

Olga Meier-Popa und Géraldine Ayer

Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung



EDITION
SZH/CSPS

Olga Meier-Popa und Géraldine Ayer

Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung

Olga Meier-Popa und Géraldine Ayer

Der Nachteilsausgleich und sein Stellenwert in der inklusiven Bildung



EDITION
SZH/CSPS

© 2025

3. unveränderte Auflage
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

Umschlaggestaltung: Anne-Sophie Fraser, SZH
Satz: Ediprim AG
Lektorat: Daniel Stalder, SZH

Alle Rechte vorbehalten

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

Dieses Buch ist auch auf Französisch verfügbar.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Lizenz 4.0 International (BY-NC-ND).



Edubook stellt alle Produkte ausschliesslich in der Schweiz her;
dies vollumfänglich klimaneutral und auf FSC®-zertifizierten Papieren

e d u b o o k
DRUCK. BERATUNG. LOGISTIK.



ISBN E-Book: 978-3-905890-56-3 (.pdf)
ISBN Print: 978-3-905890-67-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Einleitung	11
2 Rechtliche Grundlagen und Begriffe	17
2.1 Schutz vor Diskriminierung	17
2.2 Behinderung, Benachteiligung und Nachteilsausgleich	20
2.3 Integration, Inklusion und Nachteilsausgleich	23
2.4 Angemessene Vorkehrungen, Barrierefreiheit und Universelles Design	24
2.5 Das Wichtigste in Kürze	26
3 Anspruchsberechtigte, Voraussetzungen und Grenzen	29
3.1 Anspruchsberechtigte	29
3.2 Das Verständnis von <i>Behinderung</i> in der ICF	29
3.3 Voraussetzungen für den Anspruch auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich	33
3.4 Grenzen des Nachteilsausgleichs	34
3.4.1 Verhältnismässigkeitsprinzip	34
3.4.2 Berufsfähigkeit	35
3.4.3 Inhaltliche (materielle) und formale Anpassungen	36
3.5 Fragen aus der Praxis	38
3.6 Das Wichtigste in Kürze	40
4 Prinzipien	43
5 Einsatzbereiche und Arten von Massnahmen	45
5.1 Stationen auf dem Bildungsweg	45
5.2 Lernsituationen	46
5.3 Arten von Massnahmen	46
5.4 Bestimmung der Massnahmen	48
5.5 Fragen aus der Praxis	53
5.6 Das Wichtigste in Kürze	54

6	Verfahren, Akteure und Übergänge	55
6.1	Verfahren und involvierte Akteure	55
6.2	Übergänge	64
6.3	Fragen aus der Praxis	65
6.4	Das Wichtigste in Kürze	67
7	Andere Massnahmen und Modelle für inklusive Bildung	69
7.1	Andere Massnahmen	69
7.1.1	Sonderpädagogische Massnahmen während der obligatorischen Schulzeit und in der nachobligatorischen Bildung	69
7.1.2	Materielle Anpassungen	71
7.1.3	Hilfsmittel	72
7.2	Modelle und Praktiken für eine inklusionsorientierte Bildung	73
7.2.1.	Universal Design for Learning (UDL)	74
7.2.2	Differenzierung im Unterricht	75
7.2.3	Response-to-Intervention (RTI)	77
7.3	Das Wichtigste in Kürze	80
8	Schlusswort	81
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	85
	Literatur	87
	Über die Autorinnen	95

Vorwort

Ich erinnere mich gut daran, als ich als junger Assistent des heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg beauftragt wurde, nebenamtlich die «Koordination für Studierende mit einer Behinderung oder einer chronischen Krankheit» sicherzustellen. Ich führte viele spannende Gespräche mit Studierenden mit einer Beeinträchtigung, mit dem Rektorat und verschiedenen Dienststellen der Uni, die für die Gebäude, die Ausrüstung oder die Administration zuständig waren. Zwei aussagekräftige Beispiele sind mir in Erinnerung geblieben. Beim ersten handelt es sich um eine Pädagogikstudentin mit einer Sehbeeinträchtigung. Sie hatte eine mündliche Prüfung nicht bestanden, weil sie eine Grafik, die ihr vorgelegt wurde, nicht sehen und deshalb auch nicht interpretieren konnte. Das zweite Beispiel betrifft einen Heilpädagogik-Studenten mit einer Hörbeeinträchtigung. Sein Professor wollte ihm eine mündliche Prüfung verweigern aus Angst, dass die Gebärdendolmetscherin, die selbst Heilpädagogin war, dem Studenten die Antworten mitteilen und ihm so ungerechterweise helfen könnte. Beide Beispiele zeigen, dass der Nachteilsausgleich als Instrument für die Gleichstellung von Personen mit einer Beeinträchtigung schon immer ein sehr sensibles und emotionales Thema war. Auch heute noch wird aus Unwissenheit dem Nachteilsausgleich unterstellt, Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen zu bevorzugen. Der Nachteilsausgleich beschränkt sich aber nicht nur auf den Bereich der Aus- und Weiterbildung, sondern betrifft alle Lebensbereiche.

Das vorliegende Buch bringt Ordnung in den Dschungel der Fachausdrücke, die häufig im Zusammenhang mit dem Nachteilsausgleich verwendet werden. Der Begriff des Nachteilsausgleichs selbst hat viele Facetten: Er hat seinen Ursprung in internationalen Gesetzestexten, beinhaltet viele technische Aspekte und besitzt eine pädagogisch-didaktische Relevanz auf Primär-, Sekundär- und Tertiärstufe des Bildungssystems. Ausgehend von Fragen, mit denen sich Eltern, Lernende, Lehrpersonen oder Behörden in der Vergangenheit an das SZH gewendet haben, haben die Autorinnen die wesentlichen Themen zusammengestellt und exemplarische Lösungsansätze auf die häufigsten Fragen erarbeitet. Eine Umfrage bei den kantonalen Verantwortlichen für Sonderpädagogik zu den aktuellen Herausforderungen

des Nachteilsausgleichs hat zudem die Auswahl und die Gewichtung der behandelten Themen beeinflusst. Das Buch ist eine gelungene Mischung aus theoretischem Hintergrundwissen und praxisrelevanten Fragestellungen und Lösungsansätzen.

Die wahrscheinlich älteste Form des Nachteilsausgleichs ist die Brille. Heute gehört sie zur Standardausrüstung vieler Lernender. Niemand käme auf die abstruse Idee, das Brillentragen während des Unterrichts oder während Prüfungen zu untersagen. Erst wenn das *Universal Design for Learning* – d. h. die Zugänglichkeit der Inhalte und Methoden des Unterrichts für alle Lernenden – sichergestellt ist, wird sich der Begriff des Nachteilsausgleichs erübrigen; so wie heute auch die Brille nicht als Nachteilsausgleich angesehen wird. Bis dahin braucht es noch viel Sensibilisierungsarbeit, um Vorurteile und Ängste gegenüber dem Nachteilsausgleich abzubauen. Das vorliegende Buch liefert hier einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung des Nachteilsausgleichs im Bildungsbereich.

In diesem Sinne wünsche ich eine spannende Lektüre dieses Grundlagenwerks.

Bern, Oktober 2020

Dr. phil. Romain Lanners
Direktor SZH / CSPA

1 Einleitung

Seit ihrem Beitritt zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) im Jahr 2014 stellt sich für die Schweiz die Frage, wie sie ihr Bildungssystem in Richtung *inklusive Bildung* entwickeln kann. Lanners (2020) weist darauf hin, dass die Zahl der Lernenden¹ in separativen Settings der obligatorischen Schule in den letzten 15 Jahren um 40 % gesunken ist. Dies bedeutet, dass man sich auf dieser Bildungsstufe auf gutem Weg befindet, die folgenden vier Bedingungen der Inklusion in der Grundschulbildung zu erfüllen (UNESCO, 2005; Luder, Kunz & Müller Bösch, 2014):

- *Presence*: gemeinsamer Unterricht aller Lernenden
- *Acceptance*: Akzeptanz der individuellen Eigenschaften und Lernvoraussetzungen
- *Participation*: aktive Teilnahme aller Lernenden an gemeinsamen Aktivitäten
- *Achievement*: anspruchsvolle Lernziele und Fortschritte für alle Lernenden im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten

Aus der Perspektive des lebenslangen Lernens stellt sich die Frage, was mit den Lernenden mit besonderen Bedürfnissen und Unterstützungsbedarf passiert, nachdem sie die obligatorische Schule abgeschlossen haben. Welche (Unterstützungs-)Massnahmen sind erforderlich, damit diese Lernenden chancengerecht ihren Bildungsweg verfolgen können?

Für das gesamte Bildungssystem gelten die Ausführungen des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der sich mit dem Recht auf inklusive Bildung auseinandergesetzt hat. Dabei ist inklusive Bildung sowohl als fundamentales Menschenrecht aller Lernenden zu verstehen als auch als ein wichtiges Mittel zur Verwirklichung anderer Menschenrechte, wie zum Beispiel der Anerkennung der Würde oder des Rechts auf Arbeit und Selbstbestimmung. Zugleich stellt die inklusive Bildung das Ergebnis des fortlaufenden Prozesses der Beseitigung von Barrieren dar, mit welchen Lernende mit Behinderung konfrontiert werden können (UN-Fach-

¹ Da sich der vorliegende Text auf das gesamte Bildungssystem bezieht, wird der Begriff *Lernende* für alle Teilnehmenden an der Bildung verwendet, unabhängig von der Bildungsstufe.

ausschuss, 2016). Die folgenden vier, miteinander zusammenhängenden Merkmale kennzeichnen ein inklusives Bildungssystem:

- die *Verfügbarkeit* von verschiedenen Lernorten für Menschen mit Behinderung in öffentlichen und privaten Ausbildungsinstitutionen,
- die *Zugänglichkeit* des gesamten Bildungssystems hinsichtlich der «Gebäude, Information und Kommunikation [...], Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien, Lehrmethoden, Beurteilungsverfahren sowie Sprach- und Unterstützungsdienste» (UN-Fachausschuss, 2016, S. 10),
- die *Akzeptierbarkeit* der Form und der Inhalte der vermittelten Bildung für die Betroffenen und
- die *Adaptierbarkeit* durch die Bereitstellung von «angemessenen Vorkehrungen» für einzelne Lernende, die sie für den benachteiligungsfreien Zugang zu Bildung benötigen (UN-BRK, Art. 24 Abs. 2 Bst. c). Zu den angemessenen Vorkehrungen zählen Unterstützungsmassnahmen und Hilfsmittel sowie individuell abgestimmte Anpassungen der Lernbedingungen (bekannt als Nachteilsausgleich) und Lernzielanpassungen.

Der *Nachteilsausgleich* ist daher ein Konzept, das aus den Rechten von Menschen mit Behinderung entwickelt wurde. In der Schweiz wurde der Begriff zuerst in der beruflichen Grundbildung verwendet (SDBB, 2013), danach auch in der obligatorischen Schule. Letztere sieht sich mit der Frage nach der Abgrenzung zwischen den Massnahmen zum Nachteilsausgleich und anderen Massnahmen für Lernende mit Behinderung und/oder besonderem Bildungsbedarf konfrontiert. In der Tertiärbildung fasste der Begriff in den letzten zehn Jahren allmählich Fuss, wobei die Publikation der deutschen Studie *Beeinträchtigt Studieren* (DSW, 2012) als ausschlaggebend gilt. Zuletzt wurde der Nachteilsausgleich in den Schulen der Sekundarstufen II (Gymnasien und Fachmittelschulen) eingeführt, welche die Lernenden auf ein Hochschulstudium vorbereiten.

Die Zielgruppe des Nachteilsausgleichs umfasst also die Lernenden mit einer Behinderung gemäss rechtlicher Definition (Kap. 2). Sie können mit Hindernissen auf dem Bildungsweg konfrontiert werden und stellen daher eine vulnerable Personengruppe dar. Vorurteile, fehlendes Fachwissen und mangelhafte Koordination der Unterstützungssysteme beeinträchtigen den Zugang zur Bildung bzw. die Partizipation der Betroffenen im Bildungssystem (Hollenweger, Gürber & Keck, 2005). Zur Gruppe der vulnerablen Lernenden, für welche im Bildungssystem Massnahmen bereitgestellt werden, gehören auch die Personen mit besonderem Bildungsbedarf. Die Abbildung 1 vermittelt einen schematischen Überblick über die häufigsten Massnahmen

für die betroffenen Lernenden pro Bildungsstufe und konkretisiert die aktuelle Rolle des Nachteilsausgleichs.

Dabei kann Folgendes festgehalten werden:

- Auf der obligatorischen Bildungsstufe sind in den verschiedenen integrativen Settings der Regelschulen und in Sonderschulen Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und mit Behinderung anzutreffen. Für sie sind etwa die Differenzierung im Unterricht, sonderpädagogische Massnahmen gemäss Sonderpädagogik-Konkordat (EDK, 2007a) und individualisierte Massnahmen wie Massnahmen zum Nachteilsausgleich und Lernzielanpassungen vorgesehen (Kap. 7).
- Beim Wechsel von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II (Übergang I) findet eine Selektion statt (Kap. 6). Für die Lernenden, welche die Lernziele nicht erreichen, meistens aufgrund einer Lernbeeinträchtigung, und welche weiterhin Massnahmen brauchen, stehen spezielle Angebote zur Verfügung. Dazu gehören beispielsweise die IV-Anlehre oder die praktische Ausbildung (PrA) nach INSOS. Ausserdem existieren mehrere Brückenangebote. Für die berufliche Grundbildung sind Massnahmen wie das Case Management Berufsbildung (CM BB) und die Fachkundige Individuelle Begleitung (FIB) zu erwähnen.
- Die Anschlusschancen der Betroffenen an weitere Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten oder zur Arbeitswelt nach dem Besuch einer Sonderschule sind geringer als nach dem Abschluss einer Regelschule. Da viele Sonderschülerinnen und -schüler keine Lernzielanpassung benötigen, sondern flexibel anpassbare Lernbedingungen und einen gezielten Einsatz von (digitalen) Hilfsmitteln, sollte die integrative Schulung für möglichst viele Kinder angestrebt werden (Hollenweger, 2004; Lanners, 2020).
- Auf der Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung und Maturitätsschulen) und in der Tertiärbildung ist der Nachteilsausgleich die zentrale Massnahme für die Vermeidung von Benachteiligungen für Lernende mit Behinderung. Ein Grund dafür ist der Mangel an unterstützenden Massnahmen. Die Bedeutung des Nachteilsausgleichs nimmt daher im Lauf der Bildungskarriere von Betroffenen zu.
- Die Zahl der Gesuche um Gewährung eines Nachteilsausgleichs ist in den letzten Jahren auf allen Bildungsstufen stark gestiegen. Diese Situation kann sich nur dann ändern, wenn die Zugänglichkeit im Sinne der Merkmale der inklusiven Bildung Realität wird.
- Beim Wechsel von der Sekundarstufe II in die Tertiärbildung (Übergang II) kommt es zu einer weiteren Selektion. Wer die Matura schafft,

- kann ein Hochschulstudium aufnehmen. Wer keinen Matura-Abschluss hat, dem stehen im dualen Bildungssystem der Schweiz dennoch verschiedene Möglichkeiten offen, zum Beispiel die Absolvierung einer Berufsbildung, die anschliessende Erlangung der Berufsmaturität und der Besuch einer höheren Fachschule. Dies gilt auch für Menschen mit Behinderung.
- Die Berufs- oder Studienwahl von Menschen mit Behinderung muss gut vorbereitet werden. Dabei sollten die für die Ausübung eines Berufs oder einer Profession erforderlichen Kompetenzen mit den Neigungen und dem Entwicklungspotenzial der Betroffenen korrelieren. Der gekonnte Umgang mit Hilfsmitteln, vor allem mit den assistierenden Technologien, steigert die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Daher sollten sich die Betroffenen bereits während der Ausbildung damit vertraut machen.
 - Auch die Arbeitgeber sind verpflichtet, Massnahmen für die «Ausgestaltung eines Arbeitsumfelds» zu ergreifen, «das den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen Rechnung trägt» (Bundesrat, 2018, S. 28).

Trotz seiner gesetzlichen Verankerung, zahlreicher Reglementierungen und Merkblätter wirft die Umsetzung des Nachteilsausgleichs in der Praxis viele Fragen auf. Als Zuständige für das Thema am *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik* (SZH) beantworten wir zahlreiche Anfragen von Behörden, Institutionsangehörigen, Eltern oder Betroffenen. Einige dieser Fragen greifen wir in dieser Publikation explizit auf, andere sind implizit Teil der Ausführungen in verschiedenen Kapiteln: So präsentieren die Kapitel 2, 3 und 4 die rechtlichen und konzeptuellen Grundlagen des Nachteilsausgleichs. Die Kapitel 5, 6 und 7 befassen sich hingegen mit seiner Verortung in der Praxis. Die Darlegungen beziehen sich auf alle Bildungsstufen. Einen Beitrag zur Klärung weiterer Fragen und zur Verbesserung der Praxis des Nachteilsausgleichs können auch die Informationen auf der neuen SZH-Website leisten: www.szh.ch/themen/nachteilsausgleich.

Die vorliegende Publikation vermittelt konzept- und praxisbezogene Informationen und Fachwissen über die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich auf allen Bildungsstufen. Ein besseres Verständnis des Nachteilsausgleichs führt dazu, dass dieser im ganzen Bildungssystem bekannt, akzeptiert und situationsgerecht umgesetzt wird. Hier leistet dieses Buch einen wichtigen Beitrag

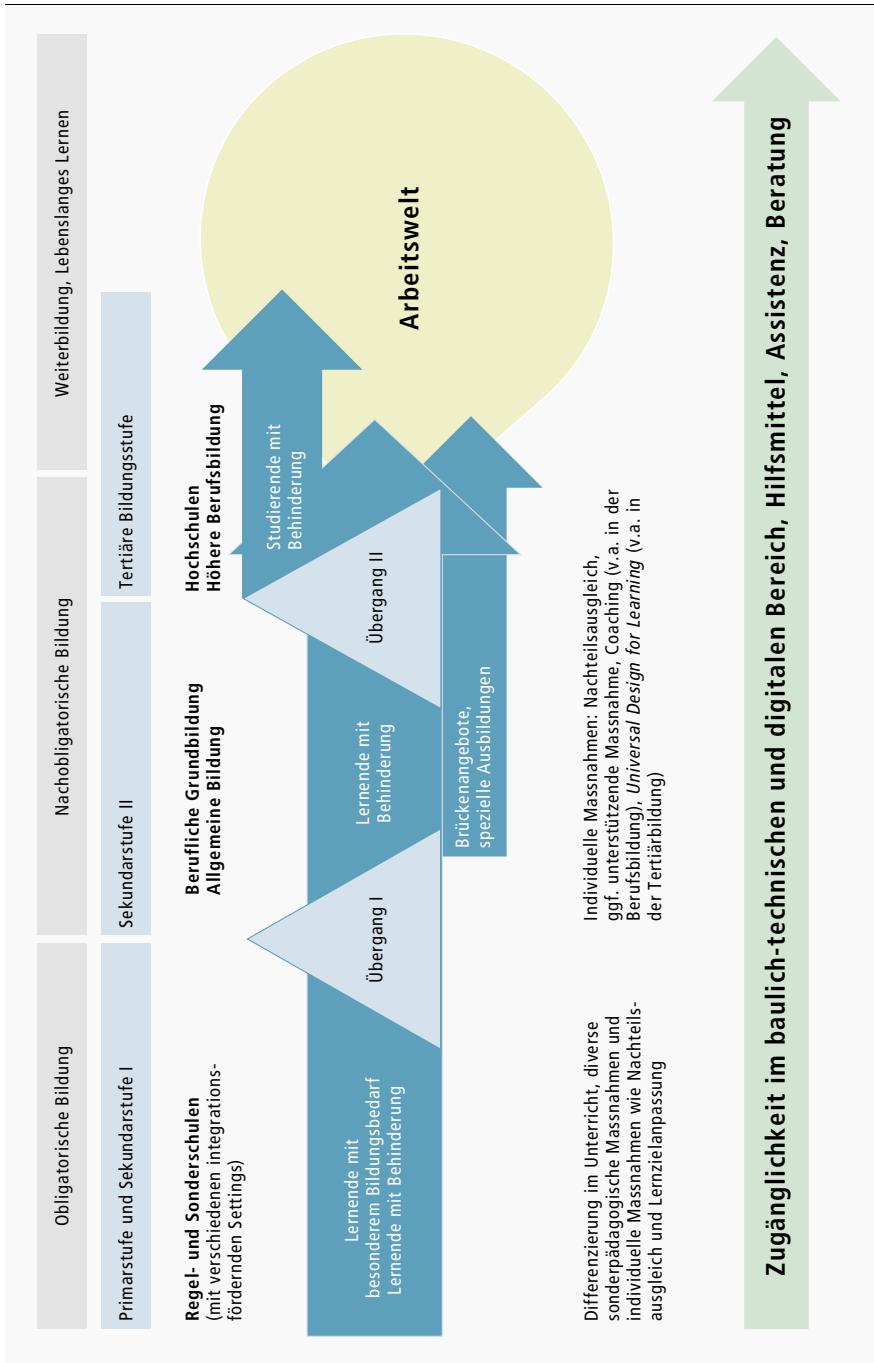


Abbildung 1: Vulnerable Zielgruppen und Massnahmen pro Bildungsstufe

2 Rechtliche Grundlagen und Begriffe

Niemand darf aufgrund einer Behinderung diskriminiert werden oder eine Benachteiligung erfahren. Völkerrechtliche, internationale und nationale verfassungsrechtliche Bestimmungen stipulieren die Notwendigkeit von Massnahmen für die tatsächliche Realisierung der Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen. Dabei wird dem Bildungsbereich ein besonderer Stellenwert zugemessen. Bildung ist nicht nur ein Menschenrecht (UN, 1966), sie ist auch der Schlüssel zur Entfaltung des Potenzials jedes Menschen und zur Partizipation am gesellschaftlichen Leben (UN-Fachausschuss, 2016).

Dieses Kapitel befasst sich mit den rechtlichen Grundlagen des Nachteilsausgleichs, eines Gleichstellungsinstruments, das vor allem im Bildungs- und Arbeitsbereich verwendet wird. Zentral dabei ist das Verständnis der Begriffe *Diskriminierung*, *Benachteiligung* und *Behinderung* im Bildungskontext, die in diesem Kapitel geklärt werden. In Anbetracht ihrer Bedeutung für das Thema werden zudem die Begriffe *Integration* und *Inklusion* sowie *angemessene Vorkehrungen* und *Accessibility/Universelles Design* bestimmt.

2.1 Schutz vor Diskriminierung

Auf internationaler Ebene haben die menschenrechtlichen Instrumente der Vereinten Nationen (UN) eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der oben genannten Begriffe gespielt. Als Meilensteine sind folgende Dokumente zu erwähnen:

- Der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN, 1966) – bekannt als UN-Pakt I – hält in Art. 13 das Recht auf Bildung fest. Er ist am 18. September 1992 für die Schweiz in Kraft getreten.
- Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN, 1989) – bekannt als Kinderrechtskonvention (KRK) wurde von der Schweiz 1997 ratifiziert. Die KRK ist gemäss Art. 1 anwendbar für Minderjährige (bis zum 18. Lebensjahr) und legt in Art. 2 das Diskriminierungsverbot und in Art. 28 das Recht auf Bildung «auf der Grundlage der Chancengleichheit» fest.

- Die Standardregeln für die Herstellung der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung (UN, 1993) betonen die zentrale Bedeutung von barrierefreien Umweltbedingungen (Accessibility) für den Zugang von Menschen mit Behinderung zur Bildung.
- Die Salamanca-Erklärung garantiert eine «Bildung für alle» (UNESCO, 1994) innerhalb des Regelschulsystems und wurde auch von der Schweiz unterzeichnet.
- Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (DIMDI, 2005) trägt wesentlich zu einer neuen, multidimensionalen Perspektive über Behinderung bei (Kap. 3.2).
- Das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung – bekannt als Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (UN, 2006) – legt in Art. 24 das Recht auf Bildung in einem «integrative[n] Bildungssystem² auf allen Ebenen» fest. Durch «angemessene Vorkehrungen» sollen Menschen mit Behinderung zur «wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft» befähigt werden.

Als völkerrechtliche multilaterale Staatsverträge geniessen die KRK und die UN-BRK Verfassungsrang und sind aufgrund von Art. 49 Abs. 1 und Art. 190 der Bundesverfassung (BV, 1999) für die rechtsanwendenden Behörden und Kantone verbindlich (Schefer & Hess-Klein, 2014).

