

Cyril Mizrahi und Arun Bolkensteyn

## Nachteilsausgleich: Offene Fragen und juristische Aspekte

### Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird der gesetzliche Rahmen für Nachteilsausgleich erörtert. Der Begriff der Behinderung wird durch die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) zeitgemäss definiert, ebenso das Recht auf inklusive Bildung sowie das Diskriminierungsverbot, das die Verpflichtung beinhaltet, angemessene Vorkehrungen vorzusehen. Damit steckt die BRK den Geltungsbereich des Diskriminierungsverbots ab, das in Artikel 8 der Schweizerischen Bundesverfassung (BV) verankert ist. Nach einer Diskussion zum Unterschied zwischen Nachteilsausgleich und der Anpassung von zentralen Prüfungsinhalten wird im Artikel die Umsetzung in der Praxis thematisiert sowie das entsprechende Vorgehen angesprochen.

### Résumé

Cette contribution examine le cadre légal en matière de compensation des désavantages. La Convention de l'ONU sur les droits des personnes handicapées (CDPH) définit la notion contemporaine de handicap, ainsi que le droit à l'éducation inclusive et l'interdiction de discrimination, qui comporte l'obligation de prévoir des aménagements raisonnables. La CDPH précise ainsi la portée de l'interdiction de discrimination ancrée à l'art. 8 de la Constitution fédérale. Après avoir abordé la distinction entre la compensation des désavantages et les mesures qui modifient les contenus-clés appelés à être évalués, des exemples et ressources seront données, ainsi que quelques éléments sur la procédure.

**Permalink:** [www.szh-csps.ch/z2020-07-01](http://www.szh-csps.ch/z2020-07-01)

### Einleitung

Ebenso wie Mobilität stellt auch Bildung – insbesondere die Grundbildung – eine Voraussetzung für die Teilhabe am sozialen Leben dar. Die erhaltene Bildung entscheidet über die Zukunft eines Kindes mit einer Behinderung. Ohne inklusive Bildung ist es schwierig, auf dem freien Arbeitsmarkt Fuss zu fassen und autonom in einer Wohnung, anstatt in einer Institution zu leben. Entsprechend geht es bei 70 Prozent aller Dossiers zur Gleichstellung von Menschen mit einer Behinderung, die von *Inclusion Handicap* – dem Dachverband der Behindertenorganisationen Schweiz – bearbeitet werden, um den Bildungsbereich.

Bezüglich der Bildung von Menschen mit einer Behinderung lassen sich vier Ansätze unterscheiden (Haut commissariat aux droits de l'homme, 2013, S. 4f.):

- Ausschluss (eine Behinderung führt automatisch zu einer Platzierung in einer Institution ohne Zugang zum Bildungswesen),
- Segregation oder Separation (Schullaufbahn in einer Sonderschule),
- Integration (Schullaufbahn in einer Regelschule, sofern den Lernenden die Anpassung an die Standardvorgaben der Schule gelingt) und schliesslich
- Inklusion (die Schule entspricht den Bedürfnissen aller Lernenden, ohne dass diese sich an eine ausschliesslich auf Kinder ohne Behinderung ausgerichtete Schule anzupassen haben).

Da die beiden letzten Ansätze – Integration und Inklusion – häufig miteinander verwechselt werden, soll die nachfolgende Tabelle Klarheit bezüglich der Unterschiede schaffen.

**Tabelle 1: Unterscheidung des Integrations- und des Inklusionsansatzes**

Integration	Inklusion
Individuelle Definition von Behinderung, Abweichung von der Norm	Umweltbezogene Definition von Behinderung
Ausgleich/Anpassungsmassnahmen	Barrierefreiheit für alle
Einklagbares Recht	Ziel/Programm
Einbau einer Rampe	Treppenfreie Schule
Nachteilsausgleich	Differenzierung oder flexible Pädagogik
Assistierende oder Schulische Heilpädagoginnen/-pädagogen für die Lernenden	Interdisziplinäres Team Kleine Gruppen oder Teamteaching
Zusatzzeiten	Zeit ist kein Kriterium.
Rechtschreibung wird berücksichtigt, ausser für Lernende mit Dyslexie.	Rechtschreibung wird nicht berücksichtigt, wenn eine andere Kompetenz evaluiert wird.

