

Romain Lanners

Wie gerecht ist die heutige Bildung in der Schweiz?

Zusammenfassung

Ein einheimisches Mädchen ohne Lernschwierigkeiten aus einem Gebirgskanton besucht während der obligatorischen Schule häufiger eine Regelklasse als ein Knabe ohne Schweizer Pass und mit besonderem Bildungsbedarf. Der vorliegende Artikel beleuchtet die Bildungsgerechtigkeit anhand der aktuellen schweizerischen Bildungsstatistik und zeigt Wege zur Förderung der schulischen Inklusion auf. Entsprechende Möglichkeiten sind die Umwandlung von Sonderschulen in Kompetenzzentren, die innere Differenzierung und das Universal Design for Learning (UDL).

Résumé

Une élève indigène sans difficulté d'apprentissage d'un canton alpin a plus de chances de fréquenter une classe ordinaire de l'école obligatoire qu'un élève sans passeport suisse et ayant des besoins éducatifs particuliers. Cet article examine l'équité éducative sur la base des statistiques de formation suisses actuelles et met en évidence les moyens de promouvoir l'inclusion scolaire, tels que la transformation des écoles spécialisées en centres de compétence, la différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage (CUA).

Permalink: www.szh-csps.ch/z2021-07-06

Einleitung

Ende Oktober 2020 hat die Generalversammlung der EDK das neue Tätigkeitsprogramm 2021–24 verabschiedet.¹ Im Zentrum der Programmperiode stehen unter anderem Bildungsgerechtigkeit und Qualitätsentwicklung. Auch der Bundesrat will sich die nächsten zehn Jahre im Rahmen der Agenda 2030 für eine nachhaltige Entwicklung der UNO (UN, 2015) sowie für einen inklusiven und chancengerechten Zugang zu einer hochwertigen Bildung – unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder sozialem Status – engagieren.²

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren hat sich viel getan in der Volksschule. Einen wichtigen Entwicklungsschub brachte die Kantonal-

sierung der Sonderpädagogik im Rahmen der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen.³ Seit der Bundesverfassung von 1874 liegt die Verantwortung für die obligatorische Bildung aller Schülerinnen und Schüler bei den Kantonen. Zwischen 1960 und 2008 galten Kinder oder Jugendliche mit einer Beeinträchtigung jedoch als minderjährige Invalide mit Anspruch auf pädagogisch-therapeutische und medizinische Leistungen der Invalidenversicherung und standen somit unter der Obhut des Bundes. Mit der NFA im Jahr 2008 wurde diese Ungleichbehandlung von Lernenden mit einer Beeinträchtigung beendet. Der Paradigmenwechsel von versicherten Invaliden hin zu Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf hat die schulische Integration in den Kantonen be-

¹ <https://edudoc.ch/record/213096/files/EDK-taetigkeitsprogramm-2021-2024.pdf>

² <http://www.news.admin.ch/news/message/attachments/63586.pdf>

³ www.fedlex.admin.ch/eli/oc/2007/785/de



Abbildung 1: Entwicklung der Integrationsquote zwischen 1999/00 und 2019/20 (BFS, 2019, 2020, 2021a/b)

flügelt, wie es die Statistik der Sonderpädagogik zeigt (vgl. Abb. 1).

Entwicklung der schulischen Integration

Im Schuljahr 2019/20 ist die Anzahl von Lernenden, die in separativen Settings – Sonderklassen und Sonderschulklassen – geschult werden, unter die magische Schwelle von 30 000 Lernenden gefallen.

Die Integrationsquote, also der Anteil Lernender in Regelklassen, ist in den letzten 15 Jahren von 94,7 auf knapp 97 Prozent gestiegen. Diese erfreuliche Entwicklung verlief in zwei Phasen (siehe Abb. 1). Ab dem Schuljahr 2004/05 sank die Anzahl Lernender in separativen Schulformen während zehn Jahren jährlich um knapp 1900 Einheiten. In dieser Phase nahmen die Plätze in separativen Settings um knapp 40 Prozent ab. In den letzten fünf Jahren stagniert die Zahl jedoch bei 30 000 Einheiten.