Auf nationaler Ebene verbietet die Bundesverfassung die Diskriminierung unter anderem aufgrund einer «körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung» (Art. 8 Abs. 2 BV). Dabei unterscheidet das Bundesgericht zwischen zwei Formen von Diskriminierung: Unter der *direkten, unmittelbaren Diskriminierung* wird die «qualifizierte Art der Ungleichbehandlung von Personen in vergleichbaren Situationen» verstanden (BGE 134 | 257, S. 261). Bei der *indirekten, mittelbaren Diskriminierung* liegt zwar keine offensichtliche Benachteiligung der betroffenen Person vor, jedoch benachteiligen die tatsächlichen Umstände – wie zum Beispiel eine Prüfungssituation (vgl. Urteil des Bundesgerichts 2D_7/2011) – diese Person stark, «ohne dass dies sachlich begründet wäre» (Neuenschwander, 2015, S. 25). Weitere relevante verfassungsrechtliche Bestimmungen umfassen:

² *Integratives Bildungssystem* ist die Übersetzung des englischen Begriffs *inclusive education system* von der Originalversion der UN-BRK. Um eine Verwechslung mit den Begriffen *Integration* bzw. *integrativ* im schweizerischen Bildungssystem zu vermeiden, verwenden wir im Zusammenhang mit der UN-BRK *Inklusion* bzw. *inklusive* auch auf Deutsch. Dies entspricht den aktuellen Übersetzungen von Dokumenten der UN-BRK, wie zum Beispiel der *List of issues* im Staatenberichtsverfahren: <https://bit.ly/37KTFdf>

- den Anspruch auf einen ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht (Art. 19 BV),
- die rechtliche, finanzielle und fachliche Zuständigkeit der Kantone für das Schulwesen (Art. 62 Abs. 2 BV),
- die Verantwortung der Kantone für die Sonderschulung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung bis spätestens zum vollendeten 20. Lebensjahr (Art. 62 Abs. 3 BV), welche ihnen im Zuge der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (EFD & KdK, 2007) übertragen wurde,
- den Auftrag an Gesetzgeber auf Bundes- und kantonaler Ebene, «Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten» zu ergreifen (Art. 8 Abs. 4 BV).

Als Folge der letztgenannten Bestimmung ist im Jahr 2004 das Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) in Kraft getreten. Dieses Gesetz ist ausschliesslich für die Bildungsbereiche anwendbar, die sich in der Zuständigkeit des Bundes befinden: die Berufsbildung, die Fachhochschulen und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen. Für die in Obhut der Kantone liegende obligatorische Bildung (Art. 62 Abs. 1 BV) stipuliert das BehiG Folgendes: «Die Kantone sorgen dafür, dass behinderte Kinder und Jugendliche eine Grundschulung erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist» (Art. 20 Abs. 1 BehiG) und fördern «mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule» (Art. 20 Abs. 2 BehiG). In der obligatorischen Schule gilt daher der Grundsatz *Integration vor Separation*.

Im nachobligatorischen Bereich der gymnasialen Maturitätsschulen, Fachmittelschulen und Universitäten bleibt das Diskriminierungsverbot in Art. 8 Abs. 2 BV weiterhin «die primäre Bestimmung, welche den Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleich verankert» (Glockengiesser, 2014, S. 7). Allerdings müssen die Kantone, denen dieser Bereich obliegt, gemäss Art. 8 Abs. 4 BV Massnahmen ergreifen, um Benachteiligungen für Menschen mit Behinderung «zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen», wie der Art. 5 Abs. 1 BehiG präzisiert. Die kantonalen Massnahmen müssen den bundesrechtlichen Bestimmungen entsprechen, dürfen aber auch weiter gehen (Art. 4 BehiG).

Glockengiesser (2015) weist darauf hin, dass «die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung» in der nachobligatorischen Bildung ausdrücklich in zahlreichen Spezialgesetzen verankert wurde, wie

zum Beispiel im Berufsbildungsgesetz (BBG; Art. 3 lit. c, 18 Abs. 1, 21 Abs. 2 lit. c und 55 Abs. 1 lit. a BBG), im Weiterbildungsgesetz (Art. 8 WebiG) und im Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (Art. 30 Abs. 1 Ziff. a lit. 5 HFKG). Das BehiG ist deshalb von grosser Bedeutung für das ganze Bildungssystem, weil es die Begriffe *Menschen mit Behinderung* und *Benachteiligung* definiert. Diese Definitionen sind die in der ganzen Rechtsordnung anwendbar, weil sie Verfassungsbegriffe konkretisieren (Botschaft, BehiG, S. 1817, zit. nach Neuenschwander, 2015, S. 27).

2.2 Behinderung, Benachteiligung und Nachteilsausgleich

Die nachfolgende Definition von *Behinderung* beziehungsweise von *Menschen mit Behinderungen* im BehiG betont die zentrale Rolle der Interaktion zwischen dem Menschen und der Umwelt bei der Entstehung einer Behinderung. Ein Mensch mit Behinderung ist demnach

eine Person, der es eine voraussichtliche dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung erschwert oder verunmöglicht, alltägliche Verrichtungen vorzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen, sich fortzubewegen, sich aus- und fortzubilden und eine Erwerbstätigkeit auszuüben. (Art. 2 Abs. 1 BehiG)

Dementsprechend bedeutet das Vorhandensein einer Beeinträchtigung nicht gleich Behinderung: «Behindert sein heisst immer auch behindert werden» (Hollenweger, Gürber & Keck, 2005, S. 10). Eine Behinderung entsteht erst bei der Ausübung von Aktivitäten beziehungsweise bei der Teilnahme in verschiedenen Lebensbereichen. Sie ist nicht ein Merkmal der betroffenen Person, sondern das Ergebnis der Interaktion dieser Person mit der Umwelt. Die Rolle der Umweltfaktoren und damit die Kontextabhängigkeit von Behinderung werden in der Definition von *Menschen mit Behinderungen* in der UN-BRK sogar hervorgehoben:

Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. (Art. 1 UN-BRK)

Die UN-BRK nennt zwei Arten von Barrieren, die Menschen mit Behinderung «an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern»: einerseits die Vorurteile ihnen gegenüber (einstellungsbedingte Barrieren) und andererseits die fehlenden Anpassungen (umwelt-

bedingten Barrieren) (Präambel, lit. e UN-BRK). Dadurch können betroffene Menschen benachteiligt werden.

Das BehiG definiert *Benachteiligung* folgendermassen:

Eine Benachteiligung liegt vor, wenn Behinderte rechtlich oder tatsächlich anders als nicht Behinderte behandelt und dabei ohne sachliche Rechtfertigung schlechter gestellt werden als diese, oder wenn eine unterschiedliche Behandlung fehlt, die zur tatsächlichen Gleichstellung Behinderter und nicht Behinderter notwendig ist. (Art. 2 Abs. 2 BehiG)

Gemäss dieser Definition bedeutet die tatsächliche Gleichstellung nicht zwingend Gleichbehandlung der Menschen mit und ohne Behinderung. Die Massnahmen für die Beseitigung beziehungsweise Vermeidung von Benachteiligungen umfassen einerseits den Abbau von Barrieren in der Umwelt. Andererseits sind sie Ungleichbehandlungen, die der Kompensation behinderungsbedingter Nachteile dienen (Nachteilsausgleich). Dazu präzisiert das BehiG, dass «angemessene Massnahmen zum Ausgleich von Benachteiligungen der Behinderten [...] keine Ungleichbehandlung nach Artikel 8 Absatz 1 der Bundesverfassung» darstellen (Art. 5 Abs. 2 BehiG). Anders gesagt: Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich sind eine zulässige und zugleich notwendige Ungleichbehandlung von Menschen mit und ohne Behinderung.

In Bezug auf die Bildung nennt das BehiG auch Massnahmen, die zwecks Vermeidung von Benachteiligungen beziehungsweise als Nachteilsausgleich infrage kommen. Es handelt sich einerseits um «die Verwendung behinderten-spezifischer Hilfsmittel oder den Beizug notwendiger persönlicher Assistenz». Andererseits könnte die Anpassung der «Dauer und Ausgestaltung des Bildungsangebots sowie Prüfungen» an «den spezifischen Bedürfnissen Behinderter» erforderlich sein (Art. 2 Abs. 5 BehiG) (zu den Arten von Massnahmen: Kap. 5).

Relevant in diesem Kontext erweisen sich auch die Bestimmungen des Bundesgesetzes über die Invalidenversicherung (IVG) und der entsprechenden Verordnung (IVV), vor allem die Paragraphen über die Anspruchsvoraussetzungen und Leistungsansprüche in Bezug auf die erste berufliche Ausbildung (z. B. Art. 16 Abs. 1, Art. 23 und 24 IVG), die Umschulung (Art. 6 und 17 IVG) und die Hilfsmittel (Art. 21 IVG). Allerdings profitieren nicht alle Lernenden mit Behinderung von Leistungen der IV. Die IV arbeitet mit dem Begriff *Invaliddität*, der sich ausschliesslich auf die Erwerbsfähigkeit bezieht und somit enger gefasst ist als der Begriff *Behinderung*.

Schefer und Hess-Klein (2014) halten fest, dass eine Auslegung des Art. 2 Abs. 5 BehiG in Verbindung mit Art. 5 BehiG zu einer Verpflichtung

des Bundes und der Kantone führt, Massnahmen für die Kompensation behinderungsbedingter Nachteile im Bereich der Ausbildung zu ergreifen. Im Bericht zur Behindertenpolitik betrachtet der Bundesrat (2018) den Nachteilsausgleich als «ein transversales Thema über alle Bildungsstufen hinweg» (S. 25). Bei der Festlegung des Ziels des Nachteilsausgleichs und der Beschreibung der Massnahmen zum Nachteilsausgleich orientiert sich der Bundesrat in seinem Bericht an den Ausführungen des SZH:

Das Ziel des Nachteilsausgleichs ist es, Benachteiligungen von Lernenden mit Behinderung mithilfe von individuellen Massnahmen zu vermeiden oder zu verringern. Solche Massnahmen können in unterschiedlichen Bereichen zur Anwendung kommen, etwa bei Aufnahmeprüfungen oder Qualifikationsverfahren, im Unterricht und bei Aufgaben, Leistungstests oder bei Abschlussprüfungen. Beim Nachteilsausgleich werden Lern- und Prüfungsbedingungen formal angepasst, ohne dass dabei Modifikationen der Lern- bzw. Ausbildungsziele vorgenommen werden. Der Nachteilsausgleich kann technische Hilfsmittel und persönliche Assistenz, Zeitzuschläge bei Leistungstests oder Prüfungen, Anpassung der Aufgabenstellung oder der Prüfungsform sowie auch räumliche Massnahmen betreffend dem Lern- und Prüfungsumfeld umfassen. (ebd.)

Im gesamten Bildungssystem gibt es Massnahmen für die Beseitigung von Benachteiligungen für Lernende mit Behinderung. In der obligatorischen Bildung kommen einerseits allgemeine Massnahmen wie Differenzierung im Unterricht zum Einsatz. Andererseits braucht es aber auch individuelle Massnahmen wie Nachteilsausgleich, Lernzielanpassungen und Massnahmen gemäss Sonderpädagogik-Konkordat Art. 4 und 5 (EDK, 2007a). Der Nachteilsausgleich wird nebst weiteren individuellen Unterstützungsmassnahmen auch in der nachobligatorischen Bildung angewendet. Hinzu kommen in den letzten Jahren und insbesondere in der Tertiärbildung Massnahmen für die Beseitigung der Umweltbarrieren im baulichen und digitalen Bereich. Den Einsatzbereichen und Arten von Massnahmen ist das Kapitel 5 gewidmet.

Als Nächstes wird das Verhältnis zwischen Nachteilsausgleich und schulischer Integration sowie inklusiver Bildung näher betrachtet (vgl. dazu insb. Tab. 1).

2.3 Integration, Inklusion und Nachteilsausgleich

Fachliche Begriffe lassen sich am besten kontextbezogen und in ihrer Entwicklung erklären. Dadurch geben sie Auskunft über die Einstellungen zu einem sozialen Problem und die bestehenden strukturellen Bedingungen. Dies gilt auch für die Fachbegriffe *Integration* und *Inklusion*.

Der Begriff *Integration* hat sich in den letzten Jahrzehnten in der obligatorischen Bildung etabliert, vor allem nachdem die Kantone im Jahr 2008 die Verantwortung für den sonderpädagogischen Bereich der Bildung (Altersgruppe 0–20 Jahre) übernommen haben. Für die Koordination ihrer Aufgaben haben die Kantone gemeinsame Instrumente und eine gemeinsame Terminologie entwickelt. Die *integrative Schulung* wird definiert als «voll- oder teilzeitliche Integration von Kindern oder Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf in einer Klasse der Regelschule» durch die Nutzung von sonderpädagogischen Massnahmen (EDK, 2007c). Der Begriff *Integration* wird in der nachobligatorischen Bildung kaum verwendet. In der Tertiärbildung, wohl wegen der Nähe zur Arbeitswelt der Erwachsenen, finden sich Begriffe aus der Behindertenpolitik wie zum Beispiel *Barrierefreiheit*, *inklusive Hochschule* und *Zugang*. Auf der Sekundarstufe II fokussiert man auf den Begriff *Nachteilsausgleich*, der seit mehreren Jahren in der Berufsbildung und in den letzten Jahren auch in den allgemeinbildenden Mittelschulen verwendet wird.

Seit dem Inkrafttreten der UN-BRK ist immer mehr von *Inklusion* die Rede. Der Leitgedanke dieser Konvention besteht aus der Realisierung einer inklusiven Gesellschaft, in welcher Behinderung «als Bestandteil normalen menschlichen Zusammenlebens verstanden und akzeptiert werden» soll (Bielefeldt, 2010, S. 67). Die UN-BRK verpflichtet die Vertragsstaaten zu einer inklusiven Bildung auf allen Stufen (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK) und unterscheidet dabei nicht zwischen staatlichen und privaten Aus- und Weiterbildungsinstitutionen (Hirschberg, 2016). Der Rechtsanspruch auf inklusive Bildung gilt nicht nur für die obligatorische Schule (Art. 24 Abs. 2 lit. b UN-BRK), sondern schliesst auch die «Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung» ein im Sinne des lebenslangen Lernens (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK).

In der Schweiz wurde bald nach dem Beitritt zur UN-BRK das Verhältnis zwischen integrativer und inklusiver Schulung gerichtlich geklärt. Im Urteil 2C_590/2014 geht das Bundesgericht davon aus, dass der Art. 24 UN-BRK einer Grundschülerin oder einem Grundschüler mit Behinderung keine weitergehenden Ansprüche vermittelt und dass die integrative Schulung in der Praxis der inklusiven Schulung entspricht.

2.4 Angemessene Vorkehrungen, Barrierefreiheit und Universelles Design

Im Art. 24 UN-BRK werden zwei wesentliche Instrumente zur Ermöglichung des Zugangs zur Bildung für alle Menschen beziehungsweise zur Erreichung der *inklusiven Bildung* genannt: die *angemessenen Vorkehrungen* und die *Barrierefreiheit*³. Die angemessenen Vorkehrungen werden definiert als «notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismässige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten geniessen oder ausüben können» (Art. 2 UN-BRK).

Der Nachteilsausgleich ist eine derartige Vorkehrung und muss daher im Sinne der UN-BRK auf allen Bildungsstufen gewährleistet werden. Als gleichstellungspolitisches Instrument, das auf den Schutz vor Diskriminierung hinzielt, wird der Nachteilsausgleich nicht in den Zeugnissen und Diplomen der betroffenen Lernenden aufgeführt. Darüber hinaus können auch die weiteren individuellen Massnahmen für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung als angemessene Vorkehrungen betrachtet werden (Kap. 7).

Die *Barrierefreiheit* der Umwelt, unter anderem im baulichen und digitalen Bereich sowie im Transport, stellt den «vollen Zugang zur physischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt, zu Gesundheit und Bildung sowie zu Information und Kommunikation» sicher (Präambel, lit. v UN-BRK). Die Bedeutung der Barrierefreiheit wird in Art. 9 UN-BRK über die Zugänglichkeit konkretisiert. Im Bereich der Bildung muss speziell die Barrierefreiheit der Lern- und Prüfungsunterlagen berücksichtigt werden. Der Einsatz digitaler Technologien ist dabei von Vorteil, sowohl bei der Herstellung der Dokumente als auch beim Rezipieren durch die Lernenden über herkömmliche Laptops oder individuell eingerichtete Hilfsmittel. Die Bereitstellung von barrierefreien Lern- und Prüfungsunterlagen für Lernende mit einer Sehbehinderung ist eine der wichtigsten Nachteilsausgleichsmassnahmen für die Betroffenen (Meier-Popa, 2012). So werden zum Beispiel die Studierenden mit Sehbehinderung an der Universität Zürich von der Fachstelle

³ Der Begriff auf Englisch, eine der offiziellen Sprachen der UN-BRK, lautet *Accessibility*. Da er auf Deutsch sowohl mit *Barrierefreiheit* als auch mit *Zugänglichkeit* übersetzt wird, verwenden wir diese Begriffe als Synonyme. (Deutsch ist keine offizielle Sprache der UN-BRK.)

Studium und Behinderung bei der Anschaffung von Studienliteratur im barrierefreien Format bereits unterstützt.⁴

In diesem Kontext sind die Bemühungen der Weltorganisation für Geistiges Eigentum (WIPO) zu erwähnen. Durch die Verabschiedung des Vertrags von Marrakesch 2016 wurde der Zugang «für blinde, sehbehinderte oder sonst lesebehinderte Menschen [...] zu veröffentlichten Werken» erleichtert (Vertrag von Marrakesch, 2013). Die Schweiz hat diesen Vertrag unterzeichnet und die Bestimmungen im Urhebergesetz (URG) entsprechend angepasst. Der Art. 24c URG erweitert sogar die Zielgruppe für diese Massnahmen, indem er sich auf «Menschen mit Behinderungen» bezieht.

Die Barrierefreiheit wird erweitert durch die Konzeption des *Universellen Designs*. Diese sieht vor, dass die Umwelt (Produkte, Programme, Umfeld, Dienstleistungen) von Anfang an so gestaltet wird, dass sie von möglichst vielen Menschen ohne Anpassungen benützt werden kann (Art. 2 UN-BRK).

In der nachfolgenden Tabelle werden die zentralen Unterschiede zwischen den Begriffen *Integration* und *Inklusion* präsentiert. Neben diesen Unterschieden bestehen aber auch drei Gemeinsamkeiten, die hier hervorgehoben werden sollen:

- Sowohl die Integration als auch die Inklusion gehen von verschiedenen Lernvoraussetzungen bei den Lernenden aus (multidimensionale Heterogenität/Diversität im Klassenzimmer).
- Sowohl die Integration als auch die Inklusion streben einen gemeinsamen Unterricht von Lernenden mit und ohne Behinderung an.
- Integration und Inklusion sind als Prozesse und nicht als Zustände zu verstehen.

⁴ <https://www.disabilityoffice.uzh.ch/de/services.html>

Merkmale	Integration	Inklusion
Gegensatz	<i>Separation</i> (mit der Schaffung von speziellen Strukturen für eine Auswahl von Menschen)	<i>Exklusion</i> (Ausschluss bestimmter Menschen von der Teilnahme in Bereichen des gesellschaftlichen Lebens)
aktuelle Anwendung des Begriffs	obligatorische Schule Arbeitswelt	in allen Lebensbereichen, d. h. auch auf alle Bildungsstufen
Anpassung	Lernende mit Behinderung und/oder besonderem Bildungsbedarf passen sich den Bedingungen an der Schule an.	Schule bietet die Rahmenbedingungen für eine benachteiligungsfreie Partizipation für möglichst viele Lernende.
individuelle Massnahmen	diverse Massnahmen für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf/ Behinderung im Sinne von <i>angemessenen Vorkehrungen</i> , darunter fallen Massnahmen zum Nachteilsausgleich	individuelle Massnahmen im Sinne von <i>angemessenen Vorkehrungen</i> , darunter fallen Massnahmen zum Nachteilsausgleich, wobei das Motto gilt: «So wenig wie möglich, so viel wie nötig.»
allgemeine Massnahmen (für die ganze Klasse)	a) Differenzierung im Unterricht b) kaum Massnahmen im Sinne von <i>Accessibility/Universelles Design</i>	a) Differenzierung im Unterricht, <i>Universal Design for Learning</i> b) Massnahmen im Sinne von <i>Accessibility/Universellem Design</i>
separative Schulungsformen	für bestimmte Lernende	keine
Selektion	findet statt	widerspricht grundsätzlich der Inklusion

Tabelle 1: Die wichtigsten Unterschiede zwischen Integration und Inklusion

2.5 Das Wichtigste in Kürze

- Durch das Inkrafttreten der völkerrechtlichen, internationalen und nationalen verfassungsrechtlichen Bestimmungen zeichnet sich ein zweifacher Paradigmenwechsel ab: Einerseits wird die medizinische, defizitorientierte Sichtweise auf Behinderung durch eine multifaktorielle, bio-psycho-soziale Perspektive ersetzt. Andererseits werden die Menschen mit Behinderung als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft betrachtet.
- Das Diskriminierungsverbot aufgrund einer Behinderung steht im Zentrum des Behindertengleichstellungsrechts und entspricht daher der zentralen Rechtsgrundlage für die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich.
- Ein geeigneter Ausgangspunkt, um die vielfältigen Situationen von Behinderung zu verstehen, stellen die Definitionen der Begriffe *Menschen*

mit Behinderung und *Benachteiligung* in Art. 2 BehiG dar. Sie sind in der gesamten Rechtsordnung anwendbar.

- Es besteht ein gesetzlicher Auftrag an Bund und Kantone, Massnahmen für die Vermeidung beziehungsweise Beseitigung der Benachteiligungen für Menschen mit Behinderung in der Bildung zu ergreifen.
- Der Nachteilsausgleich ist eine der individuellen Massnahmen, die sowohl in der integrativen als auch in der inklusiven Bildung zur Anwendung kommt.
- Der Nachteilsausgleich stellt ein gleichstellungspolitisches Instrument dar und wird im Zeugnis nicht vermerkt.

3 Anspruchsberechtigte, Voraussetzungen und Grenzen

Dass die Diversität/Heterogenität für das Bildungssystem eine zentrale Herausforderung darstellt, ist mittlerweile eine Binsenwahrheit geworden. Lernende bringen nicht nur ihre individuellen Lernvoraussetzungen und Biografien mit, es kann zudem davon ausgegangen werden, dass in jedem Klassenzimmer oder Vorlesungssaal Lernende dabei sind, die verschiedene Unterstützungsmassnahmen brauchen, um über die gleichen Bildungschancen zu verfügen wie ihre Kolleginnen und Kollegen (Kap. 7).

3.1 Anspruchsberechtigte

Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich dienen grundsätzlich der Vermeidung beziehungsweise Beseitigung von Benachteiligungen für Menschen mit Behinderung. Dementsprechend besteht ein Anspruch auf Nachteilsausgleich für Lernende, die mit einer Behinderung *im juristischen Sinne* leben. Wie im Kapitel 2 aufgeführt, hat in den letzten Jahren ein Paradigmenwechsel bezüglich des Verständnisses von Behinderung stattgefunden. Die neue interaktionistische Perspektive, übernommen in der rechtsgültigen Definition *Mensch mit Behinderung(en)* im BehiG, basiert auf dem multidimensionalen Behinderungsmodell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO. Für den Schulalltag ist es besonders wichtig, dass die Lehrpersonen «Behinderungen so verstehen, dass sich Handlungsmöglichkeiten eröffnen statt verschliessen» (Hollenweger, 2014, S. 34). Die ICF ermöglicht ein solches Verständnis.

3.2 Das Verständnis von *Behinderung* in der ICF

Die ICF dient als länder- und fachübergreifende einheitliche Sprache zur Beschreibung des funktionalen Gesundheitszustandes, der Behinderung, der sozialen Beeinträchtigung und der relevanten Umweltfaktoren einer Person. Anders als die Klassifikationssysteme von Krankheiten, wie zum Beispiel die ICD-10, beschäftigt sich die ICF nicht mit Gesundheitsproblemen, son-

dern mit deren Folgen für die Funktionsfähigkeit von Menschen in ihrer Umwelt (Hollenweger, 2003).

