *placement before qualification*.
- 3) Die Hochschule agiert in *écolsiv* als Lehrbetrieb und somit als Gatekeeperin: Inklusiv zu agieren bedeutet, die differenzbildenden, benachteiligenden und exkludierenden Faktoren zu erkennen, sie zu entkräften und darüber Barrieren abzubauen, die die berufliche Inklusion erschweren. Dies leistet *écolsiv* beispielhaft. Die Berufswahl ist jedoch ein individueller Prozess, in dem die Passung zwischen Beruf und individuellen Voraussetzungen und Interessen eine entscheidende Rolle spielt. Nicht jede Person mit einer kognitiven Beeinträchtigung möchte inklusive Assistentin werden (positive Selbstselektion). Gleichermassen verfügt die Hochschule über eine begrenzte Anzahl an Ausbildungsplätzen, die geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern zugewiesen werden (Fremdselektion). Bei aller Offenheit und Flexibilität des Ausbildungszugangs und -prozesses erfolgt die Vergabe der Ausbildungsplätze auch in *écolsiv* selektiv.
- 4) *écolsiv* arbeitet im gemeinsamen Unterricht an der Zukunft der «inklusi-ven Schule»: Neben der Kontakthypothese wird in *écolsiv* das Normalisierungsprinzip als Gleichberechtigung unter Verschiedenen umgesetzt. Die Hochschule agiert als inklusiver Lehrbetrieb und passt ihre Ausbildungsangebote den Voraussetzungen der *écolsiv*-Studierenden an. Alle genannten Erfolgskriterien werden umgesetzt. Durch die gemeinsame Ausbildungszeit von Studierenden mit und ohne Beeinträchtigung wird in *écolsiv* ein Grundstein für die gemeinsame zukünftige Arbeit an inklusiven Schulen gelegt. Es wäre für das Projekt wünschenswert, dass diese Pionierarbeit hilft, den Blick von der Inklusion und Diversität der Kinder vermehrt auf die Diversität der Fach- und Lehrpersonen als Ressource an inklusiven Schulen zu richten.
- 5) *écolsiv* ist mit einer Praktischen Ausbildung (PrA) vergleichbar: Die einer PrA ähnliche Ausbildung zur inklusiven Assistenz wird mit einem Diplom oder einem Ausweis abgeschlossen (IKN). Es handelt sich damit um

eine Ausbildung, die nicht vorgängig Kompetenzen formuliert hat, die für ein Diplom erworben werden müssen. Vielmehr werden die Kompetenzen um die entsprechenden Personen in der Ausbildung zur inklusiven Assistenz aufgebaut, vorhandene Kompetenzen der Studierenden werden gesucht, erweitert und konsolidiert (siehe Müller Bösch, 2021, in diesem Band). *écolsiv* ist in dieser Hinsicht eine *prototypische inklusive Ausbildung* an Hochschulen, die sowohl am Ausbildungsplatz als auch im Handlungsfeld Schule ressourcenorientiert und kontextsensibel ausgerichtet ist und von einer professionellen Ausbildungsbegleitung (*Supported Education*) unterstützt wird.

Die Allokationslogik, die auf Leistungsdifferenzierungen zu bildungsbiografisch festgesetzten Zeitpunkten sowie auf Zertifikaten und entsprechenden Zuweisungen zu Bildungsangeboten aufbaut, wird in *écolsiv* ausser Kraft gesetzt. Erst diese Barrierefreiheit ermöglicht es, den verfassungsrechtlichen Bildungsanspruch für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung einzulösen: *placement before qualification* auf Hochschulebene. Dabei agiert die Hochschule wie jeder inklusive Lehrbetrieb, indem die Entwicklung *berufsbildungsbezogener* und *betriebspezifischer Kompetenzen* im Kollegium gestärkt werden muss. An Fachlichkeit mangelt es selten. So konnte die Ausbildung zur «Assistenz mit pädagogischem Profil» etabliert und zu einer *personalisierten Berufsausbildung* mit konsequenter Orientierung am Lernprozess und an den Voraussetzungen der Lernenden werden. *écolsiv* bereitet dadurch Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen auf unkonventionelle Art und Weise den Weg in den Beruf.

Literatur

- AJB (Amt für Jugend und Berufsberatung Kanton Zürich) (2018, 2. Aufl.). *Unterwegs ins Arbeitsleben. Berufswahl von Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Berger, M. (2018). Aktuelle Befunde zur Heterogenität in Berufsfachschulklassen. *Schweizerische Gesellschaft für angewandte Berufsbildungsforschung SGAB*, 2, 1–4.
- BFS (Bundesamt für Statistik) (2017). *Erwerbsbeteiligung*. Bern. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/erwerbstaetigkeit/erwerbsbeteiligung.html>

- BFS (Bundesamt für Statistik) (2019). *Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE)*. Bern. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/arbeits-erwerb/erhebungen/sake.html>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2016). *Berufswahl- und Lebensvorbereitung von Jugendlichen in der Sonderschulung, Rahmenkonzept*. Zürich: Bildungsdirektion, Volksschulamt (VSA).
- BSV (Bundesamt für Sozialversicherung) (2017). *Nationale Konferenz zur Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Behinderung*. Bern. www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/grundlagen-gesetze/arbeitsmarktintegration/nationale-konferenz.html
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, SR 151.3.
- Bundesgesetz über die Weiterbildung (WeBiG) vom 20. Juni 2014. <https://www.admin.ch/opc/de/official-compilation/2016/689.pdf>
- Deuchert, E., Kauer, L. & Meisen Zannol, F. (2011). *Would you train me with my mental illness? Evidence from a discrete choice experiment*. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 16 (2), 67–80.
- DGB (2013). Ausbildung behinderter Jugendlicher – zu selten im Betrieb. *arbeitsmarkt aktuell*, 5, 1–20.
- EDI (Eidgenössisches Departement des Innern) (2017). *Nationale Konferenz zur Arbeitsmarktintegration von Menschen mit Behinderung. Handlungsansätze*. Bern. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/grundlagen-gesetze/arbeitsmarktintegration/nationale-konferenz.html>
- EDK (Eidgenössische Erziehungsdirektorenkonferenz) (2006). *Projekt Nahtstelle*. Bern. <http://www.edk.ch/dyn/11665.php>
- Fasching, H. (2012). Berufliche Teilhabe junger Frauen und Männer mit intellektueller Beeinträchtigung am allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine qualitative Untersuchung zur nachhaltigen beruflichen Integration aus der Perspektive der Arbeitnehmer und Arbeitgeber. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, 48–53.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft. Gesetz über die Rechtsgleichheit vom 18. April 1999, Art. 8., Abs. 2.
- Gurtner, J.-L. & Schumann, St. (2015). *Forschungsbericht STABIL: Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs. Schlussbericht*. Bern: SBFJ.
- Gyseler, D. (2008). Ausbildungswege von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. In K. Häfeli (Hrsg.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 67–76). Luzern: SZH.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei*

- gefährdeten Jugendlichen*. Bern. EDK.
- Haeblerlin, U., Eckhart, M., Sahli Lozano, C. & Blanc, Ph. (2011). *Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Hinz, A. (2009). Inclusive Education – inklusive Modelle in der Schnittstelle Schule und Beruf. In VBS (Hrsg.), *Teilhabe gestalten*. XXXIV. Kongress des VBS, 14.–18. Juli 2008 in Hannover. Würzburg: Edition Bentheim.
- Hofmann, C. & Häfeli, K. (2013). Zweijährige Grundbildung mit Berufsattest: eine Chance für Jugendliche aus Sonderschulen oder -klassen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11–12, 26–33.
- Hofmann, C. & Häfeli, K. (2015). Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schuhmann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Befunde zu beruflichen Übergängen und Verläufe in der Schweiz* (S. 189–217). Wiesbaden: Springer.
- Hofmann, C. (2019). Lernende in Übergangssituationen im niederschweligen Ausbildungsbereich (LUNA-Studie). In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 358–368). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2019). Der Übergang Schule – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in der Schweiz. Ein Überblick mit Fokus auf die berufliche Ausbildung. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum* (S. 194–217). Weinheim: Beltz Juventa.
- INSOS (2020). Die PrA in Kürze. Bern. <https://insos.ch/dienstleistungen/ausbildung-pra/die-pra-in-kuerze/>
- Labhart, D., Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (1), 71–87.
- Kammermann, M. (2010). Job or further training? Impact of the Swiss Basic Federal Vocational Education and Training (VET). Certificate on the careers of low achieving young people. *Education + Training*, 52 (5), 391–403.
- Kammermann, M., Stalder, B. E. & Hättich, A. (2011). Two-year apprenticeships – a successful model of training? *Journal of Vocational Education & Training*, 3, 377–396.
- Landert, C. & Eberli, D. (2015). *Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bericht*. Bern: SBFI.
- Neuenschwander, M. P. (2010). Selektionsprozesse beim Übergang in die Se-

- kundarstufe I und II. In M. P. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde – Praxisbeispiele – Umsetzungsperspektiven* (S. 15–34). Zürich: Rügger.
- Pool Maag, S. & Friedländer, S. (2013). Auf eine gelingende Kooperation im Netzwerk kommt es an! Herausforderungen und Bedingungen inklusiver Berufsbildung. *Journal für Schulentwicklung*, 17 (4), 33–37.
- Pool Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38 (3), 591–608.
- Pool Maag, S. & Jäger, R. (2016). Inklusive Berufsbildung unter besonderer Berücksichtigung berufsintegrativer Kompetenzen von Auszubildenden in Lehrbetrieben des ersten Arbeitsmarkts. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 30, 1–21. www.bwpat.de/ausgabe30/pool_maag_jaeger_bwpat30.pdf
- Pool Maag, S., Friedländer, S. & Rauser, G. (2016). Supported Education. In R. Wegener, S. Deplazes, M. Hasenbein, H. Künzli, A. Ryter & B. Uebelhart (Hrsg.), *Coaching als individuelle Antwort auf gesellschaftliche Entwicklungen* (S. 151–160). Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 93–107). Opladen: Leske und Budrich.
- Sappa, V. & Boldrini, E. (2017). *Feeling good at school: a study on resilient teachers in vocational schools*. Zollikofen: Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training (SFIVET).
- Sahli Lozano, C., Greber, L. & Steiner, F. (2016). Der Nachteilsausgleich an Berner Primarschulen. Ergebnisse einer Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22 (11–12), 28–35.
- Scharnhorst, U. & Kammermann, M. (2020). «Who is included in VET, who not?». *Education + Training*, 62 (6), 645–658. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2019-0248>
- Schellenberg, C., Hofmann, C. & Georgi-Tscherry, P. (2017). Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich? Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs und Laufbahnen auf Sekundarstufe II. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23 (10), 6–9.
- Schmid, E., Neumann, J. & Kriesi, I. (2016). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Bildungserfolg. Ergebnisse zur zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)*. Neuchâtel: BFS.

- Schmid, E. & Stalder, B. (2006). *Lehrvertragsauflösungen: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion.
- Schweizerischer Baumeisterverband (2014). *Studie Lehrvertragsauflösungen: Unausgeschöpftes Potenzial bei Lernenden*. Zürich: SBV. <http://www.baumeister.ch/de/news/953-studie-lehrvertragsaufloesungen-unaus-geschopftes-potenzial-bei-lernenden>
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation) (2020). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2020*. Bern: WBF (SBFI).
- Seeber, S. (2013). Der Übergang von der Schule in den Beruf: Rahmenbedingungen und aktuelle Herausforderungen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 7. http://www.bwpat.de/spezial7/seeber_eara2013.pdf
- SKBF (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Bildungsbericht_Schweiz_2018.pdf
- Solga, H. (2002). «Ausbildungslosigkeit» als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54 (3), 476–505.
- Stalder, B. & Schmid, E. (2008). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Erziehungsdirektion.
- UVEK (Eidgenössisches Departement für Umwelt, Verkehr, Energie und Kommunikation) & EDA (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten) (2018). *Die Umsetzung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung durch die Schweiz. Bestandsaufnahme der Schweiz als Grundlage für den Länderbericht*. Bern.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität»*. Salamanca: UNESCO.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- Walther, A. (2006). Schwierige Übergänge. Die biographische Perspektive junger Frauen und Männer. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland* (S. 37–46). Bonn: Universitätsdruckerei. <http://library.fes.de/pdf-files/asfo/03790.pdf>

Teil 3

Erfahrungsberichte

Das Projekt *écolsiv* leiten – Entwicklungsfelder inklusiver Bildung

Die grundlegende Idee des Projekts *écolsiv* ist simpel: Am Institut Unterstrass soll Inklusion nicht nur gelehrt, sondern durch die Öffnung der Hochschule für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung auch (weiter-)entwickelt werden. Zusammen mit den Studierenden werden Erfahrungen des Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht gemacht. Nicht nur Lehrpersonen der Volksschule sollen sich für Inklusion einsetzen – im Projekt *écolsiv* tun dies auch Dozierende an der Hochschule.

So entstehen vielfältige neue Entwicklungsfelder inklusiver Bildung. Diese werden in folgendem Beitrag beschrieben. Im ersten Kapitel werden die Begriffe *Dialog*, *Irritation* und *Anerkennung* sowie deren Bedeutung für die inklusive Bildung an der Hochschule beschrieben. Der Aufbau eines individuellen Kompetenzprofils und das miteinander Lernen am Gemeinsamen Gegenstand wird im zweiten Kapitel genauer erläutert. Als Datenquelle für die Darstellung der Erfahrungen werden folgende Materialien aus den vergangenen drei Projektjahren beigezogen: das Prozess-Portfolio eines *écolsiv*-Studierenden, Interviews mit sechs Bachelor-Studierenden aus der *écolsiv*-Abschlussarbeit eines Studenten, videografierte Reflexionen mit mehreren Studierenden und meine Dialog- und Prozessnotizen als Projektleiterin.

1 Dialog, Irritation und Anerkennung

1.1 Dialog

«Der Mensch wird am Du zum Ich» (Buber, 2009, S. 32). Georg Feuser (2021) ergänzt dieses Zitat mit «Er wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind.» Die beiden Zitate beschreiben das dialogische Prinzip, das in der Umsetzung von Inklusion zentral ist. *Dialog* meint hier nicht nur Begegnungen und wechselseitige Gespräche; neben dem Austausch von Erfahrungen im Gespräch braucht es eine stetige und zielorientierte Zusammenarbeit an der Hochschule und in der

Schule. Unter Dialog wird das gemeinsame Lernen im stetigen Austausch beschrieben. Alle beteiligten Personen sind im gemeinsamen, dialogischen Lernen miteinbezogen. So soll jede Mitarbeiterin, jeder Mitarbeiter, jede Studentin und jeder Student das Projekt mitentwickeln. Dies erfordert von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die innovative Ziele verfolgen, einerseits Geduld, weil nicht immer alle gleich schnell mitentwickeln. Andererseits erfordert es von allen Mut, weil man sich Situationen stellen muss, die nicht planbar sind.

Zur Illustration der Umsetzung des dialogischen Prinzips dient der Projektstart. Die interessierten Personen werden zu einem ersten Gespräch mit der Institutsleitung eingeladen. Im Gespräch werden die Ausbildung und ihre unterschiedlichen Prozesse erläutert (siehe Abb. 1) und das weitere Vorgehen geplant. Die ersten Wochen im Studium werden dazu genutzt, Barrieren zu erkennen. In gemeinsamen Gesprächen wird nach dem Unterricht an der Hochschule besprochen, welche Barrieren erlebt wurden und welche Strategien im Umgang damit in Zukunft gemeinsam angewendet werden können. Teilweise erfordert dies Anpassungen des Hochschulunterrichts und/oder spezifische Unterstützungen von Personen aus der Institutsleitung oder der Studiengangsleitung, von Dozierenden oder Studierenden. Nach ungefähr drei Wochen nimmt die Tutorin oder der Tutor die Arbeit auf. Die Bachelor-Studierenden übernehmen diese Funktion während ihres Studiums freiwillig. Die Tutorinnen und Tutoren zeichnet aus, dass sie den Dialog in der Gruppe situativ verstehen, da sie auch Kommilitoninnen und Kommilitonen der *écolsiv*-Studierenden sind. Die Tutorinnen und Tutoren tauschen sich mit der Studiengangsleitung und der Institutsleitung aus, diskutieren in einer Tutorengruppe aktuelle Themen und unterstützen sich bei der Problemlösung gegenseitig. Das Unterstützungskonzept im Projekt *écolsiv* ist auf das dialogische Prinzip ausgerichtet: Im Dialog mit allen beteiligten Personen entwickelt sich der Gemeinsame Gegenstand, das gemeinsame Lernen an pädagogischen Themen und an der Frage, welche Bedeutung die inklusive Erfahrung für die Personen und die Institution haben kann. Was kann Inklusion im Miteinander – für die einzelnen Menschen und für die Sache – bedeuten und wie können inklusive Entwicklungsfelder gemeinsam erschlossen werden? Mit dieser Frage ist das Projekt *écolsiv* gestartet – und sie beschäftigt die Projektgruppe noch heute. So vielfältig die Berichte sind (siehe die nachfolgenden drei Kapitel in diesem Band), so vielfältig sind die jeweiligen Lösungen, die im Projekt situativ entwickelt wurden. Das Projekt ermöglicht allen beteiligten Personen, das Miteinander zu erfahren und in der inklusiven Gruppe zu lernen. Dabei werden dialogisch unterschiedliche Entwicklungsfelder inklusiver Bildung bearbeitet:

- Hochschuldidaktik: Im Dialog werden verschiedene Elemente der Gestaltung von Vielfalt im Hochschulkontext erprobt und weiterentwickelt.
- Lernende Organisation: Die ganze Hochschule lernt, wie inklusive Strukturen geschaffen werden können und welche Hindernisse entstehen und inwiefern Prozesse behindern können.
- Tutorinnen und Tutoren: Interessierte Studentinnen und Studenten übernehmen Tutorenaufgaben und entwickeln mit den *écolsiv*-Studierenden Lösungen für Barrieren, auf die sie im Studium stossen.
- Studierende lernen mit- und voneinander: Angehende Lehrpersonen erleben in Veranstaltungen mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu lernen und zu partizipieren.
- Kompetenzentwicklung von *écolsiv*-Studierenden: Sie erwerben Kompetenzen für eine Tätigkeit im pädagogischen Arbeitsfeld.
- Schulen entwickeln Inklusion im Kollegium: Menschen mit Beeinträchtigung unterstützen Lehrpersonen in den pädagogischen Aufgaben im Schulfeld und arbeiten als Teil des Lehrerkollegiums mit. Sie bringen ihre Erfahrungen mit einer Beeinträchtigung ins Kollegium ein.

Die Entwicklungsfelder sind ausgerichtet auf die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 2005, 2013; Müller Bösch & Schaffner Menn, 2014). Es geht im Projekt immer um inklusive Bildung im Kontext der Lehrer- und Lehrerinnenbildung und um die Arbeit an den pädagogischen Kompetenzen der Studierenden. Hier erleben die Studierenden inklusive Bildung als «pädagogischen Doppeldecker» (Wahl, 2013). Sie setzen sich mit theoretischen Inhalten auseinander und «erleben» diese gleichzeitig in der Praxis. Sie lernen also doppelt: Einerseits lernen sie miteinander am Gemeinsamen Gegenstand (z. B. «Inklusive Didaktik in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung») und andererseits lernen sie durch die praktische Erfahrung, indem sie erleben, Teil einer inklusiven Lerngruppe zu sein. Die Erfahrungen sollen ihnen helfen, theoretisches Wissen in die Praxis zu übertragen und die Sichtweise der Lernende besser zu verstehen.

Im Projekt *écolsiv* gehört zum Lernen am Gemeinsamen Gegenstand auch der strukturierte Aufbau der Arbeitskompetenz von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Die Begleitung der *écolsiv*-Studierenden vor und während der Ausbildung besteht aus drei Etappen: dem Schnuppern, der Ausbildung und dem Übergang in die Arbeit an einer Schule (vgl. Abb. 1).

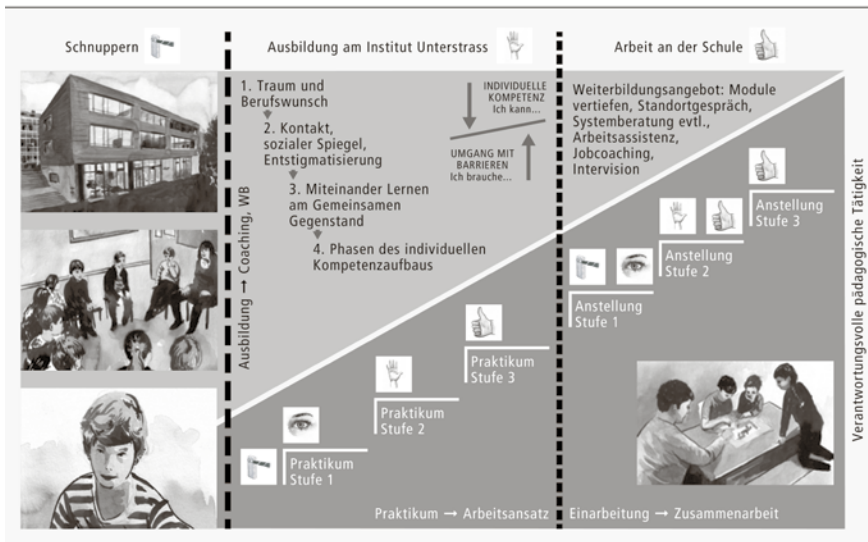


Abbildung 1: Die drei Etappen des Projekts écolsiv: Schnuppern – Ausbildung – Arbeit als Assistenz mit pädagogischem Profil

Schnuppern

Die écolsiv-Studierenden dürfen vor dem Studium Wochen oder auch Monate im Projekt «schnuppern». Das Ziel dieser Etappe besteht darin, Barrieren zu erkennen und einen Umgang damit zu finden. Beispielsweise kam eine Studentin ein Jahr lang einmal pro Woche einen halben Tag ans Institut Unterstrass, um das Gebäude kennenzulernen und um mit ihrer Assistentin zu üben, auf die Toilette zu gehen. Eine andere Studentin mit einer Hörbeeinträchtigung hat in den Schnupperwochen in Erfahrung gebracht, wie die Akustik der Räume ist.

Ausbildung

In der Ausbildung am Institut Unterstrass beginnt der Prozess des individuellen Kompetenzaufbaus mit dem Wunsch einer Person, in der Schule arbeiten zu wollen. Die Ausbildung findet einerseits in Bachelor-Modulen und einem écolsiv-Modul statt (theoretische Ausbildung) und andererseits in der Primarschule (praktische Ausbildung). Es gibt pro Jahr zwei bis drei Wochenpraktika, die je eine bis fünf Wochen dauern, und in den restlichen Wochen haben die Studierenden ein bis zwei Tage pro Woche praktische Ausbildung in Primarschul- und Kindergartenklassen. Im ersten Ausbildungsjahr geht es darum, herauszufinden, was die écolsiv-Studierenden können und welche Kom-

petenzen sie entwickeln wollen. Im zweiten Jahr geht es im Wesentlichen um die gezielte Erarbeitung von Kompetenzen (Abb. 2: Hand-Metapher). Das Einüben der Kompetenzen in unterschiedlichen Situationen ist das Ziel im dritten Ausbildungsjahr (Abb. 2: Daumen-hoch-Metapher). Dieses einfache Konzept dient der Orientierung und muss je nach Situation angepasst werden.

Arbeit

Im letzten Ausbildungsjahr wird die Arbeit an einer Schule geplant. Im Arbeitseinsatz wird erprobt, welches Pensum die Studierenden leisten können und welche Unterstützung sie brauchen. Sie arbeiten im dritten Ausbildungsjahr nach Möglichkeiten an einer Schule, die grundsätzlich interessiert ist, Assistentinnen und Assistenten mit pädagogischem Profil anzustellen. Die Studierenden werden darin begleitet, sich zu bewerben und zu entscheiden, welches Unterstützungsangebot sie nach der Ausbildung in Anspruch nehmen wollen. In regelmässigen Standortbestimmungen wird nach dem Studium gemeinsam mit der Schule festgelegt, was es für einen längerfristigen Arbeitseinsatz braucht.

1.2 Irritation

Irritationen sind Teil des Prozesses und des Lernens im Projekt *écolsiv*: Sie eröffnen notwendige Entwicklungsfelder, durch deren Bearbeitung alle lernen. Die Irritationen entstehen aufgrund einer Verletzung der Erwartung an (Hochschul-)Standards und aufgrund eines Erfahrungsdefizits: Die meisten Mitarbeitenden und Studierenden kennen das Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung noch nicht.

Unter *Irritation* wird zum einen ein Zustand der Verwirrung, der Unsicherheit oder der Unklarheit verstanden, und zum anderen ein Reiz, der durch die Tätigkeit einzelner Personen im Projekt *écolsiv* entsteht. Der Zustand der Unsicherheit kann in inklusiven Settings auch mit Abgrenzung, Abneigung und Ratlosigkeit verbunden sein. Die Irritation wirkt je nach Person unterschiedlich. Sie steht relativ zur individuellen Erfahrung der jeweiligen Person und deren subjektiven, situativen Bewertungen.

Im Projekt gibt es immer wieder Irritationen, mit denen gearbeitet wird. Hier ein paar Beispiele:

- Ein *écolsiv*-Student hat nach fünf Wochen Studium folgende Frage gestellt: «Ich möchte mal wissen, wann ich genau konzentriert zuhören muss und wann ich abschweifen darf?» Welche Erwartungen haben wir?

Welche Verhaltensregeln gelten bei uns an der Hochschule? Welche Strategien haben Studierende, mit unseren Erwartungen umzugehen? Diese Fragen werden mit Studierenden immer wieder diskutiert.

- Eine Bachelor-Studentin möchte einer *écolsiv*-Studentin in die Jacke helfen. Doch die Hilfe wird abgelehnt: Wann darf man einem Menschen mit Beeinträchtigung helfen? Wann nicht? Wie geht man damit um, wenn Menschen mit Beeinträchtigung für Übergänge viel mehr Zeit benötigen? Solche und andere Fragen (siehe unten) werden in Gruppen an sogenannten «Mittagslunches *écolsiv*» (freiwillige Diskussionen in der Mittagspause über das Projekt *écolsiv*) mit Tutorinnen bzw. Tutoren und Dozierenden regelmässig diskutiert.
- Eine *écolsiv*-Studentin erzählte in einer Krisensituation schlimme Fantasiegeschichten, die alle betrübten. Wie gehen die Mitstudierenden mit der *écolsiv*-Studentin in dieser Situation um? Wie gehen Dozierende damit um? Wie sprechen sie Irritationen an? Wo liegen die Grenzen des Tolerierbaren, wenn Studierende auffällige Verhaltensweisen zeigen?
- Die Dozierende fragen sich, was die *écolsiv*-Studentin oder der *écolsiv*-Student am komplexen pädagogischen Thema lernen kann. Wie können Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung komplexe Sachverhalte verstehen? Müssen sie das gleiche Verstehen oder dürfen sie auch anderes lernen? Welche Anpassungen von Unterricht in einem universellen Design können sie dabei unterstützen, ihre Potenziale zu entfalten?
- Eine Praxislehrperson fragte: «Was kann der *écolsiv*-Student tun in der Unterrichtspraxis? Er kann nicht Blätter verteilen, ohne dass sie unschöne Falten bekommen, da seine motorischen Fähigkeiten eingeschränkt sind. Er kann nicht Rechnungen korrigieren, da er aufgrund seiner kognitiven Beeinträchtigung nicht so schnell rechnen kann wie die Kinder.» Die anfänglichen Irritationen wurden durch verschiedene Gespräche und das gemeinsame Entwickeln von kreativen Ideen bearbeitet. Es wurden danach vielfältige Kompetenzen gefunden und eingeübt: Die Kinder trugen die eingeübten Texte vor und erhielten vom *écolsiv*-Studenten zum Beispiel eine Rückmeldung zu ihren Lesekompetenzen. Im Fach Mathematik forderte er die Kinder auf, gegenseitig ihre Rechnungen zu kontrollieren. Und mit der Zeit lernte der *écolsiv*-Student auch, die Konfliktlösung von Lernenden zu moderieren, um nur ein weiteres Beispiel zu nennen.

Das Projekt hat schon in seinen Entstehungsjahren viel Irritationen ausgelöst und deshalb auch den Namen *écolsiv* erhalten. Er besteht aus den Wörtern: *école* (Französisch für Schule) und *intensiv, explosiv, inklusiv*. Unsere Er-

fahrungen mit den Irritationen haben in den letzten Jahren gezeigt, dass sie uns alle – Projektleitung, Projektmitarbeitende und Studierende – herausfordern. Sie sind Chance und Grenze zugleich. Durch die Irritation kann Neues entwickelt werden. Dadurch wird aber gleichzeitig eine Grenze verschoben bzw. eine neue Grenze geschaffen, die wiederum ausschliesst. Das ist auch eine Erkenntnis aus unseren Erfahrungen zum Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand: Es werden im Projekt immer wieder neue Barrieren und Irritationen entdeckt – ein Ende ist nicht in Sicht. Es stellt sich die Frage, ob Inklusion ein Zustand ist, der im Unterricht herstellbar ist, oder ob sie vielmehr eine Suchbewegung nach Möglichkeiten des Miteinanders verkörpert. Wichtig ist der kritische Blick auf mögliche Zugangsbarrieren und situative Barrieren, die sich in unserer sich schnell entwickelnden Gesellschaft immer wieder neu konstituieren.

1.3 Anerkennung

Der kritische Blick auf selektierende Momente hat bereits Feuser (2005, S. 165 ff.) mit dem Reproduktionszirkel der Aussonderung im Unterricht beschrieben. Indem Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung mit Menschen ohne Beeinträchtigung lernen, zeigen sie durch ihre Impulse, was Inklusion sein kann in Momenten des Miteinanders: Ein Zustand der gegenseitigen Anerkennung, der beinhaltet, dass die gegenseitige *Anerkennung* als Normalität zu denken möglich wird. Im inklusiven Unterricht ist die gegenseitige Anerkennung zentral: Der Mensch wird in seiner Autonomie, seiner Tiefenstruktur, seiner Entwicklungslogik und seiner Geschichte anerkannt (Feuser, 2005; Jantzen & Lanwer-Koppelin, 1996). Dies wird in der folgenden Aussage einer Bachelor-Studentin sichtbar, die sie auf die Frage «Was hat *écolsiv* dir persönlich gebracht? Was hat *écolsiv* in dir ausgelöst?» formuliert hat:

In mir hat *écolsiv* ausgelöst, dass ich gemerkt habe, dass Menschen mit Beeinträchtigung auch Menschen sind und gar nicht anders sind als wir. Vielleicht haben sie besondere Bedürfnisse, die man beachten muss. Aber grundsätzlich bist du genauso ein Mensch wie ich und jeder andere, und man muss dich nicht irgendwie speziell behandeln, sondern kann mit dir ganz normal sprechen, sich austauschen, diskutieren. [...] Das verstehen, dass wir in unserer Gesellschaft gar nicht so eine Aufteilung machen müssen – im Sinne des anderen Umgangs mit Personen mit Beeinträchtigungen. Das ist so das, was in mir am meisten ausgelöst hat (Le, 2020: Ausschnitt aus einem Interview mit einer Bachelor-Studentin).

2 Individuelles Kompetenzprofil durch inklusive Bildung

Das Projekt *écolsiv* ermöglicht Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Zugang zu einer pädagogischen Ausbildung an der Hochschule. Teil der Ausbildung ist die Entwicklung eines individuellen Kompetenzprofils, das ihre Interessen und Stärken hervorhebt. Der Prozess wird durch ein Coaching von ausgebildeten Fachpersonen in Schulischer Heilpädagogik oder Sonderpädagogik begleitet.

Der individuelle Kompetenzaufbau erfolgt in der praktischen Ausbildung während drei Phasen (vgl. Abb. 2). Da alle *écolsiv*-Studierenden andere Stärken und Beeinträchtigungen mitbringen, muss das individuelle Kompetenzprofil zusammen mit Praktikumslehrpersonen für jede Studentin und für jeden Studenten neu entwickelt werden.



Abbildung 2: Drei Phasen der Kompetenzentwicklung im Projekt *écolsiv*

2.1 Phase 1: Kompetenzen suchen

In der ersten Phase geht es darum, mögliche Kompetenzen zu suchen und die Potenziale der *écolsiv*-Studierenden zu identifizieren. Das Ankommen in der neuen Ausbildung, im Praktikum und an der Hochschule nimmt viel Zeit in Anspruch. In dieser Phase sind Prozesse der Abgrenzung und Annäherung zentral. Zudem fordern auch die räumliche Orientierung, die vielen neuen Personen und die neue Tagesstruktur mit all den kleinen situativen Herausforderungen die Studierenden heraus. In regelmässigen Standortgesprächen werden die Barrieren im Studium und der Schulpraxis reflektiert, mögliche Anpassungen vorgenommen (z. B. das Einüben eines Weges mit einer Person, das Erstellen von Erinnerungshilfen für einen Ablauf, das Montieren einer Sitzgelegenheit für Kinder auf dem Rollstuhl, damit die Studentin einzelnen Kindern eine Bildergeschichte erzählen kann) und individuelle Ziele formuliert.

Die Barrieren sind am Anfang unterschiedlich: Es kann in der Schule die Standardsprache sein, die mit den Kindern im Unterricht gesprochen wird und den *écolsiv*-Studierenden Mühe bereitet. Schwierigkeiten kann auch das Ansprechen mit dem Nachnamen und die damit verbundene neue Rolle bergen, oder das Bewältigen des Weges, die vielen Kindernamen und die räumliche Barriere zwischen Rollstuhl und Kind. Die erste Phase erfordert von allen im Projekt *écolsiv* involvierten Personen viel Experimentierfreude, Ausdauer und Kreativität. Gemeinsam müssen Situationen geschaffen werden, damit es den *écolsiv*-Studierenden in der zweiten Phase möglich wird, Kompetenzen zu erarbeiten.

2.2 Phase 2: Kompetenzen erarbeiten

Ab dem zweiten Studienjahr kommen die Studierenden mehrheitlich in die zweite Phase der Ausbildung. Sie erarbeiten individuelle Kompetenzen, die auf ihre Stärken und Potenziale abgestimmt sind. Das können unterschiedliche Kompetenzen sein: zum Beispiel ein Bilderbuch erzählen, eine Gruppenarbeit leiten, eine Pausenaufsicht übernehmen, eine Konfliktlösung moderieren, individuelle Rückmeldungen beim Vorlesen geben, Spiele leiten, ein Znüni-Ritual durchführen oder Übungssituationen mit einzelnen Kindern begleiten.

Weil Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung unterschiedliche, aber doch mehrheitlich umfassende Hürden im Lernen erfahren (Pitsch & Limbach-Reich, 2019), brauchen die *écolsiv*-Studierenden bei der Erarbeitung ihrer Kompetenzen eine spezielle Unterstützung. Unsere Erfahrungen zeigen, dass unterschiedliche Medien das Lernen unterstützen können: zum Beispiel ein Video, in dem eine Handlung gezeigt wird, oder eine Audiodatei mit einer Anleitung (z. B. den Ablauf des Znüni-Rituals). Die Studierende eignen sich durch mehrfaches Anschauen oder Hören der Video- oder Audiodateien die Inhalte an und lernen, diese danach im Schulalltag anzuwenden. Die *écolsiv*-Studierenden sind auf ein Medium angewiesen, dass sie immer wieder anschauen und/oder anhören können. Die Wiederholung ist auch bei der Übung von Handlungen wichtig: Sie wählen bestimmte Tätigkeiten und führen diese immer wieder aus. Daraus entwickeln sie ihre Kompetenzen und halten diese im Bewerbungs- und Abschlussportfolio fest («Ich kann ...»). Sie erfassen darin auch, was sie benötigen, um die Tätigkeit ausführen zu können («Ich brauche ...») (zur Kompetenz «Pausenaufsicht»: Tab. 1). Im Projekt wird bei den individuellen Kompetenzen nicht von einem Minimalstandard ausgegangen. Eine Kompetenz kann auch etwas sein, das eine Unterstützung einer Arbeitsassistenz erfordert. Das wird unter «Ich brauche ...» festgehalten.

Ich kann	Ich brauche
<ul style="list-style-type: none"> • den Überblick behalten • beobachten • Anweisungen geben • konsequent sprechen • spontan reagieren • Konflikte ruhig besprechen • mit Kindern in Kontakt treten 	<ul style="list-style-type: none"> • die Regeln als Audiodatei • Informationen zum Umgang mit Lernenden bei Regelverstößen • Informationen zum Umgang mit besonderen Kindern • Kenntnis der Grenzen des Schulhausareals • den Ablauf des Konfliktlösungsprozesses

Tabelle 1: Kompetenz «Pausenaufsicht»

2.3 Phase 3: Kompetenzen üben und anwenden

Mit der Entwicklung des individuellen Kompetenzprofils einhergeht das Erarbeiten von Strategien im Umgang mit Beeinträchtigungen und Barrieren. In der dritten Phase üben die Studierenden in unterschiedlichen Kontexten die Kompetenzen zuerst im Praktikum und dann im Arbeitseinsatz, wo sie weniger Unterstützung von der Praktikumslehrperson erhalten. In jeder Phase kann zur Unterstützung des Prozesses eine Sitzung mit dem grössten Unterstützerkreis (Eltern, Freunde, Dozierende, Projektmitarbeitende, Studierende) einberufen werden, um die Zukunft zu planen (Doose, 2011). Dies kann die Ausrichtung des individuellen Kompetenzprofils oder den Übergang in den Arbeitseinsatz unterstützen. Haben die Studierenden eine angemessene Anzahl von Kompetenzen erarbeitet, bewerben sie sich bei einer Schule als *Assistenz mit pädagogischem Profil*.

Drei Elemente sind im Prozess des individuellen Kompetenzaufbaus besonders zentral:

1. Traum und Berufswunsch, in der Schule zu arbeiten
2. Kontakt und sozialer Spiegel: Ziel ist die Entstigmatisierung und die «Menschwerdung» im Kontakt mit anderen
3. Lernen am Gemeinsamen Gegenstand

2.4 Traum und Berufswunsch

Die *écolsiv*-Studierenden haben den Wunsch, in der Schule zu arbeiten. Der Prozess der Entwicklung des individuellen Kompetenzprofils beginnt mit einem Traum, einem Berufswunsch. Die angehenden *écolsiv*-Studierenden verbinden mit den Tätigkeiten in der Schule und der Schule als Ort positive Emotionen. Doose (2011) beschreibt Träume als wichtige Wegweiser auf der Suche nach sinnstiftenden beruflichen Tätigkeiten bei Menschen mit Beeinträchtigung. Träume unterstützen *écolsiv*-Studierende darin, ihren Willen, ihre Interessen und ihre Motivation auf das Ziel zu richten, Kompetenzen in der pädagogischen Praxis zu erwerben. Volition, Motivation und Interesse sind wichtige Faktoren, die positiv auf das Lernen wirken können (Hasselhorn & Gold, 2017).