Die neue Statistik der Sonderpädagogik (BFS, 2019) unterteilt ab dem Schuljahr 2017/18 die separativen Unterrichtsarten in Sonderklassen und Sonderschulklassen. Erstere sind zusammen mit den Regelklassen in den Regelschulen angesiedelt, während Zweitere sich in Sonderschulen befinden. Die Sonderklassen werden zusätzlich aufgedgliedert in Einführungs-klassen, Klassen für Fremdsprachige sowie Kleinklassen. Die Kennzahlen der neuen Statistik der Sonderpädagogik beinhalten zusätzlich Daten zu den verstärkten Massnahmen⁴ und zur Anpassung des Lehrplans, d. h. angepasste Lernziele in einem oder zwei Hauptfä-

⁴ «Verstärkte Massnahme» bedeutet, dass ein besonderer Bildungsbedarf anhand des standardisierten Abklärungsverfahrens (EDK, 2014) oder eines ähnlichen Verfahrens (BFS, 2021a) festgestellt wurde. Der Begriff des besonderen Bildungsbedarfs entspricht der internationalen Definition der *special educational needs* (SEN) (EA, 2018).

chern – hauptsächlich Schulsprache, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften – oder dann in drei oder mehreren dieser Hauptfächer.

Seit dem Schuljahr 2017/18 ist knapp die Hälfte der Lernenden mit einer verstärkten Massnahme in eine Regelklasse integriert (BFS, 2019, 2020, 2021a). Somit liegt die Inklusionsrate knapp unter 50 Prozent. Die kantonalen Daten zu den verstärkten Massnahmen sind jedoch mit Vorsicht zu geniessen, da zwei Kantone – aufgrund von Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen einfachen und verstärkten Massnahmen – Extremwerte aufweisen.

Inter- und intrakantonale Unterschiede

Aufgrund der seit 1874 geltenden kantonalen Bildungshoheit besitzt die Schweiz eine grosse Vielfalt an unterschiedlichen Bildungssystemen, die historisch gewachsen sind, den lokalen politischen Feinheiten entsprechen und der regionalen Geografie Rechnung tragen.

Die statistischen Vergleiche zwischen kantonalen Integrationsquoten (Regelklasse, Sonderklasse, Sonderschulklasse) und ausgewählten regionalen Indikatoren des BFS (2021c) zeigen jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen kantonalen sonderpädagogischen Kennzahlen und kantonal relevanten Daten in den Bereichen Hauptsprache, Religionszugehörigkeit, Arbeitslosenquote, Sozialhilfequote oder Straftaten. Die einzige statistisch signifikante Korrelation ergibt sich zwischen kantonalen Integrationsquoten und unproduktiven Flächen ($r = -0.53$; $p < .01$). Dies bedeutet, dass Gebirgskantone wie Graubünden, Nidwalden, Obwalden, Tessin, Uri und Wallis wegen der langen Fahrtwege eher auf separate Schulformen verzichten und integrative Lösungen vor Ort bevorzugen.

Die meisten Kantone haben den Anteil an Lernenden in separativen Settings seit dem Schuljahr 2004/05 stark reduziert (siehe Abb. 2). Im Bereich der separativen Schulformen gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Kantonen, die dem Sonderpädagogik-Konkordat beigetreten sind und den anderen Kantonen. Gleiches gilt für die Unterschiede zwischen der lateinischen und der deutschsprachigen Schweiz sowie zwischen den vier EDK-Regionen. Andere Faktoren scheinen hier eine Rolle zu spielen, wie zum Beispiel die bisherige kantonale Praxis, die bestehenden Angebote oder die Bildungs- und Integrationspolitik. Zusätzlich zu dieser interkantonalen Varianz treten auch innerhalb der Kantone zum Teil erhebliche Unterschiede auf, da die Gemeinden und Schulkreise in der Umsetzung der kantonalen Richtlinien über einen grossen Handlungsspielraum verfügen (BFS, 2021c).