### Geltendes Recht

Das Recht auf Bildung ist sowohl auf internationaler Ebene wie auf Bundes- und kantonaler Ebene garantiert. Im internationalen Recht ist das Recht von Menschen mit einer Behinderung auf diskriminierungsfreie Bildung in Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention vom 13.12.2006 (UN-BRK, in der Schweiz in Kraft seit dem 15.05.2014) verankert, wobei sich der Artikel an den Grundsätzen der inklusiven Schule orientiert (UNO-Bericht, Kap. III; Haut commissariat aux droits de l'homme, 2013). Der Grundsatz der Nichtdiskriminierung ist in allgemeiner Form in Art. 5 BRK verankert. Diese beiden Rechtsgrundlagen sind direkt anwendbar (Schefer & Hess-Klein, 2013, S. 79).

Auf Bundesebene verbietet die Bundesverfassung Diskriminierung (Art. 8 Abs. 2 BV). Dabei sind sowohl direkte wie indirekte Diskriminierungen untersagt; etwa Massnahmen, die Menschen mit einer Behinderung auf den ersten Blick nicht zu benachteiligen scheinen, die für sie in Wirklichkeit

aber einen ganz besonders schwerwiegenden Nachteil darstellen, ohne dass dies durch objektive Gründe gerechtfertigt wäre. Die Bundesverfassung garantiert auch den Anspruch auf Grundschulunterricht (Art. 19 BV). Das Gesetz sieht dabei «Massnahmen zur Beseitigung von Benachteiligungen der Behinderten vor» (Art. 8 Abs. 4 BV). Dieser gesetzliche Auftrag richtet sich gleichermaßen an die eidgenössischen wie kantonalen Gesetzgeber. Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) umfasst zwar den Bereich der Bildung (Art. 3, Bst. f BehiG), gilt jedoch direkt nur für die Berufsbildung, die Eidgenössischen Technischen Hochschulen und die Fachhochschulen, die im Zuständigkeitsbereich des Bundes liegen (Art. 63 Abs. 1 und Art. 63a Abs. 1 BV). Hinsichtlich der den Kantonen obliegenden Bildungsbereiche (obligatorische Schule, Sekundarstufe II, Universitäten; Art. 3, 43 und 62 Abs. 1 BV) beschränkt sich der Art. 20 BehiG darauf, die durch die Art. 8 und 19 BV sowie Art. 24 BRK stipulierten Rechtsansprüche zu

erwähnen bzw. zu präzisieren. Letztendlich sind die auf kantonaler wie eidgenössischer Ebene anwendbaren Grundsätze die gleichen, das BehiG präzisiert lediglich den Geltungsbereich von Art. 8 Abs. 2 BV.

Die Aufgabe, für eine ausreichende Sonderschulung für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung bis spätestens zum vollendeten 20. Lebensjahr zu sorgen, wurde im Zuge der seit 2008 geltenden Neuordnung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) von der Invalidenversicherung auf die Kantone übertragen (Art. 62 Abs. 3 BV).

Sechzehn Kantone – darunter alle französischsprachigen Kantone ausser dem zweisprachigen Bern – haben die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) unterzeichnet, welche die Grundsätze in diesem Bereich festlegt. Sowohl das Sonderpädagogik-Konkordat (Art. 2 Bst. b) als auch das BehiG (Art. 20 Abs. 2) zeigen eine gewisse Präferenz für die Schulung in der Regelschule, unterstützt von spezifischen Begleitmassnahmen (BGE 138 I 162, E. 4.2). Nur wenn eine solche Schulung nicht durchführbar ist, sollte sie in einer Sonderklasse innerhalb einer Regelschule erfolgen, wodurch zumindest eine teilweise soziale und räumliche Integration möglich bleibt. Eine Schulung in einer spezialisierten Institution wird als letzte Option gesehen. Es soll, wenn immer möglich, eine Teilzeit-Integration in einer Regelschule erfolgen. Dabei hat sich die Überlegung, was machbar ist, an den Fähigkeiten des Kindes und an seinem Wohl zu orientieren (Mizrahi, 2017, S. 215f.). Wie der Oberste Gerichtshof der Vereinigten Staaten in einem Entscheid von 1954 bezüglich der Rassentrennung festgehalten hat, kann es in der Gleichstellung keine Trennung geben