Das Projekt *écolsiv* verfolgt mit den Studierenden das Ziel, dass sie ihre persönlichen Stärken und Kompetenzen als aktiver Teil der Gesellschaft einbringen können (in Anlehnung an eine Planung nach den Grundsätzen der «Zukunftsplanung» nach Doose, 2011). Dies steht im Gegensatz zur Praxis der individuellen Arbeitsintegration (Tab. 2), wie sie vielfach gelebt wird.

Kritischer Blick auf eine Praxis der individuellen Arbeitsintegration	Arbeitsintegration im Projekt <i>écolsiv</i>
Orientierung an Behinderungen und Beeinträchtigungen	<i>Person-Orientierung</i> Orientierung an der Person und ihren Wünschen, Interessen und Fähigkeiten
Betonung von Defiziten	<i>Stärken-Orientierung</i> Suche nach Stärken und Potenzialen
standardisierte Ausbildungen mit Eintrittshürden Abschluss: standardisierter Abschluss PrA Insos, EBA etc.	<i>Kompetenz-Orientierung</i> individuelles Curriculum Abschluss: individuelles Kompetenzprofil
Unterstützungsleistungen abhängig vom professionellen Urteil, standardisierte Tests und Begutachtungen	<i>Situations-Orientierung</i> individuelle Barriere-Reduktion mittels Beobachtungen und kontinuierlichem Dialog
Ziel: Beschäftigung, sich in eine Institution für Menschen mit Behinderungen einbringen	<i>Inklusion-Orientierung</i> Ziel: sich mit seinen Kompetenzen in die Gesellschaft aktiv eingeben

Tabelle 2: Arbeitsintegration im Projekt *écolsiv*

2.5 Kontakt und sozialer Spiegel

Die Kontakthypothese besagt, dass «Personen, die über Kontakte mit Behinderten verfügen, günstigere Einstellungen gegenüber Behinderten zeigen werden, als Personen, die keine derartigen Kontakte haben oder hatten» (Cloerkes, 2007, S. 146). Cloerkes beschreibt, dass schulische Kontakte die Einstellungen gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können, je nach Erlebnisqualität des erlebten Kontaktes (ebd., S. 150).

Der Kontakt zwischen Bachelor- und *écolsiv*-Studierenden kann sowohl positiv als auch negativ wirken. Negativ wirkt er, wenn die gegenseitige Anerkennung fehlt. Es kann sein, dass für die jeweils andere Perspektive kein Verständnis besteht. Am Anfang des Studiums werden die *écolsiv*-Studierenden stark mit ihrer Beeinträchtigung konfrontiert. Sie wollen oft alle (Lern-) Aktivitäten mitmachen, merken aber, dass sie nicht alles auf Anhieb verstehen und nicht alles gleich schnell machen können – sie erkennen, dass sie anders sind. Deshalb müsse sie zuerst verstehen, dass sie nicht alles gleich machen müssen wie die Bachelor-Studierenden. Das ist Anerkennung sich selbst gegenüber. Dieser Prozess fordert die *écolsiv*-Studierenden heraus. Begleitet werden sie darin von Coaches und von Tutorinnen bzw. Tutoren. Im *écolsiv*-Modul «Selbstorganisiert Lernen am Institut» erhalten sie zusätzliche Unterstützung (in erster Linie von der Dozentin, die das Modul seit Projektbeginn leitet und weiterentwickelt).

Positiv kann der Kontakt wirken, wenn alle im Miteinander Anerkennung erleben und verstehen, dass sie als Person etwas ganz Besonderes, etwas Einzigartiges einbringen. Strukturell sollen sie in dieser Phase durch das individuelle Curriculum (Auswahl der Module) unterstützt werden, das der Institutsleiter in Absprache mit den beteiligten Personen erarbeitet und das auf die Weiterentwicklung von Interessen und Stärken ausgerichtet ist.

Einen interessanten positiven Effekt haben die *écolsiv*-Studierenden in den gemeinsamen Reflexionen mit mir beschrieben, den bereits Markowitz (2000) als *sozialen Spiegel* im Prozess der «dialogischen Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen» durch die situativen Erfahrungen in der Integration beschrieben hat. Unter sozialem Spiegel versteht er «die Einflüsse und Rückmeldungen, die ein Mensch durch [...] die Widerspiegelungen des eigenen Handelns und So-Seins in den Re-Aktionen der anderen erfährt, sowie die eigene Auseinandersetzung mit diesen Reaktionen» (ebd., o. S.).

Dialogische Validierung hat die Aufgabe, zwischen konkurrierenden widersprüchlichen und falsifizierbaren Interpretationen real existierender Phänomene, Einstellungen, Bewertungen und Zuschreibungen zu vermitteln und maximale Übereinstimmung herzustellen. Die Wahrheit stellt sich im Dialog unter den beteiligten Subjekten selbst her. Geltungsansprüche müssen grundsätzlich prozessual zwischen den Subjekten ausgehandelt werden. [...] Das Ergebnis dialogisch validierter identitätsrelevanter Erfahrungen führt zu «aktuellen Zonen» der Identität, die fortlaufend zu «neuen Zonen» der Identität erweitert werden. Das Subjekt wird zum kreativen Akteur seiner Identitätsentwicklung und -gestaltung. Identität ist das Produkt fortlaufend dialogisch validierter Identitäten. (Markowetz, 1989, o. S.)

Markowetz (1989) formuliert die These, dass solche Prozesse zur Entstigmatisierung von Menschen mit Beeinträchtigung beitragen können. Im Projekt *écolsiv* können unterschiedliche Situationen wirken:

- Die Studierenden hören und sehen miteinander Referate, erfahren, wie man sich in dieser Situation verhält, ahmen Verhalten nach, bekommen Rückmeldung, wenn die Studierenden sich anders oder gleich verhalten, setzen sich mit den unterschiedlichen Reaktionen (z. B. Ablehnung, Zuwendung, Witz, Erzählungen von Alltagserfahrungen zum Thema) von Mitstudierenden auseinander, indem sie diese unter anderem imitieren oder ablehnen.
- Pädagogische und fachdidaktische Inhalte werden im Unterricht in Gruppen diskutiert. Die *écolsiv*-Studierenden werden – wie alle Studierenden – in der Diskussion ernst genommen: Mal erhalten sie Zuspruch, mal sind die anderen mit ihnen nicht gleicher Meinung. Sie setzen sich mit den dadurch ausgelösten eigenen und im Gegenüber wahrgenommenen Gefühlen auseinander.
- Die Studierenden trinken in der Pause zusammen Kaffee, tauschen Blicke aus, besprechen kleine Dinge, zum Beispiel wie und wo der Unterricht nach der Pause weitergeht, suchen danach gemeinsam nach den Räumen, erfahren, was Beziehung schafft und was Ablehnung hervorruft. Die *écolsiv*-Studierenden finden jeden Tag wieder neu in den Studienalltag hinein. Das löste bei ihnen, aber auch bei allen anderen, unterschiedliche Gefühle aus, die sie reflektieren und teilweise als Anlass zum Dialog nutzen.

Durch diese kommunikativen Momente werden die Studierenden füreinander bedeutsam (Feuser, 2021, in diesem Band), wie die folgende Aussage eines Bachelor-Studenten zeigen kann:

Die Zusammenarbeit mit dir, die tagtägliche Veranstaltungen, die wir zusammen besucht haben, die Gruppenarbeiten und so weiter, haben mir eine ganz neue Sicht auf die Lebensgestaltung ermöglicht. Also – wie meisterst du dein Leben, was hast du dir

alles erarbeitet. [...] Was das Projekt in mir ausgelöst hat? [...] Sensibilität und Empathie, also, ich komme weg von dem so Mitleidmässigen, das schwingt jetzt nicht mehr mit, es ist jetzt Bewunderung und Interesse (Le, 2020: Ausschnitt aus einem Interview mit einem Bachelor-Student).

Die *écolsiv*-Studierenden beschreiben aber auch ausserhalb der Ausbildung solche Effekte. Ein *écolsiv*-Student hat auf die Frage, was sich verändert hat in Bezug auf seine Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung anderer, geantwortet: «Wenn ich Leuten erzähle, dass ich studiere, fragen sie: «Ah was? Wo? Was studierst du genau? Was machst du genau?»» Der *écolsiv*-Student hat beschrieben, dass dies vor der Teilnahme am Projekt *écolsiv* anders war, als er noch in der Werkstatt für Menschen mit einer Beeinträchtigung gearbeitet hat. Da habe man weniger Interesse gezeigt und nicht nachgefragt, was er mache.

Solche «neuen» Fremdwahrnehmungen können sich positiv auf das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und die Kontrollüberzeugung auswirken, wie dies auch Markowetz (2000) beschrieben hat (vgl. auch den Erfahrungsbericht von Le Kisdaroczi, 2021, in diesem Band).

2.6 Miteinander Lernen am Gemeinsamen Gegenstand

Die *écolsiv*-Studierenden besuchen Module gemeinsam mit Bachelor-Studierenden und sie werden in ihrer praktischen Ausbildung begleitet. Die übergeordneten Ziele des Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand lauten wie folgt:

- lernen *verschiedene Tätigkeitsfelder* im Schulalltag kennen und finden heraus, in welchen Tätigkeitsfeldern sie ihre individuellen Kompetenzen entwickeln und einbringen können.
- kennen die *Schulkulturen* (inklusive expliziter und impliziter Verhaltensregeln) an Volksschulen und Hochschulen und in unterschiedlichen Gruppen (Studierende, Lehrpersonen) sowie Situationen (verschiedene Schulhäuser) und können sich als Person einbringen.
- erweitern ihr pädagogisches und didaktisches *Wissen* und stellen den Bezug zu eigenen Schulerfahrungen her.
- arbeiten an *individuellen Zielen im Rahmen des regulären Curriculums*, erweitern ihr Wissen und Können und halten den Prozess in einem Portfolio fest.
- erarbeiten *Kompetenzen im pädagogischen Tätigkeitsfeld*, welche sie mit den Kindern in der Schule umsetzen (Beispiel: Sie lernen in einem Mathe-Modul ein Spiel, das sie in einem Praktikum mit Kindern umsetzen).

Feuser (2013) beschreibt die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand als Situationen, «in denen sich Menschen unterschiedlicher Biografie, Lernausgangslagen und Entwicklungsniveaus in Kooperation miteinander arbeits- teilig und zieldifferent mit verschiedenen *erlebens- und erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit* befassen» (S. 282). An pädagogischen Themen und Inhalten lernen alle Studierende die damit verbundenen Dimensionen einer Schul- und Unterrichtskultur kennen, zum Beispiel die historische Sichtweise: Welche Personen in der Geschichte sind für die Pädagogik wichtig? Was haben sie gesagt und geleistet, das uns heute noch wertvoll erscheint? Eine weitere Dimension ist die Reflexionsfähigkeit, die in der Lehrerbildung hohe Relevanz hat: Eine pädagogische Handlung ist nicht nur vorher gut zu planen und sachlich zu durchdenken, sondern auch in der Rückschau in ihrer Wirkung genau zu analysieren. Dabei denken die Studierenden über unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und deren Konsequenzen nach. Sie prüfen ihre Handlungen gedanklich dahingehend, welche Vor- und Nachteile sich für die unterschiedlichen Personen ergeben können und warum dies so sein könnte. Zur Schulkultur gehört auch die jeweilige Verhaltenslogik, über die man nicht immer offen spricht und die je nach Gruppe und Schulhaus sehr unterschiedlich sein kann: Über was spricht man im Unterricht? Welche Themen bespricht man eher in der Pause? Wann langweilt man den anderen im Gespräch oder in der Gruppenarbeit? Wann ist Schweigen im Gespräch machtvoll? Welche Witze sind lustig im Unterricht oder in der Pause?

Die erlebens- und erkenntnisrelevanten Dimensionen der Pädagogik und der Didaktik lassen sich aber nicht einfach vermitteln oder bis ins letzte Detail planen. Inklusive Bildung konstituiert sich in der kooperativen Tätigkeit in der Gruppe situativ immer wieder neu. Hilfreich wurde dabei das Konzept des *Universal Design for Learning* (UDL; Meyer, Rose & Gordon, 2014; vgl. dazu auch Gubler & Müller Bösch, 2020). Mit dem UDL soll die Zugänglichkeit der Inhalte und Methoden des Unterrichts für alle Lernenden gewährleistet werden, indem die Lernumgebungen barrierefrei gestaltet werden. Damit dies gelingt, braucht es vielfältige Repräsentationen von fachlichen Kernideen, vielfältige Mittel für die Verarbeitung von Informationen und die Darstellung von Lernergebnissen sowie vielfältige Möglichkeiten der Aktivierung der Lernmotivation. Ergänzend dazu ist im Projekt *écolsiv* die differenzierte Lernbegleitung und das Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand wichtig.

3 Fazit

Die Projektmitarbeitenden und die Projektleitung von *écolsiv* haben in den vergangenen Jahren unterschiedliche Herausforderungen bewältigt. Vieles ist schneller gelungen als erhofft, wie zum Beispiel der individuelle Kompetenzaufbau von *écolsiv*-Studierenden. Anderes wird noch weitere Jahre brauchen, bis die Ziele erreicht sind, etwa die Konsolidierung eines universellen Designs des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand im Hochschulunterricht.

Mit dem Projekt *écolsiv* haben wir in vielen Bereichen Neuland betreten. Das ist einerseits unglaublich spannend, fordert aber alle Mitarbeitenden und Studierenden heraus. Dank eines tollen Teams bestehend aus Studierenden, Dozierenden, Projektmitarbeitenden und vielen weiteren Unterstützerinnen und Unterstützer haben wir es geschafft, dass bereits der erste *écolsiv*-Student nach der dreijährigen Ausbildung eine Stelle im ersten Arbeitsmarkt gefunden hat.

Im Projekt *écolsiv* wurden in den vergangenen drei Jahren die übergeordneten Entwicklungsfelder Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Hochschulunterricht, der individuelle Kompetenzaufbau für Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Bachelor-Curriculum und der Umgang mit Irritation, Anerkennung und Kooperation bearbeitet. Jede Institution, jede Person kann in ihrem Alltag prinzipiell Entwicklungsfelder inklusiver Bildung bearbeiten, wie wir dies im Projekt *écolsiv* tun. Die Erfahrungen, die wir mit diesem Projekt bisher gesammelt haben, sind ermutigend: Die Umsetzung inklusiver Bildung an der Hochschule ist möglich – es braucht eine Idee, etwas Mut, etwas Geld und viele Menschen, die Lernen wollen.

Literatur

- Buber, M. (2009). *Das Dialogische Prinzip* (11. Aufl.). München: Gütersloh.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung* (3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Edition S.
- Doose, St. (2011). «*I want my dream!*» *Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer individuellen Hilfeplanung mit Menschen mit Behinderungen* (9. überarb. und erw. Auflage), Kassel: Netzwerk People First Deutschland. <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-zukunftsplanung.html>
- Feuser, G. (2005). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung* (2. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2013). Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» – ein Entwicklung induziertes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282–293). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2021). [Webseite]. www.georg-feuser.com
- Gubler, M. & Müller Bösch, C. (2020). Eine Schweizer Hochschule auf dem Weg zur Inklusion—Entwicklungsprojekt *écolsiv*. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 56–66). Opladen: Barbara Budrich.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin W. (Hrsg.) (1996). *Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen*. Berlin: Edition Marhold.
- Le, L. (2020). *Was nehmen Unterstrass Studierende aus écolsiv mit für ihre Schulkarriere?* [unveröffentlichte Abschlussarbeit]. Zürich: Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Markowetz, R. (1989). *Dialogische Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen – ein Konzept zur Entstigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen als Gegenstand und Ziel einer integrativen Pädagogik*. [Schriftliche Fassung von Markowetz' Vortrag in der Arbeitsgruppe «Innerpsychische Prozesse» anlässlich der Jahrestagung der IntegrationswissenschaftlerInnen vom 11.–14.März 1998 in Mainz.] <http://bidok.uibk.ac.at/library/markowetz-validierung.html>

- Markowetz, R. (2000). Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. *Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung*, Nr. 3-00, 112–120. <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl3-00-identitaet.html>
- Müller Bösch, C. & Schaffner Menn, A. (2014). Individuelles Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 75–116). Bern: Hep.
- Pitsch, H.-J. & Limbach-Reich, A. (2019). *Lernen und Gedächtnis bei Schülern mit kognitiver Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, A., Rose, D.H. & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield: CAST.
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 15. April 2014, SR 0.109, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Erfahrungen von Studierenden

Am Institut Unterstrass in Zürich studieren pro Jahrgang ungefähr fünfzig Studierende in drei Studiengruppen. Die eine Studiengruppe umfasst jeweils ungefähr 24 Studierende, die sich für die Arbeit als Lehrperson mit Kindern im Alter von vier bis neun Jahren qualifizieren, also für die ersten fünf obligatorischen Schuljahre: Kindergarten und Unterstufe. Die zweite Gruppe von ebenfalls jeweils ungefähr 24 Studierenden qualifiziert sich für die Tätigkeit als Lehrperson der Primarstufe (erste bis sechste Primarklasse). Die dritte Studiengruppe umfasst pro Jahrgang höchstens drei Personen und führt zu einem Diplom als *Assistenz mit pädagogischem Profil* – dies sind die *écolsiv*-Studierenden. Im ersten Studienjahr besuchen die drei Studiengruppen gemeinsam einige Module des Bachelor-Lehrgangs. Im zweiten und dritten Jahr sind die Studiengruppen für Kindergarten/Unterstufe und Primarstufe weitgehend getrennt. Die *écolsiv*-Studierenden besuchen diejenigen Module beider Studiengruppen, die ihnen beim individuellen Kompetenzaufbau helfen.

Es wurde schnell klar, dass es für die *écolsiv*-Studierenden eine Ansprechperson braucht für die Bewältigung des Alltags und des Unterrichts an der Hochschule. Die Bachelor-Studierenden werden angefragt, ob sie sich die Aufgabe als Tutorin oder Tutor vorstellen können. So kann allen *écolsiv*-Studierenden eine niederschwellig zu erreichende Ansprechperson zugeteilt werden. Die Tutorinnen und Tutoren unterstützen die *écolsiv*-Studierenden in den Modulen und übernehmen auch eine sozialintegrierende Funktion (zur Funktion der Tutorin respektive des Tutors vgl. Depauli & Plaute, 2018).

Im vorliegenden Beitrag kommen ein *écolsiv*-Student, zwei Tutoren und eine Bachelor-Studentin zu Wort. Sie haben ihre Erfahrungen ausformuliert, die sie mit dem Projekt *écolsiv* gemacht haben. Das Herausgeberteam bat die Personen, ihre Erfahrungen anhand von Leitfragen zu schildern. Einerseits ist von Interesse, wie Beteiligte in Kontakt getreten sind und welche Auswirkungen dies auf ihr Selbstverständnis hatte. Andererseits interessierten konkrete Erfahrungen im Prozess des Kompetenzaufbaus, also des Lernens im sozialen Kontext der Hochschule und der Volksschulpraxis.

Vor dem Start des Projekts *écolsiv* und auch während der ersten Jahre wollten Studierende von der Projektgruppe wissen, wie sie mit Menschen

mit Behinderungen umzugehen hätten. Wir müssten sie doch zuerst über die Kategorie «Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen» informieren – so ihr Vorwurf –, bevor wir «sie» zusammen mit «ihnen» in eine Klasse stecken würden (vgl. dazu auch Kreamsner et al., 2020). Wie die Studierenden – im Gegensatz zu einem kategorialen Verständnis von Behinderung – zu Beziehungen (siehe dazu Feuser, 2021, in diesem Band) gefunden haben, und wie allseitig eine Identitätsentwicklung stattgefunden hat, ist in den Erfahrungsberichten schön nachvollziehbar.

Literatur

- Depauli, C. & Wolfgang P. (2018). Assistenzmodelle in der internationalen Hochschulpraxis. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule: Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 303–315). Innsbruck: StudienVerlag.
- Kreamsner, G., Zahnd, R., Proyer, M., Paukner, A., Nemestothy, B., Prummer, S. & Klement, A. (2020). Kategorisierungsmanie und Wissenshysterie in der Lehrer*innenbildung. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 246–252). Weinheim: Beltz Juventa.

Lucien Le

Assistent mit pädagogischem Profil, *écolsv*-Student von 2017 bis 2020

Am ersten Tag kam ich allein ans Institut Unterstrass. Ich hatte meine blaue Tasche dabei, die habe ich immer dabei, und meinen Laptop. Im Foyer setzte ich mich hin und beobachtete die Leute. Tim Schulthess, mein Tutor, erzählte mir später, dass er damals dachte, ich wäre ein Fotograf, der nicht zur Studiengruppe gehöre. Nach der Begrüssung von Matthias Gubler und Jürg Schoch fragten mich die anderen Studierenden, was ich hier mache. Und ich antwortete, ich sei für das inklusive Projekt da. Alle fragten, was das sei. Und ich erklärte es ihnen. Und sie waren recht überrascht.

Am Anfang war es ein wenig seltsam. Ich war schon lange nicht mehr in einem Schulzimmer. Und mit Erwachsenen zur Schule zu gehen, ist seltsam – vor allem, wenn man die anderen Personen noch nicht kennt. In der Pause wartete ich, bis sie auf mich zukamen. Ich wusste, wenn sie auf mich zukommen, dann interessieren sie sich für mich und ich kann ein wenig von mir erzählen. Ich bin nicht einer, der stören geht und andere mit Fragen löchert wie «Was machst du da? Wieso wirst du Lehrerin oder Lehrer?». Ich wusste, ich muss zurückhaltend sein, dann kommen sie schon fragen. Und so haben sie mich auch gefragt, ob ich mit ihnen in die Pause komme.

Ich dachte nicht, dass es so anstrengend ist: So lange zuhören und so viele Informationen auf einmal. Am ersten Tag war es viel, sehr viel. Ich war ein wenig überfordert. Aber ich denke, ich war nicht der Einzige, der überfordert war. Notizen zu machen, wäre von Vorteil gewesen. Ich konnte jedoch keine machen, ich habe einfach die Kursunterlagen behalten. Mein Coach hat mir dann gesagt, ich müsse nicht alles Papier behalten, sondern nur das, was ich wichtig fände. Alle Personen sagten ein wenig was anders, was ich machen müsse.

Später fühlte ich mich dann richtig wohl und Tim war dann auch da; er sass neben mir. Der Kontakt zu Jungs war für mich einfacher; um auf die Frauen zuzugehen, habe ich länger gebraucht.

Ich erinnere mich an ein Praktikum im Kindergarten: Sie haben mir beigebracht, was man machen muss, wenn man mit kleinen Kindern arbeitet. Wenn ein Kind nicht das tut, was du willst, musst du das Gleiche machen wie das Kind, um zu zeigen, dass du auf der gleichen Höhe bist wie das Kind, dass du nicht anders bist. Und geduldig sein, das musste ich selbst zuerst lernen. Beim Lernen half es mir, dass immer jemand da war, den ich fragen konnte. Und dass ich Fehler machen durfte.

Grégoire Schuwey, der Sportdidaktik-Dozent, war zuerst ein wenig überfordert, was er mit uns *écolsv*-Studierenden machen sollte. Es musste sich

zuerst ein wenig einspielen. Er hat mich als Assistent eingesetzt und mich sogleich ins kalte Wasser geworfen. Ich habe einfach versucht, die Bälle im Materialraum zu holen, die er braucht. Zu Beginn hatte ich die Materialien nicht gefunden. Dann mussten wir jedoch einen Test machen und alle Bälle und Geräte auswendig können. Ich war überrascht, dass das so gut geklappt hatte. Ich hatte Angst, dass ich alles falsch sagen würde. Er hat das gut gemacht: Er nahm mir die Angst und war zuversichtlich, dass ich den Test über die Namen der Bälle und Geräte schaffe. Ich solle mir keine Sorgen machen. Er nahm Rücksicht und er liess auch Fehler zu, wo ich dachte, die gehen eigentlich nicht – er hat mich trotzdem verstanden. Die wichtigen Ballnamen und Gerätenamen wusste ich. Er sagte, alle müssten die Namen auswendig lernen, ich sei nicht der Einzige. Ich sagte, ich wolle nicht der Einzige sein, der alles falsch mache. Da erzählte er mir, dass er schon Studierende unterrichtet habe, die noch viel schlimmer gewesen seien als ich.

Im Sport erreichten wir, dass ich Spiele leiten und pfeifen kann. Mittlerweile übernehme ich solche Aufgaben selbstbewusst. Beim Pfeifen muss man selbstbewusst sein. So leitete ich das Fussballspiel einer Gruppe allein, weil in der Turnhalle auf mehreren Feldern gleichzeitig gespielt wurde und Grégoire Schuwey nicht alle Spiele pfeifen konnte. Er hat mir viel Verantwortung übergeben.

Tim Schulthess, mein Tutor, war sehr wichtig für mich, vor allem im Deutsch. Wir mussten viel lesen, und da hatte ich ihn gefragt, ob er mir eine Kurzfassung machen kann. Das war sehr aufwendig für ihn, aber er meinte, dass er durch das Schreiben der Kurzfassung auch viel gelernt habe. Während der Veranstaltungen am Unterstrass musste ich ihn ab und zu fragen, von was genau die Rede ist, wenn ich etwas nicht ganz verstanden habe. Ich habe viel gesprochen während der Veranstaltungen. Ich konnte jedoch nicht so gut flüstern, weshalb mich eine Dozentin darauf hinwies, dass ich ruhig sein müsse. Ich habe mich entschuldigt und gesagt, dass ich etwas nachfragen musste.

Nachdem ich etwa sechs Monate am Institut Unterstrass studierte, gingen wir in ein Seminarhaus in die Studienwoche zum Thema «Religiöse Grundfragen». Das war eine schwierige Zeit für mich. Da war ich das erste Mal mit ihnen «gefangen», ich konnte nicht weggehen. Ich war zwar gerne da, fühlte mich aber nicht immer wohl. Ich musste den Lehrpersonen sagen, was ich brauchte, zum Beispiel: «Ich brauche eine Dusche vor dem Schlafengehen.» Forderungen zu stellen, war schwierig, weil ich das Gefühl hatte, es stehe mir nicht zu, mehr einzufordern als meine Mitstudierenden.

Die Auftritte an Tagungen, zum Beispiel die Tagung in Wien, waren hingegen ein Highlight. Ich habe mich sehr gefreut, dass ich dabei sein durfte

und ich habe es geschätzt, eine so wichtige Rolle als erster *écolsiv*-Student im Projekt einnehmen zu dürfen.

Das Studium am Institut Unterstrass war für mich wichtig. Ich durfte mit Menschen ohne Behinderung in die Schule gehen. Das habe ich mir als Kind immer gewünscht. Das coole ist, ich bin «oben» eingestiegen: Ich ging mit Erwachsenen zusammen zur Schule. Für dieses Erlebnis bin ich sehr dankbar.

Tim Schulthess

Primarlehrperson, *écolsiv*-Tutor von 2017 bis 2020

Getroffen haben wir uns irgendwo dazwischen.

Ich wurde regelmässig überrascht von Lucien Les Fähigkeit, spontan, im Moment selbst, adäquat zu reagieren.



Video

écolsiv – Schule inklusiv im Gespräch mit Tim Schulthess, Primarlehrperson, *écolsiv*-Tutor von 2017 bis 2020

Oft habe ich im Verlauf des Studiums versucht, ihm zu verdeutlichen, welche Vorteile eine strukturierte Vorbereitung auf einen Vortrag oder auf ein anstehendes Interview mit sich bringen. Lucien hat sich jedoch oft gegen eine Orientierung an fixen Schwerpunkten gewehrt und mir klargemacht, dass er vom und im Moment selbst lebe. Ich begann zu verstehen, dass ich ihm etwas die Luft zum Atmen nehme, wenn ich versuche, ihn zu sehr in Strukturen hineinzudrängen. Oft staunte ich ab seiner Fähigkeit, eine Situation spontan zu meistern, und besonders von der Fähigkeit und dem Mut, auf die gegebene Situation spontan reagieren zu *wollen*. Wichtiger als meine Erkenntnis finde ich jedoch, dass das Erfassen der momentanen Stimmung und die flexible Anpassungsfähigkeit seine Stärken ans Licht bringen und diese hätte (und habe ich wohl ab und zu) ich mit zu viel Struktur kaputtgemacht. Gleichzeitig bin ich überzeugt, dass er auch den Vorteil der Strukturierung der eigenen Gedanken erkannt hat und dass die vorgängige Festlegung auf einige Schlüsselaussagen die Spontanität im Gespräch nicht ausschliesst. Getroffen haben wir uns schliesslich irgendwo dazwischen: zwischen einer zielgerichteten Strukturierung der eigenen Gedanken und der absoluten Spontaneität.

Ich hatte früh einen guten Draht zu Lucien. Ich denke, wir haben uns einander vor allem über den Humor angenähert. Dies ist etwas, worauf wir beide ansprechen. Wir traten uns schnell offen gegenüber. Es bestand keine distanzierte Höflichkeit zwischen uns. Das war für ein rasches Kennenlernen und Vorankommen im Studium förderlich.

Mir ist rasch aufgefallen, dass er hohe Erwartung an die Kinder hat. Er teilt ihnen das früh und klar mit. Besonders wenn es darum geht, sich durchzubeissen und an etwas ausdauernd und diszipliniert zu arbeiten. Ich denke, das kommt daher, dass er dies aus seinem eigenen Alltag nur allzu gut kennt: Jede seiner Handlungen (Jacke anziehen, Blatt wegräumen, Brille put-

zen, essen) beansprucht aufgrund seiner körperlichen Einschränkung viel mehr Zeit als gewohnt, sodass ich beim Zuschauen bereits ungeduldig werde. Die Erkenntnis, dass ihn diese Eigenschaften weit gebracht haben, möchte er wohl auch den Kindern weitergeben. Diese hohe Leistungserwartung stellte ich von Beginn an konsequent auch an ihn.

Als Tutor von Lucien verstand ich mich innerhalb des Projekts *écolsiv* in erster Linie als sein Forderer und Förderer auf inhaltlicher Ebene. Ich wollte ihm den vermittelten Inhalt *kaubar machen, ohne ihm das Kauen abzunehmen*. Es war mir ein Anliegen, ihm die Auseinandersetzung mit der Sache zu ermöglichen. Mich begleitete stets das Gefühl, dass noch mehr drin liegt, dass man von ihm mehr verlangen kann, als das oft der Fall war. Mir war klar, dass das gelegentlich zu Reibungen zwischen Lucien und mir führen wird. Mir kommt in diesem Zusammenhang die Studienwoche in Hamburg in den Sinn. In der Hansestadt machte er das komplette Programm über fünf Tage mit. Er ging jeweils als Letzter zu Bett, weil er vor dem Schlafengehen immer noch duschte und dafür viel Zeit benötigte. Zudem stand er immer als Erster auf, weil er auch mehr Zeit braucht, um sich anzuziehen. Lucien beklagte sich in Hamburg kein einziges Mal, und er schonte sich auch nicht, er dachte nicht einmal daran. Das hat mich beeindruckt und mir gezeigt, dass er über einen starken Willen und eine eiserne Disziplin verfügt.

Ich stellte relativ hohe Anforderungen an Lucien Le, weil ich ihn im Vergleich zu anderen Personen bereits gut kannte. Gerade in neuen Konstellationen, wie zum Beispiel beim Einstieg in eine neue Fachdidaktik bei einer neuen Dozentin oder einem neuen Dozenten, neigt man in der Kennenlernphase dazu, vorsichtig einzusteigen, um herauszufinden, wie viel letztlich von ihm erwartet werden kann. Da Lucien clever genug war, um nicht nach zusätzlicher Arbeit zu betteln, kam es vor, dass ich versuchte, noch eine «Gewichtsscheibe» draufzulegen.

Für mich war diese Aufgabe ein gutes Übungsfeld; ich musste kontinuierlich auch an mir arbeiten. Ich nahm mir im Verlauf des Studiums vermehrt vor, ihm mit einer Haltung eines selbstständigen Studenten gegenüberzutreten. Ein Student, der verantwortlich ist für seine Ergebnisse und sein Lernen. Sehr wohl mussten zu Beginn des Projekts *écolsiv* die Dozierenden, die Mitstudierenden und ich mitdenken, um das gemeinsame Studium zu ermöglichen; der Austausch über realistische Ziele stand noch mehr im Zentrum. Lucien sollte so ausgebildet werden, damit er seine zukünftige Tätigkeit als Assistent mit pädagogischem Profil ausüben kann. Dass eine Stelle in dieser Art damals noch nicht einmal existierte, war für alle Beteiligten eine Herausforderung und spannend zugleich. Ich entwarf für mich in der

Zwischenzeit ein fiktives Stellenprofil, um für mich persönlich Anhaltspunkte zu schaffen und um überhaupt Ziele formulieren zu können. Dabei wurde mir erst recht bewusst, dass es nicht *das* Stellenprofil «Assistenz mit pädagogischem Profil» geben wird, sondern nur sein ganz persönliches Stellenprofil, welches seine Stärken in den Vordergrund rückt.

Um die Grenzen seiner Möglichkeiten auszuloten, das wurde mir im Verlauf des Studiums bewusst, brauchte ich Lucien nicht mit mehr Inhalten zu fordern, im Gegenteil: Ihn zu fordern hiess, mich zurückzunehmen. Ich lernte, ihm mehr Verantwortung zu übergeben: Er musste sich für die Erarbeitung eines Leistungsnachweises die Zeit selbst einteilen und ich erinnerte ihn nicht mehr an Abgabetermine (so musste er auch mal geradestehen, wenn er einen Leistungsnachweis vergessen hatte). Im Lauf des Studiums definierte er den Inhalt seiner Leistungsnachweise zunehmend selbst. Er legte den Fokus entweder auf seine Defizite oder auf den Ausbau seiner Stärken.

Die Dozentinnen und Dozenten berücksichtigten Luciens Anforderungen in ihrer Unterrichtsplanung, zum Beispiel mit angepassten und durchdachten Leistungsnachweisen oder mit differenzierten Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit dem Lerninhalt in Form von Audioaufnahmen. Ich denke, dadurch fühlte sich Lucien ernstgenommen. Das stärkte seine Motivation als *écovsiv*-Student und letztlich auch seine Identifikation mit dem Projekt.

Abschliessend möchte ich erwähnen, dass ich mit Lucien einen spannenden und bewundernswerten Menschen kennengelernt habe.

Aurelia Gorlero

Primarlehrperson, Studentin des Diplomlehrgangs Primarstufe von 2017 bis 2020

Vor meinem Studium am Institut Unterstrass hatte ich weder in meinem privaten Umfeld noch in der Schule Berührungspunkte

mit Menschen mit Beeinträchtigung. Ich wusste daher zu Beginn nicht genau, wie ich mich im Umgang mit Lucien Le verhalten sollte. Es war für mich eine ungewohnte Situation. Doch je länger wir gemeinsam am Unterstrass studierten, desto besser lernte ich ihn und seine Bedürfnisse kennen und merkte, wie man mit ihm umgehen soll. Achtung Spoiler: genau gleich wie mit allen anderen!

Eine unserer ersten längeren Begegnungen hatten wir während einer Kommunikationswoche. Uns wurde die Aufgabe gestellt, über unsere nächsten persönlichen Ziele nachzudenken und uns in einer kleinen Gruppe darüber auszutauschen. Zusammen mit Lucien und einer anderen Studentin hatte ich einen angeregten und spannenden Austausch. Dabei erzählte ich, dass ich mir vornahm, einen Tag pro Woche wirklich freizumachen und nichts fürs Studium zu erledigen, um Kraft und Energie zu tanken und auch mal Zeit für mich zu haben. Leider weiss ich nicht mehr genau, was die anderen beiden erzählten. Im Gegensatz zu Lucien, der mich ein paar Wochen später fragte, wie es mir mit meinem Ziel erginge. Ich war gleichzeitig verblüfft und gerührt. Verblüfft, weil er sich – im Gegensatz zu mir – die Ziele der anderen Gruppenmitglieder gemerkt hatte, und gerührt, weil er sich wirklich dafür interessierte, wie es mir im Hinblick auf mein gesetztes Ziel ging. Es war nicht einfach ein oberflächliches Nachfragen, bei dem man die Antwort eigentlich gar nicht hören möchte.

Dieses ehrliche Nachfragen erlebte ich bei Lucien einige Male. So fragte er mich erst noch beim gemeinsamen Mittagessen, wie es meinem Mann ginge. Als ich ihm erzählte, dass sich dieser gerade am Tag zuvor einen Scherz mit mir erlaubte, war er sichtlich belustigt, meinte aber auch im gleichen Atemzug, dass er so etwas nie tun würde. Sowieso geizt er nicht mit Ratschlägen, welche meinen Mann betreffen. So riet er mir beispielsweise, nachdem ich erzählt hatte, dass ich zu Hause fürs Kochen zuständig sei, dass ich meinen Mann in einen Kochkurs stecken und ihm dann eine einwöchi-



Video

écolsiv – Schule inklusiv im Gespräch mit Aurelia Gorlero, Primarlehrperson, Studentin des Diplomlehrgangs Primarstufe von 2017 bis 2020

ge Übungsphase geben solle, damit er zukünftig regelmässig hinter den Herd stehe.

Es gab unzählige weitere Situationen, in denen mich Lucien zum Schmunzeln brachte. Zum Beispiel als uns eine Dozentin fragte, ob wir die Pause zehn Minuten nach hinten schieben könnten, und man merkte, dass eigentlich bei allen die Luft draussen war. Wir drucksten alle etwas rum, bis Lucien zu unserer aller Rettung meinte: «Nein, mir qualmt bereits der Kopf!»