Beeinträchtigung: mit oder ohne?

Unabhängig von dieser interkantonalen Varianz ist nicht davon auszugehen, dass auf einem so kleinen Territorium im Zentrum Europas die Inzidenz und die Prävalenz von Beeinträchtigungen bei Lernenden kantonal variieren. Die grossen kantonalen Unterschiede lassen eher vermuten, dass Lernende mit einer Beeinträchtigung je nach kantonomer Tradition und Praxis der Inklusion eher in einer Regelschule oder aber in einer separativen Schulform geschult werden. Hier zeigt sich eine geografische Ungleichbehandlung: Eine Schülerin mit einer Trisomie 21 wird unter gleichen Voraussetzungen in einem Kanton mit einer tiefen Separationsquote wahrscheinlich eher in eine Regelklasse integriert als in einem Kanton mit einer hohen Aussonderungsquote. Im Moment verfügen wir über keine statistischen Daten zu den jeweiligen Beeinträchtigungen der Lernenden, um diese Hypothese zu überprüfen.

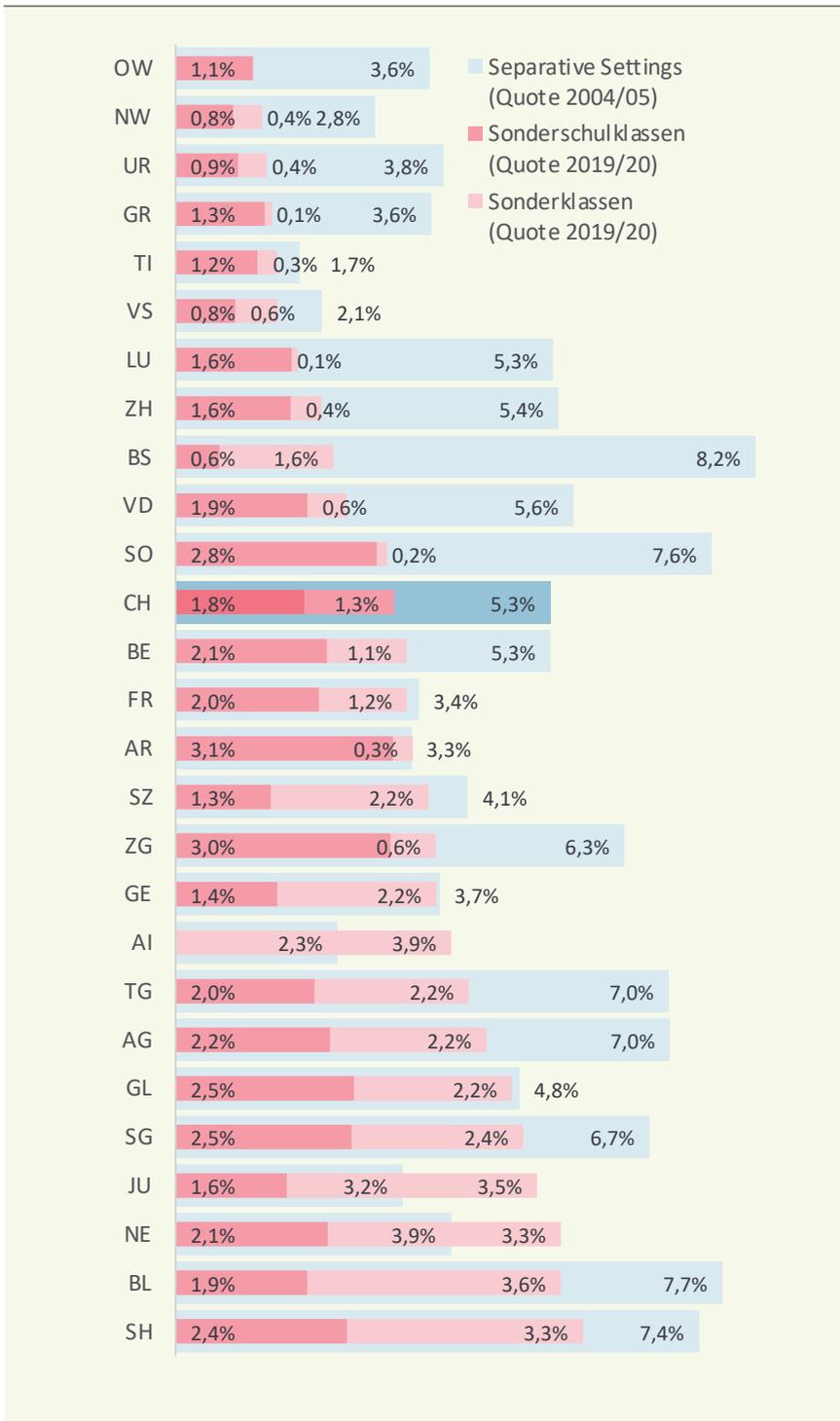


Abbildung 2: Historische Entwicklung der Separationsquote 2004/05 und 2019/20 nach Schulkanton (BFS, 2021a, b)

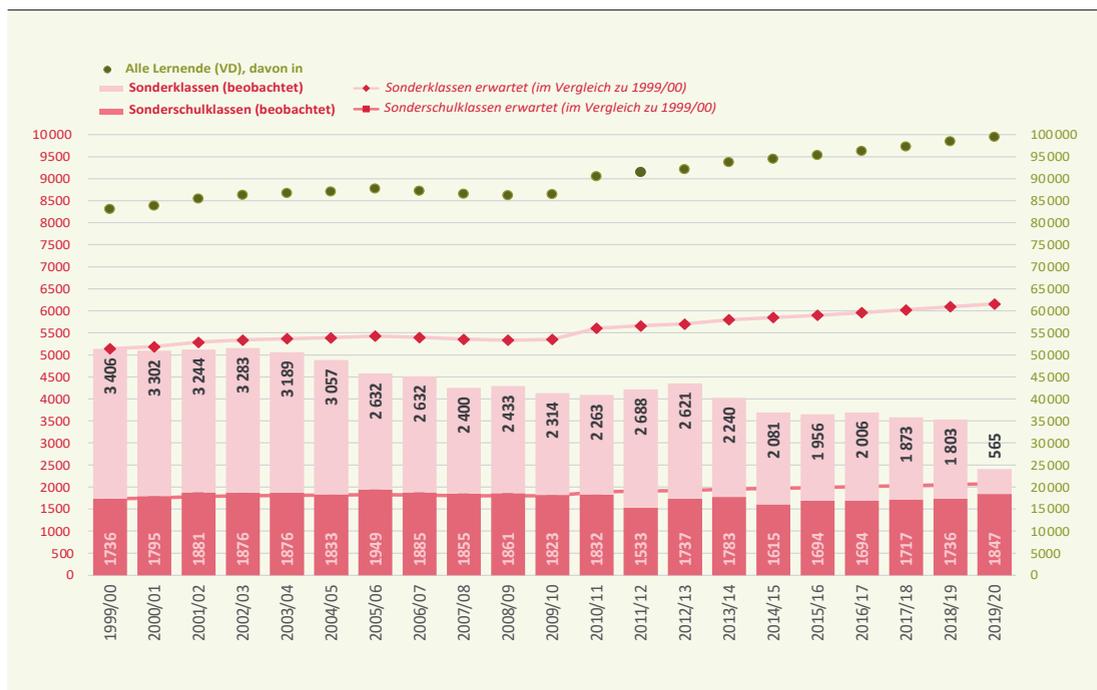


Abbildung 3: Entwicklung der schulischen Integration im Kanton Waadt 1999/00–2019/20 (StatVD, 2021)

Angebot: mehr oder weniger Plätze?