(*Brown v. Board of Education*, Entscheid 347 U.S. 483). Gleichstellung und Inklusion sind dementsprechend nicht voneinander zu trennen, was wiederum bedeutet, dass das Recht auf Bildung ein Recht auf inklusive Bildung ist (UNO-Bericht, Kap. III; Haut commissariat aux droits de l'homme, 2013).

Schliesslich spielt im Bildungswesen auch das kantonale Recht eine bedeutende Rolle. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass gewisse kantonale Verfassungen Bestimmungen enthalten, welche direkt Einfluss nehmen auf die Frage der Gleichstellung von Menschen mit einer Behinderung; so etwa Art. 14 der Zürcher Kantonsverfassung, der einen gleichberechtigten Zugang zu den Bildungseinrichtungen für alle stipuliert, oder Art. 24 Abs. 2 der Genfer Kantonsverfassung, der den Anspruch jeder Person auf eine unentgeltliche öffentliche Schulbildung vorsieht.

### **Der Begriff der Behinderung im Recht**

Im Sinne der BRK (Art. 2 und Präambel, Bst. e) versteht man unter Menschen mit Behinderungen Personen mit langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. Dies ist die zeitgemässe Definition von Behinderung, die Behinderung verschwindet demzufolge in einem barrierefreien, sprich inklusiven und vorurteilsfreien Umfeld. Dies bedeutet für den Bildungsbereich: je inklusiver eine Schule, desto geringer der Bedarf an Anpassungsleistungen.

Der Begriff der Behinderung in Art. 8 Abs. 2 BV entspricht der Auffassung der dauerhaften Beeinträchtigung gemäss BRK. Da-

bei umfasst die körperliche Behinderung physische und sensorische Beeinträchtigungen, die geistige Behinderung entspricht der kognitiven Beeinträchtigung und die psychische Behinderung der mentalen Beeinträchtigung. Bedauerlicherweise werden in den Art. 8 Abs. 2 BV und Art. 2 Abs. 1 BehiG, die zeitlich vor der BRK entstanden sind, die Wechselwirkungen mit den verschiedenen Barrieren nicht erwähnt; konkrete juristische Auswirkungen hat dies jedoch keine (Mizrahi, 2019, S. 235).

### **Diskriminierungsverbot und angemessene Vorkehrungen**

Die Ursache für Diskriminierungen sind entweder Vorurteile (die man auch einstellungsbedingte Barrieren nennt; siehe Präambel BRK Bst. e) wie etwa jenes Vorurteil, dass eine Schülerin oder ein Schüler mit einer Behinderung in einer Regelschule zwangsläufig Schwierigkeiten haben wird, oder aber umweltbedingte Barrieren wie zum Beispiel fehlende Anpassungsmassnahmen in der Schule. Oder anders gesagt: Eine Benachteiligung bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung liegt insbesondere dann vor, wenn die Verwendung behinderungsspezifischer Hilfsmittel oder der Beizug notwendiger persönlicher Assistenz erschwert wird (Art. 2 Abs. 5 Bst. a BehiG), oder wenn die Dauer und Ausgestaltung des Bildungsangebots sowie der Prüfungen den spezifischen Bedürfnissen von Menschen mit einer Behinderung nicht angepasst sind (Art. 2 Abs. 5 Bst. b BehiG).