Ich könnte noch viele weitere Anekdoten erzählen. Auf eine weitere Geschichte, in die ich lediglich als Beobachterin involviert war, möchte ich denn auch nicht verzichten, da diese Situation für mich bezüglich des Umgangs mit Lucien wegweisend war. Als wir eines Tages vor der Vorlesung bereits an unseren Tischen sassen, kam Lucien herein. Er wollte sich gerade neben einen Mitstudenten auf einen Hocker setzen, als dieser ihm seinen Stuhl anbot, der sichtlich bequemer war. Lucien lehnte ab mit der Bemerkung, dass er keinen «Behindertenbonus» wolle. Als ich seine Antwort hörte, kam mir unweigerlich der Gedanke, wie oft ich bereits gemeint habe, einer Person mit Beeinträchtigung helfen zu müssen, obwohl diese das vielleicht gar nicht wollte.

Die Vorlesung startete. Als erstes sollten wir einen Stein aus einem Säckchen nehmen, das wir im Kreis herumgehen liessen. Als Lucien dabei um Hilfe bat, scherzte der besagte Mitstudent: «Aha, jetzt willst du den Behindertenbonus?» Er antwortete ganz gelassen: «Ja, jetzt will ich ihn.»

Dies verhalf mir zur zweiten Einsicht: Lucien wird sich schon melden, wenn er Hilfe braucht oder etwas für ihn nicht geht. Vielleicht ist dies nicht bei allen Personen mit Beeinträchtigung der Fall, so wie es auch bei Personen ohne Beeinträchtigung Unterschiede im Umgang mit Herausforderungen gibt. Nichtsdestotrotz habe ich aus dieser Situation gelernt, nicht gleich meine Hilfe anzubieten, sondern erst einmal abzuwarten. Ich bringe mich erst ein, wenn ich wirklich gebraucht oder meine Unterstützung erwünscht wird. Damit möchte ich nicht sagen, dass man mit Hilfe geizen soll, aber meiner Meinung nach kann ein sofortiges Hilfeangebot einer anderen Person auch signalisieren, dass ich ihr etwas nicht zutraue. Diesen Eindruck möchte ich niemandem vermitteln.

Die Erfahrungen mit Lucien liessen mich auch erkennen, dass ich mit Personen mit Beeinträchtigung gleich umgehen möchte wie mit allen anderen Menschen: So, wie ich selbst gerne behandelt werde. Mit Lucien kann man sich genauso austauschen, witzeln, lachen und diskutieren wie mit allen anderen auch. Natürlich kann auch er einem zwischendurch auf den Keks gehen, man kann aber auch viel von ihm lernen. Es verhält sich wie mit allen anderen Menschen auch. Dass mir dies erst im Alter von 23 Jahren

bewusst wurde, finde ich einerseits erschreckend, andererseits schätze ich mich glücklich, diese Erfahrung überhaupt jemals gemacht haben zu dürfen. Viele Menschen werden vielleicht nie zu solchen Erkenntnissen gelangen, da ihnen die Berührungspunkte mit Menschen mit Beeinträchtigung fehlen. Aus diesem Grund wäre es für uns alle nur gewinnbringend, in der Schule wirklich inklusiv zu arbeiten. Gewinnbringend, weil es für alle das Verständnis für die andere Person fördert und gleichzeitig ein natürlicher gegenseitiger Umgang entstünde, den wir dringend benötigen.

Ich möchte mit einem schönen und bewegenden Zitat von Lucien anlässlich unserer Inklusionswoche in Hamburg schliessen. Schön, weil es zeigt, was Inklusion bewirken kann, und bewegend, weil wir noch nicht überall so weit sind: «Hier [in Hamburg] schaut mich keiner komisch an, wenn ich einen Raum betrete. Es ist einfach ganz normal.»

Sven Andreas Müller

Primarlehrperson, *écolsiv*-Tutor von 2018 bis 2020

In meiner Aufgabe als Tutor eines *écolsiv*-Studenten kam es während des Studiums täglich zu einem re-



Video

écolsiv – Schule inklusiv im Gespräch mit Sven Andreas Müller, Primarlehrperson, *écolsiv*-Tutor von 2018 bis 2020

gen Austausch. Das Persönliche fand neben dem Schulischen genauso einen berechtigten Platz in unseren Interaktionen. In diesen zwei Jahren als Tutor war es für mich essenziell, den Kontakt nicht ausschliesslich auf den schulischen Bereich zu beschränken. Mir war es wichtig, den Menschen, der hinter dem Studenten steckt, kennenzulernen. Die Studienwochen waren dafür besonders geeignet. Zwischen dem *écolsiv*-Studenten und mir entstand bald eine Vertrautheit. Diese Vertrauensbasis steigerte die gegenseitige Wahrnehmung von uns als Personen und unseren Bedürfnissen.

Zu Beginn meines Tutoriums bemerkte ich, dass der *écolsiv*-Student die grossen Pausen allein verbrachte. Es störte mich, dass er nicht Teil der Gruppe, dass er separiert war. Nach mehreren Unterhaltungen mit ihm wurde mir bewusst, dass er eigentlich sehr gerne Teil der Pausengruppierungen wäre, sich jedoch kommunikativ schwertat. Es fehlte ihm nicht an den sprachlichen Möglichkeiten, im Gegenteil: Er ist eher der Erzähler-Typ. Aus diesem Grund erarbeiteten wir zusammen unterschiedliche Möglichkeiten, wie er in einem Gespräch offene Fragen stellen konnte, um das Gegenüber miteinzubeziehen.

Gegen Ende des ersten Semesters tauchte er immer mehr in seine Fantasiewelt ab. Das irritierte mich und mir gelang es nur selten, ihn da wieder rauszuholen. Seine melancholischen und dramaturgischen Monologe mit den kämpferischen Tanzszenen verstörte gewisse Studierenden. Dieses Verhalten verunsicherte seine Mitstudierenden und führte zu einer verstärkten Separation. In dieser Zeit war ich aus seiner Sicht die einzige Ansprechperson. Er sagte mir immer wieder, dass er sich nicht inkludiert fühle, das mache ihn sehr traurig. Meinen Vorschlag, die theatralischen Darbietungen zu minimieren, lehnte er ab. Unsere Unterhaltungen führten beim *écolsiv*-Studenten auch zu Tränen. Hinzu kamen die Anforderungen des Studiums: Mehrere simultan geforderte Leistungsnachweise führten zu einer überfordernden Belastung. In dieser stressigen Phase war es für mich schwierig, mit ihm den Aufbau seiner Kompetenzen voranzutreiben.

Um dennoch an seinen Kompetenzen zu arbeiten, probierten wir unterschiedlichste Methoden aus und versuchten herauszufinden, welche ihn am besten unterstützen würde: Zuerst fasste ich ihm die essenziellen Texte zusammen, damit er sich nur mit kürzeren Texten auseinandersetzen musste. Dies erwies sich jedoch als zu zeitintensiv. Um die Effizienz zu steigern, passten wir die Methode an: Wir trafen uns vor den jeweiligen Modulen, um über den Inhalt zu sprechen. Das führte zwar zum angestrebten Kompetenzaufbau, allerdings wurde dadurch sein Selbststudium gehemmt. Wir entschieden uns deshalb, die Zusammenfassungen auf einem Tonträger festzuhalten, damit er mithilfe von Audiomemos selbstständig lernen konnte. Diese Lernform empfand er als sehr hilfreich.

Das Projekt *écolsiv* hat mich geprägt. Es bietet eine wunderbare Möglichkeit, die Vielfalt in der Gesellschaft zu fördern und zu stärken. In meiner Zeit als Tutor bestätigte sich meine Ansicht, dass die zwischenmenschliche Beziehung essenziell ist für den Aufbau von schulischen und überfachlichen Kompetenzen. Diese Erkenntnis wird sich positiv auf meine zukünftige Tätigkeit als Lehrperson auswirken.

Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld Schule

Die Schule als Arbeitsfeld ist für die *écolsiv*-Ausbildung essenziell. Über drei Phasen hinweg – der Standortbestimmung, der Erarbeitung und der Konsolidierung (Müller Bösch, 2021, in diesem Band) – erarbeiten sich die *écolsiv*-Studierenden die Kompetenzen für ihr individuelles Profil. Wie Bachelor-Studierende besuchen auch *écolsiv*-Studierende am Institut Unterstrass im ersten Jahr sehr oft Schulen: Im ersten Studienjahr stehen die Studierenden wöchentlich in den Schulzimmern des Kantons Zürich und übernehmen nach und nach immer mehr Aufgaben.

Die Praktikumslehrpersonen nehmen eine wichtige Rolle in der Entwicklung und im Lernen der *écolsiv*-Studierenden ein. Dies hebt der *écolsiv*-Student Lucien Le in seinem Erfahrungsbericht hervor (siehe S. 87–89). Wie in den folgenden Berichten sichtbar wird, nehmen neben den Praktikumslehrpersonen auch die *écolsiv*-Coaches eine wichtige Aufgabe wahr: einerseits im Abbau von Barrieren, die das Lernen an der Hochschule erschweren, andererseits im Aufbau von Kompetenzen, die für die Arbeit als Assistentin oder Assistent mit pädagogischem Profil im Arbeitsfeld Schule wertvoll sind.

In den folgenden Erfahrungsberichten kommen zwei Praxislehrpersonen und ein Coach zu Wort. Auch sie haben sich – wie die Studierenden in ihren Erfahrungsberichten – an Leitfragen orientiert, die das gegenseitige Kennenlernen, Erwartungsverletzungen auf beiden Seiten und die Lernprozesse ins Zentrum rücken. In den Berichten erfahren wir viel über spannende, lehr- und lernreiche Situationen im Schulalltag. Auch wird sichtbar, wo das Projekt *écolsiv* im Arbeitsfeld Schule Spuren hinterlässt.

Die drei Erfahrungsberichte aus dem Arbeitsfeld Schule werden von einem Bericht der Mutter von Lucien Le, dem ersten *écolsiv*-Absolventen, ergänzt. Christina Le Kisdaroczi, selbst Heilpädagogin, schreibt einerseits von Entwicklungen, die durch *écolsiv* ermöglicht wurden. Andererseits zeigt ihr Bericht, dass die Auswirkungen des Projekts *écolsiv* selbst eine Heilpädagogin, die sich seit den Anfängen der Integration im Kanton Zürich beruflich um die Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen kümmert, erstauen und erfreuen. Und schliesslich unterstreicht dies auch die Wichtigkeit der inklusiven Erfahrung am Institut Unterstrass.

Denise Moser

Kindergartenlehrperson, *écolsiv*-Praxislehrperson

Im Masterstudien-
gang «Inklusive Pädagogik und Kommunikation» hat Matthias Gubler das Ausbildungs-



Video

écolsiv – Schule inklusiv im Gespräch mit Denise Moser, Kindergartenlehrperson, *écolsiv*-Praxislehrperson

das Ausbildungskonzept *écolsiv* vorgestellt. Selbst schon seit vielen Jahren in der Praxisausbildung tätig, interessierte mich das Thema und das Projekt sofort. Daraufhin habe ich mein Interesse an einer Zusammenarbeit angemeldet.

Ich habe mich auf den ersten Besuch von Lucien Le und seinem Coach Maryam Darvishbeigi bei uns im Kindergarten vorbereitet. Nach einer kurzen Begrüssung habe ich die Kinder zusammengerufen, damit sich Lucien Le vorstellen konnte. Die Gruppe hat zugehört und er hat den Kindern zum Schluss angeboten, ihre Fragen zu seiner Beeinträchtigung, die sicht- und hörbar ist, zu stellen. Keines der Kinder stellte eine Frage, auch nach wiederholter Einladung nicht. Lucien Le war irritiert, das hatte er so nicht erwartet. Die Kinder gingen zurück ins freie Spiel. Sie wussten, dass Lucien Le bald bei uns mitarbeiten wird und wir konnten das Thema ansprechen und unsere weitere Zusammenarbeit planen.

Maryam und ich haben gemeinsam – auch aufbauend auf den Erfahrungen im Praktikum auf der Unterstufe – mögliche Arbeitsfelder für Lucien Le formuliert. Dann ging es los. Während Lucien Le sein Praktikum bei uns machte, hatten wir einen Schüler mit Down Syndrom. Lucien Le interessierte sich für das Lernen und die Entwicklung des Jungen.

Die Eltern unserer Schülerinnen und Schüler wussten, dass wir inklusiv arbeiten. Dementsprechend waren die Reaktionen auf unseren Studierenden positiv und unaufgeregt. Wir legten für Lucien Le das übergeordnete Ziel fest, überall mitzuarbeiten, wo es sinnvoll und möglich ist. Die Gelingensbedingungen wollten wir gemeinsam entwickeln und bearbeiten. Im Austausch mit Lucien Le haben wir aufbauend auf seinen Kompetenzen die nächsten Lernfelder festgelegt.

Im Angehen und Besprechen von sozialen Herausforderungen hat Lucien Le eine grosse Ressource. Lucien Le drückt sich nicht davor, soziale Herausforderungen anzugehen und darüber zu reden. Er hat in Konfliktsituationen stets das Gespräch mit den Kindern gesucht. Er moderierte die Konflikte so, dass sie sich lösten.

Lucien Le hat seine Reflexionen auf Audiodateien festgehalten. So konnte ich als Praxisausbildnerin seine Gedanken, Erfahrungen und Fragen mitverfolgen. Daraus entstanden neue Ideen und Impulse für die weitere Planung seiner Arbeit als Assistent. Zum Beispiel übernahm er jeweils die Leitung des gemeinsamen Znüni von zwei Gruppen, das heisst von vierzig Kindern. Die Form der Begleitung, die Abläufe und Rituale hat Lucien Le zuerst beobachtet, erkundet und im Teamteaching miterlebt. Für seine persönliche Vorbereitung brauchte er eine Audiodatei, auf der ich alles Wesentliche festhielt, das er für die Leitung der Znüni-Pause benötigte. In rollender Planung entwickelten wir gemeinsam dieses neue Arbeitsfeld weiter.

Lucien Le hat sich mit seiner offenen Art von Anfang an ins Team eingebracht. Als er zum zweiten Mal für ein dreiwöchiges Praktikum zu uns kam, haben wir uns alle auf seine Mitarbeit gefreut. Die Aufgaben in der Praxis, die Zusammenarbeit mit seinem Coach und die Ausbildung an der Hochschule ermöglichten ihm, die wesentlichen Kompetenzen für sein zukünftiges Arbeitsfeld aufzubauen. So wird Lucien Le mit einem reich gefüllten Portfolio seine Arbeit als Assistenten mit pädagogischem Profil starten können.

Nach einer Weile begannen wir, Bachelor-Studierende und *écolsv*-Studierende in den Praktika gemeinsam zu begleiten. Die Studierenden lernen und arbeiten in der Praxis zusammen. Die Praxislehrpersonen dienen den Bachelor-Studierenden als Modell für die Arbeit mit den *écolsv*-Studierenden. So üben sich die angehenden Lehrpersonen bereits während ihrer Praxisausbildung in der Zusammenarbeit mit Assistentinnen und Assistenten mit pädagogischem Profil. Aber auch umgekehrt: Assistentinnen und Assistenten mit pädagogischem Profil lernen die Zusammenarbeit mit Lehrerkolleginnen und -kollegen.

Laut Volksschulgesetz ist unsere Volksschule schon seit über zehn Jahren eine integrative Schule. Eine Konsequenz davon ist, dass auch die Berufsausbildungen inklusiv gestaltet werden. Wenn wir davon ausgehen, dass alle Menschen voneinander lernen und Modell sind füreinander, ist das Ausbildungskonzept von *écolsv* tief menschlich verankert. Lucien Le war unser erster Student aus dem Studiengang *écolsv*, weitere Studierende folgten. Das Lernfeld für mich als Praxisausbildnerin ist reichhaltig und interessant. Die Suche nach passenden und für das Arbeitsfeld Schule attraktiven Tätigkeiten bleibt eine Herausforderung und in konstruktiver Zusammenarbeit mit allen Beteiligten eine Bereicherung.

Susanne Dellsperger

Primarlehrperson, *écolsiv*-Praxislehrperson

Der erste Kontakt mit Lucien Le hat bei mir in der Schule stattgefunden. Er ist mit Maryam Darvishbei-

gi, seinem Coach, bei mir vorbeigekommen. Die Beziehung zwischen ihm und mir war von Beginn weg unkompliziert und offen – das ist bis heute so geblieben. Hohe Erwartungen an unsere Zusammenarbeit hatte ich zu Beginn nicht. Da das Projekt *écolsiv* neu war, wusste ich auch gar nicht richtig, was auf mich zukommen wird und worauf ich mich eingelassen habe. Mit der Zeit musste ich jedoch feststellen, dass meine Erwartungen an mich und auch an Lucien Le sehr hoch waren.

Mir war am Anfang nicht bewusst, dass für Lucien Le wirklich alles neu war. Das ganze Konstrukt Schule mit all den Zusammenhängen, vom Mittagstisch und der Betreuung im Schulhaus, über die Logopädin bis hin zum DaZ (Deutsch als Zweitsprachunterricht). Lucien Le besuchte selbst nicht die Regelschule, deshalb kannte er diese Strukturen nicht.

Im Vorfeld richteten sich meine Erwartungen weniger an Lucien Le als Person, als vielmehr an die Zusammenarbeit mit ihm. So hatte ich mir bereits eine Aufgabe für den neuen «Hilfslehrer» ausgedacht. Diese musste ich dann allerdings revidieren. Zuerst musste ich ihm erläutern, wer all die verschiedenen Personen sind, die an der Schule arbeiten, und welche Funktionen sie innehaben. Auch war Lucien Le anfänglich nicht bewusst, dass es in meiner 2. Klasse integrierte Kinder gab, die die meiste Zeit des Unterrichtes in der Klasse verbringen. Das Kennenlernen der Strukturen, der Kinder und Personen benötigte seine Zeit, bevor der *écolsiv*-Student mit seinen Aufgaben starten konnte. Heute weiss ich, dass das Kennenlernen und Beobachten bereits eine anspruchsvolle Arbeit für *écolsiv*-Studierende ist. Es ist wichtig, dafür genug Zeit vorzusehen.

Auf der Suche nach geeigneten Aufträgen für Lucien Le stiess ich immer wieder auf Hindernisse. So war es ihm beispielsweise motorisch nicht möglich, etwas aufzuschreiben oder auf einer Liste anzukreuzen. Da mussten kreative Lösungen her: Ich plante eine Projektwoche mit der Klasse mit dem Ziel, am Weihnachtsmarkt im Quartier eigene Produkte zu verkaufen. Während dieser Woche arbeiteten die Schülerinnen und Schüler an ver-



Video

écolsiv – Schule inklusiv im Gespräch mit Susanne Dellsperger, Primarlehrperson, *écolsiv*-Praxislehrperson

schiedenen Posten: Sie stellten Lebensmittel wie Gewürzsalz, Sirup oder Teemischungen für den eigenen Verkaufsstand her, sie bastelten und übten mit Geld zu rechnen. Ich wollte, dass Lucien Le täglich mit jedem Kind einmal übt, Geldbeträge zu berechnen. Im Gespräch mit ihm habe ich jedoch herausgefunden, dass er die Geldbeträge unserer Produkte selber nicht zusammenrechnen kann und dafür sein Handy braucht. Das ging für mich so nicht, weil ich von den Kindern ja verlangte, die Beträge im Kopf zu berechnen. Und so fanden wir miteinander eine Lösung: Lucien Les Aufgabe bestand nun darin, die Schülerinnen und Schüler für das Verkaufsgespräch zu coachen. Wie begrüsst man einen Kunden? Was ist wichtig im Umgang mit den Kundinnen? Dies konnte Lucien Le super umsetzen.

Gemeinsam mussten wir immer wieder nach passenden Lösungen suchen. Ich verstand beispielsweise auch, dass eine Namensliste für Lucien Le zwar hilfreich ist, ihm aber nicht zum gewünschten Überblick verhilft. So erstellte ich für ihn eine Fotoliste und wir vereinbarten, dass jedes Kind selbst sein Foto ankreuzt, sobald es die Übung mit Lucien Le absolviert hatte.

Im Umgang mit Lucien Le lernten die Kinder eine neue Rolle kennen. Sie haben bemerkt, dass einzelne Aufträge für ihn teilweise schwierig oder kaum möglich waren und unterstützen ihn. Dies bereitet den Kindern Freude. Da Lucien Le sehr offen und authentisch war, ist er den Schülerinnen und Schülern nahegekommen. Sie merkten, dass er die Sachen, die er sagt, genau so meint. Dies hat eine ganz besondere Beziehung zwischen ihm und den Kindern ermöglicht.

Die Kinder haben sich immer gefreut, wenn Lucien Le im Einsatz war. Ängste oder Zweifel gegenüber ihm gab es nie. Mit der Zeit kam es sogar vor, dass mich meine Schülerinnen und Schüler fragten, ob sie ihren Vortrag noch mit Lucien Le üben könnten, da er ihnen immer so gute Rückmeldungen gebe. So ist die Zusammenarbeit nach und nach gewachsen. Er hat sich gefreut, wenn er kommen durfte, und ich freute mich, wenn wieder Dienstag war. Und für die Kinder war sein wöchentlicher Praktikumstag sowieso ein Highlight. Dass er für die Kinder von grosser Bedeutung war, spürte ich auch ganz deutlich, als das Praktikum dem Ende entgegenging. Mit der Klasse habe ich ein Abschiedsgeschenk für ihn gebastelt und von einem Vater habe ich am Abend vor dem Abschiedstag eine SMS erhalten, dass sein Sohn weine, weil Lucien Le morgen das letzte Mal komme.

Lucien Le hat die Kinder auf einer anderen Ebene als ich beobachtet. Ihm sind ganz viele kleine Dinge aufgefallen, für die mir manchmal der Blick fehlt. Und er hat es geschafft, die Kinder zum Beispiel auf einen Vorfall direkt anzusprechen – auf eine ihm eigene authentische und ehrliche Art. Daher haben

seine Interventionen auch sehr gut funktioniert, was mich entlastete. Wenn die Kinder nach einem Streit in der Pause tröstende Worte oder ein offenes Ohr brauchten, so wussten sie genau, dass Lucien Le für sie da war.

In meinem Umfeld war das Projekt *écoviv* immer wieder ein Thema, im Privaten wie auch in meinem Team an der Schule. Wir haben uns oft gefragt, wieso es auf der Welt immer schneller und günstiger gehen muss, wenn wir doch Menschen haben, die mit mehr zur Verfügung gestellter Zeit wichtige Aufgaben erfüllen können. Schliesslich stand auch die Frage im Raum, wie eine Entlastung durch einen Assistenten mit pädagogischem Profil in Zukunft aussehen würde. Kann der Assistent die Lehrperson wirklich entlasten?

Obwohl Lucien Les Praktikum in meiner Klasse nur knapp ein Jahr dauerte, hat er bei allen beteiligten Personen einen bleibenden Eindruck hinterlassen, dessen bin ich mir sicher. Und ich wünsche mir, dass dies sowohl meine Schülerinnen und Schüler als auch mein Team offener macht im Umgang mit Menschen mit einer Beeinträchtigung.

Maryam Darvishbeigi

Schulische Heilpädagogin, Dozentin im Modul Selbstorganisiertes Lernen, *écolsiv*-Coach

Wie muss ein Ort sein, an dem alle teilhaben können?

Ich gehe auf alle Menschen gleich zu: Ich nehme Kontakt auf und versuche nach und nach herauszufinden, wo die Stär-



Video

écolsiv – Schule inklusiv im Gespräch mit Maryam Darvishbeigi, Schulische Heilpädagogin, Dozentin im Modul Selbstorganisiertes Lernen, *écolsiv*-Coach

ken einer Person liegen, welche Barrieren es in ihrem Umfeld gibt und wie diese überwunden werden können. Wenn es mir gelingt, eine Beziehung aufzubauen, können auch persönliche Themen besprochen werden. Bei *écolsiv* war es oft die eigene *Be_Hinderung*¹ der *écolsiv*-Studierenden. Am Anfang der Ausbildung macht die *Be_Hinderung* meist die ganze Identität der Studierenden aus. Um dies aufzubrechen, sprechen wir über Themen der *Be_Hinderung* und durchlaufen einen Prozess, bis eine gegenseitige Annäherung stattgefunden hat und das Annehmen der Situation möglich ist. Die Erfahrung hat gezeigt: Je mehr wir über die *Be_Hinderung* gesprochen haben, desto mehr hat sich die Fokussierung darauf aufgelöst. Die *écolsiv*-Studierenden definieren sich bald nicht mehr über ihre *Be_Hinderung*, sondern über ihre Stärken, Kompetenzen und Persönlichkeit. Ich versuche auch, mit ihnen im Dialog in einen Austausch über die Fähigkeiten und die Bewertung von anderen Menschen zu kommen. So kann immer wieder neu und spezifisch erfahren werden, durch welche Norm- und Wertvorstellungen unsere Gesellschaft geprägt ist, und dass diese Vorstellungen Konstruktionen sind.

¹ Im Text schreibe ich das Wort «*Be_Hinderung*» konsequent so. Dieser Begriff ist selbstgegeben von Menschen mit *Be_Hinderung*, die in Bewegungen für Selbstermächtigung kämpfen. Er ist verknüpft mit dem Konzept von *Ableism*. *Ableism* (Fähigkeit) kommt von *able*, also *fähig*, und bezeichnet die Bewertung von Menschen anhand ihrer Fähigkeiten oder vermeintlichen Fähigkeiten. «*Ableism* beruht auf einer Bevorzugung von bestimmten Fähigkeiten, die als *essentiell* projiziert werden, während gleichzeitig das reale oder wahrgenommene Abweichen oder Fehlen von diesen *essentiellen* Fähigkeiten als *verminderter Daseinszustand* etikettiert wird, was oft zum begleitenden *Disableism* führt, dem *diskriminierenden, unterdrückenden oder beleidigenden Verhalten*, das aus dem Glauben entsteht, dass Menschen ohne diese ‚*essentiellen*‘ Fähigkeiten anderen unterlegen seien» (Wolbring, 2009, S. 30). Es ist *ableistisch*, davon auszugehen, dass alle Menschen die gleichen Fähigkeiten haben sollen und es ist *ableistisch*, Menschen aufgrund ihrer (vermeintlichen) Fähigkeiten oder Unfähigkeiten auf- oder abzuwerten. Siehe dazu Maskos (2015).

Am Institut Unterstrass gibt es mehrere Studiengänge: Studierende lassen sich zur Lehrperson auf Kindergarten- oder Primarstufe ausbilden, die *écolsiv*-Studierenden zu Assistenzen mit pädagogischem Profil. Alle drei Gruppen studieren zusammen. So kommt bei den *écolsiv*-Studierenden sehr schnell das Gefühl auf, gleich sein zu müssen wie die anderen Studierenden. Sie verspüren den Druck, das Gleiche wie alle anderen machen zu müssen (manchmal wollen sie das auch). Gerade am Anfang des Studiums sind die *écolsiv*-Studierenden oft überfordert von der Flut der Papiere, Informationen und Erwartungen. Sie wollen es richtig machen und getrauen sich nicht, auf die Dozierenden zuzugehen oder in der Grossgruppe Fragen zu stellen. Diesen Stress kann ich in meinem Modul «Selbstorganisiertes Lernen», das einmal wöchentlich stattfindet, auflösen, indem wir gemeinsam herausfordernde Situationen sichtbar machen, über diese sprechen, einander zuhören und Tipps geben, wie sich die Studierenden in gewissen Situationen verhalten können. Das braucht manchmal konkrete Verhaltensideen.

Das Thema Helfen kommt immer wieder und in verschiedenen Situationen auf. Als ich begonnen habe, als *écolsiv*-Coach zu arbeiten, war ich verunsichert, wann und wie viel ich den *écolsiv*-Studierenden helfen sollte. Die *écolsiv*-Studierenden wollen ernst genommen werden als erwachsene Personen. Deshalb lehnten sie zu Beginn meine Hilfe oft stark ab. Im Laufe des Studiums wurde die Abwehr weniger. Das hat wohl damit zu tun, dass wir über dieses Thema gesprochen und unterschiedliche Erwartungen und Haltungen diskutiert haben.

Am Anfang des Projekts *écolsiv* habe ich den *écolsiv*-Studierenden meine Handynummer gegeben. Sie sollten eine Ansprechperson haben, wenn sie etwas beschäftigte, zum Beispiel Inhalte eines Moduls, eine Rückmeldung der Praktikumslehrperson oder eine Anweisung von Dozierenden. Einige Studierende hatten noch keine Strategien entwickelt, um mit Unklarheiten umzugehen. In meinem Modul habe ich viele Unsicherheiten auffangen können. Dadurch wurde ich zu einer engen Bezugsperson der *écolsiv*-Studierenden. Ich habe ihnen andere Perspektiven aufgezeigt oder bin mit ihnen ihre Fragen zu einem Thema durchgegangen. Allerdings war es dann manchmal so, dass ich am Sonntag um 22 Uhr noch Nachrichten der Studierenden beantwortet habe. Es fiel mir schwer, mich abzugrenzen. Im dritten Jahr habe ich meine Handynummer dann später rausgegeben und die Kontaktaufnahme mit mir klarer reguliert.

Es gibt keine Berufsdefinition der Assistenz mit pädagogischem Profil im Arbeitsfeld Schule. Das ist auch nicht möglich, weil jede Person andere Kompetenzen erwirbt, andere Interessen und Stärken hat. Das ist für die

Praktikumslehrperson eine grosse Herausforderung, weil es zu Beginn nicht klar ist, wie und wo sie die *écolsiv*-Studierenden einsetzen kann. Es ist deshalb wichtig, dass die Studierenden ihre eigene Reflexionsfähigkeit trainieren und selbst Auskunft über ihre Kompetenzen und benötigte Hilfsmittel geben können. Je mehr die Praktikumslehrperson weiss, desto besser kann sie anleiten. Eine klare Ansage wäre zum Beispiel: «Ich kann Gruppenarbeiten anleiten. Dafür brauche ich Informationen über das Material, den Raum und das Ziel. Ich muss wissen, welche Konsequenzen ich ziehe, wenn ein Kind verweigert und welche Regeln es gibt.» Durch die genaue Beschreibung weiss die Lehrperson, in welcher Form Studierende Gruppenarbeiten selber umsetzen können.

Manchmal stellen die Praktikumslehrpersonen zu hohe Erwartungen an die *écolsiv*-Studierenden. Zum Beispiel war einmal die Erwartung da, dass eine Studentin für jede Lektionseinheit eine Vorbereitung schreiben sollte. Eine Planung für ein ständig wiederkehrendes Ritual ist je nachdem sinnvoll. Da die *écolsiv*-Studierenden aber keine Lehrpersonen werden, braucht es keine detaillierte schriftliche Vorbereitung. Der Dialog mit der Praxislehrperson, also die Vor- und Nachbesprechung, ist viel zentraler.

Wenn eine Kompetenz nicht mehr eingeübt, sondern angewandt wird, kommt man vom Kompetenzaufbau zur Kompetenzerweiterung. Sichtbar wird das, wenn ein Transfer von Wissen und Fähigkeiten auf andere Situationen möglich ist: Eine Studierende hat beispielsweise gelernt, Rückmeldungen durch vorformulierte Fragen der Lehrperson oder des Coachs zu geben. Zum Beispiel als Rückmeldung, nachdem ein Kind vorgelesen hat: Wie war die Lautstärke beim Vorlesen? Hat das Kind beim Punkt innegehalten? An ihrem neuen Praktikumsort gelingt es ihr nun – in einer anderen Situation – eigene Fragen zu suchen, zu formulieren und dem Kind spezifische Rückmeldungen zu geben. Dieser Transfer beginnt bei jeder Person zu einem anderen Zeitpunkt.

Im Austausch mit den Studierenden «sammeln» wir die Kompetenzen, die sie sich bereits angeeignet haben. Gemeinsam legen wir fest, welche neuen Kompetenzen darauf aufgebaut werden können und wie sie sich erarbeiten lassen. Wir schreiben zu jeder Kompetenz auf, was die Studierenden können und was sie brauchen, um die Kompetenz in einer bestimmten Situation anwenden zu können. Die Studierenden machen sich zuerst selbst Gedanken dazu, notieren, was ihnen dazu einfällt, oder sprechen es in ein Aufnahmegerät. Ich übersetze die einfache Sprache in eine beobachtbare, messbare Sprache mit pädagogischen Fachausdrücken und schaue, dass alle Teilbereiche der Gesamtsituation berücksichtigt werden.

Die Entwicklung der *écolsiv*-Studierenden zu sehen und zu begleiten, macht mir grosse Freude: Wie Studierende neue Kompetenzen erwerben oder ansatzweise vorhandene Kompetenzen weiterentwickeln, wie sich der Umgang mit den Kindern verändert, wie die Sprache klarer wird, wie die Anleitung der Kinder genauer wird und wie pädagogische Inhalte in der Praxis erkannt und beschrieben werden. Jede Person macht Veränderungen durch. Jede Person kommt weiter. Bei jeder Person ist Lernen möglich.

Es ist vorgesehen, dass eine Person mit Be_Hinderung nur eine Ausbildung im Leben machen darf – die Sozialversicherung bezahlt nur eine Ausbildung. Das zeigt: Die Gesellschaft traut einer Person mit Be_Hinderung nicht zu, dass sie sich entwickeln kann. Es ist Ausdruck davon, dass die gesellschaftlichen Normvorstellungen und das vorherrschende Verständnis von Fähigkeit zu einer Stigmatisierung von Menschen mit Be_Hinderung führen. Das finde ich erschreckend.

Mich beschäftigt die Zukunft der *écolsiv*-Studierenden, weil es sich um keinen Beruf mit festgesetztem Aufgabenbereich handelt, sondern sich das Stellenprofil je nach Assistenzperson unterscheidet. Das heisst, es braucht jetzt innovative Schulen, die bereit sind, individuell zugeschnittene Arbeitsstellen zu schaffen und den Lohn für eine Assistenz mit pädagogischem Profil zu bezahlen.

Das Schulsystem ist sehr starr und defizitorientiert. Ausserdem geht es immer wieder um das Einsparen von finanziellen und personellen Ressourcen. Im Moment bemerke ich einen Trend im Schulsystem und der Gesellschaft, der zurückgeht zu Separation und Trennung. Wie kann entgegen diesen Trends institutionalisiert werden, dass Menschen mit Be_Hinderung in der Schule arbeiten?

Ich wünsche mir einen Zugang zu Arbeitsplätzen in der Schule, der Menschen mit Be_Hinderung nicht ausschliesst. Ich wünsche mir, dass die Schulen und die Gesellschaft nicht mehr im Denkmuster gefangen sind, wie Personen sein müssen, um an einem Ort arbeiten oder lernen zu dürfen. Ich wünsche mir, dass der Fokus auf dem Ort liegt und gemeinsam überlegt wird, wie dieser Ort sein muss, damit alle teilhaben können.

Christina Le Kisdaroczi

Mutter von Lucien Le und Fachfrau für Schulische Inklusion

«Der Mensch erschliesst sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in der gemeinsamen Kooperation.» (Feuser, 1999, o. S.)

Dieses Zitat von Georg Feuser begleitet mein Denken und Handeln als Heilpädagogin seit Beginn meiner langjährigen beruflichen Tätigkeit. Auf unerwartete Weise bestätigte es sich vor drei Jahren, als sich mir die Gelegenheit bot, es auf einer anderen Ebene, das heisst aus einer neuen, ganz persönlichen Perspektive heraus unmittelbar zu verstehen.

Alles begann damit, dass wir es vor etwas mehr als 25 Jahren als Familie trotz aller Bemühungen und Überzeugungsarbeit nicht schafften, unserem Sohn Lucien, geboren mit einer tetraspastischen Cerebralparese und einer kognitiven Behinderung, nach drei glücklichen Jahren im Regelkindergarten auch den Anschluss in der Regelschule zu ermöglichen. Die ablehnende Haltung war so stark und eindeutig, dass die Weiterführung von Luciens Schulischer Integration chancenlos war. Unisono (ausser von der Kindergärtnerin) wurde entschieden, dass er in der Sonderschule – unter «Gleichgesinnten» – viel besser lernen könne und dort erst noch viel glücklicher werde.

Vielleicht war es damals einfach noch zu früh. Aber die Erfahrung des Ausschlusses war schmerzhaft, nicht nur für uns als Eltern, sondern vor allem auch für Lucien. Nicht selten kam er abends vom Fussballspielen mit den Jungs aus dem Dorf nach Hause und erzählte mir, was die anderen so in der Schule lernten. «Weisst du, jetzt behandeln sie gerade das Thema Römer, und wir haben immer noch diese blöden Bärli-Geschichten.» Es beeindruckte und betrübte mich gleichzeitig, wie er sich darum bemühte, das «Curriculum der Anderen» zu erforschen. Das Ergebnis davon war, dass er jedes Mal das Gefühl hatte, schulisch völlig abgehängt worden zu sein, nicht mitreden zu können, sich immer weiter von dem zu entfernen, was seine gleichaltrigen Kollegen aus dem Dorf, mit denen er in der Klasse gewesen wäre, gerade lernten. Dass in der Sonderschule andere Themen Vorrang hatten, wurde damit begründet, dass für ihn und seine Klassenkameradinnen und -kameraden andere, sprich «lebenspraktische» Tätigkeiten im Vordergrund stünden. So ging es oft um die Förderung von «praktischen» Fähigkeiten, welche durch Therapie aber auch durch regelmässiges Rüsten von Gemüse und Obst geübt wurden.

Auch die Sozialkompetenz hatte einen hohen Stellenwert. Aufgrund der geringen Auswahl bedingt durch die kleine Klasse und dem gewaltvoll erlebten Entzug seiner Freunde und Kollegen vom Kindergarten hatte Lucien zuweilen das Gefühl, mit Kindern spielen zu müssen, die ihn wenig oder gar nicht interessierten. Er wagte es, dies in seinen Worten mitzuteilen, was zur Vermutung der Fachpersonen führte, er lehne die anderen Kinder mit Behinderung ab, weil er sich selbst mit seiner Behinderung nicht so annehmen könne, wie er ist. Daher gelte es, an der Akzeptanz seiner Behinderung und an der Sozialkompetenz zu arbeiten. Dies machte mich als Mutter betroffen und ich fragte mich sofort, was ich bis anhin wohl falsch gemacht habe. Gleichzeitig fragte ich mich aber auch, was mit «sich so anzunehmen, wie man ist» denn tatsächlich gemeint war. Sollte dies für Lucien heissen, Abschied zu nehmen vom Wunsch, nicht anders zu sein, es normal zu finden, eine Behinderung zu haben, um sich in der Sonderschule am richtigen Platz zu wännen und damit ins Schema der Separation zu passen? War das Ziel gar dieses, nicht mehr tun und lernen zu wollen, als in der Sonderschule möglich war, die sogenannten «Grenzen» zu akzeptieren, um ins Schema der Reduktion zu passen? Ferner fragte ich mich, wer überhaupt bestimmen darf, was mein Kind anzunehmen hat. Nicht zuletzt auch deshalb, weil dieses «Annehmenkönnen» von Fachpersonen gelegentlich auch an mich als Mutter gerichtet war. Nicht offen, aber im versteckten Vorwurfston.