Dementsprechend verwendet die ICF den Begriff *Behinderung*, um das «mehrdimensionale Phänomen zu bezeichnen, das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert» (DIMDI, 2005, S. 310). Eine Behinderung ist daher nicht die Eigenschaft einer Person, sondern eine Situation, in der sich die Funktionsfähigkeit respektive Behinderung eines Menschen manifestiert. Mit dieser Sichtweise können sowohl die Schwierigkeiten als auch die Ressourcen in einer Situation von Behinderung erfasst werden.

Die mehrdimensionale Sichtweise auf Behinderung und die Betonung der Kontextabhängigkeit werden in der nachfolgenden Abbildung deutlich.

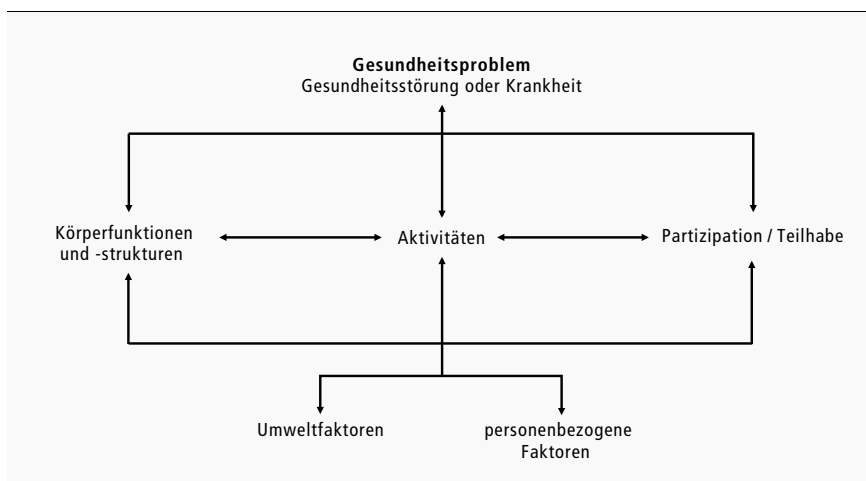


Abbildung 2: Das ICF-Modell der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (DIMDI, 2005, S. 21)

Das Modell zeigt, dass der Ursprung einer Situation von Behinderung ein gesundheitliches Problem ist, welches sich auf die Funktionsfähigkeit der betroffenen Person auswirkt. Die individuelle Funktionsfähigkeit ist ein Oberbegriff für die nachfolgenden drei Dimensionen, die zueinander in Beziehung stehen:

- die Körperfunktionen und Körperstrukturen (Dimension: Körper),
- die Aktivitäten (Dimension: individuelle Perspektive von Handlungen) und
- die Partizipation, welche entlang der verschiedenen Lebensbereiche, darunter die Bildung, definiert wird (Dimension: gesellschaftliche Perspektive von Handlungen).

Die Kontextfaktoren werden in Umweltfaktoren und personenbezogenen Faktoren eingeteilt. Diese können mit allen Dimensionen der Funktionsfähigkeit interagieren und sie beeinflussen.

- Die Umweltfaktoren umfassen nebst Hilfsmitteln, Technologien, Faktoren der natürlichen und vom Menschen veränderten Umwelt (z. B. Lärm) auch die Unterstützung durch Personen, Tiere, Dienstleistungssysteme, Einstellungen und Gesetzgebungen.
- Personenbezogene Faktoren sind zum Beispiel das Geschlecht, das Alter und der sozioökonomische Status.

Im Bildungsbereich setzt sich die ICF, insbesondere die Version für Kinder und Jugendliche ICF-CY, zunehmend durch. Die Kontextbezogenheit der ICF ermöglicht einen Blick auf die gesamte Lebens- beziehungsweise Lernsituation von Lernenden und integriert damit die Perspektiven verschiedener Professionen, die die ICF verwenden – zum Beispiel die Medizin, die Pflege, die Psychologie und die Sonderpädagogik. Deshalb bietet diese Klassifikation eine gute Grundlage für die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Die Ressourcenorientierung der ICF stellt ausserdem eine gute Basis für die Planung und Evaluation von Interventionen dar. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass die ICF-Terminologie die Anwendung einer gemeinsamen Sprache ermöglicht, wodurch die Kommunikation zwischen den Beteiligten verbessert wird.

So wurde ausgehend von der ICF und im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Standardisierte Abklärungsverfahren SAV (EDK, 2014) für den obligatorischen Schulbereich entwickelt. Das SAV wird für die Klärung des Unterstützungsbedarfs für Lernende angewendet, für welche die niederschweligen sonderpädagogischen Massnahmen nicht genügen und zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden sollen. In der Deutschschweiz findet die Abklärung meistens an den schulpsychologischen Diensten statt. In der Westschweiz und im Tessin wird die Abklärung durch eine Fachperson aus den sonderpädagogischen Diensten koordiniert.

Das ICF-Modell von Behinderung eignet sich grundsätzlich für das strukturierte Erfassen von Informationen, das Verstehen der Situationen und die Planung von Massnahmen im gesamten Bildungssystem. Eine hilfreiche Orientierung im komplexen Klassifikationssystem der ICF-CY bieten die Mindmaps von Lienhard (2019).

Beispiel 1: Interpretation einer Situation von Behinderung mit dem ICF-Modell

Jens⁵ lebt mit einer hochgradigen Funktionsbeeinträchtigung im Bereich des Hörens durch eine angeborene Schädigung. In der Schule kann er bestimmte Aktivitäten – zum Beispiel Fragen beantworten, Notizen machen oder Schreiben nach Diktat – ohne Hilfsmittel und weitere Massnahmen nicht ausüben. Seine Partizipation wird dadurch eingeschränkt und er wird benachteiligt. Für die Beseitigung der Benachteiligung kommen für Jens folgende Massnahmen infrage:

- Hörgeräte als individuelles Hilfsmittel, von der IV gemäss Art. 21 IVG finanziert (1)
- gute Akustik und Beleuchtung in der Klasse, damit er die Mundbewegungen sieht und von den Lippen seines Gegenübers ablesen kann (2)
- gut strukturierter Unterricht und Lernmaterialien (3)
- eine gute Aussprache seitens der Lehrperson, mit Blickkontakt (4)
- die Zustellung der Unterrichtsmaterialien im Voraus oder der Einsatz eines Notetaker, damit er sich auf das Lippenablesen und Verstehen konzentrieren kann (5)
- eine Anlage für die Übertragung des Gesprochenen auf die Hörgeräte des Lernenden: a) individuelle FM-Anlage mit Mikrofon zur drahtlosen Signalübertragung, ebenfalls von der IV finanziert oder b) induktive Höranlage im Unterrichtsraum mit Verstärkeranlage und Mikrofon als Massnahme der baulich-technischen Barrierefreiheit an der Schule (6a und 6b)
- ein Sitzplatz in der Klasse, von dem er die Lehrperson gut sehen kann (7)
- die Verwendung eines Mikrofons für jede mündliche Intervention in der Klasse. Alternativ: Die Person mit Mikrofon fasst das Gesagte zusammen. (8)

Kommentar

Welche Arten von Massnahmen sind also erforderlich? Es sind persönliche Hilfsmittel (1 und 6a), Massnahmen für einen guten, differenzierten Unterricht (3, 4, 7), Massnahmen für Barrierefreiheit, von denen die ganze Klasse und/oder weitere Lernende mit Hörbehinderung profitieren (2 und 6b) und behinderungsbezogene Nachteilsausgleichsmassnahmen (5 und 8) (zu den Massnahmen vgl. auch Kap. 5 und 7).

⁵ Alle Beispiele dienen der Veranschaulichung eines Sachverhalts. Die Namen wurden zum Zweck der Anonymisierung geändert.

3.3 Voraussetzungen für den Anspruch auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich

Die Kontextabhängigkeit der Behinderung bedeutet, dass eine Beeinträchtigung nicht zwingend zu einer Benachteiligung führt, sofern die Umwelt barrierefrei und die Lernsituationen flexibel gestaltet sind. Für die Gewährung der Massnahmen zum Nachteilsausgleich müssen folgende Voraussetzungen erfüllt werden (Henrich, Lienhard & Schriber, 2012; Meier-Popa, 2012):

I. Beeinträchtigung mit Auswirkung auf bildungsrelevante Aktivitäten

Es muss eine – von einer anerkannten Fachstelle – diagnostizierte Funktionsbeeinträchtigung vorliegen, welche die Ausübung schul- oder studienrelevanter Aktivitäten einschränkt. Der dadurch entstandene Nachteil muss unter Berücksichtigung der Lernziele kompensiert werden können. Je nach Situation sind auch andere therapeutische und (sonder-)pädagogische Interventionen nötig.

Die Diagnose muss auf der aktuellen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme ICD basieren und von der Fachmedizin für Kinder/Jugendliche oder Erwachsene (z. B. für Sinnesbeeinträchtigungen oder Autismus-Spektrum-Störung) oder der Schul- bzw. Neuropsychologie (z. B. für Dyslexie und Dyskalkulie) gestellt werden. Diese Diagnose muss mit den Folgen der Funktionsbeeinträchtigung auf die bildungsrelevanten Aktivitäten der betroffenen Person ergänzt werden. Deshalb ist es von Vorteil, wenn die anerkannten Abklärungsstellen mit den für die Bildungsstufe zuständigen Organen kommuniziert und/oder wenn die abklärenden Fachpersonen für Diagnostik im schulischen Kontext qualifiziert sind (vgl. Frage 5 in Kap. 6.3).

II. Potenzial für das Erreichen der Bildungsziele

Da bei Nachteilsausgleich per Definition die Bildungs- beziehungsweise Lehrplanziele qualitativ nicht herabgesetzt werden, müssen die betroffenen Lernenden das Potenzial für das Erreichen dieser Ziele aufweisen. Die Potenzialabklärung erfordert pädagogisches, sonderpädagogisches, medizinisches und psychologisches Wissen, weshalb die involvierten Fachpersonen zusammenarbeiten müssen. Ausserdem sollte sich die Potenzialabklärung an den Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen der Lernenden genauso orientieren wie an den verfügbaren Massnahmen: Gerade in Zeiten der digitalen Transformation entwickeln sich die Massnahmen, insbesondere digitale Hilfsmittel (*assistive technologies*⁶), in der Bildungs- und Arbeitswelt schnell weiter.

⁶ SZH (2020). *ICT als Hilfsmittel*, <https://www.szh.ch/themen/ict/hilfsmittel>

III. Zeitliche Einreichung des Antrags

Der Antrag auf nachteilsausgleichende Massnahmen muss gestellt werden, sobald die Auswirkung einer Beeinträchtigung auf bildungsrelevante Aktivitäten festgestellt wird. Die Beanspruchung eines Nachteilsausgleichs muss vor der Leistungsbeurteilung erfolgen. Diesbezüglich ist das Urteil des Verwaltungsgerichts St. Gallen vom 27. August 2013 gültig für alle Bildungsstufen:

Die Universität St. Gallen darf ohne Verletzung des Diskriminierungsverbots verlangen, dass Studierende, die aufgrund einer krankheitsbedingten Beeinträchtigung in ihrer Leistungsfähigkeit darauf angewiesen sind, dass diesem Umstand bei Prüfungen Rechnung getragen wird, die zuständige Stelle vorgängig informieren. (Urteil B 2012/2331)

3.4 Grenzen des Nachteilsausgleichs

Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich in der Bildung zielen auf die Vermeidung von Benachteiligungen für Lernende mit einer Behinderung im juristischen Sinne. Bei der Umsetzung in der Praxis stellt sich die legitime Frage nach den Grenzen des Nachteilsausgleichs.

Allgemeine Orientierung bietet die nachfolgende Formulierung im Entscheid B-7914/2007 des Bundesverwaltungsgerichts.

Bei der Frage nach Art und Umfang des Ausgleichs müsse geprüft werden, welche Erleichterungen notwendig sind, damit ein behinderter Kandidat die gleichen Chancen habe, die Prüfung zu bestehen, wie wenn seine Behinderung nicht vorhanden wäre. (Bundesverwaltungsgericht, 2008)

In jedem einzelnen Fall braucht es eine fachkundige Abklärung, eine angemessene Umsetzung der Massnahme(n) und eine Evaluation (Kap. 6). Darüber hinaus muss der Aufwand für die Umsetzung der Massnahmen im Verhältnis zum Nutzen für die lernende Person stehen. Ab der Sekundarstufe II ist es schliesslich zukunftsrelevant, zusätzlich die Berufsperspektiven zu berücksichtigen.

3.4.1 Verhältnismässigkeitsprinzip

Der Grundsatz der Verhältnismässigkeit ist in der Bundesverfassung verankert: «Einschränkungen von Grundrechten müssen durch ein öffentliches

Interesse oder durch den Schutz von Grundrechten Dritter gerechtfertigt sein» (Art. 36 BV). Demnach muss die öffentliche Investition in einem angemessenen Verhältnis zum bereitgestellten Nutzen stehen.

In Bezug auf das Verbot der Diskriminierung von Menschen mit Behinderung enthält das Behindertengleichstellungsgesetz folgende Klarstellung: «Das Gericht oder die Verwaltungsbehörde ordnet die Beseitigung der Ungleichheit nicht an, wenn der für Behinderte zu erwartende Nutzen in einem Missverhältnis steht, insbesondere: (a) zum wirtschaftlichen Aufwand» (Art. 11 BehiG). Situationen, die zu einer Berufung auf dieses Prinzip führen, würden finanzielle Mittel oder organisatorische Investitionen erfordern, die im Verhältnis zum Nutzen für die Lernenden zu gross sind. Solche Situationen sind selten, und wenn eine Massnahme als unverhältnismässig erachtet wird, dann muss die ablehnende Instanz eine geeignete Alternative vorschlagen (Mizrahi, 2017).

3.4.2 Berufsfähigkeit

Für alle, die eine berufliche Erstausbildung beginnen wollen, stellt sich die Frage der Berufswahl bereits ab dem 3. Zyklus der obligatorischen Schulzeit, also mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I. Wer studieren will, hat noch einige Jahre Zeit, über die Wahl des Studiengangs nachzudenken. Welcher Weg auch immer gewählt wird, Lernende mit Behinderung müssen in der Lage sein, die Anforderungen der Ausbildung zu erfüllen, weil die Ziele nicht herabgesetzt werden. Sie können allenfalls die Anpassung der Lernbedingungen beantragen, die Anforderungen bleiben jedoch gleich – wie im folgenden Gerichtsentscheid deutlich wird:

Der Staat ist weder aufgrund der Rechtsgleichheit noch aufgrund spezifischer Grundrechte verpflichtet, sämtliche faktischen Ungleichheiten zu beheben. [...] Viele Berufe erfordern besondere Eigenschaften und Fähigkeiten, die nicht alle Menschen im gleichen Masse besitzen. Der blosse Umstand, dass einzelne Personen ohne eigenes Verschulden diese Fähigkeiten nicht besitzen, kann nicht dazu führen, dass die Anforderungen reduziert werden müssten. (BGE 122 I 130; BGr, 18. Oktober 2002, 2P.140/2002)

Bei der Berufs- oder Studienwahl ist es daher äusserst wichtig, an die erforderlichen Kompetenzen für die Ausübung des Berufes zu denken. Lienhard (2014) nennt Beispiele für Situationen, in denen der Lernende die Möglichkeit hat, trotz einer Beeinträchtigung den Beruf auszuüben: ein Psychotherapeut, der mit einer Querschnittlähmung lebt, und ein Protokollant mit einer hoch-

gradigen Sehbehinderung, der dank Hilfsmitteln seine Aufgaben bewältigen kann. Es gibt aber auch Beispiele, wo eine Beeinträchtigung die Berufswahl einschränkt: Ein Mensch mit Zerebralparese und Spasmen kann beispielsweise nicht Flugzeugpilot werden.

Im Einzelfall ist die Frage zu stellen, welche wesentlichen Ausbildungsinhalte der Lernende erwerben muss (Hess-Klein, 2019), um einen bestimmten Beruf ausüben zu können. Die Beantwortung dieser Frage liegt jedoch nicht immer auf der Hand, wie der folgende Fall zeigt:

Beispiel 2: Verhältnis zwischen Prüfungsinhalten und Berufskompetenzen

Bei der Anmeldung zu einer kantonalen Prüfung für ein Diplom als Konditor beantragte Theo, ein junger Mann mit Hörbeeinträchtigung, Assistenz durch einen Gebärdensprachdolmetscher und zusätzliche Zeit. Sein Antrag wurde von der Prüfungskommission weitgehend abgelehnt mit der Begründung, dass Französischkenntnisse erforderlich seien. Nach einer Berufung war Theo erfolgreich, da der Prüfungsausschuss seine ursprüngliche Entscheidung überdachte. In der Tat hindert ihn seine Hörbehinderung nicht daran, den Beruf des Konditors auszuüben. Der Bedarf an einem Gebärdensprachdolmetscher oder an mehr Zeit im spezifischen Kontext einer Berufsprüfung behindert – und das gilt nicht nur in diesem Fall und nicht nur für den Beruf des Konditors – in keiner Weise die grundsätzliche Fähigkeit zur Berufsausübung (Inklusion Handicap, 2018).

3.4.3 Inhaltliche (materielle) und formale Anpassungen

In der Praxis kann die Unterscheidung zwischen formalen Anpassungen (Nachteilsausgleich) und inhaltlichen oder materiellen Anpassungen (Lernzielanpassungen) eine Herausforderung darstellen. Für die Kompensation von behinderungsbedingten Nachteilen kommen verschiedene Massnahmen infrage. Diese sind jedoch nicht immer spezifisch für den Nachteilsausgleich, sondern können auch zu anderen Zwecken verwendet werden. Die Massnahme selbst gibt daher nicht zwingend Auskunft darüber, ob die Anpassung formaler oder inhaltlicher Natur ist, massgebend dafür ist das Ausbildungs- bzw. Prüfungsziel – wie das nachfolgende Beispiel veranschaulicht.

Beispiel 3: Inhaltliche und formale Anpassungen

Rechnen lernen: Sonia ist in der dritten Klasse. Bei ihr wurde eine spezifische Lernstörung in der Mathematik (Dyskalkulie) diagnostiziert. Alle Lernenden müssen eine Prüfung lösen, deren Ziel es ist, die Beherrschung von Addition und Subtraktion zu demonstrieren. Wenn es Sonia erlaubt wäre, einen Taschenrechner für die Lösung der Aufgaben zu verwenden, wäre dies eine inhaltliche Anpassung und die Prüfung würde ihr Ziel verfehlen.

Mathematik-Probleme lösen: Sonia besucht mittlerweile die sechste Klasse und muss ein mathematisches Problem lösen. Das Ziel der Aufgabe ist die Beherrschung des Problemlöse-Prozesses; auch wenn dafür gerechnet werden muss, ist die Beherrschung von Grundrechenarten in diesem Fall kein Prüfungsziel. Wenn es Sonia erlaubt wäre, den Taschenrechner zu benutzen, wäre dies eine formale Anpassung. Sonia kommt zwar nicht zum richtigen Ergebnis (Berechnungsfehler), aber ihre Vorgehensweise ist richtig.

Kommentar

Die Berücksichtigung folgender Punkte kann zur Klärung der Frage beitragen, wann eine Anpassung formal oder inhaltlich (materiell) ist:

- Die zu beurteilenden Lernziele bei der Aufgabenstellung sollten klar unterscheidbar sein und nachvollziehbar gewichtet werden. Ausserdem sind die Lernenden vor Beginn der Prüfung darüber zu informieren.
- Die Lehrperson sollte sicherstellen, dass eine fehlende Kompetenz kein Hindernis für den Nachweis anderer Kompetenzen ist.

Wenn in der obligatorischen Schule trotz geeigneter formaler Anpassungen (und anderer Massnahmen) die Schülerin oder der Schüler einen ungenügenden Durchschnitt hat und es ihr oder ihm nicht mehr möglich ist, die Ziele des Faches zu erreichen, sollte eine Anpassung der Ziele erwogen werden (Kap. 7).

In der Umsetzung des Nachteilsausgleichs tauchen auf allen Bildungsstufen Fragen auf. Mit den nachfolgenden Ausführungen zu Fragen, die sich in der Praxis stellen, möchten wir Unklarheiten entgegenwirken.

3.5 Fragen aus der Praxis

Frage 1: Welche Beeinträchtigungen können zu einer Situation von Behinderung in der Bildung führen?

In der *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung* nennen Henrich, Lienhard und Schriber (2012) beispielhaft die angeborenen oder erworbenen Funktionsbeeinträchtigungen, die Massnahmen für die Kompensation des daraus resultierenden Nachteils erfordern können: «Hör- oder Sehbehinderungen, Körperbehinderungen, schwere Lese-Rechtschreib- oder Rechenstörungen, Autismus-Spektrum-Störungen, Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörungen, chronische Krankheiten u. ä.» (Henrich, Lienhard & Schriber, 2012, S. 5).

Schellenberg, Hofmann und Georgi-Tscherry (2017) haben untersucht, wie der Nachteilsausgleich auf der Sekundarstufe II umgesetzt wird. Dabei haben sie festgestellt, dass die Lese-Rechtschreibstörung (Dyslexie) der häufigste Grund für einen Nachteilsausgleich an Berufsfach- und Mittelschulen ist, noch vor dem AD(H)S, der Dyskalkulie und weiteren Beeinträchtigungen wie chronischen Erkrankungen und Problemen mit der Sprache.

Weniger beansprucht werden Massnahmen zum Nachteilsausgleich bei einer Beeinträchtigung des Seh- oder Hörvermögens oder bei einer psychischen Erkrankung, was allerdings bedeuten könnte, dass weniger Lernende diese Schulen besuchen, die mit einer der drei letztgenannten Beeinträchtigungen leben.

An der Universität Zürich (UZH) wurden bereits 2006 die häufigsten Arten von Beeinträchtigungen der Studentenschaft im *Disability Statement* der Fachstelle Studium und Behinderung festgehalten:

Eine Beeinträchtigung der Mobilität, des Hör-, Seh- oder Sprechvermögens, eine chronische oder psychische Krankheit, eine spezifische Lernbehinderung wie Dyslexie, Asperger- oder Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom kann u. U. die Partizipation [am Studium] negativ beeinflussen. (UZH, 2006)

Frage 2: Haben die Lernenden mit Behinderung einen besonderen Bildungsbedarf?

In Hinsicht auf die Förderung der Integration werden in der obligatorischen Bildung die Begriffe *besonderer Bildungsbedarf* und *Behinderung* verwendet. Gemäss der Terminologie für den sonderpädagogischen Bereich liegt ein *besonderer Bildungsbedarf* im Schulwesen vor, wenn vor der Einschulung oder während der Schule festgestellt wird, dass die Entwicklung der Kinder beziehungsweise der Jugendlichen «eingeschränkt oder gefährdet ist oder

dass sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung» nicht folgen können (EDK, 2007c, S.2). Dazu können weitere Situationen kommen, «in denen die zuständige Schulbehörde bei Kindern und Jugendlichen nachweislich grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz sowie im Lern- oder Leistungsvermögen feststellt» (ebd.). Massgebend für die Planung der Massnahmen ist der Unterstützungsbedarf der Lernenden.

Die EDK-Terminologie beinhaltet auch eine Definition von Behinderung, die sich an das ICF-Modell anlehnt. Im Kapitel 7 wird aufgezeigt, welche Massnahmen in welcher Situation infrage kommen können. Die Begriffe *Behinderung* und *besonderer Bildungsbedarf* überschneiden sich zwar teilweise, sind aber nicht identisch. Dies wird ersichtlich in den folgenden Beispielen:

Beispiel 4: Besonderer Bildungsbedarf und Behinderung

Leni lebt mit einer ausgeprägten Dyslexie und benötigt Logopädie als Unterstützung (sonderpädagogische Massnahme). Zusätzlich wirkt sich die Diagnose negativ auf ihre Prüfungsleistungen aus, was dazu führt, dass ihre Situation als Behinderung erfasst wird. Deshalb bekommt Leni einen Nachteilsausgleich bei den Prüfungen.

Beispiel 5: Behinderung ohne besonderen Bildungsbedarf

Alex lebt mit einer Funktionsbeeinträchtigung im Bereich Motorik (Mobilitätsbehinderung) und benützt für die Fortbewegung einen Rollstuhl. Er kann ohne Unterstützung die Lernziele erreichen und weist demnach keinen besonderen Bildungsbedarf auf. Dafür ist für Alex die Barrierefreiheit der Gebäude und Infrastruktur an der Schule wichtig, damit er ohne Nachteile seine schulischen Leistungen erbringen kann.