Aus den Daten des BFS (Abb. 1) lässt sich ablesen, dass seit dem Schuljahr 2017/18 die Anzahl der Lernenden in Sonderklassen abnimmt, während die Anzahl der Lernenden in Sonderschulklassen stagniert. Die Daten aus dem Kanton Waadt der letzten 20 Jahre stützen diese Vermutung (Abb. 3). Die Anzahl Lernender in Sonderklassen sank kontinuierlich von 3406 im Schuljahr 1999/2000 auf 365 im Schuljahr 2019/20 bei steigender Anzahl Lernender im Kanton. Die Plätze in den waadtländischen Sonderschulen veränderten sich in diesen 20 Jahren kaum und verblieben durchschnittlich über die Jahre hinweg bei aufgerundeten 1800 Einheiten. Dies bedeutet, dass Plätze in Sondereinrichtungen während Jahrzehnten besetzt werden, obwohl sich die Bedarfslage verändert hat. Im Klartext heisst dies, dass Lernende Sonderschul-

klassen aus Angebotsgründen zugewiesen werden, obwohl sie die Kompetenzen besitzen, dem Lehrplan ohne Anpassung zu folgen. Die neue Längsschnittanalyse des BFS (2021d) zu den Übergängen und Verläufen in der obligatorischen Schule zeigt, dass «insgesamt 42 % der Lernenden, die im Lauf der Primarstufe 3–8 in den separativen Unterricht gewechselt sind, im Beobachtungszeitraum in eine Regelklasse zurückgekehrt» sind (BFS, 2021d, S. 25). Dieses positive Resultat bezieht sich vermutlich auf Schülerinnen und Schüler, die eine zeitlich begrenzte Einführungsklasse oder eine Klasse für Fremdsprachige besucht haben und weniger auf die Reintegration aus einer Sonderschulklasse. «In Sonderschulen sind solche Wechsel hingegen selten, beziffern lässt sich der Unterschied zum jetzigen Zeitpunkt allerdings nicht» (BFS, 2021d, Fussnote 11, S. 25).

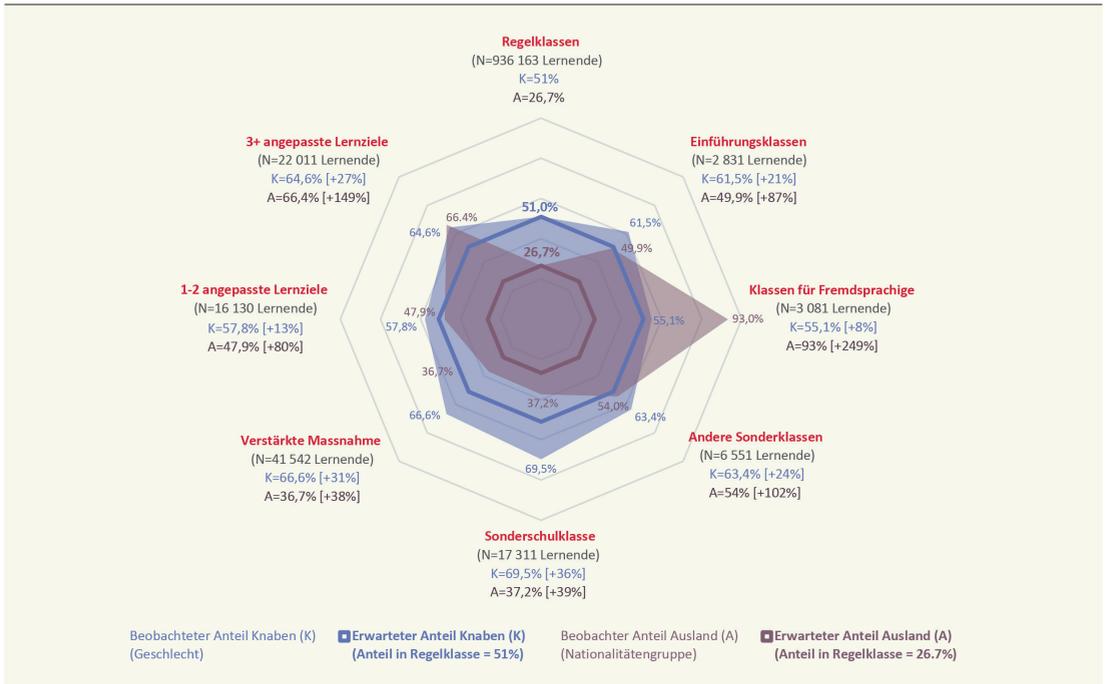


Abbildung 4: Anteil Lernender nach Unterrichtsart, verstärkte Massnahmen, Anpassung des Lehrplans, Geschlecht und Nationalitätengruppe (BFS, 2021a)

Geschlecht: Mädchen oder Knabe?