Zu Beginn der Mittelstufe entwickelte sich die Diskussion weiter in diese Richtung. Nun ging es darum, dass Lucien «rechnerisch noch nicht so weit sei». Er schien nach der Einschätzung der Lehrerin den Zahlenraum zwischen eins und zwanzig noch nicht ganz verstanden und verinnerlicht zu haben. Dies bedeutete für sie auf didaktischer Ebene, dass es für ihn noch wenig sinnvoll sei, mit dem Erlernen des Einmaleins zu beginnen, obwohl er sich dies so sehr wünschte. Denn er wusste von seiner Schwester und von seinen Freunden vom Fussballplatz schon seit Langem von dessen Existenz. Rückblickend würde ich diese Diskussion als mein persönliches heilpädagogisches Turmerlebnis bezeichnen. Ich spürte, dass meinem Sohn das Geschenk (die Gnade) des Wissens vorenthalten wurde, weil er sich nicht mit entsprechenden Leistungen dafür verdient gemacht hatte, obwohl sein grosses Interesse am Einmaleins und sein Glaube an dessen Wichtigkeit nicht zu übersehen waren.

Gestärkt durch dieses Erlebnis fasste ich Mut. Im Gespräch mit der Leiterin der Sonderschule äusserte ich offen meine Gefühle und die meines Sohnes. Bald danach erhielt die Klasse einen anderen Lehrer. Dieser legte den

Schwerpunkt anders und führte die Klasse zu Luciens Entzücken im Schnellzugtempo durch die Weltgeschichte, von der Steinzeit über die Römer bis zum Mittelalter. Endlich konnte er bei seinen Kollegen ausserhalb der Sonderschule mitreden und noch heute schwärmt er von diesem Lehrer, weil er der «geilste, da ein richtiger Lehrer» gewesen sei.

Nach der Sonderschule klappte es mit dem Anschluss ans Leben ausserhalb der Sondereinrichtungen abermals nicht. So arbeitete Lucien während zehn Jahren in einer Werkstätte für Menschen mit Behinderung. Während dieser Zeit sagte er oft, er merke, wie sein Gehirn langsamer werde, nicht mehr trainiert sei. Abends war er körperlich zu müde, um sich freiwillig noch mit etwas Anspruchsvollerem als Fernsehen zu beschäftigen, war aber gleichzeitig intellektuell noch zu hungrig, um sich ganz gehen zu lassen. So begann er zu grübeln. Dies überschattete seine gute Laune und seinen Zukunftsmut. Auch auf unsere Befindlichkeit als Familie hatten seine Grübeleien zunehmend eine bedrückende Wirkung. Dass er schliesslich im Projekt *écolsiv* einsteigen konnte, war daher nicht nur für ihn, sondern für sein Umfeld eine grosse Erlösung.

Seither haben sich Welten verändert. Mein lustloser und frustrierter Sohn hat sich in einen interessierten, selbstbewussten Menschen zurückverwandelt. Kürzlich sagte er zu mir: «Mama, jetzt spüre ich, dass mein Leben einen Sinn hat.» Ist er bei uns zu Besuch, diskutiert er leidenschaftlich mit. Er begeistert damit nicht nur uns, sondern auch unsere Verwandten und Freunde. Fast zu jedem Thema weiss er etwas zu sagen. Und wenn dies nicht der Fall ist, stellt er Fragen. An seinen Fragen erkennen wir, dass es keine Domäne mehr gibt, die vor ihm sicher ist: Neben Psychologie und (Heil-)Pädagogik interessiert er sich auch ganz besonders für Sport und Musik. Seine Entdeckungsfreude macht aber auch vor Politik, Geschichte, Astronomie, Grammatik oder Mathematik nicht Halt.

Allen alles, auf ihrem Niveau – dieser paraphrasierte Grundsatz von Georg Feuser ist durch Luciens zwar späten, aber umso beglückenderen Zugang zu einer inklusiven Bildung Wahrheit geworden. Auch heute können wir es manchmal noch kaum glauben, wie gross sein Hunger nach Bildung und seine Freude am Lernen ist. Während des Studiums hat sich zudem die Anerkennung durch die anderen unerwartet positiv entwickelt: «Früher, als ich noch in der Werkstätte arbeitete und mich in einer Bar jemand fragte, wo ich arbeite, sagten die Leute jeweils: «Ah ja, in der Stiftung». Dann war das Gespräch meist fertig. Wenn ich ihnen heute sage, was ich mache, dass ich studiere, dass ich ein Assistenzlehrer werde, interessieren sie sich dafür. Sie fragen nach und freuen sich.»

Solche kurzangebundenen Reaktionen haben meines Erachtens nichts mit mangelnder Wertschätzung gegenüber den Institutionen für Menschen mit Behinderung zu tun, und noch viel weniger mit der Missachtung der Menschen, die dort arbeiten. Heute erkenne ich, dass es mit dem «Erschliessen der Dinge in gegenseitiger Kooperation» zu tun hat. Die meisten Menschen ohne Beeinträchtigung haben keinen physischen Zugang und daher auch keinen persönlichen Bezug zu Orten, an denen ausschliesslich Menschen mit Behinderung arbeiten und oft auch leben. Daher sind Menschen mit Beeinträchtigung, ihr Tun, Denken und Fühlen nicht Teil der Wirklichkeit von Menschen ohne Beeinträchtigung. Das führt dazu, dass man sich gegenseitig nicht erschliessen kann. Übrig bleibt eine beidseitige Bedeutungslosigkeit, denn die einen möchten erschlossen werden und die anderen wollen (oder können) diese nicht erschliessen.

Diese Bedeutungslosigkeit wiederum spürte Lucien durch das Fehlen von Fragen und Reaktionen, wenn er von seinem Leben in der Werkstätte erzählte. Dieses Gefühl kennen auch viele andere Kinder und Jugendliche, welche fernab von inklusiven Bildungsinstitutionen beschult und gefördert werden.

Wir alle gingen einmal zur Schule. Wir alle haben einen persönlichen Bezug dazu, sei dies ein guter oder ein weniger guter. Schule ist oder war für alle Menschen irgendwann irgendwie relevant. Daher gibt es sofort etwas Verbindendes. Schule ist nicht nur ein wunderbarer «Gegenstand», sondern auch ein ausgesprochen gemeinsamer, so wie er in der inklusiven Pädagogik gemeint und folgerichtig auch wichtig ist. Schule ist heute mehr denn je ein gemeinsamer Gegenstand, der das tägliche, nicht nur fachliche, sondern auch persönliche Lernen im Umgang mit unzähligen Verschiedenheiten nicht nur unter den Schülerinnen und Schülern, sondern auch unter den darin tätigen Erwachsenen bedingt. Dass Menschen wie Lucien in der Schule einen Platz haben, hilft künftigen Generationen, eine Diversity-Kompetenz zu entwickeln. Die gemeinsame Bildung führt dazu, dass man die Fragilität des anderen besser versteht, dass man sich einem grossen Ganzen zugehörig fühlt und dass die Würde jedes einzelnen Menschen geachtet wird.

Literatur

- Feuser, G. (1999). Integration – Eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 22 (1). <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html>
- Feuser, G. (2018). Entwicklungslogische Didaktik. In F. J. Müller, A. Sander & A. Prengel (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn. WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 147–166). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>
- Wolbring, G. (2009). Die Konvergenz der Gouvernance von Wissenschaft und Technik mit der Governance des «Ableism». *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 18 (2), 29–35.

Erfahrungsberichte von Dozierenden

Die Erfahrungsberichte der Bachelor-Studierenden zeigen, dass persönliche Beziehungen zu den *écolsiv*-Studierende und gemeinsame Erlebnisse ihre Identitätsentwicklung gefördert haben. Das hat zu einer Selbstverständlichkeit im Umgang mit Behinderungen geführt (siehe *Erfahrungen von Studierenden* in diesem Band). Aus dem Arbeitsfeld Schule haben Praktikumslehrpersonen und Coaches berichtet, was an ihrer Aufgabe fordernd ist und wie sie den Kompetenzaufbau der *écolsiv*-Studierenden begleiten (siehe *Erfahrungen aus dem Arbeitsfeld Schule* in diesem Band). Zu guter Letzt interessieren nun auch die Erfahrungen, die Dozierende am Institut Unterstrass machen, wenn sie gemeinsam *écolsiv*- und Bachelor-Studierende unterrichten.

Das Institut Unterstrass beschäftigt sich schon seit vielen Jahren intensiv mit dem wirksamen Umgang mit Heterogenität. Deshalb war wohl eine grosse Offenheit, ein reges Interesse und eine überdurchschnittliche Bereitschaft der Dozierenden zu spüren, für *écolsiv* ihren Unterricht zu überdenken und anzupassen. Alle Dozierenden haben dem Start des Projekts zugestimmt. Trotzdem war die Umsetzung im Hochschulunterricht eine Herausforderung, zumal sie hierfür ausser Beratung durch den *écolsiv*-Coach keine zusätzlichen Ressourcen zur Verfügung haben.

Dozierende wurden und werden jeweils direkt angefragt, wenn eine Teilnahme der *écolsiv*-Studentin oder des *écolsiv*-Studenten an einem Modul geplant wird. Die Wahl der Module richtet sich dabei individuell nach dem Interesse und dem möglichen Arbeitsaufwand der einzelnen *écolsiv*-Studierenden und wird gemeinsam von Institutsleitung, Studiengangleitung und Studentin oder Student vereinbart. Die Dozierenden werden mit einer neuen Herausforderung konfrontiert, die schnell zur Selbstverständlichkeit wird: Nicht immer genügen Anpassungen im Sinne des *Universal Design*, sondern ab und an werden für die *écolsiv*-Studierenden auch grundsätzlich neue Aufgaben, Aufträge und Leistungsnachweise erstellt, die sich an der Ausbildung zur Assistenz mit pädagogischem Profil orientieren. Mit dieser auch herausfordernden Selbstverständlichkeit werden mit dem Projekt *écolsiv* mehrere Ziele verfolgt:

- Der Hochschulunterricht wird in Richtung Inklusion weiterentwickelt.
- Bachelor-Studierende machen wertvolle Erfahrungen als Teilnehmende eines inklusiven Unterrichts.
- Das Thema der Inklusion und der inklusiven (Fach-)Didaktik wird in allen Modulen verankert.

In den Erfahrungsberichten von Wanda Bonzi, Grégoire Schuwey und Bettina Gross wird sichtbar, was Inklusion auf der Hochschulstufe für Dozierende bedeutet. Sie zeigen aus einer fachdidaktischen Perspektive, wie in den unterschiedlichen Fächern verschiedenartige Aufgaben und Lernmöglichkeiten für *écovsiv*-Studierende entstanden sind. Das Fachwissen muss mit didaktischem Wissen kombiniert werden, um die Ausbildung zur Assistenz mit pädagogischem Profil zu unterstützen.

Wanda Bonzi

Dozentin für Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten

Mein bisher eindrücklichstes Erlebnis im Rahmen des Projekts *écolsiv* war mit unserem ersten *écolsiv*-Stu-



Video

écolsiv – Schule inklusiv im Gespräch mit Wanda Bonzi, Dozentin für Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten

denten Lucien Le. Ich war verunsichert: Wie wird das? Was wird von mir erwartet? Als ich dann auch noch erfuhr, dass Lucien nicht wirklich gerne gestaltet und seine Handmotorik durch eine spastische Bewegungsstörung eingeschränkt ist, war ich ziemlich ratlos. Kann ich es ihm zumuten, bei mir im Unterricht mit seinen versteiften Händen vier Stunden am Stück zu zeichnen und zu malen?

Gemäss Lehrplan 21 ist die zentrale Aufgabe im Fach Bildnerisches Gestalten, die Bildkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Der Lehrplan unterteilt die Bildkompetenz in vier Bereiche: Rezeption (Bilder imaginieren), Produktion (Bilder realisieren), Reflexion (Bilder zuordnen) und Kommunikation (sich mit Bildern mitteilen, über Bilder sprechen). Nach einigem Grübeln plante ich dann für Lucien ein erweitertes Bildkompetenz-Training. Er sollte nicht nur zeichnen und gestalten, sondern zusätzlich kurze Fachcoaching-Gespräche mit seinen Bachelor-Mitstudierenden durchführen.

Im Austausch mit meinen Kolleginnen und Kollegen entwickelte ich einen Fachcoaching-Leitfaden für Lucien, den ich ihm als Sprachnachricht zuschickte und den er hoch motiviert einstudierte. Der Leitfaden bestand aus drei Elementen mit direktem Bezug zum Lehrplan 21:

4. Formale Beschreibung: Was sehe ich? Mit welchen Verfahren, Materialien und Werkzeugen wurde das Bild gemacht?
5. Interpretation: Wie wirkt es auf mich? Welche Gefühle löst das Bild bei mir aus? Was kommt mir in den Sinn?
6. Dialog mit der Autorin oder dem Autor: Woran arbeitest du gerade? Was ist dein Ziel?

Bei den ersten Fachcoachings von Lucien war ich dabei. Bald hatte ich aber den Eindruck, dass es mich nicht mehr brauchte, worauf ich mich zurückzog. Zusammen mit den Studierenden entwickelte Lucien den Leitfaden weiter, indem er zusätzlich eigene Fragen formulierte.

In einem weiteren Schritt wollte ich mich von Lucien coachen lassen, um meinen Unterricht auf spielerische Weise zu evaluieren. Ich bat ihn, dass er während jeder vierstündigen Unterrichtssequenz gezielt Momente fotografieren sollte, die ihm wichtig erschienen. Ich wollte herausfinden, was für Lucien an meinem Unterricht bedeutsam war. Am Ende der Unterrichtssequenz schauten wir im Plenum ein Foto von Lucien an und überlegten, was ihn zu diesem Foto bewogen haben könnte. Sowohl Lucien als auch seine Mitstudierenden gaben dem Foto einen aussagekräftigen Titel, um die Fantasie anzuregen.

Lucien machte auch Fotos ohne direkten Zusammenhang mit meinem Unterricht: Er fotografierte zum Beispiel aus seiner Perspektive aus dem Fenster. Gemeinsam diskutierten wir das Foto im Hinblick auf die Bildfunktion und Bildwirkung: Was symbolisiert der Blick aus dem Fenster, Sehnsucht? Langeweile? Und wie lässt sich das Foto noch dramatischer inszenieren? Da in der Diskussion die Bedeutung und Einzigartigkeit der individuellen Wahrnehmung immer wieder thematisiert wurde, entschieden wir, dass fortan mehrere Studierende zusammen mit Lucien eindruckliche Momente fotografieren sollten. So wurde der Auftrag, der ursprünglich für einen *écolsiv*-Studenten gedacht war, auf die ganze Gruppe ausgeweitet. Beim Vergleich der unterschiedlichen fotografierten Wahrnehmungsspuren entstand ein enorm spannender Austausch.

Meine Erfahrungen im Projekt *écolsiv* sind für mich sehr wertvoll und haben meinen Unterrichtsstil verändert. Ich versuche flexibler auf die Situation einzugehen und die Studierenden in die Unterrichtsentwicklung einzubinden. Die Studierenden erleben so unmittelbar, dass es kein Rezept für inklusionssensiblen Unterricht gibt. Mit jeder neuen Gruppe stellt sich für mich die Frage: Wie gestalten wir zusammen den Unterricht? Wann ist eine Massnahme unterstützend und wann eher hinderlich?

Grégoire Schuwey

Dozent für Fachdidaktik Bewegung und Sport

Die erste Phase der Planung und Umsetzung des Projekts *écolsiv* im Unterricht verging sehr rasch: keine



Video

écolsiv – Schule inklusiv im Gespräch mit Grégoire Schuwey, Dozent für Fachdidaktik Bewegung und Sport

aufwendigen Konzeptpapiere für jedes Fach, kein minutiöses Abklären von Ressourcen und besonderen Bedürfnissen der Studierenden. Das Vertrauen in die didaktischen Fähigkeiten der jeweiligen Dozierenden und die eigene Erfahrung bildeten die Grundlage für eine rollende Planung, wie wir sie vorfanden.

Was bedeutet eigentlich im Sportunterricht assistieren?

Assistieren assoziiere ich mit helfen, unterstützen, entlasten, ergänzen, Druck wegnehmen, übernehmen, spontan auftretende Probleme erkennen und lösen sowie aufgrund eines anderen Blickwinkels Dinge erfassen, die die Lehrperson übersieht.

Das Unterrichtsgeschehen im Sport ist komplex, vielseitig und geprägt von schnell wechselnden Situationen. Daraus ergibt sich eine Vielzahl Aufgaben für eine assistierende Tätigkeit. Ich bin es gewohnt, im Rahmen eines Lehrauftrags an der Universität mit assistierenden Sportstudierenden zu unterrichten. Die Zusammenarbeit ist in diesem Fall einfach, da die Assistierenden vorher zwei meiner sportpraktischen Veranstaltungen besucht haben. Im Projekt *écolsiv* habe ich diese Vorlaufzeit nicht.

Zu Beginn einer neuen Zusammenarbeit mit *écolsiv*-Studierenden ist mein Fokus primär auf das gegenseitige Kennenlernen gerichtet, denn die Aufträge müssen hier im besonderen Masse individualisiert werden. Briefings vor der Lektion, Feedbacks nach dem Unterricht und auch Small Talks ausserhalb der Turnhalle helfen mir, ein Gesamtbild von den Wünschen, Befindlichkeiten und Ressourcen der Studierenden zu erhalten.

Aufträge formulieren und ausprobieren

Ich bin seit Beginn des Projekts daran, sinnvolle Aufträge für den Sportunterricht zu formulieren. Mögliche und beobachtete Probleme und Lösungsansätze verschriftliche ich ebenfalls. Auf der Basis meiner Unterrichtsvorbereitungen formuliere ich erste Auftragskizzen und versuche Probleme zu

antizipieren. Ein Teil der Aufträge ergibt sich aus der Situation heraus. Die Studierenden nehmen bis anhin diese spontanen Aufträge problemlos an, was unsere Zusammenarbeit erheblich erleichtert.

Das Unterrichten ist anspruchsvoll, weil ich meine Aufmerksamkeit auf die Bachelor- und die *écolsiv*-Studierenden aufteilen muss. Beispielsweise erklärte ich den Bachelor-Studierenden die nächste Spielform, während der *écolsiv*-Student zwei Schwedenkasten in der anderen Hallenhälfte platzieren musste. Aus dem Augenwinkel bemerkte ich während meiner Ausführungen, dass er mit dem Fixierungshebel des Kastens fluchend kämpfte. Da ist Entscheidungsfreude angesagt: Lasse ich ihn selbst herausfinden, wie er sein Kraftpotenzial nutzen könnte, um den Hebel zu bedienen, schicke ich eine andere Studentin oder einen anderen Studenten hin oder biete ich ihm Hilfe an? Manchmal ärgern sich *écolsiv*-Studierende über ihre «Ungeschicklichkeit» in «aller Öffentlichkeit», was für mich emotional nicht immer einfach auszuhalten ist.

Kognition und Motorik

Das Projekt *écolsiv* richtet sich an Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. Deshalb kommen im Sportunterricht die körperlichen und motorischen Aspekte im besonderen Masse zum Ausdruck. Dies möchte ich am Beispiel von Lucien Le zeigen:

- *Bekleidung*: Lucien trägt im Unterricht als Einziger keine Sportbekleidung. Das Umziehen nimmt zu viel Zeit in Anspruch.
- *Bälle pumpen*: Das Pumpen von Bällen mit dem Kompressor schien mir zunächst eine adäquate Aufgabe zu sein. Bei der Einführung bemerkte ich, wie gefährlich diese scheinbar triviale Handlung sein kann: das Halten des Balles, das Kontrollieren des Druckes mit den Fingern und das gleichzeitige Halten des Balls und Herausnehmen der Luftpistole aus dem Ventil. Ich will mir nicht vorstellen, was bei einem Überdruck geschehen könnte und strich diese Aufgabe aus meinem Auftragskatalog.
- *Ein (Ball-)Spiel leiten*: Nachdem Lucien die Regel eines Spiels gelernt hatte, ging es nun um die Umsetzung im Unterricht. Da er mit dem Mund keinen Pfeifton erzeugen kann (was übrigens auch bei den meisten Studierenden die Regel ist), gab ich ihm eine Trillerpfeife. Leider brachte Lucien auch mit dieser keinen Ton heraus. blieb noch die Handpfeife: Durch das dynamische Zusammendrücken der «Kunststoffbirne» ertönt der Pfiff. Lucien konnte zu wenig Dynamik im Schliessen der Hand aufbringen und das Drauftreten war ebenso ineffizient. Wenn solche Werkzeuge nicht weiterhelfen, bleibt nicht andere übrig, als zu lernen, damit umzugehen – es braucht einen Lernprozess. Lucien durfte die Pfeife nach Hau-

se nehmen. Nach zwei Wochen demonstrierte er das Resultat seiner Übungseinheiten. Es gelang ihm, den Spielbeginn und Spielunterbrüche mit einem Pfeifton zu signalisieren. Sein Stolz war nicht zu übersehen.

- *Ein Tablet bedienen:* Eine schnelle Handhabung eines Tablets erwies sich zunächst als zu anspruchsvoll für Lucien. Das Halten und Bedienen des Gerätes können je nach Fähigkeiten feinmotorisch herausfordernd sein. Die Bedienung liess sich für Lucien vereinfachen, indem wir das Tablet auf ein fahrbares Fotostativ montierten.

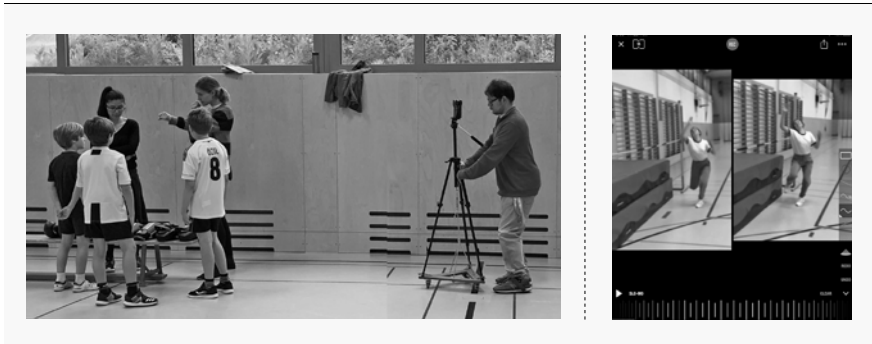


Abbildung 1 (links): Lucien Le mit dem fahrbaren Fotostativ

Abbildung 2 (rechts): Mit ein wenig Übung gelingt es den écolsiv-Studierenden, die Bewegungsanalyse-App so zu bedienen, dass innert kurzer Zeit den Lernenden eine Vorher-Nachher-Sequenzdarstellung präsentiert werden kann.

Keine Sonderbehandlung gewünscht

Im ersten Semester plante ich für die écolsiv-Studierenden keinen Leistungsnachweis, was bei ihnen gar nicht gut ankam. Sie gaben mir klar zu spüren, dass sie keine Sonderbehandlung wünschten. Aus dem stetig wachsenden Auftragskatalog entnahm ich dann einige Aufgaben, deren Zielsetzung überprüfbar sind. Zum Beispiel:

- Die Bezeichnung (Fach- und Alltagssprache) der Geräte und Bälle aufgrund eines Glossars kennen
- Drei ausgewählte Spiele für die Unterstufe kindgerecht erklären und leiten
- Mit einem Tablet und der Bewegungsanalyse-App *Coach's Eye* Videosequenzen aus der Lektion nebeneinander darstellen und synchronisieren.

•

Bei einem der *écolsiv*-Studenten musste ich im letzten Semester für den Leistungsnachweis ein «Fail» eintragen. Ich dachte, dass er enttäuscht sein wird, aber ich hatte mich getäuscht: Der Wunsch, keine Sonderbehandlungen zu geniessen, heisst für ihn, auch eine ungenügende Bewertung hinzunehmen und diese Leistungsüberprüfung kommentarlos ein paar Tage später zu wiederholen. Auch das ist *écolsiv*!

Bettina Gross

Dozentin für Fachdidaktik Natur, Mensch und Gesellschaft

Nachdem ich eine Veranstaltung im Fach Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) fertig vorbereitet habe, lege ich das Material dafür bereit. Dann gehe ich nochmals die Vorbereitungen durch und prüfe, wo es allenfalls Alternativen braucht. Für einige Unterrichtssituationen ist es wichtig, die unterschiedlichen Voraussetzungen aller Studierender – die Heterogenität der Bachelor-Studierenden sowie auch die Heterogenität der *écolsv*-Studierenden – zu berücksichtigen und verschiedene Angebote einzuplanen oder Hilfestellungen anzubieten.

So stellen sich zum Beispiel bei allen Studierenden motorische Herausforderungen. Letzthin haben wir einen Zeitstrahl der Menschheitsgeschichte gebastelt; so, wie ihn Kinder in der Primarschule kennen sollten. Die Studierenden erhielten Bilder des Lehrmittels *ZeitRaum* (Schulverlag), schnitten diese aus, klebten sie in korrekter Reihenfolge auf und beschrifteten sie. Die Arbeit war so organisiert, dass die Studierenden mehrheitlich selbstständig arbeiten konnten. So blieb mir Zeit, dort zu helfen, wo Hilfe nötig war. Es können Fragen auftreten wie: Was kommt nach der Altsteinzeit? Könntest du mir bitte beim Ausschneiden helfen? Welches Bild gehört zur Bronzezeit? Kannst du die Jahreszahlen hinschreiben?

Die Heterogenität einer Studierendengruppe hängt nicht nur von *écolsv*-Studierenden ab. Ein Student mit einem Gips am Arm kann genauso wenig ausschneiden wie eine Studentin mit einer Cerebralparese. Wenn beide am Unterrichtsgeschehen teilhaben sollen, sind sie auf meine Hilfe angewiesen. Mir ist wichtig, den Unterricht so zu organisieren, dass ich die Hilfen anbieten kann und Mitstudierende diese Hilfestellungen nur übernehmen müssen, wenn sie Zeit und Lust haben. Ich erachte es als meine Aufgabe, alle Studierenden in meinen Unterricht zu integrieren.

Als Einstieg in die NMG-Veranstaltungen diskutieren wir häufig aktuelle politische Themen. Vor der Diskussion informieren sich die Studierenden über ein festgelegtes Thema, beispielsweise über anstehende Abstimmungen. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich kundig zu machen, zum Beispiel im Abstimmungsbüchlein, auf den Homepages der politischen Parteien oder in den Kurzvideos des Bundes oder der Kantone. Am beliebtesten sind bei allen Studierenden die Kurzvideos. Häufig schauen sie diese in Kleingruppen. Abstimmen ist in der Schweiz ein Grundrecht, das auch *écolsv*-Studierenden zusteht. Die Heterogenität der Studierendengruppe reicht von politisch desinteressiert bis aktiv in politischen Organisationen.

In diesem Spektrum bewegen sich auch die *écolsiv*-Studierenden; und auch sie leisten ihren Beitrag zu den Diskussionen.

Die grösste Herausforderung während des Unterrichts stellt meines Erachtens das Lesen von Texten und die anschliessende Arbeit mit dem Gelesenen dar. Die Bachelor-Studierenden weisen hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit und ihres Lesetempos eine grosse Spannbreite auf: Im Durchschnitt braucht die schnellste Studentin oder der schnellste Student halb so lang, um einen Text zu lesen, wie der oder die langsamste, und versteht inhaltlich deutlich mehr als die schwächsten Lesenden. Die *écolsiv*-Studierenden haben ebenfalls oft Mühe mit Texten. Hier braucht es einen sorgfältigen Umgang mit der grossen Heterogenität in einer Klasse.

Einmal arbeiteten wir in einem Modul an den verschiedenen Phasen der Eisenzeit. Es gab verschiedene Unterthemen wie etwa Kleidung, Handel und Politik, die in Kleingruppen bearbeitet werden sollten. Zu jedem Thema stellte ich auf verschiedene Arten Fachwissen zur Verfügung: Bildmaterial, Lesetexte für Primarkinder oder wissenschaftliche Texte. Die Studierenden konnten ein Themenfeld mit dem ihnen zur Verfügung gestellten Material wählen. Die *écolsiv*-Studierenden wählten die Aufträge mit Bildmaterial oder die Aufträge mit einfacheren Lesetexten. Aber nicht nur sie – niemand wählte den Auftrag mit ausschliesslich wissenschaftlichen Texten. Bei den *écolsiv*-Studierenden kommen digitale Hilfsmittel wie Vorlese-Apps für Menschen mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (z. B. *Voice Dream Scanner*) zum Einsatz. Dies stellt eine erste Möglichkeit dar, um auf die Heterogenität beim Lesen zu reagieren.

Eine zweite Möglichkeit ist es, einen Fachinput anzubieten, in dem ich die gleichen Inhalte vorstelle, wie sie in den Texten zu finden sind. Die Studierenden, die lesen wollen, ziehen sich in eine ruhige Ecke des Instituts zurück; wer zuhören will, bleibt bei mir. Auch hier beschränkt sich die Heterogenität der Studierenden nicht auf die Unterscheidung von *écolsiv*- und Bachelor-Studierende. Die Gründe, sich fürs Zuhören oder fürs Lesen zu entscheiden, sind vielfältig und auch von der Tagesform abhängig.

Allen Studierenden wird in der ersten Veranstaltung eines Moduls der Leistungsnachweis, den sie für das Modul erbringen müssen, erklärt. Die *écolsiv*-Studierenden werden darin ausgebildet, Lehrpersonen im Unterricht zu unterstützen. Ihre Leistungsnachweise orientieren sich immer am Ziel, zukünftige Lehrpersonen im Alltag zu unterstützen. Beispielsweise besteht der Leistungsnachweis für die Bachelor-Studierenden darin, eine Serie von Experimenten zu planen, um mit den Primarschülerinnen und -schülern ein Verständnis eines wissenschaftlichen Konzepts aufzubauen. Die *écolsiv*-Stu-

dierenden arbeiten in einer Gruppe von Bachelor-Studierenden mit und haben den Auftrag zu planen, wie sie die Unterrichtsreihe in der Umsetzung unterstützen würden. Diese Unterstützung müssen sie festhalten (schriftlich, als Film, als Tondokument, als Präsentation). Beispielsweise plant ein *écolsiv*-Student, ein Experiment aus der Unterrichtsreihe mit einer Kleingruppe von Primarschulkindern durchzuführen, von der Hypothesenbildung bis zur wissenschaftlichen Erklärung. Eine andere *écolsiv*-Studentin übernimmt die Verantwortung, materialintensive Experimente zu betreuen. Die Möglichkeiten jeder *écolsiv*-Studentin und jedes *écolsiv*-Studenten zur Unterstützung im Schulalltag ist unterschiedlich, was in den Leistungsnachweisen berücksichtigt wird.

Wichtig ist mir hier, dass ich den Leistungsnachweis eines Moduls den *écolsiv*-Studierenden in einer Kleingruppe zusammen mit ihren Tutorinnen und Tutoren erkläre. Dies heisst jedoch nicht, dass, falls es sich um einen Leistungsnachweis in der Gruppe handelt, die *écolsiv*-Studierenden in der Gruppe der Tutorinnen und Tutoren mitarbeiten müssen. Alle erhalten die Beschreibung des *écolsiv*-Leistungsnachweises auf Papier, elektronisch oder als Audiodatei aufs Handy. Er ist in einfacher Sprache verfasst, mindestens 16 Punkt gross gedruckt, in einfachem Layout gehalten und hat eine serifenlose Schrift. Zu Beginn bat ich die Heilpädagogin Maryam Darvishbeigi (*écolsiv*-Coach), die Leistungsnachweise für die *écolsiv*-Studierenden gegenzulesen; das war für mich sehr hilfreich.

In einem Modul dachten wir darüber nach, wann geschlossene, halb offene oder offene Aufgaben im NMG-Unterricht angebracht seien. Alle Studierenden mussten einen Auftrag auswählen, den sie im letzten Praktikum einer Klasse erteilt hatten, und in Kleingruppen diskutieren, ob der Grad der Offenheit der Aufgabenstellung angebracht war. Die *écolsiv*-Studentin wählte die Leitung des Znünirituals, für die sie in einem Praktikum zuständig war. Das Ritual sah vor, dass sie als Studentin einem Kind zublinzelt, worauf es sein Znünitäschli holen und unter seinen Stuhl legen darf. Die *écolsiv*-Studentin fragte sich, ob es sinnvoll wäre, hier eine Partizipation der Kinder einzubauen, sprich: den Auftrag etwas zu öffnen. Gemeinsam bereiteten die Studentin und ich eine kurze Präsentation ihrer Ausgangslage, der Leitung des Znünirituals vor. Anschliessend erläuterte sie diese einer Kleingruppe. Es war für sie hilfreich, die Präsentation am gleichen Ort, auf dem gleichen Stuhl und mit der gleichen Blickrichtung halten zu können – so, wie sie es geübt hatte. Nachdem die Frage nach dem Grad der Offenheit des Einstiegs ins Znüniritual gestellt war und erste Vor- und Nachteile von der *écolsiv*-Studentin vorgetragen worden waren, meinte eine Bachelor-Studentin: «Das

ist jetzt aber eine schwierige Frage!» Die *écolsiv*-Studentin schaute mich etwas unsicher an. Ich meinte dazu nur, es sei ja nicht das Ziel, eine einfache Frage an sie als Mitstudierende zu richten. Nach einem kurzen Grinsen tauchte die Kleingruppe in die Fragestellung der *écolsiv*-Studentin ein und diskutierte das gestellte Problem.

Nun war alles vorbereitet. Als Letztes muss ein guter Sitzplatz für die *écolsiv*-Studentin eingerichtet werden: Ein guter Blick auf mich und die Leinwand oder Wandtafel sind für die *écolsiv*-Studierenden sehr wichtig. Hinzu kommt ein stolperfreier Weg zum Platz im Zimmer. Es muss Wege im Zimmer geben, die frei sind von Rucksäcken, Gitarrenkoffern oder Netzkabeln. Die Tische müssen so positioniert sein, dass sie die Durchgangswege im Schulzimmer nicht versperren.

Zusammenfassend zeigen meine Erfahrungen, dass Gruppen von Studierenden sehr heterogene sind, auch wenn man glauben könnte, sie seien aufgrund von Schullaufbahn-Selektionen homogen. Dies erfordert den Einsatz unterschiedlicher didaktischer Methoden, aber auch verschiedener Medien. Der Leistungsnachweis muss individuell für jede *écolsiv*-Studentin und jeden *écolsiv*-Studenten erfunden und formuliert werden. Den Umgang mit Heterogenität erachte ich als Dozentin als eine tolle kognitive Herausforderung.

Vor der ersten Veranstaltung mit *écolsiv*-Studierenden war ich total aufgeregt. Als eine der ersten Aktivitäten sollten die Studierenden Gruppen bilden: Sie erhielten eine Jasskarte und mussten sich mit den anderen Studierenden, die den gleichen Kartenwert hatten, in einer Gruppe zusammenfinden. Ich hatte mir notiert, dass ich dem *écolsiv*-Studenten helfen musste, seine Gruppe zu finden. Als ich ihn suchte, um ihm meine Hilfe anzubieten, war er bereits verschwunden. Ich fragte mich schon, wie ich ihn jetzt der richtigen Gruppe zuteile, da teilte mir ein Tutor mit, dass der *écolsiv*-Student bereits mit seiner Gruppe verschwunden sei. Im Gegensatz dazu fand aber der Tutor seine Gruppe nicht. So half ich stattdessen ihm, seine Gruppe zu finden. Nach diesem Einstieg ins Projekt *écolsiv* war mir klar, dass Heterogenität viele Gesichter hat und der Fokus nicht auf den *écolsiv*-Studierenden, sondern auf der gesamten Lerngruppe liegen muss.

Teil 4

Evaluation

Assistenz mit pädagogischem Profil – Gestaltung des inklusiven Hochschulunter- richts und der berufspraktischen Ausbildung

Grundsätzliche Überlegungen und Ergebnisse der Evaluation des Projekts *écolsiv*

1 Einleitung

Das Projekt *écolsiv – Schule inklusiv* hat zum Ziel, Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung im Rahmen des inklusiven Hochschulunterrichts zur Assistenz mit pädagogischem Profil auszubilden. In der Anfangsphase des Projekts wurde zum einen die Gestaltung des Hochschulunterrichts am Beispiel eines Didaktikmoduls, zum anderen die berufspraktische Ausbildung in drei Praktika wissenschaftlich evaluiert. Der vorliegende Beitrag berichtet über diese Evaluationen. Zuerst werden grundsätzliche Überlegungen zur Durchführung von inklusivem Hochschulunterricht dargelegt. Im Anschluss daran werden ausgewählte Evaluationsergebnisse präsentiert und reflektiert.

Beim inklusiven Hochschulunterricht geht es in der Regel darum, dass Hochschulen Rahmenbedingungen schaffen, die es Studierende mit einer Behinderung oder einer chronischen Krankheit ermöglichen, gleichberechtigt wie alle anderen Studierenden ihr Studium zu absolvieren bzw. an der akademischen Bildung teilzuhaben (z. B. Kastell, 2016). Nach Knauf (2016) sind dafür die Prinzipien Individualisierung, Kooperation, Partizipation und Selbstverantwortung wichtig. Die Individualisierung beinhaltet die Ausrichtung an individuellen Kompetenzen, Erfahrungen und Zielen. Die Kooperation umfasst die Gemeinschaft und die Zusammenarbeit, die «Grundpfeiler einer inklusiven Gemeinschaft und Bildung» (Knauf, 2016, S. 270). Umgesetzt werden kann dieses Prinzip beispielsweise durch Peer-Teaching und/oder den Einsatz von Mentorinnen und Mentoren (Schober, 2018). Zentral ist weiter die Partizipation: Allen Beteiligten soll eine aktive Teilhabe am Hochschulunterricht gewährt werden, Vielfalt gilt es anzuerkennen und Benachteiligten sollen ausgeglichen werden (ebd.). Schliesslich bedarf inklusiver Hochschulunterricht auch der Selbstverantwortung (Knauf, 2016), das heisst

den Studierenden müssen Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Die Studierenden wiederum stehen vor der Aufgabe, aktiv Lerngelegenheiten zu suchen und die Gestaltungsspielräume zu nutzen.