Beispiel 6: Ausschliesslich besonderer Bildungsbedarf

Mariko, eine Schülerin mit Lernschwierigkeiten aufgrund einer (leicht) verzögerten Entwicklung, wird mit sonderpädagogischen Massnahmen unterstützt. Zudem werden die Lernziele in ein bis zwei Fächern angepasst. Relevant für die Bestimmung der Massnahmen bei Mariko ist ihr besonderer Bildungsbedarf.

Frage 3: Wie viele Lernende beantragen einen Nachteilsausgleich?

Für die obligatorische Schule sind keine nationalen Daten bekannt.

Für die berufliche Grundbildung berichten Schellenberg, Hofmann und Georgi-Tscherry (2017) über kantonale Unterschiede bei der Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich: Gemessen am Gesamtbestand der

Lehrverträge von 2010 bis 2016 erhalten zwischen 0,2 % und 4,4 % der Lernenden Nachteilsausgleich. In den meisten Kantonen sind es aber weniger als 1 %. Allerdings ist die Zunahme der Gesuche in der untersuchten Periode deutlich erkennbar.

Für den Hochschulbereich wird die vom *Netzwerk Studium und Behinderung Schweiz* geplante Befragung auch in Bezug auf Nachteilsausgleich Zahlen liefern. Im Wintersemester 2003/04 wurde an drei Hochschulen eine Befragung durchgeführt, die aber diesbezüglich keine Aussagen zulässt, weil damals der Nachteilsausgleich im Hochschulbereich wie auch auf den anderen Bildungsstufen kein Thema war. Als relevant erweisen sich aus dieser Befragung jedoch zwei Erkenntnisse: Nur etwa die Hälfte der Studierenden, die eine Behinderung oder chronische Krankheit deklarierten (ca. 6 % der Gesamtzahl der Studierenden), berichteten über Erschwernisse bei der Ausübung studienrelevanter Aktivitäten. Dabei spielte die Art der Beeinträchtigung eine grössere Rolle als ihr jeweiliger Schweregrad: zum Beispiel behinderte eine psychische Erkrankung die Aktivitäten an der Hochschule mehr als eine schwere Mobilitätsbeeinträchtigung (Hollenweger & Gürber & Keck, 2005).

3.6 Das Wichtigste in Kürze

- Anspruch auf Nachteilsausgleich haben Lernende, die mit einer diagnostizierten Beeinträchtigung leben und das Potenzial haben, die Lernziele zu erreichen. Die Bedingung ist, dass sich die Beeinträchtigung auf schul- oder studienrelevante Aktivitäten negativ auswirkt und sie dadurch beim Erwerben oder Zeigen von Kompetenzen benachteiligt sind.
- Nicht die medizinische oder psychologische Diagnostik allein bestimmt die erforderlichen Massnahmen. Massgeben ist der individuell geprägte und kontextbezogene Bedarf an Unterstützung und Anpassungen, mit anderen Worten: die sonderpädagogische (Förder-)Diagnostik.
- Die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich setzt Fachwissen und Zusammenarbeit mehrerer Disziplinen voraus, etwa der Pädagogik, Sonderpädagogik, Medizin und Psychologie.
- Die Nachteilsausgleichsmassnahmen in der Bildung dienen der (Wieder-)Herstellung der Chancengleichheit von Lernenden mit einer Behinderung im juristischen Sinne.
- Der Aufwand für die Umsetzung der Massnahmen muss im Verhältnis zum Nutzen für die betroffene Person stehen. Sollte eine beantragte Mass-

nahme sich als unverhältnismässig erweisen, ist das Bereitstellen einer Alternative im Einvernehmen mit der betroffenen Person erforderlich.

- Das entscheidende Kriterium bei der Unterscheidung zwischen formalen und inhaltlichen Anpassungen ist das Ziel der Ausbildung bzw. der Prüfung.
- Bei der Berufs- und Studienwahl von Lernenden mit Behinderung müssen die Berufsperspektiven mitgedacht werden. Die für die Ausübung eines Berufes notwendigen Kompetenzen sind auch bei der Bestimmung der Nachteilsausgleichsmassnahmen bei einer bestimmten Aufgabe zu berücksichtigen.

4 Prinzipien

Die Rechtslehre und die Rechtsprechung sind sich über die Notwendigkeit der Massnahmen für den Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile einig. Aus den gesetzlichen Grundlagen (Rechtslehre) und den Gerichtsentscheidungen (Rechtsprechung) über den Nachteilsausgleich lassen sich nachfolgend vier Prinzipien (I – IV) ableiten. Die Umsetzung des Nachteilsausgleichs erfordert Fach- und Erfahrungswissen aus unterschiedlichen Disziplinen und die Schaffung der notwendigen Strukturen. In der Umsetzungspraxis und unter Einbezug einer langfristigen bildungsbiografischen Perspektive kristallisieren sich drei weitere Prinzipien (V – VII) heraus.

I. Gleichstellung als Ziel des Nachteilsausgleichs

Die Massnahmen für den Ausgleich der Nachteile aufgrund einer Behinderung sind eine zulässige Ungleichbehandlung von Menschen mit Behinderung im Vergleich zu den Mitlernenden, weil sie auf die (Wieder-)Herstellung von Chancengleichheit hinzielt.

II. Passung zur individuellen Situation (Angemessenheit)

Die Auswirkung der Funktionsbeeinträchtigung einer Person auf die Ausübung bildungsrelevanter Aktivitäten ist genauso individuell wie ihr Anpassungs- bzw. Unterstützungsbedarf. Die Anpassung der Lern- und Prüfungsbedingungen ist immer vom Einzelfall abhängig (Plotke, 2003). Dabei spielen die persönlichen Hilfsmittel und die damit verbundenen Lerntechniken eine wichtige Rolle. Anders gesagt: Die Massnahme des Nachteilsausgleichs muss «der Person in ihrer aktuellen Situation angemessen sein» (Henrich, Lienhard & Schriber, 2012, S. 6).

III. Gleiche Lern- und Prüfungsziele

Die bildungsbezogenen Anforderungen an Lernende mit einer Behinderung sind gleich wie die Anforderungen an andere Lernende. Der Nachteilsausgleich im Sinne von Art. 2 Abs. 5 BehiG hat daher durch die Anpassung der Rahmenbedingungen zu erfolgen (Verwaltungsgericht des Kantons Zürich VB.2010.00696, Entscheid vom 6. April 2011). Zum Beispiel muss eine Prüfung unter angepassten Bedingungen mit der regulären Prüfung vergleichbar sein und das Ziel der Prüfung muss erreicht werden können.

IV. Keine Bevorzugung

Der Nachteilsausgleich für Lernende mit Behinderung darf nicht zu Benachteiligungen für die Mitlernenden ohne Behinderung führen. Ziel der behinderungsbedingten Prüfungsanpassungen ist zum Beispiel nur «der Ausgleich der aus der Behinderung resultierenden Schlechterstellung, nicht aber eine Besserstellung gegenüber den übrigen Kandidaten» (Verwaltungsgericht des Kantons Zürich VB.2010.00696, Entscheid vom 6. April 2011).

V. Monitoring

Um die Chancengleichheit für Lernende mit und ohne Behinderung sicherzustellen, ist eine regelmässige Evaluation der Massnahme unabdingbar. Das Monitoring erfordert behinderungsspezifisches sonderpädagogisches Fachwissen.

VI. Kontinuität der Massnahmen

Bei einer Änderung der Ausbildungsinstitution, zum Beispiel wegen Umzug oder aufgrund des Übertritts in eine andere Bildungsstufe, sollten die Massnahmen zum Nachteilsausgleich, wie auch andere erforderliche Massnahmen, weiterhin gewährt werden. Dies sollte für die gesamte Bildungsbiografie eines Menschen gelten. Die Kontinuität der Massnahmen ist auch rechtlich abgestützt: Die Anpassung der Arbeitsbedingungen an die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung und die Barrierefreiheit am Arbeitsplatz sind nämlich gesetzlich verankert (EDI, 2017).

VII. Kommunikation und Datenschutz

Die Ausbildungsinstitution muss über die Grundsätze des Nachteilsausgleichs und über die Vorgehensweise bei der Beantragung von Massnahmen zum Ausgleich eines Nachteils informieren. Die im Einzelfall vereinbarten Massnahmen zum Nachteilsausgleich müssen schriftlich, präzise und verständlich festgehalten werden. Es ist wichtig, die Lehrpersonen und die Mitlernenden über die notwendigen Massnahmen zu informieren. Dies ist allerdings nicht einfach, da die Gefahr einer Stigmatisierung besteht. Deshalb sollte einerseits der Datenschutz⁷ beachtet werden und andererseits die betroffenen Lernenden und gegebenenfalls ihre Angehörigen bei der Kommunikation der Massnahmen einbezogen werden.

⁷ Vgl. das Datenschutzgesetz (DSG): Daten über die Gesundheit sind *besonders schützenswerte Personendaten* (Art. 3 DSG).

5 Einsatzbereiche und Arten von Massnahmen

5.1 Stationen auf dem Bildungsweg

Aus der Perspektive des lebenslangen Lernens werden Massnahmen zum Nachteilsausgleich für betroffene Personen während des gesamten Bildungswegs gewährt, das heisst:

- während der obligatorischen Bildung (Primarstufe und Sekundarstufe I),
- auf Sekundarstufe II: in Schulen für die berufliche Grundbildung inklusive zwischenbetrieblichen Kursen, in Gymnasien und Fachmittelschulen,
- in der Tertiärbildung: an Universitäten inklusive Eidgenössischen Technischen Hochschulen, wie auch an Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und Höheren Fachschulen,
- innerhalb von Übergangsangeboten zwischen der obligatorischen Schule und der Sekundarstufe II (Übergang I) und zwischen der Sekundarstufe II und der Tertiärbildung bzw. der Arbeitswelt (Übergang II) sowie
- in jeder Weiterbildung, sei es an einer der obenerwähnten Bildungsinstitutionen, an privaten Instituten oder direkt im Rahmen einer innerbetrieblichen Weiterbildung (EDK, 2019).

Während der obligatorischen Bildung gibt es ein breites Spektrum an Unterstützungsmassnahmen für Lernende mit Behinderung und/oder besonderem Bildungsbedarf (Kap. 7). Auch die Differenzierung im Unterricht ist eine gängige Praxis. Aus diesem Grund wird im Zyklus 1, ausser bei Lernkontrollen, weniger häufig auf den Nachteilsausgleich zurückgegriffen. Gegen Ende des Zyklus 2 steht die Selektion der Lernenden an und der Leistungsdruck steigt. In manchen Kantonen werden schon Eintrittsprüfungen für verschiedene Typen der Sekundarstufe I durchgeführt (educa.ch, 2020a, 2020b). Zudem nimmt die Zahl anderer Unterstützungsmöglichkeiten nach der obligatorischen Schule ab. Daher wird der Nachteilsausgleich im Verlauf des Bildungswegs immer wichtiger.

In Situationen, in denen sich eine Lernzielanpassung in einem oder mehreren Fächern als notwendig erweist, ist der Nachteilsausgleich in diesen Fächern *per definitionem* ausgeschlossen. Dies erklärt, weshalb viele Lernende aus Sonderschulen und Sonderklassen der obligatorischen Schule kei-

ne Massnahme zum Nachteilsausgleich erhalten. Das gilt auch für Lernende in einer Regelklasse mit einer individuellen Förderplanung. Gleichzeitig ist der Einsatz anderer Unterstützungsmassnahmen nicht ausgeschlossen.

Im nachobligatorischen Bereich können die Lernziele von Lehrgängen nicht angepasst werden. Eine Ausnahme bilden spezielle berufliche Ausbildungen, zum Beispiel die Praktische Ausbildung (PrA) nach INSOS. Das hat zur Folge, dass der Nachteilsausgleich für alle Lernenden angewendet werden kann, die zur Absolvierung ihrer Ausbildung darauf angewiesen sind. Deshalb empfiehlt es sich, den Bedarf an Massnahmen zum Nachteilsausgleich vor dem Übertritt in die nachobligatorische Bildung zu klären.

5.2 Lernsituationen

Massnahmen zum Nachteilsausgleich werden ergriffen, um negative, einschränkende Folgen einer Beeinträchtigung bei der Ausübung von Aktivitäten, die für die Ausbildung der betroffenen Personen erforderlich sind, aufzuheben oder zu reduzieren (Kap. 3.2). Diese Massnahmen können in allen Lernsituationen und bei Prüfungen zum Einsatz kommen. Dabei umfasst der Begriff der *Lernsituation* nicht nur das Lernen während der Präsenzzeit am Ausbildungsort (Teilnahme am Unterricht oder an der Vorlesung, Einzel- oder Gruppenarbeit, Präsentationen usw.), sondern meint auch das Lernen ausserhalb der Präsenzzeit bei Hausaufgaben, Prüfungsvorbereitung usw. Zu den Lernsituationen gehören auch alle Prüfungssituationen:

- mündliche Prüfungen (in Form von Interviews, Präsentationen, Rollenspielen usw.) und schriftliche Prüfungen (Aufsätze, Frage-Antwort- und Multiple-Choice-Prüfungen usw.) oder eine Kombination von beiden,
- praktische, theoretische und kombinierte Prüfungen sowie
- Prüfungen, deren Resultate für den Übergang auf eine höhere Bildungsstufe (Promotion/Qualifikation oder Zuweisung an eine höhere Stufe) oder die Suche nach einer Praktikums- oder Arbeitsstelle relevant sind.

5.3 Arten von Massnahmen

Nachteilsausgleichsmassnahmen sind Anpassungen der Bedingungen, unter denen das Lernen und die Prüfungen stattfinden, ohne Anpassung der Lernziele. Es geht also um formale Anpassungen im Unterschied zu inhaltlichen Anpassungen (Kap. 3.4). Anspruch darauf haben Menschen, die in ihrer Aus-

bildung aufgrund einer Beeinträchtigung mit Schwierigkeiten konfrontiert sind. Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich müssen der Situation angemessen sein, deshalb sind sie auf eine Einzelperson zugeschnitten (Kap. 4: II. Passung zur individuellen Situation).

Die nachfolgend aufgeführten Anpassungen von Lern- und Prüfungsbedingungen haben sich in der Praxis als wirksam erwiesen, um Benachteiligungen auf allen Bildungsstufen auszugleichen:

- räumliche Anpassungen: beispielsweise ein besonderer Arbeitsplatz im Klassenzimmer, im Vorlesungsaal und/oder bei Prüfungen, bei Bedarf individuell angepasst, die Durchführung der Prüfung in einem separaten Raum
- zeitliche Anpassungen: beispielsweise zusätzliche oder längere Pausen, die Verlängerung der Prüfungsdauer oder der Abgabefrist für Hausarbeiten sowie ab Sekundarstufe II auch der Ausbildungsdauer, die Aufteilung der Prüfung in mehrere, zeitlich begrenzte Sequenzen
- Anpassungen der Prüfungsmodalität: beispielsweise mündliche statt schriftlicher Prüfung oder umgekehrt oder eine Kombination von mündlicher und schriftlicher Prüfung
- Bereitstellung von angepassten Lern- und Prüfungsunterlagen mit der Möglichkeit, die Aufgaben oder Prüfungsantworten im gleichen Format einreichen zu dürfen: beispielsweise kontrastreiche Unterlagen, ohne störende Bilder, Dokumente in angepasstem digitalem Format, klar strukturierte Informationen, Hervorhebung der wichtigen Informationen
- Verwendung von analogen oder digitalen Hilfsmitteln: beispielsweise Computer, Wörterbuch, Taschenrechner, assistierende Technologien (spezielle Programme, Apps usw.) (Kap. 7.1.3)
- Individuell vereinbarte Verhaltensregeln: beispielsweise Erlaubnis, während der Lektion oder der Prüfung zu essen oder zu trinken, kurze Pausen während der Prüfung, um aufzustehen, das Fenster zu öffnen oder sich auf einer Matratze hinzulegen
- Begleitung durch eine Drittperson: beispielsweise eine assistierende Person, welche die Grafiken beschreibt oder reproduziert oder die von der lernenden Person diktierten Texte schreibt, Dolmetscherinnen und Dolmetscher für Gebärdensprache

Das Spektrum der möglichen Massnahmen ist also recht breit. Im Auftrag der *Conférence latine de pédagogie spécialisée* (CLPS)⁸ der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* (CIIP)⁹ hat das SZH Informationsblätter für die obligatorische Schule verfasst, die auch mögliche Massnahmen zum Nachteilsausgleich bei verschiedenen Störungen (nach ICD-10) und Arten von Beeinträchtigungen umfassen.¹⁰ Im Bereich der Berufsbildung listet der Bericht des Schweizerischen Dienstleistungszentrums Berufsbildung SDBB (2013) beeinträchtigungsspezifische Massnahmen auf. Diese praxisorientierten Dokumente können als Orientierung und Inspiration für andere Bildungsstufen dienen.

5.4 Bestimmung der Massnahmen

Die Form des Nachteilsausgleichs hängt von der jeweiligen Situation ab und ist fallweise zu bestimmen. Wie die Beispiele 7 bis 9 (S. 49 – 53) zeigen, spielen dabei zahlreiche Parameter eine Rolle. Dies bedeutet auch, dass es für jede Situation zwingend eine fachkundige Abklärung braucht, um geeignete Massnahmen zum Nachteilsausgleich festzulegen. Der Austausch zwischen allen involvierten Akteuren ist unerlässlich, um jene Massnahmen zu wählen, die für die jeweilige Situation am geeignetsten sind. Dabei sollten sowohl die Fähigkeiten und das Entwicklungspotenzial der betroffenen lernenden Person als auch die Lernanforderungen der Ausbildung berücksichtigt werden.

Auf allen Bildungsstufen ist die Klärung folgender Fragen für die Bestimmung der Massnahmen unabdingbar:

- Wann haben die Schwierigkeiten der lernenden Person in der Schule oder in der Ausbildung begonnen?
- Wie haben sie sich gezeigt? In welchen Lernsituationen?
- Was ist bisher unternommen worden, um die Schwierigkeiten anzugehen (pädagogische und sonderpädagogische Massnahmen, Hilfsmittel, Therapien usw.)?
- Welche medizinische, psychologische oder sonderpädagogische Diagnose wurde gestellt? Welche Massnahmen zur Unterstützung oder Anpassung der Lernsituationen wurden in Gutachten und/oder Berichten der Fachpersonen empfohlen?

⁸ Konferenz für Sonderpädagogik der lateinischen Schweiz

⁹ Interkantonale Konferenz des öffentlichen Schulwesens der Romandie und des Tessins

¹⁰ SZH (o. J.). *Schulung in Regelklassen – Informationsblätter für Lehrpersonen*, <https://www.szh.ch/de/projekte/projektauftraege/informationsblaetter-fuer-lehrpersonen>

- Wurde bereits eine auf die vorliegende Beeinträchtigung spezialisierte Beratungsstelle konsultiert? Wäre es notwendig, dies zu tun?
- Wurde bereits ein Antrag auf Hilfsmittel oder andere Leistungen bei der zuständigen IV-Stelle gestellt? Wäre es notwendig, dies zu tun?
- Bei welchen Aktivitäten zeigt sich aktuell die Beeinträchtigung? In welchen Momenten des Lernens? In welcher Art von Prüfungen?
- Welche Arten von Unterstützung/Massnahmen und Hilfsmittel haben sich in der Vergangenheit als hilfreich erwiesen? Nehmen die Schwierigkeiten unter bestimmten Bedingungen zu?
- Welches sind die Anforderungen der Schulstufe oder der gewählten Ausbildung? Welche Ziele müssen die Lernenden erreichen?
- Gab es an der betreffenden Schule oder Ausbildungsinstitution bereits vergleichbare Fälle, auf die man sich stützen könnte? Wäre eine Weiterbildung und/oder spezialisierte Beratung für die Schule oder Ausbildungsinstitution nötig?
- Über welche Infrastruktur und materiellen Ressourcen verfügt die Bildungsinstitution (Räumlichkeiten, Personal, technische Ausrüstung usw.)? Was müsste noch organisiert oder eingerichtet werden? Wie wäre das zu finanzieren?
- Welche an der Schule oder an der Ausbildungsinstitution ausgeübten pädagogischen Praktiken (z. B. Differenzierung im Unterricht) oder Massnahmen für alle Lernenden (z. B. Online-Prüfungen) könnten im fraglichen Fall die Folgen der Beeinträchtigung mildern?
- Wie ergänzen sich diese Praktiken und Massnahmen? Ermöglichen sie durch ihr Zusammenspiel, den Nachteil der lernenden Person in angemessener Weise zu kompensieren?
- Für die nachobligatorische Bildung: Welche Kompetenzen sind für weiterführende Schulen oder für die Berufsausübung erforderlich?

Beispiel 7: Veränderung der Massnahmen im Verlauf der Ausbildung

Ausgangslage (Unterstufe): Sebastian ist in der zweiten Klasse der Primarschule. Seine Feinmotorik ist durch eine Dyspraxie beeinträchtigt, die sich in allen Tätigkeiten manifestiert, die das Schreiben oder das Ausführen von Gesten mit oder ohne Hilfsmittel beinhalten. Diese Schwierigkeiten widerspiegeln sich in der Qualität seines Outputs (Handschrift, Zeichnungen usw.) und in seinem langsamen Arbeitsrhythmus. Die Dyspraxie beeinträchtigt Sebastian auch bei Arbeiten, die ein räumliches Vorstellungsvermögen erfordern, insbesondere in der Geometrie.

Folgende Anpassungen und Unterstützungsmassnahmen werden für Sebastian beschlossen:

- Notizen im Unterricht: Als Ergänzung stellt ihm die Lehrerin schriftliche Unterlagen zu Verfügung.
- Übungen werden von der Schulischen Heilpädagogin angepasst: Sebastian erhält Lückentexte oder der Umfang bei repetitiven Texten wird reduziert.
- In der Geometrie hebt die Schulische Heilpädagogin die wichtigen Elemente der Figuren hervor und lässt Sebastian mit einem magnetischen Lineal arbeiten.
- Die Lehrerin ist tolerant gegenüber der Qualität des Schriftbildes und weiterer schriftlicher Ausdrucksformen (Grafiken, geometrische Figuren usw.).

Im Standortgespräch zum Schuljahresende wird beschlossen, dass Sebastian einen Computer in gewissen Situationen verwenden sollte. Das Erlernen des Tastaturschreibens erfordert stetes Üben und die Unterstützung durch eine Ergotherapeutin.

Entwicklung (Oberstufe): Sebastian ist nun in der siebten Klasse. Er beherrscht das Schreiben auf der Tastatur und benutzt den Computer in allen Fächern und Situationen, in denen er in irgendeiner Form Text produzieren muss. Da er langsam schreibt und dabei auch stark ermüdet, profitiert Sebastian bei Tests von 10 % Zusatzzeit. Dass er den Computer benutzen darf, eröffnet ihm auch weitere Optionen: So ist er auch berechtigt, als Hilfe bei seinen Schwierigkeiten in der Geometrie ein spezifisches Computerprogramm zu benutzen.

Kommentar

- In der obligatorischen Schule können gewisse Massnahmen zur Vermeidung von Nachteilen aufgrund einer Beeinträchtigung bereits im Rahmen der sonderpädagogischen Unterstützung gewährt werden (Kap. 7.1). Eine gute Abstimmung unter allen betroffenen Personen ist dabei wichtig, auch um eine gute Koordination und Kohärenz im Verlauf der Ausbildung sicherzustellen.
- Die Massnahmen können sich im Laufe der Zeit verändern. Es ist deshalb wichtig, regelmässig Bilanz zu ziehen. Die entscheidende Frage dabei ist, ab wann kompensiert werden soll. Um dies herauszufinden, ist unbedingt von den Ressourcen und dem Entwicklungspotenzial der lernenden Person auszugehen.

- Die digitalen Technologien bergen ein enormes Potenzial, um das Lernen zu unterstützen und Nachteile auszugleichen, die mit einer Beeinträchtigung verbunden sind.

Beispiel 8: Dyslexie und Bildungschancen

Start ins Gymnasium: Noah lebt mit einer Dyslexie, die sich beim Lesen (Lesegeschwindigkeit, Textverständnis) und beim Schreiben (Rechtschreibung) manifestiert. Er braucht mehr Zeit beim Lesen und macht häufig orthografische Fehler. Beim Lesen und Schreiben benützt Noah die Arbeitstechniken, die er sich in den Therapiestunden angeeignet hat. Dabei muss er sich stark konzentrieren. Wenn er ermüdet, macht er mehr Fehler als sonst.