Die Grundrechte von Menschen mit einer Behinderung können unter den in Art. 36 BV genannten Bedingungen beschränkt werden, wenn sie eine gesetzliche Grundlage haben, durch ein öffentliches Interesse gerechtfertigt und verhältnismässig sind. Das Verhältnismässigkeitsprinzip ist auch in den Art. 1 und 12 BehiG verankert. Dabei geht es

darum, das öffentliche Interesse an der Umsetzung der Gleichstellung von Menschen mit einer Behinderung und deren privates Interesse daran einerseits sowie andererseits die Kosten der geplanten Massnahmen, die technischen Möglichkeiten oder andere tangierte öffentliche Interessen gegeneinander abzuwägen. Zur Kostenfrage sei an dieser Stelle erwähnt, dass eine Lösung mit Anpassungen in der Regelschule im Prinzip weniger teuer ist als eine Sonderschule (BGE 141 I 9, E. 4.3.2; BGE 138 I 162).

Das Recht auf angemessene Vorkehrungen ist eine Komponente des Diskriminierungsverbots (Art. 2 und 5 BRK). Dabei handelt es sich, gemäss Art. 2 BRK, um «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», sprich um ein Grundrecht, im vorliegenden Fall das Recht auf Bildung. Diese Vorkehrungen können formaler oder materieller Natur sein.

Die formalen Vorkehrungen, die man auch Nachteilsausgleich nennt, dienen dazu, «Benachteiligungen von Lernenden mit Behinderung zu vermeiden oder zu verringern. Es handelt sich um formale Anpassungen der Lern- und Prüfungsbedingungen ohne Modifikation der Lern- bzw. Ausbildungsziele.»<sup>1</sup> Gemäss Rechtsprechung müssen zur Bestimmung von Art und Umfang des Nachteilsausgleichs die Anpassungsmassnahmen erwogen werden, die ein Kandidat oder eine Kan-

<sup>1</sup> Siehe Website des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik: <https://www.szh.ch/themen/nachteilsausgleich> [Zugriff am 02.06.2020]

didatin mit einer Behinderung braucht, um die gleichen Chancen zu haben, die Prüfung zu bestehen, wie wenn keine Behinderung bestünde (Entscheid des Bundesverwaltungsgerichts B-7914/2007, BVGE 2008/26, E. 4.5). Demgemäss verschafft der Nachteilsausgleich der betroffenen Person im Vergleich zu anderen keinen Vorteil. Auch besteht der Anspruch auf ausgleichende Massnahmen unabhängig von der Tatsache, ob die betroffene Person ohne die Massnahme gute Noten erreicht hat oder höchstwahrscheinlich erreichen würde.

### Umsetzung in der Praxis

Es gibt viele mögliche Massnahmen. Bezüglich Prüfungen anerkennt das Bundesgericht unter anderem eine Verlängerung der Prüfungsdauer, längere oder zusätzliche Pausen, eine Aufteilung der Prüfung in Teilbereiche, die Absolvierung der Prüfung in mehreren Etappen, geänderte Prüfungsformen, den Einsatz von Computern, die Vergrösserung von Dokumenten für Kandidatinnen und Kandidaten mit einer Sehbehinderung, einen angepassten Arbeitsplatz für Personen mit einer körperlichen Beeinträchtigung usw. (Bundesgerichtsentscheid 2D\_7/2011 vom 19. Mai 2011, E. 3.2).

Das *Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH/CSPS* hat im Auftrag der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)* für die unterschiedlichen Formen von Behinderungen (Seh- und Hörbehinderung, Dys- und Aufmerksamkeitsstörungen, Autismus) eine detaillierte Dokumentation zum Nachteilsausgleich zusammengestellt<sup>2</sup>, die zurzeit leider nur in französischer Sprache

verfügbar ist. Darin sind unter anderem umfassende Listen nach folgenden Kriterien enthalten: Modifikation von Raum, Zeit und/oder Form, Anpassung von Unterlagen, Bereitstellen von spezifischen Arbeitsinstrumenten, Begleitung durch eine Drittperson.