Zur Umsetzung dieser Prinzipien sind besondere Massnahmen notwendig: Das Gewähren von Massnahmen zum Nachteilsausgleich (z. B. Gattermann-Kasper, 2016; Kastell, 2016; Ludwig, 2016; Rothenberg, 2012), das Sicherstellen der Zugänglichkeit auf unterschiedlichen Ebenen (Meier-Poppa, 2012) und das Bereitstellen von Assistenz (Depauli & Plaute, 2018; Rothenberg, 2012).

Beim Nachteilsausgleich handelt es sich um einen Rechtsanspruch zur bedarfsgerechten Anpassung von Prüfungsbedingungen (Kastell, 2016) bzw. um Hilfen zum Ausgleich von behinderungsbedingten Nachteilen oder Mehraufwendungen (Gattermann-Kasper, 2016). Dabei ist zentral, dass die Leistungsanforderungen nicht angepasst werden, sondern dass es darum geht, Schwierigkeiten und Benachteiligungen aufzufangen (z. B. bei Sehbehinderung das Format von DIN-A4 auf DIN-A3 vergrössern). Keine Anpassung der Leistungsanforderungen bedeutet insbesondere auch, dass für die betroffenen Studierenden dieselben Zulassungs- und Zugangsbedingungen zum Studium gelten wie für alle Studierenden: die Hochschulreife mit dem Abschluss einer (Berufs-)Matura.

Zugänglichkeit muss auf unterschiedlichen Ebenen gewährleistet werden (Meier-Poppa, 2012): Der physische Zugang zu den Gebäuden und Räumen muss für alle Personen sichergestellt und die Räume müssen so ausgestattet sein, dass auch Menschen mit einer Behinderung am Unterricht teilnehmen können (z. B. Bodenmarkierungen, Anlagen für den Einsatz von Hörgeräten). Weiter ist die didaktische Zugänglichkeit zentral wie die Aufbereitung von Texten und Grafiken oder das Bereitstellen von Hörfassungen von Videos. Und schliesslich geht es auch um die digitale Zugänglichkeit, das heisst um den barrierefreien Zugang zu Webseiten, Recherchertools, Literaturdatenbanken und Lernplattformen (Meier-Poppa, 2012).

Es gibt unterschiedliche Assistenzprogramme: In den Buddies-Programmen arbeiten Studierende mit und ohne Behinderung im Team zusammen. In Programmen mit Mentorinnen und Mentoren begleiten erfahrene Personen die unerfahrenen. Und schliesslich gibt es Programme, in denen Tutorinnen und Tutoren eingesetzt werden, Studierende, die ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen unterstützen (Depauli & Plaute, 2018).

Für die Ausbildung von Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung an einer pädagogischen Hochschule reichen allerdings Nachteilsausgleich, Barrierefreiheit und Assistenzprogramme nicht aus. Bedingt durch die kognitive Beeinträchtigung, die sich beispielsweise in grossen Problemen im

Umgang mit den Kulturtechniken zeigen, sind umfassende Lernzielanpassungen bezüglich des Umfangs und der Vertiefung der Lerninhalte notwendig. Dasselbe gilt für die berufspraktische Ausbildung. Das heisst insbesondere, dass Leistungsanforderungen explizit angepasst werden müssen und Massnahmen zum Nachteilsausgleich nicht zielführend sind.

Im Folgenden wird unter Beizug von Evaluationsergebnissen aus dem Projekt *écolsiv* erörtert, welche Unterstützungsmassnahmen notwendig sind, um Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung eine pädagogische Ausbildung mit Portfolio-Abschluss (Berufswahl-, Bewerbungs- und Abschlussportfolio, BAP)¹ an einer Hochschule zu ermöglichen. Dazu werden zuerst Überlegungen dargelegt und Konzepte zur inhaltlichen Lernzielanpassung sowie zu möglichen Unterstützungsmassnahmen dargestellt. Anschliessend werden Evaluationsergebnisse präsentiert und theoriebasiert analysiert und interpretiert.

2 Überlegungen zu inhaltlichen Lernzielanpassungen für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung an einer Hochschule

Es gibt kaum Programme, in denen Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung einen gesamten Studiengang an einer Hochschule absolvieren (Labhart, Müller Bösch & Gubler, 2021, in diesem Band). Verbreiteter sind Programme, bei denen es um das gemeinsame Leben auf dem Campus und das gemeinsame Forschen von Personen mit und ohne Behinderung geht, oder Studiengänge, in denen einzelne Kurse für Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung geöffnet werden (z. B. Arora, 2014).

Grigal, Dwyre und Davis (2006) unterscheiden drei verschiedene Modelle: Beim Modell *Separation* nehmen die Studierenden mit Beeinträchtigung an den sozialen Aktivitäten teil, besuchen jedoch ein anderes Kursangebot als die Studierenden im regulären Studiengang. Im *hybriden Modell* absolvieren die Studierenden mit einer Behinderung teilweise die regulären Module eines Studiengangs. Im Modell *individuelle Unterstützung* wird den Studierenden die Teilnahme an allen Kursen ermöglicht, indem sie individualisierte Hilfestellungen erhalten. Im Projekt *écolsiv* wird grundsätzlich die Umsetzung des Modells individuelle Unterstützung angestrebt. Da es für die

¹ «Das BAP ist eine Mappe oder ein Ordner, in dem übersichtlich einige Belege gesammelt und dargestellt sind, die einer Leserin bzw. einem Leser zeigen können, welche Fähigkeiten, Talente, Interessen und Stilvorlieben der betreffende Schüler bzw. die betreffende Schülerin besitzt.» (Winter & Keller, 2009, S. 16)

Studierenden zum Teil auch einen angepassten Studienplan gibt – insbesondere im Bereich der berufspraktischen Ausbildung – handelt es sich bei *écol-siv* jedoch um eine Mischform des hybriden Modells und des Modells der individuellen Unterstützung.

Ein wichtiges Rahmenkonzept für die Gestaltung inklusiver Bildung ist die «Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik» von Feuser (1989). Zentral ist an diesem Ansatz das Lernen am *Gemeinsamen Gegenstand*. Dieser «*ist nicht das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozeß, der hinter den Dingen und Beobachtungen steht und sie hervorbringt*» (ebd., S. 32, Hervorhebungen im Original). Um solches Lernen zu ermöglichen, muss für die didaktische Planung nicht nur die inhaltliche Ebene – nach Feuser (ebd.) die Sachstruktur –, sondern auch die individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen der einzelnen Studierenden berücksichtigt werden. Das heisst, dass Lernangebote, die eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand auf unterschiedlichen Aneignungsniveaus ermöglichen, gezielt geplant werden müssen. Konkrete Hinweise, wie dies umgesetzt werden kann, fehlen allerdings bislang, insbesondere auch für den inklusiven Hochschulunterricht.

Cusack (2018) schlägt für den inklusiven Hochschulunterricht eine *Triangel-Planung* vor. Illustriert wird diese mit einem Dreieck, das durch zwei waagrechte Linien in drei Flächen unterteilt wird, die unterschiedliche Ebenen umfassen und der Lernzieltaxonomie von Bloom (1972) zugeordnet werden. Auf der ersten Ebene werden basale Informationen vermittelt, die alle Studierenden erwerben müssen. Hier geht es darum, etwas zu verstehen, sich etwas zu merken oder Wissen abzurufen. Auf der mittleren Ebene stehen die Anwendung und Analyse im Zentrum: das Generalisieren, Prüfen und Vergleichen von Informationen. An der Spitze des Dreiecks sind die Lernziele für die besonders fortgeschrittenen Studierenden angesiedelt: Es geht es um Evaluation, Argumentation und Konstruktion. Hier muss die Frage gestellt werden, ob diese Taxonomie den Lernvoraussetzungen und Ressourcen von Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung gerecht wird, da diese beispielsweise oft Schwierigkeiten haben, sich etwas zu merken oder Wissen abzurufen. Das heisst auch, dass – je nach Thema – Anwendung und Analyse einfacher sein können als das Abrufen von Wissen. Zudem besteht die Gefahr, dass bei einer fixen Orientierung an der Taxonomie Personen mit einer Behinderung auch Lerngelegenheiten vorenthalten werden und individuelle Ressourcen keine Beachtung finden.

Ungeachtet dieser Kritik sollen die Methoden, die Cusack (ebd.) für die Gestaltung von inklusivem Hochschulunterricht vorschlägt, betrachtet werden: *Scaffolding* und *Universal Design for Learning*.

Der Begriff des *Scaffolding* stammt von Wood, Bruner und Ross (1976) und wird beschrieben als «processes that enable the child or novice to solve a problem, or carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts» (Wood, Bruner & Ross, 1976, S. 90). Zentral ist, dass die begleitende Person das Lernverhalten der Lernenden beobachtet und interpretiert und entscheidet, ob und wann interveniert werden soll bzw. welche Aufgaben und welche Unterstützung geeignet sind, um den Lernprozess zu unterstützen (Wood, 2001). Van de Pol, Volman und Beishiuszen (2010) nennen drei Kernkomponenten des *Scaffolding*: Die kontinuierliche Begleitung des Lernprozesses durch das Zusammenspiel von beobachten, interpretieren und unterstützen (*contingency*), das allmähliche Zurückziehen der Unterstützung (*fading*) und schliesslich die Übertragung der Verantwortung an die Lernenden (*transfer of responsibility*). Wichtige *Scaffolding*-Massnahmen sind Feedback und gezielte Hinweise geben, Erklärungen, Vorgehensweisen modellhaft zeigen oder das Stellen von kognitiv aktivierenden Fragen (ebd.). Hier muss allerdings festgehalten werden, dass *Scaffolding*-Strategien dazu beitragen, dass bestimmte Lerninhalte erworben werden können, die Auswahl der Lerninhalte bzw. der Lernziele jedoch vorgängig erfolgen müssen.

Das *Universal Design for Learning* (UDL) ist ein Ansatz, der ursprünglich aus der Architektur stammt und bei dem es darum geht, Lernumgebungen für heterogene Lerngruppen zu gestalten (Center for Applied Special Technology, 2011). Zentral sind drei Prinzipien und entsprechenden Leitlinien (Rose, Gravel & Gordon, 2014): Das erste Prinzip umfasst das Anbieten von multiplen Mitteln zur Repräsentation von Informationen, zum Beispiel alternative visuelle oder auditive Informationen wie den Einsatz eines Lesestifts, das Nutzen von Grafiken und vereinfachten Arbeitsblättern oder die Verwendung der Leichten Sprache. Beim zweiten Prinzip, dem Angebot von multiplen Mitteln zur Verarbeitung und Darstellung von Lernergebnissen steht das Angebot von (technischen und digitalen) Hilfestellungen im Vordergrund. Dazu gehört beispielsweise das Nutzen von digitalen Geräten oder die Möglichkeit, eine Aufgabe schriftlich anstatt mündlich – oder umgekehrt – zu erledigen. Multiple Mittel zur Förderung des Lernengagements und der Motivation umfassen auch Feedback oder das Vermitteln von Selbstregulationsstrategien. Hervorzuheben ist, dass es beim UDL im Gegensatz zum Ansatz von Cusack (2018) nur sehr eingeschränkt um eine inhaltliche Anpassung von Lernzielen geht, sondern vor allem um den Zugang zu den

Lerninhalten. Kreamsner, Proyer und Baesch (2020) haben sich mit der Übersetzung der UDL-Guidelines befasst und weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in einem Bereich von Leistungssteigerung die Rede sei. Dies würde den Grundsätzen der Inklusion entgegenstehen. Auch können UDL-Massnahmen für Individuen getroffen werden, ohne dass am Gemeinsamen Gegenstand gelernt wird.

3 Empirische Untersuchung: Differenzierungsmassnahmen im Hochschulunterricht

3.1 Vorgehen

Im Rahmen des Projekts *écolsiv* wurde erstens untersucht, welche Differenzierungsmassnahmen Dozierende in einem Modul zum Thema Didaktik vorgenommen haben, an dem auch ein *écolsiv*-Student teilgenommen hat. Es wurden zwölf Unterrichtseinheiten teilnehmend beobachtet und Interviews mit zwei Dozierenden geführt (Seitz, 2018). Für jede beobachtete Einheit wurde ein Beobachtungsprotokoll angefertigt und die Interviews wurden transkribiert. Die Daten wurden mittels der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1996) analysiert.

Die Untersuchung erfolgte beim Projektstart, also in einer Phase, in der es vorwiegend um die Entwicklungsarbeit ging. Dem *écolsiv*-Studenten standen zwei Tutoren (Mitstudierende) zur Seite. Sie übernahmen Schreibarbeiten, halfen bei alltäglichen Verrichtungen, fragten nach, ob er alles verstanden habe, teilten ihre Beobachtungen der Projektleitung mit und besprachen sich täglich mit dem Studenten. Zudem wurde die Ausbildung des *écolsiv*-Studenten zu Beginn durch einen Coach (ausgebildete Schulische Heilpädagogin) begleitet. Dieser war zuständig für die Zusammenarbeit mit den Dozierenden (z. B. auf mögliche Barrieren hinweisen, bei der Erstellung von spezifischen Leistungsnachweisen unterstützen) und für die Entwicklung des individuellen Curriculums für die *écolsiv*-Studierenden.

3.2 Ergebnisse

In den Gesprächen mit den Dozierenden wurde hinsichtlich des Umgangs mit *écolsiv*-Studierenden ein Spannungsfeld sichtbar. Einerseits wurde explizit geäußert, dass *écolsiv*-Studierende nicht «besonders» behandelt werden

sollen, sondern dass alle Studierenden gleichermaßen das Anrecht auf eine fundierte Ausbildung hätten. Andererseits wurde dennoch der Anspruch formuliert, auf die individuellen Bedürfnisse des *écolsiv*-Studenten einzugehen. Hier zeigte sich allerdings, dass den Dozierenden nicht oder zu wenig klar war, welche Lernziele und insbesondere welche kognitiven Lernziele für den *écolsiv*-Studenten angestrebt wurden, welche Leistungsanforderungen erwartet werden konnten und inwieweit sie aufgefordert waren, in ihrem Unterricht Anpassungen vorzunehmen. Das führte bei den Dozierenden zu Irritationen. Wichtig für den Umgang mit dieser Situation waren die persönlichen Gespräche mit dem Studenten. Diese erlaubten es den Dozierenden, besser einzuschätzen, wie der *écolsiv*-Student am Unterricht teilhaben konnte bzw. was er aus dem Unterricht mitnahm. Für die Dozierenden war die Erkenntnis wichtig, dass der Student eine persönliche Interpretation der Lerninhalte vornehmen konnte, wenn auch auf einer anderen – praxisbezogenen – Ebene als intendiert worden war.

Die Anpassungen im Unterricht erfolgten vor allem in Phasen der Einzelarbeit, in denen der *écolsiv*-Student jeweils von einem Tutor unterstützt wurde. Zu Beginn des Semesters übernahm diese Aufgabe auch der Coach. Beispielsweise bot der Tutor dem Studenten Unterstützung an, wenn es den Auftrag gab, einen Text zu lesen und die Inhalte grafisch darzustellen. Solche Aufgaben wurden vom Tutor und vom *écolsiv*-Student gemeinsam bearbeitet. Es handelt sich dabei um die am häufigsten beobachtete Unterstützungs- bzw. Differenzierungsmaßnahme.

Bei Gruppenarbeiten berücksichtigten die Dozierenden die Gruppenzusammensetzung: So wurde der *écolsiv*-Student beispielsweise bestimmten Mitstudierenden zugeteilt oder als zusätzliches Mitglied einer Gruppe zugewiesen. Beobachtet werden konnte auch, dass der Student sich selbstständig Hilfe und Unterstützung holte.

In Phasen des Frontalunterrichts wurden manchmal theoretische Inhalte von den Dozierenden gezielt vereinfacht vermittelt. Beispielsweise wurde in der Diskussion über das «Sandwich-Prinzips» (Wahl, 2005) – einem Lernarrangement, in dem thematische und lernstrategische Angebote gemacht werden – versucht, das Vorgehen durch den Bezug zu einem echten Sandwich zu veranschaulichen. Zudem wurden in der Interaktion mit allen Studierenden immer wieder offene Fragen und Rückfragen gestellt. Dies liess Antworten auf unterschiedlichen Niveaus zu. Bei diesen Massnahmen liess sich allerdings nicht feststellen, ob sie gezielt für den *écolsiv*-Studierenden getroffen oder auch als Unterstützung für andere Studierende angeboten wurden.

Wie intensiv der *écolsiv*-Student am Unterricht partizipieren konnte bzw. wie häufig dessen Einbezug erfolgte, hing auch von den Lerninhalten ab: Bei praxis- und alltagsnahen Lerninhalten (z. B. Praktikumserfahrungen) wurde der Student stärker einbezogen als bei theoretischen Inhalten. Zudem zeigte sich in den Interviews mit den Dozierenden, dass es nicht immer möglich war, einzuschätzen, ob der *écolsiv*-Student am Unterricht partizipieren konnte bzw. welche Inhalte er verstanden hatte und welche nicht. Bei kooperativen Lernformen, wo ein Austausch stattfand, fiel ihnen diese Einschätzung leichter. Schliesslich wurde darauf hingewiesen, dass die Teilhabe der *écolsiv*-Studierenden am inklusiven Unterricht insbesondere auch von ihren Persönlichkeitsfaktoren und ihrer Kommunikationsfähigkeit abhängt.

4 Empirische Untersuchung: Berufspraktische Ausbildung

4.1 Vorgehen

Die berufspraktische Ausbildung von angehenden Lehrpersonen am Institut Unterstrass findet im Rahmen von Praktika während des Bachelor-Studiums statt. Die Praktika werden je nach Studiengang im Kindergarten und in der ersten bis dritten Klasse oder auf der Primarstufe (1.–6. Klasse) absolviert. Die Bachelor-Studierenden absolvieren im ersten Studienjahr wöchentliche Praxistage und mehrere dreiwöchige Praktika, in den folgenden Studienjahren nur noch mehrwöchige Praktika. Diese berufspraktische Ausbildung wurde für die *écolsiv*-Studierenden angepasst. Sie waren während der gesamten dreijährigen Ausbildung in bestimmten Phasen jeweils an einem Tag pro Woche in der Schule und absolvierten in jedem Semester mehrwöchige Praktika. Dabei erfolgten auch flexible Anpassungen. Beispielsweise hat ein *écolsiv*-Student in den Wochenpraktika an unterschiedlich vielen Tagen mit jeweils unterschiedlich viel Unterstützung gearbeitet, um seine Belastungsgrenzen zu testen. Die *écolsiv*-Studierenden wurden sowohl von der Praktikumslehrperson als auch von einem Praxiscoach eng begleitet. Der Coach besuchte die Studierenden mehrmals am Praktikumsort und es wurden Gespräche zusammen mit der Praktikumslehrperson geführt.

Insgesamt wurden drei Praktika der berufspraktischen Ausbildung evaluiert (Moser Opitz & Nesme, 2019) und die folgenden Ausführungen beziehen sich somit auf mehrere Studierende. Dazu wurden Leitfadenterviews mit den *écolsiv*-Studierenden, den Schülerinnen und Schülern, den Praktikumslehrpersonen und der Schulleitung der jeweiligen Schule geführt. Diese Daten wurden inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2012) ausgewertet. In die-

sem Beitrag werden insbesondere die Ergebnisse aus den Gesprächen mit den *écolsiv*-Studierenden und den Praktikumslehrpersonen präsentiert.

4.2 Ergebnisse

In den Praktika standen für die *écolsiv*-Studierenden zum einen spezifische berufsbezogene Lernziele im Vordergrund, andererseits aber auch das Erlernen von lebenspraktischen Fähigkeiten: Es galt, den Arbeitsweg selbst zu bewältigen, pünktlich zu erscheinen und sich eine kindergerechte Sprache anzueignen.

Hinsichtlich der berufsbezogenen Lernziele ging es für die *écolsiv*-Studierenden in einem ersten Schritt darum, sich an der Schule zu orientieren und einen Überblick über die verschiedenen Förderangebote bzw. die Aufgaben der Fachpersonen an der Schule zu gewinnen. Dazu zählen zum Beispiel Deutsch als Zweitsprache, individuelle Förderung oder Logopädie.

Die *écolsiv*-Studierenden übernahmen im Unterricht Aufgaben wie das Abfragen von Rechenaufgaben, das Zuhören beim Vorlesen von Texten, das Üben von Kurzvorträgen mit einer Kindergruppe, das selbstständige Vorbereiten einer Zwischenmahlzeit im Kindergarten (Znüni) und die Durchführung des Znüni-Rituals mit der Kindergartengruppe, die Begleitung eines Kindes mit Trisomie 21, die Gestaltung von Arbeitsblättern, die Anleitung und Begleitung der Kinder im Freispiel.

Dabei stellten sich unterschiedliche Herausforderungen, abhängig von den individuellen Voraussetzungen der *écolsiv*-Studierenden. Beispielsweise hatten sie Schwierigkeiten mit den Kulturtechniken, es fiel ihnen schwer, sich die Namen der Kinder zu merken und die Übersicht zu behalten, Flüstern war für sie nicht möglich, sie hatten Mühe, auf einer Liste Namen abzuhaken oder es gelang ihnen (noch) nicht, sich durchzusetzen.

Den *écolsiv*-Studierenden wurden individuelle Unterstützungsmassnahmen angeboten. Wichtig war, dass die Vor- und Nachbesprechungen zeitnah zur geplanten Aktivität bzw. gleich im Anschluss daran erfolgten. Zudem wurden die Aktivitäten (z. B. Rechenaufgaben abfragen) mehrmals wiederholt, bis sich die Studierenden sicher fühlten. Auch wurde die Intensität der Begleitung variiert, diese war am Anfang hoch und wurde nach und nach reduziert. Die folgenden Beispiele veranschaulichen die Begleitung und Unterstützung in der berufspraktischen Ausbildung:

In einer Situation hat eine Praktikumslehrperson eine *écolsiv*-Studentin beim Vorbereiten des Znüni-Rituals gefilmt. Diese Aufnahmen konnte die

Studentin mehrmals anschauen. Später hat sich die *écolsiv*-Studentin selbst gefilmt und die Aufnahmen mit Personen aus ihrem persönlichen Umfeld besprochen. Am Ende dieses Prozesses war sie in der Lage, das Ritual mit den Kindern selbstständig und kompetent durchzuführen.

In anderen Situationen war eine Anpassung der Materialien notwendig. Es kam vor, dass es einem *écolsiv*-Studierenden aufgrund von grafomotorischen Schwierigkeiten nicht möglich war, die Namen der Kinder, die einen bestimmten Auftrag erledigt hatten, auf einer Liste abzuhaken. Als Alternative stellte ihm die Praktikumslehrperson eine Liste mit Fotos der Kinder zur Verfügung, die er durchstreichen konnte. Das ermöglichte es dem *écolsiv*-Studenten, den Auftrag selbstständig durchzuführen.

Auch die obligatorische Reflexion der Unterrichtstätigkeit erfolgte mit individuellen Anpassungen, zum Beispiel mit einer Audioaufnahme, die anschliessend von der Praktikumslehrperson transkribiert wurde, sodass ein Lernjournal entstand. In einem anderen Fall schickte ein *écolsiv*-Student der Praktikumslehrperson eine Sprachnachricht (was der Selbstreflexion der Unterrichtstätigkeit gleichkam), die sie mit einer E-Mail beantwortete. In einer weiteren Situation wurden auch Videoaufnahmen gemacht und mit der Studentin besprochen.

5 Diskussion

Im Projekt *écolsiv* wird inklusiver Hochschulunterricht in einer spezifischen Form umgesetzt: Studierende, die sich zur Assistenz mit pädagogischem Profil qualifizieren lassen, absolvieren ihre Ausbildung gemeinsam mit Studierenden, die einen Bachelor-Hochschulabschluss erwerben. Damit verbunden ist eine Anpassung der Zugangsbedingungen und auch der Leistungsanforderungen. Mit einer Evaluationsstudie wurde untersucht, wie dies in einem Didaktikmodul und in der berufspraktischen Ausbildung umgesetzt wurde.

Im Didaktikunterricht kam dem Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1989) ein hoher Stellenwert zu. Die Dozierenden formulierten in den Interviews den Anspruch, die *écolsiv*-Studierenden gleich wie die Bachelor-Studierenden behandeln zu wollen. In allen beobachteten Sequenzen nahm der *écolsiv*-Student am regulären Unterricht teil und wurde nach dem Modell der individuellen Unterstützung (Grigal, Dwyre & Davis, 2006) intensiv begleitet. In den beobachteten Unterrichtsgesprächen der Dozierenden mit dem *écolsiv*-Studenten zeigte sich, dass es dem Studenten möglich war, im

Modul vermittelte Inhalte individuell zu interpretieren. Das weist darauf hin, dass das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand gelungen zu sein scheint. Allerdings konnte nicht beobachtet werden, dass für den *écolsiv*-Studenten ein angepasstes Lernangebot zur Verfügung gestellt wurde, dass sowohl die Sachstruktur der Lerninhalte als auch die individuellen Voraussetzungen des Studierenden berücksichtigte.

Werden die Unterstützungsmassnahmen im beobachteten Unterricht betrachtet, wird deutlich, dass diese insbesondere durch Assistenz (Tutorinnen und Tutoren, Coach) erfolgte. Diese setzten Vorgehensweisen ein, die dem UDL zugeordnet werden können, beispielsweise las eine Tutorin gemeinsam mit einem *écolsiv*-Studenten einen Theorieinhalt und stellte diesen grafisch dar. Auch bei den Dozierenden konnte der Einsatz von UDL-Massnahmen beobachtet werden, wenn Visualisierungen eingesetzt oder wenn gezielt Feedback gegeben wurde. Die Dozierenden setzten vereinzelt auch Scaffolding-Massnahmen ein, indem sie zum Beispiel bewusst offene Fragen stellten, zu denen auch der *écolsiv*-Student einen Beitrag leisten konnten. Ein gezielter Einsatz der Kernkomponenten *contingency*, *fading* und *transfer of responsibility* war jedoch nicht beobachtbar.

Die Ergebnisse der Evaluation des Hochschulunterrichts zeigen weiter, dass der Einbezug des *écolsiv*-Studenten bei theoretischen Inhalten weniger der Fall war als bei praxis- und alltagsnahen Lerninhalten. Daraus lässt sich schliessen, dass eine explizite und gezielte Anpassung der Lerninhalte an das Niveau des Studenten kaum stattgefunden hat, sondern dass es darum ging, den Studenten so weit wie möglich in den Unterricht einzubeziehen und ihn am «normalen» Unterricht teilhaben zu lassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den *écolsiv*-Studierenden Assistenz angeboten wurde und dass die Lerninhalte für sie zugänglich gemacht worden sind und die von Knauf (2016) genannten Prinzipien Kooperation und Individualisierung bei der Gestaltung des Didaktikmoduls berücksichtigt worden sind. Auch das Prinzip Partizipation wurde zu realisieren versucht. Hier zeigte sich, dass der Student tatsächlich immer «dabei» war, dass aber auf der Ebene der inhaltlichen Auseinandersetzung nur teilweise eine Partizipation stattgefunden hat. Bezüglich des Prinzips Selbstverantwortung konnte mit den vorliegenden Daten lediglich festgestellt werden, dass sich der *écolsiv*-Studierende aus eigener Initiative Hilfe holte.

Im Gegensatz zum Didaktikunterricht haben die Praktikumslehrpersonen in der berufspraktischen Ausbildung eine Differenzierung der Lernziele vorgenommen, die von den *écolsiv*-Studierenden während längerer Zeit intensiv erarbeitet wurden. Das Lernen der Studierenden auf ihrem jeweiligen

Entwicklungsniveau – unter Berücksichtigung der individuellen Kompetenzen in der nächsten Zone der Entwicklung (Feuser, 1989) – wurde ermöglicht. Dabei wurden einerseits Massnahmen eingesetzt, die dem UDL zugeordnet werden können: Anstatt von Namenslisten wurden Fotolisten verwendet, für Anleitungen wurden Videoaufnahmen eingesetzt oder für die Reflexion wurden Audioaufnahmen genutzt. Eine zentrale Rolle spielte auch das Scaffolding. Sowohl aus den Berichten der Praktikumslehrpersonen als auch der *écolsiv*-Studierenden kann entnommen werden, dass die Kernelemente des Scaffolding – bewusst oder unbewusst – eingesetzt wurden. Die Praktikumslehrperson zog sich zunehmend zurück (*fading*) und die *écolsiv*-Studierenden wurden schrittweise befähigt, Verantwortung zu übernehmen (*transfer of responsibility*). Dies wurde auch von den Kindern wahrgenommen. So berichteten beispielsweise die Kindergartenkinder, dass die *écolsiv*-Studentin das Znüni-Ritual sehr gut gestalten könne. Ein Kind erzählte auch, die Studentin sei zu Beginn nicht so streng gewesen. Mit der Zeit sei sie aber strenger geworden, das sei gut so.

Assistenz wurde eingesetzt im Rahmen der Beratungsgespräche durch den Coach und beim Transkribieren der Audio-Reflexionen. Im Vergleich zum Didaktikunterricht spielte die direkte Unterstützung durch Assistenz jedoch eine geringere Rolle.

Die Prinzipien des inklusiven Hochschulunterrichts nach Knauf (2016) wurden in der berufspraktischen Ausbildung umgesetzt; die Prinzipien Individualisierung und Kooperation kamen in hohem Mass vor. Dadurch war auch Partizipation im Sinne einer aktiven Teilhabe häufig möglich. Die Übernahme von Selbstverantwortung zeigte sich insbesondere in der Praktikumsituation, in der die *écolsiv*-Studentin sich selber auf Video aufnahm und diese Situationen anschliessend zur Reflexion nutzte.

6 Fazit

Die Evaluationsstudie hat gezeigt, dass es insbesondere in der berufspraktischen Ausbildung sehr gut gelungen ist, den Prinzipien für einen inklusiven Hochschulunterricht Rechnung zu tragen. Allerdings erfolgte dies mit grossem Aufwand und viel zusätzlicher Unterstützung in einem speziellen Setting, das deutlich von den Rahmenbedingungen der üblichen Studiengänge abwich. Somit stellt sich die Frage, inwiefern der Begriff der inklusiven Hochschullehre für diese Form von Ausbildung passend ist. Es handelt sich wohl eher um eine Ausbildungsform, wie sie in der Schweiz im Rahmen von

INSOS-PrA, (Nationaler Branchenverband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Behinderung, 2020), einem niederschweligen Berufsbildungsangebot für Personen mit Lernschwierigkeiten, die keinen Zugang zu einem anerkannten Berufsabschluss haben, angeboten wird. Im Unterschied zu den üblichen PrA-Situationen fand die Ausbildung nicht in einem Betrieb, sondern an einer Schule statt.

Im Didaktikunterricht wurde das Prinzip der Individualisierung bei den Unterstützungsmassnahmen umgesetzt, jedoch kaum bei der Anpassung der Lernziele. Somit stellt sich die Frage, ob der Student auf seinem Entwicklungsniveau abgeholt wurde und sich entsprechend seinen Lernvoraussetzungen mit den Unterrichtsinhalten auseinandersetzen konnte. Auch die Interviews mit den Dozierenden zeigten, dass hinsichtlich der Thematik der Leistungsanforderungen und der Lernzielanpassungen in der Anfangsphase des Projekts Klärungsbedarf bestand. Das heisst, dass sich das Spannungsfeld zwischen gemeinsamem Lernen und individualisierter Förderung, das an der Volksschule im Zusammenhang mit inklusivem Unterricht diskutiert wird (z. B. Krähenmann et al., 2019), auch im Hochschulunterricht zeigt.

Die Evaluation des Projekts *écovsiv* in seiner Anfangsphase hat gezeigt, in welchen Bereichen es Entwicklungsbedarf gibt, um Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung für die Assistenz im pädagogischen Bereich zu qualifizieren. Die ersten Bestrebungen zur Ausbildung von Personen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zur Assistenz mit pädagogischem Profil sind jedoch hinsichtlich vieler Aspekte als gelungen zu bewerten.

Literatur

- Arora, S. (2014). Drei Stufen zur akademischen Inklusion. Ein Projekt in Israel will Vorbild sein. *Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 21 (2), 4–6. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-2-14-arora-israel.html> [Zugriff am 18.05.2020].
- Bloom, B. (Hrsg.) (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Center for Applied Special Technology (CAST) (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. <http://www.udl-center.org/aboutudl/udlguidelines/downloads>
- Cusack, E. L. (2018). Overview of the Reach Program and process of modification of content. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung*

- aus *Theorie, Praxis und Forschung* (S. 281–290). Innsbruck: Studienverlag.
- Depauli, C. & Plaute, W. (2018). Assistenzmodelle in der internationalen Hochschulpraxis. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger. (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 303–315). Innsbruck: Studienverlag.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Gattermann-Kasper, M. (2016). Nachteilsausgleiche – alles klar ... oder? Kritischer Blick auf ein etabliertes Instrument im Lichte der UN-BRK. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (S. 104–122). Weinheim: Beltz.
- Grigal, M., Dwyre, A. & Davis, H. (2006). *Transition services for students aged 18–21 with intellectual disabilities in college and community settings: Models and implications of success* (NCSET Information Brief, Vol. 5, Issue 5). Minneapolis, MN: Institute for Community Integration, <http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=3395>
- Kastell, K. (2016). Inklusions- und Exklusionspotenzial von Nachteilsausgleichen am Beispiel der Universität Rostock. *Sonderpädagogische Förderung*, 61 (4), 380–396.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knauf, H. (2016). Inklusive Hochschuldidaktik. Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 237–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krähenmann, H., Moser Opitz, E., Schnepel, S. & Stöckli, M. (2019). Inclusive Mathematics Instruction – a conceptual framework and selected research results of a video study. In D. Kollosche, R. Marcone, M. Knigge, G. Godoy Penteado & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive Mathematics Education – State-of-the-Art Research from Brazil and Germany* (pp. 179–196). Cham: Springer Nature.
- Kremsner, G., Proyer, M. & Baesch, S. (2020). Vom Universal Design for Learning zum Local Universal Design for Education. Ein Plädoyer für inklusive Wurzeln. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65 (1), 34–46.
- Labhart, D., Müller Bösch, C. & Gubler, M. (2021). Das Projekt *écolsiv* – Schule inklusiv. In D. Labhart, C. Müller Bösch, M. Gubler (Hrsg.), *écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 9–23). Bern: Edition SZH/CSPS.

- Ludwig, D. (2016). Nachteilsausgleiche – Welche Bedeutung haben sie für die Hochschulen? *Sonderpädagogische Förderung*, 61 (4), 368–379.
- Meier-Poppa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Moser Opitz, E. & Nesme, C. (2019). *Evaluation der Praktika von zwei Studierenden im Diplomstudiengang Inklusive Assistenz. Unveröffentlichter Evaluationsbericht zu Händen des Instituts Unterstrass*. Zürich: Universität Zürich.
- Nationaler Branchenverband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Behinderung (2020). *Die PrA in Kürze*. <https://insos.ch/dienstleistungen/ausbildung-pra/die-pra-in-kuerze/> [Zugriff am: 14.07.2020].
- Van De Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychological Review*, 22, 271–296.
- Rose, D. H., Gravel, J. W. & Gordon, D. T. (2014). Universal Design for Learning. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education: Two Volume Set* (2nd ed.) (pp. 475–489). London: SAGE.
- Rothenberg, B. (2012). *Das Selbstbestimmt Leben-Prinzip und seine Bedeutung für das Hochschulstudium*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schober, C. (2018). Selbstreguliertes Lernen in Inklusiven Hochschulen. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 255–268). Innsbruck: Studienverlag.
- Seitz, A. (2018). *Projekt écoliv – Schule inklusiv. Herausforderungen und Chancen der Dozierenden in einem inklusiven Hochschulsetting*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Winter, F. & Keller, M. (2009). *Stärken zeigen bei der Berufswahl*. http://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/53625/16/BAP_komplett.pdf
- Wood, D. (2001). Scaffolding, contingent tutoring and computer-supported learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 280–292.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89–100.
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.

Die Entwicklung von Haltungen und der Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion im Projekt *écolsiv*

1 Einstellungen und Haltungen als wichtige Faktoren für die Umsetzung von Inklusion in der Schule

In ihrer Grundausbildung entwickeln zukünftige Lehrerinnen und Lehrer nebst berufsbezogenen Kompetenzen auch ihre Einstellungen und Haltungen. Denn «Professionalität im Lehrerberuf umfasst nicht nur Fachkompetenz, pädagogische Kompetenz und didaktische Kompetenz, sondern die Wirksamkeit dieser Trias hängt vor allem von den Haltungen der Lehrpersonen ab» (Zierer, Weckend & Schatz, 2019, S. 23). Auch für die Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems gelten die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen als zentral (Avramidis & Norwich, 2002; Dlugosch, 2014; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015; Porsch & Ruberg, 2017). Es ist deshalb eine vordringliche Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen, Lehrpersonen «entsprechende Kompetenzen auf der Basis inklusiver Haltungen und Einstellungen zu vermitteln, damit sie mit der Vielfalt der SchülerInnen nicht nur zurechtkommen, sondern diese als Chance nutzen können» (Feyerer, 2014, S. 3). Eine positive Einstellung gegenüber der Inklusion ist dabei einer der stärksten Prädiktoren für den Erfolg von Reformen, die eine inklusive Schule zum Ziel haben (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin, 2010). Hecht et al. (2016) zeigen in ihrer Studie ausserdem, dass die Einstellungen von Studierenden, die die Inklusion eher befürworteten und über hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Themengebiet Inklusion verfügen, im Zuge der Ausbildung noch positiver werden.

Die Aufgabe der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen besteht darin, die Umsetzung einer inklusiven Schulpraxis zum Lerngegenstand zu machen (Feuser, 2018). Wie können positive Einstellungen und Haltungen zur Inklusion sowie das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, einen erfolgreichen inklusiven Unterricht zu gestalten, gefördert werden? Verschiedene Studien legen nahe, dass in der Ausbildung durch einen Zuwachs an Fachwissen zu

Inklusion Veränderungen der Einstellungen herbeigeführt werden können (de Boer, 2012; Hecht et al., 2016). Ausserdem ist das Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zentral (Bandura, 1997). Persönliche Erfolgserfahrungen im Umgang mit Diversität in der praktischen Berufsausbildung und die Modellwirkung von Praxislehrpersonen und Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die Inklusion vorleben und dazu ermutigen, sind weitere wesentliche Faktoren. Da die Umsetzung von inklusivem Unterricht keine Selbstverständlichkeit ist, «ist das Vertrauen, inklusiven Unterricht kompetent umsetzen zu können und den damit verbundenen Herausforderungen gewachsen zu sein, von besonderer Bedeutung» (Hecht et al., 2016, S. 89).