Zusammen mit seinen Eltern stellt Noah einen Antrag auf 30 % Zusatzzeit bei Textaufgaben (im Unterricht und bei Prüfungen). Da die Umsetzung dieser Massnahme einen grossen Organisationsaufwand für das Gymnasium erfordern würde, wird folgende Kompromisslösung vereinbart:

- Noah erhält 10 % Zusatzzeit bei den schriftlichen Prüfungen.
- In den Sprachfächern darf Noah einen Computer mit Vorlese-, Textbearbeitungs- und Rechtschreibkorrekturprogrammen benutzen. Der Computer ist so programmiert, dass andere Optionen wie zum Beispiel ein Internetzugang nicht zur Verfügung stehen.
- In den anderen Fächern fliessen die Rechtschreibbefehle nicht in die Bewertung ein.

Maturaprüfungen: Die Schulleitung informiert Noah, dass er für die Maturitätsprüfungen frühzeitig einen separaten Antrag auf Gewährung von Massnahmen stellen muss. Noah leitet die nötigen Schritte ein Jahr im Voraus ein und bekommt 25 % Zusatzzeit zugesprochen und das Recht, einen Computer mit Rechtschreibkorrektur- und Wortvorhersageprogramm für die schriftlichen Prüfungen in den Sprachfächern zu benutzen.

Hochschule: Noah nimmt ein Studium in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf. Den Antrag auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich stellt er gleich bei seiner Immatrikulation. Es werden folgende Massnahmen vereinbart:

- Noah erhält 25 % Zusatzzeit bei schriftlichen Prüfungen mit Textproduktion,
- 33 % Zusatzzeit bei Multiple-Choice-Prüfungen und
- die Rechtschreibbefehle im Zusammenhang mit der Dyslexie fliessen nicht in die Bewertung ein.

Kommentar

- Für die Kompensation der Beeinträchtigung bei der Ausübung einer Aktivität können mehrere Massnahmen infrage kommen. Es ist wichtig, die beste Lösung für alle beteiligten Parteien zu finden. Wenn eine mögliche Lösung aus triftigen Gründen abgelehnt wird, sollte unbedingt eine passende Alternative vereinbart werden (Kap. 3.4.1).
- Wenn die Selektion beginnt, das heisst beim Übergang in die Sekundarstufe I, sollte die aktuelle Problematik mit den möglichen Bildungswegen in Beziehung gesetzt werden. Natürlich ist es wichtig, korrekt schreiben zu lernen. Man muss aber auch bedenken, dass Menschen mit Dyslexie immer Rechtschreibfehler machen werden. Wirklich zählt in diesen Fällen, dass sie die Möglichkeit erhalten, ihr Potenzial zu entfalten, indem sie sich die notwendigen Kenntnisse für die nächste Ausbildungsstufe oder einen Beruf aneignen können (Kap. 3.4.2).
- Die Massnahmen werden den Ausbildungsgängen beziehungsweise Fächern angepasst. Die Rechtschreibung ist dort zu berücksichtigen, wo sie Teil des Ausbildungsziels ist. Hingegen geht es nicht an, die lernende Person für ihre Dyslexie in denjenigen Fächern zu sanktionieren, in denen die Rechtschreibung keine zentrale Rolle spielt. Gleiches gilt auch für die Benutzung eines Taschenrechners bei Dyskalkulie oder einer Tastatur bei Dyspraxie.
- Noah braucht mehr Zeit bei der Lösung der Aufgaben nicht nur in der Schule, sondern auch beim Lernen zuhause. Das Beispiel zeigt, dass Lernende mit einer Beeinträchtigung mehr Zeit in ihre Schul- oder Berufsbildung bzw. in ihr Studium investieren müssen.

Beispiel 9: Zielführende Lösungen

Maria lebt mit einer Autismus-Spektrum-Störung. Sie studiert Biologie und hat gerade an eine neue Universität gewechselt. An ihrer ehemaligen Universität konnte sie von einem Drittel Zusatzzeit bei allen Prüfungen profitieren. Diese Massnahme war Maria automatisch gewährt worden, obschon sie sie nicht brauchte.

Die erneute Abklärung der Situation weist auf ihr Bedürfnis nach klaren Strukturen hin, auf ihre Schwierigkeiten, sich in neuen Situationen und in sozialen Interaktionen zurechtzufinden, sowie auf ihre Konzentrationsschwierigkeiten, wenn zu viel Lärm herrscht.

An der neuen Universität einigt man sich auf folgende Massnahmen:

- Maria kann vor Semesterbeginn alle Kurs- und Laborräume besichtigen und es steht ihr zu, einen geeigneten Arbeitsplatz zu reservieren.
- Sie erhält die Unterstützung einer persönlichen Assistenz, sprich einer Mitstudentin im gleichen Studiengang, die dafür angestellt ist, Maria die Informationen zur Organisation des Studienprogramms schriftlich klar zu kommunizieren.
- Maria erhält im Voraus Informationen zum Prüfungsablauf.
- Sie kann ihre Prüfungen in einem kleinen und ruhigen Raum schreiben. Da die Universität nur über eine begrenzte Anzahl von Räumlichkeiten verfügt, wird vereinbart, dass ein Mitarbeiter des zuständigen Departements Maria sein Büro zur Verfügung stellt (das sie mit einem ebenfalls in den Prüfungen stehenden Mitstudenten teilt) und dabei die Aufsicht übernimmt.

Kommentar

Die automatische Zuweisung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich je nach diagnostizierter Beeinträchtigung ist aus zwei Gründen nicht empfehlenswert: Erstens sind die Massnahmen nicht auf die Situation der lernenden Person abgestimmt und zweitens hat die lernende Person, welche diese Massnahmen gar nicht braucht, einen Vorteil gegenüber anderen Lernenden.

Ausserdem verlangt die Gewährung von Massnahmen Kreativität und Flexibilität, wie in diesem Beispiel mit den zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten und der persönlichen Assistenz zu sehen ist.

5.5 Fragen aus der Praxis

Frage 4: Ab wann greift man in der obligatorischen Schulzeit auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich zurück?

In der obligatorischen Schulzeit ist die Palette an Massnahmen für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf und/oder mit einer Beeinträchtigung breitgefächert (Kap. 7). Diese Frage sollte deshalb differenziert nach Setting und Art der Beeinträchtigung angegangen werden.

Beispielsweise kann ein Schüler in einer Regelklasse, der Schwierigkeiten in Mathematik hat, von der Lehrperson mittels Differenzierung im Unterricht unterstützt werden. Er kann aber auch von sonderpädagogischen Massnahmen durch eine Schulische Heilpädagogin oder einen Schulischen

Heilpädagogen profitieren. Auch ein Nachteilsausgleich kann in Betracht gezogen werden. Alles hängt von der Situation ab. Das Wichtigste ist, dass die Massnahmen dem Schüler und seinem Umfeld (Schule, Zuhause) wie auch der Situation (zum Beispiel Lernkontrolle oder Hausaufgaben) angemessen sind, dass sie regelmässig überprüft und von allen involvierten Beteiligten getragen werden. Das setzt voraus, dass die kantonalen Behörden zuvor entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen haben.

Eine lernende Person mit einer progressiven Sehbehinderung (gegenwärtig mittelschwer), die einen Computer mit einem Sprachausgabeprogramm und/oder Vergrösserungssoftware als Hilfsmittel zum Lesen und Schreiben verwendet, benötigt Lern- und Prüfungsunterlagen in einem angepassten digitalen Format. Sie wird Prüfungen mit seinem eigenen Computer absolvieren und möglicherweise mehr Zeit benötigen, um die Aufgaben zu lösen. In einer Sonderschule würden solche Massnahmen als individuelle Förderung (Differenzierung) gewertet, während sie aktuell in einer Regelschule als Nachteilsausgleich gelten.

5.6 Das Wichtigste in Kürze

- Ein Nachteilsausgleich kann während des gesamten Bildungswegs zum Zug kommen, in jeder Lernsituation und auch bei Prüfungen. Eine Lernsituation ist eine Situation, in der ein Lernprozess stattfindet, ob innerhalb oder ausserhalb der Bildungsinstitution.
- Mit steigendem Bildungsniveau wird der Nachteilsausgleich aufgrund des zunehmenden Leistungsdrucks (Selektion) immer wichtiger, gerade auch, weil immer weniger andere Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen (Kap. 7).
- Massnahmen zum Nachteilsausgleich können verschiedene Formen annehmen. Sie sind immer individuell auf eine Person zugeschnitten, wobei ihre Wahl von der jeweiligen Situation abhängt und fallweise zu treffen ist (Kap. 4: II. Passung zur individuellen Situation). Aus diesem Grund ist es nicht zielführend, Massnahmen allein aufgrund einer Diagnose zu gewähren (lineare Attribution).
- Der Bedarf an Unterstützung und Anpassungen der lernenden Person hängt von den Anforderungen des jeweiligen Faches, Ausbildungsganges oder Berufes ab und verändert sich mit der Zeit. Aus diesem Grund ist es notwendig, die gewährten Massnahmen regelmässig zu überprüfen.

6 Verfahren, Akteure und Übergänge

Massnahmen zum Nachteilsausgleich sind individuelle Massnahmen, die fallweise bestimmt werden müssen. Sie können eine Mobilisierung von zusätzlichen Ressourcen erfordern. Bei Lernenden in Situationen von Behinderung, die *per definitionem* dauerhaft sind, wird sich die Frage nach Nachteilsausgleich während der gesamten Bildungskarriere stellen. Ein klar definiertes und kommuniziertes Verfahren, eine sachdienliche Kommunikation zwischen allen involvierten Personen und eine sorgfältige Begleitung der Lernenden – insbesondere bei Übergängen – tragen in hohem Masse dazu bei, die Chancengleichheit für alle Lernenden sicherzustellen.

6.1 Verfahren und involvierte Akteure

Auch wenn die Rahmenbedingungen und Akteure je nach Bildungsstufe und Ausbildungsgang unterschiedlich sind, kristallisieren sich – aufbauend auf den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Voraussetzungen (Kap. 3) und Prinzipien (Kap. 4) – folgende sechs gemeinsamen Schritte im Verfahren für die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich heraus:

- I. Information über den Nachteilsausgleich
- II. Abklärung der individuellen Situation
- III. Beantragung der Massnahmen
- IV. Entscheidung und Kommunikation der Massnahmen
- V. Umsetzung der Massnahmen
- VI. regelmässige Evaluation

I. Information über den Nachteilsausgleich durch die Schulen und Ausbildungsinstitutionen

Die Schule respektive die Ausbildungsinstitution muss klar über die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Massnahmen zum Nachteilsausgleich informieren. Dies kann über ihre Webseite und an Informationsveranstaltungen für Eltern und/oder Lernende erfolgen. Folgende Fragen sollten geklärt werden:

- Wer ist anspruchsberechtigt und welche Rechte und Pflichten bringt der Anspruch auf Nachteilsausgleich mit sich?
- Was sind die in diesem Bereich geltenden Vorschriften innerhalb der Schule respektive Ausbildungsinstitution und auf übergeordneter Ebene?
- Welche Schritte müssen innerhalb der Schule respektive Ausbildungsinstitution unternommen werden? Wie lauten die Kontaktdaten der Ansprechperson(en) für Lernende mit Behinderung? Welche Fristen sind einzuhalten?

Die Bereitstellung dieser Informationen setzt voraus, dass die Schule oder Ausbildungsinstitution sich mit der Gewährung der Massnahmen zum Nachteilsausgleich auseinandergesetzt hat. Eine institutionelle Verankerung des Nachteilsausgleichs durch die Einführung einer entsprechenden Klausel in den internen Reglementen ist zu empfehlen.

II. Abklärung der individuellen Situation

Eine fachkundige Abklärung der Situation ist entscheidend für eine gerechte Umsetzung des Nachteilsausgleichs. In der Praxis treten zwei Mustersituationen auf:

- Die lernende Person wechselt die Ausbildungsinstitution oder die Bildungsstufe. Ihre Beeinträchtigung und deren Auswirkungen auf bildungsrelevante Aktivitäten sind bekannt. In diesem Fall kann man die Erfahrungen der lernenden Person und die bestehenden Dokumente in die Abklärung der aktuellen Situation einbeziehen.
- Die Auswirkungen der Beeinträchtigung der lernenden Person werden im Rahmen ihrer Ausbildung zum ersten Mal ersichtlich. Es handelt sich in der Regel um unsichtbare Beeinträchtigungen (Dyslexie, ADHS, chronische Krankheiten, aber auch leichte Sehbehinderungen usw.), die sich bei veränderten Lernanforderungen manifestieren. Die ersten Anzeichen können sich sekundär äussern, zum Beispiel starkes Ermüden oder Konzentrationsschwierigkeiten.

Das ICF-Modell von Behinderung (Kap. 3.1 und 3.2) liefert eine gute Grundlage, um die Ziele der Abklärung und das Zusammenwirken der involvierten Akteure zu verstehen. Im Zentrum steht eine lernende Person mit einer Behinderung gemäss Definition im BehiG Art. 2 Abs. 1, die mit einem gesundheitlichen Problem oder einer Funktionsbeeinträchtigung lebt (vgl. dazu Abb. 3). Die Beeinträchtigung wirkt sich einschränkend auf die Ausübung verschiedener bildungsrelevanter Aktivitäten aus, wodurch die Partizipati-

on dieser Person erschwert wird. Dieser Nachteil muss mit verschiedenen individuellen Massnahmen kompensiert werden, darunter fallen Anpassungen der Lern- und Prüfungsbedingungen (Nachteilsausgleichsmassnahmen). Je barrierefreier die Infrastruktur und Lernbedingungen an der Ausbildungsinstitution sind, desto weniger individuelle Massnahmen sind erforderlich.

Die Ziele der Abklärung umfassen:

- die Identifizierung der Auswirkungen des gesundheitlichen Problems und/oder der Funktionsbeeinträchtigung auf bildungsrelevante Aktivitäten im Hinblick auf die Lernanforderungen und die Ausbildungs-/Prüfungsziele,
- die Besprechung des angemessenen Unterstützungs- und/oder Anpassungsbedarfs (u. a. Nachteilsausgleichsmassnahmen) sowie der Hilfsmittel, die eingesetzt werden können,
- die Besprechung der Umsetzung der Massnahmen an der Ausbildungsinstitution.

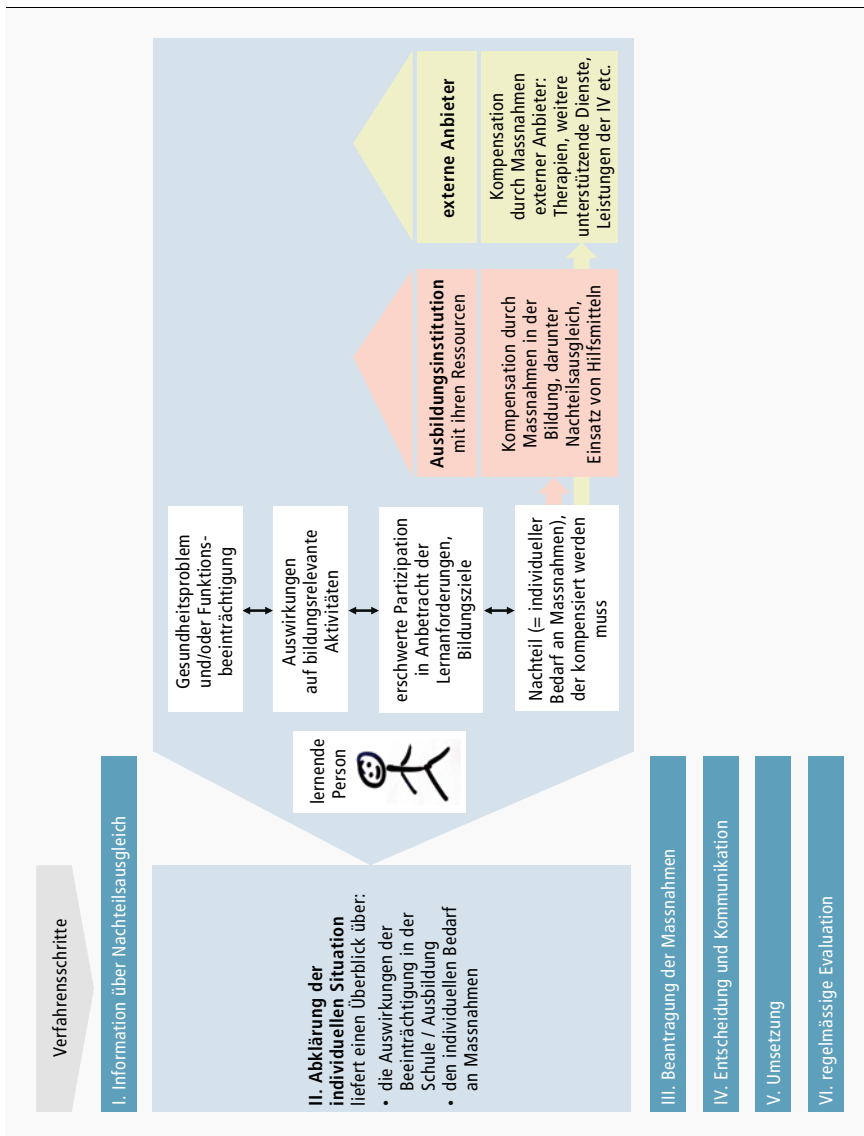


Abbildung 3: Die Abklärung der individuellen Situation nach dem ICF-Modell

Es ist wichtig, dass sämtliche Akteure mit Erfahrung und Expertise in diesem Bereich in die Abklärung der Situation eingebunden werden. Je nach Situation können folgende Personen einen Beitrag leisten:

- Lernende und/oder ihre Eltern, welche ihre bisherigen Erfahrungen einbringen können in Bezug auf die Auswirkungen des Gesundheitsproblems oder der Beeinträchtigung, Massnahmen in der Schule, Therapien, Hilfsmittel, weitere unterstützende Dienste und eventuell die Leistungen der IV,
- Fachpersonen der Medizin und (Neuro-)Psychologie, welche die medizinische und/oder neuropsychologische Diagnose erstellen und nicht nur Kenntnisse über das gesundheitliche Problem oder die Beeinträchtigung haben, sondern sich auch auskennen mit Auswirkungen der Beeinträchtigung auf bildungsrelevante Aktivitäten, Hilfsmittel, Therapien, weitere unterstützende Dienste und Leistungen der IV,
- Fachpersonen spezialisierter (externer) Zentren (z. B. Audiopädagogik, Low Vision, Logopädie), die über behinderungsspezifisches Wissen verfügen und Erfahrung haben mit den Auswirkungen bestimmter Beeinträchtigungen auf bildungsrelevante Aktivitäten, spezifisch darauf zugeschnittenen Hilfsmitteln und Therapien sowie mit den Abklärungen bei der IV,
- Ansprechperson für Massnahmen zum Nachteilsausgleich an der Ausbildungsinstitution oder Lehrpersonen und heilpädagogische Fachpersonen mit Erfahrung, welche die Anforderungen der Ausbildung, insbesondere der Lern- und Prüfungsziele, und der Lernbedingungen innerhalb der Ausbildungsinstitution kennen sowie eventuell Erfahrung mit vergleichbaren Situationen haben.

Die Ergebnisse der Abklärung fliessen in den Antrag für Nachteilsausgleichsmassnahmen ein. Falls auch andere Massnahmen in Frage kommen, wie zum Beispiel Logopädie-Therapie bei Dyslexie oder spezielle Hilfsmittel bei Sehbeeinträchtigung, werden die notwendigen Schritte parallel dazu angeleitet.

III. Beantragung der Massnahmen zum Nachteilsausgleich

Es ist Aufgabe der Eltern oder der lernenden Person selbst (bei Volljährigkeit), den Antrag bei der für Nachteilsausgleich zuständigen Instanz einzureichen. Das Antragschreiben muss klar und verständlich die Situation der lernenden Person wiedergeben und die in Frage kommenden Massnahmen zum Nachteilsausgleich nachvollziehbar und begründet darstellen. Dabei sollten die verwendeten Hilfsmittel benannt und kurz erklärt werden. Dem

Antrag sind folgende Dokumente beizulegen: das fachmedizinische oder psychologische Gutachten, das bestimmte Kriterien erfüllen muss (vgl. Frage 5, S. 67), Bescheinigungen therapeutischer Betreuung und/oder jeglicher anderer bisher erfolgter unterstützender Massnahmen sowie die Dokumentation allfälliger Leistungen der IV.

Es hat sich als hilfreich erwiesen, wenn noch vor der Beantragung der Massnahmen ein Beratungsgespräch mit der für den Nachteilsausgleich verantwortlichen Person oder Fachstelle an der Ausbildungsinstitution stattfindet. In diesem Gespräch sollten unter anderen die Möglichkeiten der Umsetzung der Massnahmen an der Ausbildungsinstitution sowie die erforderlichen Ressourcen erörtert werden. Das Ergebnis des Gesprächs kann in einem Bericht oder in einer Stellungnahme festgehalten und dem Antrag beigelegt werden. Diese Situation tritt in der Regel ab der Sekundarstufe II ein. Bei der Fachstelle *Studium und Behinderung* der Universität Zürich, die Pionierarbeit im Bereich des Nachteilsausgleichs auf Tertiärstufe geleistet hat, ist der individuelle Unterstützungs- und Anpassungsbedarf in einer zwischen der studierenden Person und der Fachstelle verfassten Vereinbarung festgehalten (Meier-Popa, 2012). Auf anderen Bildungsstufen kann die Besprechung von Massnahmen für Nachteilsausgleich in bestehenden Gremien stattfinden, wie zum Beispiel das Schulische Standortgespräch während der obligatorischen Schulzeit.

Da zusätzliche Informationen von Ärztinnen, Psychologen usw. angefordert werden können, ist es oft notwendig, die Zustimmung der Lernenden oder ihrer Eltern einzuholen, um diese Personen von ihrer Schweigepflicht zu entbinden. Dies kann während des Beratungs- respektive Standortgesprächs oder im nächsten Schritt erfolgen.

IV. Entscheidung und Kommunikation

Zuständig für die Prüfung des Antrags und die Entscheidung ist die Institutionsleitung oder die verantwortliche Stelle innerhalb der Institution. Die Entscheidung ist schriftlich festzuhalten und der antragstellenden Person sowie den für die Umsetzung verantwortlichen Personen mitzuteilen.

Wird der Antrag gutgeheissen (vgl. Abb. 4), muss das Genehmigungsschreiben einen kurzen Abriss der Situation (Diagnose und Auswirkungen) sowie Informationen über die zugesprochenen Massnahmen, ihre Gültigkeitsdauer, ihre Umsetzung (In welchen Situationen kommen sie zum Zug? Wer ist verantwortlich? usw.) sowie ihre Überprüfung (Zeitpunkt, involvierte Personen usw.) enthalten. Auch die Modalitäten der Kommunikation rund um die Nachteilsausgleichsmassnahmen (Welche Informationen werden

kommuniziert? Wem? usw.) müssen in dem Schreiben klar definiert sein. Aus Gründen des Datenschutzes und des Rechts auf Schutz der Persönlichkeit (BV Art. 13; DSGVO, VDSG) bedarf diese Kommunikation in jedem Fall der Zustimmung der betroffenen Person und falls nötig ihrer Eltern.

Die Kommunikation muss der Situation angemessen sein. Die bei der Umsetzung der Massnahmen involvierten Personen erhalten diejenigen Informationen über den Fall, die für die Ausführung ihrer Aufgabe notwendig sind und die ihnen verhelfen, die Situation der betroffenen Lernenden zu verstehen. Diese Personen unterliegen der Schweigepflicht. Die Information an andere Fachpersonen der Institution sowie an Kommilitoninnen und Kommilitonen sollte sachlich sein und auf die Diagnose und ihre Auswirkungen fokussieren. Es gilt der Grundsatz: *so wenig wie möglich und so viel wie nötig* (Kap. 4: VII. Kommunikation und Datenschutz).

Im Falle einer Ablehnung einiger oder aller beantragter Massnahmen müssen dafür triftige Gründe geltend gemacht und schriftlich ausgeführt werden. Es bedarf einer Verfügung mit Rechtsmittelbelehrung. Ausserdem sollten bei einer Ablehnung immer andere Massnahmen vorgeschlagen werden (Kap. 5.4: Beispiel 8: Dyslexie und Bildungschancen).