Als weitere Beispiele seien genannt: Hilfe durch Kolleginnen und Kollegen, eine Anpassung der Kurse und der Organisation der Lehrgänge (z. B. verlängerte Lehrgänge in Teilzeit). Die für die Sonderpädagogik typischen Massnahmen wie «externe» Unterstützungsangebote in der Regelschule (z. B. Logopädie) oder Sonderklassen stellen ebenfalls formale Vorkehrungen dar, da ihre Anwendung nicht ausschliesst, dass die Lernenden gemäss dem Standard-Lehrplan unterrichtet werden (Mizrahi, 2017, S. 213 und S. 226, mit einer Beispielliste S. 227f.; im gleichen Sinne siehe auch Schefer & Hess-Klein, 2013, S. 75).

### *Eine Lösung mit Anpassungen in der Regelschule ist im Prinzip weniger teuer als eine Sonderschule.*

Materielle Vorkehrungen im Sinne von Lernzielanpassungen kommen nur dann zur Anwendung, wenn eine Person auch unter Zuhilfenahme von formalen Vorkehrungen keinen regulären Bildungsgang zu absolvieren vermag. Sie haben somit subsidiären Charakter (Mizrahi, 2017, S. 224; Aeschlimann-Ziegler, 2011, S. 251). In diesem Fall erfolgt eine Anpassung der Lernziele mit einer Dispensierung von bestimmten Fächern oder mit dem Verzicht auf gewisse Anforderungen gemäss Lehrplan. Im Sinne des Verhältnismässigkeitsprinzips ist es das Ziel, eher den Inhalt eines Lehrgangs zu verändern, als eine Person davon auszuschliessen.

<sup>2</sup> [www.csp.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s](http://www.csp.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-les-enseignant-e-s) [Zugriff am 02.06.2020]

In der Praxis ist es wichtig, zwischen formalen Vorkehrungen und Lernzielanpassungen zu unterscheiden. Vor allem, weil Lernzielanpassungsmassnahmen im Rahmen von Diplomen wie der Maturität schwer einzufordern sind. Und dies, obwohl sie von der BRK als verpflichtend erklärt sind.<sup>3</sup> Ausserdem müssen Lernzielanpassungen in Diplomen und Schulzeugnissen erwähnt werden (Mizrahi, 2017, S. 225). Schefer und Hess-Klein (2014, S. 357; vgl. Moyard, 2019, S. 12) schlagen eine differenziertere Herangehensweise vor, entsprechend der Frage, ob ein zentraler Prüfungsinhalt betroffen ist oder nicht. Hingegen dürfen formale Vorkehrungen in Diplomen nicht vermerkt werden, da die geprüften Anforderungen ja nicht verändert worden sind.

Die Unterscheidung zwischen formalen und Lernzielanpassungen kann eine Gratwanderung darstellen, etwa in der Frage, ob die Rechtschreibung für Lernende mit Dyslexie zählen soll oder nicht: Wann ist Rechtschreibung ein Lernziel und innerhalb welcher Grenzen (vgl. Moyard, 2019)? Das Merkblatt SZH/CIIP zur Dyslexie<sup>4</sup> schlägt zu Recht vor, bei Arbeiten, die nicht speziell auf das Thema Rechtschreibung ausgerichtet sind, diese ausschliesslich in zuvor klar bezeichneten Abschnitten zu bewerten. Das heisst, dass sie in den anderen Abschnitten der Aufgabe nicht zu berücksichtigen ist. Schliesslich gibt es keinen Grund, eine Schülerin oder einen Schüler mit Dyslexie bei Arbeiten ohne direkten Bezug zur Rechtschreibung zu benachteiligen. Die gleichen Überlegungen sollten sinngemäss auch für Lernende mit Rechenschwäche gelten. In Übereinstimmung

mit der oben erwähnten differenzierten Sichtweise von Schefer und Hess-Klein (2014) sind wir der Ansicht, dass Anpassungsmassnahmen zu gewähren sind, unabhängig davon, ob sie materieller oder formaler Natur sind, und dass sie in beiden Fällen nicht in Diplomen vermerkt werden sollen.

Die Merkblätter SZH/CIIP erwähnen zu Recht die Möglichkeit, den Umfang der Übungen zu verringern, ohne dabei die Ziele zu reduzieren, wenn eine längere Bearbeitungsdauer wegen schnellerer Ermüdung nicht durchführbar ist oder aus Gründen der schulinternen Organisation nicht gewährt werden kann. Sicher sind solche Massnahmen etwas schwieriger umzusetzen als die Gewährung von mehr Zeit. Dies rechtfertigt aber keinesfalls die in der Praxis anzutreffende mangelnde Bereitschaft dazu, umso weniger, weil solche Massnahmen nichts an den wesentlichen Lernzielen ändern.

### Vorgehen

Die Lernenden bzw. ihre gesetzliche Vertretung können jederzeit Anpassungen verlangen. Sie sollten dabei die gewünschten Massnahmen möglichst klar benennen und wenn nötig fachliche Atteste einreichen. Die Schule kann aber auch von sich aus Massnahmen vorschlagen. Bei Prüfungen muss die Anfrage vorgängig eingereicht werden, es sei denn, die betroffene Person sei sich ihrer Beeinträchtigung zuvor nicht bewusst gewesen.

Der Bedarf an Massnahmen ist von der Schule individuell zu beurteilen. Schematisierte Massnahmen wie etwa von den Beeinträchtigungen unabhängige, fixe Zeitzuschläge von x Prozent für eine Prüfung sind zu vermeiden. Die Lernenden haben ein Recht auf Anhörung in Bezug auf die in Erwägung gezogenen Massnahmen. Eine allfällige Übereinkunft ist schriftlich festzuhalten. Es sind Konsenslösungen anzustreben, um lang-

<sup>3</sup> Moyard, 2019, S. 12; im gleichen Sinne siehe Schefer & Hess-Klein, 2014, S. 392f.

<sup>4</sup> [www.szh.ch/informationsblaetter-fuer-lehrpersonen](http://www.szh.ch/informationsblaetter-fuer-lehrpersonen) [Zugriff am 02.06.2020].

wierige und kostspielige Verfahren zu vermeiden. Sollte keine Einigung möglich sein, muss die Behörde eine anfechtbare Verfügung erlassen. Diese muss als solche gekennzeichnet und begründet sein sowie den Rechtsweg beinhalten (Art. 29 BV).

Ein weitgehend identischer Artikel wurde in französischer Sprache in der *Revue suisse de pédagogie spécialisée* (2020, 2, S. 7–13) publiziert.

## Literatur

- Aeschlimann-Ziegler, A. (2011). *Der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung* [Dissertation, Universität Basel]. Bern: Stämpfli.
- Haut commissariat aux droits de l'homme (2013). *Étude thématique sur le droit des personnes handicapées à l'éducation, A/HRC/25/29*. HCDH. [https://bice.org/app/uploads/2014/04/CDH25\\_rapport\\_handicap\\_education\\_12\\_13\\_FR.pdf](https://bice.org/app/uploads/2014/04/CDH25_rapport_handicap_education_12_13_FR.pdf) [Zugriff am 02.06.2020].
- Mizrahi, C. (2017). L'égalité des personnes handicapées dans le domaine de la formation. In F. Bellanger & T. Tanquerel (Eds.), *L'égalité des personnes handicapées: principes et concrétisation* (pp. 181-234). Zurich: Schulthess.
- Mizrahi, C. (2019). Introduction au droit de l'égalité des personnes handicapées. In M. Hottelier, M. Hertig Randall & A. Flückiger (Eds.), *Études en l'honneur du Professeur Thierry Tanquerel – Entre droit constitutionnel et droit administratif: questions autour du droit de l'action publique* (pp. 229-241). Zurich: Schulthess.
- 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. <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/M02456A.pdf> [Zugriff am 02.06.2020].
- Schefer, M. & Hess-Klein, C. (2013). *Droit de l'égalité des personnes handicapées*. Bern: Stämpfli.
- Schefer, M. & Hess-Klein, C. (2014). *Behindertengleichstellungsrecht*. Bern: Stämpfli. *specialisee/Fiches-pedagogiques* [Zugriff am 02.06.2020].



Cyril Mizrahi  
Rechtsanwalt, selbstständig und  
(Fachmitarbeiter) bei der Abteilung  
Gleichstellung von Inclusion Handicap



Dr. iur. Arun Bolkensteyn