In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist es wichtig, Haltungen und Einstellungen von Studierenden bewusst zu bearbeiten, «denn die inklusive Schulpraxis beginnt im Kopf» (Gubler & Müller Bösch, 2020, S. 59). Eine Möglichkeit ergibt sich im Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. In der *Soziologie der Behinderten* wird die These vertreten, dass «Personen, die über Kontakte mit Behinderten verfügen, [...] günstigere Einstellungen gegenüber Behinderten zeigen als Personen, die keine derartigen Kontakte haben oder hatten» (Cloerkes, 2007, S. 146). Zudem wird von folgender Annahme ausgegangen: «Je häufiger Kontakt mit Behinderten bestanden hat, umso positiver wird die Einstellung des Betreffenden sein» (ebd.). Gezielte Kontakte im Rahmen von Programmen zur Einstellungsänderung werden als Erfolg versprechend bewertet (ebd., S. 145). Wie Cloerkes (2007) weiter ausführt, garantiert der berufliche Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen jedoch nicht per se positivere Einstellungen. Ausserdem können schulische Kontakte die Einstellungen sowohl positiv als auch negativ verändern (ebd., S. 149 f.). Eine andere Untersuchung zum Kontaktverhalten (Woll, 2017) konnte aufzeigen, dass für die Einstellung zu Inklusion der Kontakt zwischen Menschen mit und ohne Behinderung besonders bedeutsam ist, wenn sich die Möglichkeit für positive emotionale Kontakterfahrung ergibt, wobei negative Erfahrungen nicht eindeutig zu negativer Einstellung führen. Auch begünstigen eine hohe Selbstwirksamkeit und bereits vorhandenes Wissen über das Thema positive Einstellungen zur Inklusion (ebd.). Eine Untersuchung mit Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Zürich zeigt, dass diejenigen, die über Kontakt mit Menschen mit Behinderungen verfügen, eine positivere Einstellung gegenüber Inklusion haben (Kunz, Luder & Kassis, 2021).

Am Institut Unterstrass sind die Themen Diversität, Heterogenität und Inklusion Bestandteil des Curriculums, sowohl allgemein wie auch fachspezifisch. Zur diversitätssensiblen Lehrerinnen- und Lehrerbildung am Institut Unterstrass gehört jedoch mehr als die thematische Ausrichtung: Zusätzlich ste-

hen die Bachelor-Studierenden in den Ausbildungsmodulen in direktem Kontakt mit Studierenden des Studiengangs *écolsiv*, also mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung. Dies ermöglicht den Bachelor-Studierenden nicht nur privat oder im schulischen Kontext mit Menschen mit Beeinträchtigungen in Kontakt zu kommen, sondern auch in den Ausbildungssituationen. Somit erhalten alle Bachelor-Studierenden Gelegenheiten, um emotionale Kontakterfahrungen mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu machen.

Aufgrund der vorgängig vorgestellten Kontakthypothese sollten diese Kontakterfahrungen – insbesondere, wenn sie positiv sind und auch zu Freundschaften führen – die Haltungen und Einstellungen zur Inklusion positiv beeinflussen. Dies soll zu einer höheren Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion der angehenden Lehrpersonen führen – darin liegt auch eine der Intentionen des Projekts *écolsiv* (Gubler & Müller Bösch, 2020; Müller Bösch, Labhart, Gubler & Schoch, 2017): Ziel aller Bemühungen im Bereich der Haltungen und Einstellungen ist schliesslich die kompetente Umsetzung von Inklusion in der Volksschule.

Die oben angeführten Studien zu Haltungen, Einstellungen und dem Kontakt zwischen Menschen ohne und mit Beeinträchtigungen lassen die Hypothese zu, dass am Institut Unterstrass die Bachelor-Studierenden, die in der Ausbildung zur Lehrperson zusammen mit den *écolsiv*-Studierenden Module besuchen, im Verlauf ihrer Ausbildungszeit ihre Einstellungen und Haltungen zur Inklusion positiv entwickeln können. Die zweite Hypothese lautet: Eine positive Haltung gegenüber Inklusion führt zu einer höheren Bereitschaft bei der Umsetzung von inklusivem Unterricht. Diesen Hypothesen wird im vorliegenden Beitrag mittels Fragebogendaten der Befragung PROFIS (PROFessionalisierung InklusionsSpezifisch) nachgegangen. Die Fragestellung lautet: Wie verändern sich die inklusionsspezifischen Einstellungen und Haltungen sowie die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion bei angehenden Lehrpersonen, die zusammen mit Studierenden mit Beeinträchtigungen studieren?

2 Einbettung der Untersuchung im Projekt PROFIS

Im Rahmen des Projektes PROFIS (PROFessionalisierung InklusionsSpezifisch; Graf, Kassis, Kunz & Luder, in Druck) werden inklusionsspezifische Professionalitätsaspekte bei Studierenden zu Studienangeboten an mehreren Ausbildungsinstitutionen für Lehrpersonen in deutschsprachigen Ländern erfasst. Insgesamt nehmen vier Institutionen am Projekt teil: Die Pädagogische Hochschule Zürich, das Institut Unterstrass in Zürich, die Univer-

sität Osnabrück und die Pädagogische Hochschule Heidelberg. Mit einer Längsschnittstudie werden Einstellungen, Haltungen, Kompetenzen und (angenommene) Performanz zu Inklusion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erhoben. Die Studierenden wurden mit validierten Fragebögen online zu drei Messzeitpunkten befragt.

2.1 Stichprobe und Erhebungssituation

Im vorliegenden Beitrag werden die Antworten aller Bachelor-Studierenden berücksichtigt, die im Herbst 2017 mit den ersten *écolsiv*-Studierenden am Institut Unterstrass zu studieren begonnen haben. Es handelt sich dabei um Studierende aus den Studiengängen Kindergarten, Kindergarten/Unterstufe und Primarstufe ($N = 48$). Die Bachelor-Studierenden wurden kurz nach dem Semesterstart (T_0 , $n = 44$), nach der Einführungswoche, in der sie erstmals Kontakt mit den Studierenden mit kognitiver Beeinträchtigung hatten (T_1 , $n = 34$), und ein Jahr später nach einer Kompaktwoche zu inklusiver Bildung (T_2 , $n = 20$) befragt. Die Rücklaufquote sank von 92 % (T_0) auf 71 % (T_1) respektive 42 % (T_2). Die Geschlechterverteilung ist in der vorliegenden Stichprobe wie in der gesamten Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Kindergarten- und Primarstufe ungleich. Der Anteil an Männern liegt bei allen Messzeitpunkten unter 15 % (T_0 : $n = 6$; T_1 : $n = 5$; T_2 : $n = 2$).

Die Erhebung wurde mit einem Online-Fragebogen durchgeführt². Die Studierenden bekamen dafür einen Link zugesandt, über den sie auf den Fragebogen gelangten. Sie wurden vorgängig während einer Präsenzveranstaltung über die Untersuchung informiert und gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Um die Anonymität der Teilnehmenden zu gewährleisten und trotzdem längsschnittliche Daten zu erhalten, generierten sich die Teilnehmenden über persönliche Fragen einen Code. Da an der dritten Befragung (T_2) wie oben dargelegt jedoch nur noch 42 % der Studierenden teilnahmen und nicht alle Studierenden den Fragebogen bis zum Schluss ausfüllten, konnten für die Entwicklung von T_0 zu T_2 nur wenige (SACIE-R: $n = 12$; EFI-L: $n = 10$) Studierende berücksichtigt werden. Grundsätzlich ist zu betonen, dass es sich bei den nachfolgend berichteten Zahlen immer um eine Studiengruppe handelt. Demnach ist die Stichprobe sehr klein und die Ergebnisse können deshalb nicht generalisiert werden.

²Wir danken Prof. Dr. André Kunz der Pädagogische Hochschule Zürich für die Unterstützung bei der digitalen Erhebung.

2.2 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen von PROFIS zielte darauf ab, Einstellungen und Haltungen zur Inklusion im Schulfeld bei angehenden Lehrpersonen zu erheben. Damit sollen die Auswirkungen inklusionsspezifischer Ausbildungselemente evaluiert werden.

Es gibt viele Fragebogen für die Erfassung von Einstellungen zu Inklusion. Für die Auswahl einer Skala müssen drei Aspekte bedacht werden. Erstens sind nicht alle Fragebogen genügend validiert, um als verlässliche Skalen gelten zu können (Seifried & Heyl, 2016). Zweitens wird in der Literatur diskutiert, dass Einstellungen auf drei Ebenen verortet werden können: auf kognitiver Ebene (Wissen), affektiver Ebene (emotionale Reaktion) und auf der Handlungsebene (intendierte Performanz) (Ewing, Monsen & Kielblock, 2018; Seifried, 2015), auch wenn dies empirisch nicht immer verifiziert werden kann (Seifried & Heyl, 2016). Drittens ist bekannt, dass sich Einstellungen je nach Kategorie der Beeinträchtigung unterscheiden, also je nachdem, welche «Art» von Behinderung erfragt wird (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). So fielen auch in einer Untersuchung von Lübke, Meyer und Christiansen (2016) die Einstellungen gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sogenannten Verhaltensauffälligkeiten signifikant negativer aus als gegenüber Schülerinnen und Schülern mit sogenannten Lernschwierigkeiten.

Für das Projekt PROFIS wurden mehrere Skalen berücksichtigt, um die Einstellungen (d. h. spezifische Meinungen), Haltungen (d. h. handlungsrelevante und auf ein Ziel gerichtete Einstellungen), angenommener Kompetenzen (d. h. arbeitsplatzrelevante Fähigkeiten) und intendierte Performanz (d. h. auf die aktuelle und tatsächliche Realisierung hin fokussierte Kompetenzen) messbar zu machen. Dabei wurden erstens validierte Skalen berücksichtigt, die zweitens Einstellungen auf allen drei Ebenen erheben. Zur Kategorie der Beeinträchtigung kann angemerkt werden, dass sich die vorliegenden Einschätzungen – weil sie in den Skalen nicht spezifiziert werden – wohl hauptsächlich auf Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen beziehen. Zudem muss davon ausgegangen werden, dass vielfach sogar einzelne *écolsiv*-Studierende als Vertreterinnen oder Vertreter dieser Kategorie «herhalten» mussten. Zuerst wurde der Kontakt zu Menschen mit einer Behinderung abgefragt.

2.2.1 Kontakt zu Menschen mit Behinderungen

Der Kontakt zu Menschen mit einer Behinderung wurde in drei Lebensbereichen erfragt: (1) Schulzeit/Freizeit, (2) Familie und (3) Studium/Praktika. Dabei wurde der positive wie auch der negative Kontakt mit folgender Frage abgefragt: «In meiner Schulzeit/Freizeit oder Familie oder in Studium/Praktika hatte ich positiven/negativen Kontakt zu behinderten Menschen.» Die Zustimmung erfolgte über eine vierstufige Skala von «sehr selten» über «eher selten», «eher oft» zu «sehr oft», wobei zusätzlich «ich hatte keinen Kontakt zu behinderten Menschen» angekreuzt werden konnte.

2.2.2 Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik (SACIE-R)

Bei der Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik (SACIE-R) handelt es sich um einen Fragebogen, der von Feyerer und Reibnegger (2014) von einem englischsprachigen, international validierten Fragebogen (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011) übersetzt wurde. Der Fragebogen hat drei Skalen, die je aus unterschiedlichen grösseren Fragebogen extrahiert wurden. So wurde der Fragebogen von ursprünglich 60 Items auf 15 Items gekürzt (ebd.).

Die Studierenden gaben ihre Zustimmung auf einer vierstufigen Skala von «stimmt überhaupt nicht» über «stimmt eher nicht», «stimmt eher» bis «stimmt völlig» an. Von den 15 Items lassen sich jeweils fünf den folgenden drei Unterdimensionen zuordnen:

- *Sentiments about Inclusive Education* als negative Gefühle, also negative Einstellungen bezüglich Beeinträchtigungen, z. B. «Ich fürchte mich beim Gedanken, dass ich auch einmal behindert sein werde» ($\alpha = .64^3$),
- *Attitudes about Inclusive Education* als positive Haltungen zur inklusiven Schule, z. B. «Auch unkonzentrierte, unruhige und impulsive Schüler/innen sollten gemeinsam mit allen anderen unterrichtet werden» ($\alpha = .82$) und
- *Concerns* als negative Bedenken und damit als besorgte Haltungen bezüglich der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts, z. B. «Ich habe die Sorge, dass Schüler/innen mit Beeinträchtigungen vom Rest der Klasse nicht akzeptiert werden» ($\alpha = .70$).

³Aufgrund der kleinen Stichprobe wird hier auf Cronbachs α der gesamten Studie von PROFIS zurückgegriffen, in der alle vier Pädagogischen Hochschulen berücksichtigt wurden (Graf, Kassis, Kunz & Luder, im Druck).

2.2.3 Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L)

Der *Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte* (EFI-L; Seifried & Heyl, 2016) erfasst sowohl die kognitive als auch die behaviorale sowie die affektive Komponente von Kompetenzen und angenommener Performanz. Er besteht aus 15 Aussagen, welche die individuelle Einschätzung eigener Kompetenzen in den Bereichen fachliche Förderung und soziale Inklusion und die angenommene persönliche Performanz ansprechen – d. h. die aktuelle und auf die tatsächliche Realisierung hin fokussierte Befähigung von Lehrkräften im Inklusionskontext. Die Zustimmung konnte über eine sechsstufige Skala von «stimme gar nicht zu» über «stimme nicht zu», «stimme eher nicht zu», «stimme eher zu», «stimme zu» bis «stimme voll und ganz zu» ausgedrückt werden. Die drei Unterdimensionen verdeutlichen, welche Aspekte von Einstellungen abgefragt werden:

- *Fachliche Förderung im inklusiven Unterricht*, sechs Items – z. B. «Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden in einer inklusiven Schulklasse letztendlich besser gefördert» ($\alpha = .83$).
- *Soziale Inklusion im Unterricht*, vier Items – z. B. «Kinder mit besonderen Bedürfnissen würden sich in einer inklusiven Schulklasse allein und ausgeschlossen fühlen» ($\alpha = .85$).
- *Persönliche Bereitschaft und Befähigung zu inklusivem Unterricht*, fünf Items – z. B. «Aufgrund meiner bisherigen Ausbildung fühle ich mich qualifiziert, eine inklusive Klasse zu übernehmen» ($\alpha = .81$).

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der einzelnen Fragebogenteile beschrieben. Damit wird der ersten Hypothese nachgegangen, wie sich die Einstellungen und Haltungen verändern. In einem zweiten Schritt soll genauer ergründet werden, wie die Entwicklung der Haltung gegenüber Inklusion (zweite Unterdimension SACIE-R) mit der persönlichen Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion im Unterricht (dritte Unterdimension EFI-L) in Zusammenhang steht. Damit werden die Daten im Hinblick auf die zweite Hypothese analysiert.

3 Die Entwicklung von Einstellungen, Haltung und Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion

Die Ergebnisse der Befragungen der Bachelor-Studierenden des Instituts Unterstrass werden entlang der drei Fragebogenteile beschrieben. So wird zuerst die Entwicklung des Kontakts zu Menschen mit einer Beeinträchtigung dargestellt. Zweitens folgt der Fragebogen SACIE-R mit den drei Teilskalen «negative Gefühle», «Haltungen» und «Bedenken» gegenüber der inklusiven Schule. Drittens werden die Ergebnisse des Einstellungsfragebogens EFI-L präsentiert. Nach diesen drei Unterkapiteln wird der Zusammenhang von der Entwicklung der Haltung und der persönlichen Bereitschaft beschrieben.

3.1 Positiver und negativer Kontakt

Auf die Frage «Wie häufig hatten Sie positiv bzw. negativ erfahrenen Kontakt zu behinderten Menschen?» äusserten sich zu Beginn des Studiums (T₀) 44 Personen. Dabei wurde zusätzlich der Ort des Kontakts (Schulzeit/Freizeit, Familie oder Studium/Praktika) erfragt.

Zuerst fällt auf, dass über die Hälfte der Studienanfängerinnen und -anfänger bereits bei T₀ in Studium und Praktika «oft» oder «sehr oft» positiven Kontakt hatte (Abb. 1). Das lässt sich wohl dadurch erklären, dass alle vor dem Studium ein Zwischenjahr einlegen und dabei häufig auch Praktika in sonderpädagogischen Institutionen absolvieren.

Der Kontakt im Studium entwickelt sich so, dass ein Jahr nach Studienbeginn (T₂) alle Studierenden Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung haben. Positiv erfahrener Kontakt nimmt in der Antwortkategorie «eher oft» in der Anfangszeit des Studiums stark zu (von 25 % auf 50 %). Ausserdem berichten alle von positiven Kontakten (Antwortkategorien «keinen Kontakt» und «sehr selten» gehen bei T₂ auf 0 zurück). Auch der negative Kontakt nimmt zu, allerdings gibt es da vor allem eine Verschiebung von «sehr selten» zu «eher selten». Drei Studierende (15 %) machen «eher oft» negative Erfahrungen im Studium (Abb. 1).

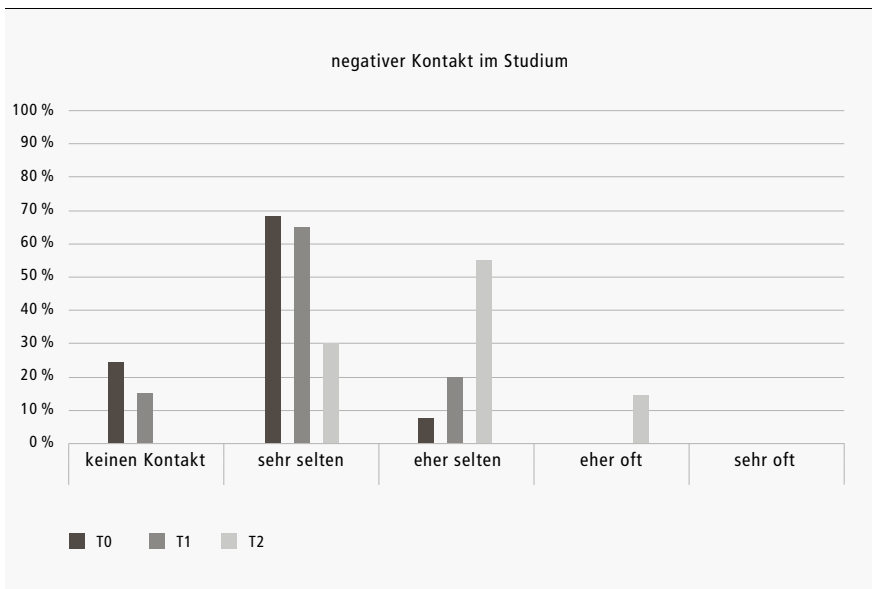
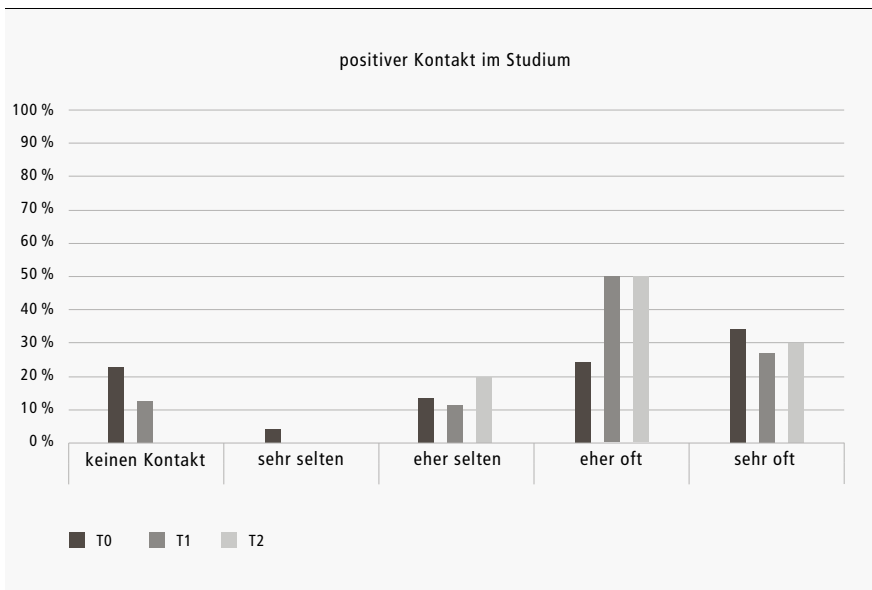


Abbildung 1: Veränderung der Häufigkeit von positivem und negativem Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigung im Studium

3.2 Einstellungen, Haltungen und Bedenken zur inklusiven Pädagogik SACIE-R

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich die Einstellungen, Haltungen und Bedenken in die gewünschte inklusionsförderliche Richtung entwickeln. Wie nachfolgend gezeigt wird jedoch einzig bei der positiven Haltung gegenüber der inklusiven Schule in statistisch signifikanter Weise.

3.2.1 Negative Einstellungen zu Beeinträchtigung

Über alle drei Zeitpunkte hinweg stimmt ein Drittel der Befragten Aussagen zu, die eine negative Einstellung zu Beeinträchtigung dokumentieren. Zwei Drittel stimmen solchen Aussagen überhaupt nicht (31 % bis 33 %) oder eher nicht (27 % bis 37 %) zu. Die negative Einstellung bezüglich Beeinträchtigung nimmt über den Verlauf des ersten Studienjahres leicht ab, zwar nicht signifikant, aber tendenziell (von $T_0 = 36\%$ zu $T_2 = 30\%$ in den Antwortkategorien «stimmt völlig» und «stimmt eher»). Dabei schwankt der Mittelwert auf einem niedrigen Niveau ($MT_0 = 2.10$, $SD = 0.55$; $MT_1 = 2.04$, $SD = 0.51$; $MT_2 = 2.07$, $SD = 0.60$). Die Abbildung 2 veranschaulicht die Entwicklung.

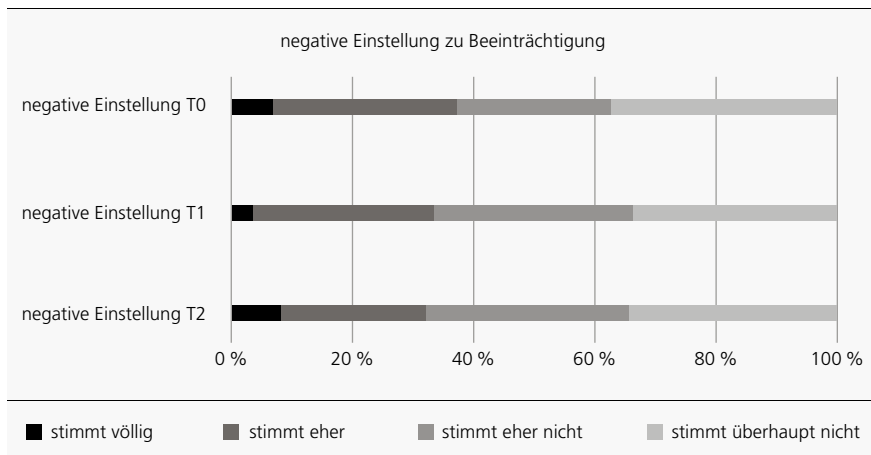


Abbildung 2: Veränderung negative Einstellung zu Beeinträchtigung (SACIE-R, «Sentiments»)

3.2.2 Positive Haltung gegenüber Inklusion

Nach einem Jahr Studium haben 94% der Studierenden eine positive Haltung der inklusiven Schule gegenüber, während dieser Anteil zu Beginn des Studiums bei 77% lag (Abb. 3). Somit verändert sich die positive Haltung zur inklusiven Schule von T₀ zu T₂ signifikant ($t = -3.906$, $p < 0.01$, $n = 20$). Die Studierenden schätzen ihre Haltung nach einem Jahr im Studium deutlich positiver ein ($MT_2 = 3.44$, $SD = 0.51$) als zu Beginn des Studiums ($MT_0 = 2.90$, $SD = 0.37$). Die Effektstärke liegt bei $d = 1.13$; das entspricht einem starken Effekt.

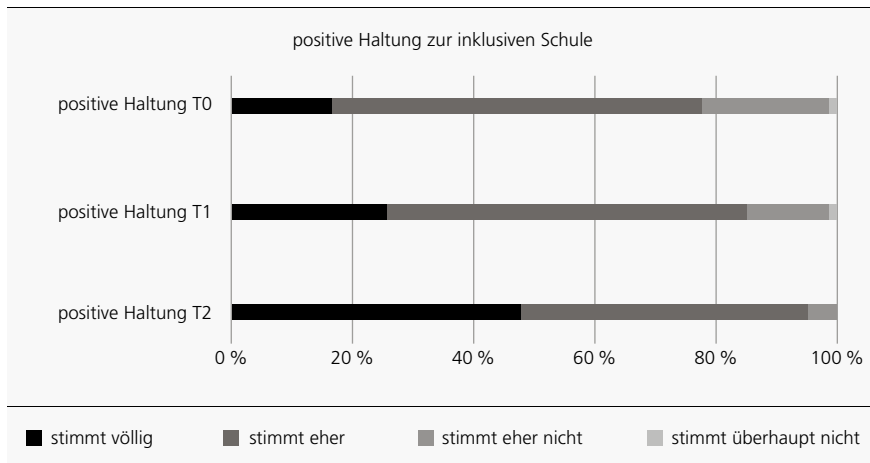


Abbildung 3: positive Haltung zur Schule (SACIE-R, «Attitudes»)

3.2.3 Bedenken zur Umsetzung von Inklusion

Die Bedenken zur konkreten Umsetzung inklusiver Pädagogik nehmen im ersten Jahr des Studiums leicht zu. Etwa die Hälfte der Studierenden teilen die Bedenken und stimmen Aussagen wie «Ich habe die Sorge, dass ich gestresster sein werde, wenn ich Schüler/innen mit Beeinträchtigungen in meiner Klasse habe» völlig oder eher zu, während die andere Hälfte dies eher oder überhaupt nicht bejaht (Abb. 4). Der Mittelwert dieser Unterskala bewegt sich auf einem mittleren Niveau tendenziell zu mehr Bedenken ($MT_0 = 2.54$, $SD = 0.42$; $MT_1 = 2.55$, $SD = 0.49$; $MT_2 = 2.78$, $SD = 0.66$)

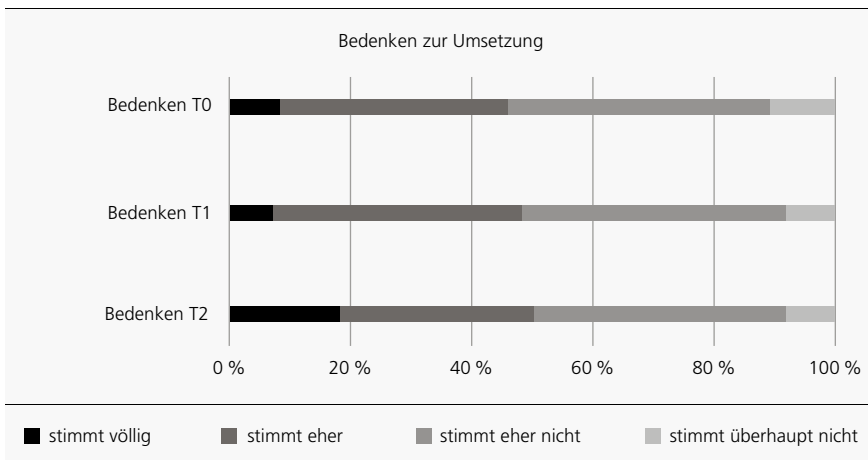


Abbildung 4: Bedenken zur Umsetzung (SACIE-R, «Concerns»)

3.3 Einstellungsfragebogen zur Inklusion für Lehrkräfte EFI-L

Die persönlich eingeschätzte zukünftige individuelle Performanz der Studierenden bleibt in allen drei Unterdimensionen des EFI-L im Lauf des ersten Jahres der Ausbildung in etwa gleich, tendenziell nimmt sie zu (Tab. 1). Eine deutliche Tendenz ist bei der fachlichen Förderung ganz zu Beginn des Studiums festzustellen: Die Studierenden schätzen ihre Kompetenz in der fachlichen Förderung nach der Einführungswoche ($MT_1 = 4.19$, $SD = .54$) höher ein als zu Beginn des Studiums ($MT_0 = 3.86$, $SD = .75$). Danach verändert sich die Einschätzung kaum mehr ($MT_2 = 4.137$, $SD = .64$). Die Veränderungen sind statistisch nicht signifikant.

	n	M	SD
EFI-L fachliche Förderung T0	37	3.86	.75
EFI-L fachliche Förderung T1	27	4.19	.54
EFI-L fachliche Förderung T2	19	4.14	.64

	n	M	SD
EFI-L persönliche Bereitschaft T0	37	3.64	.91
EFI-L persönliche Bereitschaft T1	27	3.64	1.01
EFI-L persönliche Bereitschaft T2	19	3.73	1.36
<hr/>			
EFI-L soziale Inklusion T0	37	4.59	.77
EFI-L soziale Inklusion T1	27	4.63	.86
EFI-L soziale Inklusion T2	19	4.63	.97

Tabelle 1: Verteilungsmasse EFI-L

Die Unterskala der sozialen Inklusion bleibt in etwa gleich ($M_{T0} = 4.59$, $SD = .77$; $M_{T2} = 4.63$, $SD = .97$). Bei der Unterskala der persönlichen Bereitschaft bleibt der Mittelwert auch in etwa gleich, wohingegen die Standardabweichung um mehr als 0.4 Punkte steigt ($M_{T0} = 3.64$, $SD = .91$; $M_{T2} = 3.73$, $SD = 1.36$). Somit nimmt im ersten Studienjahr die Streuung der Antworten zu. Die Meinungen haben sich demzufolge tendenziell in etwa zu gleichen Teilen in entgegengesetzte Richtungen entwickelt.

3.4 Unterschiedliche Veränderungen der positiven Haltung und der persönlichen Bereitschaft

Die positive Haltung zur Inklusion steigt von T0 zu T2 signifikant, wie in Kapitel 3.2 ausgeführt. Die persönliche Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion bleibt hingegen nahezu gleich, wobei die Streuung der Antworten zum Zeitpunkt T2 grösser ist als zu T0 (Kap. 3.3). Wie sich diese zwei Entwicklungen bei einzelnen Personen zeigen, kann bei 10 (persönliche Bereitschaft) respektive 12 (positive Haltung) Studierenden verfolgt werden⁴, von denen Daten zu T0 und T2 vorliegen. In der Abbildung 5 wurden für diese Studierende die Differenz ihrer Antwort von T0 gegenüber T2 berechnet.

⁴ Zwei Studierende haben zu T2 im Fragebogen nur bis zum Ende des SACIE-R ausgefüllt und danach abgebrochen.

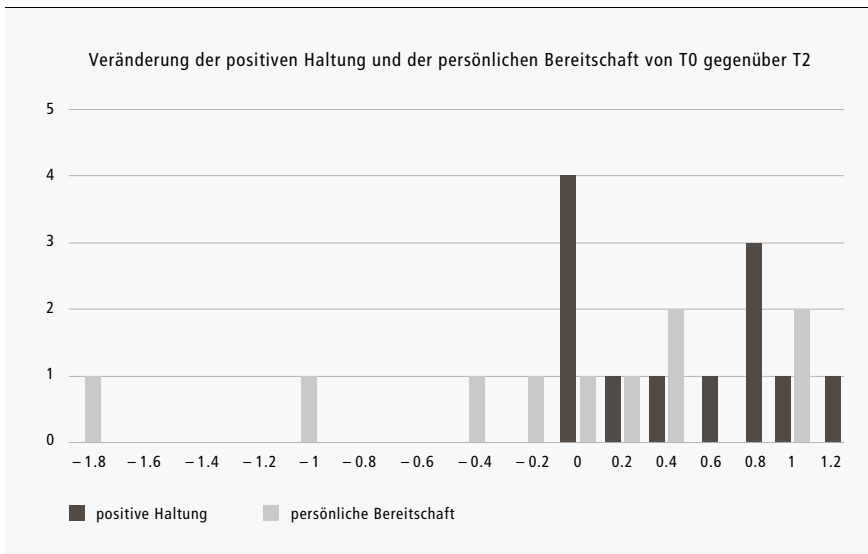


Abbildung 5: Veränderung der positiven Haltung und der persönlichen Bereitschaft

Die positive Haltung nimmt bei 8 Studierenden von T0 zu T2 zu, bei 4 Personen bleibt sie stabil (siehe schwarze Säulen in Abbildung 5). Keine der 12 Studierenden hat die Unterskala positive Haltung zu T2 niedriger beantwortet als zu T0. Die persönliche Bereitschaft und Befähigung zur Inklusion hingegen nehmen bei 4 Personen ab, zwischen -0.2 und -1.8 Punkten. Bei einer Person bleibt sie stabil und bei 5 Personen nimmt sie zu. Bei den einzelnen Studierenden wird hier somit die höhere Standardabweichung in der persönlichen Bereitschaft zum Zeitpunkt T2 sichtbar (vgl. dazu Kap. 3.3).

Diese Entwicklungen können in ihrem Zusammenhang bei den einzelnen Studierenden deskriptiv dargestellt werden. In der Wahrnehmung von 4 Studierenden sinkt ihre persönliche Bereitschaft, während die Haltung gleichbleibt oder positiver wird (Abb. 6, Cluster der schwarzen Datenpunkte). Bei 6 Studierenden verläuft die Entwicklung hingegen gleichsinnig. Sowohl die Haltung als auch die persönliche Bereitschaft nehmen bei 4 Studierenden zu und bei weiteren 2 Studierenden bleiben die positive Haltung bzw. die persönliche Bereitschaft stabil, während sich die andere Dimension jeweils in die positive Richtung verändert (Abb. 6, Cluster der grauen Datenpunkte).

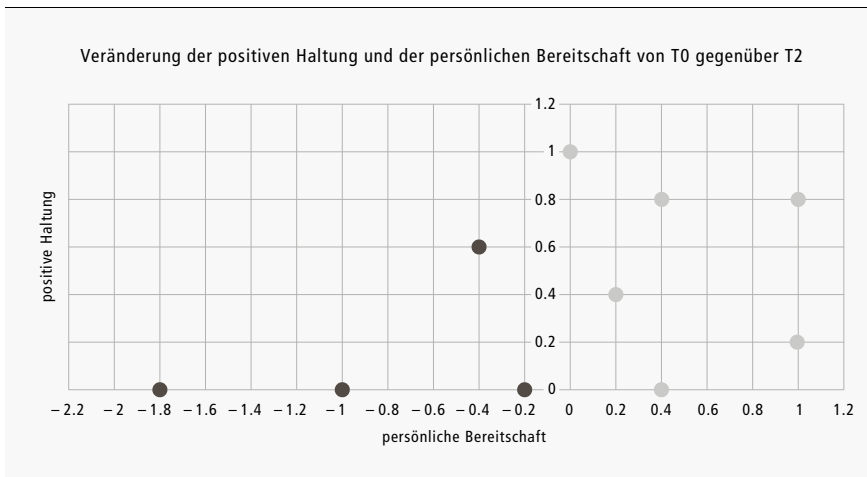


Abbildung 6: Kreuztabelle der Veränderungen der positiven Haltung und der persönlichen Bereitschaft

Die Abbildung 6 zeigt nochmals übersichtlich, dass die Haltung gleichbleibt oder steigt, während sich die persönliche Bereitschaft und Befähigung zu inklusivem Unterricht stärker in beide Richtungen der Skala entwickelt.

4 Diskussion

Die Bachelor-Studierenden des Instituts Unterstrass studieren im Projekt *écolsiv* zusammen mit Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Um zu ergründen, inwiefern sich ihre Haltungen zu inklusivem Unterricht und ihre Bereitschaft, inklusiven Unterricht umzusetzen, während des Studiums verändert haben, wurden ihre Antworten aus dem Fragebogen der PROFIS-Studie analysiert. Hier werden die zwei Hypothesen diskutiert.

Die erste zu Beginn des Beitrags hergeleitete Hypothese besagt, dass bei den Studierenden die Häufigkeit des Kontakts mit Menschen mit Beeinträchtigungen im Studium im Längsschnitt steigen wird und – im Sinne der Kontakthypothese – sich auch Einstellungen und Haltungen zur Inklusion steigern würden.

Im Bereich Studium (und Schule) berichtet eine grosse Anzahl von Studierenden schon zu Beginn des Studiums von häufigem positivem Kontakt (Kap. 3.1). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass viele Studierende

aus Praktika vor dem Studienbeginn Erfahrungen mit Menschen mit Beeinträchtigungen mitbringen, und diese in den Bereich «Schule/Studium» eingeflossen sind.

Im ersten Studienjahr haben die meisten Studierenden häufig positive Begegnungen mit Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Auch der negative Kontakt nimmt zu im Verlauf des ersten Studienjahres, wobei nur drei Studierende angeben «eher oft» negative Kontakterfahrungen gemacht zu haben, alle anderen berichten davon, «sehr selten» oder «eher selten» negativen Kontakt gehabt zu haben. Diese Ergebnisse entsprechen der Erwartung, ist es doch in einer Studiengruppe von rund 50 Personen kaum möglich, nicht in Kontakt zu kommen. Die leichte Zunahme negativer Kontakte zeigt, dass es in der direkten Begegnung auch zu Irritationen kommt (Müller Bösch, 2021, in diesem Band).

Die Ergebnisse zur Entwicklung von Einstellungen und Haltungen ergeben ein unklares Bild: Einerseits zeigt sich, dass die Haltung gegenüber Inklusion im ersten Studienjahr statistisch signifikant positiver wird (Kap. 3.2). Dies ist ein erfreuliches Ergebnis, gilt doch die positive Haltung als einer der wirkmächtigsten Prädiktoren für die Umsetzung von Inklusion (Avramidis & Norwich, 2002). Es stellt auch ein anderes Ergebnis dar, als es in einer Stichprobe an der Pädagogischen Hochschule Zürich ohne das Projekt *écolsiv* abgebildet werden konnte: Dort konnte längsschnittlich – wenn auch über einen kurzen Zeitraum – keine statistisch signifikante Veränderung nachgewiesen werden (Kunz, Luder & Kassis, 2021), was als Anzeichen dafür gelesen werden kann, dass das Projekt *écolsiv* einen Unterschied macht.