V. Umsetzung

Die Umsetzung der Massnahmen unterscheidet sich je nach Bildungsstufe. Grundsätzlich tragen eine klare Kommunikation und gut definierte Zuständigkeiten zu einer reibungslosen Umsetzung bei. Zahlreiche behinderungsspezifische Beratungsstellen stehen den umsetzenden Lehrpersonen bei Fragen zur Verfügung. Hilfreich kann auch der Besuch von Weiterbildungen sein zu bestimmten Themen wie zum Beispiel Dyslexie, die mittlerweile von den Pädagogischen Hochschulen angeboten werden.

VI. Regelmässige Evaluation

Sowohl der Bedarf an Massnahmen zum Nachteilsausgleich der Lernenden als auch die zur Verfügung stehenden Ressourcen wie zum Beispiel die digitalen Mittel verändern sich im Laufe der Zeit (Kap. 5.4: Beispiel 7: Veränderung der Massnahmen im Verlauf der Ausbildung). Entsprechend müssen die Massnahmen regelmässig evaluiert und bei Bedarf aktualisiert werden. Diese periodischen Überprüfungen erfolgen in der Regel in der Mitte des Schuljahres, nach dem ersten Semester und/oder am Ende des Schul- oder Studienjahres.

Die Basis für die Überprüfung der Massnahmen ist das Genehmigungsschreiben. Darin werden die Gültigkeitsdauer der Massnahmen, der Zeit-

punkt ihrer Überprüfung und die involvierten Personen (Verantwortlichkeiten) festgehalten. Die Kriterien für die Evaluation lehnen sich an die Parameter zur Bestimmung von angemessenen Massnahmen an (Kap. 5.4). Grundsätzlich müssen bei der Evaluation folgende Fragen geklärt werden:

- Welche Massnahmen, Organisations- oder Kommunikationsmodalitäten, Lernstrategien usw. haben sich als erfolgreich erwiesen?
- Mit welchen Schwierigkeiten waren die involvierten Akteure bei der Umsetzung der Massnahmen konfrontiert?
- Welche Veränderungen sind in Bezug auf die Beeinträchtigung und ihre Auswirkungen, die Hilfsangebote, die Arbeitstechniken, die Lernstrategien und die mit der Ausbildung verbundenen Anforderungen erfolgt? Und welche sind in nächster Zeit zu erwarten?
- Ist die Kommunikation zwischen allen Beteiligten im Zuge der Umsetzung zufriedenstellend verlaufen?
- Welche Informationen werden noch benötigt? Was bleibt noch zu organisieren?

Die Resultate der periodischen Evaluation werden in einem Dokument schriftlich festgehalten, das von allen Beteiligten unterzeichnet wird.

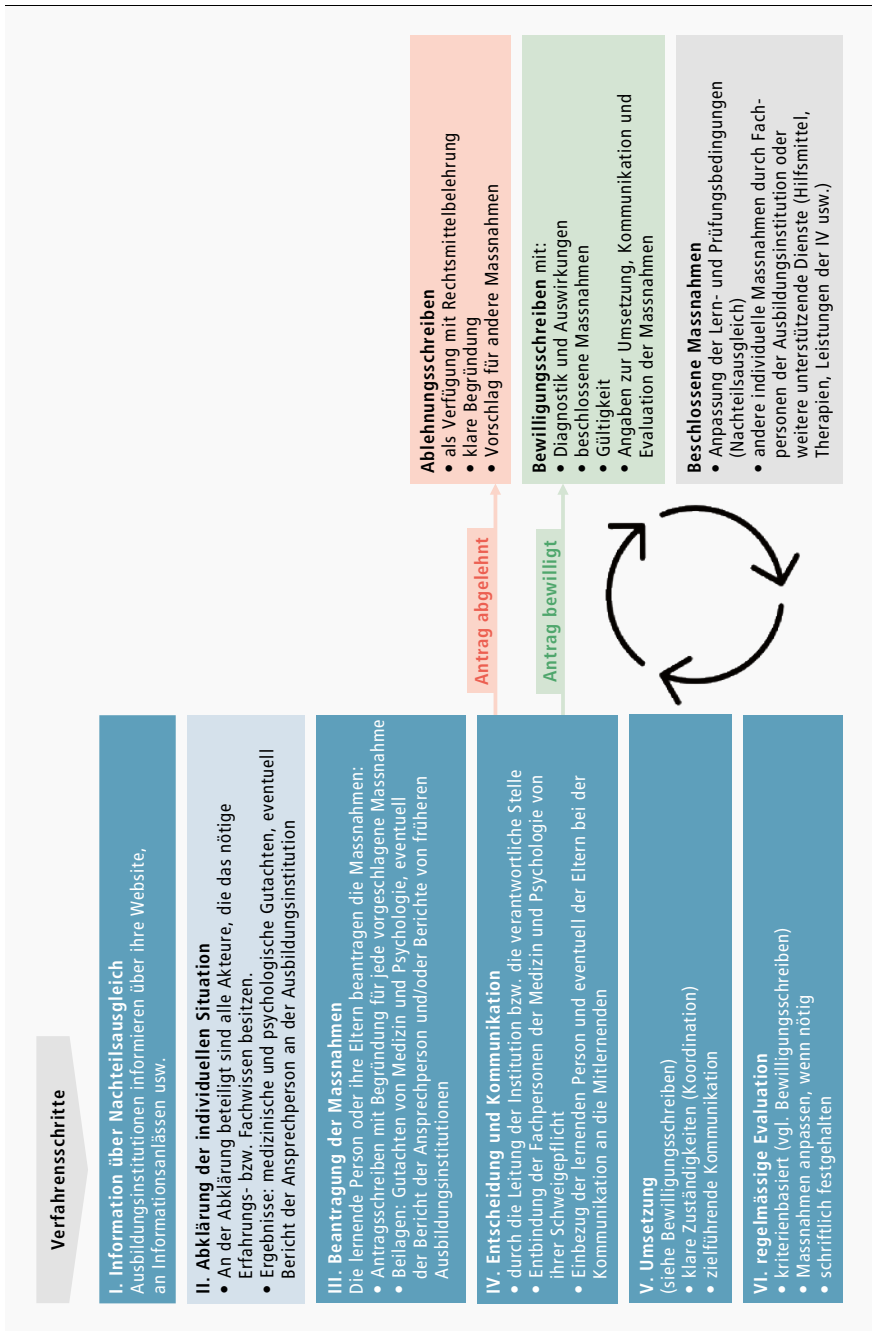


Abbildung 4: Übersicht über das Verfahren für die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich (wichtige Dokumente und Akteure)

6.2 Übergänge

Eine besondere Herausforderung sind die Übergänge von einer Institution zur anderen und zwischen den Bildungsstufen. Eine gute Zusammenarbeit und eine klare Kommunikation zwischen den involvierten Personen ist die Basis für einen positiven Verlauf. Da persönliche Gesundheitsdaten höchst sensible Informationen enthalten, ist es den Lernenden oder ihren Eltern vorbehalten, beim Übergang diese Daten der neuen Institution zu übermitteln und einen neuen Antrag zu stellen. Mit dem Recht auf Nachteilsausgleich geht auch die Pflicht einher, die Notwendigkeit eines solchen zu melden (Kap. 3.3: III. Zeitliche Einreichung des Antrags).

- Wenn die für das Verfahren zuständige Instanz gleich bleibt, etwa bei einem Übergang von einer Bildungsstufe in die nächste innerhalb der gleichen Schule, reicht ein Treffen zwischen der lernenden Person, ihren Eltern und den ehemals und neu involvierten Personen, um eine gute Begleitung während des Übergangs sicherzustellen.
- Liegt ein Schulwechsel innerhalb der gleichen Bildungsstufe oder von einer Bildungsstufe zur nächsten vor, zum Beispiel von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II, wird eine neue individuelle Abklärung notwendig, da sich die Lernanforderungen und -bedingungen ändern werden. Da die Frist für die Einreichung eines Antrags zwischen 6 und 24 Monaten liegt, ist es empfehlenswert, sich früh genug darum zu kümmern.
- Der Einbezug der Informationen über Massnahmen zum Nachteilsausgleich und deren Evaluation, die man von der alten Ausbildungsinstitution erhalten hat, kann für die neue Abklärung hilfreich sein. Deshalb sollten diese Informationen von der lernenden Person und oder seinen Eltern dem neuen Antrag beigelegt werden.

Vor dem Abschluss der Ausbildung wird empfohlen, die lernende Person angemessen zu informieren, dass sie für die Beantragung von Massnahmen in weiterführenden Ausbildungsinstitutionen verantwortlich ist. Eine weitere Empfehlung, diesmal an die lernende Person, betrifft die Kontaktpflege mit den medizinischen, psychologischen oder therapeutischen Fachpersonen, die oft über die Übergänge hinaus für die weitere Betreuung sorgen und bei weiteren Abklärungen hilfreich sein könnten.

6.3 Fragen aus der Praxis

Frage 5: Was muss das für den Antrag auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich erforderliche Gutachten enthalten und wie lange ist es gültig?

Der Zweck des Gutachtens besteht darin, die Notwendigkeit der behinderungsbedingten Anpassungen und weiteren Massnahmen gegenüber der Ausbildungsinstitution nachvollziehbar und glaubhaft zu machen. Das Gutachten muss Anforderungen in Bezug auf die Gutachten erstellende Person, das Datum der Konsultation und der Erstellung sowie den Inhalt erfüllen.

- Das Gutachten muss von einer anerkannten Fachperson erstellt werden.
- Bezüglich der Gültigkeitsdauer des Gutachtens sind zwei Faktoren zu berücksichtigen: der prognostizierbare Verlauf der Beeinträchtigung und die Anforderungen der gewählten Ausbildung. Das Gutachten kann als gültig betrachtet werden, solange die Auswirkungen der Beeinträchtigung voraussichtlich konstant und die Lernziele unverändert bleiben, sofern keine Veränderung bei der Arbeitstechnik oder betreffend Hilfsmittel eintritt. Bei einem Übergang von einer Bildungsstufe zur nächsten, etwa von der obligatorischen Schule zum Gymnasium, ist die Erstellung eines neuen Gutachtens sinnvoll, das die veränderten Lernanforderungen berücksichtigt.
- Schliesslich sind die Anforderungen an den Inhalt – insbesondere des ersten Gutachtens – hoch, während sich die späteren Gutachten auf die Informationen des Erstdokuments beziehen können (im Sinne eines Verlaufsberichts). Nebst der medizinischen Diagnose, der Art und dem Schweregrad der Beeinträchtigung muss das Gutachten deren Auswirkungen auf die Aktivitäten in der Schule oder im Studium und, falls relevant, auf andere Lebensbereiche beschreiben. Weiter muss es Informationen enthalten zum bisherigen Verlauf, zu den aktuellen Therapien und genutzten Hilfsmitteln und nach Möglichkeit auch zur erwarteten Prognose (stabil, progressiv, wiederkehrend usw.). Falls es um einen dauerhaften Zustand geht, sollte dies im Gutachten vermerkt werden. Wenn zum Zeitpunkt der Erstellung des Gutachtens keine Aussagen über den Verlauf möglich sind, erweist sich ein Hinweis auf die Kontinuität der Therapie als hilfreich. Ein kurzer Folgebericht könnte dann von der Ausbildungsinstitution angefordert werden. Empfehlungen für Nachteilsausgleichsmassnahmen durch die Instanz, welche das Gutachten verfasst, sind nur dann sinnvoll, wenn sie von professionellen Argumenten gestützt werden.

Frage 6: Welche organisatorischen Bedingungen begünstigen positive Erfahrungen mit dem Nachteilsausgleich?

Förderlich für eine erfolgreiche Umsetzung der Massnahmen zum Nachteilsausgleich ist die Berücksichtigung folgender Punkte:

- eine institutionelle Verankerung des Verfahrens für die Beantragung von Massnahmen zum Nachteilsausgleichs
- Klarheit über die Verantwortlichkeiten während des Verfahrens
- eine klare und geregelte Kommunikation zwischen den Akteuren
- Gewährleistung der Koordination aller Etappen des Verfahrens
- Sicherstellung der Zusammenarbeit innerhalb und ausserhalb der Ausbildungsinstitution
- Verbesserung der Kompetenzen der Ansprechperson innerhalb der Ausbildungsinstitutionen (dabei wäre es hilfreich, den Nachteilsausgleich nicht nur in speziellen Veranstaltungen, sondern auch in fachdidaktischen Weiterbildungen zu anderen Massnahmen zu thematisieren)
- eine klare Definition der Kriterien zur Bestimmung der Massnahmen und eine periodische Überprüfung derselben
- eine sinnvolle und zielführende Einteilung der Personalressourcen an der Ausbildungsinstitution
- Ermöglichung von Massnahmen auf struktureller Ebene, die der Mehrheit der Lernenden zugutekommen, zum Beispiel Differenzierung im Unterricht, *Universal Design for Learning*, bauliche und digitale Barrierefreiheit (Kap. 7)

Frage 7: Wie kann die Chancengerechtigkeit zwischen den Lernenden mit und jenen ohne Behinderung gewährleistet werden?

Wenn ein Verfahren auf den Grundsätzen des Nachteilsausgleichs basiert (Kap. 4), ist nicht nur die Wahrung von Chancengerechtigkeit zwischen Lernenden mit und ohne Behinderung sichergestellt, man beugt auch der Stigmatisierung der betroffenen Person vor.

Bei der Festlegung und Bewertung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich wird die Beachtung der folgenden Punkte dazu beitragen, Ungerechtigkeiten gegenüber anderen Lernenden zu vermeiden:

- die Einschränkungen durch die Funktionsbeeinträchtigung aufzeigen
- die Massnahmen klar definieren, regelmässig evaluieren und nötigenfalls anpassen
- Lernziele beibehalten
- einzig die funktionalen Einschränkungen in Verbindung mit einer bestimmten Aufgabe ausgleichen
- angemessener Ressourcenaufwand (Verhältnismässigkeitsprinzip, Kap. 3.4.1)

Eine klare und angemessene Kommunikation verhindert nicht nur eine Stigmatisierung der Lernenden mit Nachteilsausgleich, sondern ebenso den Eindruck der Mitschülerinnen und Mitschüler, benachteiligt zu werden:

- Respektierung des Rechts auf Datenschutz: Jegliche Kommunikation von Informationen an Drittpersonen bedarf der Einwilligung der lernenden Person und/oder ihrer Eltern.
- Informieren und begründen: Mit Einwilligung der lernenden Person und/oder ihrer Eltern können die anderen Lernenden und deren Eltern über die unterschiedliche Behandlung informiert und die Gründe dafür dargelegt werden.
- Genehmigen oder ablehnen: Formale schriftliche Genehmigung bzw. Ablehnung der Massnahmen. Eine Rückweisung des Antrags auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich bedarf triftiger Gründe und muss eine Rechtsmittelbelehrung enthalten.
- Akzeptanz: Es gilt zu akzeptieren, wenn die lernende Person eine Massnahme ablehnt, weil sie sie als stigmatisierend erachtet. Die Institution sollte in solchen Fällen immer andere Lösungen anbieten.

Schliesslich helfen die folgenden Punkte, unnötige Hürden für die betroffenen Lernenden bei der Umsetzung der Massnahmen zu vermeiden:

- Respektierung der Existenzberechtigung und des Ziels der Nachteilsausgleichsmassnahmen: Wenn zum Beispiel eine lernende Person, die von Nachteilsausgleichsmassnahmen profitiert, gute Noten hat, bedeutet dies nicht, dass man ihr die Massnahme entziehen soll.
- Gute Begleitung an Übergängen, damit die lernende Person nicht jedes Mal mit den gesamten Formalitäten bei Null anfangen muss.

6.4 Das Wichtigste in Kürze

- Die Einsetzung eines standardisierten Verfahrens für die Beantragung und Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich garantiert Chancengerechtigkeit für Lernende mit einer Behinderung, ohne dass die anderen Lernenden benachteiligt werden.
- Die Kommunikation zwischen den verschiedenen Akteuren ist während des ganzen Verfahrens wichtig, im Speziellen aber bei der Abklärung und Evaluation der Massnahmen sowie bei deren Umsetzung (Koordination).
- Die Übergänge von einer Institution zur anderen oder zwischen verschiedenen Bildungsstufen stellen eine besondere Herausforderung für Lernende

mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung dar. Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich müssen dabei ein Thema bei der Begleitung der Lernenden sein.

7 Andere Massnahmen und Modelle für inklusive Bildung

7.1 Andere Massnahmen

Auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems kommt insgesamt eine breite Palette von Massnahmen zur Anwendung, um Lernende mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung zu unterstützen. Diese müssen nicht immer direkt mit dem Nachteilsausgleich in Zusammenhang stehen. Es können Massnahmen für alle Lernenden sein – wie die Differenzierung im Unterricht –, von welchen Lernende mit einer Beeinträchtigung indirekt profitieren, oder Massnahmen – etwa eine individuelle Förderung –, die ihnen direkt zugutekommen. Es gibt Massnahmen, die können mit Massnahmen zum Nachteilsausgleich kombiniert werden, andere nicht. Manchmal ist ein Antrag auf Nachteilsausgleich gar nicht notwendig, da andere Massnahmen bereits die Auswirkungen der Beeinträchtigung kompensieren.

7.1.1 Sonderpädagogische Massnahmen während der obligatorischen Schulzeit und in der nachobligatorischen Bildung

Obligatorische Schulzeit

Lernende mit besonderem Bildungsbedarf zwischen 0 und 20 Jahren können ab dem Vorschulbereich und während ihrer obligatorischen Schulzeit von den in der *Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik* (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007 (Art. 4) definierten sonderpädagogischen Massnahmen profitieren (EDK, 2007a). Einmal abgesehen von der Heilpädagogischen Früherziehung auf Vorschulstufe umfasst das Grundangebot gemäss dem Konkordat: Beratung und Unterstützung, Logopädie und Psychomotorik, sonderpädagogische Massnahmen in einer Regel- oder einer Sonderschule sowie die Betreuung in Tagesstrukturen oder stationäre Unterbringung in einer sonderpädagogischen Einrichtung (Art. 4). Diese Massnahmen sind Teil der individuellen Unterstützungsmöglichkeiten für Lernende mit einer Beeinträchtigung, bei denen ein besonderer Bildungsbedarf erkannt wird.

Die Massnahmen, die in der Regelschule und ohne erheblichen Ressourcenaufwand durchgeführt werden können, werden *niederschwellige* oder *nicht verstärkte sonderpädagogische Massnahmen* genannt. Die sogenannten *verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen* sind gekennzeichnet durch die längere Dauer, die hohe Intensität, den hohen Spezialisierungsgrad der Fachpersonen und ihre einschneidenden Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf der Kindes oder Jugendlichen (Art. 5). Da diese Massnahmen auch zusätzliche Kosten verursachen, muss vor ihrer Gewährung ein durch die zuständige Behörde angeordnetes, rekursfähiges Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV) durchgeführt werden (Lanners, 2018). Die Grenze zwischen verstärkten und nicht verstärkten Massnahmen ist von Kanton zu Kanton unterschiedlich, abhängig auch von der Art der Massnahme (Logopädie oder sonderpädagogische Unterstützung) oder der Beeinträchtigung.

Sonderpädagogische Massnahmen können mit Massnahmen zum Nachteilsausgleich kombiniert werden, sofern die lernende Person dem Lehrplan folgt. Über die Abstimmung zwischen den verschiedenen Massnahmen wird im Rahmen der (schulischen) Standortgespräche entschieden.

Nachobligatorische Bildung

Das Konkordat bezieht sich lediglich auf junge Menschen bis zum Alter von 20 Jahren; es lässt den Bereich der nachobligatorischen Bildung unregelt. Nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit werden die Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung, welche eine berufliche Erstausbildung oder eine Mittelschule absolvieren wollen und die IV-Kriterien für einen Anspruch auf Leistungen erfüllen, von der IV unterstützt (gemäss Art. 16 IVG). Für die Jugendlichen, welche die IV-Kriterien nicht erfüllen und sonderpädagogische Massnahmen auch nach der obligatorischen Schulzeit brauchen, gibt es bis dato keine geregelte Zuständigkeit. Jeder Kanton hat einen eigenen Ermessensspielraum für die Behandlung solcher Einzelfälle (EDK, 2007b) – zumal die Frage bisher noch nie vom Bundesgericht behandelt worden ist (Graf, 2017).

Das führt dazu, dass einige Kantone sonderpädagogische Massnahmen über die obligatorische Schulzeit hinaus zusprechen und andere nicht. Als Beispiel sei die Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen im Vor- und Nachschulbereich (SPMV, 2011) des Kantons Zürich erwähnt: Hier sind Massnahmen für den nachobligatorischen Bereich aufgeführt, jedoch nur die Logopädie und Audiopädagogik. Eine kantonsübergreifende Erklärung dafür ist, dass es noch an Heilpädagoginnen und Heilpädagogen man-

gelt, die für die nachobligatorische Bildung ausgebildet sind. Eine breitere Palette an Spezialisierungsmöglichkeiten in der heilpädagogischen Ausbildung für die höhere Sekundarstufe wäre höchst willkommen (Lanners, 2020).

7.1.2 Materielle Anpassungen

Wenn eine lernende Person den Zielen des Lehrplans trotz der unterstützenden Massnahmen bzw. formalen Anpassungen nicht oder nicht mehr folgen kann, werden ihre Lernziele angepasst (Kap. 5.2). Diese Situation tritt in der Regel während der obligatorischen Schulzeit auf. Dabei haben laut den BFS-Statistik der Sonderpädagogik für das Schuljahr 2017/2018 nur 2 % der Lernenden in Regelklassen ein angepasstes Lernziel, während in Sonderklassen (60 %), Klassen für Fremdsprachige (66,5 %) und Klassen in Sonderschulen (82,6 %) die Mehrheit der Kinder von einem angepassten Lehrprogramm profitiert (Lanners, 2020). Für Lernende in Regelklassen gibt es die individuelle Lernzielanpassung, die sich bedarfsgerecht auf ein oder mehrere Fächer bezieht. In diesen Fällen erhalten die betroffenen Lernenden für diese Fächer keine Noten, sondern ein Lernbericht, der zum Zeugnis gehört. Bei der Lernzielanpassungen ist es wichtig, dass die individuellen Ziele so nah wie möglich an den Zielen des Lehrplans liegen.

In Fällen, in denen es der lernenden Person behinderungsbedingt nicht möglich ist, die Ziele des Schulfaches zu erreichen, und keine angemessene Anpassung der Lernziele infrage kommt, kann eine Dispensation erteilt werden (z. B. für den Sportunterricht). Die Dispensation oder der Alternativ-Leistungsnachweis können auch in der nachobligatorischen Bildung gewährt werden, wenn das betroffene Fach für die Weiterführung des Studiums oder der praktischen Berufsbildung nicht zwingend erforderlich ist. Die Dispensation muss, auch wenn sie aufgrund einer Behinderung erfolgt, im Zeugnis erwähnt werden.

Ab der Sekundarstufe II muss das Potenzial der Lernenden in den regulären Lehrgängen ausreichen, um die Ziele zu erreichen. Sie können also nicht mehr von Lernzielanpassungen profitieren. Dies gilt insbesondere an den Mittelschulen der Sekundarstufe II, wo die nötigen Qualifikationen für den Eintritt in höhere Fachschulen, Fachhochschulen oder Universitäten erworben werden (Art. 5, EDK, 1995; Art. 5, EDK, 2018). Hier ist es nicht möglich, in den Zeugnissen eine materielle Anpassung zu vermerken. Moyard (2019) meint jedoch, dass eine materielle Anpassung nicht zwingend im Zeugnis erwähnt werden muss, obwohl das Bundesgericht aufgrund der aktuellen Rechtsprechung wahrscheinlich das Gegenteil vertreten würde.

Unter den Berufsbildungsschulen der Sekundarstufe II finden sich einige, die Lernende mit einer Behinderung und besonderem Bildungsbedarf, die eine angepasste Ausbildung absolvieren (Praktische Ausbildung PrA nach INSOS), in ihre Regellehrgänge integrieren, zum Beispiel zur Erlangung eines Eidgenössischen Berufsattests EBA.

Unabhängig von der Bildungsstufe gilt: Sobald für eine lernende Person eine materielle Anpassung vorgenommen wird, kann sie in diesem Fach oder diesen Fächern nicht zusätzlich von Massnahmen zum Nachteilsausgleich profitieren (Kap. 3.4). Formale Anpassungen wie der Einsatz von Hilfsmitteln können bei Bedarf immer noch bewilligt werden, jedoch nur im Rahmen einer anderen unterstützenden Massnahme.