Die aktuellen Daten zeigen im Vergleich zur Geschlechterverteilung in Regelklassen, dass überdurchschnittlich mehr Knaben in Einführungsklassen (+ 21 %), anderen Sonderklassen (+ 24 %) und Sonderschulklassen (+ 36 %) sind als Mädchen (BFS, 2021a, siehe Abb. 4). Die gleiche Feststellung gilt für die verstärkten Massnahmen (+ 31 %) und die angepassten Lernziele in ein bis zwei (+ 13 %) oder in drei und mehr Hauptfächern (+ 27 %). Auch wenn Knaben häufiger von geistiger Beeinträchtigung betroffen sind als Mädchen (McKenzie et al., 2016), kann mit diesem genetisch bedingten Unterschied nicht die ganze Varianz zwischen Mädchen und Knaben erklärt werden.

Nationalitätengruppe: Schweiz oder Ausland?

Abbildung 4 zeigt, dass erwartungsgemäss mehr Lernende ohne Schweizer Pass Klassen für Fremdsprachige besuchen (+ 249 %). Diese Klassen werden auch weniger häufig von Lernenden aus anderen Sprachregionen der Schweiz besucht. Gehen wir von einer gleichen Verteilung der Nationalitätengruppe «Ausland» wie in der Regelklasse (26,7 %) aus, dann sind Lernende ohne Schweizer Pass, ob Knabe oder Mädchen, vergleichsweise wesentlich häufiger in Einführungsklassen (+ 87 %) oder in anderen Sonderklassen (+ 102 %). Gleiches gilt für verstärkte Massnahmen (+ 38 %) und Anpassung von Lernzielen in ein bis zwei (+ 80 %) oder mehr Lernzielen (+ 148 %) in den Hauptfächern.

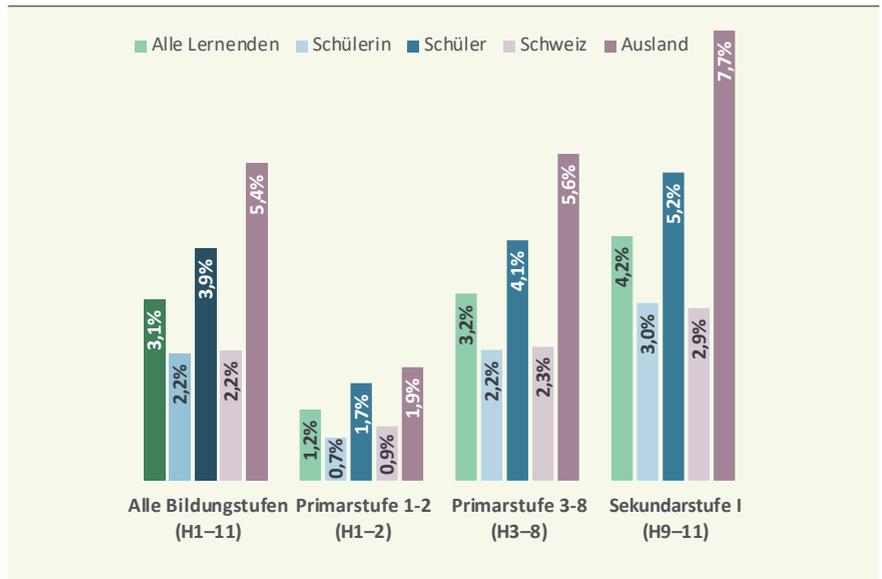


Abbildung 5: Separationsquoten nach Bildungsstufe, Geschlecht und Nationalitätengruppe (BFS, 2021a)

Kurzzeit- oder Längsschnitt-Problem?

Die Ungleichbehandlung in Bezug auf Geschlecht und Nationalitätengruppe ist nicht punktuell an eine Bildungsstufe gebunden, sondern potenziert sich von einer Bildungsstufe zur nächsthöheren (vgl. Abb. 5).

Schlussfolgerungen: Umgang mit Vielfalt

Auch wenn wir auf dem richtigen Weg sind, lässt die aktuelle Bildungsgerechtigkeit noch zu wünschen übrig. Die durchschnittliche Bildungslaufbahn in der obligatorischen Schule wird zu sehr von vielfältigen personenunabhängigen Faktoren wie Geschlecht, Nationalitätengruppe, Beeinträchtigungsart und geografischen oder historischen Gegebenheiten beeinflusst.

Früher war die externe Differenzierung mit der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Bildungsbedarf zu separativen Settings die häufigste Antwort auf die Vielfalt der Lernenden. Eine Rückkehr

aus einer Sonderschule in eine Regelschule ist selten. Wenn wir die externe Differenzierung weiter reduzieren wollen, dann muss auch auf der Angebotsseite geschraubt werden. Kantone mit tiefen Separationsquoten haben ein kleineres Angebot an Plätzen in Sonderschulen. Diese Forderung bedeutet nicht, dass Sonderschulen schliessen müssen, da einige Lernende dieses Angebot brauchen und wünschen. Ausgehend von der Feststellung, dass Sonderschulen «wertvolle Ressourcen für die Entwicklung integrativer Schulen darstellen» (Unesco, 1994, S. 6) wird in der Salamanca-Erklärung vorgeschlagen, die Sonderschulen in Kompetenzzentren umzuwandeln. Die Sonderschulen können so die Expertise bündeln und sie den Regelschulen zugänglich machen. Dieser komplexe und lang andauernde Umbau der Sonderschulen braucht aber ein starkes gesellschaftliches und politisches Commitment.

Der Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer, also die innere Differenzierung, ist

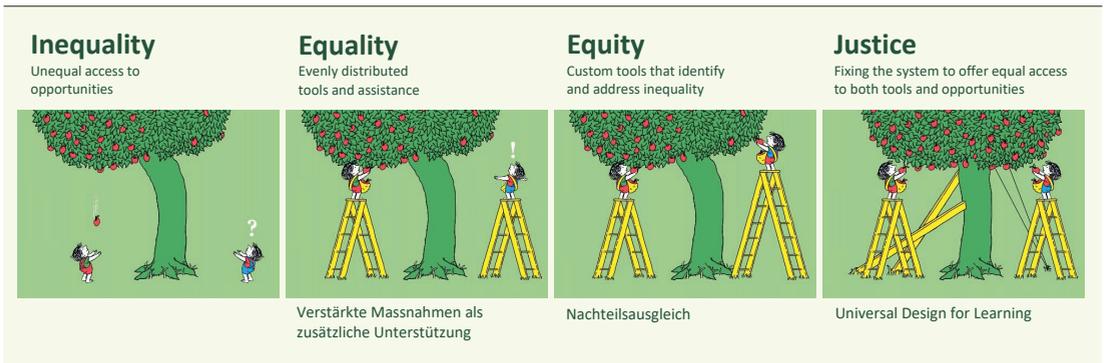


Abbildung 6: Der Weg zur Bildungsgerechtigkeit (vgl. Silverstein, 1999, S. 92–95)

zu einem zentralen Motor der Weiterentwicklung der schulischen Inklusion geworden. Im neuen Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen der EDK (2019) werden die Weichen für eine zukünftige Schule für Alle gestellt. Im Reglement werden zwei wichtige Ausbildungsziele erwähnt: Die Lehrpersonen sollen befähigt werden, «der Vielfalt und den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen» (Art. 7. Abs. 2 Lit. a) und «Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bildungsbedarf, die nach dem Grundsatz der integrativen Schulung eine Regelklasse besuchen, in ihrem Lernen und in ihrer Beteiligung am Schulleben zu unterstützen und zu fördern». (Art. 7. Abs. 3 Lit. b). Innere Differenzierung bedeutet nicht, dass jede Schülerin oder jeder Schüler einem individuellen Programm folgt. Dank Variationen der Inhalte, der Darstellungsmodi oder der Methoden wird ein breiteres Spektrum der Bedürfnisse der Lernenden abgedeckt.

Das *Universal Design for Learning* (UDL) stärkt die innere Differenzierung und unterstützt somit die Bildungsgerechtigkeit, weil damit das Bildungssystem für alle Lernenden zugänglich gemacht wird. Die Schulen, die sich an UDL orientieren, bauen Barrieren ab und gestalten die Lernumwelten in für alle zugänglichen Formaten (Meier-Popa & Salamin,

2020). Es gilt bei der Entwicklung von neuen Lehrmitteln die Potenziale des UDL voll auszuschöpfen. Neue barrierefrei konzipierte digitale Lehrmittel und Lernplattformen helfen dabei, der Vielfalt in den heutigen Klassen Rechnung zu tragen (Lanners, 2020).

Ziel der Bildung für Alle ist, dass jede und jeder Lernende mit Gleichaltrigen die gleiche Schule besucht, unabhängig von persönlichen, strukturellen und gemeinschaftlichen Stärken oder Schwächen. Mit diesem einfachen, aber herausfordernden Ziel erfüllen wir die Agenden der Kantone, des Bundes und der UNO im Bereich der Bildungsgerechtigkeit.

Literatur

- BFS (2019). *Lernende der Sonderpädagogik: Basisstabellen 2017/18*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/10428086/master
- BFS (2020). *Lernende der Sonderpädagogik: Basisstabellen 2018/19*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/14776826/master
- BFS (2021a). *Lernende der Sonderpädagogik: Basisstabellen 2019/20*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15964147/master
- BFS (2021b). *Obligatorische Schule: Lernende nach Grossregion, Schulkanton, Bildungstyp und Geschlecht*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15864784/master

- BFS (2021c). *Ausgewählte Indikatoren im regionalen Vergleich, 2021 (Kantone)*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15864476/master
- BFS (2021d). *Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule – Längsschnittanalysen im Bildungsbereich*. www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/16804389/master
- Bundesgesetz über die Beseitigung der Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG) vom 13. Dezember 2002, in Kraft seit dem 01. Januar 2004, SR 151.3.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874, SR 101.
- EA (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: Methodology Report – Updated 2018*. european-agency.org/sites/default/files/easie_methodology_report_updated_2018.pdf
- EDK (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen Handreichung*. www.edudoc.ch/record/115392?ln=de
- EDK (2019). *Reglement über die Anerkennung von Lehdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen vom 28. März 2019*. edudoc.ch/record/202452
- Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. edu-doc.ch/record/24711
- Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) vom 25. Oktober 2007.
- Lanners, R. (2020). Neue Lehrmittel im Universellen Design. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(10), 17–26. www.szh-csps.ch/z2020-10-02
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G. & Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3, 104–115. <https://doi.org/10.1007/s40474-016-0085-7>
- Meier-Popa, O. & Salamin, M. (2020). Accessibility und Universelles Design in der Bildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26(10), 9–16. www.szh-csps.ch/z2020-10-01
- Silverstein, S. (2019). Addressing Imbalance. *Design In Tech Report*, 5, 92–95. designintech.report/2019/03/09/design-in-tech-report-2019/
- StatVD (2021). *Elèves de la scolarité obligatoire, enseignement public, Vaud, depuis 1997*. www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfin/statvd/Dom_15/Tableaux/T15.03.01.xlsx
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, UN-BRK), vom 13. Dezember 2006, durch die Schweiz ratifiziert am 15. April 2014, in Kraft seit dem 15. Mai 2014, SR 0.109.
- UN (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Unesco (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklarung.pdf



Dr. phil. Romain Lanners
 Direktor SZH / CSPS
 Speichergasse 6
 3001 Bern
romain.lanners@szh.ch