Die negative Einstellung zu Behinderung (negativ formulierte Items; Kap. 3.3) und die Bedenken zur Umsetzung (Kap. 3.4) haben sich im Gegensatz zur Haltung nicht statistisch signifikant verändert. Während die negative Einstellung gegenüber Behinderung tendenziell abnimmt, nehmen die Bedenken zur Umsetzung von Inklusion tendenziell zu. Dies ist ein unerwartetes Ergebnis, wurde doch schon in mehreren Studien eine negative Korrelation von positiven Haltungen und Bedenken festgestellt – d. h. die positive Haltung nimmt zu und die Bedenken nehmen ab (Forlin, Earle, Loreman & Sharma, 2011, S. 52; Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016). Im Vergleich sind die negativen Einstellungen in der vorliegenden Stichprobe rund 0.5 Punkte tiefer als diejenigen einer Untersuchung bei 1410 Studierenden in Österreich (ebd.). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Studierenden am Institut Unterstrass schon mit einem niedrigen Mass an negativen Einstellungen ins Studium starten. Die Bedenken sind im Vergleich zu der erwähnten

österreichischen Studie jedoch um ungefähr 0.9 Punkte höher; das ist ein sehr grosser Unterschied. Auf was die grossen Bedenken in der vorliegenden Stichprobe zurückzuführen sind, kann mit den vorliegenden Daten nicht ergründet werden. Dem sollte aber nachgegangen werden, weil diese Entwicklung nicht in die gewünschte Richtung geht.

Des Weiteren kann konstatiert werden, dass häufiger positiver Kontakt mit einer positiven Haltung einhergehen kann (Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011). Mit Blick auf die Haltung, die signifikant positiver geworden ist, scheinen sich auch die Ergebnisse von Woll (2017) in der vorliegenden Studie zu bestätigen. So stehen die negativen Erfahrungen nicht im Zusammenhang mit einem Sinken der positiven Haltungen – die positiven emotionalen Kontakterfahrungen scheinen prägend zu sein.

Die Einstellungen, erhoben mit dem *Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Lehrkräfte* (EFI-L), zeigen im Längsschnitt keine statistisch signifikanten Veränderungen. Zu beobachten ist einzig, dass in der Unterskala der persönlichen Bereitschaft die Streuung der Antworten steigt. Interessant ist dies im Zusammenhang mit der gestiegenen positiven Haltung zur Inklusion. So kann zuallererst zur zweiten Hypothese konstatiert werden, dass die signifikante Steigerung der positiven Haltung in der vorliegenden Stichprobe nicht mit einer Steigerung der persönlichen Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion einhergeht. Es gibt interessanterweise eine Gruppe Studierender, bei der sich einzelne Dimensionen wider Erwarten entwickeln: Nimmt auf der einen Seite die positive Haltung gegenüber der inklusiven Schule zu, sinkt auf der anderen Seite die eigene Einschätzung zur persönlichen Bereitschaft und Befähigung zu inklusivem Unterricht. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass diese Studierenden ihre Haltungen und Überzeugungen zwar behalten, ihre «Naivität» bezüglich der vermeintlichen Einfachheit dieser Aufgabe aber ein Stück weit im ersten Studienjahr verlieren. So könnte es sein, dass die Studierenden die Inklusion zu Beginn des Studiums befürworten, sich aber zur Umsetzung noch nicht vertieft Gedanken gemacht haben. Das Studium könnte ihnen vor Augen führen, dass die Umsetzung von Inklusion komplex und anspruchsvoll ist. Eine mögliche Erklärung für das Resultat könnte also sein, dass die Qualitätsansprüche an inklusiven Unterricht durch den Besuch der Ausbildung wachsen und dadurch die persönliche Bereitschaft im ersten Studienjahr sinkt.

Für alle Ergebnisse, die hier berichtet wurden, ist einschränkend zu sagen, dass es sich um eine sehr kleine Stichprobe handelt, wobei davon nur 10 (persönliche Bereitschaft) respektive 12 (positive Haltung) Bachelor-Studierende im Längsschnitt berücksichtigt werden konnten. Die Ergebnisse

können somit nicht für einen vertieften Vergleich mit anderen Studien genutzt und auch nicht generalisiert werden. Auch muss darüber hinaus betont werden, dass die Entwicklungen der Studiengruppe, die mit den ersten *écolsiv*-Studierenden die Lehrerinnen- und Lehrerbildung durchlaufen haben, mit den vorliegenden Daten nicht eindeutig auf das Projekt *écolsiv* zurückgeführt werden können. Ob die Steigerung der positiven Haltung also auf das Projekt *écolsiv* zurückgeht, ist unklar. Für eine genauere Prüfung, inwiefern die Entwicklungen der Studierenden in Zusammenhang mit dem Projekt *écolsiv* steht, ist eine Analyse der vorliegenden Daten mit Vergleichsdaten einer früheren Studiengruppe, die *écolsiv* noch nicht miterleben konnten, in Planung.

5 Fazit und Ausblick

Auch wenn hier wie erwähnt der direkte Einfluss des gemeinsamen Studiums von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung auf Bachelor-Studierende nicht generalisierend nachgewiesen werden kann, so ist es aus normativer Sicht erfreulich, dass sich bei den Bachelor-Studierenden am Institut Unterstrass inklusionsfreundliche Tendenzen zeigen und sich ihre Haltung signifikant positiv entwickelt.

Die vorliegenden quantitativen Ergebnisse rufen danach, weitere Forschungsarbeiten durchzuführen und danach zu fragen, warum sich die Unterskala «Haltung» während des Studiums als einzige signifikant verändert, die anderen Einstellungsskalen hingegen nicht. Wir erhoffen uns mit der Berücksichtigung weiterer Jahrgänge von Bachelor-Studierenden, die das Projekt *écolsiv* miterlebt haben, mit einer grösseren Stichprobe die vorliegenden Ergebnisse zu klären. Dabei wäre es sicher vielversprechend, die Unterskalen von SACIE-R und EFI-L genauer zu analysieren und ihre inhaltliche Vernetzung und Differenzen zu diskutieren.

Die widersprüchlichen individuellen Entwicklungen der Haltung und persönlichen Bereitschaft gilt es noch genauer zu untersuchen. Dazu bietet sich ein qualitatives Interviewdesign an. So sollen Bachelor-Studierende dazu befragt werden, welche Erklärungen sie für diese widersprüchliche Entwicklung anbieten können. Auch kann in einem Interview nachgefragt werden, welches Gewicht die angehenden Lehrpersonen dem Projekt *écolsiv* bei der Entwicklung ihrer Haltung gegenüber Inklusion geben. Diesem Desiderat wird im nächsten Beitrag des vorliegenden Bandes nachgegangen (Depauly & Labhart, 2021, in diesem Band).

Literatur

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boer, A. A. de (2012). *Inclusie: Een kwestie van attitudes?: onderzoek naar de acceptatie van leerlingen met leerlinggebonden financiering in het reguliere basisonderwijs*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung* (3., neu bearb. und erw. Aufl.). Heidelberg: Winter.
- Depauly, M. & Labhart, D. (2021). Die Entwicklung einer inklusionsbefürwortenden Haltung und der Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion – eine herausfordernde Aufgabe für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In D. Labhart, C. Müller Bösch, M. Gubler (Hrsg.), *écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 163–180). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Dlugosch, A. (2014). «... weil es eben jeden treffen kann.» Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung – Ein Vergleich von zehn Fallstudien aus Oberösterreich und Vorarlberg. *Erziehung und Unterricht*, 164 (3–4), 236–245.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J. & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34 (2), 150–165. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1417822>
- Feuser, G. (2018). *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation: Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik*. Berlin: Peter Lang.
- Feyerer, E. (2014). Einführung. In *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/2011. Endbericht, April 2014* (S. 3–10). https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf
- Feyerer, E. & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. In *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/2011. Endbericht, April 2014* (S. 11–59). https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sammelmappe1.pdf

- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (s1), 177–184. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01162.x>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21 (3), 50–65.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. P. (2015). *Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland. Eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschland (NEPS). Empirische Pädagogik*, 29 (2), 211–229.
- Graf, U., Kassis, W., Kunz, A. & Luder, R. (in Druck). PROFIS – Professionalisierung inklusionsspezifisch: Inklusionsspezifische Haltungen, Einstellungen, eingeschätzte Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Ein internationaler Vergleich. In T. Iwers & U. Graf (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren – Unterschiede und Gemeinsamkeiten gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gubler, M. & Müller Bösch, C. (2020). Eine Schweizer Hochschule auf dem Weg zur Inklusion—Entwicklungsprojekt *écolsiv*. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis: Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 56–66). Opladen: Barbara Budrich.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg – Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–107.
- Kunz, A., Luder, R., & Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Frontiers in Education*, 6, 650236. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.650236>
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 2016(3), 225–238.
- Müller Bösch, C. (2021). Das Projekt *écolsiv* leiten – Entwicklungsfelder inklusiver Bildung. In D. Labhart, C. Müller Bösch, M. Gubler (Hrsg.), *écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 67–84). Bern: Edition SZH/CSPS.

- Müller Bösch, C., Labhart, D., Gubler, M. & Schoch, J. (2017). *Écolsiv – Schule inklusiv. Hintergrundinformationen*. Zürich: Institut Unterstrass. <https://www.unterstrass.edu/assets/files/innovation/ecolsive/Hintergrundinformationen-ecolsiv.pdf>
- Porsch, R. & Ruberg, C. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (4), 393–415.
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 22–35.
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung—Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3 (4), 291–307.
- Woll, A. (2017). *Kontaktbedingungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung als Prädiktoren von Einstellungen zu Inklusion*. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Zierer, K., Weckend, D. & Schatz, C. (2019). Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – Eine Frage der Haltung?* Weinheim: Beltz.

Die Entwicklung einer inklusionsbefürwortenden Haltung und der Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion – eine herausfordernde Aufgabe für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Gubler und Labhart (2021, in diesem Band) haben untersucht, wie sich bei den Bachelor-Studierenden des Instituts Unterstrass die *Haltung zur Inklusion* und die *Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion* während des Studiums entwickeln. Bei der Auswertung quantitativer Längsschnittdaten haben sie festgestellt, dass die Entwicklung asynchron verläuft: Während die inklusionsbefürwortende Haltung im Laufe des ersten Studienjahrs bei den zwölf im Längsschnitt befragten Studierenden im Mittelwert signifikant zunimmt und bei keiner respektive keinem abnimmt, entwickelt sich die persönliche Bereitschaft zur Umsetzung der Inklusion teilweise negativ und teilweise positiv (ebd.). Die Erkenntnis, dass sich die inklusionsbefürwortende Haltung und die persönliche Bereitschaft, Inklusion umzusetzen, nicht synchron entwickeln, ist für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ein genauer zu ergründendes Ergebnis.

Syring, Tillmann, Weiß und Kiel (2018) sowie Ewing, Monsen und Kielblock (2018) erklären, dass eine solche Asynchronität entstehen kann, wenn Fragebögen nicht ausgeglichen die kognitive, affektive und performative Ebene von Einstellungen erheben. Hier wird dieses in sich widersprüchliche Ergebnis jedoch nicht als Artefakt einer Untersuchung mit ungenügender Qualität gedeutet. Vielmehr sollen die Antworten der Studierenden ernst genommen und genauer ergründet werden, was hinter solchen Antworten steckt, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen.

1 Ausgangslage und Leitfragen

Im vorliegenden Beitrag wird mit einer Befragung untersucht, inwiefern sich die asynchrone Entwicklung der *Haltung zur Inklusion* und der *Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion* von Bachelor-Studierenden am Institut Unter-

strass erklären lässt. In einem qualitativen Design werden Faktoren ergründet, die Einfluss auf die Entwicklung einer positiven Haltung gegenüber Inklusion haben. Zudem wird ermittelt, was die Unterschiede in der Entwicklung der Umsetzungsbereitschaft bei den Bachelor-Studierenden erklären könnte. Uns interessiert im Rahmen des Projekts *écolsiv* auch, welchen Anteil das Projekt an der Handlungssteigerung der Studierenden einnimmt. Die Ergebnisse werden daraufhin diskutiert, welche Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung daraus gezogen werden können.

1.1 Vorgehen

Um den subjektiven Theorien der Studierenden zu ihrer Entwicklung nachzugehen, wurden mit ihnen leitfadengestützte, halbstandardisierte Interviews durchgeführt (nach Flick, 2009, S. 203). Insgesamt wurden fünf Studierende interviewt. Die Studierenden wurden als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Entwicklung adressiert. Dabei war es in Bezug auf das Sampling wichtig, die unterschiedlichen Entwicklungen im Bereich der Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion abzudecken. So wurde der ganzen Studiengruppe zur Rekrutierung das Ergebnis der quantitativen Untersuchung gezeigt (Gubler & Labhart, 2021, in diesem Band, S. 156, Abb. 6).

Vor der Durchführung der Interviews wurden die Studierenden gebeten, bezüglich ihrer Haltung und ihrer Umsetzungsbereitschaft eine Selbsteinschätzung vorzunehmen und sich selbst in eine der folgenden zwei Gruppen einzuordnen:

- Gruppe A: Die Studierenden fühlen sich ihrer eigenen Einschätzung nach in ihrer Haltung zur Inklusion durch die Ausbildung gestärkt und spüren, dass ihre Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion gestiegen ist.
- Gruppe B: Die Studierenden fühlen sich in ihrer Haltung zur Inklusion durch die Ausbildung gestärkt, merken aber, dass ihre Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion gesunken ist.

Von den fünf Studierenden (S1 bis S5) haben sich drei der Gruppe A und zwei der Gruppe B zugeordnet.

1.2 Thematische Fokussierung und Leitfragen

Das halbstandardisierte Interview bestand aus einer ersten offenen Frage, die von den Studierenden zuerst narrativ beantwortet werden konnte, und «theoriegeleiteten, hypothesengerichteten Fragen» (Flick, 2009, S. 203).

Die Interviews wurden mit folgender offenen Frage eingeleitet:

- Frage für die Studierenden der Gruppe A: «Du hast dich selbst der Gruppe A zugeordnet, das heisst, deine Haltung zur Inklusion wurde positiver und auch deine Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion hat zugenommen. Kannst du mir erzählen, was seit dem Beginn des Studiums bis jetzt dazu beigetragen hat, dass du deine Entwicklung so einschätzt?»
- Frage für die Studierenden der Gruppe B: «Du hast dich selbst der Gruppe B zugeordnet, das heisst deine Haltung zur Inklusion wurde positiver, aber deine Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion hat abgenommen. Kannst du mir erzählen, was seit dem Beginn des Studiums bis jetzt dazu beigetragen hat, dass du deine Entwicklung so einschätzt?»

Nach der narrativen Antwort auf die erste, offene Frage folgten hypothesengerichtete Fragen. Wir wollten von den Studierenden Folgendes wissen:

- Als Pädagogische Hochschule interessierte uns, welche Module, speziellen Veranstaltungen, Studienwochen oder Aufträge aus Sicht der Studierenden einen Einfluss auf die Haltungsentwicklung hatten.
- Durch das Projekt *écolsiv* interessierte uns, inwiefern die Studierenden dem Projekt einen Einfluss auf ihre Haltung zuschreiben können. Aufgrund der Kontakthypothese (Cloerkes, 2007, S. 145 ff.) sollte ein positiver Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen, also *écolsiv*-Studierenden, die Entwicklung einer positiven Haltung zur Inklusion fördern.
- Durch die Praktika erhalten die Studierenden auch viele Einblicke in die Schulpraxis. Mit Blick darauf, dass die schulstrukturellen Vorgaben (Labhart, Pool Maag & Moser Opitz, 2018) fehlende Ressourcen (eipädagogische Unterstützung, Raumverhältnisse, Ausstattung und Lernmaterial) oder eine unbefriedigende Kooperation unter Professionellen die Umsetzung von Inklusion beeinträchtigen können (Strasser, 2006; Widmer-Wolf, 2018), interessierte uns, wie diese Einschränkungen aus Sicht der Studierenden auf ihre Haltungsentwicklung wirken.
- Wie von Gubler und Labhart ausgeführt (2021, in diesem Band) könnte bei den Studierenden der Gruppe B eine eher naive Selbsteinschätzung oder -überschätzung einer reflektierteren, reiferen Selbsteinschätzung ge-

wichen sein. So wurde nachgefragt, ob die Studierenden meinen, ihre Naivität zum Thema abgelegt zu haben.

- In Anbetracht des mit der Umsetzung von Inklusion einhergehenden Aufwandes wurde gefragt, ob der antizipierte Aufwand die Entwicklung der Bedenken beeinflusst haben könnte.
- Auch wurde gefragt, ob das Theorie-Praxis-Problem (Fraefel & Scheidig, 2018) – Herausforderungen beim Transfer von Inhalten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Schulpraxis – die Bereitschaft zur Umsetzung prägt. So wurde gefragt, ob das pädagogisch-didaktische Wissen, das die Studierenden im Studium erhalten, in der Praxis (nicht) umsetzbar wäre.

1.3 Fragestellung und Auswertung

Das Ziel der Befragung ist, einerseits zu verstehen, was zur Entwicklung der positiven Haltung zur Inklusion beigetragen hat. Andererseits ist zu klären, worauf die unterschiedlichen Entwicklungen bezüglich der Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion bei den Studierenden der Gruppe A und der Gruppe B zurückzuführen sind. Dabei werden auch Nachfragen zum Studium und zum Projekt *écoviv* gestellt, um zum Schluss der Studie Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten zu können.

Die Interviews wurden transkribiert und anschliessend inhaltsanalytisch nach Mayring (2002) mithilfe von MAXQDA ausgewertet. Die Darstellung der Ergebnisse folgt in zwei Teilen: Im ersten wird der Fragestellung nachgegangen, welche Faktoren aus Sicht der Studierenden zur Entwicklung der positiven Haltung zur Inklusion während des Studiums mitgespielt haben (2.1). Im zweiten Teil steht der Unterschied zwischen den Gruppen A und B im Zentrum (2.2). Zum Schluss (3) werden die zwei Forschungsfragen beantwortet und diskutiert, um im Anschluss daran (4) Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung abzuleiten.

2 Ergebnisse

In einem ersten Schritt wird die inklusionsbefürwortende Haltung aufgegriffen und gezeigt, worauf das Entstehen dieser «Haltungsqualität» der Studierenden gemäss eigener Auskunft zurückzuführen ist. In einem zweiten Schritt wird auf die Unterschiede zwischen den Gruppen A und B bei der Umsetzungsbereitschaft eingegangen. Dabei werden die unterschiedlichen

Entwicklungsmuster beschrieben, die zwischen der Haltung zur Inklusion und der Umsetzungsbereitschaft bestehen.

2.1 Die Erzeugung einer inklusionsbefürwortenden Haltung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Es lassen sich vier Faktoren identifizieren, auf die die Erzeugung einer inklusionsbefürwortenden Haltung zurückgeführt werden kann: die in der Ausbildungsinstitution gelebte inklusive Grundhaltung, die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in Unterrichtsmodulen und Studienwochen, der unmittelbare und dauerhafte Kontakt mit den *écovsiv*-Studierenden sowie die durch das Studium erlangte Befähigung für einen wirksamen inklusiven Unterricht.

2.1.1 *Die inklusive Grundhaltung am Institut Unterstrass*

Die fünf befragten Studierenden berichten, dass die «allgemeine Grundhaltung, die man einfach mitbekommt im Unterstrass» (S4), ausschlaggebenden Einfluss auf die Entwicklung ihrer inklusionsbefürwortenden Haltung habe. Ein guter inklusiver Unterricht setzt einen achtsamen und auf die einzelne Person bezogenen Umgang voraus – und genau diese Art eines individuellen Lernkontaktes erfahren die Studierenden am Institut Unterstrass als Lernende selbst:

Und dann ist es natürlich auch so, sind es die – wie sagt man – die Möglichkeiten, die man selber als Studierende hat. Die Art wie einem selber begegnet wird. Also wenn ich ein Problem habe, kann ich irgendwie zu einer Dozentin gehen – zu wem auch immer – und man sucht das Gespräch und man findet eine Lösung. Es sind nicht einfach Regeln, die befolgt werden oder nicht befolgt werden. Es wird individuell auf einen eingegangen und ich glaube dieses selber Erleben hat sehr fest meine Einstellung geändert. Das Merken, auch auf mich wird eingegangen, weil auch ich habe besondere Bedürfnisse. (S1)

2.1.2 *Die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in Unterrichtsmodulen und Studienwochen*

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion erfolgt am Institut Unterstrass auf mehreren Ebenen. Zuerst scheint es wichtig, die Studierenden in Kontakt mit dem Thema Inklusion zu bringen, da dieses Thema für viele

neu ist. Bereits dieser erste Schritt scheint die Entwicklung einer integrationsfördernden Haltung in Gang zu bringen, denn auf die Frage, worauf sie ihre inklusionsbefürwortende Haltung zurückführe, antwortet S2: «Als erstes überhaupt – die Auseinandersetzung mit dem Thema, ich habe Inklusion nicht gekannt». Dabei kann es vorkommen, dass nicht nur das Thema Inklusion neu ist, sondern dass Studierende «vor dem Studium keinen Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigung» (S4) hatten.

In der Auseinandersetzung mit dem Thema müssen zuerst die Grundlagen erarbeitet werden. Für die Studierenden ist es wichtig, dass sie «die Geschichte der Inklusion in verschiedenen Ländern, die Entwicklung von Inklusion und Migration als Teil von Schulentwicklung» (S4) verstehen und nachvollziehen können. Neben dem Verständnis über die Hintergründe des Themas muss aber vor allem auch eine eingehende und intensive Diskussion über das Thema geführt werden, in der die Vor- und Nachteile der Inklusion besprochen werden können (vgl. S5). Die Inklusionswoche – eine Studienwoche zum Thema – scheint für die Meinungsbildung bezüglich Inklusion eine besonders starke Wirkkraft zu haben, denn «in der Inklusionswoche sind für mich einige Lichter aufgegangen. Der Referent hat Beispiele gezeigt über Autismus, die zeigen, dass innerhalb eines Rahmens etwas möglich ist und dass das nachweisbar ist» (S2). Durch diese intensive einwöchige Auseinandersetzung mit dem Thema können die Studierenden ein eigenes Verständnis von Inklusion aufbauen, das dann zu ihrer handlungsleitenden Maxime wird:

Die Beispiele haben Sinn gemacht, sie haben gezeigt, was Inklusion heisst: Inklusion heisst nicht, dass das Kind per se perfekt in die Klasse passt, sondern es ist einfach in seinem Wesen, wie es ist und was es kann, es wird in einem starken Rahmen getragen und kann sich in seinem möglichen Rahmen auch entwickeln. (S2)

Neben der diskursiven Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion ist für die Entwicklung der inklusionsbefürwortenden Haltung gemäss Auskunft der Befragten auch bedeutsam, dass sie Inklusion «real und hautnah» erleben können. In einer Studienwoche zum Thema «Umgang mit Heterogenität» in Hamburg, in der die Studierenden in inklusiven Klassen hospitierten und mitarbeiteten, wird ihnen diese Erfahrung ermöglicht: «Nur schon mal in so einer Klasse zu sitzen und zu sehen, doch – auch wenn nicht immer reibungslos –, das funktioniert irgendwie» (S4). Zu sehen, dass es schon mit jungen Kindern, trotz aller Unterschiede, möglich ist, ein selbstverständliches Miteinander zu leben, erzeugt einen emotionalen Bezug zum Thema Inklusion: «Mich hat es sehr berührt zu sehen, wie ein kleinwüchsiges Kind

in der Klasse eingebunden ist, wie die Kinder mit ihm umgehen und wie Lehrpersonen nach kreativen Ideen suchen, um ihn einzubinden» (S3).

2.1.3 *Der unmittelbare und dauerhafte Kontakt mit den *écolsiv*-Studierenden*

Der Möglichkeit, gemeinsam mit Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu studieren, wohnt eine für die Entwicklung der integrationsbefürwortenden Haltung immense Kraft inne. Die Ansicht, dass Inklusion eine erstrebenswerte Sache sei, ist bei allen Studierenden «hauptsächlich auf den *écolsiv*-Studiengang» (S1) zurückzuführen. Das Zusammensein mit Menschen mit Beeinträchtigung ermöglicht den Bachelor-Studierenden Zutritt zu einer ihnen oft unbekanntem Welt, die dabei für sie überraschende Erkenntnisse beinhaltet. Durch die persönlichen Gespräche mit den *écolsiv*-Studierenden erfahren die Bachelor-Studierenden aus erster Hand, dass Menschen in der «exkludierten Welt» oftmals unterschätzt werden:

[...] wenn der *écolsiv*-Student erzählt hat, wie es früher war, vorher. Er hatte ja vor dem Studium in dieser Stätte gearbeitet, und dann finde ich schon krass, wenn er erzählt, was er da für Erfahrungen gesammelt hat oder wie er behandelt wurde. Und dann merke ich, kenne ich ihn auf der anderen Seite und weiss, was er leisten kann. Das passt dann für mich wie nicht zusammen. (S1)

Für die Studierenden ist es sehr aufschlussreich zu sehen, dass diese oft unterschätzten Menschen in der «inklusive Welt» ihr Potenzial ausschöpfen können:

Also ich muss sagen, ich schätze ihn [den *écolsiv*-Studenten] sehr als unseren Mitstudenten. Ich merke auch im Gespräch mit ihm, wieviel ihm diese Zeit beschert hat und wie er sich auch entfalten konnte. Das ist natürlich für mich ein sehr schönes Beispiel, weil man ist auf Augenhöhe – klar, man hilft, aber in seinem Rahmen wurde wirklich viel herausgeholt. (S2)

Die Kontakte zwischen den zwei unterschiedlichen Studiengängen sind rege und «intensiver als zu Beginn des Studiums erwartet» (S4) und können auch von privater Natur sein: «Ich habe ihm auch ab und zu im Deutsch etwas vorgelesen – und irgendwann sind wir dann abgeschweift und haben über Privates gesprochen» (S4).

Für die Förderung der integrationsbefürwortenden Haltung scheint auch die Möglichkeit, selbst etwas zur Erschaffung einer «inklusive Welt» beizutragen, bedeutsam zu sein: «Ich merke schon, wie wichtig für ihn schon

eben nur diese täglichen Gespräche mit uns sind, weil er in der Gesellschaft halt doch ein bisschen als ausserhalb gilt» (S2).

Die Erfahrungen der Bachelor-Studierenden mit den *écolsiv*-Studierenden sind jedoch nicht alle gleich positiv: Auf die Frage, worauf sie ihre positive Haltung zur Inklusion zurückführe, antwortet eine der Befragten:

Ich glaube, das hat mit den *écolsiv*-Studenten zu tun. Ich habe mir aber lange überlegt – wie sagt man das – also es war dann nicht – die Zeit im Studium war nicht nur positiv geprägt – also ich habe auch oft darüber reflektiert, ich habe Gespräche geführt und ich bin zum Schluss gekommen, dass ich es gut finde. Also mit den *écolsiv*-Studierenden, wo ich aber auch finde, nicht jeder Mensch ist geeignet dafür. [...] Also es geht nicht darum, dass es *écolsiv*-Studierende sind, ich glaube, es gibt einfach Menschen, die sind besser geeignet für diesen Beruf als andere. (S3)

Diese Äusserung zeigt, dass das Projekt *écolsiv* bei den Bachelor-Studierenden differenzierte Überlegungen in Gang setzt: Mit ihrer Frage nach der Eignung für den Lehrrinnen- und Lehrerberuf, die sowohl für die Bachelor-Studierenden als auch für die *écolsiv*-Studierenden zu stellen ist, lehnt die Studierende das Projektes *écolsiv* nicht etwa ab, sondern stellt im Grunde relevante Fragen an das Projekt.

2.1.4 Die Befähigung zu einem wirksamen inklusiven Unterricht durch das Studium

Die Studierenden führen ihre inklusionsaffine Haltung auch darauf zurück, dass sie am Institut Unterstrass hilfreiche Unterstützung bekommen bezüglich der Frage, wie ein guter inklusiver Unterricht zu bewerkstelligen ist. Auf die Frage, woher ihre inklusionsbefürwortende Haltung komme, antwortet eine der Befragten wie folgt:

[...] ich glaube auch einfach wie gestalte ich den Unterricht, also auch die Module zu den verschiedenen Methoden, oder was ist guter Unterricht. Und für mich war dann wie die Definition von gutem Unterricht beinhaltet eigentlich schon verschiedene Niveaus und Integration. Integration ist für mich eine logische Konsequenz vom Unterricht. (S1)

Eine zweite Studentin konkretisiert, welche Ideen und Anregungen diese Unterstützung beinhaltet:

Also ja ich glaube, das sind die Lernumgebungen, die uns ans Herz gelegt werden, die wir bieten sollen. Also dass wir eine Lernumgebung schaffen, wo sich die Kinder

selber führen können, wo es möglichst offene Aufgaben sind, die möglichst breite Ergebnisse geben. Und das heisst für mich, dass jedes Kind sich in seinem möglichen Bereich dann auch entfalten kann, oder wie einen Fortschritt machen und lernen kann. (S2)

Diese Idee des niveaudifferenzierten Unterrichts wird von den Studierenden am Institut Unterstrass als konstitutiver Bestandteil der Lehre wahrgenommen:

[...] und das Differenzieren war eigentlich immer ein Thema. Und es wurde immer irgendwie miteinbezogen, was eigentlich eine Selbstverständlichkeit in dieses Thema reingebracht hat und irgendwann musste man das gar nicht mehr miteinbringen, weil es wie automatisch passierte. (S5)

Besonders hilfreich finden die Studierenden auch, dass Prüfungsarbeiten immer den Aspekt der Niveaudifferenzierung beinhalten müssen: «Wir haben auch Leistungsnachweise gehabt, wo wir das wirklich umsetzen mussten, dass es möglichst offene Aufgaben sind, die möglichst breite Ergebnisse liefern» (S2). Wenn dann solche Überlegungen zusätzlich einem Realitätscheck ausgesetzt werden, scheint dies ein besonders wertvolles Übungsfeld für die Studierenden darzustellen: «Und auch die Leistungsnachweise sind ja ausgelegt für die Klasse, die ich dann ab Sommer übernehmen werde – und dann ist es für mich schon auch ein wichtiger Punkt, um Dinge niveaudifferenziert vorzubereiten für die neue Klasse» (S1).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der facettenreiche Zugang zum Thema Inklusion am Institut Unterstrass – ungeachtet der Umsetzungsbereitschaft – dazu beiträgt, eine inklusionsbefürwortende Haltung zu entwickeln.

2.2 Unterschiede in der Bereitschaft, Inklusion umzusetzen

Während wie erwähnt die inklusionsbefürwortende Haltung im Verlauf des Studiums gleich bleibt oder steigt, entwickelt sich die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion in zwei Richtungen: Bei den einen Studierenden ist die Bereitschaft gestiegen (Gruppe A), bei den anderen gesunken (Gruppe B).

Die Unterschiede in den Entwicklungsmustern zwischen den Studierenden der Gruppe A und der Gruppe B sind nach vorliegender Analyse der Antworten der Studierenden hauptsächlich auf unterschiedliche Auffassungen

des Theorie-Praxis-Problems⁵ zurückzuführen. Dabei ist es wichtig zu betonen, dass es explizit nicht unterschiedliche Praxiserfahrungen sind, die dieses Transfer-Verständnis beeinflussen. Wie die Interviews zeigen, machen nämlich beide Gruppen nicht nur positive Erfahrungen mit Inklusion in der Praxis:

Als ich selber im Lernvikariat unterrichtet habe, da wurde mir schon klar, dass die Ressourcen sehr knapp sind, dass es keine zusätzlichen Räume zur Verfügung hat, dass die Klassengröße – dass es einfach zu viele Kinder hat. Dass es dann einfach nicht möglich ist, so individuell auf jedes einzelne Kind einzugehen. (S₁)

Diese negativen Erfahrungen scheinen jedoch die Umsetzungsbereitschaft von Studierenden der Gruppe A nicht zu beeinträchtigen: «Also ich finde, die Berufspraxis hat meine Bereitschaft nicht erhöht. Sie hat sie aber auch nicht gemindert. Mir wurde einfach klar, dass es eine Herausforderung ist» (S₁).

2.2.1 Kompetent im Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem

Warum diese Studierende trotz der negativen Erfahrungen im Praktikum dennoch bereit ist, Inklusion umzusetzen, erklärt sie folgendermassen:

Aber ich glaube genau dafür ist die Praxis da, oder eben die Praktika, damit man eben sieht – ja, dass es auf der einen Seite die Theorie gibt und auf der anderen Seite die Praxis, und dass irgendwie die Theorie nicht eins zu eins umzusetzen ist. (S₁)

Diese umsetzungsbereite Studentin lässt sich nicht davon abschrecken, dass die Auseinandersetzung mit Inklusion im Studium nicht hundertprozentig kompatibel ist mit der Praxis – im Gegenteil: Die Studentin begreift die Theorie als legitimen Ausgangspunkt für die Praxis: «Ich finde es nicht schlimm, wenn Vorschläge des Studiums nicht in die Praxis umgesetzt werden können. Ich glaube, wenn man sich dessen bewusst ist, ist es auch in Ordnung, wenn eine Idealvorstellung da ist» (S₁).

⁵ Der Begriff «Theorie-Praxis-Problem» wird hier – in Anlehnung an die Sprache der interviewten Studierenden – folgendermassen verwendet: Er bezieht sich auf das Verhältnis zwischen in der Ausbildung vermittelten Inhalten und deren Anwendbarkeit in der Praxis – wohl wissend, dass in der Lehre nicht nur wissenschaftliche Theorien, Konzepte und Befunde, sondern auch weniger komplexe «Kern- und Handlungspraktiken» (Fraefel & Scheidig, 2018) vermittelt werden.

Dieses Theorie-Praxis-Verständnis findet sich auch bei einer anderen Studentin aus der Gruppe A. Sie gibt zwar an, dass eine negative Erfahrung im Praktikum «so ein bisschen die Wunschvorstellung und Haltung schon geprägt oder ein bisschen relativiert hat» (S2), trotzdem bleibt sie klar bei ihrer Absicht, Inklusion umsetzen zu wollen:

Ich zweifle nicht daran, dass ich es [Inklusion, Anm. d. A.] umsetzen werde, sondern ich bezweifle, ob es so sein wird, wie man sich Inklusion eigentlich vorstellt und wie es sein sollte und wie es uns mitgegeben wird – es wird bestimmt irgendwo einen Verlust oder Mangel geben. (S2)

Auch diese Studentin begreift die Theorie als legitime Orientierungshilfe für die Entwicklung der Praxis. Ihr ist bewusst, dass der Versuch, eine theoretische Idealvorstellung in der Praxis umzusetzen, nicht möglich ist; es gibt immer einen Qualitätsverlust. Die Praxis sei allerdings abhängig von einem theoretischen Ideal, da nur dadurch Veränderungen herbeigeführt werden können:

Also es gibt bestimmt Momente, wo ich halt wirklich dachte, das, was uns im Unterstrass vermittelt wird, ist jetzt ein bisschen utopisch. Aber ich glaube, nur so kommt man ja auch irgendwie weiter oder kann man sich in eine Richtung bewegen, wenn es ein Extrem gibt. [...] Ja irgendwie das Totale, das ist ja in unserem System einfach nicht möglich. Aber ich glaube, damit es einen Wandel im Bildungssystem oder im allgemeinen System geben kann, muss es ein Extrem geben. Also wir haben das im Hinterkopf – Inklusion vor Exklusion. (S2)

Nach der Auffassung dieser Studentin bedarf das gesamte Bildungssystem dieses Ideals, damit Veränderung in Richtung Inklusion stattfinden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden der Gruppe A über eine Auffassung des Verhältnisses von Theorie und Praxis verfügen, welche die Entwicklung von Inklusion vorantreibt. Für die Studierenden der Gruppe A lässt sich daher folgendes Handlungsmotto formulieren: *Ich handle, obwohl die Realität nicht ideal ist, aber durch mein Handeln kann sie immer idealer werden!*

2.2.2 Transferarmer Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem

Wenn man nun die Aussagen der Studierenden der Gruppe B bezüglich ihrer Auffassung des Theorie-Praxis-Problems betrachtet, zeigt sich ein anderes Bild: Eine Studentin der Gruppe B ist der Meinung, dass eine Passung

zwischen Theorie und Praxis kaum möglich ist; das hindert sie daran, einen inklusiven Unterricht zu gestalten: «Ich glaube in der Theorie klingt es sehr schön und idealistisch, aber es ist wie noch nicht so umgesetzt, dass man sagen kann, dass es die Theorie deckt!» Diese Studierende erwartet also, dass die Praxis passgenau nach theoretischem Vorbild ausgestaltet sein sollte, was aber nicht ihrer tatsächlichen Erfahrung entspricht:

Aber ich habe in Praktika und Schulen erfahren, dass die Ressourcenkapazität nicht ausreicht, um Inklusion vollständig umzusetzen. Ich finde es eine gute Sache, aber die Realität sieht für mich etwas anders aus, als sie sein sollte, um Inklusion umsetzen zu können. (S5)

Bei der anderen Studentin der Gruppe B ist die mangelnde Umsetzungsbereitschaft für Inklusion auf ein «Transferproblem» zurückzuführen: Auf die Frage, warum sie sich nicht bereit fühle, Inklusion nach dem Studium auch umzusetzen, antwortet S4: «Also wir haben im Studium sehr viele Beispiele gesehen, finde ich grundsätzlich, aber ich habe wie das Gefühl, es ist dann in der Praxis nochmals etwas anderes.» Diese Aussage zeigt, dass die Studentin folgendes Idealbild vor Augen hat, das gemäss ihrer Erfahrung jedoch nicht eingelöst wird: In der Ausbildung vermittelte Inhalte müssen in der Praxis direkt angewandt werden. Und auch bezüglich der für Inklusion wichtigen Zusammenarbeit von Lehrpersonen fehlen ihr «die praktischen Beispiele» (S4): «Wie gesagt – Zusammenarbeit – man sagt uns immer: Kommunikation ist das A und O, man muss sich absprechen mit der Lehrperson für Integrierte Förderung – aber wie das aussieht, das habe ich nirgendwo gesehen» (S4).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden der Gruppe B über eine Auffassung des Verhältnisses von Theorie und Praxis verfügen, welche die Entwicklung von Inklusion hemmt. Für die Studierenden der Gruppe B lässt sich daher folgendes Handlungsmotto formulieren: *Ich handle erst, wenn die Realität ideal ist und Beispiele aus der Praxis ohne Anpassungen transferiert werden können!*

3 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde durch qualitativ ausgewertete Interviews mit fünf Bachelor-Studierenden des Instituts Unterstrass eruiert, welche Faktoren die Entwicklung einer inklusionsbefürwortenden Haltung beeinflussen und was die Umsetzungsbereitschaft prägt. Aufgrund der kleinen Stichprobe und der freiwilligen Teilnahme der Studierenden sind die Ergebnisse nur als Ausschnitt aus weiteren möglichen Antworten zu verstehen. Mit anderen Worten: Die Ergebnisse sind eher explorativ als repräsentativ zu verstehen. Die Erklärungen der befragten Studierenden sind jedoch gut nachvollziehbar und es lassen sich daraus Desiderate für eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung formulieren. Die Ergebnisse werden hier zusammengefasst und diskutiert, um im Abschlusskapitel daraus Desiderate abzuleiten.