7.1.3 Hilfsmittel

Schon immer haben die Menschen versucht, Funktionsbeeinträchtigungen mit verschiedenen Mitteln auszugleichen – man denke nur an Gehstöcke oder Lesebrillen. Mit dem Aufkommen neuer Technologien haben sich diese Hilfsmittel immer mehr perfektioniert. So kam es etwa zur Entwicklung von digitalen Hilfsmitteln, die man auch als assistierende Technologien bezeichnet.

Einige Hilfsmittel, die ursprünglich für Menschen mit einer Behinderung entwickelt wurden, gehören heute ganz selbstverständlich zum Alltag aller, zum Beispiel die Computertastatur, und andere werden von Menschen ohne Behinderung in gewissen Situationen gerne genutzt, zum Beispiel die Vorlesefunktion bei schlechter Beleuchtung oder Untertitel bei Videos in lärmiger Umgebung.

Für Menschen mit Behinderung sind diese Hilfsmittel allerdings mehr als einfach nur praktisch, sie sind eine absolute Notwendigkeit im Alltag, in der Bildung oder an der Arbeit. Sie gehören deshalb zu den Mitteln, auf die man zurückreift, um Ungleichheiten zu beseitigen, insbesondere auch im Bereich der Bildung, wie in Art. 2, Abs. 5 des BehiG festgehalten wird. Assistierende Technologien können Lernenden mit Behinderung oder mit besonderem Bildungsbedarf das Lernen erheblich erleichtern oder sie bei Prüfungen unterstützen. Mit ihnen können beispielsweise didaktische Inhalte in einer anderen Struktur oder mit anderen Interaktionsmöglichkeiten angeboten werden (zum Beispiel ein Programm für Dynamische Geometrie)¹¹. Neben

¹¹ SZH (o. J.). *ICT als Fördermittel*, www.szh.ch/themen/ict-/ict-als-foerdermittel

verschiedenen Geräten, Apps und speziellen Webseiten erweisen sich auch zahlreiche in den Betriebssystemen von Windows, Mac OS oder Android eingebaute Funktionen als nützlich, zum Beispiel Bildschirmvorleseprogramm, Diktierfunktion, Rechner, Alarm, Textvergrößerung, Kontrastverstärkung usw. Ehe man solche assistierenden Technologien einsetzt, muss definiert werden, in welchen Situationen darauf zurückgegriffen werden soll. Ausserdem sind bei der Wahl der geeigneten Technologie für eine lernende Person die bereits vorhandene Infrastruktur und vorhandenes Material zu berücksichtigen.

Hilfsmittel, darunter fallen auch die assistierenden Technologien, sind Teil der Ressourcen, die im Rahmen des Nachteilsausgleichs zur Verfügung zu stellen sind (Kap. 5). Die Invalidenversicherung übernimmt die Kosten für Hilfsmittel, die Personen speziell «zur Erhaltung oder Verbesserung der Erwerbsfähigkeit, für die Schulung, die Aus- und Weiterbildung» brauchen (Art. 21, Abs. 1, IVG). Die Hilfsmittel sind in der Regel für Lernende mit erheblichen sensorischen oder motorischen Beeinträchtigungen gedacht, sie ermöglichen ihnen, Informationen zu erhalten und zu verarbeiten, sie helfen ihnen zu kommunizieren oder sich fortzubewegen.

7.2 Modelle und Praktiken für eine inklusionsorientierte Bildung

Im Zuge der Integrationspolitik der Schweiz ist es in den letzten beiden Jahrzehnten zu einem Anstieg der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf und/oder Behinderung in den Regelklassen der obligatorischen Schule gekommen. Die Integration in Verbindung mit der zunehmenden Heterogenität in den Klassen macht es jedoch immer schwieriger, individuell auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Diese Situation nimmt die Lehrpersonen ebenso wie die materiellen Ressourcen der Schulen stark in Anspruch.

Die nachfolgend präsentierten Modelle und Praktiken für eine inklusionsorientierte Bildung zeigen Wege auf, um solche Herausforderungen auf verschiedenen Bildungsstufen anzugehen. Dies erfordert einen Perspektivenwechsel, weil ein inklusives Bildungssystem alle Kinder und Jugendlichen aufnehmen und sich an die Bedürfnisse jeder einzelnen Person anpassen muss, gleichzeitig aber auch so reguläre Lösungen wie möglich anbietet (Thomazet, 2006, S. 20)¹². Es geht um folgende Modelle und Praktiken:

¹² Thomazet (2006) schreibt dazu: «doit accueillir tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun, tout en apportant ses réponses d'une façon qui soit la plus ordinaire possible.» (S. 20)

- das *Universal Design for Learning* (UDL), das auf allen Bildungsstufen Anwendung finden kann,
- die Differenzierung im Unterricht, die bereits zum Repertoire der obligatorischen Schule gehört, und
- der Response-to-Intervention-Ansatz (RTI), der nicht nur als systemisches Modell genutzt werden kann (zum Beispiel für kantonale Bildungskonzepte), sondern auch auf individueller Ebene, um den Bedarf an Massnahmen zu illustrieren.

7.2.1. Universal Design for Learning (UDL)

Ziel des UDL ist es, Lernen für alle zu ermöglichen. Es basiert auf dem gleichen Modell wie das Universelle Design der Architektur, das explizit die Schaffung von barrierefreien Umfeldern fordert. Gemäss dem *Center for Applied Special Technology* (CAST, zit. n. Bergeron et al., 2011) versteht man unter UDL ein Ensemble von Grundsätzen, die in der Unterrichtsplanung anzuwenden sind, um gleiche Lernchancen für alle Individuen zu fördern.¹³ Dabei kommt der Planung eine wichtige Rolle zu: Die Lehrperson sieht ein breites Sortiment an pädagogischen Mitteln und Ressourcen vor, um auf die Bedürfnisse aller Lernenden eingehen zu können. So antizipiert sie die Bedürfnisse, ehe sie überhaupt auftreten. Das UDL umfasst drei Hauptachsen, die sich auf die neusten Forschungsergebnisse bezüglich der neurologischen Komponenten des Lernprozesses stützen (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Lave, 1988; Cwtowick, 1996, zit. n. Tremblay, 2013):

- Das «Wieso»: Ein Angebot von verschiedenen Möglichkeiten des Lernengagements, um das Interesse und die Motivation für die Lerninhalte zu fördern (Abbau emotionaler Barrieren).
- Das «Was»: Ein Angebot von verschiedenen Mitteln der Repräsentation von Informationen, das heisst von Möglichkeiten, Wissen zu erwerben und zu lernen (Abbau kognitiver Barrieren).
- Das «Wie»: Ein Angebot von verschiedenen Optionen für Handlung und Ausdruck (Abbau von psychomotorischen und kinästhetischen Barrieren, speziell durch Optimierung des Zugangs zu assistierenden Technologien) (Tremblay, 2013).

¹³ Bergeron et al. (2011) schreiben dazu: «un ensemble de principes liés au développement du curriculum qui favorise les possibilités d'apprentissage égales pour tous les individus.» (S. 91)

Diese drei Achsen des UDL, auch als UDL-Richtlinien bekannt, stellen ein Raster für die Definition von Zielen, Evaluationsmethoden und pädagogischem Material dar, das für alle Individuen funktioniert.¹⁴

Das UDL geht davon aus, dass die Anpassungsangebote allen zur Verfügung stehen und dass jede lernende Person die Freiheit hat, darauf zurückzugreifen, wenn sie einen entsprechenden Bedarf hat oder denkt, dass das Angebot ihr beim Lernen helfen kann. Alle Lernenden sind demnach – ganz gemäss dem Prinzip von Chancengerechtigkeit – gleichgestellt (Belleau, 2015).

Beispiel 10: UDL in der Praxis

Der Lehrer erlaubt allen Lernenden einer neunten Klasse, in welcher auch ein Schüler mit Dyslexie lernt, ein Orthografieprogramm bei schriftlichen Arbeiten zu benutzen. Dabei wissen diese aber genau, dass dies nicht dem angestrebten Lernziel entspricht (Beispiel in Anlehnung an Belleau, 2015).

Kommentar

Das Beispiel zeigt, dass eine formale Anpassung, die eine Massnahme zum Nachteilsausgleich darstellen könnte, nicht eine solche ist, wenn alle Lernenden davon profitieren können. Selbstverständlich kann das UDL den Nachteilsausgleich nicht in allen Situationen ersetzen: Wenn beispielsweise bei einer Prüfung alle Lernenden die doppelte Zeitspanne zur Verfügung hätten, mit dem Argument, dass ihr Mitschüler mit einer Sehbehinderung von einer solchen profitiert, erhielten sie dadurch einen gewichtigen Vorteil ihm gegenüber.

Mit seinen Achsen respektive Richtlinien bietet das UDL einen strukturierten Bezugsrahmen. Es schlägt zahlreiche Arbeitsweisen vor, welche die Umsetzung von inklusiven Unterrichtspraktiken fördern (Belleau, 2015). Auch lässt es sich mit anderen pädagogischen Ansätzen kombinieren, insbesondere mit der Differenzierung im Unterricht.

7.2.2 Differenzierung im Unterricht

Die Differenzierung im Unterricht stellt einen Prozess dar, bei dem die Lehrperson ihren Unterricht so anpasst, dass jede Schülerin und jeder Schüler

¹⁴ <http://udlguidelines.cast.org>

ein Lernziel erreichen kann (Prud'homme, 2007, S. 2). Die Lehrperson plant und gestaltet ihren Unterricht mit dem Ziel, dass Lernsituationen entstehen, die flexibel und vielfältig genug sind, um den Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden. Dadurch können alle Schülerinnen und Schüler Fortschritte erzielen (Prud'homme & Bergeron, 2012; Rousseau, Bergeron & Vienneau, 2013).

Gemäss den Informationsblättern für Lehrpersonen, die vom SZH und der CIIP erstellt wurden, kann Differenzierung im Unterricht vier Aspekte von Lern- und Beurteilungssituationen betreffen (CSPS & CIIP, 2018):

- Inhalt: z. B. eine Auswahl an Aufgaben in Mathematik
- Struktur (Modalitäten der Aufgabenorganisation): z. B. das Angebot, allein, zu zweit oder in Gruppen zu arbeiten
- Prozess (das «Wie» der Aufgabe): z. B. das Angebot, für das Lösen einer Aufgabe Computer oder bestimmte Materialien zu verwenden
- Arbeit (eingereichte Arbeit, Resultate der Aufgabe oder Outputs der Lernenden): z. B. das Angebot, aus zwei verschiedenen Formen des Outputs auszuwählen (Poster oder mündliche Präsentation) (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, S. 34–36).

In den Informationsblättern werden auch praktische Bausteine für die Differenzierung im Unterricht vorgeschlagen.¹⁵ An dieser Stelle sei auch das Churer Modell erwähnt, ein Projekt für eine differenzierende Schule, das in Chur seinen Ursprung hat und das mit viel Begeisterung aufgenommen und auch von Schulen in anderen Kantonen übernommen wurde.¹⁶

Im Modell von Québec erfolgt Differenzierung im Unterricht nicht nur in Form pädagogischer Flexibilität gegenüber den Lernenden in der Klasse. Es werden auch formale individuelle Massnahmen (Nachteilsausgleich) und materielle Massnahmen (Lernzielanpassung) als Formen der Differenzierung im Unterricht betrachtet.¹⁷ Der subsidiäre Charakter dieser Formen von Differenzierung im Unterricht leitet direkt über zur Diskussion des systemischen Response-to-Intervention-Modells.

¹⁵ SZH (o. J.). *Schulung in Regelklassen – Informationsblätter für Lehrpersonen*, www.szh.ch/de/projekte/projektauftraege/informationsblaetter-fuer-lehrpersonen

¹⁶ Churer Modell – Eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Unterricht: www.churermodell.ch

¹⁷ Die Regierung von Québec präzisiert allerdings, dass solche Anpassungen bei ministeriellen Prüfungen zum Studienabschluss nicht zulässig sind.

7.2.3 Response-to-Intervention (RTI)

Das RTI-Modell gibt den Rahmen vor für die Planung des Einsatzes von empirisch validierten, präventiven Interventionen. Die Intensität der Interventionen wird schrittweise gesteigert, um den schulischen Erfolg aller Lernenden zu fördern (Barnett et al., 2006, zit. n. RIRE, 2017).¹⁸ Das Modell wird in der Schweiz bereits häufig genutzt, um die Abstufung in der obligatorischen Schule von nicht verstärkten zu verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen zu illustrieren. Man kann aber auch die anderen Massnahmen, Modelle und Praktiken, die in diesem Kapitel vorgestellt wurden, darin integrieren und den Nachteilsausgleich einordnen. Für Lernende, die nicht auf einen Unterricht ansprechen, der auf Ansätzen für alle basiert, oder die Bedarf nach zusätzlicher Unterstützung haben, kann eine Abfolge zunehmend intensiverer Interventionen sinnvoll sein, wobei deren Gewährung in der Schweiz von immer umfassenderen Abklärungen abhängig gemacht wird. Das Modell weist drei Gradierungsstufen für die geplanten Interventionen auf (vgl. auch Abb. 5):

1. **Stufe:** Fördermassnahmen für alle Lernenden, darunter fallen UDL, die Differenzierung im Unterricht und die Nutzung neuer Technologien.
2. **Stufe:** Gezielte Interventionen für Lernende mit einem zusätzlichen Unterstützungsbedarf, zum Beispiel mittels Peer-Support-Netzwerke, Mentoring, spezielle Förderung im Einzel- oder Gruppenunterricht. Auf diese Stufe gehören der Einsatz von Hilfsmitteln wie assistierenden Technologien, die nicht verstärkten Massnahmen (vereinbart in einem Schulischen Standortgespräch) und formale Anpassungen wie der Nachteilsausgleich.
3. **Stufe:** Individuell zugeschnittene Interventionen für Lernende mit erhöhtem Bedarf nach Unterstützung und Anpassungen. Hierzu gehören die verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen, deren Gewährung ein multidisziplinäres Verfahren erfordert – das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV), das in der Mehrzahl der Kantone angewendet wird. Ebenfalls auf diese Stufe gehören Lernzielanpassungen, welche eine individuelle Förderplanung verlangen.

¹⁸ «la planification d'interventions préventives empiriquement validées, dont l'intensité est graduellement augmentée pour favoriser la réussite de tous les élèves» (Barnett et al., 2006, zit. n. RIRE, 2017)

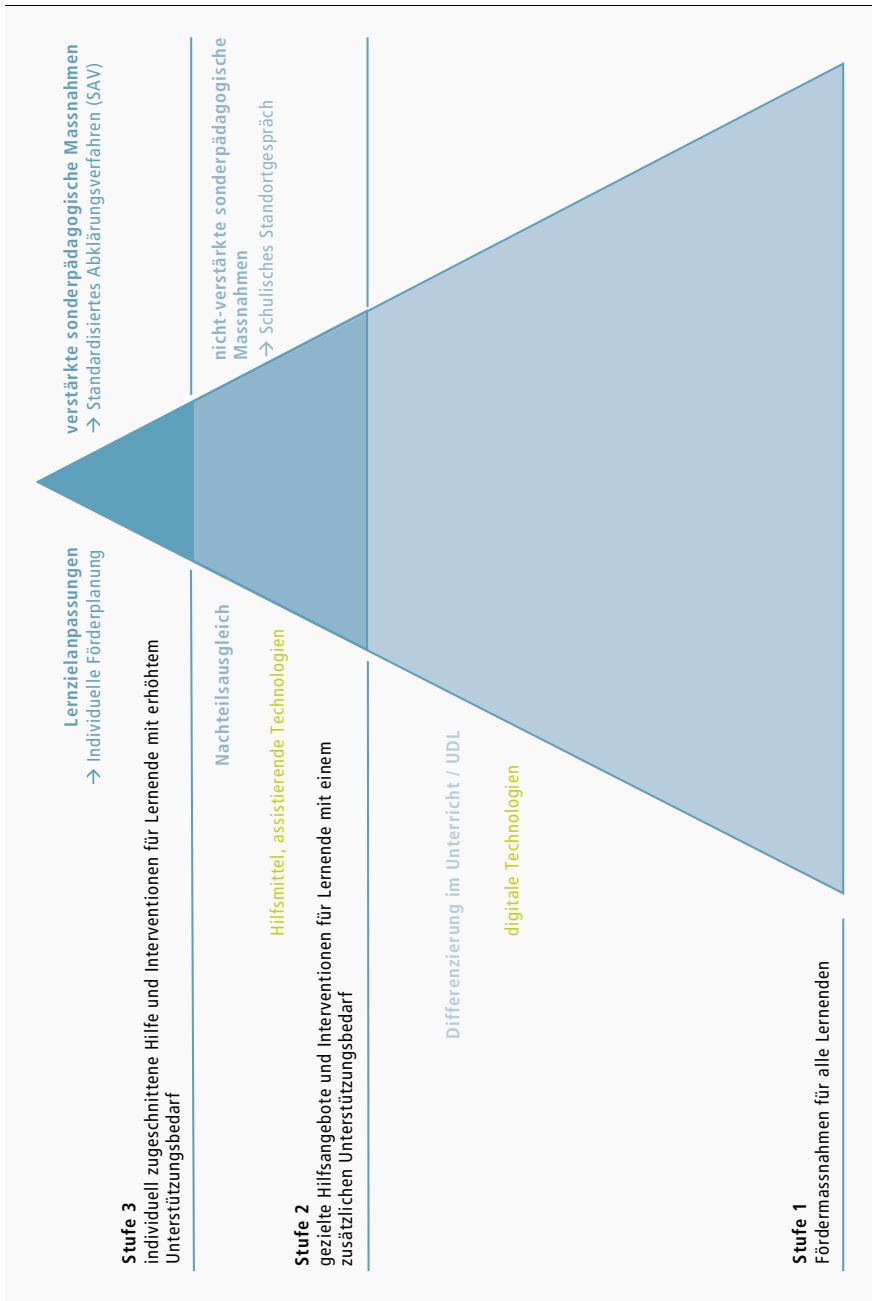


Abbildung 5: Verteilung der Massnahmen im Kontext der obligatorischen Schule nach dem Response-to-intervention-Modell

Das RTI-Modell zeigt auf, dass individuelle Massnahmen gegenüber dem, was im Vorfeld eingesetzt werden kann und unbedingt eingesetzt werden sollte, subsidiären Charakter haben. Es hat zahlreiche Organisationen und Einrichtungen des Bildungswesens inspiriert. Für die Schweiz sei als Beispiel das *Concept 360* der Volksschule des Kantons Waadt erwähnt (DFJC, 2019). Es umfasst vier Interventionsstufen, die von einem kollektiven Ansatz (I) über gezieltere (II) zu spezifischeren (III) bis hin zu intensiven Interventionen (IV) führen. Über die Interventionsstufen werden auch die Modalitäten der Zusammenarbeit und Koordination zwischen den Fachpersonen strukturiert, insbesondere mittels einer Definition der Verfahren für den Leistungszugang, die je nach Interventionstyp differieren (Art der Abklärung/Evaluation, involvierte Personen).

Es ist zu beachten, dass der Platz der nicht verstärkten Massnahmen und des Nachteilsausgleichs in diesem Modell nicht klar definiert ist, wenn man bedenkt, dass das RTI-Modell für die einzelnen Interventionsstufen von einem theoretischen Verhältnis von 80 % (Stufe 1), 15 % (Stufe 2) und 5 % (Stufe 3) ausgeht (Lemke et al., 2010). Zudem können gewisse Massnahmen – beispielsweise die nicht verstärkten Massnahmen – eher zu den individuellen Fördermassnahmen gezählt werden als zu gezielten Massnahmen; sie würden in dem Fall zwischen den Stufen 2 und 3 liegen, je nach Angebot, Organisation und rechtlichem Rahmen des betroffenen Kantons. Das Waadtländer Konzept führt als zusätzliche Stufe die intensive Intervention ein, wobei die Massnahmen zum Nachteilsausgleich nicht explizit erwähnt werden. Dennoch sind die unter Stufe 3 angeführten Anpassungen damit vergleichbar. Das Konzept präzisiert nämlich, dass die Massnahmen der Stufe 3 für Lernende gedacht sind, die erhebliche und wiederkehrende Schwierigkeiten aufweisen, die auch eine Einschränkung in Lern- oder Prüfungssituationen sind (DFJC, 2019, S. 32)¹⁹. Ausserdem wird festgehalten, dass die Anpassungen eine gezielte Abklärung in einem multidisziplinären Netzwerk erfordern. Ist mehr als eine Leistung notwendig, erfolgt obligatorisch eine zusätzliche Abklärung (Erweiterte Abklärung 360°)²⁰, mit der die Bedürfnisse der lernenden Person in ihrer Gesamtheit evaluiert und priorisiert werden, um so ein Projekt zu erarbeiten, in dem mehrere Leistungen miteinander kom-

¹⁹ Das DFJC (2019) schreibt dazu: «présentant des difficultés importantes et récurrentes qui engendrent au surplus des limitations effectives dans les situations d'apprentissage ou d'évaluation» (S. 32).

²⁰ Französisch: *bilan élargi 360°*

biniert werden (DFJC, 2019, S. 31).²¹ Dies ermöglicht es, die Anpassungen mit den sonderpädagogischen Massnahmen zu kombinieren.

7.3 Das Wichtigste in Kürze

- In der obligatorischen Schule gibt es zahlreiche Möglichkeiten der Unterstützung für Lernende mit einer Behinderung und/oder mit besonderem Bildungsbedarf, dazu zählen die sonderpädagogischen Massnahmen und die Lernzielanpassungen. Die sonderpädagogischen Massnahmen können mit formalen Anpassungen wie dem Nachteilsausgleich kombiniert werden. Wenn Lernziele in einem Fach angepasst werden (materielle Anpassung), dann kann in diesem Fach kein Nachteilsausgleich gewährt werden.
- In der nachobligatorischen Bildung werden die Lernziele der Bildungsgänge nicht angepasst (es gibt wenige Ausnahmen) und Unterstützungsmassnahmen werden selten eingesetzt. So wird der Nachteilsausgleich zur bedeutendsten individuellen Massnahme für die benachteiligungsfreie Teilnahme von Lernenden mit Behinderung an Bildungsangeboten.
- Inklusionsorientierte Praktiken und Modelle wie UDL, Differenzierung im Unterricht und das RTI-Modell, die sich an die Gesamtheit der Lernenden richten, können auf allen Bildungsstufen Anwendung finden.
- In einem allen zugänglichen Lernumfeld – sowohl in baulicher, digitaler und didaktischer Hinsicht – wird die Zahl der notwendigen individuellen Massnahmen abnehmen. Anders gesagt: Der Bedarf an Unterstützungsmassnahmen oder Anpassungen liegt häufig in Barrieren begründet, die im Lernumfeld bestehen.
- Gemäss dem RTI-Modell haben Massnahmen zum Nachteilsausgleich für Lernende mit Behinderung einen subsidiären Charakter in den inklusiven Modellen und Praktiken. *Ultima Ratio* sind dann die Lernzielanpassungen. Diese sollten nur dann erfolgen, wenn die lernende Person dem Lehrplan in einem oder mehreren Fächern trotz Nachteilsausgleich (und/oder für die obligatorische Schule: trotz eventueller sonderpädagogischer Massnahmen) nicht oder nicht mehr zu folgen vermag.

²¹ Das DFJC (2019) schreibt dazu: «permet d'évaluer [...] les besoins de l'élève dans leur globalité, de les prioriser et de mettre en place un projet combinant plusieurs prestations» (S. 31).

8 Schlusswort

In vielen Klassenzimmern, Lehrbetrieben oder Vorlesungssälen sind heute Lernende dabei, die besondere, manchmal ressourcenaufwendige Massnahmen brauchen, um dem Unterricht folgen zu können. Dazu zählen zweifelsohne auch die Massnahmen zum Nachteilsausgleich, die es den Lernenden ermöglichen, sich das nötige Wissen und die erforderlichen Kompetenzen auf der jeweiligen Bildungsstufe anzueignen. Auch in einer realisierten inklusiven Bildung dürften sie dazugehören.

Dank laufend weiterentwickelten Steuerungsmechanismen auf den Ebenen des Bundes, der Kantone und der Gemeinden sowie durch den engagierten Einsatz aller Akteure des Bildungssystems werden bereits vielfältige Massnahmen umgesetzt für Lernende mit Behinderung beziehungsweise besonderem Bildungsbedarf. Die Förderung des Entwicklungspotenzials aller Lernenden steht auch künftig auf der Agenda der Schweizer Bildungspolitik. Die vom Eidgenössischen Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) und von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) gemeinsam verabschiedete Erklärung umfasst unter anderem folgenden strategischen Leitsatz:

[Die Behörden von Bund und Kantone, Erg. d. Verf.] setzen sich dafür ein, dass die vorhandenen Chancen und Potenziale für die Individuen und die Gesellschaft als ganze bestmöglich genutzt werden können. Ein erfolgreiches Bildungssystem bietet den Menschen die Chance, ihre Eigenständigkeit zu entwickeln und erfolgreich zu sein. (WBF & EDK, 2019)

Die Benachteiligungen, denen Menschen mit Behinderung im Bildungssystem ausgesetzt sein können, müssen beseitigt oder vermieden werden. Der Nachteilsausgleich in der Bildung ermöglicht es, dass die betroffenen Menschen ihre Chancen optimal nutzen können. Er ist eine zulässige Ungleichbehandlung zur Realisierung der Gleichstellung von Menschen mit und ohne Behinderung. Bei der Umsetzung des Nachteilsausgleichs tauchen ernsthafte Fragen auf. Sie entspringen oft aus einem Gerechtigkeitsgefühl. Durch den Nachteilsausgleich für Lernende mit Behinderung dürfen keine Vorteile für sie entstehen. Da jede Situation komplex und einzigartig ist, begleitet die Frage nach der Angemessenheit der Massnahmen den gesamten Prozess der Gewährung von Nachteilsausgleich.

In diesem Prozess sind viele Akteure mit unterschiedlichen Einstellungen und Erwartungen involviert: die Lernenden, ihre Eltern, die Lehrpersonen, die unterstützenden Fachpersonen (der Schulischen Heilpädagogik, Logopädie usw.), die Schulleitung, Fachpersonen der Medizin und Psychologie, die Invalidenversicherung, Fachstellen für Hilfsmittel und spezielle Techniken bei Seh- oder Hörbehinderung und weitere mehr. Ausserdem sind die Behörden von Bund, Kantonen und Gemeinden mit der Aufgabe konfrontiert, die Rahmenbedingungen für die Ermöglichung einer benachteiligungsfreien Partizipation der Lernenden mit Behinderung in der Bildung zu schaffen. Daraus entstehen Herausforderungen, die mit den folgenden miteinander zusammenhängenden Leitgedanken angegangen werden können:

- **Kommunikation:** Eine situations- und adressatengerechte Kommunikation unter Einhaltung der Datenschutz-Bestimmungen führt zu einer höheren Akzeptanz der Massnahmen für einzelne Lernende bei den Lehrpersonen und den Mitlernenden. Gleichzeitig wird durch eine angemessene Kommunikation einer allfälligen Stigmatisierung von Lernenden mit Nachteilsausgleich entgegengewirkt.
- **Koordination:** Es braucht sowohl klare Verantwortlichkeiten und Absprachen bei der Umsetzung der Massnahmen im Einzelfall als auch eine adäquate Verteilung der Ressourcen in der Ausbildungsinstitution.
- **Kooperation:** Die Abklärung, Bestimmung und Überprüfung der Massnahmen sowie der Einbezug von anderen eventuell notwendigen Massnahmen können nur dann gelingen, wenn die institutionsinternen und externen Akteure konstruktiv zusammenarbeiten. Das ICF-Modell von Behinderung ist eine gute Basis dafür.
- **Kompetenz:** Die Ausbildungsinstitutionen brauchen Fachpersonen, die über behinderungsspezifisches Wissen verfügen. In der obligatorischen Schule arbeitet meistens sonderpädagogisch ausgebildetes Personal. Aber auch der nachobligatorische Bildungsbereich sollte Unterstützung erhalten, zum Beispiel in Form von Beratungen und Coachings der Lehrpersonen. Ausserdem sollte der Nachteilsausgleich in der Aus- und Weiterbildung des gesamten (sonder-)pädagogischen Fachpersonals vermehrt im Zusammenhang mit weiteren Massnahmen thematisiert werden.
- **Kriterien:** Die Bestimmung der Massnahmen und deren Überprüfung erfordern klar definierte und von allen Beteiligten nachvollziehbare Kriterien.
- **Kontinuität:** Die Übergänge und der Einstieg in eine neue Bildungsstufe bzw. in die Arbeitswelt sind kritische Phasen im Leben von Menschen mit Behinderung. Dementsprechend sollten spezifische Angebote bereitgestellt werden, um sich zu informieren und beraten zu lassen.

Durch die Unterzeichnung der UN-BRK hat sich die Schweiz dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem auf allen Stufen zu gewährleisten und damit die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen zu schaffen. Dies bedeutet, dass die vier in der Einleitung angesprochenen Bedingungen für inklusive Bildung Realität werden sollten: *Verfügbarkeit, Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit* und *Adaptierbarkeit*. Dies ist ein anspruchsvolles Ziel. Wie die Ausführungen in den verschiedenen Kapiteln zeigen, befindet sich die Schweiz auf dem richtigen Weg: Es sind verschiedene Lernorte verfügbar und die Zugänglichkeit im baulich-technischen, digitalen und didaktischen Bereich wird immer besser. Darüber hinaus verbessern sich auch die Unterstützungsangebote für Menschen mit Behinderung in der Bildung – darunter fallen nicht zuletzt die individuellen Massnahmen zum Nachteilsausgleich.

Mit elf *Statements* möchten wir unsere Auseinandersetzung mit dem Thema abschliessen:

- Bildung ist ein universelles Menschenrecht. Sie ist der Schlüssel zur Partizipation in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.
- Flexibilität im Unterricht (UDL oder Differenzierung im Unterricht) kommt den verschiedenen Lernvoraussetzungen der Lernenden entgegen.
- Heterogenität respektive Diversität in der Bildung ist heute längst eine Tatsache. Die Behinderung stellt eine der Diversitätsdimensionen dar.
- Eine Behinderung entsteht aus der komplexen Interaktion zwischen einer Person mit einer (gesundheitlichen) Beeinträchtigung und den Umweltbedingungen in einer bestimmten Situation (gemäss BehiG, UN-BRK und ICF).
- Die Lernenden mit Behinderung sind oft mit Hindernissen beim Zugang zur Bildung konfrontiert. Sie gehören zu einer vulnerablen Personengruppe, die von speziellen Massnahmen in der Bildung profitiert.
- Um Benachteiligungen aufgrund einer Behinderung zu vermeiden, braucht es Massnahmen sowohl auf individueller Ebene als auch in der Umwelt. Der Nachteilsausgleich ist eine individuumszentrierte Massnahme.
- Der Nachteilsausgleich wird mit weiteren Massnahmen für die Ermöglichung des Zugangs zur Bildung kombiniert – mit Ausnahme der Lernzielanpassungen (inhaltliche oder materielle Anpassungen).
- Eine situationsgerechte Umsetzung des Nachteilsausgleichs setzt das Zusammenwirken von institutionsinternen und -externen Akteure voraus.
- Die Gewährung des Nachteilsausgleichs erfordert nicht nur Fach- und Erfahrungswissen, sondern auch Kreativität. Das Know-how ist erforderlich bei der Einschätzung des Entwicklungspotenzials und der Zukunftsaus-

sichten der Betroffenen. Kreativität führt zu passenden Lösungen trotz ungenügender Ressourcen.

- Durch die Gestaltung von zugänglichen Lernumgebungen und den angemessenen Einsatz von digitalen Technologien nimmt der Bedarf an Nachteilsausgleichsmassnahmen ab.
- Der Nachteilsausgleich bleibt ein zentrales Instrument, um Lernenden mit Behinderung Zugang zur Bildung zu ermöglichen und Chancengerechtigkeit (wieder-)herzustellen.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vulnerable Zielgruppen und Massnahmen pro Bildungsstufe	15
Abbildung 2: Das ICF-Modell der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (DIMDI, 2005, S. 21).....	30
Abbildung 3: Die Abklärung der individuellen Situation nach dem ICF-Modell.....	58
Abbildung 4: Übersicht über das Verfahren für die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich (wichtige Dokumente und Akteure)	63
Abbildung 5: Verteilung der Massnahmen im Kontext der obligato- rischen Schule nach dem Response-to-intervention-Modell.....	78

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die wichtigsten Unterschiede zwischen Integration und Inklusion	26
---	----

Literatur

Fachliteratur, Berichte und Reglemente

- Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) I Dossier CAPRES*. Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua
- Bielefeldt, H. (2010). Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (1), 66 – 69.
- Bundesrat (2018). *Behindertenpolitik*. www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/politique-nationale-du-handicap.html
- Canton de Vaud (2019). *Concept 360 – Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires de la scolarité obligatoire*. www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/scolarite_obligatoire/fichiers_doc/CONCEPT_360_V1_D%C3%A9cembre_2019_DEF.pdf
- CAST (Centre for Applied Social Technology) (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org/>
- CSPS & CIIP (Centre suisse de pédagogie spécialisée & Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) (2018, octobre). *Information sur les fiches à l'intention des enseignant-e-s – Différenciation pédagogique et compensation des désavantages* <https://edudoc.ch/record/132786/files/Information-sur-les-fiches-differenciation-pedagogique-compensation-des-desavantages.pdf>
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Forschung) (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. Neu-Isenburg: Medizinische Medien Information MMI GmbH.
- DSW (Deutsches Studentenwerk) (2012). *Beeinträchtigt Studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011*. www.studentenwerke.de/de/content/beeintr%C3%A4chtigt-studieren-o
- EDI (Eidgenössisches Departement des Innern) (2017). *Arbeit und Gleichstellungsrecht für Menschen mit Behinderungen. Überblick über die rechtlichen*

- Grundlagen.* https://www.edi.admin.ch/dam/edi/de/dokumente/gleichstellung/bericht/SPP_Egalit%C3%A9%20et%20travail_BFEH_DE.pdf.download.pdf/SPP_Egalit%C3%A9%20et%20travail_BFEH_DE.pdf
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (1995). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar 1995.* http://edudoc.ch/record/38112/files/VO_MAR_d.pdf
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007a). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat).* https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007b). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat). Kommentar zu den einzelnen Bestimmungen* https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar_d.pdf
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2007c). Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik von der EDK am 25. Oktober 2007 verabschiedet gemäss der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. https://edudoc.educa.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_d.pdf
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung.* www.edk.ch/dyn/28060.php
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2018). *Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 25. Oktober 2018* https://edudoc.ch/record/133065/files/ARegl-FMS-2018_d.pdf
- Educa.ch (2020a). *Das schweizerische Bildungssystem.* <https://bildungssystem.educa.ch/de>
- Educa.ch (2020b). *Primarstufe.* <https://bildungssystem.educa.ch/de/primarstufe-30>
- Educa.ch (2020c). *Sekundarstufe I.* <https://bildungssystem.educa.ch/de/sekundarstufe-i-21>
- EFD & KdK (Eidgenössisches Finanzdepartement & Konferenz der Kantonsregierungen) (2007). *Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen – NFA.* www.efd.admin.ch/efd/de/home/dokumentation/gesetzgebung/abstimmungen/neugestaltung-des-finanzausgleichs-und-deraufgabenteilung--nfa.html

- Glockengiesser, I. (2014). Abgrenzung zwischen «Nachteilsausgleich» und «Notenschutz» auf der obligatorischen Bildungsstufe – eine Beurteilung aus rechtlicher Sicht. *Schweizerischer Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21 (5), 17–23.
- Glockengiesser, I. (2015). Nachteilsausgleich in der nachobligatorischen Bildung – ein kurzer Überblick über die rechtlichen Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21 (3), 6–10.
- Graf, K. (2017). *Fragen zu sonderpädagogischen Massnahmen und Nachteilsausgleich. Ein juristisches Casebook*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). L'évaluation des apprentissages au secondaire. Version préliminaire. Cadre de référence. <http://cybersavoir.csdm.qc.ca/michaudisabelle/files/2015/10/%C3%89valuation-des-apprentissages-au-secondaire-cadre-de-r%C3%A9f%C3%A9rences.pdf>
- Henrich, C., Lienhard P. & Schriber S. (2012). *Wegleitung Nachteilsausgleich in Schule und Berufsbildung*. www.peterlienhard.ch/download/120506_nachteilsausgleich_wegleitung.pdf
- Hirschberg, M. (2016). Angemessene Vorkehrungen und Barrierefreiheit – bedeutsame Menschenrechts-Instrumente für Inklusion und Exklusion. In I. Hederich & R. Zahnd (Hrsg.), *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik* (S. 87–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hollenweger, J. (2003). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF): Ein neues Modell von Behinderungen (Teil I). *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7 (11), 4–8.
- Hollenweger, J. (2004). Integration: mehr als ein Programm? Perspektiven einer auf integrative Prozesse ausgerichteten Sonderpädagogik. In A. Kummer Wyss & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 17–39). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Hollenweger, J. (2014). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 30–54). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Hollenweger, J., Gürber, S. & Keck, A. (2005). *Menschen mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen. Befunde und Empfehlungen*. Zürich: Rüegger.
- Inclusion Handicap (2018). Nachteilsausgleich für eine gehörlose Person bei der Wirteprüfung. *Handicap und Recht*, 11, 1–2. https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/503/handicap-und-recht-11_2018_nachteilsausgleich-wirtepruefung.pdf?lm=1572882819

- Lanners, R. (2018). Das Sonderpädagogik-Konkordat feiert seinen zehnten Geburtstag. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24 (10), 6 – 13. <http://szh-csps.ch/z2018-10-01>
- Lanners, R. (2020). Neue Einblicke in die Schweizer Sonderpädagogik. Analyse der jüngsten BFS-Statistik der Sonderpädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26 (7 – 8), 51 – 59. <http://szh-csps.ch/z2020-07-06>
- Lienhard, P. (2014). *Orientierungsrahmen Nachteilsausgleich (kommentierte Folien)*. www.peterlienhard.ch/nta.zip
- Lienhard, P. (2019). *ICF-CY-Mindmaps*. http://peterlienhard.ch/download/191127_icf-cy-mindmaps_d.pdf
- Luder, R., Kunz, A. & Müller Bösch, C. (2014). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 9 – 21). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Meier-Popa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung. Theoriebildung und Praxis des Zugangs (Access) zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Myzrahi, C. (2017). L'égalité des personnes handicapées dans le domaine de la formation. L'égalité des personnes handicapées: principes et concrétisation. In F. Bellanger T. Tanquerel, T. (Hrsg.), *L'égalité des personnes handicapées: principes et concrétisation* (S. 181 – 234). Genève: Schulthess Éditions Romandes.
- Moyard, S. (2019.). Rapport de la Commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport du Grand Conseil genevois chargée d'étudier la proposition de motion de Mmes et MM. Nathalie Fontanet et consorts «Pour des mesures d'aménagements à l'école qui prennent en compte les spécificités des troubles «dys» (M 2456-A) et proposition de motion de Mmes et MM. Salima Moyard et consorts «pour une mesure de compensation des désavantages supplémentaires pour les élèves dyslexiques ou dysorthographiques». (M 2570). Genève: Secrétariat du Grand Conseil. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/Mo2456A.pdf>
- Neuenschwander, Y. (2015). *Sonderpädagogik und Nachteilsausgleich in Gymnasien. Juristische Aspekte*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Plotke, H. (2003). *Schweizerisches Schulrecht* (2. vollst. überarb. Aufl.). Bern: Haupt.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. Gatineau : Université du Québec en Outaouais. <https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf>
- Prud'homme, L. & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, 17, 12 – 13.

- RIRE (Réseau d'intervention pour la réussite éducative) (2017). *La réponse à l'intervention. Dossier thématique*. <http://rire.ctreq.qc.ca/2017/11/rai-dt/>
- Rousseau, N., Bergeron, G. & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (1), 71 – 90.
- Schefer, M. & Hess-Klein, C. (2014). *Behindertengleichstellungsrecht*. Bern: Stämpfli.
- 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*, 27 (10), 18 – 25.
- SZH (Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik) (2020). *Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT)*. <https://www.szh.ch/themen/ict>
- SZH (Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik) (o. J.). *ICT als Fördermittel*. www.szh.ch/themen/ict/ict-als-foerdermittel
- SZH (Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik) (2020). *ICT als Hilfsmittel*. <https://www.szh.ch/themen/ict/hilfsmittel>
- SZH (Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik) (2020). *Nachteilsausgleich*. www.szh.ch/themen/nachteilsausgleich
- SZH (Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik) (o. J.). *Schulung in Regelklassen – Informationsblätter für Lehrpersonen*. www.szh.ch/de/projekte/projektauftraege/informationsblaetter-fuer-lehrpersonen
- SDBB (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung) (2013). *Nachteilsausgleich für Menschen mit Behinderung in der Berufsbildung. Bericht*. www.berufsbildung.ch/dyn/bin/18421-18423-1-sdbb-nachteilsausgleich-ganz.pdf
- Tremblay, S. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur: Principes, application et approches connexes*. *Revue de littérature. Projet interordres sur les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*. www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Recension_CUA_CRISPESH_2014.pdf
- Thomazet, S. (2006). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177, 11 – 17. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm
- UN (1993). *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for People with Disabilities*. www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf

- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UN-Fachausschuss für die Menschen mit Behinderungen (2016). *Allgemeine Bemerkung Nr.4 zum Recht auf inklusive Bildung*. <https://edudoc.ch/record/210532?ln=de>
- Universität Zürich (2016). *Disability Statement*. www.disabilityoffice.uzh.ch/dam/jcr:00000000-2d90-0550-ffff-ffffd1009bf5/Disability_Statement_UZH_2016.pdf
- WBF & EDK (Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2019). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2019 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. https://edudoc.ch/record/205824/files/erklaerung_20190627_d.pdf
- Weisser, J. (2008). Wissensentwicklung in der Sonderpädagogik zwischen 1950 und 2000 oder die Projektion einer Disziplin. In W. Schley (Hrsg.), *Systemische Sonderpädagogik. Empirische Beiträge und reflexiv kritische Perspektiven* (S. 11 – 34). Bern: Haupt.

Gesetzestexte und Gerichtsentscheide

- BehiG (Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen für Menschen mit Behinderungen; Behindertengleichstellungsgesetz) vom 13. Dezember 2002, SR 151.3.
- BBG (Bundesgesetz über die Berufsbildung; Berufsbildungsgesetz) vom 13. Dezember 2002, SR 412.10.
- Bundesgericht (2002), Entscheid BGE 122 | 130 vom 18. Oktober 2002 http://relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?highlight_docid=atf%3A%2F%2F122-I-130%3Ade&lang=de&type=show_document
- Bundesgericht (2008). Urteil BGE 134 | 257 vom 18. Juni 2008. http://relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?lang=de&type=show_document&highlight_docid=atf://134-I-257:de&print=yes
- Bundesgericht (2011). Urteil BG 2D_7/2011 vom 19. Mai 2011. https://www.bger.ch/ext/eurospider/live/de/php/aza/http/index.php?lang=de&type=highlight_simple_similar_documents&page=1&from_date=&to_date=&sort=relevance&insertion_date=&top_subcollection_aza=all&docid=aza%3A%2F%2F19-05-2011-2D_7-2011&rank=1&azaclir=aza&highlight_docid=aza%3A%2F%2F19-05-2011-2D_7-2011&number_of_ranks=789
- Bundesgericht (2015), Urteil BG 2C_590/2014 vom 27. März 2015 https://www.bger.ch/ext/eurospider/live/de/php/aza/http/index.php?highlight_

- docid=aza%3A%2F%2F27-03-2015-2C_249-2014&lang=de&type=show_document&zoom=YES&
- Bundesverwaltungsgericht (2002). Entscheid 2P.140/2002 vom 18. Oktober 2002. www.bger.ch/ext/eurospider/live/fr/php/aza/http/index.php?highlight_docid=aza%3A%2F%2F18-10-2002-2P-140-2002&lang=fr&type=show_document&zoom=YES&.
- Bundesverwaltungsgericht (2008). Entscheid B-7914/2007 vom 15. Juli 2008. <https://entscheide.weblaw.ch/cache.php?link=15-07-2008-B-7914-2007BV> (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft) vom 18. April 1999, SR 101.
- DSG (Bundesgesetz über den Datenschutz) vom 19. Juni 1992, SR 235.1.
- HFKG (Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz) vom 30. September 2011, SR 414.20.
- IVG (Bundesgesetz über die Invalidenversicherung) vom 19. Juni 1959, SR 831.20.
- IVV (Verordnung über die Invalidenversicherung) vom 17. Januar 1961, SR 831.201.VDSG (Verordnung zum Bundesgesetz über den Datenschutz) vom 14. Juni 1993, SR 235.11.
- UN (1966). Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 16. Dezember 1966, SR 0.103.1.URG (Bundesgesetz über das Urheberrecht und verwandte Schutzrechte, Urhebergesetz) vom 9. Oktober 1992, SR 231.1.
- UN (1989). Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention, KRK) vom 20. November 1989, SR 0.107.
- UN (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, UN-BRK) vom 13. Dezember 2006, SR 0.109
- Verordnung über die sonderpädagogischen Massnahmen im Vor- und Nachschulbereich (SPMV) vom 7. Dezember 2011 (852.12). www.lexfind.ch/tolv/133677/de
- Vertrag von Marrakesch über die Erleichterung des Zugangs zu veröffentlichten Werken für blinde, sehbehinderte und sonst lesebehinderte Menschen vom 27. Juni 2013, SR 0.231.175
- Verwaltungsgericht des Kantons St. Gallen. Urteil B 2012/2331 vom 27 August 2013. <http://ww2.gerichte.sg.ch/home/dienstleistungen/rechtsprechung/verwaltungsgericht/entscheide-2013/b-2012-231.html>
- Verwaltungsgericht des Kantons Zürich. Entscheid VB.2010.00696 vom 6. April 2011 https://entscheide.weblaw.ch/dumppdf.php?link=ZH-VG-2011-04-19_VB.2010.00696
- WebiG (Bundesgesetz über die Weiterbildung) vom 20. Juni 2014, SR 419.1.

Über die Autorinnen

Dr. phil. Olga Meier-Popa studierte Sonderpädagogik und promovierte an der Universität Zürich. Ihre Dissertation *Studieren mit Behinderung. Theoriebildung und Praxis des Zugangs (Access) zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung* wurde im Jahr 2012 veröffentlicht. Meier-Popa engagierte sich während ihrer langjährigen Tätigkeit im Bereich der Sonderpädagogik in verschiedenen Arbeitsfeldern. Unter anderem leitete sie von 2013 bis 2016 die Fachstelle Studium und Behinderung der Universität Zürich. Seit 2016 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH tätig. Sie verantwortet folgende Themenbereiche: Ausbildung des Fachpersonals, Barrierefreiheit/Universal Design, nachobligatorische Bildung und Nachteilsausgleich.

Géraldine Ayer ist seit 2011 wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. Sie verantwortet das Thema Nachteilsausgleich in der französischen Schweiz. Zu ihrem Zuständigkeitsbereich gehören ausserdem Projekte betreffend die Umsetzung des NFA (das Standardisierte Abklärungsverfahren, SAV) und weitere sonderpädagogische Projekte in der französischen Schweiz (über Schulung von Lernenden mit Hörbehinderung OPERA, Bestandesaufnahme in Bezug auf Autismus-Spektrum-Störung und die Informationsblätter für Lehrpersonen über verschiedene Beeinträchtigungen).

Die Umsetzung des Nachteilsausgleichs wirft in der Praxis nach wie vor viele Fragen auf. Das zeigen nicht zuletzt zahlreiche Anfragen von Behörden, Institution, Lehrpersonen, Eltern oder Betroffenen beim *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)*. Auf diese Unsicherheiten reagieren die Autorinnen mit der vorliegenden Publikation: Sie vermitteln konzept- und praxisbezogene Informationen und Fachwissen über die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich auf primärer, sekundärer und tertiärer Bildungsstufe.

Der Nachteilsausgleich dient nebst anderen Massnahmen dazu, die benachteiligungsfreie Teilhabe der Menschen mit Beeinträchtigungen in der Bildung zu ermöglichen. Es geht nicht um Erleichterungen für bestimmte Lernende, sondern um die Schaffung von inklusiven Lernbedingungen, um die Chancengerechtigkeit und Potenzialentfaltung aller zu fördern. Ein besseres Verständnis des Nachteilsausgleichs führt dazu, dass dieser im ganzen Bildungssystem bekannt, akzeptiert und situationsgerecht umgesetzt wird. Hier leistet dieses Buch einen wichtigen Beitrag.