Zur ersten Frage, auf was die Entwicklung einer inklusionsbefürwortenden Haltung zurückzuführen ist, konnten vier Faktoren identifiziert werden: Erstens scheint die inklusive Grundhaltung, die am Institut Unterstrass gelebt wird und auch die Bachelor-Studierenden an sich selber erleben, eine positive Auswirkung auf die Haltung gegenüber der Inklusion zu haben. Zweitens scheint prägend zu sein, dass Inklusion am Institut Unterstrass fester Bestandteil des Curriculums ist. Drittens – und hier spannend für das zu evaluierende Projekt *écolsiv* – wird der unmittelbare und dauerhafte Kontakt zu den *écolsiv*-Studierenden vor allem für die allgemeine Einstellung und Haltung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen als wichtiger Faktor verstanden. Und viertens befähigt das Institut Unterstrass durch didaktische Vorschläge («Lernumgebungen mit offenen Aufträgen») im Sinne der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (1989) zur Umsetzung von inklusivem Unterricht, was von den Studierenden als Beitrag zur positiven Entwicklung ihrer Haltung gewertet wird.

Zur zweiten Frage, von was die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion abhängt, konnte ergründet werden, dass hauptsächlich ein Unterschied im Umgang mit dem Theorie-Praxis-Problem besteht: Während manche Studierende bereit sind, Inklusion trotz «nicht idealer Realität» umzusetzen, konstatieren die anderen Studierenden ein Transferproblem: Diese Studierenden besitzen die Kompetenz oder die Selbstwirksamkeit nicht, um Vorschläge aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder aus Praxiserfahrungen in den eigenen Unterricht zu transferieren.

Wie aus der Schuleffektivitätsforschung bekannt, ruft nicht ein Faktor allein, sondern der kombinierte Effekt der vier Faktoren die positive Ent-

wicklung der Haltung hervor. Der Umstand des kombinierten Effekts führte bereits in der frühen Schuleffektivitätsforschung zur Vermutung, dass möglicherweise so etwas wie ein übergreifendes «Schulethos» von ausschlaggebender Bedeutung für den Erfolg einer Schule sein könnte (Rutter et al., 1980). Dieses Ethos als institutioneller Effekt scheint hier zuallererst mit der humanistischen Grundhaltung (Rogers, 1984) des Instituts Unterstrass in Verbindung zu stehen. Studierende fühlen sich als individuelle Schulmitglieder wahrgenommen, es wird auf deren besonderen Bedürfnisse Wert gelegt und Rücksicht genommen. Damit einher geht erstens der didaktische Doppeldecker (Wahl, 2013), der den Studierenden ermöglicht, inklusiven Unterricht selber zu erleben. Zweitens ist zentral, dass über mehrere Module hinweg und von allen Dozierenden eine Idee von inklusivem Unterricht vorgeschlagen und vorgelebt wird: Eine entwicklungslogische Didaktik (Feuser, 1989) in Anlehnung an den reformpädagogisch orientierten Offenen Unterricht (Peschel, 2012) und der Gedanke von einer umfassenden Zugänglichkeit auf unterschiedlichen Ebenen durch ein Universal Design (Powell, 2012; Rose, Gravel & Gordon 2014). Drittens scheint die Kontakthypothese (Cloerkes, 2007) bei den befragten Studierenden zuzutreffen. Der Kontakt mit *écovsiv*-Studierenden ermöglicht die Entwicklung einer positiveren Haltung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigungen.

Die vorliegenden Daten lassen vermuten, dass die Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion davon abhängt, wie die Studierenden mit dem Transfer von theoretischen Erkenntnissen in die Praxis umgehen (Theorie-Praxis-Problem). Gemäss Oelkers (1998) besteht «das Transferproblem überall, wenn man irgendeine Idealpassung von Ausbildung und Fertigkeit vor Augen hat. Diese Passung ist sozusagen Systemlücke» (S. 4). Eine Lehrerinnen- und Lehrerbildung habe weder das Ziel noch die Möglichkeit, «fertige» Handlungsanleitungen oder «Unterrichtsrezepte» zu vermitteln. Ausbildung müsse vielmehr als «fortlaufende Problem- und Themeneröffnung» (ebd.) verstanden werden. Gefordert ist somit eine analog in der sozialen Arbeit geforderte «reflexive Professionalität» (Dewe, 2009), mit der ein Verständnis einer oder eines mündigen Professionellen (Heite & Böllert, 2010) einhergeht, der oder die die konkrete Umsetzung der Inklusion als eigene Transferleistung ansieht. Theorie und Praxis sind nie beziehungslos, sondern stehen immer in einer Wechselbeziehung: Das bedeutet für die Praxis, dass sie nicht unmittelbar von der Theorie profitiert, aber aus ihr «Aufklärung, Orientierung und Kritik [...] gewinnen kann» (Benner, 1995, S. 13). Zwei Punkte sind nach Rothland (2020) notwendig, damit das Theorie-Praxis-Verhältnis in diesem Sinne in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt werden

kann: Erstens ist eine Distanzierung von der Praxis durch Phasen an der Hochschule wichtig. Und zweitens muss Dozierenden wie Studierenden bewusst sein, dass mit einer Übersetzung des theoretischen Wissens in die Praxis immer auch eine vereinfachende Veränderung – in disziplinärem Sinne eine Trivialisierung – einhergeht.

4 Implikationen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich folgende Hinweise für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ableiten. Die Steigerung einer positiven Haltung zur Inklusion kann eine Pädagogische Hochschule durch mindestens drei Aspekte unterstützen:

- Das (Vor-)Leben einer *humanistischen, inklusiven Grundhaltung*: Diese Grundhaltung muss den Studierenden von allen Dozierenden durch Begegnungen auf Augenhöhe und Teilhabe vorgelebt werden.
- Das Umsetzen des *pädagogischen Doppeldeckers*: In der Hochschullehre sollte nicht nur über guten inklusiven Unterricht referiert werden, die tatsächliche Umsetzung eines inklusiven Unterrichts muss vielmehr konstitutiver Bestandteil der Lehre sein.
- *Studieren mit Menschen mit Beeinträchtigungen*: Der niederschwellige und direkte Kontakt mit Menschen mit Beeinträchtigungen wird durch die Öffnung der Hochschule für Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglicht.

Eine positive Umsetzungsbereitschaft erfordert darüber hinaus bei den Lehrpersonen die Kompetenz, vorhandenes Wissen in der Praxis anzuwenden. Dafür muss eine Pädagogische Hochschule das *Passungsverhältnis* zwischen Inhalten, die in der Ausbildung vermittelt werden, und deren Anwendung in der Praxis mit den Studierenden *thematisieren*. Dazu gehören *Übersetzungsleistungen*, wobei Dozierende mit Vereinfachungen und sogar kleinen Verfälschungen rechnen müssen. Ziel ist ein reflexives Professionsverständnis: Es geht nicht darum, Handlungsanleitungen und Unterrichtsrezepte umzusetzen, sondern dass Lehrpersonen die Möglichkeiten immer neu ausloten, weil Inklusion stets von vielen Faktoren vor Ort abhängig ist.

Über diese Punkte hinaus sind sicherlich weitere Aspekte zu berücksichtigen, die im vorliegenden Beitrag nicht sichtbar wurden. Die qualitative Befragung konnte jedoch einiges zutage fördern, das für die Konsolidierung und Weiterentwicklung einer inklusionsbezogenen Lehrerinnen- und Lehrerbildung berücksichtigt werden sollte.

Literatur

- Benner, D. (1995). Das Theorie- Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In D. Benner (Hrsg.), *Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Band 2.* (S. 13–30). Weinheim: Juventa.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: Eine Einführung.* Heidelberg: Winter.
- Dewe, B. (2009). Reflexive Professionalität. In A. Riegler, S. Hojnik & K. Posch (Hrsg.), *Soziale Arbeit zwischen Profession und Wissenschaft: Vermittlungsmöglichkeiten in der Fachhochschulausbildung* (S. 47–63). Wiesbaden: Springer VS.
- Ewing, D. L., Monsen, J. J. & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34 (2), 150–165.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), 4–48.
- Fleischmann, A.-M. & Güler, R. (2011). Zum Theorie-Praxis-Problem. In T. Mikhail (Hrsg.), *Zeitlose Probleme der Pädagogik – Pädagogik als zeitloses Problem?* (S. 39–49). Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.
- Gubler, M. & Labhart (2021). Die Entwicklung von Haltungen und der Bereitschaft zur Umsetzung von Inklusion im Projekt *écolsiv*. In D. Labhart, C. Müller Bösch, M. Gubler (Hrsg.), *écolsiv – Schule inklusiv. Ein Hochschulprogramm inklusiver Bildung* (S. 142–162). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Flick, U. (2009). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zur professionellen Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (3), 344–364.
- Heite, C. & Böllert, K. (2010). Einführung in den Thementeil: Entwicklungslinien und Herausforderungen der Professionalität Sozialer Arbeit. *Soziale Passagen*, (2), 5–14.
- Labhart, D., Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (1), 71–87.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung.* Weinheim: Beltz.

- Oelkers, J. (1998). Lehrerbildung – ein ungelöstes Problem, *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (1), 3–6.
- Peschel, F. (2012). *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Hohengehren: Schneider.
- Powell, J. W. (2012). From Ableism to Accessibility in the Universal Design University. *Review of Disability Studies*, 8 (4), 29–41.
- Rogers, C. R. (1984). *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*. München: Kösel.
- Rose, D. H., Gravel, J. W. & Gordon, D. T. (2014). Universal Design for Learning. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 475–489). London: SAGE
- Rothland, M. (2020). Legenden der Lehrerbildung. Zur Diskussion einheitsstiftender Vermittlung von «Theorie» und «Praxis» im Studium. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66 (2), 270–287.
- Rutter, M., Maughan, P., Mortimore, P. & Ouston, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12 (3), 6–14.
- Syring, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Empirische Arbeit: Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. Analyse des Widerspruchs durch Überprüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65 (3), 206–220.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Widmer-Wolf, P. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299–313). Opladen: Barbara Budrich.

Teil 5

Schluss

Umsetzung inklusiver Hochschulprogramme

Erfahrungen aus dem Projekt *écolsiv* auf andere Hochschulen übertragen

Im Projekt *écolsiv* erhalten Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Zugang zur Hochschule und dadurch zu Bildung. Diese Gruppe von Menschen ist laut der Einschätzung von Pool Maag (2021, in diesem Band) im schweizerischen Bildungssystem von systematischer Diskriminierung betroffen. Lebenslanges Lernen in Bildungsinstitutionen wird ihnen kaum ermöglicht. Das Projekt *écolsiv* setzt sich deshalb dafür ein, Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung Zugang zu einer Hochschulausbildung zu verschaffen. Durch die Zertifizierung und die Anerkennung ihrer Kompetenzen erhalten sie die Möglichkeit, einer beruflichen Tätigkeit im Arbeitsfeld Schule nachzugehen. Im Folgenden werden zuerst die Erkenntnisse aus der Pilotphase des Projekts zusammengefasst, die im vorliegenden Band gesammelt wurden, und Entwicklungsbereiche benannt. Daraus werden in einem weiteren Schritt Gründe abgeleitet, warum Hochschulen inklusive Programme anbieten sollten.

1 Standardverletzung der Bildungsinstitution

Das Projekt *écolsiv* ist grundsätzlich mit einem Systembruch verbunden; es kann von einer Standardverletzung der Bildungsinstitution gesprochen werden. «Schule ist ein staatliches Dispositiv einer in Klassen gespaltenen Gesellschaft und dient unter anderem der Aufrechterhaltung dieser Klassenspaltung durch die ungleiche Verteilung selektiver Mobilitätschancen und der Homogenisierung der Kultur des jeweiligen Nationalstaates» (Graf, 2016, S. 109).

Die Funktion der Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse durch die leistungsorientierte Selektion, die zu unterschiedlichen, hierarchisch gewerteten Bildungswegen führt, wird im Projekt *écolsiv* aufgebrochen. Studierende mit kognitiver Beeinträchtigung verfügen nicht über die Zertifikate, die üblicherweise zur Zulassung für das Studium an einer Hochschule erwartet werden. Die institutionellen Mechanismen werden durch

das Projekt *écolsiv* infrage gestellt und die gängige Argumentation und Rechtfertigung, die Schule müsse Bildungsabschlüsse verteilen – damit werden nicht zuletzt gesellschaftliche Ungleichheiten legitimiert (Graf & Graf, 2008) –, wird ausser Kraft gesetzt.

Es ist aus der Forschung bekannt, dass die Selektion innerhalb des Schulsystems und die Allokation in die arbeitsteilige Gesellschaft (ebd.) einer «systematischen Willkürlichkeit» unterliegt: Systematisch in dem Sinne, dass «bestimmte Schülergruppen bei gleicher Leistung in vorhersehbarer Weise unterschiedliche Zensuren erhalten» (Kronig, 2007, S. 194), abhängig vom Geschlecht sowie der sozialen und nationalstaatlichen Herkunft. Willkürlich aufgrund der zufälligen Zuteilung zu einer Klasse und des damit entstehenden «Bezugs- oder Referenzgruppenfehlers» (ebd.). Dennoch ist allen scheinbar klar: Wer keine Matura oder einen vergleichbaren Abschluss hat, ist an Hochschulen nicht zugelassen. Die Hochschulen wollen Talente anziehen und ein hohes intellektuelles Niveau sowohl voraussetzen als auch anbieten (Helbig & Ulbricht, 2010).

Inklusion ruft somit nach tief greifenden Veränderungen, nach «Strukturveränderungen des selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden EBU [Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, Anm. d. V.]» (Feuser, 2021, in diesem Band, S. 29). Die Widersprüche von Inklusion und gesellschaftsreproduzierendem Auftrag der Schule (Solga & Becker, 2012) führen zu Irritationen. Solche Irritationen sind ein wichtiger Bestandteil des Projekts *écolsiv* (siehe Müller Bösch, 2021, in diesem Band). Sie können im Sinne der «Institutionsanalyse» (Lapassade, 1972) helfen, ausgrenzende Strukturen in der Gesellschaft auszumachen und zu bearbeiten, wie mit diesem Band erstmals in einem Überblick gezeigt werden konnte.

2 Hochschule als Lernende Organisation

Wie reagiert die höchste – die tertiäre – Bildungsstufe eines kompetitiven Bildungssystems auf Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung? Meist sind mit der kognitiven Beeinträchtigung Lernschwierigkeiten verbunden. Das bedeutet nicht, dass die Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung nicht lernen können, aber sie lernen anders und sie lernen in gemeinsamen Veranstaltungen anderes und oft in einem langsameren Tempo als Menschen ohne kognitive Beeinträchtigung (Inclusive Campus Life, 2019).

Einerseits müssen die Studierenden mit Beeinträchtigung ihre Rolle als Lernende an einer Hochschule finden. Andererseits verändert ihre besondere

Art zu lernen auch die Rolle der Lehrenden. Zusätzlich werden die institutionellen Rahmenbedingungen berührt, zum Beispiel die grundsätzlich selektive und reglementarisch verankerte Zulassung oder die bauliche Zugänglichkeit (Accessibility). Letztere hat sich dank umfangreicher gesetzlicher Vorschriften und architektonischer Vorgaben für viele Menschen mit Beeinträchtigung auch an Hochschulen verbessert. Allerdings gelten in der Architektur und in der Kommunikation keine verbindlichen Standards, die zur Barrierefreiheit beitragen (Bolfing, Heinser, Giudice & Ritter, 2016). Kaum eine Hochschule denkt daran, Informationen, Hinweisschilder, Aushänge usw. auf Verständlichkeit hin zu überprüfen. Barrierefreiheit auf den Webseiten von Hochschulen bedeutet zwar die Gewährleistung eines guten Kontrastes und der Sprachausgabe für Menschen mit visueller Beeinträchtigung, aber nicht, dass die Informationen in Leichte Sprache übersetzt werden.

Wenn sich eine Hochschule auf den Prozess der Inklusion einlässt, so stellt sie sich einer Transformation und einem fundamentalen Wandel, der Studierende, Lehrpersonal, Supportprozesse und Strukturen umfasst – also die gesamte Institution mit ihrem Selbstverständnis und ihrer traditionellen Verankerung. Solchen Transformationsprozessen können Unternehmen – als solche können moderne Hochschulen heutzutage durchaus verstanden werden (Schimank, 2007) – nach dem Konzept der *Lernenden Organisation* (Senge, 2006) durch die Entwicklung und den Austausch von Wissen mit kontinuierlicher Leistungsverbesserung begegnen (Booz, Allen & Hamilton, 1997). Sie müssen agil auf die sich verändernden Umstände reagieren.

Dazu braucht es eine Kultur und ein Klima, wo Mitarbeitende die Möglichkeit haben, sich zu entfalten und ihre Potenziale voll auszuschöpfen. Ständiges Lernen gehört zur grundlegenden Professionalität. Eigene Vorstellungen, die uns daran hindern, neue Denk- und Handlungsweisen umzusetzen, müssen erkundet und reflektiert werden. Eine von Mitarbeitenden und Führungskräften geteilte Vision ist eine weitere wichtige Voraussetzung, um sich als Lernende Organisation zu verstehen. Durch gemeinsame Ziele und ein Gefühl der Sinnhaftigkeit und Zugehörigkeit wird die Bereitschaft erhöht, Risiken einzugehen und Experimente zu wagen (Edmondson, 1999; Senge, 2006).

Hochschulen, die sich auf die Inklusion von Lernenden mit kognitiver Beeinträchtigung einlassen, müssen sich bewusst sein, dass dies Herausforderungen bei der Curriculums-, Personal- und Organisationsentwicklung mit sich bringt. Der institutionelle Wandel darf nicht unterschätzt werden. Es hilft, sich in diesem Prozess als Lernende Organisation zu verstehen

3 Inklusion als Gegenstand von Bildung

Im Projekt *écolsiv* werden die Kooperationsmöglichkeiten einer inklusiven Didaktik im miteinander Lernen von Menschen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung am Gemeinsamen Gegenstand erlebbar gemacht. Die Irritationen, die aufgrund des Erfahrungsdefizits entstanden sind, können im Verlauf des dreijährigen Studiums in der konstanten Lerngruppe konstruktiv bearbeitet werden. Die Bearbeitung der Irritationen ermöglichen den Studierenden eine praxisnahe Einschätzung der Inklusion. Die Inklusion wird über Praxis vermittelt und ermöglicht dadurch, dass man in unterschiedlichen Bezügen praktische Lösungen sucht. Es wird an einer «Schule der Zukunft» gearbeitet. Inklusion betrifft dabei nicht mehr nur die Lernenden, genauso wichtig ist, dass eine Diversität beim Lehrpersonal an den Schulen angestrebt wird (Pool Maag, 2021, in diesem Band).

Wie Feuser (2021) in diesem Band ausführt, kann das Projekt *écolsiv* als Versuch gedeutet werden, zum eigentlichen Kern inklusiver Bildung zu gelangen: Es geht um mehr als um das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung; es geht darum, inklusive Bildung zu erfahren, zu leben und sich durch diese Erfahrungen selbst ein Bild davon zu machen. Damit ist nicht nur die Entscheidung für oder gegen eine Integration und allenfalls Inklusion gemeint, die positive oder negative Bewertung. Es geht vielmehr um eine qualitative Dimension, die tiefer greift. Durch ihre Erfahrungen sollen alle Studierenden lernen, was Inklusion für eine Person bedeuten kann. Für das einzelne Subjekt ist die Bedeutsamkeit des Miteinanders der Kern inklusiver Bildung. Durch Erkenntnisse am Gemeinsamen Gegenstand in der heterogenen Gruppe kann die intrinsische Motivation und die Bereitschaft gestärkt werden, Inklusion umzusetzen. In Prozessen, die durch den Kontakt und den sozialen Spiegel (Müller Bösch, 2021, in diesem Band) geprägt sind, lernen die Studierenden über drei Jahre gemeinsam. Sie werden während des Studiums am Institut Unterstrass sozial füreinander bedeutsam. Im vorliegenden Band zeugen Berichte von Studierenden, Lehrpersonen und Dozierenden von der grossen Bedeutsamkeit des miteinander Lernens am Gemeinsamen Gegenstand. Feuser formuliert es in seinem Text wie folgt:

Indem die Lernenden miteinander kommunizieren, werden sie sozial füreinander bedeutsam. Die wechselseitige Bedeutsamkeit misst sich im lernenden Kollektiv *nicht* an der Notwendigkeit einer beeinträchtigungsbedingten personellen Assistenz, *nicht* an der Nutzung von Hilfsmitteln, denn diese schmälern nicht den Grad der Erfahrung von Selbstwirksamkeit, Kompetenz und den Gewinn von Prestige in der Lerngemeinschaft. Zentral ist die aktive Teilnahme an der Kooperation der Lernenden und Stu-

dierenden im Kollektiv, in das die Lehrpersonen, Dozierenden, Professorinnen und Professoren sowie andere im Unterricht oder Studium mitarbeitenden Fachpersonen mit einbezogen sind (Feuser, 2021, in diesem Band, S. 39).

Erst durch die Vielfalt der Kommunikation, die Dialektik des Bildungsprozesses und das Lernen am Gemeinsamen Gegenstand in dieser heterogenen Gruppe kann inklusive Bildung realisiert werden.

Menschen mit Beeinträchtigungen können sehr viel an der Hochschule lernen. Das Projekt *écolsiv* praktiziert *Placement before qualification* (Pool Maag, 2021, in diesem Band). Solche inklusiven Ausbildungsmodelle sind eine logische Konsequenz aus den Erfahrungen der Integration in der Volkshochschule seit den 1990er-Jahren – sie sollten vermehrt umgesetzt werden.

4 Veränderungsprozesse

Der Unterricht auf Tertiärstufe wurde durch das Projekt *écolsiv* mit einer neuen Aufgabe konfrontiert. Er musste inklusiv werden, damit auch *écolsiv*-Studierende für ihre zukünftige Arbeit in der Schule etwas dazulernen können. Dazu war es wichtig, Inhalte vor dem Hintergrund des *Universal Designs* zu reflektieren, damit auch komplexere Themen für alle zugänglich werden (Moser Opitz, Nesme & Seitz, 2021, in diesem Band). Auch war der Einsatz von Tutorinnen und Tutoren für das Gelingen des gemeinsamen Lernens wichtig.

Über das Tutorat – im weitesten Sinne eine Assistenzfunktion unter Peers (Depauli & Plaute, 2018) –, aber auch ohne diese Zusatzaufgabe kamen die Bachelor-Studierenden mit Menschen mit Beeinträchtigung in Kontakt. In den Erfahrungsberichten (Teil 3) wird sichtbar, dass durch das gemeinsame Studium – insbesondere durch die Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts wie Erlebnisse in einer Studienwoche oder Gespräche in den (Mittags-)Pausen – ein Mensch mit einer Beeinträchtigung zum wertvollen Menschen mit Ressourcen werden kann. Menschen werden als Menschen anerkannt. Diese qualitative Veränderung konnte quantitativ über einen Fragebogen zur Haltung gegenüber der Inklusion abgebildet werden: Die positive Haltung zur Inklusion ist bei den Bachelor-Studierenden gestiegen, sie haben im Verlauf des ersten Studienjahres eine positivere Haltung entwickelt (Gubler & Labhart, 2021, in diesem Band).

Die Hochschule agiert im Projekt *écolsiv* auch als Gatekeeperin, wie Pool Maag (2021, in diesem Band) darstellt. Sie vergibt Ausbildungsplätze und achtet auf die Passung zwischen den individuellen Berufsinteressen und den Kompe-

tenzen im Bereich des sozialen Umgangs mit Kindern. Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung erhalten durch *écolsiv* eine Ausbildung an einer Hochschule, die einerseits eine grosse Nähe zu einer praktischen Ausbildung PrA aufweist (Moser Opitz, Nesme & Seitz, 2021, in diesem Band), andererseits *Bildungsprozesse* bei Menschen mit Beeinträchtigung anstösst, und damit über eine reine *Ausbildung* hinausgeht. Bachelor-Studierende und damit zukünftige Lehrpersonen erleben und erlernen durch ihren Besuch eines inklusiven Hochschulunterrichts – im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Wahl, 2013) – eine inklusive Didaktik, wie sie auch in der Volksschule praktiziert werden kann.

Die *écolsiv*-Studierenden erwerben viele Kompetenzen, um die Lehrpersonen als *Assistenz mit pädagogischem Profil* zu unterstützen. Nicht zu unterschätzen ist auch die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung vom «haben zum ganzen Menschen», die vom Studenten Lucien Le und von seiner Mutter, Christina Le Kisdaroczi, in den Erfahrungsberichten eindrücklich berichtet worden ist und die sicherlich entstigmatisierend wirkt (Markowetz, 1998; Müller Bösch, 2021, in diesem Band).

5 Entwicklungsbereiche

Trotz beachtlichen Erfolgen gibt es selbstverständlich auch Entwicklungsbedarf. Es sollen hier drei Herausforderungen beleuchtet werden: Erstens besteht die Aufgabe, die praktische Ausbildung noch besser auf die Hochschulbildung am Institut Unterstrass abzustimmen. Der Anspruch von *écolsiv* ist es, neben der praktischen Ausbildung, die vor allem in Praktika in Schulen erfolgt, Bildung an der Hochschule zu ermöglichen. Auf die Verbindung dieser zwei Bereiche muss in Zukunft weiter geachtet werden. Hierfür ist es sicher von Vorteil, mehr mit Standortbestimmungen unter Einbezug des Instruments der Zukunftsplanung (Zahn, 2013) zu arbeiten, um jeweils ein Unterstützerinnen- und Unterstützerkreis zusammenzubringen, der diese Verbindung auf den jeweiligen *écolsiv*-Studenten oder die jeweilige *écolsiv*-Studentin passend ermöglicht. So sollten auch die Tutorinnen und Tutoren sowie die Dozierenden stärker einbezogen werden. Dass dies nicht zu weniger, sondern eher zu mehr individueller Begleitung und zu «grossem Aufwand» führt (Moser Opitz, Nesme & Seitz, 2021, in diesem Band, S. 138), ist nachvollziehbar. Inklusion ist nicht kostenneutral zu haben (Feuser, 2021, in diesem Band).

Zweitens wird es weiterhin eine grosse Entwicklungsaufgabe sein, den gemeinsamen Hochschulunterricht von Bachelor- und *écolsiv*-Studierenden inklusiv zu gestalten. Es ist zum einen wichtig, die Zugänglichkeit zu den

Unterrichtsinhalten im Sinne des *Universal Designs* weiter auszubauen und auch das zieldifferente Arbeiten in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zu fördern. Dabei braucht es das Bewusstsein, dass Didaktik und Differenzierung nicht die strukturellen Fragen lösen können (Labhart, Pool Maag & Moser Opitz, 2018). «Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, vor der Didaktik und gegen sie» (Bernfeld, 2000, Hervorhebung im Original). Die weiter oben beschriebenen Widersprüche von Inklusion und der Institution Schule müssen jeweils mitgedacht werden. Zum anderen muss sich das Institut Unterstrass der Herausforderung stellen, die Dozierenden bei der Lernbegleitung von *écolsiv*-Studierenden stärker zu fördern und zu unterstützen.

Drittens ist mit den *écolsiv*-Studierenden – wie mit allen Studierenden – nicht immer von vornherein ein «offenes, entspanntes Arbeitsbündnis» (Schober, 2020, S. 49) vorhanden (Depauly & Labhart, 2021, in diesem Band). Eine Studierende stellte sich die Frage, wer nun als Mensch mit kognitiver Beeinträchtigung für die Arbeit als *Assistenz mit pädagogischem Profil* geeignet sei. Diese Frage zeigt, dass es sich weiterhin um eine Herausforderung handeln wird, den Menschen mit dem Wunsch, in der Schule zu arbeiten, eine ihnen zugeschnittene Ausbildung zu ermöglichen – die Institution den Menschen anzupassen – und nicht den Menschen als nicht passend zu bezeichnen. Herausfordernde Verhaltensweisen werden gerne allein einer Person zugeschrieben. So schützt sich die Institution Schule vor Veränderungen, denn es wird so nicht reflektiert, was die Schule tun kann, um gemeinsames Spielen, Lernen und Arbeiten zu ermöglichen. Die Essentialisierung von Problemen, also ein Zurückführen von Problemen auf das «Wesen» einer Person, kann als Veränderungswiderstand der Bildungsinstitution gedeutet werden (Graf, 2013). Anstelle der Frage nach der *Eignung* sollen die Bachelor-Studierenden lernen zu fragen, welche Strukturen, Haltungen, Anforderungen, Verhaltensweisen usw. die Teilhabe behindern. Hier ist es die Aufgabe einer Hochschule, die Rahmenbedingungen so flexibel zu halten, dass sich die Institution an die Bedürfnisse einer Studentin oder eines Studenten anpassen kann. Inklusion umsetzen, heisst in Bewegung bleiben. Wenn wir Grenzen auflösen und dabei Neues instituieren, schaffen wir neue Grenzen. Inklusion ist ein Prozess, kein Status – es handelt sich um eine «Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen» (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986, S. 120).

6 Sieben Gründe für Ausbildungsprogramme für Menschen mit Beeinträchtigung an der Hochschule

Mit Blick auf die Beiträge im vorliegenden Band haben wir zusammenfassend sieben Gründe formuliert, warum Hochschulen gemeinsame Lehrveranstaltungen für Menschen mit und ohne Beeinträchtigung und Ausbildungsprogramme für Menschen mit einer kognitiven oder einer anderen Beeinträchtigung anbieten sollten. Das Projekt *écolsiv* fokussiert sich auf Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Die Hochschulausbildung aber auch für Menschen mit anderen Beeinträchtigungen zugänglich zu machen, wäre wünschenswert.

Die sieben Gründe sind als Ergänzung zur rechtlichen Grundlage der UN-Behindertenrechtskonvention zu verstehen. Sie stellen vor dem Hintergrund der Erfahrungen in der Pilotphase des Projekts *écolsiv* Menschen mit einer kognitiven oder einer anderen Beeinträchtigung, angehende Fachpersonen und die Hochschule als Lernende Organisation in den Mittelpunkt.

Grund 1: Menschen mit (kognitiver) Beeinträchtigung erhalten durch die Öffnung der Hochschule Zugang zu weiterführender Bildung und dadurch die Möglichkeit, in einem schwer zugänglichen Arbeitsfeld Fuss zu fassen.

Grund 2: Menschen mit (kognitiver) Beeinträchtigung sind Teil einer Lerngemeinschaft. Dies trägt zur Entstigmatisierung bei, steigert ihre Selbstwirksamkeit und fördert ihre Selbstbestimmung.

Grund 3: Menschen mit (kognitiver) Beeinträchtigung können sich an der Hochschule an komplexen Inhalten bilden. Dies eröffnet ihnen Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen und stärkt ihre Kompetenzen.

Grund 4: Angehende Berufsfachleute werden durch die Teilhabe an inklusiven Hochschulprogrammen auf zentrale Herausforderungen der Inklusion vorbereitet.

Grund 5: Angehende Berufsfachleute können sich durch gezielte Aufgaben im Hochschulprogramm (z. B. Tutorat) eine Expertise im Thema Inklusion erarbeiten.

Grund 6: Die Hochschule als Lernende Organisation wird durch die Erfahrung der Inklusion besser darin, Inklusion zu vermitteln.

Grund 7: Die Beforschung einer inklusiven Hochschulpraxis ermöglicht die Weiterentwicklung der jeweiligen Profession und Disziplin in Richtung Inklusion.

Literatur

- Bernfeld, S. (2000). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bolfing, A., Heinser, B., Giudice, G. & Ritter, P. (2016). *Schweizer Accessibility-Studie 2016. Bestandsaufnahme der Zugänglichkeit bedeutender Schweizer Internet-Angebote*. Bern: Stiftung Zugang für alle. https://www.access-for-all.ch/images/Accessibilty_Studie/2016/SchweizerAccessibility-Studie2016.pdf
- Booz, A. & Hamilton Inc. (1997): *Unternehmensvitalisierung: Wachstumsorientierte Innovation – Lernende Organisation – Wertebasierte Führung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Depauli, C. & Plaute, W. (2018). Assistenzmodelle in der internationalen Hochschulpraxis. In S. Harter-Reiter, W. Plaute & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Inklusive Hochschule: Diskursbausteine offener Hochschulbildung aus Theorie, Praxis und Forschung* (S. 303–315). Innsbruck: StudienVerlag.
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), 350–383.
- Graf, E. O. (2013). Inklusion. Vom Gewinn des Scheiterns. *Behindertenpädagogik*, 52, 7–22.
- Graf, E. O. (2016). Inklusiver Unterricht. Eine institutionelle Herausforderung. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung* (S. 105–113). Stuttgart: Kohlhammer.
- Graf, M. A. & Graf, E. O. (2008). *Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution*. Zürich: Seismo.
- Helbig, M. & Ulbricht, L. (2010). Perfekte Passung: Finden die besten Hochschulen die besten Studenten? In M. Verbeet & S. Trepte (Hrsg.), *Allgemeinbildung in Deutschland. Erkenntnisse aus dem SPIEGEL-Studentenpisa-Test* (S. 107–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92543-1_7
- Inclusive Campus Life (2019). *White Paper*. https://www.iclife.eu/uploads/1/0/2/1/102130950/white_paper-eng.pdf
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung*

- und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.
- Labhart, D., Pool Maag, S. & Moser Opitz, E. (2018). Differenzieren im selektiven Schulsystem. Der Widerspruch zwischen den gesellschaftlichen Funktionen der Schule und der Forderung nach individueller Förderung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63 (1), 71–87.
- Lapassade, G. (1972). *Gruppen, Organisationen, Institutionen*. Stuttgart: Klett.
- Markowetz, R. (1998). *Dialogische Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen. Ein Konzept zur Entstigmatisierung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen als Gegenstand und Ziel einer integrativen Pädagogik* [schriftliche Fassung eines Vortrags]. <http://bidok.uibk.ac.at/library/markowetz-validierung.html>
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 16 (3/4), 115–122 und 154–160.
- Schimank, Uwe (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potential und anstehende konzeptuelle Fragen, In H. Altrichter, T. Brüsemeister & T. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance – Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 231–260). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schober, C. (2020). Gleichbehandlung von Lernenden in tertiären inklusiven Lehr-Lern-Settings. Aufgezeigt am Beispiel des BluE-Hochschulprogramms an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. In R. Schneider-Reisinger & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätssensible PädagogInnenbildung in Forschung und Praxis. Utopien, Ansprüche und Herausforderungen* (S. 46–55). Opladen: Barbara Budrich.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday
- Solga, H. & Becker, R. (2012). *Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme*. In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S. 7–43). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl. mit Methodensammlung). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zahn, T. (2013). Persönliche Zukunftsplanung – Neue Wege zur Inklusion! *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (10), 34–38.

Autorinnen und Autoren

Wanda Bonzi, Dozentin für Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten und Medien und Informatik am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Maryam Darvishbeigi, Heilpädagogin, Dozentin im Modul «Selbstorganisiertes Lernen» im Projekt *écolsiv* am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich, *écolsiv*-Coach

Susanne Dellsperger, Primarlehrperson, *écolsiv*-Praxislehrperson des Instituts Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Manuela Depauly, Leiterin des Studiengangs Quereinstieg und Dozentin Erziehungswissenschaft am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Georg Feuser, emeritierter Professor für Behindertenpädagogik u. a. an der Universität Bremen und am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich, Beirat von *écolsiv*

Aurelia Gorlero, Primarlehrperson, ehemalige Bachelor-Studentin am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Bettina Gross, Dozentin für Fachdidaktik Natur, Mensch und Gesellschaft am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Matthias Gubler, Leiter des Instituts Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Projektverantwortlicher von *écolsiv*

David Labhart, Leiter des Masterstudiengangs «Inklusive Pädagogik und Kommunikation» und Dozent am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Mitglied der *écolsiv*-Projektgruppe und *écolsiv*-Praxiscoach

Lucien Le, Assistent mit pädagogischem Profil, ehemaliger *écolsiv*-Student am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Christina Le Kisdaroczi, Fachfrau für Schulische Inklusion, Mutter eines *écolsiv*-Absolventen

Sven Andreas Müller, Primarlehrperson, ehemaliger Bachelor-Student am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich und ehemaliger *écolsiv*-Tutor

Cornelia Müller Bösch, Professorin für Bildung bei kognitiver Beeinträchtigung am Institut für Behinderung und Partizipation an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, ehemalige *écolsiv*-Projektleiterin

Denise Moser, Kindergartenlehrperson, *écolsiv*-Praxislehrperson des Instituts Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Elisabeth Moser Opitz, Professorin für Sonderpädagogik: Bildung und Integration am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich

Celina Nesme, wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Sonderpädagogik: Bildung und Integration am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich

Silvia Pool Maag, Professorin für Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Inklusion und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Beirätin von *écolsiv*

Tim Schulthess, Primarlehrperson, ehemaliger Bachelor-Student am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich und ehemaliger *écolsiv*-Tutor

Grégoire Schuwey, Dozent für Fachdidaktik Bewegung und Sport am Institut Unterstrass an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Adrian Seitz, wissenschaftlicher Assistent am Institut für Kindheit, Jugend und Familie an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften

