

Beatrice Kronenberg

Sonderpädagogik in der Schweiz



EQUALITY

EQUITY

Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)
und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
im Rahmen des Bildungsmonitorings

Sonderpädagogik in der Schweiz

Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings

	IMPRESSUM
Auftraggeber	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK
Autorin	Beatrice Kronenberg
Begleitgruppe	Ida Bircher, Hervé Bribosia, Dominique Chételat, Reto Furter, Alexander Gerlings, Tina Hascher, Katrin Holenstein, Vera Husfeldt, Laurent Inversin, Romain Lanners, Peter Lenz, Mathias Mejeh, Katrin Mühlemann, Johannes Mure, Michèle Rudaz, Ramona Schnorf, Monika Tschumi, Claudia Zahner Rossier
Zitationsvorschlag	Kronenberg, Beatrice (2021). <i>Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings</i> . Bern: SBFI und EDK
Download	Der Bericht ist auf dem Schweizerischen Dokumentenserver Bildung der EDK und auf der Website des SBFI publiziert. Link zum Dokumentenserver: https://edudoc.ch/record/221116 (PDF) Link zur SBFI-Website: http://www.sbf.admin.ch/sonderpaedagogik (PDF und ePaper)
Sprachversionen	Deutsch, Französisch
Lektorat	Andrea Weibel, Bern
Grafik/Layout	Narain Jagasia (SRED)
Titelgrafik	© Getty Images
Copyright	SBFI/EDK, Bern 2021. Abdruck, ausser für kommerzielle Nutzung, unter Angabe der Quelle gestattet.
ISBN	978-3-9525494-0-7 (PDF) 978-3-9525494-1-4 (ePaper)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Auftraggeber	5
Management Summary	7
1 Einleitung	9
1.1 Auftrag.....	9
1.2 Struktur und Vorgehen	10
2 Grundlagen	13
2.1 Begriffe	13
2.2 Kontext	18
2.3 Datenlage	32
2.4 Rechtliche Grundlagen.....	33
3 Bildung	51
3.1 Geschichtliche Aspekte	51
3.2 Frühbereich	61
3.3 Obligatorische Schule	69
3.4 Sekundarstufe II (nachobligatorischer Bereich)	89
3.5 Tertiärstufe (nachobligatorischer Bereich)	109
3.6 Weiterbildung	120
4 Arbeit	125
4.1 Rechtliche Aspekte.....	125
4.2 Angebote und Massnahmen.....	125
4.3 Finanzierung	126
4.4 Statistik.....	127
4.5 Forschungsergebnisse.....	129
5 Synthese	133
5.1 Zusammenfassung.....	133
5.2 Handlungsfelder	138
Anhang	145
Glossar	145
Links zu Rechtserlassen.....	150
Abkürzungsverzeichnis.....	152
Mitglieder des Sounding Boards	156
Personen, die Auskunft gaben	156
Abbildungsverzeichnis.....	158
Tabellenverzeichnis.....	159
Literaturverzeichnis	160

Vorwort der Auftraggeber

Der seit 2010 im Vierjahresrhythmus erscheinende Bildungsbericht hat sich als Referenzwerk zur Bildung in der Schweiz etabliert. Der Bildungsbericht ist das wichtigste Instrument des Bildungsmonitorings, das Bund und Kantone aufgebaut haben, um – gestützt auf Daten und Forschungsergebnisse – evidenzbasierte bildungspolitische Entscheide treffen zu können. Für eine gründliche Aufarbeitung besonders relevanter Themenbereiche werden im Rahmen des Bildungsmonitorings auch ergänzende Vertiefungsberichte erstellt.

Im Bereich der Sonderpädagogik führten grundlegende Änderungen auf Gesetzes- und Verwaltungsebene (Behindertengleichstellungsgesetz; Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen; UN-Behindertenrechtskonvention) ab 2004 zu veränderten Zuständigkeiten und Massnahmen. Zu der Situation, die sich nach der Neuordnung ergeben hat, fehlte bisher eine systematische Bestandesaufnahme.

Diese Lücke füllt nun der vorliegende Vertiefungsbericht, den Beatrice Kronenberg, von 2004 bis 2017 Direktorin des Schweizer Zentrums für Heil- und Sonderpädagogik SZH, im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK vorlegt. Der Bericht erlaubt eine Gesamtsicht auf das komplexe Gebiet der Sonderpädagogik. Er nutzt für Aussagen zu Art und Umfang sonderpädagogischer Massnahmen insbesondere auch die Daten zur Sonderpädagogik, die das Bundesamt für Statistik BFS seit dem Schuljahr 2017/18 national einheitlich erhebt.

Wir sind Beatrice Kronenberg zu grossem Dank verpflichtet. In den Dank einschliessen möchten wir auch die Begleitgruppe, die ihre spezifischen Kenntnisse in das Projekt eingebracht und die Autorin mit grossem Engagement unterstützt hat.

Bern, September 2021

Bildungsmonitoring Schweiz

Für die Auftraggebenden

Susanne Hardmeier
Generalsekretärin
Schweizerische Konferenz der kantonalen
Erziehungsdirektoren

Josef Widmer
Stv. Direktor
Staatssekretariat für Bildung, Forschung
und Innovation

Management Summary

Der Bericht über die Sonderpädagogik in der Schweiz stellt eine Momentaufnahme dar, die den Bildungsverantwortlichen als Denkanstoss für Entwicklungsperspektiven dienen soll. Er bietet einen Überblick über die Steuerungselemente des Gebiets, d. h. über rechtliche Grundlagen, Massnahmen, Finanzierungsmechanismen, statistische Daten und Forschungsergebnisse. Entlang der Bildungsstufen und mit Blick auf den Arbeitsmarkt werden Handlungsfelder aufgezeigt, die sich aus Daten-, Wissens- und Forschungslücken ergeben.

Im Fokus steht die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen als eine ständige Aufgabe, für die je nach Bildungsstufe oder Arbeitswelt verschiedene Instanzen zuständig sind. In der Schweiz existieren für Menschen mit Behinderungen, wie in den meisten Ländern, zwei Unterstützungssysteme, die sich wesentlich unterscheiden: einerseits sind dies die Massnahmen im Regelangebot, andererseits die Massnahmen im besonderen, geschützten Bereich. Das gegenwärtig gültige System folgt dem Leitgedanken «so viel Separation wie nötig, so viel Integration wie möglich».

Bezüglich der *rechtlichen Grundlagen* fallen die Unterschiede zwischen dem Bund und den Kantonen sowie zwischen staatlichen und privaten Akteuren auf. Das Wissen über den rechtlichen Teil der besonderen Massnahmen ist verfügbar.

Bei den *Massnahmen* zeichnet sich in der obligatorischen Schule ein komplexes Geflecht von Fragen ab, das seinen Ursprung in der integrativen Schulung bzw. in der Parallelität von integrativer und separativer Schulung hat. Welche Lernenden werden aufgrund welcher Kriterien integriert, welche nicht? Welche Massnahmen haben einschneidende Konsequenzen auf die Bildungs- und Arbeitsbiografie? Was bedeutet die integrierte Schulung, was die Sonderschulung für die Berufschancen? Wie werden die Ressourcen auf die Regel- und Sonderschulen verteilt? Wie sehen die Berufsprofile, wie die Ausbildungen der am integrativen Geschehen beteiligten Fachpersonen aus? Zu all diesen Fragen ist Wissen in Teilbereichen vorhanden, es fehlt jedoch eine Gesamtschau auf der Grundlage von statistischem Material und Ergebnissen aus der Forschung.

Im zertifizierenden nachobligatorischen Bereich ist die Ausgangslage anders. Es gibt kein Parallelsystem und die Bildungsziele richten sich nach den standardisierten Bildungsabschlüssen aus. In der Berufsbildung stehen einerseits die Instrumente des Stützsystems (Case Management Berufsbildung und fachkundige individuelle Begleitung), andererseits der Nachteilsausgleich zur Verfügung. Im Tertiärbereich konzentrieren sich die Massnahmen auf die Beseitigung von Benachteiligungen. Es gibt in Ausbildung, Forschung und Lehre kein speziell ausgebildetes Personal für Lernende und Studierende mit Behinderungen. Das Wissen um die Tatsache, dass alle Beteiligten im Rahmen der Verhältnismässigkeit verpflichtet sind, bei Anspruch auf besondere Massnahmen Anpassungen vorzunehmen, hat sich noch lange nicht überall etabliert. Eine Bestandserhebung dazu wäre eine solide Grundlage, um das Personal danach gezielt weiterbilden zu können. Insgesamt sind die Vor- und Nachteile des zertifizierenden nachobligatorischen Bereichs für Menschen mit Behinderungen noch wenig erforscht.

Über die *Finanzierung* der Bildung allgemein sind Daten verfügbar. Zu den besonderen Massnahmen im Bildungsbereich gibt es auf nationaler Ebene sowohl für Kinder, Jugendliche und Erwachsene – mit Ausnahme der IV, die über Daten aller anspruchsberechtigten Personen verfügt – wenig Informationen.

Statistische Daten zu den Bereichen Bildung und Arbeitswelt sind abrufbar. Die Statistik der Sonderpädagogik in der obligatorischen Schule bietet zahlreiche Informationen, die künftig für die Steuerung des Bildungssystems genutzt werden können. Artikel 31 des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)* verpflichtet die Vertragsstaaten zu Datensammlungen, um den Anliegen der Konvention nachkommen zu können. Lücken gibt es bei den administrativen Daten, beispielsweise zu einzelnen Behinderungsformen.

Forschungsergebnisse bzw. wissenschaftliche Erkenntnisse zu Teilbereichen der Situation von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf, insbesondere mit Behinderungen, liegen vor. Parallel zur gesellschaftlichen Entwicklung entstehen immer wieder neue Forschungsfragen. Die einzelnen Bildungsstufen und Behinderungsformen sind unterschiedlich stark erforscht und das Wissen darüber ist nicht systematisch zugänglich. Am wenigsten erforscht ist die Weiterbildung.

Der Bericht gibt die Sichtweise der Autorin wieder. Diese kann von der Auffassung der Auftraggeber abweichen. Fehlerhafte Aussagen können nicht ausgeschlossen werden. Deshalb können aus der vorliegenden Arbeit keinerlei Ansprüche abgeleitet werden.

1 Einleitung

1.1 Auftrag

Die schweizerische Bildungspolitik steuert das Bildungssystem zunehmend aufgrund des Monitoringwissens. Das Bildungsmonitoring Schweiz ist ein wichtiges Instrument zur Erfüllung des Verfassungsauftrags gemäss Artikel 61a Absatz 1 und 2 der Bundesverfassung (BV). Es orientiert sich an den langfristigen strategischen Bildungszielen der Behörden und nutzt im Wesentlichen bestehende Daten und Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, der Bildungsstatistik und der Bildungsverwaltung. Insbesondere berücksichtigt es die Erkenntnisse des *Bildungsberichts* der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

Für Menschen mit Behinderungen war in der Schweiz während fast eines halben Jahrhunderts die Invalidenversicherung (IV) federführend. Als Folge der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) änderten sich im Jahr 2008 die Zuständigkeiten. Seither sind für die Sonderschulung sowie für die Bereiche Wohnen und Arbeit die Kantone allein verantwortlich. Unabhängig von der NFA besteht zudem gemäss dem Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) seit 2004 der Gesetzesauftrag, die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und die Integration in die obligatorische Schule zu fördern. Das übergeordnete Ziel besteht darin, dass Menschen mit Behinderungen nicht mehr ausgeschlossen werden, sondern an den gesellschaftlichen Angeboten teilnehmen können.

Wegen dieser massiven Umwälzungen war es schwierig, Daten zu Menschen mit besonderem Bildungsbedarf zu sammeln. Zu den einzelnen Entwicklungs- und Bildungsstufen ist einiges Detailwissen vorhanden, doch gibt es keine systematische Darstellung, die die vorhandenen und die fehlenden Informationen behandelt und alle Altersstufen umfasst. Aufgrund der Tatsache, dass sich Lücken in einem Bereich des Bildungsmonitorings auf die gesamte Bildungssteuerung auswirken, wurde der vorliegende Bericht in Auftrag gegeben.

Der Auftrag bestand darin, ergänzend zur ordentlichen Bildungsberichterstattung eine Bestandsaufnahme der Sonderpädagogik in der Schweiz bzw. der Angebote für Menschen mit Bedarf an besonderen Massnahmen – hauptsächlich aufgrund von Behinderung – zu verfassen. Der Bericht sollte abgerundet werden durch aktuelle Informationen über die Arbeitswelt bzw. die berufliche Integration, die sich aus der Bildungslaufbahn ergibt.

Auftraggeber waren das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Sie handelten im Rahmen des Koordinationsausschusses Bildungsmonitoring (KoA BiMo), gestützt auf Artikel 4 Absatz 2 Litera d der Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen über die Zusammenarbeit im Bildungsraum Schweiz (ZSAV-BiZ).

1.2 Struktur und Vorgehen

Mit der Bestandsaufnahme sollte sichtbar gemacht werden, wer das System Sonderpädagogik bzw. die besonderen Massnahmen steuert und wo es allenfalls dysfunktionale Mechanismen mit nicht beabsichtigten Wirkungen gibt. Das Hauptinteresse gilt dem aktuellen Geschehen. Um die Gegenwart besser zu verstehen, werden einige geschichtliche Aspekte ausgebreitet.

Je nach Lebensabschnitt gelten für die Bereiche Bildung und Arbeit andere Rechte und es müssen andere Voraussetzungen, aber auch Pflichten erfüllt sein, um besondere Massnahmen zu erhalten. In den früheren Phasen dominieren diverse Bildungsangebote, in den mittleren eher die Arbeit bzw. die Erwerbstätigkeit und Weiterbildung. Das Lernen durchzieht das gesamte Leben (Lifelong Learning [LLL]). Daraus ergab sich der Aufbau des Berichts:

Grundlage für die Analyse in den Bereichen Bildung und Arbeit bildeten bereits bestehende Informationen aus Verwaltung und Literatur. Im Kapitel zur Bildung wird der Frühbereich, die obligatorische Schule, der nachobligatorische Bereich und die Weiterbildung dargestellt, im Kapitel zur Arbeit der Arbeitsmarkt. In den Unterkapiteln wird auf die Themen rechtliche Aspekte, Angebote und Massnahmen, Finanzierung, Statistik und einige auserwählte Forschungsergebnisse eingegangen.

- Bei den «rechtlichen Aspekten» geht es vor allem um Rechtsgrundlagen (z. B. Gesetze), aber auch um die Rechtsprechung (z. B. Bundesgerichtsurteile).
- In den Kapiteln «Angebote und Massnahmen» werden Institutionen oder Leistungserbringer, die sich mit der Deckung des besonderen Bedarfs beschäftigen, beschrieben.
- Bezüglich «Finanzierung» interessiert das Verhältnis zwischen der anordnenden und der finanzierenden Instanz der besonderen Massnahmen und wie hoch die Kosten ausfallen.
- In den Kapiteln «Statistik» handelt es sich in erster Linie um Daten des Bundesamts für Statistik (BFS) und des Bundesamts für Sozialversicherungen (BSV). Es gibt Bereiche und Themen, die in der nationalen Statistik nicht dargestellt werden, etwa weil die Fallzahlen zu klein sind oder weil gar keine Zahlen erhoben werden. In diesen Fällen werden die Lücken benannt und allenfalls qualitative Studien berücksichtigt.
- In den Kapiteln «Forschungsergebnisse» wird jeweils auf Studien, Forschungsberichte, die Beschreibung der guten Praxis oder auf das Wissen von Expertinnen und Experten hingewiesen.¹

Anhand der genannten Quellen wurde versucht, die bestehende Praxis zu erklären. Wenn sich die Situation veränderte, z. B. durch Zu- oder Abnahme von Angeboten, wurde geschaut, ob sich dies zu einer veränderten Rechtslage, zu Finanzierungsfragen oder zu einem anderen Phänomen, z. B. zu einer gesellschaftlichen Bewegung, in Beziehung setzen liess.

Ursprünglich war eine Vertiefungsstudie geplant, in der die Bildungsstufen und -angebote nach Effektivität, Effizienz und Equity hätten überprüft werden sollen. Da die Ziele der besonderen Massnahmen nicht ausformuliert und deren Wirksamkeit noch zu wenig untersucht waren, konnten die Themen

¹ In die Kapitel «Digitalisierung» und «Geschichtliche Aspekte» fliessen die Erfahrungen der Autorin ein, die sie sich in der Stiftung Rodtegg für Menschen mit einer körperlichen oder mehrfachen Behinderung in Luzern von 1984 bis 2004 angeeignet hat. Dazu gibt es keine schriftlichen Quellen.

Effektivität und Effizienz nicht behandelt werden. Zur Equity bzw. zur Chancengerechtigkeit waren einige Informationen vorhanden. Die Datenlage machte es also nötig, das Schwergewicht auf die Bestandsaufnahme zu legen. Der Bericht liefert nicht fertige Antworten, sondern soll Denkanstöße geben.

In Kapitel 2 geht es um die Grundlagen begrifflicher, rechtlicher und statistischer Art sowie um den Kontext, in dem sich das Leben der Menschen mit Behinderungen in den Bereichen Bildung und Arbeit abspielt. Zur Sprache kommen die Digitalisierung und die demografische Entwicklung. Andere Kontextfaktoren, vor allem die wirtschaftliche Situation des Landes, konnten nicht berücksichtigt werden.

In Kapitel 3 werden die einzelnen Bildungsangebote nach Bildungsstufen skizziert. In Kapitel 4 steht das Thema Arbeit mit dem Fokus auf der Arbeitsmarktfähigkeit von Menschen mit Behinderungen im Mittelpunkt. In Kapitel 5 folgt die Synthese mit möglichen Handlungsfeldern.

2 Grundlagen

2.1 Begriffe

Im Folgenden werden einige Begriffe vorgestellt. Die Erklärungen entsprechen ihrer Verwendungsweise in diesem Bericht. Es sind dies Sonderpädagogik (*Special Needs Education [SNE]*), besonderer Bildungsbedarf (*Special Educational Needs [SEN]*), Behinderung und Arbeitsmarktfähigkeit. Weitere Begriffe finden sich in den einzelnen Kapiteln und im Glossar im Anhang. Zahlreiche Begriffe stammen aus dem angelsächsischen Raum. Diese lassen sich oft nicht genau übersetzen. Die englischen Begriffe werden benutzt, wenn sie einen Sachverhalt klarer ausdrücken als die deutschen Übersetzungen.

Sonderpädagogik

Die Definition des Begriffs «Sonderpädagogik» (bzw. *Special Needs Education [SNE]*) ist unscharf und uneinheitlich. Sonderpädagogik als Fachgebiet der Erziehungswissenschaften befasst sich mit Entwicklung, Bildung und Partizipationschancen von Menschen mit besonderen Bedürfnissen – insbesondere aufgrund von Behinderungen. Sie umfasst im weiten Sinn theoretisch und praktisch das, was es – in Ergänzung zu den *allgemeinen* Vorkehrungen – an besonderen Massnahmen braucht, um Menschen chancengerecht zu bilden und sie zu befähigen, am Leben teilzuhaben und in der Arbeitswelt tätig zu sein. Die Definitionen des Fachgebiets der Sonderpädagogik unterscheiden sich je nach Grund für den Bedarf an besonderen Massnahmen (individuelle und soziale Faktoren), nach Gegenstandsbereich (Bildung, Erziehung, Wohnen, Arbeit, Freizeit), nach Alter (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter) oder nach Aufenthaltsort, an dem gelebt, gelernt und gearbeitet wird (in Institutionen, in Privathaushalten oder in Mischformen davon). Sonderpädagogik kommt beispielsweise bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Sondereinrichtungen oder in integrativen Settings in der Regelschule zum Zuge.

Im Erwachsenenbereich ist Sonderpädagogik ein problematischer Begriff. Der Wortteil «päd» stammt aus dem Altgriechischen «pais»² und bedeutet «Kind, Knabe, Sohn»; der zweite Wortteil – «ágein»³ – bedeutet «treiben, führen, geleiten» (BBAW, o. J.a). Ohne den Wortteil «Sonder» und ohne Bezug zur Kindheit hat sich lediglich in den geschützten Werkstätten der Begriff «Agogik» oder «Arbeitsagogik» etabliert.

In der Berufsbildung, im Tertiärbereich und in der Arbeitswelt existiert kein analoger Begriff zu Sonderpädagogik für das Fachgebiet, das sich um die Belange von Menschen mit Behinderungen kümmert. Es gibt jedoch Bezeichnungen für Konzepte und Fachstellen, die sich damit beschäftigen. Als kleinster gemeinsamer Nenner kristallisieren sich dabei die besonderen Bedarfslagen (bzw. die *Special Needs [SN]*) heraus.

Da sich in den letzten Jahrzehnten die Realitäten in Bildung und Arbeitswelt und die Sicht auf Menschen mit Behinderungen verändert haben, hat sich auch die Begriffspalette erweitert. Dazugekommen ist der Begriff *Disability Mainstreaming* oder *Mainstreaming Disability*. Dieser Ausdruck steht für ein Konzept,

² «παῖς».

³ «ἄγειν».

das auf das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK]) Bezug nimmt; in der Präambel (lit. g) wird *Mainstreaming Disability* implizit mit den Zielen der nachhaltigen Entwicklung verknüpft.

Das European Disability Forum (EDF, o. J.) definiert Disability Mainstreaming als die systematische Berücksichtigung der Anliegen von Menschen mit Behinderungen bei sämtlichen Vorhaben und Handlungen, die für die Mehrheit der Menschen (für den Mainstream) durchgeführt werden, und zwar von der Planungsphase bis zur Umsetzung und Evaluation.

Im *Hochschulbereich* trifft man auf verschiedene Namen für die Fachstellen, die sich mit der Thematik der Studierenden mit Behinderungen und chronischen Krankheiten auseinandersetzen, z. B. die Fachstelle Studium und Behinderung der Universität Zürich, die Beratungsstelle Special Needs der Universität St. Gallen, die Services aux étudiants en situation de handicap der Universität Lausanne oder der Servizio pari opportunità der Universität der italienischen Schweiz. Dieser Service ist meist Teil grösserer Einheiten, z. B. des *Diversity Managements*. Diversity steht für Vielfalt oder Verschiedenheit der Studierenden und der Mitarbeitenden bezüglich der Dimensionen Gender, Gesundheit, soziale Herkunft, Nationalität, Behinderung usw.

Auch in der *Arbeitswelt* verwendet man den Begriff *Diversity Management*. Hier geht es ebenso um Dienstleistungen von Fachstellen, deren Ziel darin besteht, der Chancengerechtigkeit aller Menschen, die sich im Erwerbsleben oder in einer Aus- oder Weiterbildung befinden, Rechnung zu tragen. Die gleichen Faktoren wie in der Welt der Bildung können auch in der Arbeitswelt den Bedarf an besonderen Massnahmen hervorrufen, nur ist die Rechtslage eine andere (siehe Kapitel 2.4).

Auf der Konzeptebene wurde spezifisch für Menschen mit Behinderungen in der Arbeitswelt das *Disability Management* geschaffen. Dieser Ansatz aus Kanada will Menschen mit Behinderungen im Bereich Arbeit bedarfsgerecht unterstützen. Gemäss der Internationalen Arbeitsorganisation (IAO) entfaltet das Disability Management die beste Wirkung, wenn Regierungen, Arbeitgeberverbände, Arbeitnehmervertreter, Arbeitnehmerorganisationen und Organisationen von Personen mit Behinderungen konstruktiv zusammenarbeiten (vgl. ILO, 2002, S. 2).

Besonderer Bildungsbedarf und Bedarf an besonderen Massnahmen im Bereich Arbeit

Der Begriff «besonderer Bildungsbedarf» (*Special Educational Needs [SEN]*) deckt ein Kontinuum ab. Besonderer Bildungsbedarf liegt vor, wenn Lernende dem allgemeinen, für den Regelfall vorgesehenen Bildungsangebot ohne zusätzliche Unterstützung nicht folgen können.

Der Ausdruck «besonderer Bildungsbedarf» wird im Sonderpädagogik-Konkordat (EDK, 2007b) in den Artikeln 1a und 3b erwähnt, also im Rahmen eines Rechtsdokuments zum Frühbereich und zu der obligatorischen Schule. Die zusätzliche Unterstützung erstreckt sich vom individuellen Fördern (aufgrund von *SEN*) bis zu den besonderen, die Teilnahme an Bildung ermöglichenden Massnahmen (aufgrund von *SN*), zu denen etwa der Transport gehört.

Im nachobligatorischen *tertiären* Bereich, in dem Bildungskompetenzen vorausgesetzt werden, verlagert sich das Gewicht vom besonderen Bildungsbedarf zum Bedarf an besonderen Massnahmen.

Berufsbildung und Weiterbildung bieten in der ganzen Bandbreite (von *SEN* bis zu *SN*) Unterstützung an.

Besonderer Bildungsbedarf entsteht je nach Situation aufgrund eher individueller oder eher sozialer Faktoren, wobei diese sich in einem ständigen wechselseitigen Austausch befinden oder sich wie zwei Seiten einer Medaille verhalten. Jede individuelle Situation ist sozial eingebettet und jede soziale Situation wird von Individuen erlebt. Die wichtigsten Faktoren, die einen besonderen Bildungsbedarf hervorrufen können, sind:

- individuell diagnostizierbare Behinderungen aufgrund von körperlichen, kognitiven und psychischen Beeinträchtigungen und chronischen Krankheiten, die sich alle auf unterschiedliche Art in den Körperstrukturen und -funktionen eines Individuums manifestieren;
- sozial-emotionale Schwierigkeiten (Verhaltensauffälligkeiten, Lernbeeinträchtigungen);
- sozioökonomische und -demografische Benachteiligungen (Armut, Bildungsferne der Herkunftsfamilie, Migration, Kultur, Sprache, Gender usw.);
- besondere individuelle Begabungen.

Wie sich allgemeiner, d. h. an die Mehrheit der Lernenden gerichteter und besonderer Bildungsbedarf zu Behinderung verhalten, kommt in Tabelle 1 zum Ausdruck.

Tabelle 1: Behinderung, allgemeiner und besonderer Bildungsbedarf

Besonderer Bildungsbedarf aufgrund von:				Allgemeiner Bildungsbedarf	
besonderen Begabungen («Hochbegabung»)	sozioökonomischen und soziodemografischen Benachteiligungen	sozial-emotionalen Schwierigkeiten	Behinderung	mit Behinderung	ohne Behinderung
			Behinderung		

Die unterschiedlichen Gründe des besonderen Bildungsbedarfs verlangen nach unterschiedlichen Massnahmen. In einem fördernden Umfeld fällt die Antwort darauf anders aus als in einem einschränkenden Umfeld.

In den Schweizer Rechtserlassen gibt es Passagen, die sich auf den besonderen Bildungsbedarf im weiten Sinne beziehen, und Passagen, die sich auf Menschen mit Behinderungen beschränken. Diese Unterscheidung ist von grosser Tragweite, denn Menschen mit Behinderungen sind individuell durch das Gesetz viel stärker geschützt als Menschen mit besonderem Bildungsbedarf aufgrund von anderen Faktoren.

Im Falle von besonderen Begabungen beispielsweise setzt man auf strukturelle Massnahmen. Fast in allen Kantonen ist sowohl die Begabungs- als auch die Begabtenförderung an der Regelschule verankert. Begabungsförderung deckt sich mit den Anliegen der Sonderpädagogik in dem Sinne, dass sich alle Lernenden ihren Fähigkeiten entsprechend entfalten können. Begabtenförderung, also die Förderung von Lernenden mit besonderen oder überdurchschnittlichen Begabungen, hat dann einen Bezug zu sonderpädagogischen Massnahmen, wenn die Lernenden vom Regelangebot unterfordert sind und sich zu den besonderen Begabungen Verhaltensprobleme oder sonstige psychische Probleme gesellen, beispielsweise in der Form von Minderleistungen. Diese Gruppe kommt hier nur am Rande zur Sprache.

Als Pendant zum Begriff «besonderer Bildungsbedarf» wird hier für die Arbeitswelt der Begriff «Bedarf an besonderen Massnahmen» (*Special Needs*) verwendet. Ein Anspruch auf besonderen Schutz lässt sich vor allem aus einer Behinderung ableiten. Der Rechtsschutz geht hier allerdings weniger weit als im Bereich Bildung.

Für die beiden Bereiche Bildung und Arbeit trifft zu, dass der «besondere Bedarf» bzw. der «Bedarf an besonderen Massnahmen» ein Steuerungs- oder Verwaltungsbegriff ist. Er spiegelt die Aussensicht auf einen Mangel, während ein «besonderes Bedürfnis» das subjektive Erleben eines Mangels ausdrückt. Die objektive und die subjektive Sicht können voneinander abweichen.

Ebenso muss für beide Bereiche zwischen «Anspruch» und «besonderem Bedarf» unterschieden werden. Ein Anspruch ist ein Recht auf Massnahmen aufgrund von Kriterien, die in Rechtserlassen geregelt sind. Nicht jeder besondere Bedarf begründet rechtlich einen Anspruch auf besondere Vorkehrungen und lange nicht jeder Bedarf könnte überhaupt je gedeckt werden. Der Begriff «besonderer Bedarf» ist also umfassender als der Begriff «Anspruch».

Behinderung

Der Begriff «Behinderung» wird auf vielfältige Art und Weise definiert. Er deckt ein Kontinuum ab. Je nach Organisation wird der Akzent anders gesetzt. Zur Sprache kommen die Definitionen der Weltgesundheitsorganisation (WHO), der Vereinten Nationen (UNO) sowie jene, die der Bund im BehiG und im Invalidenversicherungsgesetz (IVG) verwendet.

Lange Zeit wurde Behinderung als individuelles, biomedizinisches Geschehen wahrgenommen und klassifiziert. Gesellschaftliche Aspekte wie Chancengerechtigkeit spielten dabei keine Rolle. Dies änderte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Ausdruck der veränderten Sichtweise auf Behinderung ist vor allem die *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* der WHO, die im Gesundheits- und Bildungswesen Verwendung findet, beispielsweise in der Strategie der Schweizer Paraplegiker-Forschung (o. J.), in den Richtlinien der Schulpsychologie Schweiz (2014) oder als Schlüsselement des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV) der EDK (2014).

Gemäss der Klassifikation ICF der WHO, die eine Weiterentwicklung und Ergänzung zur medizinischen Klassifikation *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)* darstellt, werden Behinderungen als Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen individueller Beeinträchtigung und der durch hemmende Faktoren oder Barrieren eingeschränkten Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Geschehen aufgefasst.

Die ICF besteht aus zwei Teilen: Im ersten Teil werden unter «Funktionsfähigkeit und Behinderung» die *Körperfunktionen und die Körperstrukturen* beschrieben. Die individuelle Handlungsfähigkeit (Aktivitäten) und das soziale Einbezogenessein in eine Lebenssituation (Partizipation) kommen in den verschiedenen Lebensbereichen zum Zuge.⁴ Im zweiten Teil, der den Kontext betrifft, wird unterschieden zwischen der sozialen bzw. der physischen Umwelt (Umweltfaktoren) und der persönlichen Situation der betroffenen Person (personenbezogene Faktoren). Zu den Umweltfaktoren zählen u. a. Technologien,

⁴ Die Lebensbereiche umfassen Lernen und Wissensanwendung, allgemeine Aufgaben und Anforderungen, Kommunikation, Mobilität, Selbstversorgung, häusliches Leben, interpersonelle Interaktion und Beziehungen, Erziehung, Arbeit und Beschäftigung, wirtschaftliches Leben sowie Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben. Da sich der letzte Punkt in der deutschen Sprache nicht klar erschliesst, werden die englischen Begriffe genannt: *community, social and civic life*.

Bauten, Verkehr, das Beziehungsumfeld, Werthaltungen sowie das Gesundheits- und Sozialsystem. Die Umweltfaktoren werden klassifiziert in einer Skala von «Barriere nicht vorhanden» bis «Barriere voll ausgeprägt» und von «Förderfaktor nicht vorhanden» bis «Förderfaktor voll ausgeprägt». Wenn etwa in einer Schule der Lift und die Toilette rollstuhlgängig sind, wird diese Situation als «keine Barriere vorhanden» klassifiziert. Wenn eine Familie finanziell oder emotionell nicht unterstützend wirken kann, wird «Förderfaktor nicht vorhanden» registriert. Zu den personenbezogenen Faktoren zählen der spezielle Hintergrund des Lebens und der Lebensführung eines Menschen und Gegebenheiten, die nicht Teil seines Gesundheitsproblems oder -zustands sind. In die ICF-Klassifikation werden personenbezogene Faktoren nicht einbezogen, können aber für die Beurteilung der Gesamtsituation mitberücksichtigt werden (vgl. BAR, 2016, S. 16–17).

Für Kinder und Jugendliche gibt es die Version «Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen» (*International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth [ICF-CY]*).

Die ICF-Klassifikation hat für die Schweiz den Vorteil, dass sie in Übersetzungen in deutscher, französischer und italienischer Sprache vorliegt. Zudem wird sie in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Bildung angewendet. Sie bietet also sprachregional und interdisziplinär eine gemeinsame Sprache an. Zu erwähnen bleibt, dass in der französischsprachigen Schweiz neben der ICF auch das *Modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH)* (RIPPH, o. J.) angewendet wird.

Die UNO definiert Behinderung in der UN-BRK in Artikel 1 (Zweck), indem sie die multidimensionale, relationale Perspektive der WHO aufgreift und diese aus rechtlicher Sicht weiterentwickelt: «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 Abs. 2 UN-BRK).

Auf nationaler Ebene ist die Definition von Behinderung gemäss BehiG massgebend: «In diesem Gesetz bedeutet *Mensch mit Behinderungen (Behinderte, Behinderter)* eine Person, der es eine voraussichtlich dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung erschwert oder verunmöglicht, alltägliche Verrichtungen vorzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen, sich fortzubewegen, sich aus- und weiterzubilden oder eine Erwerbstätigkeit auszuüben» (Art. 2 Abs. 1 BehiG). Im BehiG wird auch der Begriff «Benachteiligung» definiert: «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).

Im IVG steht der Terminus «Invalidität» im Mittelpunkt. Er wird im «Allgemeinen Teil des Sozialversicherungsrechts» (ATSG) folgendermassen definiert: «Invalidität ist die voraussichtlich bleibende oder längere Zeit dauernde ganze oder teilweise Erwerbsunfähigkeit» (Art. 8 Abs. 1 ATSG).

Im IVG wird die Definition des ATSG präzisiert: «Invalidität kann Folge von Geburtsgebrechen, Krankheit oder Unfall sein» (Art. 4 Abs. 1 IVG).

Zu ergänzen sind noch die administrative Definition, die besagt, dass behindert ist, wer Leistungen aufgrund einer Behinderung erhält und die statistische Definition, gemäss der behindert ist, wer in einem Register aufgeführt ist oder sich in Surveys selbst als behindert bezeichnet.

Arbeitsmarktfähigkeit

Die Arbeitsmarktfähigkeit von Menschen mit Behinderungen wird aufgrund ihrer Bildungslaufbahn angeschaut. Das Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) definiert den Begriff allgemein (d.h. nicht spezifisch für Menschen mit Behinderungen) folgendermassen:

Arbeitsmarktfähigkeit bestimmt sich aus dem Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen (Arbeitsangebot) und den Anforderungen des Arbeitsmarkts (Arbeitsnachfrage) und kennzeichnet die realen Arbeitsmarktchancen eines Individuums. Arbeitsmarktfähigkeit wird dabei verstanden als die Fähigkeit, eine Stelle zu finden (erstmalige Integration in den Arbeitsmarkt), eine Anstellung zu behalten, sich in einem bestehenden Arbeitsverhältnis zu qualifizieren oder die Wahrscheinlichkeit, bei Stellenverlust oder bei unfreiwilliger Erwerbslosigkeit (wieder) eine neue Stelle zu finden. (SECO, 2014, S. 3)

Die oben erläuterten Begriffe sind einerseits fachlich geprägt, andererseits rechtlich. Die rechtliche Seite der besonderen Massnahmen in Bildung und Arbeit kommt in Kapitel 2.4 zur Sprache.

2.2 Kontext

2.2.1 Digitalisierung

Die digitalisierte Umwelt beeinflusst das Leben von Menschen mit besonderen Bildungsbedürfnissen massiv, sei es in Richtung Teilhabe am gesellschaftlichen Leben oder aber in Richtung Ausschluss.

Digitalisierung meint die Umwandlung von analogen Daten in das digitale Format. Um 1970 wurde durch die Digitalisierung ein Umbau der Industrie eingeleitet, der mit der Automatisierung der Produktion mittels Elektronik einherging – ein Prozess, der bis heute andauert. Im ersten Fünftel des 21. Jahrhunderts hat sich die Digitalisierung zur weltweit vernetzten Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) ausgeweitet, zumindest dort, wo es die technischen und politischen Bedingungen zulassen. Es gibt kaum einen Lebensbereich, der davon nicht betroffen wäre: Bildung, Arbeit, Zahlungsverkehr, Informationsbeschaffung, Kommunikations- und Transaktionsprozesse (E-Government), Barrierefreiheit (E-Accessibility), Medizin, usw. (Ritz & Wimmer, 2019, S. 6–13).

Hier geht es um einzelne Aspekte der Digitalisierung, die einen Bezug zu Menschen mit besonderem Bildungsbedarf oder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Arbeit – insbesondere aufgrund von Behinderungen – aufweisen. Die Digitalisierung verfügt über Eigenschaften, die das Leben dieser Menschen erschweren oder erleichtern können.

Auf der einen Seite lässt sich die – nicht nur, aber auch – durch die Digitalisierung geprägte und beschleunigte Lebenswelt mit dem Begriff «VUCA» umschreiben. Letzterer entstand in den USA nach dem Fall des Eisernen Vorhangs im politischen Umfeld. VUCA steht für Eigenschaften, die vielen Menschen, u. a. Menschen mit Behinderungen, Probleme bereiten:

- Volatilität (volatility)
- Unsicherheit (uncertainty)
- Komplexität (complexity)
- Vieldeutigkeit (ambiguity) (VUCA Welt, o. J.)

Auf der anderen Seite bringt der Wandel durch die Digitalisierung für Menschen mit Behinderungen aber auch Chancen mit sich, die sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – an folgenden Phänomenen feststellen lassen:⁵

- Der Computer und seine Folgeprodukte (PC, Laptop, Tablet, Mobiltelefon usw.) erledigen bestimmte Tätigkeiten schneller als der Mensch.
- Dank Internet können manche Arbeiten unabhängig von Ort und Zeit erledigt werden.
- Informationen können bei entsprechender Infrastruktur überall abgerufen werden.
- Brauchte man früher mehrere Geräte für verschiedene Zwecke, z. B. den Fotoapparat und das Telefon, sind diese heute in einem Gerät vereint.
- Die Geräte sind viel kleiner, günstiger und leichter geworden.
- Die Bedienung ist einfacher geworden.
- Die Speicherkapazität hat enorm zugenommen.
- Dank Künstlicher Intelligenz (KI) bzw. Artificial Intelligence (AI) erledigen Computer einen Teil der Arbeiten, die bis anhin von Menschen ausgeführt wurden, ohne zu ermüden genauer und effizienter, etwa im Bereich der medizinischen Diagnostik oder der Verkehrsführung in den Städten mittels bildgebender Verfahren.
- *Augmented Reality (AR)*, die computergestützte erweiterte Sinneswahrnehmung, beginnt im Alltag Fuss zu fassen. Ein Beispiel dafür ist REALTO, die Lernplattform für vernetzte Berufsbildung des Leading House Dual-T (EPFL, 2021).

Setzt man die Errungenschaften der Digitalisierung in Beziehung zum Alltag von Menschen mit Behinderungen, wird sichtbar, dass sich Möglichkeiten zur Kompensation, Milderung oder Stabilisierung der funktionellen Beeinträchtigungen ergeben. Manche Menschen mit Behinderungen sind in ihrer Mobilität eingeschränkt oder brauchen für etliche Tätigkeiten mehr Zeit. Andere wiederum sind im Sehen, Hören, Sprechen oder gleich in mehreren Dimensionen beeinträchtigt. Die digitalisierten Geräte ermöglichen manchmal ohne, manchmal mit *assistierenden Technologien (AT)* (siehe unten) genau das, was manche Menschen mit Behinderungen selbst nicht ausführen können.

In der Sonderpädagogik, insbesondere in der Körperbehindertenpädagogik, wurden Computer schon früh eingesetzt, nämlich Ende der 1970er- und zu Beginn der 1980er-Jahre. Dabei handelte es sich um Kommunikationsgeräte mit Piktogrammen, Buchstaben und Tönen, durch die eine Interaktion möglich wurde, die vorher niemand für möglich gehalten hätte. Der Aufwand war jedoch gross: Die Geräte konnten ohne Schulung nicht bedient werden. Sie waren schwer, speziell angefertigt und teuer. Die erworbene Kommunikationsfähigkeit versandete manchmal in kurzer Zeit wieder, besonders bei Übergängen, beispielsweise von der Schule ins Erwachsenenleben. Aktuell verfügt bereits ein günstiger Laptop oder ein Mobiltelefon über die oben genannten und noch viele weitere Funktionen. Für ihre

⁵ Die Beobachtungen dieser Phänomene und der Teil über die historische Entwicklung beruhen auf den Erfahrungen der Autorin in der Stiftung Rodtegg für Menschen mit einer körperlichen oder mehrfachen Behinderung in Luzern.

Bedienung braucht es keine speziellen Schulungen mehr. Dank dieser Massenprodukte konnten für Menschen mit Behinderungen etliche Barrieren abgebaut werden.

Der Physiker Stephen Hawkins ist ein Paradebeispiel dafür, dass Digitalisierung im besten Fall, wenn alle Faktoren optimal zusammenspielen, die Behinderung zumindest in einzelnen Lebensbereichen ausgleichen kann. Nur dank der Ausstattung mit digitalisierten Hilfsmitteln konnte er trotz Behinderung mit sehr starken Einschränkungen seine bahnbrechenden Gedanken äussern.

Nicht immer sind die Bedingungen optimal und nicht alle Behinderungen lassen sich kompensieren. Digitalisierung kann sich auch negativ auf das Leben von Menschen mit Behinderungen auswirken. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich in den sozialen Medien Gleichgesinnte treffen. Ob es deshalb zur sozialen Segregation von Menschen mit Behinderung kommt, ist bis dato nicht erforscht. Wer die digitalen Geräte nicht bedienen kann, ist schnell von vielem ausgeschlossen. Damit die Passung gelingt, bedarf es verschiedener Anstrengungen auf technischer und gesellschaftlicher Ebene.

Die Digitalisierung betrifft weite Teile der Bildung aller Bildungstufen. Dabei stehen für den Regelbereich die Vermittlung der digitalen Skills und Kompetenzen im Vordergrund. Diese Fertigkeiten zu erwerben, ist namentlich für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf lohnenswert, denn ihnen stehen zahlreiche Instrumente zur Unterstützung des Lernens zur Verfügung – angefangen bei der Analyse eines Problems bis zu Übungen. Diese können einfacher genutzt werden, wenn bereits Erfahrungen im Gebrauch der Geräte abrufbar sind. Ein geübter Umgang mit digitalen Unterrichtsmaterialien kommt auch Lernenden in Klinikschulen zugute. Digitalisierter Unterricht erleichtert den Anschluss an das Lerngeschehen in der Herkunftsklasse.

Neben der Vermittlung medienspezifischer Kompetenzen spielt insbesondere in den oberen Bildungstufen die Vermittlung informatischer Kenntnisse eine Rolle. Darüber hinaus findet die Nutzung digitaler Lernressourcen (Computer und Software) zunehmend Eingang in den Fachunterricht, in die Organisation des Unterrichts und des Schulalltags (z. B. über Lernmanagementplattformen und Schulwebseiten) und in die Kommunikation zwischen Lehrpersonen und Lernenden, zwischen Lehrpersonen und Eltern sowie zwischen den Mitarbeitenden der Schule.

Für die Fachwelt gibt es eine umfangreiche und schnell wachsende Literatur zum Einsatz interaktiver und adaptiver Lernmittel für Lernende mit Lernbehinderungen (*learning disabilities*) oder mit besonderem Bildungsbedarf. Anbieter sind beispielsweise die Verlage SAGE, Elsevier oder die Online-Plattform Oapen mit Open Access. Neben der fachlichen Unterstützung bieten diese Systeme auch Unterstützung bei der Organisation von Lernprozessen oder bei Fragen der Motivation zum Lernen an.

In der Arbeitswelt wird Digitalisierung mit disruptiven Technologien, innovativen Geschäftsmodellen, Automatisierung usw. in Verbindung gebracht. Die digitalen Technologien können sich substituierend (den Menschen ersetzend) oder komplementär (den Menschen ergänzend) auf die Arbeitswelt auswirken. Dadurch wird der Arbeitsmarkt je nach Branche mehr oder weniger verändert. Vereinfacht gesagt führt Digitalisierung zu einer Abnahme von manueller sowie von geistiger Routinearbeit im administrativen Bereich und zu einer Zunahme von geistig anspruchsvoller Tätigkeit. Letztere wiederum bedarf der Bildung und Weiterbildung.

Im Folgenden werden zunächst die digitalisierten Hilfsmittel erwähnt, also die digitalisierte Umwelt, d. h. die technische Ebene, danach kommen die Akteure der Digitalisierung zur Sprache, die einen Bezug zur Bildung und zur Arbeitswelt haben.

Digitalisierte Umwelt

Die digitalisierte Umwelt ist für Menschen mit besonderem Bildungsbedarf, insbesondere für Menschen mit Behinderungen, eher nutzbar, wenn sie nach den Standards des *Universal Design (UD)* angefertigt sind. Geschieht dies nicht, können sich Hindernisse oder Barrieren ergeben. Der Begriff «UD» stammt von Ronald L. Mace, einem amerikanischen Architekten und Designer. UD meint, dass Produkte, Lehrmittel, Verkehrsmittel, Bauten usw. derart gestaltet werden, dass sie ohne Anpassungen barriere- oder hindernisfrei für *möglichst viele Menschen* nutzbar sind. Sieben Prinzipien charakterisieren das UD. Da sich der Sinn zweisprachig besser erschliesst, werden diese in englischer Sprache (Steinfeld & Maisel, 2012) und in deutscher Übersetzung (vgl. Dirks und Bühler, 2018, S. 8) wiedergegeben:

Tabelle 2: Prinzipien des Universal Design (UD)

1. Breite Nutzbarkeit	<i>equitable use</i>
2. Flexibilität in der Benutzung	<i>flexibility in use</i>
3. Einfache und intuitive Benutzung	<i>simple intuitive use</i>
4. Sensorisch wahrnehmbare Informationen	<i>perceptible information</i>
5. Fehlertoleranz	<i>tolerance for errors</i>
6. (Geringer) körperlicher Aufwand	<i>(low) physical effort</i>
7. Passende Grösse und Platz für Zugang und Benutzung	<i>appropriate size and space for approach and use</i>

Quelle: vgl. Dirks & Bühler, 2018; Steinfeld & Maisel, 2012

Damit die im UD konzipierten Dinge *für möglichst alle Menschen* anwendbar werden, müssen sie mit den individuellen Hilfsmitteln der Menschen mit Beeinträchtigungen kompatibel sein. Hier spricht man von unterstützenden Technologien, die folgendermassen definiert werden:

- Assistierende (oder assistive) Technologien bzw. Assistenztechnologien (AT) sind Gegenstände, Geräte oder Produktsysteme, unabhängig davon, ob sie kommerziell erworben, modifiziert oder angepasst wurden, um die Funktionsfähigkeit der Nutzerinnen und Nutzer zu erweitern, zu verbessern oder aufrechtzuerhalten. Diese oft computergestützten Programme oder Werkzeuge werden inzwischen von weiten Teilen der Bevölkerung mit und ohne Beeinträchtigungen genutzt. Beispiele dafür sind die Vorlesefunktion oder Bildschirmanspassungen.
- Adaptive Technologien sind Teil der AT, werden aber speziell für Menschen mit Beeinträchtigungen hergestellt. Dazu gehören Roboter, die Assistenzdienste übernehmen können, Prothesen, Implantate usw. (Tennessee Science Standards, 2012). Sie unterstützen Menschen mit Behinderungen in der Alltagsbewältigung, was eine für sie ausschlaggebende Vorbedingung für Aktivitäten in Bildung und Arbeit darstellt.

Ohne AT und adaptive Technologien wären diverse Voraussetzungen gar nicht vorhanden, die eine beträchtliche Anzahl Menschen mit Behinderungen für Lernprozesse und Interaktionen benötigen.

Im Folgenden werden die direkten Akteure der Digitalisierung in den Bereichen Bildung und Arbeit skizziert. Als Erstes kommen Bund und Kantone, dann die Zivilgesellschaft, die Hochschulen, die Lehrmittelhersteller und schliesslich die kommerziellen Akteure zur Sprache. Die indirekten Akteure, die das Geschehen massiv beeinflussen, beispielsweise das Fernmeldewesen oder die Betreiber der Infrastruktur, werden hier nicht aufgeführt.

Akteure der Digitalisierung

Mit der Digitalisierung in den Bereichen Bildung und Arbeit allgemein beschäftigen sich zahlreiche Akteure mit je unterschiedlichen Interessen; etliche verfolgen das Ziel, dass Menschen mit Behinderungen dank Digitalisierung besser am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Das gesamte Feld ist dermassen dynamisch, dass hier lediglich eine kleine Auswahl der involvierten Stellen und nur eine Momentaufnahme ihrer Aktivitäten skizziert werden kann.

Politische Akteure und Verwaltung

Die Digitalisierung ist ein zentraler Bestandteil des *Disability Mainstreaming*, also des Mitdenkens der Anliegen von Menschen mit Behinderungen auf allen Handlungsebenen. Im Bereich Bildung stellen sich für Politik und Verwaltung u. a. Fragen rechtlicher, finanzieller, ethischer, technischer, pädagogischer und didaktisch-methodischer Natur.

Auf politischer Ebene gab es mehrere Vorstösse zum Thema «digitale Welt»⁶. Das Postulat «*Inklusives Arbeitsumfeld im Lichte der Digitalisierung*» (16.4169) von Bruderer ging direkt auf die Anliegen von Menschen mit Behinderungen ein. Darin wurden Themen aufgegriffen, die den Kern des vorliegenden Berichts betreffen. Eine Studie dazu wird in Kapitel 4.5 vorgestellt.

Im eidgenössischen Parlament wurden mehrere Vorstösse zum Thema Digitalisierung und Bildung eingereicht, meistens ohne direkten Bezug zur Sonderpädagogik, wie das Postulat 20.3458 «*Bildungssoffensive Schweiz – digitales Klassenzimmer*» der ständerätlichen Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (WBK-S, 2020)⁷ exemplarisch zeigt. Dieses Postulat wurde während der Corona-Pandemie übermittelt.

Der Bundesrat erwähnte in seiner Antwort vom 27. Mai 2020 auf das Postulat der WBK-S die gemeinsamen Aktivitäten von Bund und Kantonen. Weiter wurden im Bericht die Plattform Eduport von educa.ch, die die kantonalen Behörden beim Online-Unterricht unterstützt, und der Bericht *Daten in der Bildung – Daten für die Bildung* (Educa, 2019) genannt. Zudem wurde auf die *Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation (BFI-Botschaft 2021–2024)* aufmerksam gemacht, in der die Digitalisierung ein zentrales und transversales Thema darstellt.

Im Bereich der obligatorischen Schule, die in das Hoheitsgebiet der Kantone gehört, verwies der Bundesrat auf die regionalen Lehrpläne sowie auf die Digitalisierungsstrategie der EDK (siehe unten)

⁶ Postulat Reynard vom 16.09.2015 (15.3854 «*Automatisierung. Risiken und Chancen*»);
Postulat Bruderer vom 16.12.2016 (16.4169 «*Inklusives Arbeitsumfeld im Lichte der Digitalisierung*»);
Postulat Derder vom 17.03.2017 (17.3222 «*Digitale Wirtschaft. Die Arbeitsplätze der Zukunft und Massnahmen für ihre Förderung in der Schweiz identifizieren*»).

⁷ Postulat WBK-S [Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur SR] vom 18.05.2020 (20.3458 «*Bildungssoffensive Schweiz – digitales Klassenzimmer*»).

und die daraus folgenden Massnahmen, die hier skizziert werden, weil sie immer auch Menschen mit Behinderungen betreffen, gerade, wenn sie nicht erwähnt werden:

- In den Gymnasien wird ab dem Schuljahr 2022/2023 Informatik als obligatorisches Fach eingeführt (MAV; SR 413.11) (Bundesrat, 1995).
- In der Berufsbildung wird der Digitalisierung im Rahmen des Leitbilds Berufsbildung 2030 grosse Beachtung geschenkt. Zudem werden die Anforderungen, die sich aus der Digitalisierung ergeben, bei den Berufsrevisionen und bei der Überarbeitung der Berufsbildungspläne systematisch miteinbezogen.
- Auf Ebene der Hochschulen sind ebenfalls verschiedene Projekte am Laufen, so ein Impulsprogramm von swissuniversities mit dem Titel *P-8 Stärkung von Digital Skills in der Lehre*.

Weiter nahm der Bundesrat Bezug auf die Erfahrungen, die mit dem Fernunterricht während des Lockdowns im Frühjahr 2020 aufgrund der Covid-19-Pandemie gemacht wurden. Demnach werden Bund und Kantone prüfen, ob es unter Einhaltung der jeweiligen Zuständigkeiten allenfalls zusätzliche Massnahmen im Bereich der Digitalisierung im Bildungswesen braucht.

Von den Aktivitäten des Bundesrates sind u. a. folgende zu erwähnen:

- Im Jahr 2020 verabschiedete er die aktualisierte *Strategie Digitale Schweiz* (BAKOM, 2020), deren erste Fassung aus dem Jahr 2016 stammt. Im zweijährigen Aktionsplan dazu nehmen Umweltfragen und die Datennutzung im Bildungsraum Schweiz viel Raum ein.
- Im Jahr 2018 lancierte er das NFP *Digitale Transformation* und beauftragte den Schweizerischen Nationalfonds mit dessen Durchführung.
- Im Jahr 2017 publizierte er die *Auswirkungen der Digitalisierung auf Beschäftigung und Arbeitsbedingungen* (Bundesrat, 2017a).
- Ebenfalls im Jahr 2017 erschien der *Bericht über die zentralen Rahmenbedingungen für die digitale Wirtschaft* (Bundesrat, 2017b).

Im Rahmen der Bildungszusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen wurde der Koordinationsausschuss Digitalisierung geschaffen. Zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen, die Bund und Kantone für den Bildungsraum Schweiz verfolgen (WBF & EDK, 2019), kam im Jahr 2019 die Digitalisierungsthematik dazu.

Auf interkantonaler Ebene verabschiedete die EDK im Juni 2018 ihre *Digitalisierungsstrategie* (EDK, 2018). Die Kantone einigten sich am 27. Juni 2019 auf diejenigen Massnahmen (EDK, 2019), die ergänzend zu den kantonalen Arbeiten gesamtschweizerisch anzugehen sind. Die Produkte und Projekte sind entlang von sieben Themenfeldern nach Akteuren oder Adressaten geordnet:

1. Datennutzung im Bildungswesen (aus übergeordneter Sicht)

- Grundlagenbericht Datennutzung (Educa, 2019)
- Föderation von Identitätsdiensten
- *Datenaustausch* in der Berufsbildung (Optima) (Educa, o. J.)

2. Schulorganisation und Schulleitung

- Ordnungsrahmen (Framework) für die Kompetenzen und Ressourcen bezüglich digitaler Identität der Nutzenden und Vergabe von Zugangsrechten für Schulen und Schulleitungen
- Empfehlungen zur Ausstattung der Informations- und Kommunikationstechnologie (ICT) von Schulen

3. Schülerinnen und Schüler

- Kompetenzmodell für digitale Kompetenz ausgehend von sprachregionalen Lehrplänen

4. Lehrerinnen und Lehrer

- Bericht über die Lehrerbildung zur kontinuierlichen Stärkung der Lehrerinnen und Lehrer in Fragen der Digitalisierung durch Aus- und Weiterbildung als Aktivitäten der Pädagogischen Hochschulen (PH)

5. Forschung und Innovation

- Zugang zu Daten für die Forschung zwecks Nutzbarmachung der Potenziale der Digitalisierung durch Forschung und Innovation

6. Neue Akteure

- Auslegeordnung zu digitalen Lehr- und Lernmaterialien
- Dialogformat mit neuen Akteuren
- Konzept zum Umgang mit digitalen Daten

7. Netzwerk der Bildungsbehörden

- Nutzung der neuen technologischen Möglichkeiten
- Konzepte für fachlichen Austausch und *Digital First* (Leitmotto der E-Government-Strategie Schweiz 2020–2023 mit Hinweis auf Accessibility) im Netzwerk der EDK
- Vertiefungsbericht zum Thema Digitalisierung im Rahmen des Bildungsmonitorings

Für die Sonderpädagogik sind sämtliche Punkte der *Digitalisierungsstrategie* der EDK bedeutsam. Besondere Beachtung ist den neuen Akteuren (etwa den Hilfs- und Lehrmittelherstellern) zu schenken. Zu betonen ist, dass die Gemeinden und Schulleitungen vor allem im Beschaffungswesen der digitalen Bildung eine wichtige Rolle spielen. Im Sinne der integrierenden Funktion der Schule ist es wichtig, die Digitalisierungsstrategie der EDK im Hinblick auf Lernende mit besonderem Bildungsbedarf von Fachleuten mit Wissen über Lernsoftware, assistive und adaptive Technologien zu präzisieren. Es reicht nicht, die Sonderpädagogik «mitzumeinen». Systematisch muss danach gefragt werden, was die Digitalisierungsstrategie für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf bedeutet.

Die private Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) als Fachagentur der EDK sowie die öffentlich-rechtliche Institution Educa als Fachagentur der EDK und des Bundes sind beauftragt, die Frage des Umgangs mit digitalen Diensten zu bearbeiten, insbesondere «rechtliche und technische Rahmenbedingungen, Aspekte des *Universal Design*, Beschaffungsfragen, Beitrag von privatwirtschaftlichen Anbietern» (EDK, 2019, S. 9). Beide Institutionen sind laufend daran, die Kriterien

für digitale Barrierefreiheit auf der Web-Applikation «Navigator» zu bearbeiten, um Schulen in der Anwendung digitaler Medien zu unterstützen (Educa, 2021).

Zivilgesellschaft

Zahlreiche Stiftungen, Verbände und Vereine der Zivilgesellschaft beschäftigen sich mit der Digitalisierung im Bereich Bildung und Arbeit.

Der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) legte ein Positionspapier mit dem Titel *Digitale Technologien in der Schule: Herausforderungen aktiv angehen* (LCH, 2018) vor. Von den Themen, die auch in der Digitalisierungsstrategie der EDK aufgeführt sind, werden die Gesundheit der Lehrpersonen sowie Finanzierungsfragen betont.

Die Palette der Formen der fortschreitenden Digitalisierung im Bildungswesen ist – auch ohne direkt auf die Anliegen von Lernenden mit Behinderungen einzugehen – bereits sehr umfassend: Gemäss LCH (2018, S. 4) reicht sie von internetbasierten Tests und Lernaufgaben, digitalen Lehrmitteln, Tools für das personalisierte Lernen, visualisierten individuellen Kompetenzständen, Lernaufgaben mit gekoppelten standardisierten Beurteilungen über den Einsatz von digitalen Videos und Bildern, die Nutzung von Datenbanken für Recherchen und die digitale Kommunikation im Team, mit Eltern und Schülerinnen und Schülern bis hin zur digitalen Administration sowie der digitalen Erstellung, Kommunikation und Aufbewahrung von Dokumenten.

Ein Beispiel aus der Warte der Sonderpädagogik stellt das Positionspapier des Berufsverbands für Heil- und Sonderpädagogik Schweiz (BHS) mit dem Titel *Digitalisierung in der Bildung* (BHS, 2018) dar. Es ergänzt die Digitalisierungsstrategie der EDK und das Positionspapier des LCH, indem es Überlegungen insbesondere zu Menschen mit Behinderungen (im integrativen und separativen Setting) anstellt.

Der BHS schlägt vor:

- von Beginn weg an alle Lernenden denken;
- die Kompetenzen der Mitarbeitenden hinsichtlich Sonderanwendungen und Umgang mit angepassten Geräten schulen;
- Lern-, Förder- und Hilfsmittel allenfalls mit Unterstützung durch Beratungsstellen richtig einsetzen;
- die digitalen Kompetenzen fördern und gleichzeitig auch auf die digitalen Gefahren (Betrug, Mobbing hinweisen);
- darauf achten, dass etwa bei Lehrmitteln keine neuen Barrieren entstehen;
- Lernmöglichkeiten auch in Pflegesituationen nutzen;
- das Alter der Lernenden berücksichtigen, denn Lebens- und Entwicklungsalter können voneinander abweichen.

Hochschulen

Verschiedene Universitäten und Hochschulen forschen im Bereich Digitalisierung und Menschen mit besonderem Bildungsbedarf. Sie bearbeiten unterschiedliche Themenfelder.

Im Departement Gesundheitswissenschaften und Technologie der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) Zürich werden adaptive Technologien in den Bereichen menschliche Bewegungssynthese, Biomechanik, virtuelle Realität, Mensch-Maschine-Interaktion und Rehabilitationsrobotik entwickelt. In diesem Kontext entstand auch der Cybathlon, «ein einzigartiger Wettkampf, an dem sich Menschen

mit Behinderung beim Absolvieren von alltäglichen Aufgaben mittels assistierender Technologien messen» (ETH, 2021).

Verschiedene Initiativen werden im Rahmen des bereits erwähnten, von den Schweizer Hochschulen koordinierten P-8-Programms *Stärkung von Digital Skills in der Lehre* unterstützt. Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) erarbeitet u. a. Tools zur barrierefreien Gestaltung von Inhalten auf Lernplattformen für Studierende mit besonderen Bedürfnissen. Zwei weitere Projekte richten sich an bereits praktizierende und zukünftige Lehrkräfte mit dem Ziel, diese für das Thema *E-Accessibility* zu sensibilisieren und sie in diesem Bereich zu schulen. Es handelt sich dabei um das Projekt *Digitale Basiskompetenzen von Studierenden*, das von einem Konsortium der PH unterstützt wird, und um die *Swiss Digital Skills Academy*, die von zwölf Hochschulen aus der ganzen Schweiz getragen wird. Nach Ablauf des Programms, im Dezember 2024, werden die erarbeiteten Dokumente einem breiten Publikum zugänglich sein (swissuniversities, 2021).

Lehrmittelhersteller

Die Lehrmittel der obligatorischen Schulstufe orientieren sich an den sprachregionalen Lehrplänen. In der Romandie werden die offiziellen Lehrmittel zentral von der Unité des moyens d'enseignements romand der Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) koordiniert, ausgewählt und zum Teil selber verlegt (CIIP, o. J.). Die Fondation Asile des aveugles ist Eigenerin der Webseite booxaa (des livres accessibles et adaptés pour tous!), auf der unter Beachtung der Zugangskriterien Lehrmittel im PDF-Format für Menschen mit Sehbehinderungen oder anderen Beeinträchtigungen abrufbar sind. In der Deutschschweiz übernimmt die Interkantonale Lehrmittelzentrale ILZ Koordinationsaufgaben; sie beteiligt sich u. a. an der Datenbank catalonia.access zu Lehrmitteln für Menschen mit Sehbehinderungen. Öffentlich-rechtliche und privatrechtliche Unternehmen produzieren die Unterrichtsmaterialien. Die Lehrmittelhersteller stehen vor der Aufgabe, Lehrmittel für alle Bildungsstufen möglichst barrierefrei zu gestalten. Gemäss einem Bericht der ILZ (2020, S. 7) sind digitale Lehrmittel nicht per se barrierefrei. Wenn die Barrierefreiheit bei der Entwicklung eines Lehrmittels nicht bereits von Anfang an berücksichtigt werde, seien später umfangreiche Anpassungen erforderlich. Der Aufwand für die Berücksichtigung und Umsetzung der Barrierefreiheit sei während der Entwicklung vergleichsweise gering. Oft seien es Zeitgründe, die dazu führten, dass die Barrierefreiheit nicht bereits bei der Konzeption eine Rolle spiele. Lehrmittel für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf anzupassen, kann einfach sein, z. B. indem Lernenden nur Inhalte angezeigt werden, die ihrem Alter oder ihrer Klassenstufe entsprechen. Die Anpassung kann aber auch technisch sehr komplex sein, etwa wenn ein Algorithmus auf der Basis eines Lernmodells und der Eingaben von Lernenden versucht, die Reihenfolge der Inhaltsvermittlung optimal an deren Fähigkeiten und Kenntnisse anzupassen.

Die Stiftung Access for all (Zugang für alle) beschäftigt sich mit der digitalen Barrierefreiheit. Gemäss Auskunft der Stiftung gibt es derzeit keine systematische Analyse der Barrierefreiheit von Lehrmitteln für verschiedene Behinderungsarten; es ist auch nicht bekannt, ob es sprachregionale Unterschiede gibt.⁸

Zu beachten ist, dass seit dem 1. April 2020 als Folge der Genehmigung des Vertrages von Marrakesch Artikel 24 Litera c des Urheberrechtsgesetzes (URG) in Kraft ist.

⁸ Antwort per Mail von der Stiftung Zugang für alle (Access for all) vom 17.09.2020.

Kommerzielle Akteure

Für die internationalen Konzerne Amazon, Apple, Google, Microsoft und für zahlreiche weitere grosse und kleine Unternehmen, die u. a. auch im Bereich der Bildungstechnologien aktiv sind, zählen die weltweit mehr als eine Milliarde Menschen mit Beeinträchtigungen sowie ältere Menschen zu einem interessanten und wachsenden Markt. Ausser kommerziellen Interessen verfolgen diese Firmen gemäss Informationen auf ihren Webseiten auch menschenrechtliche Anliegen, indem sie Geräte nach den Prinzipien des UD und der AT bauen. Barrierefreiheit bzw. Partizipation am gesellschaftlichen Geschehen werden als Ziele genannt. Neben vielen Gemeinsamkeiten unterscheiden sie sich aber in ihren Schwerpunkten. Es folgen ein paar wenige Beispiele: Eine Firma investiert in Bildung, sowohl für den Mainstream als auch für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf. Sie spricht die verschiedenen Adressaten gezielt an, von der Schulleitung (Sensibilisierung, Schulung, Anpassung des Lehrplans und der Unterrichtsmaterialien) bis zur Gebäudetechnik (Sicherheitsfragen, Lüftung, Beleuchtung, Maschinenparkverwaltung usw.). Ein weiteres Unternehmen setzt auf den barrierefreien Zugang zum Internet. Wiederum ein anderes hat seinen Schwerpunkt bei der Bewältigung des Lebensalltags von Menschen mit Behinderungen. Eine der Weltfirmen konzentriert sich auf die Arbeit zu Hause, beispielsweise von Menschen mit Sehbehinderungen.

Im Jahr 2020 lässt sich über elektronische Geräte für Menschen mit Behinderungen Folgendes festhalten: Ein nicht unerheblicher Anteil der bestehenden Angebote im Hard- und Softwarebereich ist (zumindest für technische Laien) nicht oder nur sehr begrenzt individualisierbar. Etliche Anbieter kreieren jedoch individuelle, personalisierte Angebote. Viele arbeiten an Sprachassistenten und/oder an Spracherkennungssystemen. Vergrössern und Verkleinern der Schrift, Farbanpassungen und Vorlesefunktionen gehören zum Standard praktisch aller Geräte. Diese sind besonders nützlich bei Sehstörungen. Für Menschen mit Hörbehinderungen gibt es Software, die die gesprochene Sprache in Gebärden übersetzt. In Filmen und Präsentationen können Untertitel eingespielt werden.

Bei manchen Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) fehlt die Fähigkeit, die Mimik der Mitmenschen zu entziffern. Dank AI ist es möglich, sich die Mimik in Sprache übersetzen zu lassen. Zudem gibt es Software, mittels der gelernt werden kann, die Mimik zu verstehen. Zahlreiche Software steht Menschen mit Dyslexie, Dyskalkulie und Dyspraxie zur Verfügung (Korrekturprogramme, Lernsoftware usw.). Die 3D-Technik ermöglicht es, virtuell Räume zu begehen, die z. B. für gehbehinderte Menschen oder für Menschen mit Angststörungen nicht zugänglich sind. Rollstuhlfahrerinnen und -fahrer orientieren sich mittels eines globalen Positionsbestimmungssystems. Für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen gibt es Kommunikationshilfen, Texte in Leichter oder Einfacher Sprache, Piktogramme usw.

Ein Beispiel guter Praxis

Die *Cellule cantonale de coordination en informatique pédagogique spécialisée* (CellCIPS, o. J.) ist eine Abteilung der Bildungsverwaltung des Kantons Waadt. Über Jahre konnten hier bei Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf Erfahrungen im Gebrauch von IKT aufgebaut werden. Die Abteilung richtet sich in erster Linie an alle Beteiligten der obligatorischen Schule. Sie hat sowohl technisches als auch pädagogisches Wissen und bietet Begleitung, Ausbildung und Ressourcen an. Sie unterstützt das Lernen mithilfe von digitalen Mitteln in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen, Organisieren, Sehen, Hören, Sprechen, Interagieren und Annotieren. Mit Letzterem ist das Notieren von Gehörtem oder Gesehenem auf den Unterrichtsmaterialien gemeint. Die Informationen sind online zugänglich.

2.2.2 Demografische Entwicklung

Das demografische Geschehen als einer neben etlichen anderen Kontextfaktoren, die sich auf die Bereiche Bildung und Arbeit von Menschen mit Behinderungen auswirken, wird hier kurz beschrieben. Zuerst wird ein Blick auf die demografische Entwicklung der gesamten Bevölkerung in der Vergangenheit und in der Zukunft geworfen. Danach wird der Anteil von Menschen mit Behinderungen näher betrachtet.

Laut dem BFS ist der Anteil der älteren Menschen (65 Jahre und älter) zwischen 1900 und 2018 gestiegen, während jener der Jugendlichen (unter 20 Jahren) und der Personen im erwerbsfähigen Alter (20 bis 64 Jahre) gesunken ist. Bildlich gesprochen hat sich die Altersstruktur von einer «Pyramide» zu einer «Tanne» gewandelt, wobei die geburtenstarken Jahrgänge 1940 bis 1971 dominieren (BFS, 2020d, S. 5). Insgesamt ist die Bevölkerung gewachsen und der Anteil der Frauen ist grösser als jener der Männer; im Jahr 2019 betrug er 50,4 % (BFS, 2020n, S. 5).

Das BFS schätzte die zukünftige Bevölkerungsentwicklung der Schweiz anhand dreier Szenarien ein: eines, das von einer tiefen, die Entwicklung hemmenden Situation ausgeht, eines zweiten, das auf einer wachsenden Bevölkerung basiert, und eines Referenzszenarios, das davon ausgeht, dass sich die Entwicklung der vergangenen Jahre fortsetzt. Aus heutiger Sicht ist gemäss Referenzszenario davon auszugehen, dass die ständige Wohnbevölkerung der Schweiz wachsen wird. Gemäss BFS wird die Zahl der Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren in den nächsten 30 Jahren leicht ansteigen. Allerdings nimmt sie weniger schnell zu als diejenige der Personen ab 20 Jahren und ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung sinkt von 19,9 % im Jahr 2015 auf 19,8 % im Jahr 2035 bzw. auf 19,3 % im Jahr 2050 (BFS, 2020j, S. 12).

Die Entwicklung wird in den Kantonen und Regionen je unterschiedlich verlaufen.

Demografische Situation von Menschen mit Behinderungen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen

Das BFS erfasst in seinen Statistiken Menschen mit Behinderungen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten.

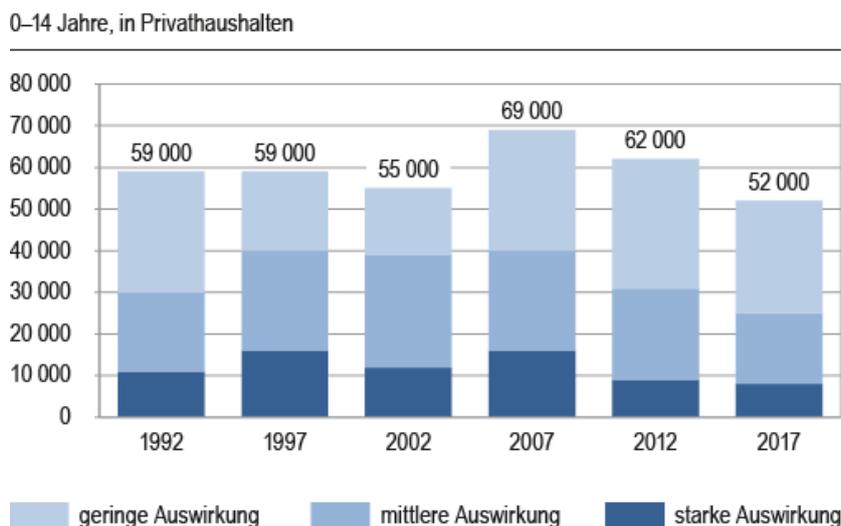
Gemäss dem *Statistischen Sozialbericht* (BFS, 2019d, S. 63) gelten in der Schweiz je nach Quelle und Definition von Behinderung zwischen 220 000 Menschen im Sinne der IV, d. h. mit voraussichtlich bleibender oder längere Zeit dauernder ganzer oder teilweiser Erwerbsunfähigkeit, und 1,8 Millionen Menschen im Sinne der sozialen Definitionen (siehe Kapitel 2.1) als behindert. Für das BFS ist die Definition des Begriffs «Menschen mit Behinderungen» gemäss BehiG ein wichtiger Ausgangspunkt für seine Berechnungen. Diese Definition ist kompatibel mit dem ICF-basierten Begriff von Behinderung. Zusätzlich unterscheidet das BFS, ob die Auswirkung der Behinderung gemäss Selbsteinschätzung stark oder gering ist. Als behindert gelten laut BFS:

[...] Personen, die ein dauerhaftes Gesundheitsproblem haben und die bei Tätigkeiten des normalen Alltagslebens (stark oder etwas) eingeschränkt sind. Gemäss Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) handelt es sich bei einer Behinderung um Einschränkungen bei der Teilhabe am sozialen Leben aufgrund einer Schädigung oder eines dauerhaften Gesundheitsproblems. Diese Definition beruht auf einem sozialen Verständnis der Behinderung (ich kann mich nicht frei bewegen), das sich vom individuellen/medizinischen Modell unterscheidet (ich bin querschnittgelähmt). Sie basiert auf den Angaben der befragten Person, da diese selbst am besten einschätzen kann, ob sie eine Behinderung hat oder nicht. (BFS, 2019d, S. 63)

Erfasst werden u. a. die Altersgruppe, das Geschlecht, der Wohnort, die Nationalität, der Bildungsabschluss, der Grad der Auswirkungen der Behinderung und der Aufenthaltsort (in Privathaushalten oder in Institutionen).

Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt auf, dass die Anzahl der Kinder mit Behinderungen (0–14 Jahre) in Privathaushalten von 1992 bis 2017 in absoluten Zahlen und prozentual abgenommen hat (BFS, 2019b, S. 1). Die Höchstzahl wurde mit 69 000 Kindern im Jahr 2007 registriert. In Prozentwerten entsprachen im Jahr 1992 die 59 000 Kinder mit Behinderungen 4,9 % der 0- bis 14-Jährigen, im Jahr 2017 machten die 52 000 Kinder mit Behinderungen noch 4,1 % der 0- bis 14-Jährigen aus. Für die Zu- und Abnahme der Zahlen wurden keine Begründungen genannt.

Abbildung 1: Anzahl Kinder mit Behinderungen nach Auswirkung der Behinderung 1992–2017



Quelle: BFS, 2019b, S. 1

Was Kinder mit Behinderungen betrifft, sahen die Verhältnisse im Jahr 2017 gemäss BFS (2019b, S. 1–4) folgendermassen aus: Von den insgesamt 52 000 Kindern mit Behinderungen im Alter von 0–14 Jahren lebten 8000 Kinder mit einer Behinderung, die sich stark auf die Ausübung verschiedener Aktivitäten auswirkte, und 44 000 Kinder mit einer Behinderung, die sich weniger stark auswirkte. Von den Letzteren erfuhren 17 000 Kinder mittlere und 27 000 Kinder leichte bis keine Auswirkungen auf das Leben. Wie bei den Erwachsenen nahmen auch bei den Kindern die Behinderungen mit zunehmendem Alter zu. Im Unterschied zu den Erwachsenen wurden jedoch weniger Mädchen als behindert eingestuft als Knaben.

Bei einer Gesamtbevölkerung von 8 327 126 Menschen lebten im Jahr 2015 rund 1 494 000 erwachsene Menschen mit Behinderungen ab 16 Jahren in Privathaushalten und in Institutionen, davon 283 000 Menschen mit schwerer Beeinträchtigung. 44 308 Personen verbrachten im Jahr 2015 ihr Leben in Institutionen für Menschen mit Behinderungen. Zudem wohnten 116 468 Menschen, die 65 Jahre alt oder älter waren⁹ und 5 651 unter 65 Jahre alte Personen in Alters- und Pflegeheimen (BFS, 2020f). Zusammengefasst heisst dies:

⁹ Die Kategorie kann nicht differenziert nach Aufenthalt im Alters- oder im Pflegeheim dargestellt werden.

Gemäss verschiedener Quellen kann die Anzahl Menschen mit Behinderungen auf rund 1,7 Millionen geschätzt werden. Davon gelten 27 % als stark beeinträchtigt. Dies ist bei allen Personen, die in Heimen oder spezialisierten Institutionen leben (rund 2 % der Wohnbevölkerung), der Fall. Für diese Personen ist es nicht mehr möglich oder zu schwierig, selbstständig zuhause zu leben. (BFS, 2020f)

Für die erwachsene Bevölkerung (ab 16 Jahren) liegen für 2015 folgende Daten vor (siehe Abbildung 2).

Das BFS (2020g) weist gemäss Abbildung 2 für das Jahr 2015 aus, dass Geschlecht, Alter, Wohnort, Nationalität und Bildungsstand das Behinderungsrisiko beeinflussen.

Nach Geschlecht: Frauen haben ein höheres Behinderungsrisiko als Männer. Gemäss Survey-Daten (BFS, 2020g) gibt es schweizweit prozentual mehr Frauen als Männer mit einer Behinderung, nämlich 25,6 % Frauen und 18,2 % Männer. 4,8 % der Frauen bzw. 3,5 % der Männer leben mit einer starken Einschränkung. Aus administrativer Sicht zeigte das BFS bereits früher einen weiteren geschlechtsspezifischen Unterschied auf: Obwohl mehr Frauen als Männer angeben, behindert zu sein, ist ihr Anteil beim Bezug von Leistungen kleiner als jener der Männer. Männern werden häufiger Invaliditätsleistungen gewährt als Frauen (BFS, 2009, S. 16).¹⁰

Nach Alter: Je älter eine Person, desto grösser ist das Risiko einer Behinderung. Die Anzahl Personen mit Behinderungen nimmt mit steigendem Alter zu. Es kommt eher selten vor, dass sich Behinderungen im Laufe des Lebens auswachsen oder dass die Einschränkungen abnehmen. Zahlen dazu gibt es keine. Längsschnittdaten, die dazu benötigt würden, liegen nicht vor.

Nach Wohnort (Grossregion): Der Kanton Tessin und die Genferseeregion weisen geringere Anteile von Menschen mit Behinderungen auf als die übrige Schweiz.

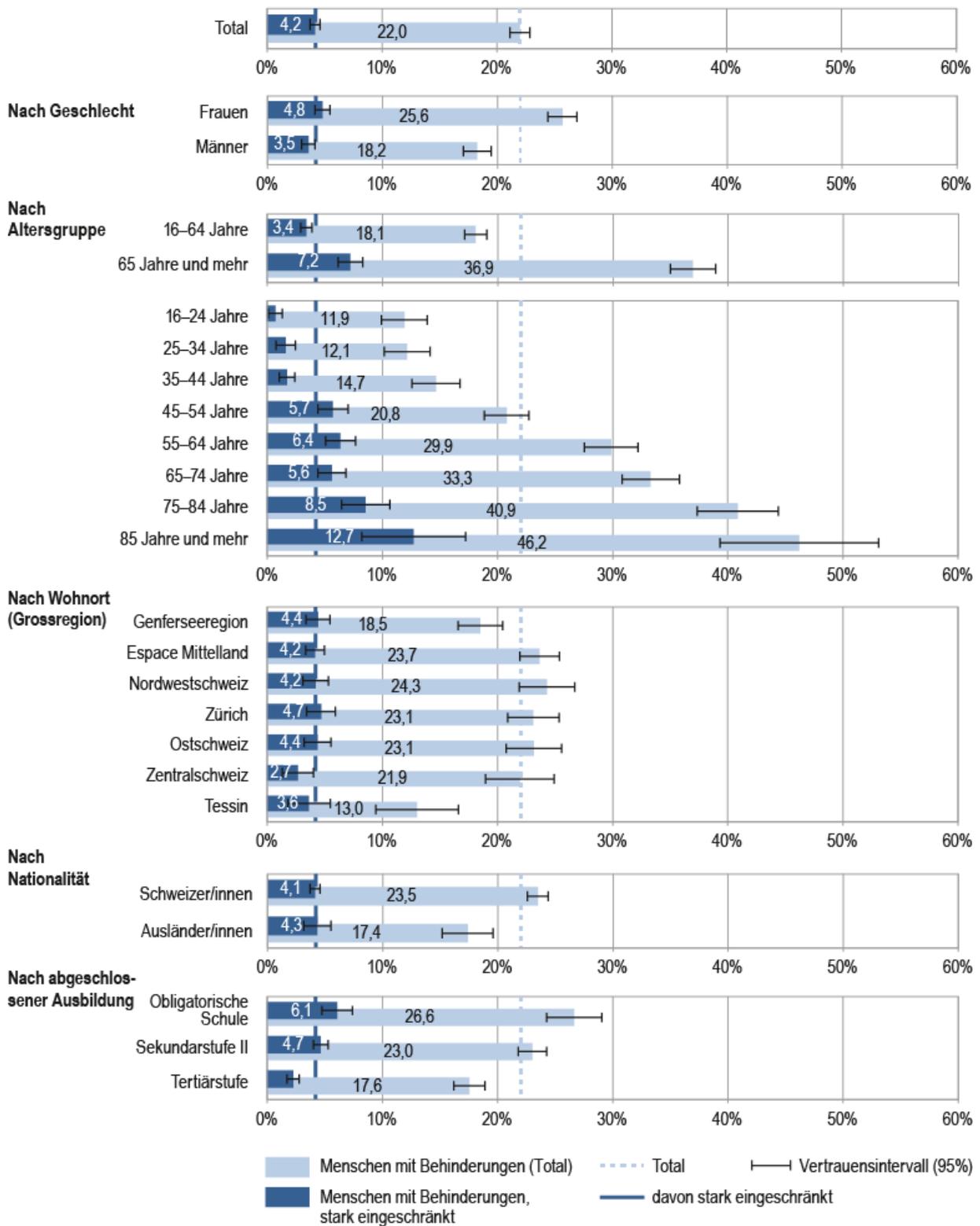
Nach Nationalität: Ausländerinnen und Ausländer (ab 16 Jahren), die zur ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz zählen, haben ein kleineres Behinderungsrisiko als Schweizerinnen und Schweizer. Im Jahr 2019 betrug der Anteil der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung 25,3 %. Die ausländische Bevölkerung ist jung. Es gibt mehr 0- bis 19-jährige ausländische Kinder und Jugendliche als ausländische Seniorinnen und Senioren im Alter von 65 Jahren oder älter. Bei den Schweizerinnen und Schweizern verhält es sich umgekehrt. Es gibt fast dreimal mehr Seniorinnen und Senioren als 0- bis 19-jährige Personen (BFS, o. J.e).

Nach abgeschlossener Ausbildung: Bei einem niedrigeren Bildungsstand ist das Behinderungsrisiko höher als bei einem höheren Bildungsstand.

¹⁰ Aus administrativer Sicht werden diejenigen Menschen als Personen mit Behinderungen erfasst, die wegen eines dauerhaften Gesundheitsproblems Leistungen von einer öffentlichen oder privaten Verwaltungsstelle erhalten (BFS, 2009, S. 7).

Abbildung 2: Anteil von Menschen mit Behinderungen an verschiedenen Bevölkerungsgruppen 2015

Wohnbevölkerung 16 Jahre und mehr, die in einem Privathaushalt lebt



Quelle: BFS, 2020g

2.3 Datenlage

Die Datenlage zur Bildungsstatistik für Menschen mit besonderem Bildungsbedarf, insbesondere mit Behinderungen, sieht folgendermassen aus:

Tabelle 3: Datenlage zur Bildungsstatistik zu Menschen mit Behinderungen

Bildungsstufen, Bildungsangebote		Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik insgesamt	Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik zu Menschen mit besonderem Bildungsbedarf, vor allem aufgrund von Behinderung	Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten
Weiterbildung		Daten vorhanden (Survey-Daten)	wenige Daten vorhanden (Selbstdeklaration in Surveys)	Daten vorhanden (IV)
Nachobligatorischer Bereich	Tertiärstufe	Daten vorhanden (Administrativ- und Survey-Daten)	wenige Daten vorhanden (Selbstdeklaration in Surveys)	Daten vorhanden (IV)
	Sekundarstufe II Allgemeinbildung	Daten vorhanden (Administrativdaten)	keine nationalen Daten vorhanden	Daten vorhanden (IV)
	Sekundarstufe II Berufsbildung			Daten vorhanden (IV)
Obligatorische Schule	Sekundarstufe I	Daten vorhanden (Administrativdaten)	Daten nach neuer Erhebungsart ab Schuljahr 2017/2018 vorhanden	Daten vorhanden (IV)
	Primarstufe			Daten vorhanden (IV)
Frühbereich		Daten zur Nachfrage, keine nationalen Daten zum Angebot vorhanden	keine nationalen Daten vorhanden	Daten des Geschäftsfelds Familie, Generationen und Gesellschaft, Bereich Kinder- und Jugendfragen und Daten der IV zu medizinischen Massnahmen vorhanden

Daten vorhanden: Daten zu den Personen in Ausbildung (Anzahl der Studierenden/Lernenden, Individualdaten zu Geschlecht, Alter, Abschluss), Personal von Bildungsinstitutionen, jedoch nur grobe Daten zur Finanzierung

Administrativdaten: Von der Verwaltung zusammengestellte Daten ohne subjektive Einschätzungen, z. B. Register zu Lernenden oder zu bezogenen Leistungen, eher statische Daten

Survey-Daten: Befragungsdaten, mit subjektiven Einschätzungen und möglichen Rücklaufverzerrungen, z. B. über den Gesundheitszustand, eher dynamische, flexible Daten

2.4 Rechtliche Grundlagen

Prinzipien und Begriffe

In der Normenhierarchie hat Völkerrecht grundsätzlich Vorrang vor innerstaatlichem Recht, wobei zu beachten ist, dass es zum Teil nur deklaratorischen bzw. programmatischen Charakter hat. Die Bundesverfassung (BV) schreibt Bund und Kantonen vor, das Völkerrecht zu beachten. Innerstaatlich steht die BV zuoberst, gefolgt von den Bundesgesetzen und den Verordnungen. Normen werden auf allen drei Staatsebenen (Bund, Kantone, Gemeinden) im Rahmen der jeweiligen Kompetenzen erlassen. Gesetze enthalten in Form von Rechtssätzen generell-abstrakte Normen. Diese vermitteln Rechte und Pflichten und werden beispielsweise in Form von Prinzipien, Aufgaben, Zuständigkeiten und Finanzierungsmechanismen festgehalten. In den Verordnungen werden die Regelungen der Gesetze durch Detailvorschriften näher ausgeführt. Diese werden im vorliegenden Bericht nur am Rande erwähnt.

Die rechtlichen Grundlagen mit Bezug zur Sonderpädagogik bzw. zu besonderen Massnahmen im Bildungssystem und in der Arbeitswelt finden sich im internationalen, nationalen, interkantonalen und kantonalen Recht. Staatliches Handeln richtet sich nach den allgemeinen verwaltungsrechtlichen Prinzipien, während sowohl in der Bildung als auch in der Arbeitswelt für private Akteure andere Bestimmungen gelten.

Nachfolgend werden rechtliche Prinzipien und Begriffe skizziert, die für das Verständnis des Anspruchs auf besondere Massnahmen in den Bereichen Bildung und Arbeit unumgänglich sind. Danach wird ein Überblick über die verschiedenen Rechtsgrundlagen gegeben.

Gleichheits- und Differenzierungsgebot sowie Diskriminierungsverbot

Die rechtlichen Grundprinzipien des Anspruchs auf besondere Massnahmen für Menschen mit Behinderungen insgesamt stammen aus dem Gleichheits- und Differenzierungsgebot sowie aus dem Diskriminierungsverbot. Die Normen lauten: «Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich» (Art. 8 Abs. 1 BV) und: «Niemand darf diskriminiert werden» (Art. 8 Abs. 2).

Verwaltungsrechtliche Prinzipien

Die besonderen Massnahmen folgen den verwaltungsrechtlichen Prinzipien, die aus folgenden fünf Elementen bestehen (Riemer-Kafka, 2019, S. 21–24):

1. In der *Normenhierarchie* wird das Verhältnis zwischen Völkerrecht und nationalem Recht sowie zwischen Bundesrecht und kantonalem Recht, zwischen Bundesrecht, interkantonalen Recht (Konkordate) und kantonalem Recht geregelt (z. B. UN-BRK, BehiG, Sonderpädagogik-Konkordat, kantonale Gesetze).
2. Das *Legalitätsprinzip* basiert auf Artikel 5 Absatz 1 BV: «Grundlage staatlichen Handelns ist das Recht.»
3. Das *Verhältnismässigkeitsprinzip* hat ebenfalls Verfassungsrang: «Staatliches Handeln muss im öffentlichen Interesse liegen und verhältnismässig sein» (Art. 5 Abs. 2 BV). Es beschreibt einen Grundsatz, der in allen Bereichen der Verwaltung und somit sowohl im Bildungsbereich als auch im Sozialversicherungsrecht Geltung hat und besagt, dass der Staat zur Erreichung eines Zweckes eine angemessene Form zu wählen hat. Für die besonderen Massnahmen bedeutet dies, dass nicht jede

mögliche Massnahme angeordnet wird oder beansprucht werden kann, sondern nur jene Massnahmen, bei denen u. a. Eignung, Erforderlichkeit und Zumutbarkeit erfüllt sind.

4. Die *Schadenminderungspflicht* stützt sich auf Artikel 5a BV (Subsidiarität staatlichen Handelns) sowie auf Artikel 6 und 41 BV (Eigenverantwortung). Der Einzelne muss alles ihm Zumutbare tun, um einen künftigen Schaden zu verhindern oder einen eingetretenen Schaden zu verringern.
5. Der *Kausalzusammenhang*, d. h. die Beziehung zwischen der Ursache des Schadens und dem eingetretenen Schaden, muss hergestellt werden können.

Individuelle und strukturelle Massnahmen

Die Massnahmen, auf die ein Anspruch besteht, können individueller oder struktureller Natur sein. Individuelle Massnahmen sind direkt auf eine Person zugeschnitten. Strukturelle Massnahmen beziehen sich auf eine unbestimmte Vielzahl von Personen.

Programmatisches Recht, direkt anwendbares Recht

Weiter ist zu unterscheiden, ob ein Rechtserlass programmatischer Natur ist – also richtungsweisend, aber nicht direkt anwendbar – oder aber direkt anwendbar und damit einklagbar. Programmatische Verpflichtungen können erst auf Gesetzesstufe ihre Wirkung entfalten (Riemer-Kafka, 2019, S. 60). Staatsvertragliche Bestimmungen (z. B. internationale Übereinkommen) sind gemäss Riemer-Kafka (2019, S. 50) meist nicht direkt anwendbar (*non self-executing*).

Formelles Recht, materielles Recht

Unter formellem oder formalem Recht versteht man Verfahrensfragen, wie das materielle Recht durchgesetzt werden kann (z. B. aussergerichtlich oder in einem Gerichtsprozess), während das materielle Recht aus der Gesamtheit der Rechtsnormen besteht, also beschreibt, was gilt.

Überblick über wichtige Rechtsgrundlagen

Tabelle 4 verschafft einen Überblick über jene rechtlichen Grundlagen, die sowohl für den besonderen Bildungsbedarf als auch für die besonderen Massnahmen im Bereich Arbeit/Erwerbstätigkeit relevant sind. Sie fasst die miteinander verflochtenen Bereiche Behindertengleichstellung, Sozialversicherungen, Bildung und Arbeit zusammen. Die Angebote für besondere Massnahmen beziehen sich auf verschiedene Diversity-Dimensionen; der Fokus im vorliegenden Bericht liegt bei Ansprüchen auf besondere Massnahmen aufgrund von Behinderung, die entweder auf das Individuum abgestimmt oder struktureller Natur sein können.

Tabelle 4: Rechtsgrundlagen zu Bildung und Arbeit für Menschen mit Behinderungen

Rechtsgrundlagen mit Bezug zu Bildung und/oder Arbeit	Wichtige Rechtserlasse ¹¹
Internationales Recht	
Internationales Recht (Internationale Abkommen)	UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) UN-Pakte I und II Frauenrechtskonvention IAO-Abkommen Nr. 111 und 159 Vertrag von Marrakesch
Nationales Recht	
Verfassungsrecht	Bundesverfassung (BV)
Gleichstellungsrecht	Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) Bundesstatistikgesetz (BStatG) Urheberrechtsgesetz (URG)
Sozialversicherungsrecht	Invalidenversicherungsgesetz (IVG)
Bildungsrecht	Weiterbildungsgesetz (WeBiG) Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz (HFKG) Berufsbildungsgesetz (BBG) HarmoS-Konkordat Sonderpädagogik-Konkordat Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE)
Arbeitsrecht	Arbeitsgesetz (ArG) Obligationenrecht (OR) Bundesgesetz über die Institutionen zur Förderung der Eingliederung von invaliden Personen (IFEG) Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE)

Zusätzlich zu den in Tabelle 4 erwähnten Erlassen können andere Aspekte des Rechts zum Zuge kommen, z. B. die elterliche Sorge aus dem Zivilrecht oder im Falle von straffälligen Erwachsenen das Strafrecht.

Internationales Recht

Menschenrechtscharta, UN-Pakt I, Frauenrechtskonvention, IAO-Abkommen und Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK)

Wenn es um Bildung und Arbeit für Menschen mit Behinderungen geht, sind aus dem internationalen öffentlichen Recht bzw. dem Völkerrecht neben der UN-BRK und der UN-KRK, die unten vorgestellt werden, vor allem die Menschenrechtscharta, der UN-Pakt I, die Frauenrechtskonvention und zwei IAO-Abkommen zu erwähnen. Im *Übereinkommen über die Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf* (IAO-Abkommen Nummer 111), wird der Begriff «Behinderung», im *Übereinkommen zur Beseitigung*

¹¹ Siehe Anhang: Links zu Rechtserlassen.

jeder Form von Diskriminierung der Frau (IAO-Abkommen Nummer 159) jener der «Invalidität» erwähnt. In den UN-Pakten sind Menschen mit Behinderungen nicht explizit aufgeführt. Im europäischen Rahmen ist auf das Diskriminierungsverbot (EMRK Art. 14) mit Verpflichtungscharakter für die Vertragsstaaten hinzuweisen. Diskriminierung aufgrund einer Behinderung wird auch hier nicht wörtlich erwähnt, sondern fällt unter den «sonstigen Status» (Kälin & Locher, 2015, S. 27).

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)¹²

Die UN-BRK besteht mehrheitlich aus programmatischem Recht. Sie enthält Hinweise zur Ausgestaltung der Rechtsgleichheit von Menschen mit und ohne Behinderungen in praktisch allen Lebensbereichen, namentlich was Bildung und Arbeit betrifft. Die Umsetzung wird durch einen mehrjährigen Monitoring-Prozess mittels Staatenberichtsverfahren begleitet. Ein Meilenstein lag beim *Ersten Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen* (Bundesrat, 2016) und dem Schattenbericht der Zivilgesellschaft (*Inclusion Handicap*, 2017). Der erste Zyklus endet mit den «Concluding Observations» (EDI, 2021).

Artikel 5 Absatz 3 UN-BRK (*Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung*) hat zum Inhalt, dass die Vertragsstaaten «zur Förderung der Gleichberechtigung und zur Beseitigung von Diskriminierung [...] alle geeigneten Schritte [unternehmen], um die Bereitstellung angemessener Vorkehrungen zu gewährleisten». «Angemessene Vorkehrungen» ist ein Schlüsselbegriff im Zusammenhang von Bildung und Arbeit von Menschen mit Behinderungen. Er bedeutet Folgendes:

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)

In Artikel 7 UN-BRK (*Kinder mit Behinderungen*) handelt es sich um programmatisches Recht für Kinder mit Behinderungen. Sie sollen in ihrem Genuss der Menschenrechte und der Grundfreiheiten, in ihrem Wohl und in ihrer Meinungsäusserung anderen Kindern gegenüber gleichberechtigt sein.

In Artikel 24 UN-BRK (*Bildung*) werden die zentralen Aspekte der Bildung hervorgehoben. Es ist einer der meist diskutierten Teile der UN-BRK. Die Vertragsstaaten verpflichten sich gemäss Artikel 24 Absatz 1 UN-BRK, ein «integratives» Bildungssystem auf allen Ebenen aufzubauen und den Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen zu ermöglichen.

Bezüglich Arbeit sind die Artikel 26 und 27 UN-BRK bedeutsam.

In Artikel 26 (*Habilitation und Rehabilitation*) (*Eingliederung und Wiedereingliederung*) geht es um die Teilhabe an allen Aspekten des Lebens. Ein wichtiges Element der Teilhabe ist die Arbeit. Die Eingliederung und Wiedereingliederung obliegt in der Schweiz im Wesentlichen der IV.

¹² Die UN-BRK wurde am 13.12.2006 in New York abgeschlossen und am 13.12.2013 von der Bundesversammlung genehmigt; die Beitrittsurkunde der Schweiz wurde am 15.04.2014 hinterlegt. Am 15.05.2014 trat das Abkommen in Kraft.

Artikel 27 UN-BRK (*Arbeit und Beschäftigung*) ist das zentrale Element des internationalen Rechts zum Thema Arbeit, Beschäftigung und Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen. Darin wird das gleiche Recht für Menschen mit und ohne Behinderungen gefordert. In der Schweiz besteht kein Recht auf Arbeit, Beschäftigung und Berufsbildung.

Artikel 31 UN-BRK (*Statistik und Datensammlung*) verlangt von den Vertragsstaaten die Sammlung statistischer und Forschungsdaten.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-KRK)¹³

In der UN-KRK geht es um programmatisches und teilweise direkt anwendbares Recht auf Bildung und Betreuung für Kinder und Jugendliche (0 bis 18 Jahre). Die UN-KRK thematisiert sowohl Bildung als auch Kinderarbeit. Einzelne Artikel beziehen sich auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Im Zusammenhang mit Sonderpädagogik sind folgende Artikel wichtig:

- Artikel 23 UN-KRK, der sich mit der Förderung des geistig und körperlich behinderten Kindes befasst;
- Artikel 28 UN-KRK, in dem es um das Recht auf Bildung, Schule und Berufsausbildung geht;
- Artikel 29 UN-KRK, der Bildungsziele und Bildungseinrichtungen benennt, und
- Artikel 32 UN-KRK, der Schutzmassnahmen für Kinderarbeit enthält.

Die UN-KRK hat im Verlauf der Jahre an Bedeutung gewonnen, nicht zuletzt wegen der Länderberichterstattung, in der auf Schwächen des Schweizer Systems hingewiesen wurde (Bundesrat, 2018b, S. 7–8). Für den Kontext Sonderpädagogik und obligatorische Schule ist Artikel 2 UN-KRK kombiniert mit Artikel 28 UN-KRK zu unterstreichen. Letzterer besagt, dass Kinder und Jugendliche das Recht haben, dort die Grundschule zu besuchen, wo sie sich aufhalten (Aufenthaltsprinzip).

Vertrag von Marrakesch über die Erleichterung des Zugangs zu veröffentlichten Werken für blinde, sehbehinderte oder sonst lesebehinderte Menschen¹⁴

Aufgrund des Vertrags autorisiert der Staat eine Stelle damit, veröffentlichte Werke auf Papier oder auf anderen Trägern in Abstimmung mit dem Urheberrecht ausschliesslich für «blinde, sehbehinderte und sonst lesebehinderte Menschen» zugänglich zu machen, z. B. durch Umwandeln in ein anderes als das ursprüngliche Format. Der Vertrag von Marrakesch hat Konsequenzen für schriftliche Unterlagen in den Bereichen Bildung und Arbeit.

Nationales Recht

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV)¹⁵

Die 1999 revidierte BV hat die rechtliche Situation von Menschen mit Behinderungen vor allem durch die *Grundrechte* (Art. 7–36 BV) gestärkt. In den Bereichen Bildung und Arbeit ist die Rechtsgleichheit der Dreh- und Angelpunkt vieler Rechtsfragen.

¹³ Die UN-KRK wurde am 20.11.1989 in New York abgeschlossen und von der Bundesversammlung am 13.12.1996 genehmigt; die Ratifikationsurkunde der Schweiz wurde am 24.2.1997 hinterlegt. Am 26.03.1997 trat das Abkommen in Kraft.

¹⁴ Der Vertrag von Marrakesch wurde am 27.06.2013 in Marrakesch abgeschlossen und von der Bundesversammlung am 21. Juni 2019 genehmigt. Das Abkommen trat am 11. Mai 2020 in Kraft.

¹⁵ Die BV wurde am 18.12.1998 beschlossen und trat am 01.01.2000 in Kraft.

Von der BV (Art. 8 Abs. 1) wird unter dem Titel «Rechtsgleichheit» implizit – wie bereits erwähnt – das Gleichheits- und das Differenzierungsgebot abgeleitet. Das Prinzip, das vom Bundesgericht manchmal angewendet wird, besagt, dass Gleiches nach Massgabe seiner Gleichheit gleich (Gleichheitsgebot) und Ungleiches nach Massgabe seiner Ungleichheit ungleich behandelt werden muss (Differenzierungsgebot).¹⁶

Weiter wird zwischen absoluter und relativer Gleichbehandlung differenziert. Während bei der absoluten Gleichbehandlung mindestens zwei Personen bezüglich eines vergleichbaren Sachverhalts genau gleich behandelt werden, wird bei der relativen Gleichbehandlung berücksichtigt, dass zwischen zwei Personen bei genau gleicher Behandlung eine rechtsungleiche Behandlung entstehen kann. Es darf weder direkt noch indirekt diskriminiert werden. Direkte Diskriminierung bedeutet, dass eine Benachteiligung unmittelbar, indirekte Diskriminierung bedeutet, dass eine Diskriminierung mittelbar aufgrund eines Merkmals, z. B. einer Behinderung, erfolgt.

Explizit wird in Artikel 8 BV differenziert zwischen dem «Diskriminierungsverbot» (Art. 8 Abs. 2), der «Beseitigung von Benachteiligungen» (Art. 8 Abs. 4) und «gleichberechtigt» (Art. 8 Abs. 3). Das Diskriminierungsverbot besagt, dass nicht qualifiziert diskriminiert werden darf (z. B. wegen der Herkunft, des Alters oder einer Behinderung). Die Beseitigung der Benachteiligung geht weiter als das Diskriminierungsverbot, indem sie «positive Massnahmen» zum Beseitigen oder zumindest zum Abschwächen der Hindernisse verlangt (gilt für Menschen mit Behinderungen). Artikel 8 Absatz 4 wurde im Rahmen der Verfassungsänderung im Jahr 2000 neu hinzugefügt. «Gleichberechtigt» umfasst das Sorgen für «tatsächliche und rechtliche» Gleichstellung (gilt für Mann und Frau) und geht damit weiter als die Beseitigung der Benachteiligung.

Die *Sozialziele* der BV betreffen sowohl die Bildung (Art. 41 Abs. 1 lit. f, g) als auch den Arbeitsbereich (Art. 41 Abs. 1 lit. d). Aus den Sozialzielen können keine unmittelbaren Ansprüche abgeleitet werden. «Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, [...], dass Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können» (Art. 41 Abs. 1 lit. f) und «dass sie in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden» (Art. 41 Abs. 1 lit. g).

Für Erwerbstätige gilt, dass sie ihren Lebensunterhalt durch Arbeit zu angemessenen Bedingungen bestreiten können (Art. 41 Abs. 1 lit. d).

Im Jahr 2004 wurde in einer Volksabstimmung die NFA auf Verfassungsebene angenommen. Sie trat 2008 in Kraft. Das NFA-Geschehen wird im Rahmen der geschichtlichen Aspekte genauer angeschaut.

Im Jahr 2006 stimmte das Schweizer Stimmvolk einer Änderung der *Bildungsartikel* zu. Die Schweiz versteht sich als *ein* Bildungsraum, der in der Verantwortung von Bund und Kantonen steht. Diese sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und für die Durchlässigkeit

¹⁶ Anwendungsbeispiele zum Rechtsgleichheitsgebot vgl. Riemer-Kafka (2019, S. 88) oder z. B. BGE 142 V 577 vom 16. November 2016 (Familienergänzungsleistungen).

des Bildungsraums Schweiz (BV Art. 61a Abs. 1).¹⁷ Die politische Ebene leitet daraus Ziele ab. Die Abstimmung über den Bildungsartikel hatte Änderungen in den Artikeln 61a bis Artikel 65 BV zur Folge.

In zwei Artikeln nimmt die BV direkt Bezug auf die obligatorische Schule, nämlich in Artikel 19 (*Anspruch auf Grundschulunterricht*), der den Anspruch auf unentgeltlichen Grundschulunterricht gewährleistet, sowie in Artikel 62 (*Schulwesen*).

In Artikel 67 BV (*Förderung von Kindern und Jugendlichen*) werden die besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen erwähnt. Zudem kann der Bund in Ergänzung zu kantonalen Massnahmen die ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterstützen.

Für den nachobligatorischen Bereich gelten die Artikel BV 61a (Bildungsraum Schweiz), 63 (Berufsbildung), 63a (Hochschulen), 64 (Forschung) und 64a (Weiterbildung).

In der BV gibt es kein *arbeitsrechtliches* Diskriminierungsverbot.¹⁸ Im Zusammenhang mit dem besonderen Bedarf an Massnahmen im Erwerbsleben nimmt die Wirtschaftsfreiheit eine wichtige Stellung ein. Sie wird in den Grundrechten in Artikel 27 BV garantiert. In Artikel 94 BV sind die Grundsätze der Wirtschaftsordnung festgehalten.

Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG)¹⁹

Mit dem *BehiG* wird Artikel 8 Absatz 4 BV entsprochen, in dem der Gesetzgeber aufgefordert wird, Massnahmen zur Beseitigung der Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen vorzusehen. Kerngedanke ist die Verhinderung, Verringerung oder Beseitigung der Benachteiligung. Das *BehiG* regelt in erster Linie strukturelle Faktoren. Es gilt für öffentliche Bauten, den öffentlichen Verkehr, Wohngebäude mit mehr als acht Wohneinheiten, Gebäude mit mehr als 50 Arbeitsplätzen, Dienstleistungen, Aus- und Weiterbildung sowie für Arbeitsverhältnisse nach dem Bundespersonalgesetz.

Laut der Arbeitsgemeinschaft BASS/ZHAW (2015, S. 191–192) beschränkt sich das *BehiG* hinsichtlich Arbeit – ausser für den Bund als Arbeitgeber – auf Fördermassnahmen; Rechtsansprüche sieht es keine vor. Für die kantonalen, kommunalen und privatrechtlichen Arbeitsverhältnisse kommt das jeweilige kantonale und kommunale Personalrecht bzw. das privatrechtliche Arbeitsrecht (Art. 319–362 OR, Arbeitsgesetz) zur Anwendung. Arbeitsverhältnisse mit privaten Arbeitgebern sind also weniger stark geschützt als Arbeitsverhältnisse mit dem Bund, die vom Bundespersonalgesetz geregelt werden. Es kann individuell geklagt werden, die Lösung muss gemäss Botschaft (BJ, 2000, S. 1777) jedoch einer unbestimmten Vielzahl von Personen dienen.

In Artikel 2 Absatz 2 *BehiG* wird dargelegt, was unter *Benachteiligung* zu verstehen ist. Es geht um die rechtlich oder tatsächlich andere Behandlung von Menschen mit Behinderungen, wenn diese nicht sachlich gerechtfertigt ist, um die Schlechterstellung und um das Fehlen einer unterschiedlichen Behandlung, die zur tatsächlichen Gleichstellung von Menschen mit und ohne Behinderungen notwendig wäre.

¹⁷ In diesem Zusammenhang wird seit 2011 das Bildungsmonitoring durchgeführt. Die Ergebnisse werden zyklisch in den *Bildungsberichten Schweiz* (siehe SKBF, 2014; 2018) veröffentlicht.

¹⁸ Es gilt die Pflicht zum allgemeinen Persönlichkeitsschutz gemäss Artikel 328 Absatz 1 OR.

¹⁹ Das *BehiG* wurde am 13.12.2002 beschlossen und trat am 01.01.2004 in Kraft.

Gemäss BehiG Artikel 5 ergreifen Bund und Kantone Massnahmen, um Benachteiligungen zu verhindern, verringern oder beseitigen. Dabei soll Frauen mit Behinderungen speziell Rechnung getragen werden. Zudem wird erklärt, dass angemessene Massnahmen zum Ausgleich von Benachteiligungen der Menschen mit Behinderungen keine Ungleichbehandlung nach Artikel 8 Absatz 1 BV darstellen.

BehiG Artikel 6 präzisiert, dass Private, die Dienstleistungen öffentlich anbieten, Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund ihrer Behinderung diskriminieren dürfen.

Im BehiG werden die in der BV enthaltenen Vorgaben aufgegriffen und in den besonderen Bestimmungen für die Kantone in Artikel 20 BehiG konkretisiert. Die Kantone antworteten darauf mit dem Sonderpädagogik-Konkordat. Handlungsleitend wurde die Bestimmung, dass die integrative Schulung der Sonderschulung vorzuziehen ist, soweit dies möglich ist und dem Wohl der Kinder und Jugendlichen dient. Nach Artikel 62 Absatz 1 BV liegt die Gesetzgebungskompetenz im Bereich der Grundschule, einschliesslich der Sonderschulung, bei den Kantonen.

Für kantonale Angebote gilt, dass der Bundesgesetzgeber nur im Rahmen der in der BV aufgezählten Kompetenzen legislativ tätig werden darf. Dies gilt auch dann, wenn grundrechtlich geschützte Bereiche betroffen sind.²⁰

Das BehiG wurde für Menschen mit Behinderungen formuliert. Die Auswirkungen kommen jedoch einem weit grösseren Personenkreis zugute. Von öffentlichen Niederflurfahrzeugen, um nur ein Beispiel zu nennen, profitieren nicht nur Menschen im Rollstuhl, sondern auch Personen mit Rollkofferchen, Kinderwagen und Velos. Das BehiG übte einen direkten Einfluss auf verschiedene Gesetze aus, so auch auf das Bundesstatistikgesetz (BStatG).²¹

Bundesstatistikgesetz (BStatG)²²

Die Bundesstatistik dient dem Verfassungsauftrag zur Gleichstellung von Mann und Frau sowie von Menschen mit und ohne Behinderungen. Statistische Daten zu Menschen mit Behinderungen werden aufgrund von Artikel 3 Absatz 2 Litera d BStatG erhoben. Diese bilden das Fundament des Bildungsmonitorings und des Monitorings der Arbeitswelt sowie weiterer Lebensbereiche.

Urheberrechtsgesetz (URG)²³

Als Folge des Bundesbeschlusses über die Genehmigung des Vertrags von Marrakesch über die Erleichterung des Zugangs zu veröffentlichten Werken für blinde, sehbehinderte oder sonst lesebehinderte Menschen und über seine Umsetzung wurde Artikel 24 Litera c URG (Verwendung von Werken durch Menschen mit Behinderungen) geändert. Geregelt wird u. a., dass die Werke ausschliesslich für die definierte Gruppe vervielfältigt, verbreitet und zugänglich gemacht werden dürfen.

²⁰ Rechtsprechung des Bundesgerichts im Bereich Sonderpädagogik/in der Umsetzung des Behindertengleichstellungsgesetzes. GS EDK, Ma, 22.10.2019 (unveröffentlichtes Manuskript).

²¹ Das BehiG wirkte sich auch auf das Bundesgesetz vom 14. Dezember 1990 über die direkte Bundessteuer, das Bundesgesetz vom 14. Dezember 1990 über die Harmonisierung der direkten Steuern der Kantone und Gemeinden, das Strassenverkehrsgesetz vom 19. Dezember 1958 sowie auf das Fernmeldegesetz vom 30. April 1997 aus.

²² Das BStatG wurde am 09.10.1992 beschlossen und trat am 01.08.1993 in Kraft.

²³ Das URG wurde am 09.10.1992 beschlossen und trat am 01.07.1993 in Kraft.

Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendförderungsgesetz, KJFG)²⁴

Im KJFG wird der ausserschulische Bereich geregelt. Im Evaluationsbericht des BSV (Schär & Weibel, 2018, S. 54) kommt zum Ausdruck, dass im Bereich Behinderung und Kleinkinder noch Optimierungsbedarf besteht.

Bundesgesetz über die Invalidenversicherung (IVG)²⁵

Das IVG ist für Menschen mit Behinderungen in den Bereichen Bildung und Erwerbstätigkeit das wichtigste Sozialversicherungsgesetz. Es trat am 15. Oktober 1959 in Kraft. Während Jahrzehnten – bis zur Kantonalisierung der Sonderschulung und der sozialen Institutionen im Jahr 2008 – wurden darin medizinische Fragen, Sozialversicherungs- und Bildungsfragen geregelt. Das IVG ermöglichte der Invalidenversicherung die Ausrichtung von Finanzbeiträgen sowohl für kollektive Leistungen in der Form von Betriebs- und Baubeiträgen (alt Art. 73 IVG) als auch für individuelle Leistungen, z. B. für die Sonderschulung (alt Art. 19 IVG).

Mit Inkrafttreten der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der damit verbundenen NFA im Jahr 2008 ging die Verantwortung für Finanzierung, Betrieb und Verwaltung der Sonderschulen und der geschützten Werkstätten von der Invalidenversicherung an die Kantone über. Seit ihrem Rückzug aus diesen Bereichen konzentriert sich die IV, mit Ausnahme der Finanzbeihilfen für Organisationen der privaten Behindertenhilfe (Art. 74 IVG), auf individuelle Leistungen an Menschen mit Behinderungen, d. h. Eingliederungsmassnahmen (medizinische Massnahmen, Massnahmen zur beruflichen Eingliederung, Hilfsmittel), Taggelder, Renten, Hilflosenentschädigung (HE), Assistenzbeiträge und anderes mehr.

Die Massnahmen zur beruflichen Eingliederung beinhalten die Frühintervention (Art. 7d IVG), Integrationsmassnahmen (Art. 14a IVG) und Massnahmen beruflicher Art (Art. 15–18d IVG). Bei Letzteren sind für Jugendliche und junge Erwachsene insbesondere die Berufsberatung (Art. 15 IVG), die erstmalige berufliche Ausbildung (Art. 16 IVG) sowie die Arbeitsvermittlung (Art. 18 IVG) von Bedeutung.

Mit der Gesetzesrevision «Weiterentwicklung der IV» (WEIV) (BSV, 2020c; 2020d), die per 1. Januar 2022 in Kraft treten wird, soll die Eingliederung weiter verstärkt und die Invalidität verhindert werden. Eines der zentralen Revisionsthemen ist dabei die gezielte und koordinierte Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, damit sie die schwierigen Übergänge von der Schulzeit zur Berufsbildung und später in den Arbeitsmarkt möglichst gut bewältigen. Die Eingliederungsmassnahmen sollen dem Entwicklungsstand und den Fähigkeiten einer jungen Person entsprechend zugesprochen werden und können, falls erforderlich, auch wiederholt werden. So wird sichergestellt, dass eine allfällige (Teil-)Rente nur dann zugesprochen wird, wenn das Eingliederungspotenzial vollständig ausgeschöpft wurde und die Eingliederung aus gesundheitlichen Gründen zu diesem Zeitpunkt unmöglich ist:

- Im Zentrum steht die verstärkte Ausrichtung der von der IV finanzierten erstmaligen beruflichen Ausbildung (EbA) auf eine spätere Anstellung im ersten Arbeitsmarkt. Die Ausbildungen sollen, wenn immer möglich, im ersten Arbeitsmarkt durchgeführt werden bzw. sich daran orientieren.

²⁴ Das KJFG wurde am 20.09.2011 beschlossen und trat am 01.01.2013 in Kraft.

²⁵ Das IVG wurde am 19.06.1959 beschlossen und trat am 15.10.1959 in Kraft.

- Die IV kann neu die Personalkosten eines Case Managements Berufsbildung (CM BB) oder einer anderen, ähnlichen kantonalen Stelle mitfinanzieren, um die Früherfassung und die Zusammenarbeit mit der koordinierenden kantonalen Stelle zu intensivieren. Damit soll die IV möglichst früh einbezogen werden, wenn ein Invaliditätsrisiko besteht.
- Als Vorbereitung auf eine EbA und als Unterstützung nach einem Unter- oder Abbruch einer EbA stehen Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei Bedarf verschiedene vorbereitende Massnahmen zur Verfügung. So werden u. a. die Integrationsmassnahmen auf Jugendliche ausgeweitet und damit sehr niederschwellige Angebote für den Aufbau und die Stabilisierung von jungen Menschen mit Beeinträchtigungen ermöglicht.
- Kantonale Brückenangebote können als Zusatzleistung mitfinanziert werden, um diese für Jugendliche mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und schulischen Lücken zugänglich zu machen.
- Das Taggeld, das Versicherte in Ausbildung während einer Eingliederungsmassnahme erhalten, wird neu bereits ab Ausbildungsbeginn und durch den Arbeitgeber ausbezahlt. Das setzt für die Arbeitgeber einen finanziellen Anreiz, entsprechende Ausbildungen anzubieten, und soll die versicherte Person motivieren, da sie für ihre Arbeit einen Lohn vom Arbeitgeber erhält. Die Höhe des Taggelds wird auf den üblichen Ausbildungslohn gesunder Versicherter gesenkt.
- Medizinische Eingliederungsmassnahmen für junge Erwachsene in einer beruflichen Massnahme der IV können – statt wie bisher bis zum 20. Altersjahr – neu bis zum 25. Altersjahr vergütet werden.
- Die Beratung und Begleitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie Fachpersonen aus Schule und Ausbildung wird ausgebaut und verstärkt.

Die neuen wie auch die bestehenden Massnahmen der IV zielen in Abstimmung mit den kantonalen Angeboten und in enger Zusammenarbeit mit den kantonalen Instanzen darauf ab, die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf eine erstmalige berufliche Ausbildung vorzubereiten. Sie sind unterschiedlich ausgestaltet, um die Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ihren je unterschiedlichen Voraussetzungen bedarfsgerecht zu unterstützen (BSV, 2020c; 2020d).

Zusätzliche, im Rahmen der «Weiterentwicklung der IV» getroffene Massnahmen sind u. a. die Anpassung der Liste der Geburtsgebrechen, die verstärkte Zusammenarbeit mit Ärztinnen und Ärzten und ein stufenloses Rentensystem.²⁶

Bundesgesetz über die Weiterbildung (Weiterbildungsgesetz, WeBiG)²⁷

Im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen sind die Voraussetzungen für die Finanzhilfen durch den Bund an die Anbieter von Weiterbildungen von Interesse. Die finanziellen Beiträge können nach Artikel 10 Absatz 1 Litera d WeBiG beantragt werden, wenn den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen Rechnung getragen wird.

²⁶ Botschaft zur Änderung des Bundesgesetzes über die Invalidenversicherung vom 15.02.2017, S. 2537 (Zugriff am 05.03.2021).

²⁷ Das WeBiG wurde am 20.06.2014 beschlossen und trat am 01.01.2017 in Kraft.

Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz, HFKG)²⁸

Das HFKG geht in Artikel 55 (*Bauinvestitions- und Baunutzungsbeiträge für behindertengerechte Bauten*) auf struktureller, nicht auf individueller Ebene auf das Thema Behinderung ein. Bauinvestitionsbeiträge werden gewährt, wenn das Bauvorhaben behindertengerecht ausgestaltet wird (Art. 55 Abs. 1 lit. e HFKG); Baunutzungsbeiträge werden entrichtet, wenn der genutzte Bau behindertengerecht ausgestaltet ist (Art. 55 Abs. 2 lit. f HFKG). Artikel 59 HFKG ermöglicht die Unterstützung von Kooperationsprojekten im Bereich der Chancengleichheit.

Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG)²⁹

Anhand der Revisionen des BBG lässt sich direkt und indirekt die Geschichte der Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen ableiten. Die Idee hinter dem ersten BBG, das 1933 in Kraft trat, war, dass man den erlernten Beruf während des ganzen Erwerbslebens ausüben würde. Die Berufswahl für Menschen mit Behinderungen war eng, die Unterstützung steckte noch in ihren Anfängen. Es gab bereits Bestimmungen zur Förderung der Berufsbildung von Menschen mit Behinderungen in Einrichtungen der Behindertenhilfe. Die Akzente im zweiten BBG, das 1965 in Kraft trat, waren die Berufsberatung und die Weiterbildung sowie die Ausweitung der Berufsausbildung auf allgemeine Bildung. Parallel dazu gab es für Menschen mit Behinderungen seit 1960 Unterstützung durch die Invalidenversicherung. Im dritten BBG, das 1978 in Kraft trat, wurden die Berufsmaturität und die Anlehre verankert. Letztere ermöglichte es etlichen Jugendlichen mit Behinderungen, einen anerkannten Abschluss zu machen. Die letzte Revision datiert aus dem Jahr 2004. Die Aspekte zu Menschen mit Behinderungen der BV aus dem Jahr 1999 und des BehiG aus dem Jahr 2002 prägten das BBG. Wesentliche Neuerungen waren die Gleichstellung von Menschen mit und ohne Behinderungen, die Durchlässigkeit des Systems (kein Abschluss ohne Anschluss), die zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) und die Fördermöglichkeiten sowohl von Jugendlichen mit besonderen Begabungen als auch mit Lernschwächen.

Bundesgesetz über die Arbeit in Industrie, Gewerbe und Handel (Arbeitsgesetz, ArG)³⁰

Im ArG werden Menschen mit Behinderungen nicht speziell erwähnt; es gilt für sie genauso wie für Menschen ohne Behinderungen. Die Artikel 29–32 ArG enthalten Schutzvorschriften für Jugendliche.

Bundesgesetz betreffend die Ergänzung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches

Fünfter Teil: Obligationenrecht (OR)

Die Wirtschaft ist bezüglich des Angebots und der Ausgestaltung der Arbeitsplätze freier als der Staat. Bei privatrechtlichen Arbeitsverhältnissen findet das OR Anwendung. Es geht nicht speziell auf Menschen mit Behinderungen ein. Für diese ist insbesondere die Pflicht zum Persönlichkeitsschutz des Arbeitgebers gegenüber den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern von Bedeutung (Art. 328 OR).

²⁸ Das HFKG wurde am 30.09.2011 beschlossen und trat am 01.01.2015 in Kraft.

²⁹ Das BBG wurde am 13.12.2002 beschlossen und trat am 01.01.2004 in Kraft.

³⁰ Das ArG wurde am 13.03.1964 beschlossen und trat am 01.02.1966 in Kraft.

Die Unternehmen sind frei in der Selektion des Personals. Sie werden – anders als z. B. in unseren Nachbarländern Deutschland³¹ und Österreich – nicht sanktioniert, wenn sie keine Menschen mit Behinderungen einstellen. Menschen mit Behinderungen stehen in der Schweiz auch nicht unter einem besonderen Kündigungsschutz, wie dies etwa in Italien der Fall ist. Die missbräuchliche Kündigung ist untersagt (Art. 336 OR). Es kann im Falle einer Kündigung jedoch nicht auf Weiterbeschäftigung geklagt werden, nur eine Entschädigung ist möglich (Arbeitsgemeinschaft BASS/ZHAW, 2015, S. 191–192).

Bundespersonalgesetz (BPG)³²

Das Gesetz gilt – ausser in den in Artikel 2 Absatz 2 BPG genannten Ausnahmen – für die Mitarbeitenden der Bundesverwaltung. Die Arbeitgeber treffen geeignete Massnahmen «für die Chancengleichheit der Behinderten sowie zu deren Beschäftigung und Eingliederung [...]» (Art. 4 Abs. 2 lit. f BPG).

Bundesgesetz über die Institutionen zur Förderung der Eingliederung von invaliden Personen (IFEG)³³

Das IFEG wurde geschaffen, um Lücken zu füllen, die durch den Rückzug der IV aus den Bereichen Wohnen und Arbeiten für erwachsene Menschen mit Behinderungen entstanden. Es bot die Gelegenheit, gesellschaftliche Veränderungen, beispielsweise die Ansprüche an das Wohnen, aufzugreifen. Bezüglich Arbeit stehen im IFEG Menschen mit Behinderungen im Vordergrund, die in geschützten Werkstätten, also nicht im ersten Arbeitsmarkt, beschäftigt sind.

Interkantoniales Recht

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)³⁴

Die Kantone reagierten im Bereich der obligatorischen Schule auf den in Artikel 62 BV verankerten Verfassungsauftrag zur Harmonisierung des Schulwesens mit dem Erlass des HarmoS-Konkordats. Harmonisiert wurden Strukturen, und zwar das Schuleintrittsalter, die Schulpflicht und -dauer, die Dauer der Bildungsstufen, die Ziele und die Übergänge, die Blockzeiten und die Tagesstrukturen.

Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat)³⁵

Um die Hoheit der Kantone in Bildungsfragen im Bereich Sonderpädagogik nicht anzutasten, bot es sich an, ein Konkordat zu schliessen. Das Sonderpädagogik-Konkordat löste alt Artikel 19 IVG ab und konkretisiert Artikel 20 BehiG. Für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungs- und Entwicklungsbedarf wird das Grundangebot und das Prinzip der schulischen Integration vor der Separation geregelt. Zum Konkordat gehören drei Instrumente, die gemeinsame Terminologie (EDK, 2007a), Qualitätsrichtlinien und das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) (EDK, 2014).

In Artikel 3 werden die Berechtigten bezeichnet. Es sind Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf vor der Einschulung und während der *obligatorischen* Schulzeit bis maximal zum vollendeten 20. Lebensjahr.

³¹ Deutschland beispielsweise verpflichtet die Arbeitgeberinnen und -geber, eine bestimmte Quote der Arbeitsplätze mit Menschen mit Behinderungen zu besetzen. Wer sich nicht daran hält, zahlt eine Busse, was offensichtlich nicht abschreckt; der Anteil der Beschäftigten mit Behinderungen ist in Deutschland tiefer als in der Schweiz.

³² Das BPG wurde am 24.03.2000 beschlossen und trat am 01.01.2001 in Kraft.

³³ Das IFEG wurde am 06.10.2006 beschlossen und trat am 01.01.2008 in Kraft.

³⁴ Das HarmoS-Konkordat vom 14.06.2007 und trat am 01.08.2009 in Kraft.

³⁵ Das Sonderpädagogik-Konkordat vom 25.10.2007 ist seit 01.01.2011 in Kraft.

Das Sonderpädagogik-Konkordat wird von der EDK verwaltet. Es hat das Ziel, den Verpflichtungen in der BV, dem BehiG und dem HarmoS-Konkordat nachzukommen (Art. 1 Sonderpädagogik-Konkordat). Zudem weist es einen direkten Bezug zur Interkantonalen Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) auf. So steht im Sonderpädagogik-Konkordat Artikel 11 über ausserkantonale Leistungen: «Die Finanzierung von Leistungen ausserkantonaler stationärer Einrichtungen und ausserkantonaler Einrichtungen der externen Sonderschulung richtet sich nach der Interkantonalen Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE).»

Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE)³⁶

Die IVSE wird von der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) verwaltet. Im Fokus der IVSE sind familienergänzende oder -ersetzende ausserschulische Tagesstrukturen und Übernachtungsmöglichkeiten für Kinder und Erwachsene mit besonderen Betreuungs- und Förderungsbedürfnissen in Einrichtungen ausserhalb ihres Wohnkantons.

Im Zuge der Anpassungen aufgrund der NFA wurde neu der Bereich D (externe Sonderschulung) in die IVSE aufgenommen. Darin werden die Einrichtungen der externen Sonderschulung genannt:

- a) Sonderschulen für Unterricht, Beratung und Unterstützung inklusive integrativer Sonderschulung sowie für die Tagesbetreuung, sofern diese Leistung von der Einrichtung erbracht wird;
 - b) Früherziehungsdienste für Kinder mit Behinderungen und von Behinderung bedrohte Kinder;
 - c) Pädagogisch-therapeutische Dienste für Logopädie oder Psychomotoriktherapie, sofern diese Leistungen nicht innerhalb des Regelschulangebotes erbracht werden.
- (Art. 2 Bereich D IVSE)

Zum Geltungsbereich der IVSE gehören gemäss IVSE Artikel 2 Bereich B Werkstätten mit Arbeitsplätzen für «invalide Personen», die unter üblichen Arbeitsbedingungen keine Erwerbstätigkeit ausüben könnten. Zur IVSE gibt es mehrere unterstützende Dokumente (Richtlinien usw.) und eine gut ausgebaute Gremienstruktur, die aus politischen und fachtechnischen Organen besteht.

Akteure

Menschen mit einem Bedürfnis nach besonderen Massnahmen in den Bereichen Bildung und Arbeit aufgrund einer Behinderung sowie ihre Vertreterinnen und Vertreter treffen im Laufe ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn auf unterschiedliche Akteure. In Tabelle 5 werden sie dargestellt.

Tabelle 5: Akteure in den Bereichen Bildung und Arbeit zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen

Bildung		Arbeit	
Bildung allgemein	Berufsbildung	Arbeitswelt	
Staat (Bund, Kantone und Gemeinden)			
	Privatwirtschaft		
Institutionen, Leistungserbringer, Durchführungsstellen			

³⁶ Die IVSE vom 13.12.2002 und trat am 01.01.2006 in Kraft.

In den Bereichen Bildung und Arbeit sind für Menschen mit Behinderungen im Prinzip die gleichen Instanzen zuständig wie für Menschen ohne Behinderungen.

Staatliche Organe sind der Bund, die Kantone und die Gemeinden. Letztere werden in unserem Zusammenhang nur am Rande erwähnt. In der Schweiz gilt das Subsidiaritätsprinzip, das besagt, dass der Bund die Aufgaben übernimmt, die ihm in der Verfassung zugewiesen sind. Er übernimmt keine Aufgaben, die auf der Ebene der Kantone (und Gemeinden) gelöst werden können. Bildung ist auf allen Staatsebenen angesiedelt, gleichzeitig aber vor allem im Vollzug stark kantonal verankert. Der Staat ist nicht nur Gesetzgeber, sondern spielt auf allen Ebenen auch als Anbieter von Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Arbeitsplätzen eine wichtige Rolle.

- Der Bund legt Rahmenbedingungen sowohl für die Bildung als auch für die Arbeitswelt fest. Er beschliesst Gesetze, gibt Ziele vor und beteiligt sich je nach Zuständigkeit an der Finanzierung der Angebote und Massnahmen für Menschen mit und ohne Behinderungen. Aktiv sind die entsprechenden Staatssekretariate (SBFI, SECO), die Bundesämter (BSV, BFS) und das Eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB).
- Laut BV sorgen Bund und Kantone gemeinsam für ein hochstehendes Bildungssystem. Um diese Vorgabe zu erfüllen, formulieren sie gemeinsame Ziele und überprüfen diese regelmässig.
- Auf der interkantonalen Ebene stehen den Kantonen insbesondere Konkordate zur Verfügung.
- Die Kantone regeln kantonales Recht, sind Umsetzungs- und Vollzugsorgane und für die Finanzierung der Institutionen in kantonaler Hoheit verantwortlich. Die obligatorische Schule ist weitgehend Sache der Kantone und der Gemeinden. Die Schulbehörden der Gemeinden unterscheiden sich in ihrer Autonomie. Es gibt Kantone mit einer hohen und solche mit einer mittleren oder einer tiefen Gemeindeautonomie.
- Für den Vollzug der rechtlichen Vorgaben im Bereich Arbeit sind die kantonalen Arbeitsämter zuständig.

In der Berufsbildung und in der Arbeitswelt ist in der Schweiz mit der *Privatwirtschaft* ein Akteur vertreten, der innerhalb der vom Staat gesetzten Rahmenbedingungen nach eigenen bzw. liberalen Grundsätzen handelt. Es sind dies u. a. die Wirtschaftsfreiheit, der Besitz der Produktionsmittel, die «Gesetze des Marktes», die das Streben nach Profit und das Tragen des Risikos bedingen. Die Privatwirtschaft funktioniert hierzulande jedoch nicht nur auf der Basis eines liberalen Arbeitsmarktes, sondern auch aufgrund der Sozialpartnerschaft zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmerinnen und -nehmern. Wichtige Aufgaben in der Berufsbildung sind die Definition der Berufsprofile, die Selektion der Lernenden sowie die Mitfinanzierung der Ausbildung. Die Privatwirtschaft ist auf Arbeits- und Fachkräfte angewiesen und bietet deshalb eine grosse Palette an Ausbildungs- und Weiterbildungs- sowie Arbeitsplätzen an. In der Personalpolitik verfügt sie generell über einen grösseren Spielraum – auch was Menschen mit Behinderungen betrifft –, denn sie ist nicht wie der Bund an das Bundespersonalgesetz gebunden (siehe Kapitel 4).

Wiederum nach einer eigenen Logik arbeiten die *Institutionen*, die sonderpädagogische Angebote durchführen und Massnahmen umsetzen sowie Grundlagen und Fachwissen erarbeiten. Dabei handelt es sich um Schulen, Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen, soziale Einrichtungen, Fach- und Berufsverbände, Selbsthilfeorganisationen, Fachagenturen und Ausbildungsinstitutionen für Fachleute. Diese Leistungserbringer sind zu einem grossen Teil staatlich finanziert, nicht gewinnorientiert und haben seltener öffentlich-rechtliche, öfter privatrechtliche Träger (z. B. Verbände oder Stiftungen, d. h.

hauptsächlich Körperschaften der Zivilgesellschaft). Im nachobligatorischen Bereich, in der Wissenschaft und Forschung sind die Träger mehrheitlich öffentlich-rechtlicher Natur.

Während die Wirtschaft Produktionsziele hat und dafür geeignete Arbeitskräfte sucht (erster Arbeitsmarkt), halten die geschützten Institutionen Ausschau nach geeigneten Tätigkeiten für die Mitarbeitenden mit Beeinträchtigungen (zweiter Arbeitsmarkt). Wenn immer möglich begleiten Institutionen auch Menschen mit Beeinträchtigungen im ersten Arbeitsmarkt.

Den Menschen mit besonderen Bedürfnissen in den Bereichen Bildung und Arbeit obliegt es, ihre Rechte und Pflichten wahrzunehmen. Dabei hat sich der Akzent seit der Jahrtausendwende von mehr Fremd- zu mehr Selbstbestimmung und damit auch zu mehr Eigenverantwortung verschoben, oder, um es mit dem Motto der Menschen mit Behinderungen zur UN-BRK zu sagen: «Nichts über uns ohne uns!»

Rechtsprechung

Obligatorische Schule

Vor der Abstimmung über die NFA und in den Jahren danach wurden wenige die Sonderpädagogik betreffende Fälle an das Bundesgericht gezogen. Seit Inkrafttreten der NFA im Jahr 2008 und nach dem Ablauf der Übergangsphase im Jahr 2011 werden wieder mehr Fragen höchstgerichtlich geregelt. Folgende Leitentscheide – d. h. Urteile zu Grundsatzfragen oder solche, die zu wesentlichen Änderungen der Interpretation führten – sind hier zu nennen:

BGE 138 I 162 vom 13. April 2012

Behandelt wurde die Frage, ob ein Jugendlicher mit einer hochgradig zentral-auditiven Wahrnehmungsstörung aus dem Kanton Schwyz integrativ oder in einer Sonderschule geschult werden soll. Das Bundesgericht kam zum Schluss,

- dass den Kantonen in der Ausgestaltung der Sonderschulung ein erheblicher Gestaltungsraum zukomme;
- dass die bundesrechtlichen Minimalanforderungen nur ein angemessenes, erfahrungsgemäss ausreichendes Bildungsangebot an öffentlichen Schulen, nicht aber die optimale bzw. geeignetste Schulung eines Kindes verlange;
- dass ein grundsätzlicher Vorrang der integrierten gegenüber der separierten Sonderschulung bestehe und
- dass die integrierte Sonderschulung in der Regelschule durch Massnahmen, die der Behinderung angepasst sind (Logopädie usw.), gleichwertig sein muss wie die separierte Sonderschulung in einer externen Institution (was im zu beurteilenden Fall zutraf).

BGE 141 I 9 vom 4. Dezember 2014

In diesem Urteil stand zur Debatte, ob ein Junge, der die Regelklasse besuchte und mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) lebte, Anrecht auf eine Vollzeitassistenz habe. Die Schulbehörde aus dem Kanton Aargau war der Meinung, 18 Stunden Assistenz seien ausreichend. Falls die Eltern mehr Assistenz wünschten, sollten sie selbst dafür aufkommen. Das Bundesgericht entschied,

- dass nach Artikel 8 Absatz 2 BV, Artikel 19 BV und 62 BV sowie Artikel 20 BehiG der ausreichende Grundschulunterricht zwingend unentgeltlich sei, auch wenn die Schule eine gesetzlich nicht vorgesehene Leistung erbringe;

- dass kantonalrechtliche Regelungen, die über die Zuteilung eines Kindes in die separate Sonderschulung aufgrund schematischer Grundlagen bestimmen, im Einzelfall das Kindeswohl nicht ausreichend berücksichtigen;
- dass analog zu BGE 138 I 162 nur ein angemessenes, erfahrungsgemäss ausreichendes Bildungsangebot an öffentlichen Schulen durch die Verfassung unentgeltlich gewährleistet sei. Eine bestmögliche Schulung von behinderten Kindern könne mit Rücksicht auf das staatliche Leistungsvermögen hingegen nicht eingefordert werden;
- dass die Assistenzlektionen für die Eltern unentgeltlich seien – auch wenn diese gesetzlich nicht vorgesehen seien –, sofern ein integrativer Unterricht mit zusätzlichen Assistenzlektionen unter den konkreten Umständen dem gebotenen Unterricht entspreche und finanziell tragbar sowie praktisch möglich sei.

BGE 145 I 142 vom 29. Oktober 2018

Abgehandelt wurde in einem Fall aus dem Kanton Genf, welche Rechte einer jungen Person (im Alter von 18 bis 20 Jahren) mit einer Behinderung im Rahmen der Sonderschulung zustehen. Das Gericht kam zum Entscheid,

- dass die Volljährigkeit kein Grund sei, Massnahmen zu verweigern;
- dass eine Einrichtung für Erwachsene dann in Frage komme, wenn sich das Ende der Periode nähere, während der ein Anspruch auf Massnahmen der Sonderpädagogik bestünde, wenn die betroffene Person zudem in Zukunft so oder so in einer solchen Einrichtung untergebracht werde und die sonderpädagogischen Massnahmen bis zum vollendeten 20. Lebensjahr gewährleistet seien.

Sekundarstufe II, Berufsbildung

BGE 142 V 523 vom 23. November 2016

Von diesem Urteil lässt sich aus der UN-BRK, der BV, dem BehiG und dem BBG kein Anspruch aller Jugendlichen auf eine zweijährige erstmalige Berufsausbildung ableiten. Das Bundesgericht hielt dazu fest:

Die Beantwortung der Frage, ob Leistungen für ein zweites Ausbildungsjahr zuzusprechen sind, richtet sich danach, ob die Anspruchsvoraussetzungen (Notwendigkeit, Geeignetheit, Angemessenheit [Erreichen eines Stundenlohnes von mindestens Fr. 2.55]) im konkreten Einzelfall erfüllt sind. Die fehlende Notwendigkeit eines zweiten Ausbildungsjahres darf nicht leichthin angenommen werden (BGE 142 V 523, S. 529–532).

Sekundarstufe II, Allgemeinbildung/Tertiärstufe

Laut dem Evaluationsbericht der Arbeitsgemeinschaft BASS/ZHAW (2015, S. 168–169) wird der Gerichtsweg in den Konfliktfällen auf der Stufe der nachobligatorischen Bildung selten beschritten. Was nachteilsausgleichende Massnahmen im Bereich der Ausgestaltung und Dauer von nachobligatorischen Ausbildungen betreffe, gebe es bisher keine Entscheide. Aus den vergangenen zehn Jahren lägen zehn Gerichtsfälle vor, drei davon seien bis ans Bundesgericht gelangt. In allen bisherigen Gerichtsfällen zum Nachteilsausgleich sei es dabei um Prüfungsanpassungen an gymnasialen Maturitätsschulen oder Universitäten gegangen. Dazu ein Beispiel aus der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts, das im Jahr 2008 einen Grundsatzentscheid zum Recht auf formale Anpassungen der Prüfungsmodalitäten fällte:

Urteil des Bundesverwaltungsgerichts, Abteilung II B-7914/2007 vom 15. Juli 2008, BVGE 2008/26
Ein Student beantragte im Kontext der Maturitätsprüfungen, die nicht sprachlichen Prüfungen bei der
Ergänzungsprüfung an der Universität mündlich statt schriftlich absolvieren zu können. Die Be-
schwerde wurde gutgeheissen, soweit darauf eingetreten wurde.

Arbeit

Mehrmals wurde darauf hingewiesen, dass die Regelungen des BehiG, die für den Bund als Arbeitgeber
für Menschen mit Behinderungen zutreffen, weder für Kantone und Gemeinden noch für private Ar-
beitgeber gelten. Folglich wird in diesem Bereich selten der rechtliche Weg beschritten (Kälin & Locher,
2015, S. 34).

3 Bildung

3.1 Geschichtliche Aspekte

Auf den folgenden Seiten sollen einige historische Faktoren erläutert werden, die die Sonderpädagogik insgesamt beeinflusst haben. Es sind dies die Rolle der IV und ihr Rückzug aus der Sonderpädagogik als Folge der NFA, die Auswirkungen verschiedener Reformen auf die Ausbildung der Fachkräfte und schliesslich die jahrzehntelange Entwicklung von der Exklusion zur Integration von Menschen mit Behinderungen.

3.1.1 Die Rolle der IV und ihr Rückzug aus der Sonderpädagogik³⁷

Die Anliegen von Menschen mit Behinderungen und die Sonderpädagogik der Schweiz wurden in ihren Anfängen von zwei treibenden Kräften aufgegriffen. Zum einen waren dies Persönlichkeiten mit religiösem, pietistischem, später solche mit philanthropischem Hintergrund, zum anderen war es die konfessionell unabhängige, liberal gesinnte Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft (SGG) (Gruntz-Stoll, 2011). Im Zuge des Aufbaus der Sozialversicherungen kam der Staat ins Spiel. Nachdem die IV im Jahr 1919 in einer Volksabstimmung abgelehnt worden war, unterstützte die staatlich subventionierte Pro Infirmis Organisationen, die sich für die Belange von Menschen mit Behinderungen einsetzte. In der Zwischenkriegszeit organisierten sich weitere Behindertenverbände. Wenige Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg – im Jahr 1948 – wurde die UNO gegründet, ein Meilenstein in der Entwicklung der Menschenrechte. In den 1950er-Jahren entstanden die Grundlagen der IV. Im Juni 1959, also 40 Jahre nach dem ersten Versuch, stimmte die Schweizer Stimmbevölkerung der IV zu.

Mit der Einführung der IV und dem Invalidenversicherungsgesetz (IVG), das 1959 beschlossen wurde, änderte sich die Situation für Menschen mit Behinderungen wesentlich. Aufgrund des nun national gültigen, gesetzlich verankerten Rechts auf staatliche Unterstützung waren sie nicht mehr hauptsächlich auf den guten Willen gemeinnütziger Organisationen angewiesen.

Die IV ist eine medizinische Versicherung, in der Invalidität bzw. die wirtschaftlichen Folgen der behinderungsbedingten Erwerbsunfähigkeit das versicherte Risiko darstellen. Eingliederung mit dem Ziel der Erwerbsfähigkeit setzt Schulung und Therapie voraus. Nur so lässt sich heute erklären, dass sich die IV der Sonderschulung annahm. Die IV unterstützte im ganzen Land bereits bestehende Einrichtungen und trug mit Bau- und Betriebsbeiträgen zur Gründung von neuen Sonderschulinstitutionen bei. Dem Zeitgeist entsprechend waren diese nach Behinderungsarten (z. B. kognitive Beeinträchtigungen, Sehbehinderungen) organisiert. Ausserdem beteiligte sich die IV an der Finanzierung von Ausbildungsinstitutionen für das sonder- und sozialpädagogische Fachpersonal.

Damit lag die Verantwortung für einen Teil des ansonsten stark föderalistischen Bildungs- und Erziehungssystems bei einer einzigen Stelle, und erst noch bei einer medizinischen Versicherung.

Die Massnahmen der Sonderschulung wurden im Laufe der Zeit beträchtlich erweitert und differenziert. Anlässlich der ersten IV-Revision im Jahr 1968 kam es zu einer Reihe von Änderungen. Sowohl

³⁷ Die Ausführungen zum Rückzug der IV aus der Sonderpädagogik stammen zum Teil aus dem Bericht zur Vernehmlassung zum Sonderpädagogik-Konkordat (EDK, 2006, S. 8–11).

die Gruppe der Anspruchsberechtigten als auch das Angebot (u. a. die Hilflosenentschädigung [HE]) wurden massiv ausgebaut. Die Zahl der Kinder und Jugendlichen in Sonderschulen und der Fachpersonen stieg daraufhin in wenigen Jahren sprunghaft an.

Bis dahin galten Kinder mit einer schweren geistigen Behinderung bzw. mit einer schweren kognitiven Beeinträchtigung als nicht bildungsfähig. Sie waren von der Schulung ausgeschlossen, hatten jedoch Anspruch auf Kostgeld und Unterbringung in einem Heim. Wegen mangelnder Zugänglichkeit der Gebäude wurden lange Zeit nicht alle körperbehinderten Kinder geschult. Erst seit 1968 wird die Schulpflicht für *alle* Kinder und Jugendlichen mit einer Behinderung finanziert und umgesetzt, unabhängig von ihrer Aussicht auf Erwerbsfähigkeit. In den Sonderschuleinrichtungen wurden zum Teil ältere Kinder aufgenommen, die vorher noch nie eine Schule betreten hatten. Schnell stellte sich heraus: Je früher die Therapien beginnen, umso effektiver können Kinder gefördert werden. Deshalb wurde 1968 die Heilpädagogische Früherziehung (HFE) als pädagogisch-therapeutische Massnahme in das IVG aufgenommen. Gleichzeitig kamen als Vorbereitung oder Zusatz zum Unterricht auch Logopädie und Psychomotoriktherapie dazu. Diese stellten eine Ergänzung zu den medizinisch-therapeutischen Massnahmen Psycho-, Physio- und Ergotherapie dar.

Als Nächstes stellte sich die Frage, welche beruflichen Möglichkeiten Jugendlichen, die eine Sonderschule besucht hatten, offenstanden. Berufsbildung und Arbeitswelt waren nicht darauf vorbereitet, Menschen mit Behinderungen zu bilden oder anzustellen. Neben den bereits bestehenden geschützten Werkstätten, die nun IV-Gelder beziehen konnten, wurden Ende der 1960er- und zu Beginn der 1970er-Jahre weitere solche Einrichtungen gebaut.

An den Universitäten studierten nur einige wenige Menschen mit einer Behinderung, nur diejenigen, die sich selbst organisieren konnten. Ihnen standen die Leistungen der IV offen, sofern sie versichert waren und eine Anspruchsberechtigung vorlag.

Die IV hat während fast eines halben Jahrhunderts viel dazu beigetragen, dass Menschen mit Behinderungen sich bilden und arbeiten konnten. Im Rahmen der NFA wurden die Zuständigkeiten für die Belange von Menschen mit Behinderungen überprüft und die Aufgaben zwischen Bund und Kantonen entflochten.

Die NFA trat am 1. Januar 2008 in Kraft.³⁸ Die Kantone verfassten Konzepte für (erwachsene) Menschen mit Behinderungen und Sonderpädagogikkonzepte und passten die Gesetzgebung sowie die kantonalen Strukturen an ihre neuen Verantwortlichkeiten an.³⁹ Damit ergab sich die Chance und es bestand die Notwendigkeit, die Errungenschaften aus der revidierten BV und dem BehiG in die kantonalen Rechtserlasse einzubauen, das hiess vor allem, das System in Richtung Integration und Selbstbestimmung zu lenken.

Die Bereiche Sonderschulung sowie Wohnen und Arbeit wechselten von der IV zu diversen Departementen der Kantone. Bei der IV bzw. beim Bund verblieben die individuell zugesprochenen Leistungen

³⁸ Für die kantonalen Aufgaben gab es eine Übergangsfrist von mindestens drei Jahren oder bis die Kantone sowohl im Erwachsenen- als auch im Kinderbereich über eigene *Konzepte* oder *strategische Pläne* verfügten. Darin sollten sie aufzeigen, wie sie ihre rechtlichen Grundlagen zu regeln gedachten. Während der Übergangsfrist waren die Gesetze des Bundes massgebend. Die Leistungen durften nicht unterschritten werden, sondern mussten mindestens dem entsprechen, was der Bund entschieden hätte. Die Übergangsbestimmungen finden sich in Artikel 197 Absatz 2 BV (Schulwesen), Absatz 4 (Förderung der Eingliederung Invalider) und Absatz 5 (Betagten- und Behindertenhilfe).

³⁹ Zum Stand der Konzepte und der Gesetzgebung siehe SZH, o. J.a; SODK, o. J.

für versicherte Menschen mit Behinderungen, d. h. medizinische Massnahmen, Hilfsmittel, HE, Massnahmen beruflicher Art, Taggelder und Renten.

3.1.2 Ausbildung der Fachkräfte

Wie der gesamte Hochschulbereich waren die Ausbildungsgänge im Bereich Sonderpädagogik in den letzten Jahrzehnten grossen Umwälzungen unterworfen: Fachhochschulen (FH) und Pädagogische Hochschulen (PH) wurden gegründet, der Bologna-Prozess kam in Gange und die IV zog sich aus der Mitfinanzierung der Ausbildungsinstitute von Fachleuten des Bereichs Sonderpädagogik zurück.⁴⁰

Zunächst ein Blick in die Geschichte: Die Universität Zürich und vor ihr bereits das Heilpädagogische Seminar Zürich (HPS), die Universität Genf und etwas später die Universität Freiburg bildeten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bereits heilpädagogisches Fachpersonal aus. Damals waren Heilpädagogik und Sozialpädagogik als Lehr- und Forschungsgegenstand sowie Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen und für sogenannt «Schwererziehbare» als Arbeitsfelder enger miteinander verknüpft als heute. Fürsorgerische Tätigkeiten wurden meist von Frauen ausgeübt, die in privaten, kirchlichen oder gemeinnützigen Institutionen ausgebildet wurden.

Als die IV in Kraft trat, brauchte sie geschultes Personal für Sonderschulen, Heime und Werkstätten, um ihr Ziel *Eingliederung vor Rente* durchsetzen zu können. Aus diesem Grund wirkte sie als zentrale, verbindende und regulierende Instanz und beteiligte sich an den Kosten für die Ausbildung des Fachpersonals zur Betreuung von Kindern und Erwachsenen, d. h. für den schulischen und ausserschulischen Bereich, für Berufsbildung und Arbeit. Die Beiträge der IV gingen an Universitäten, Heilpädagogische Seminare und Höhere Fachschulen. Dies löste in den 1970er-Jahren einen Professionalisierungsschub aus, der später zu einer Schärfung der Profile und zu einer Trennung der Ausbildungsgänge führte. Auf der einen Seite etablierte sich die ausserschulische, familienergänzende oder -ersetzende Heilpädagogik als Sozialpädagogik und Arbeitsagogik, auf der anderen die Sonderpädagogik als Sonderschulpädagogik.

Die IV finanzierte auch zahlreiche Weiterbildungen und Kurse im nicht formalen Bereich. Beispiele dafür sind die Blindenhundführung oder das Training für die Vermittlung von Blindenschrift und Gebärdensprache.

In den 1990er-Jahren erfolgte die *Gründung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen* und damit auch die *Tertiarisierung der Höheren Berufsbildung* im Bereich Bildung und Soziales. Im Jahr 1995 trat das Fachhochschulgesetz (FHSZ) in Kraft.⁴¹

Sozialpädagogik wird seither sowohl an Universitäten als auch an FH und Höheren Fachschulen unterrichtet. Ebenfalls in den 1990er-Jahren sowie in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends wurden ehemalige Lehrerinnen- und Lehrerseminare in PH umgebaut.

Heilpädagogische Früherziehung (HFE), Schulische Heilpädagogik (SHP), Logopädie und Psychomotoriktherapie, die vier EDK-anerkannten sonderpädagogischen Ausbildungen, werden meistens an PH absolviert. Einen eigenen Status hat die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich,

⁴⁰ Die IV beteiligte sich aufgrund von alt Artikel 74 Absatz 1 Litera d an der Finanzierung der Ausbildungsinstitutionen für sonder- und sozialpädagogisches Personal, der durch Ziffer II 25 des Bundesgesetzes vom 06.10.2006 zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) mit Wirkung seit dem 01.01.2008 (AS 2007 5779; BBl 2005 6029) aufgehoben wurde.

⁴¹ Mit dem Inkrafttreten des HFKG per 01.01.2015 wurde das FHSZ aufgehoben (HFKG Art. 71).

Nachfolgerin des HPS, die von 13 Deutschschweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein getragen wird und das gesamte Spektrum der sonderpädagogischen Diplome abdeckt. Die HfH arbeitet nicht mit den üblichen Aufnahmekriterien, sondern die Trägerkantone verfügen über Kontingente an Studienplätzen. Einzelne Ausbildungsgänge der Sonderpädagogik finden an FH statt, z. B. Psychomotoriktherapie an der Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) in Genf sowie SHP und Psychomotoriktherapie an der PH als Teil der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW).

Der im Jahr 1999 eingeleitete Bologna-Prozess hatte Auswirkungen auf die Ausbildung der Fachleute im sonderpädagogischen Bereich. Sonderpädagogik als eigene akademische Disziplin oder als Teil der Erziehungswissenschaften kann man in der Schweiz an verschiedenen Universitäten studieren. Psychomotoriktherapie und Logopädie werden mindestens als Bachelorausbildung (EDK, 2000)⁴², SHP und HFE (EDK, 2008) ausschliesslich als Masterausbildung angeboten. Einige historisch gewachsene Ausbildungen fügten sich in die Bachelor- und Masterlehrgänge ein, z. B. die Legasthenietherapie, die sowohl in die Logopädie als auch in die SHP integriert wurde.

Im Rahmen der Tertiärisierung wurde auch die Finanzierung der Ausbildungsgänge der Hochschulen sowie der höheren Fachschulen «in erhöhtem öffentlichem Interesse» (z. B. Gesundheit, Soziales)⁴³ geregelt. Durch die Kantonalisierung der Bereiche Schulung, Wohnen und Arbeit von Menschen mit Behinderungen gab es für die IV keinen Grund mehr, sich an den Kosten der Ausbildung des Fachpersonals zu beteiligen.

In den Zehnerjahren des 21. Jahrhunderts war die Sonderpädagogik in der Schweiz – wie bereits erwähnt – mit grossen Themen beschäftigt: mit der Kantonalisierung der Institutionen für Menschen mit Behinderungen, mit den Reformen der Ausbildung der Fachkräfte und mit dem an Qualitäts- und Ressourcenfragen gekoppelten Prozess, Menschen mit Behinderungen in die Schule, die Berufsbildung und in das Arbeitsleben zu integrieren. Die Kantonalisierung ist abgeschlossen, die Reformen zu einem grossen Teil ebenso, das dritte Thema – der Integrationsprozess – hingegen noch lange nicht.

3.1.3 Von der Exklusion zur Integration/Inklusion

Wie in den meisten westlichen Ländern durchlief die Sonderpädagogik im obligatorischen Bereich auch in der Schweiz verschiedene Phasen: Der Exklusion – also dem Ausschluss aus der Bildung – folgte die Separation in Sondereinrichtungen, darauf kam die Phase der Integration. Spätestens gegen Ende des 20. Jahrhunderts wurde die Diskussion um den Begriff «Inklusion» erweitert. Seither gibt es – vereinfacht ausgedrückt – zwei Interpretationslinien:

1. Integration ist gleich Inklusion. Es gibt integrative und separative Institutionen (siehe Abbildung 3).
2. Integration ist nicht gleich Inklusion. Es gibt keine separativen Institutionen mehr (siehe Abbildung 4).

⁴² Artikel 5 (Ausbildungsumfang): Änderung vom 28.10.2005; Inkrafttreten am 01.01.2006.

⁴³ Das «erhöhte öffentliche Interesse» ist in der Interkantonalen Vereinbarung über Beiträge an die Bildungsgänge der höheren Fachschulen (HFSV) vom 22. März 2012 (EDK, 2012) definiert.

In der Schweiz gilt Variante 1, also ein Nebeneinander von Sondereinrichtungen und von Bildungsangeboten für Menschen mit und ohne besonderen Bildungsbedarf; es gibt keine klare Abgrenzung zwischen Integration und Inklusion.

Abbildung 3 zeigt, wie die Begriffe für die obligatorische Schule zeitlich grob eingeordnet werden können, dies unter der Annahme, dass die Termini «Integration» und «Inklusion» austauschbar sind.

Abbildung 3: Von der Exklusion zur Integration (Integration = Inklusion)

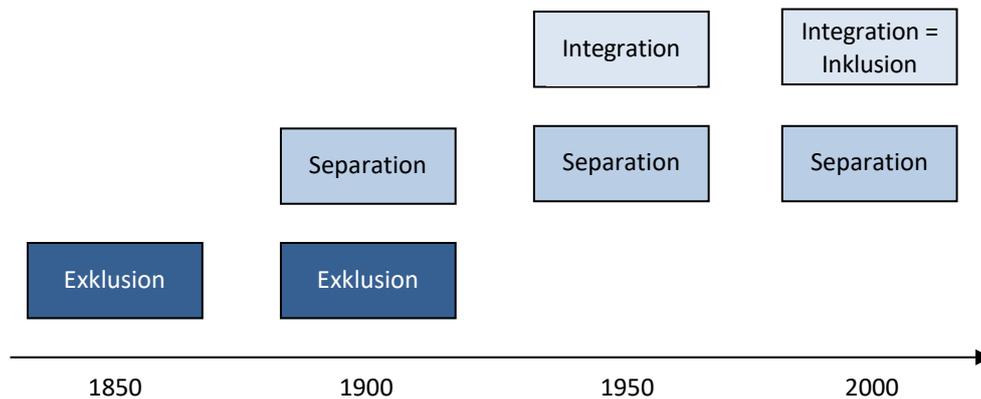


Abbildung 4: Von der Exklusion zur Inklusion (Integration ≠ Inklusion)

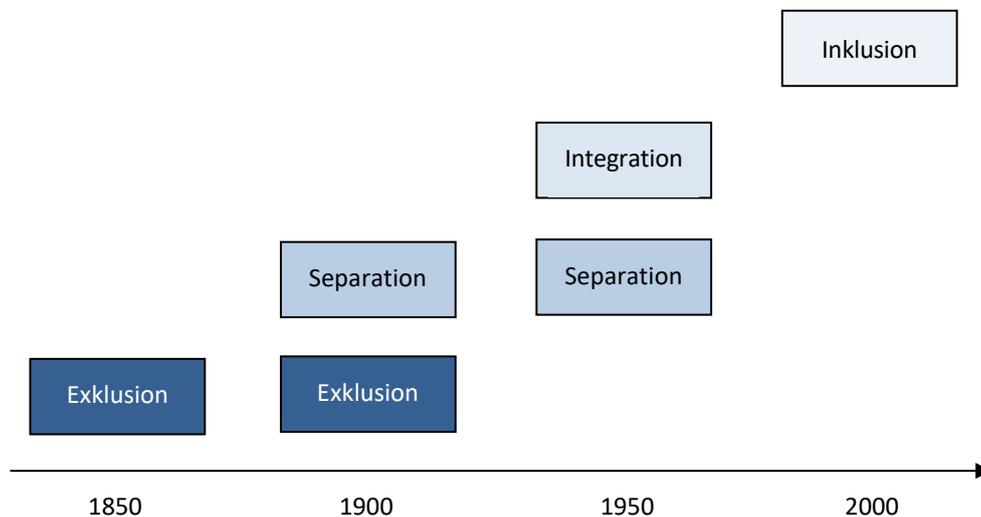


Abbildung 4 veranschaulicht in vereinfachter Form, wie die Entwicklung unter der Annahme verläuft, dass die Begriffe «Inklusion» und «Integration» *nicht* austauschbar sind (Inklusion ≠ Integration).

Als Nächstes wird erläutert, was unter den einzelnen Begriffen, die in den Abbildungen 3 und 4 erwähnt sind, zu verstehen ist. Die beiden Interpretationslinien trennten sich – grob gesagt – um die Jahrtausendwende.

Exklusion

Exklusion meint hier Ausschliessen von der Bildung. Im ausgehenden 18. Jahrhundert wurden die meisten Menschen mit Behinderungen vom öffentlichen Bildungssystem ausgeschlossen, da sie als bildungsunfähig galten (Gruntz-Stoll, 2011). Nach der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1874 wurden für lernbehinderte Kinder Hilfsklassen eingerichtet (BSV, 2013). Manche Kinder und Jugendliche mit Seh- und Hörbehinderungen fanden in privaten Sonderschulheimen Aufnahme. Zum Teil wurden diese Einrichtungen von den Kantonen unterstützt, sei es finanziell oder durch Einsitznahme in den Gremien. Menschen mit besonderem Bildungsbedarf aus sozialen, sozioökonomischen und soziodemografischen Gründen nahmen zwar am öffentlichen Unterricht teil, wurden aber nicht besonders gefördert. So erging es auch den Lernenden mit besonderen Begabungen.

Als normal galt, unter seinesgleichen zu sein. Die Vorstellung über die Volksschule war, homogene Gruppen zu unterrichten, was der Realität in Bildungsinstitutionen – wenn überhaupt – nur teilweise entsprach.

Exklusion, Separation

Separation meint Absondern und steht für Bildung und Erziehung in Sondereinrichtungen. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden noch nicht alle Lernenden mit Behinderungen geschult. Die Phase, in der Exklusion und Separation dominierten, ging erst nach der Einführung der IV im Jahr 1959 definitiv zu Ende (Gruntz-Stoll, 2011).

Separation, Integration

Der eigentliche Quantensprung, der mit dem Inkrafttreten der IV einherging, bestand darin, dass Kinder mit Behinderungen nun gemäss rechtlicher Grundlage und tatsächlich in die Schule gehen konnten.⁴⁴ Für die meisten bedeutete dies, dass sie eine Sonderschule besuchten. In Ausnahmefällen unterstützte die IV die integrative Schulung in der Regelschule.

Erste Bestrebungen in Richtung einer schulischen Integration setzten fast gleichzeitig mit der Einführung der IV und im Gefolge der gesellschaftlichen Veränderungen Ende der 1960er- und zu Beginn der 1970er-Jahre ein. In dieser ersten Phase bedeutete schulische Integration Assimilation. Integriert wurden einzelne Lernende, die in der Lage waren, sich in das Unterrichtsgeschehen einzuordnen. Es gab im Vergleich zu heute weniger Unterstützung. Doch die Dinge entwickelten sich weiter, nicht zuletzt dank des Einflusses internationaler Organisationen. Die Aufmerksamkeit richtete sich nicht mehr nur auf die Integration im Einzelfall, sondern mehr und mehr auf das gesamte Bildungssystem, das tragfähiger werden sollte.

Ein bedeutendes Element in der Weiterentwicklung der Sonderpädagogik war die Deklaration von Salamanca aus dem Jahr 1994.⁴⁵ Sie belebte im deutschen Sprachraum die Diskussion um die Definition von Integration und Inklusion. In der deutschen Fassung wurde der Begriff «Integration» gebraucht, in der französischen «intégration» und in der englischen «inclusion».

Ein weiterer Meilenstein der Emanzipationsbewegung von Menschen mit Behinderungen war die UN-BRK aus dem Jahr 2006. Auch hier bereitete die Terminologie Kopfzerbrechen – was im Übrigen bis in

⁴⁴ Für einen Teil der schwer geistig behinderten Kinder wurde die Schulpflicht erst 1968 realisiert.

⁴⁵ Die Deklaration von Salamanca entstand im Rahmen der World Conference on Special Needs Education der UNESCO im Jahr 1994.

die Gegenwart der Fall ist. In der offiziellen deutschen Fassung der UN-BRK kommt der Begriff «Integration»⁴⁶ vor, in der Schattenübersetzung jedoch «Inklusion». In der französischen Version – eine Schattenübersetzung gibt es im französischen Sprachraum nicht – finden sich die Begriffe «insertion», «inclusion» und «intégration».⁴⁷

In der französischen Schweiz neigt man eher dazu, den Begriff «inclusion» statt «intégration» zu verwenden; die Diskussion über die Tragweite der Begriffe gibt es aber auch dort.

Separation und Integration (Integration = Inklusion)

Die im Jahr 2020 gültige schulische Organisation sieht ein Miteinander von schulischer Integration und Sonderschulung vor. Das BehiG gibt in Artikel 20 vor, die Integration zu fördern. Dies ist ein Prozess, der Jahrzehnte dauert. Schulische Integration wird nicht als eine festgeschriebene Grösse, sondern als Kontinuum gesehen, das sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt (Art der Schule und Klasse, Unterstützungsmassnahmen, Lehrplanstatus, Zeit, die in der Regelschule verbracht wird [Vollzeit, Teilzeit], Schulentwicklung usw.). Kern der schulischen Integration ist die gemeinsame Schulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen. Gemeinsame Schulung ist nicht einfach eine Frage des räumlichen Zusammenseins, sondern an Qualität gebunden. Letztere wird mit Qualitätsstandards, z. B. von Integras (2019), gesichert und weiterentwickelt.

Die Entscheidung für die Regel- oder Sonderschule wird nicht immer einvernehmlich gefällt. Rechtlich ist die Einzelfallprüfung aufgrund einer mehrdimensionalen Sicht auf das Wohl des Kindes, das schulische Umfeld und die Schulorganisation massgebend (vgl. Art. 2 lit. b Sonderpädagogik-Konkordat).

Das Ziel Nummer 4 der *Agenda 2030 für eine nachhaltige Entwicklung* der UNO lautet: «Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zu lebenslangem Lernen sicherstellen» (Schweizerische UNESCO-Kommission, 2019). Die Deutsche UNESCO-Kommission definiert Inklusion im Bildungsbereich folgendermassen: «Inklusive Bildung bedeutet, dass alle Menschen an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potenzial voll entfalten können. Weder Geschlecht, soziale oder ökonomische Voraussetzungen noch besondere Lernbedürfnisse dürfen dazu führen, dass ein Mensch seine Potenziale nicht entwickeln kann» (Deutsche UNESCO-Kommission, o. J.).

Inklusion (Inklusion ≠ Integration)

Der Begriff Inklusion wird – wie bereits erwähnt – nicht einheitlich definiert. Eine mögliche Definition von Inklusion ist die scharfe Abgrenzung zwischen Inklusion und Integration. Inklusion ist nicht gleich Integration bedeutet vielerlei, beispielsweise:

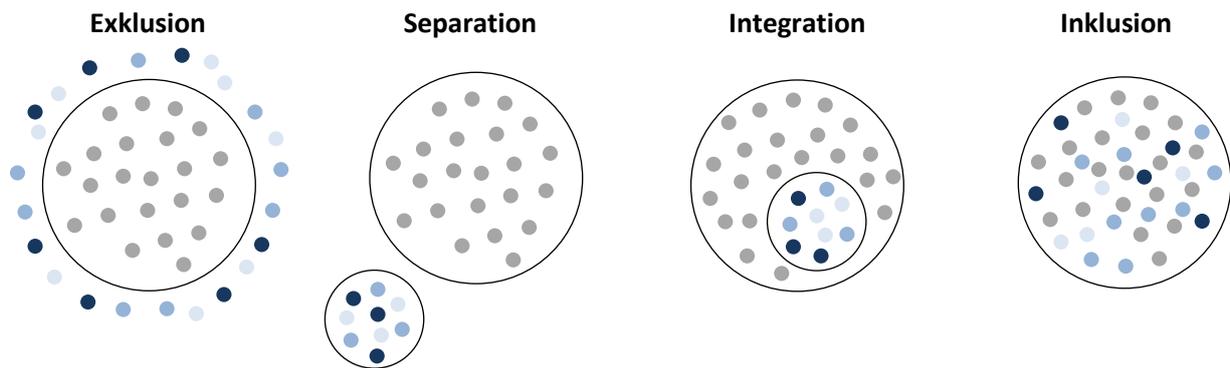
- Inklusion geht weiter als Integration;
- Integration ist eine Zwischenstufe auf dem Weg zur Inklusion;
- Integration verhindert Inklusion.

Wie die Begriffe bildlich erfasst werden können, zeigt Abbildung 5 (Integration ≠ Inklusion):

⁴⁶ Art. 24 Abs. 1 UN-BRK: ein integratives Bildungssystem; Art. 24 Abs. 2 lit. b UN-BRK: integrativer Unterricht.

⁴⁷ Art. 24 Abs. 1 CDPH : insertion scolaire; Art. 24 Abs. 2 lit. b CDPH : enseignement primaire inclusif.

Abbildung 5: Von der Exklusion zur Inklusion (Integration ≠ Inklusion)



Quelle: Integration Action for Inclusion, o. J.

Kern der schulischen Inklusion ist die gemeinsame Schulung aller Lernenden.

In Tabelle 6 wird versucht, zugespitzt typische Merkmale der beiden Sichtweisen herauszuschälen. In der Spalte Inklusion ≠ Integration wird die radikalere Sicht dargestellt, die eine vollständige Inklusion anstrebt. In der Spalte Integration = Inklusion zeigt sich die gemässigte Sicht, die in der obligatorischen Schule der Schweiz heute anzutreffen ist.

Die Überschriften in Tabelle 6 entstanden in Anlehnung an das Glossar im *Dataset Cross-Country Report* der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE, o. J., S. 11). Den drei Schulsettings liegen folgende Definitionen zugrunde:

Das Regelschulsetting unterscheidet sich vom Sonderschulsetting. Es umfasst Regelklassen mit integrativen Settings und Sonderklassen.⁴⁸

Von einem inklusiven Setting wird dann gesprochen, wenn die Lernenden mit *Special Educational Needs (SEN)* wöchentlich mindestens 80 % der Zeit in der Regelklasse verbringen und maximal 20 % der Zeit in kleinen Gruppen oder einzeln geschult werden.

Full inclusion (vollständige Inklusion) bedeutet, dass 100 % der Lernenden die Regelschule besuchen. Dies ist ein Wert, den kein europäisches Land erreicht (EASIE, 2018, S. 11).

Für die Schweizer Statistik gilt, dass die Lernenden in dem Setting erfasst werden, in dem sie sich mehrheitlich, also während über 50 % der Schulzeit, aufhalten.

⁴⁸ Sonderklassen umfassen in der Schweiz *Einführungsklassen, Klassen für Fremdsprachige* und *andere Sonderklassen*, d. h. Lernende mit leichten Lern- und Verhaltensschwierigkeiten.

Tabelle 6: Inklusion, Integration und Separation in der obligatorischen Schule

	Inklusion ≠ Integration	Integration = Inklusion	
Schulsetting (gemäss EASIE)	Inklusives Setting	Regelschulsetting	Sonderschulsetting
Gemeinsamkeiten	gemeinsame Schulung von Lernenden mit und ohne Behinderungen		
Schulart	inklusive Schulen eine Schulart für alle (vollständige Inklusion)	Regelschulen Regel- und Sonderklassen (integrative Schulen)	Sonderschulen (separative Schulen)
Rechtslage (2020)	entspricht nicht der aktuellen Rechtslage der Schweiz	entspricht der aktuellen Rechtslage der Schweiz	
Unterrichtsart (Klassen)	inklusive Klassen, keine Sonder- und Sonderschulklassen	Regel- und Sonderklassen	Sonderschulklassen
Kategorisierung des besonderen Bildungsbedarfs	Dekategorisierung, um Stigmatisierung auszuschliessen	Kategorisierung, um gezielt auf Behinderungen, besondere Begabungen, sozial-emotionale, sozioökonomische oder soziodemografische Faktoren eingehen zu können	
Kategorisierung der Behinderungsarten	Dekategorisierung, um Stigmatisierung auszuschliessen	Kategorisierung der Behinderungsarten, um in Schulen und Kompetenzzentren mit Förderschwerpunkten gezielt auf die Behinderungsarten eingehen zu können	
Stärke der Beeinträchtigung als Kriterium für die Wahl der Schul- oder der Klassenart	kein Kriterium, da die Schulen für alle Schweregrade der Behinderung offen sind	kein entscheidendes Kriterium, wird jedoch in der mehrdimensionalen Sicht auf das Wohl und die Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden, des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation berücksichtigt	mögliches Kriterium, da die Sonderschulen für den Umgang mit starken Beeinträchtigungen gerüstet sind

Die Verwendung der Begriffe «Inklusion» und «Integration» in verschiedenen Kontexten

In der bereits erwähnten *Deklaration von Salamanca* aus dem Jahr 1994 werden die beiden Begriffe Inklusion und Integration verwendet.

In der *Charta zur Inklusion in der humanitären Hilfe*, die in Artikel 11 der UN-BRK begründet ist, wird der Begriff Inklusion im Titel gebraucht (Bundesrat, o. J.).

In den Rechtsdokumenten der Schweiz (BV, BehiG, BBG, Sonderpädagogik-Konkordat usw.) kommt der Begriff «Integration» vor.

Das Bundesgericht hielt 2014 in einem Urteil fest, dass die inklusive Schule nicht über die bundesrechtlichen Garantien (Art. 8 Abs. 2 BV und Art. 20 Abs. 2 BehiG) hinausgehe und einem behinderten Grundschüler keine absoluten Ansprüche vermittele. Zudem bekräftigte das Gericht, dass die in einem inklusiven Ansatz enthaltene Wertung im Sonderpädagogik-Konkordat zum Ausdruck komme, wonach integrative Lösungen separativen vorzuziehen seien.⁴⁹

⁴⁹ Urteil des Bundesgerichts 2C_590/2014 vom 04.12.2014, 141 | 9, Punkte 5.3.2 und 5.3.3.

In den politischen Vorstössen des eidgenössischen Parlaments finden sich die Begriffe «Integration» und «Inklusion». Als Beispiel für die Verwendung der Fachwörter seien hier das Postulat von Bruderer⁵⁰, das Postulat von Ammann sowie die Interpellation von Ammann⁵¹ genannt.

Im Postulat von Rytz⁵², in dem es um die Anerkennung der Gebärdensprache als Sprache geht, ist von «Umsetzungsmassnahmen zur vollen Teilhabe» die Rede.

Der Bundesrat braucht sowohl den Begriff «Integration» als auch «Inklusion». Zahlreiche Belege finden sich beispielsweise im Bericht zur Behindertenpolitik (Bundesrat, 2018a). Die wissenschaftliche Gemeinschaft der Schweiz tendiert eher zum Begriff «Inklusion», aber auch der Terminus «Integration» kommt vor. Die internationalen Organisationen (EASIE, UNESCO usw.) arbeiten fast ausschliesslich mit dem Begriff «inclusion». Die Verbände, die sich für Menschen mit Behinderungen einsetzen, verwenden beide Begriffe.

Im vorliegenden Bericht ist die Variante «Integration gleich Inklusion» gemeint, wenn von Integration die Rede ist. Wenn immer möglich, werden konkretere Fachausdrücke gewählt.

Integration und der Abbau von Barrieren auf verschiedenen Bildungsstufen

Die Frage, wie Menschen mit Behinderungen an allgemeinen (nicht besonderen) Bildungsangeboten partizipieren können, hat inzwischen alle Bildungs- und Entwicklungsstufen erreicht; sie betrifft also nicht nur den obligatorischen, sondern auch den Frühbereich, den nachobligatorischen Bereich und die Weiterbildung. «Normal ist, verschieden zu sein», lautet die Devise dazu.

Im Frühbereich und in der obligatorischen Schule gibt es besondere Institutionen für Lernende mit Behinderungen, im nachobligatorischen Bereich gibt es in der Berufsbildung nach BBG nur vereinzelt Sonderklassen für bestimmte Behinderungsarten, z. B. für Menschen mit Hör- oder Sehbehinderungen. Ausserhalb des BBG werden im geschützten Rahmen praktische berufliche Ausbildungen angeboten. Diese enthalten auch schulische, allgemeinbildende Anteile, um den Anschluss an eine EBA zu ermöglichen. Im Hochschulbereich wird daran gearbeitet, Barrieren abzubauen; es werden keine Sonderausbildungen für Menschen mit Behinderungen angeboten. Anders verhält es sich im Bereich Weiterbildung, in dem es allgemeine und spezifische Angebote für Menschen mit Behinderungen gibt.

Der Zugang zur Bildung erfolgt je nach Angebot mit oder ohne Selektion: Die horizontale Selektion findet im Frühbereich und vor allem in der obligatorischen Schule statt, die vertikale Selektion setzt beim Übergang in die Primarschule und von der Primarschule auf die Sekundarstufe I ein und setzt sich beim Übergang auf die Sekundarstufe II fort.⁵³ Die Zulassung zur Tertiärstufe und zu Weiterbildungen variiert je nach Programm.

⁵⁰ Postulat Bruderer vom 16.12.2016 (16.4169 «Inklusives Arbeitsumfeld im Lichte der Digitalisierung»).

⁵¹ Postulat Ammann vom 15.06.2018 (18.3667 «Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung») (abgeschrieben am 19.06.2020).

Interpellation Ammann vom 29.11.2018 (18.4116 «Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung») (abgeschrieben am 05.12.2019).

⁵² Postulat Rytz vom 19.06.2019 (19.3668 «Möglichkeiten der rechtlichen Anerkennung der Schweizer Gebärdensprachen und konkrete praktische Umsetzungsmassnahmen zur vollständigen Teilhabe»).

⁵³ Horizontale Selektion bedeutet ein Auswahlverfahren zu einem Bildungsangebot innerhalb einer Bildungsstufe, vertikale Selektion bedeutet ein Auswahlverfahren zu einem Bildungsangebot in einer höheren Bildungsstufe.

Im Frühbereich sind individuelle Entwicklungsziele die Regel. Entwicklungspläne dienen lediglich als grobe Orientierungshilfen, während in der obligatorischen Schule bei Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf die Grundkompetenzen nicht immer erreicht werden können, sondern vom Regellehrplan differente individuelle Lernziele festgelegt werden. Im nachobligatorischen Bereich sind die Bildungsziele standardisiert.

3.2 Frühbereich

3.2.1 Rechtliche Aspekte

Wie aus Kapitel 2.4 hervorgeht, gibt es keine Rechtserlasse spezifisch für *junge* Kinder, für Kinder aller Altersstufen jedoch schon. Das Sonderpädagogik-Konkordat bezieht sich auf die Zeit von der Geburt bis zum vollendeten 20. Lebensjahr.

Der Zugang zur Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) ist gemäss Artikel 3 Litera a des Sonderpädagogik-Konkordats (Berechtigte) gewährleistet. Darin wird präzisiert, dass Kinder dann ein Recht auf sonderpädagogische Massnahmen haben, «wenn festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt oder gefährdet ist oder sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung nicht werden folgen können».

Verstärkte sonderpädagogische Massnahmen im Frühbereich können nicht angeordnet werden; sie sind freiwillig und erfolgen nur im Einverständnis mit den Erziehungsverantwortlichen.

Bei Massnahmen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird über die Freiwilligkeit nachgedacht. Gemäss einer gemeinsamen Erklärung der EDK und der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK) ist es Aufgabe der öffentlichen Hand, im Sinne des Bildungsrechts des Kindes in besonderen Situationen – beispielsweise zur Sprachförderung – eine verpflichtende Nutzung (Teilobligatorium/selektives Obligatorium) der Kinderbetreuungsangebote für besondere Zielgruppen in Betracht zu ziehen (EDK & SODK, 2018, S. 5).

Die Federführung bei der interkantonalen Koordination der familienergänzenden Betreuung für Kinder im Frühbereich im Alter von 0 bis 4 Jahren bzw. bis zum Eintritt in die obligatorische Schule liegt bei der SODK. Für die Sonderpädagogik im Frühbereich ist die EDK zuständig. Manche Themen gehen beide Konferenzen an, z. B. die Grundlagen und Übersichten oder die Statistiken und Übergänge (EDK & SODK, 2018, S. 5–6).

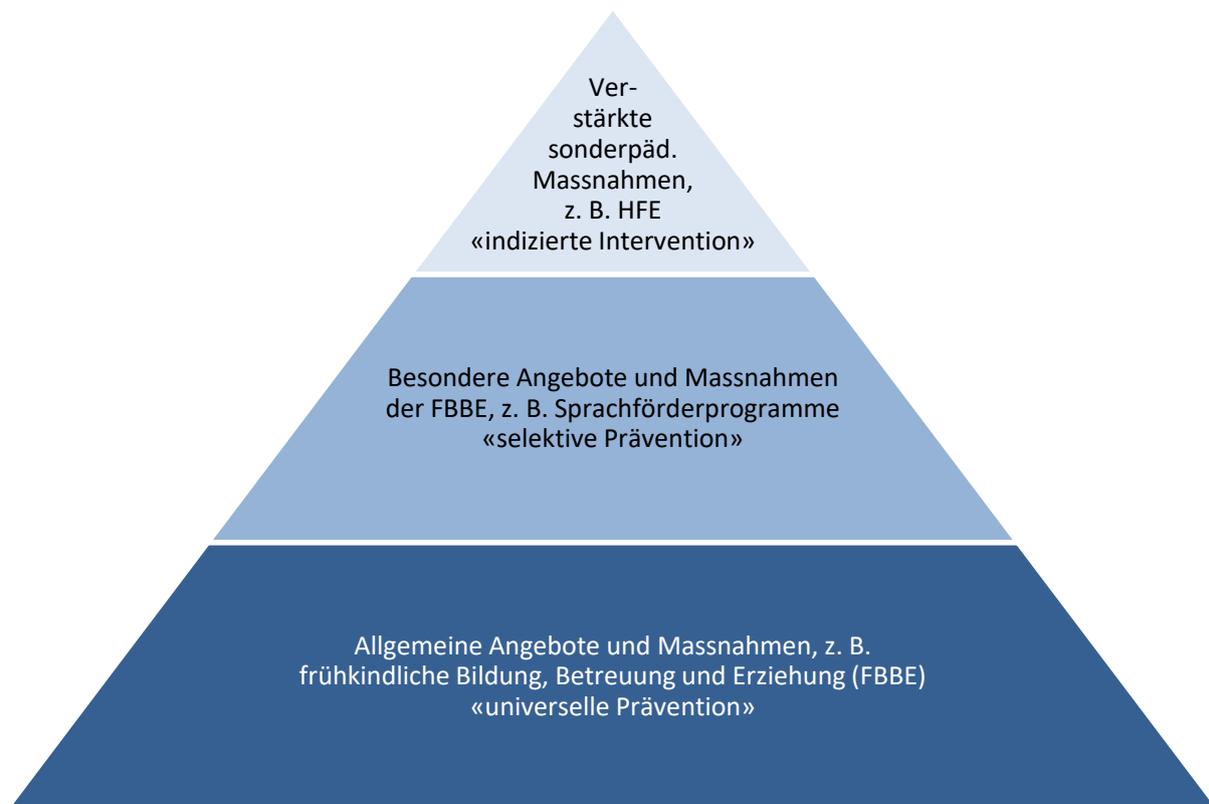
3.2.2 Angebote und Massnahmen

Der Frühbereich umfasst Kinder im Alter von 0 bis 4 Jahren bzw. bis zum Schuleintritt. Dies ist die Phase, die einen Menschen am längsten und tiefsten prägen kann. Hier beginnen die kumulativen Effekte der Bildung, im positiven wie im negativen Sinn. Die folgenden Faktoren können dazu führen, dass Kinder von Bildungsbenachteiligung betroffen sind: Armut, eine niedrige soziale Schicht, ein niedriger elterlicher Bildungsstand, ein nicht dem Mainstream entsprechender kultureller Hintergrund, besondere religiöse Traditionen und ein wenig von Bildungsgütern geprägter Lebensstil. Zudem sind Kinder auf Unterstützung angewiesen, wenn zu Hause nicht die lokale Sprache gesprochen wird, wenn sie in einem Bildungssystem eingeschult werden müssen, das von den Eltern nicht oder mit wenig Erfolg

durchlaufen wurde, oder wenn die Eltern die Erfahrung machen, von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft marginalisiert, diskriminiert und respektlos behandelt zu werden (Lesemann, 2008, S. 128). Die Angebote im Frühbereich zielen darauf ab, die positiven Aspekte zu verstärken und die negativen zu hemmen.

Im Frühbereich wird zwischen verschiedenen Stufen der Interventionen unterschieden. Die Interventionen haben oft einen präventiven Charakter. Terminologisch gesehen geht es um FBBE, und zwar erstens für alle jungen Kinder, zweitens speziell für junge Kinder aus Familien mit besonderen Bedürfnissen sowie drittens um spezifische sonderpädagogische Interventionen, z. B. HFE, bei jungen Kindern mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen.

Abbildung 6: Angebot-Massnahmen-Pyramide im Frühbereich



Quelle: eigene Darstellung, basierend auf dem RTI-Modell

Die Pyramide entstand in Anlehnung an das Response-to-Intervention-Modell (RTI-Modell)⁵⁴ aus den Vereinigten Staaten.

Zur ersten Stufe in Abbildung 6, den *allgemeinen frühen Interventionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)*, gehören familienunterstützende Angebote wie Spielgruppen, Väter- und Mütterberatung, Erziehungsberatungsstellen und familienergänzende Kinderbetreuung in Kindertagesstätten, Krippen und Tagesfamilien. In Anbetracht der Bedeutung der *Prävention* im Frühbereich

⁵⁴ Das Response-to-Intervention-Modell (RTI) wurde als Methode des *Individuals with Disability Education Act (IDEA) Reauthorization 2004* des US-amerikanischen Department of Education für die Identifizierung von Studierenden mit Lernschwierigkeiten zugelassen. Das RTI-Modell gehört gemäss IES (o. J.) zur Gruppe *Multi-Tiered Systems of Support*.

könnte man in Anlehnung an die Begriffe der Public Health sagen, dass FBBE *universelle Prävention* hinsichtlich Bildung, Gesundheit, Sozialverhalten usw. leistet.

Der Ausbau der frühen Förderung erfolgt seit einigen Jahren mit Unterstützung von Bund, Kantonen⁵⁵, Gemeinden sowie privaten Trägerschaften. Nach Edelmann (2015, S. 43) werden dabei unterschiedliche Ziele verfolgt. Gleichstellungspolitisch steht die Vereinbarkeit von Beruf und Familie im Fokus, sozialpolitisch der Abbau von Disparitäten und wirtschaftlich die globale Wettbewerbsfähigkeit durch ein hohes Bildungsniveau der Bevölkerung. Bildungspolitisch gesehen führen Investitionen in die frühe Bildung zu Vorteilen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene.

Die zweite Stufe, *die besonderen Angebote und Massnahmen*, meint z. B. Sprachförderprogramme. Hier ist die Sprachensituation in der Familie, also ein soziodemografischer Faktor, Auslöser der Massnahmen. Weitere Angebote betreffen etwa die Ernährungsberatung bei übergewichtigen Kindern oder Bewegungsprogramme. In diese Stufe gehört auch ein Teil der HFE, wenn es sich um kurze Interventionen handelt oder wenn der Kanton dies so definiert.

Wiederum in der Terminologie von Public Health würde man hier von einer *selektiven Prävention* sprechen. Die Kostenübernahme und der Zugang zu diesen besonderen Programmen werden vom Bund und den Kantonen, oft auch von Städten und Gemeinden geregelt. Die Teilnahme an Sprachförderprogrammen wird – wie oben erwähnt – in Betracht gezogen oder ist bereits verpflichtend.⁵⁶

Die dritte Stufe, *die verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen*, beinhaltet eine gezielte, *indizierte Intervention*, die aufgrund einer fachlichen Abklärung erfolgt. Dazu gehören die bereits genannten Behandlungen HFE und sonderpädagogische Massnahmen wie Psychomotoriktherapie und Logopädie oder spezifische Unterstützung bei Seh-, Hör- und Körperbehinderungen, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus. Die Fachleute der HFE verfügen über einen EDK-anerkannten Masterabschluss in HFE, einen Bachelorabschluss in einem Nachbargebiet oder ein altrechtliches Diplom.

In der Schweiz gibt es flächendeckend HFE (BVF & ARPSEI, 2018, S. 3). Stationäre Sondereinrichtungen für junge Kinder mit Behinderungen gibt es nur wenige, z. B. Internate für schwer mehrfachbehinderte Kinder mit sehr hohem Pflegeaufwand oder Einrichtungen für Kleinkinder, die aus Gründen des Kinderschutzes oder bei Obhutsentzug der Eltern dort platziert werden.

Als neue Aufgabe für alle Stufen der Angebot-Massnahmen-Pyramide (siehe Abbildung 6) steht die Integration von Kleinkindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen auf der Agenda. Dabei wird der Fokus entwicklungsbedingt auf die Familie gelegt. In *Zahlen und Fakten zur frühen Kindheit* im Auftrag der Jacobs Foundation (INFRAS, 2018, S. 3) ist denn auch von *Familien mit speziellen Bedürfnissen* die Rede. Dazu zählen z. B. Familien in sozial schwierigen Situationen oder Familien mit einem Kind mit einer Behinderung. Die Fachleute der FBBE und der HFE bewegen sich aufeinander zu, was sich in zahlreichen Publikationen niederschlägt, ganz explizit in der Broschüre *Kindertagesstätten öffnen für Kinder mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen* des Berufsverbands Heilpädagogische Früherziehung der deutschen, rätoromanischen und italienischen Schweiz (BVF) und der Association Romande des Praticiens en Service Educatif Itinérant (ARPSEI) (BVF & ARPSEI, 2017) oder eher implizit im

⁵⁵ Die «Festlegung von gesamtschweizerischen Grundsätzen für die frühkindliche und schulergänzende Förderung und Betreuung» ist auch Teil des Tätigkeitprogramms der EDK 2021–2024 (EDK, 2020b, S. 7).

⁵⁶ Einige Kantone haben obligatorische Sprachförderprogramme eingeführt, so z. B. der Kanton Basel-Stadt (Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2019).

Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (Wustmann Seiler & Simoni, 2016).

3.2.3 Finanzierung

Die allgemeinen frühen Angebote (FBBE) werden von Bund, Kantonen und Gemeinden wie auch von Firmen, zivilgesellschaftlichen Organisationen und den Eltern finanziert. Auch die Kostenübernahme der speziellen Förderung variiert je nach Auftraggeber.

Die frühen sonderpädagogischen Interventionen im Rahmen der Heilpädagogischen Früherziehung werden fast ausschliesslich von den Kantonen beglichen. Die Finanzierung ist im Sonderpädagogik-Konkordat Artikel 2 Litera c (Unentgeltlichkeit) und in Artikel 11 (Ausserkantonale Leistungen) mit dem Hinweis auf die Finanzierungsmechanismen der Interkantonalen Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) geregelt.

Die IV übernimmt die Kosten für die Leistungen, die in den Bereich der Versicherung fallen. Im Frühbereich sind dies u. a. medizinische Massnahmen, Hilfenentschädigung (HE) und Hilfsmittel.

Noch nicht abschliessend geklärt ist die Finanzierung der sonderpädagogischen Interventionen im Frühbereich, wenn es sich um neu geschaffene Angebote handelt und diese nicht in die NFA-Logik der fiskalischen Äquivalenz⁵⁷ passen. Dazu zwei Beispiele:

Bei jungen Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) erfolgt die frühe intensive Behandlung, wenn möglich, in einem interdisziplinären Team. Dabei wird eine Methode angewendet, die aus einer Mischung aus medizinischen und pädagogischen Massnahmen besteht. Während die IV vor der Kantonalisierung sowohl medizinische als auch pädagogische Massnahmen finanzierte, sind inzwischen unterschiedliche Stellen dafür zuständig. Die frühen intensiven Interventionen bei ASS lassen sich jedoch weder eindeutig der Medizin noch der Pädagogik zuordnen. Zum Zeitpunkt der Kantonalisierung der Sonderschulung war dieses Angebot keine Leistung der IV und konnte deshalb auch nicht entflichtet bzw. dem Bund und/oder den Kantonen zugeteilt werden. Die Finanzierungsmechanismen der NFA und die Aufgabenentflechtung greifen in diesem Fall nicht.

Noch nicht gesichert ist auch, wer die integrative Betreuung von Kindern und deren spezielle Förderung in Kindertagesstätten bezahlt. Akteure sind hier häufig die Städte und Gemeinden. Es gibt in einzelnen Städten oder Kantonen Beispiele guter Praxis dazu (BVF & ARPSEI, 2017, S. 12–14).

Über die Höhe der Kosten der frühen Interventionen liegen keine Zahlen vor.

⁵⁷ Fiskalische Äquivalenz bedeutet, dass sich der Kreis der Nutzniesser mit jenem der Kosten- und Entscheidungsträger deckt (Bundesrat, 2014, S. 2).

3.2.4 Statistik

Für den Frühbereich liegen statistische Daten vor, es gibt aber auch Lücken, wie Tabelle 7 zu entnehmen ist.

Tabelle 7: Datenlage zum Frühbereich

Bildungs- und Entwicklungsstufen, Angebote	Datenlage des BFS zum Frühbereich insgesamt	Datenlage des BFS zum Frühbereich für Menschen mit Behinderungen	Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten
Frühbereich	Daten zur Nachfrage nach FBBE (Daten aus EFG, HABE und SILC) ⁵⁸ , jedoch keine nationalen Daten zum Angebot vorhanden	keine nationalen Daten vorhanden	Daten des Geschäftsfelds Familie, Generationen und Gesellschaft, Bereich Kinder- und Jugendfragen und der IV zu medizinischen Massnahmen vorhanden

Das BFS erstellt im Frühbereich keine eigentliche Bildungsstatistik, sondern erhebt Daten zur Anzahl Kinder und zu einzelnen Aspekten der familienergänzenden Kinderbetreuung.

Zwischen 2010 und 2019 hat die Zahl der Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren von 544 346 auf 612 252 zugenommen (+ 67 906 Kinder). Diese Zahl entspricht für das Jahr 2010 6,9 % und für das Jahr 2019 7,1 % der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz (BFS, 2020I).

Bezüglich der *Nachfrage* nach familienergänzender Kinderbetreuung gibt es nationale Daten zu den 0- bis 3-Jährigen: 71 % von ihnen werden familienergänzend betreut (BFS, 2020b, S. 2).

Gesamtschweizerische Daten zum allgemeinen *Angebot*, d. h. zur Anzahl der Einrichtungen und der Plätze sowie zur Zahl der in diesen Einrichtungen betreuten Kinder, existieren nicht. Einzelne Städte erheben Daten dazu (BFS, 2020b, S. 1).

Zu spezifischen Angeboten der FBBE für Kinder mit Behinderungen werden vom BFS wenige und zur HFE keine *nationalen* Zahlen erhoben. Bezüglich HFE sammelt der private Verein Heilpädagogische Dienste Schweiz (VHDS) Daten (siehe Kapitel 3.2.5). Da die Kantone für die HFE zuständig sind, dürften die Daten in den einzelnen Kantonen vorhanden sein.

Die IV verfügt über Daten zu allen Kindern, die Anspruch auf eine IV-Leistung haben.

Im Jahr 2019 wurden bei 37 057 Kleinkindern von der Geburt an bis zum vollendeten fünften Lebensjahr IV-Massnahmen durchgeführt. Es dominierten die medizinischen Massnahmen, gefolgt von der Hilflosenentschädigung und den Hilfsmitteln. Als Gründe für medizinische Massnahmen wurden mit Abstand am häufigsten (über 99,8 %) Geburtsgebrechen diagnostiziert.⁵⁹

⁵⁸ EFG = Erhebung zu Familien und Generationen (BFS, o. J.a);

HABE = Haushaltsbudgeterhebung (BFS, o. J.b);

SILC = Statistics on Income and Living Conditions (Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen) (BFS, o. J.c).

⁵⁹ Datenlieferung des BSV vom 29.04.2021

3.2.5 Forschungsergebnisse

In den folgenden Kapiteln wird zu den einzelnen Bildungsstufen jeweils eine kleine, beschränkte Auswahl von Studien mit Forschungsergebnissen, die einzelne Aspekte vertiefen, vorgestellt. Manche Themen beschränken sich nicht auf eine Bildungsstufe. Sie werden bei der Bildungsstufe platziert, bei der sie am besten passen.

Selten besteht in der wissenschaftlichen Gemeinschaft so sehr Einigkeit wie bezüglich der Aussage, dass verpasste Inputs im Frühbereich nur schwer aufgeholt werden können. Dazu passend werden zwei Studien mit dem Augenmerk auf die Wirksamkeit früher Interventionen, eine mit Bezug zu einer Behinderung, eine mit Bezug zu sozioökonomischen und -demografischen Faktoren, und ein Beitrag mit dem Fokus auf der Statistik zur HFE vorgestellt.

Intensive Frühintervention bei Autismus-Spektrum-Störungen IFI ASS

(EDK, GDK, SODK, & BSV, 2019)

Im Projekt *Intensive Frühintervention bei Autismus-Spektrum-Störungen* wurden Fragen spezifisch zu jungen Kindern mit ASS untersucht. Auslöser war das von Ständerat Hêche eingereichte Postulat⁶⁰ aus dem Jahr 2012. Verlangt wurde eine Übersicht über die Tätigkeiten des Bundes und der Kantone hinsichtlich Erkennung (Diagnostik), Behandlung und Nachbehandlung von Menschen mit ASS. Aus den Befunden sollte abgeleitet werden können, ob die Massnahmen quantitativ und qualitativ ausreichten und ob eine gemeinsame Strategie mit prioritären Handlungsfeldern zur Verbesserung der Situation erarbeitet werden sollte. Die Ergebnisse wurden im Bericht *Autismus-Spektrum-Störungen* zusammengefasst (Bundesrat, 2015).

Seither waren diverse Arbeitsgruppen am Werk, um die Thematik zu vertiefen. Drei Felder, Diagnostik, Beratung und Koordination sowie Frühintervention, wurden als prioritär angesehen, wobei vor allem bei den beiden letztgenannten Feldern Handlungsbedarf geortet wurde. Zudem sei bei der Frühintervention die Finanzierungsfrage zu klären. Die IV hatte damals die Finanzierung der intensiven Behandlungen mit der Begründung abgelehnt, sie seien wissenschaftlich nicht abgesichert.

Zwischen 2014 und 2018 finanzierte die IV ein Projekt, an dem sechs Autismuszentren der Schweiz teilnahmen. Das Projekt wurde im Rahmen des Forschungsprogramms FoP3-IV durchgeführt und die Ergebnisse von Liesen, Krieger und Becker (2018) publiziert.⁶¹

Die Frage nach der für die Anerkennung relevanten Wirksamkeit der frühen Intensivinterventionen bei ASS konnte geklärt werden. Die verhaltenstherapeutisch und entwicklungspsychologisch fundierten Methoden gelten aus wissenschaftlicher Sicht zurzeit als die am erfolgversprechendsten.

Dank der Möglichkeit des Bundes, Pilotprojekte zu finanzieren, konnten die intensiven Behandlungen ab Januar 2019 aufgrund einer Rechtsverordnung⁶² teilweise mit einer Pauschale weiterhin abgegolten werden.

⁶⁰ Postulat Hêche vom 10.09.2012 (12.3672 «Autismus und andere schwere Entwicklungsstörungen»).

⁶¹ Intensiv meint 15 Stunden oder mehr Behandlung pro Kind und Woche, was verglichen mit anderen Interventionen in dieser Altersgruppe eine beträchtliche Menge an finanziellen und personellen Ressourcen bedeutet. In der HFE beispielsweise sind 1 bis 2 Stunden pro Kind und Woche üblich.

⁶² Die Verordnung SR 831.201.74 trat am 01.01.2019 in Kraft. Sie sichert die Weiterfinanzierung der sechs Zentren bis Ende 2022, sofern die Bedingungen eingehalten werden.

Da aber noch etliche andere Fragen offenblieben, entschieden die zuständigen Gremien des BSV, der EDK, der Schweizerischen Gesundheitsdirektorenkonferenz (GDK) und der SODK, ein zweites Projekt zu bewilligen. Dabei geht es um die Abklärung einer eventuell gemeinsamen Finanzierung der intensiven Frühinterventionen (IFI) bei Kleinkindern mit ASS (siehe Kapitel 3.2.3). Es soll ein Kostenmodell entworfen werden, aus dem hervorgeht, wie der Aufwand der verschiedenen medizinischen, therapeutischen und pädagogischen Leistungen verteilt werden kann, um eine flächendeckende Versorgung der rund 250 betroffenen Kleinkinder pro Jahrgang sicherzustellen (EDK, 2020a, S. 2). Das Projekt dauert von 2019 bis Ende 2022. Wenn bis dann kein Finanzierungsmodell vorliegt, wird die IV wie vor dem Projekt im Rahmen ihrer Möglichkeiten zahlen, Pauschalen werden dann aber nicht mehr möglich sein (EDK et al., 2019, S. 19).

Förderung ab Geburt: Das Projekt Zeppelin 0–3 und Follow up ZEPPELIN 5–8

(Lanfranchi, Neuhauser, Schaub, Villiger, & Ramseier, 2020)

Im Forschungsprojekt *ZEPPELIN*⁶³ geht es um Prävention im Frühbereich. Kleinkinder aus 132 sozial belasteten Familien wurden während der ersten drei Lebensjahre alle zwei bis drei Wochen von einer erfahrenen Elterntainerin zu Hause besucht, um das Programm PAT – Mit Eltern lernen (*Parents as Teachers [PAT]*) durchzuführen. Meistens waren die *Mütter* anwesend. Die Kinder wurden verglichen mit Kleinkindern aus 116 ebenfalls sozial belasteten Familien, die jedoch an keinem Förderprogramm teilnahmen. Es wurde geprüft, ob eine frühe Förderung ab Geburt bei Familien in schwierigen Lebenssituationen wirksam war.

Von den teilnehmenden 248 Familien hatten 73 % der Mütter keinen Schweizer Pass, 31 % sprachen bei der Rekrutierung kein oder kaum Deutsch, 34 % hatten keine nachobligatorische Ausbildung absolviert und 12 % waren alleinerziehend.

Die Hauptfragen des Forschungsprojekts lauteten:

1. Wirkt sich die Intervention positiv auf die kindliche Entwicklung aus?
2. Werden die Eltern in Erziehungsfragen kompetenter?
3. Fördert die Intervention die soziale Integration der Familien?
4. Ist der Schulerfolg von Kindern mit dem Förderprogramm PAT höher als ohne Förderprogramm?

Bei den ersten drei Fragen konnte die Wirksamkeit des Programms nachgewiesen werden. Bezüglich der kindlichen Entwicklung erreichten die Kinder aus der Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe sowohl in ihrer Sprachkompetenz als auch im Verhalten und in der Impulskontrolle vorteilhafte Ergebnisse. Gemäss Aussagen der Kindergärtnerinnen traten bei den Kindern aus dem PAT-Programm weniger emotionale Probleme auf, die Eltern boten ihren Kindern mehr Anregungen und die Interaktionen waren deutlich besser als in der Kontrollgruppe. Die vierte Frage wird erst nach der Auswertung der Resultate beim Übergang in die Sekundarstufe I in den Jahren 2023 bis 2025 geklärt werden können (Lanfranchi et al., 2020, S. 1–3).

⁶³ Zeppelin bedeutet Zürcher Equity Präventionsprojekt Elternbeteiligung und Integration.

Frühförderung. Statistik der Heilpädagogischen Früherziehung

(Kronenberg, 2015, S. 472–479)

In der Publikation *Frühförderung. Statistik der Heilpädagogischen Früherziehung* wurden statistische Hintergrunddaten zu den Kindern beschrieben, die mit HFE therapiert wurden.

Zur Anzahl Kinder, die HFE in Anspruch nehmen, gibt es – wie weiter oben erwähnt – keine nationale Statistik. Insgesamt muss die Datenlage dazu als lückenhaft bezeichnet werden. Damit fehlt ein wichtiger Grundstein der Bildungsbiografie einer Gruppe von Kindern, die in der obligatorischen Schule und danach häufiger einen besonderen Bildungsbedarf aufweisen als Kinder ohne HFE.

Der VHDS sammelt seit 2007 Daten zur HFE. Von 2007 bis 2013, also vor Inkrafttreten der NFA und danach, führte er eine Statistik mit detaillierten Individualdaten, die von den Verbandsmitgliedern geliefert wurden. Damals waren die mehrsprachigen Kantone bereits vertreten, die französischsprachigen noch nicht.

Seit 2014 erhebt der VHDS nur noch Eckdaten von Anbietern, die ihm angeschlossen sind. Seit 2016 sind Dienste aus 25 Kantonen vertreten, neu auch aus den Kantonen Waadt, Genf, Neuenburg und Jura. Nicht dabei ist der Kanton Tessin. Unbekannt ist auch die Anzahl der Dienste, die nicht Mitglied des VHDS sind. Die Daten liegen nur aggregiert vor.

Aus der Statistik für die Jahre 2007 bis 2013 (Zeit vor und mit NFA) lassen sich folgende Erkenntnisse gewinnen:

- NFA-bedingt gab es eine Verlagerung der Verantwortung und der Finanzierung vom Bund (BSV Geschäftsfeld IV) an die Kantone.
- Als Folge dieser Kantonalisierung der HFE war eine Abnahme der Inanspruchnahme ausserkantonaler Leistungen zu verzeichnen. Nahmen im Jahr 2007 noch 6,1 % der Kinder ausserkantonale Leistungen in Anspruch, waren es im Jahr 2010 noch 3,4 % und im Jahr 2013 noch 2,8 %.
- Kinder mit HFE mit dem Status ohne Schweizer Nationalität waren im Vergleich zu Kindern mit HFE mit dem Status mit Schweizer Nationalität überrepräsentiert. Der Prozentwert und die Überrepräsentation von Kindern ohne Schweizer Nationalität mit HFE nahm zwischen 2008 und 2013 kontinuierlich zu.
- Das Durchschnittsalter der Kinder sank. Es gab weniger Kinder mit HFE im Kindergarten. Eine Begründung dafür könnte lauten, dass die beiden Kindergartenjahre neu zur obligatorischen Schule zählen und damit andere Zuständigkeiten und Abläufe gelten.
- Über den gesamten beobachteten Zeitraum waren zwei Drittel der Kleinkinder, denen HFE zugesprochen wurde, Knaben, ein Drittel waren Mädchen. Dieses Verhältnis ist typisch für weite Teile der Sonderpädagogik.
- Zwischen 2007 und 2013 waren die Werte der Nachfolgeinstitutionen stabil. Mit kleinen Schwankungen besuchten rund 70 % im Anschluss an die HFE eine Regelstruktur und rund 30 % eine Sondereinrichtung.
- Ebenfalls konstant war, dass die medizinischen Fachleute die wichtigsten Zulieferer für HFE waren.

3.3 Obligatorische Schule

3.3.1 Rechtliche Aspekte

In Artikel 19 BV wird der Anspruch auf unentgeltlichen Grundschulunterricht gewährleistet. In Artikel 62 BV wird präzisiert, dass die Kantone für das Schulwesen zuständig sind. Der Grundschulunterricht steht allen Kindern offen, ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich. Die Kantone sorgen für eine ausreichende Sonderschulung aller behinderten Kinder und Jugendlichen bis längstens zum vollendeten 20. Altersjahr.

In Artikel 67 BV (*Förderung von Kindern und Jugendlichen*) werden die besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen erwähnt. Zudem kann der Bund in Ergänzung zu kantonalen Massnahmen die ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen unterstützen.

Mehrere Jahre vor der Volksabstimmung über die NFA im Jahr 2004 herrschte ein Reformstau. Man wollte das Ergebnis der Abstimmung abwarten. Das Ja führte zu einem Systemwechsel. Vorher folgte die Sonderpädagogik den Regeln einer Versicherung, nachher jenen des Bildungssystems. In Kapitel 3.2 wurde bereits auf einige Folgen dieses Wechsels hingewiesen. Auch für die obligatorische Schule standen wesentliche Änderungen an:

- *Sonderklassen* gehörten bereits seit Langem zum Bildungsauftrag der Volksschule, wobei die Kantone diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten einführten. Neu kamen die Sonderschulen dazu, für die zuvor die IV die Hauptverantwortung getragen hatte.
- Aus den Versicherten wurden Schülerinnen und Schüler, aus den versicherungsrechtlichen wurden bildungsrechtliche Ansprüche.
- War der Grund für den Anspruch auf Sonderschulung im IVG eine medizinische Diagnose mit Grenzwerten in den Bereichen Kognition (IQ unter 75), Sehen und Hören oder mit anderen Abgrenzungskriterien bei schweren Körper-, Sprach- und Verhaltensbehinderungen, so wird seither das Geschehen aufgrund der Kategorien der ICF klassifiziert und der besondere Bildungsbedarf mehrdimensional im Hinblick auf die Bildungs- und Entwicklungsziele ermittelt. Nicht mehr eine medizinische Diagnose öffnet den Zugang zu Ressourcen, sondern eine pädagogische Gesamtsicht. Zudem gesellte sich zur defizitorientierten die ressourcenorientierte Sicht.
- Zur Funktionsweise der IV als Versicherung, die keine eigenen Institutionen führte, passten selbstständig tätige sonderpädagogische Fachleute und Sondereinrichtungen, die von privaten Stiftungen und Vereinen mit eigenen Budget- und Rechnungsabläufen getragen wurden. Die Kantone mit ihren von den Parlamenten vorgegebenen Agenden zu Finanzierungsfragen und die privaten Leistungsanbieter lernten im Verlauf der letzten Jahre, ihre Abläufe aufeinander abzustimmen.
- Abklärungs- und Durchführstellen konnten identisch sein, Entscheidungs- und Finanzkompetenzen waren unabhängig voneinander. Seit Inkrafttreten der NFA bestimmen die Kantone die Abklärungs- und Durchführungsstellen, die nicht mehr identisch sein dürfen, während die Entscheidungs- und die Finanzkompetenz im Sinne der fiskalischen Äquivalenz am gleichen Ort verankert sein müssen.
- Spielte vor der NFA der Kanton, in dem sich eine Institution befand, keine ausschlaggebende Rolle bei der Entscheidung, ob eine Massnahme durchgeführt wurde oder nicht – da die IV federführend war und einen beträchtlichen Teil der Kosten übernahm –, änderte sich dies

durch die Kantonalisierung des Bereichs. Die Kantone haben die Kontrolle über die Kosten und bevorzugen Angebote im eigenen Kanton. Zu spüren bekommen dies u. a. hochspezialisierte Einrichtungen für Kinder mit schweren mehrfachen Sinnesbehinderungen, z. B. Hörsehbehinderungen.

- Im Hinblick auf die schulische Integration fand eine Umkehr der Argumentationskette statt: Vor dem Systemwechsel musste im Einzelfall begründet werden, warum die Regelschule die bessere Lösung sei als die Sonderschule, seither muss im Einzelfall begründet werden, warum die Sonderschule die bessere Lösung ist.

Bezüglich der politischen Verantwortung für die Pädagogik und die Sonderpädagogik zwischen Bund und Kantonen und auf interkantonaler Verwaltungsebene haben sich die EDK und die SODK im Rahmen der gemeinsamen Erklärung *Familienergänzende Kinderbetreuung* zu den familienergänzenden Tagesstrukturen so geäußert, dass die Federführung für die interkantonale Koordination für Kinder ab vier Jahren und für Jugendliche bis zum Ende der obligatorischen Schule⁶⁴ bei der EDK liegt (EDK & SODK, 2018, S. 5).

Die beiden Direktorenkonferenzen bekräftigten die Zusammenarbeit mit dem Bund in der Sozial-, Kinder- und Jugendpolitik sowie in der Familienpolitik mittels der interkantonalen Konferenzen im Rahmen der bestehenden Kompetenzordnung (vgl. Art. 41 und 116 BV), während die Verantwortung für den Grundschulunterricht in der ausschliesslichen Zuständigkeit der Kantone liegt (vgl. Art. 62 BV) (EDK & SODK, 2018, S. 6).

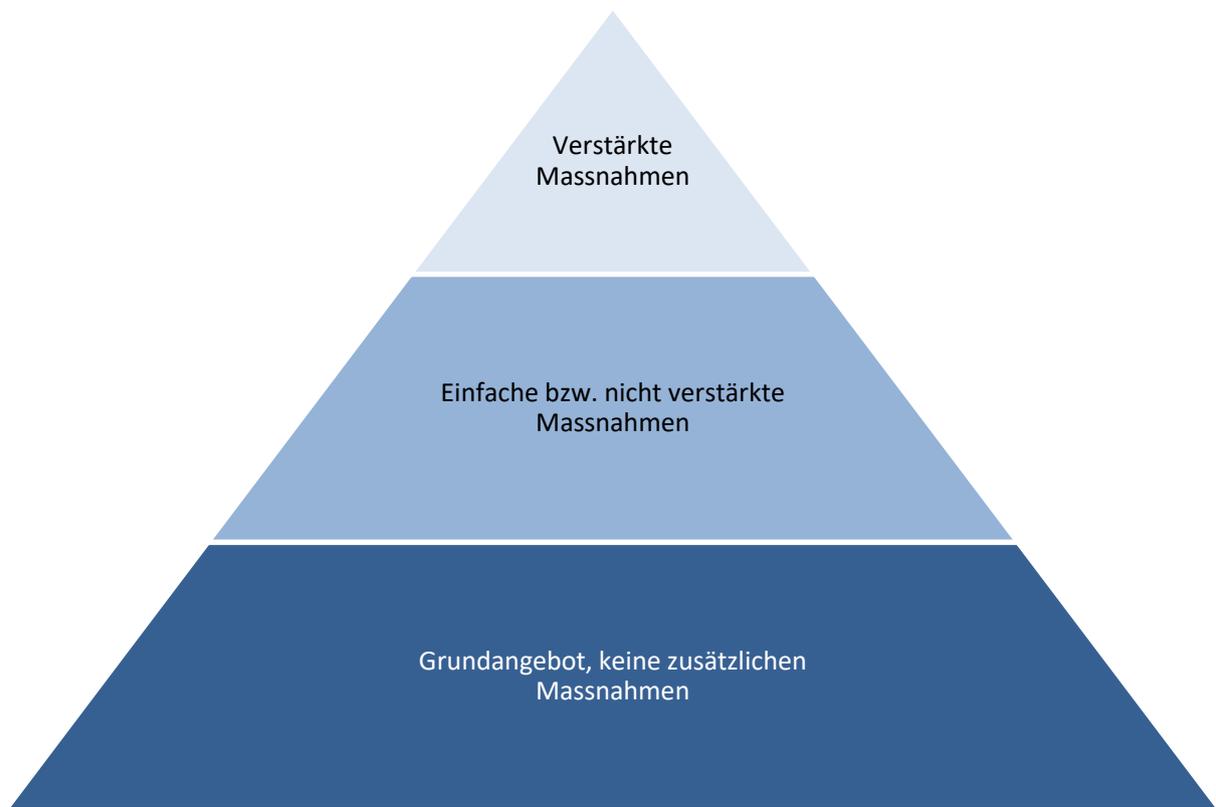
3.3.2 Angebote und Massnahmen

Beim Eintritt in die obligatorische Schule unterscheiden sich Kinder bezüglich ihrer Erfahrungen mit Übergängen in ausserfamiliale Einrichtungen beträchtlich. Ein Teil macht den Schritt schon in den ersten drei Lebensjahren und besucht anschliessend, im Alter von rund vier Jahren, für zwei Jahre einen Kindergarten bzw. die ersten beiden Jahre der Eingangsstufe der obligatorischen Schule. Ein anderer Teil der Kinder tritt mit rund vier Jahren von der Familie direkt in die obligatorische Schule ein. Die Eltern können eine verzögerte Einschulung beantragen.

Im Folgenden werden Leistungsanbieter in Regel- und Sonderschulen beschrieben, die für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf besondere, zusätzliche Massnahmen bereitstellen. Wie weiter oben dargelegt (siehe Kapitel 2.1), wird ein besonderer Bildungsbedarf durch unterschiedliche Faktoren bestimmt: Dazu gehören sozioökonomische, demografische und sozial-emotionale Gründe, besondere Begabungen und eine breite Palette von Behinderungen, die das Lernen und Verhalten beeinflussen. Lernende mit besonderem Bildungsbedarf brauchen zusätzliche Unterstützung, um von der Schule profitieren zu können. Diese sieht je nach Situation anders aus. Die Schulen bieten sie als einfache bzw. nicht verstärkte oder verstärkte Massnahmen oder in Form anderer Dienstleistungen an. Wie im Frühbereich kommt auch hier eine Kaskade von Massnahmen zur Anwendung. Diese sollen so wenig einschränkend wie möglich und möglichst wirksam sein.

⁶⁴ Die obligatorische Schule kann im Falle einer Sonderschulverlängerung bis maximal zum vollendeten 20. Lebensjahr dauern.

Abbildung 7: Angebot-Massnahmen-Pyramide in der obligatorischen Schule



Quelle: eigene Darstellung, basierend auf dem RTI-Modell

Abbildung 7 beruht (wie Abbildung 6) auf dem RTI-Modell (siehe Fussnote 54).

Die erste Stufe von Abbildung 7 enthält das *Grundangebot*, das sich an die Mehrheit der Lernenden richtet.

Auf der zweiten Stufe sind die *einfachen bzw. nicht verstärkten zusätzlichen Massnahmen* abgebildet. Sie zeichnen sich durch einzelne oder alle der folgenden Merkmale aus:

- zeitlich begrenzte Dauer;
- geringe Intensität bei hohem Betreuungsschlüssel, d. h. viele Kinder pro Vollzeitäquivalent des Personals, z. B. durch Arbeit in Gruppen oder niedrige Frequenz (siehe Tabelle 11);
- unterschiedlicher Spezialisierungsgrad des Personals (in Abhängigkeit von der Art der Massnahmen);
- keine einschneidenden Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld und den Lebenslauf der Kinder oder Jugendlichen; entsprechend schränken sie die Berufswahl nicht ein und werden meist in der Nähe des Wohnorts durchgeführt.

Die Regelschulen haben schon jahrzehntelang Erfahrung mit den einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahmen, allerdings wurden Letztere anders benannt. Sie waren nicht beim Bund angesiedelt und mussten folglich nicht kantonalisiert werden. Die Liste der einfachen Massnahmen ist offen. Dazu gehören:

- SHP, Logopädie und Psychomotoriktherapie;⁶⁵
- Deutsch, Französisch, Italienisch, Romanisch als Zweitsprache;
- Begabungsförderung;
- Rhythmik;
- Sport.

Der Zugang zu einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahmen ist formal weniger stark geregelt als jener zu verstärkten Massnahmen. Es braucht kein SAV. Häufig werden die Massnahmen im Rahmen eines Standortgesprächs mit den Erziehungsberechtigten vereinbart.

Auf der dritten Stufe sind die *verstärkten Massnahmen* dargestellt. Sie zeichnen sich gemäss Sonderpädagogik-Konkordat Artikel 5 Absatz 2 durch einzelne oder alle der folgenden Merkmale aus:

- a) lange Dauer;
- b) hohe Intensität bei tiefem Betreuungsschlüssel, d. h. wenige Kinder pro Vollzeitäquivalent des Personals (siehe Tabelle 11);
- c) hoher Spezialisierungsgrad der Fachpersonen;
- d) einschneidende Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf des Kindes oder des Jugendlichen. Beispiele dafür sind wohnortsferne Massnahmen oder eine Massnahme, die die spätere Berufswahl einschränken kann.

Während der Besuch einer Sonderschule in allen Kantonen als verstärkte Massnahme gilt, gibt es Kantone, in denen der Besuch einer Sonderklasse oder Lehrplananpassungen zu den verstärkten oder zu den einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahme zählen.

Der Zugang zu verstärkten Massnahmen ist formal geregelt. Die individuell angeordneten Massnahmen erfolgen aufgrund des SAV (EDK, 2014) oder eines gleichwertigen Verfahrens. Die Ressourcen werden individuell zugeteilt. Die Eltern werden je nach Kanton auf unterschiedliche Weise in das Verfahren miteinbezogen. Die Abklärung umfasst eine Beschreibung des besonderen Bildungsbedarfs, die Bildungsziele werden zum Lehrplan in Beziehung gesetzt, Massnahmen werden vorgeschlagen und es wird eine Empfehlung zum Bildungsort abgegeben. Daraufhin entscheiden die von den Kantonen bestimmten Stellen über die Massnahmen. Der Entscheid erfolgt schriftlich und muss justiziabel sein. Zudem wird der Zeitpunkt der Neubeurteilung der Situation festgehalten (EDK, 2014, S. 23–25).

Ausser den verstärkten Massnahmen werden noch weitere hochschwellige Massnahmen verfügt, z. B. können die Justiz oder die Sozialdepartemente Institutionssaufenthalte anordnen.

Last, but not least existieren neben den Regel- und Sonderschulen zahlreiche private Firmen, die schulunterstützende Programme anbieten; diese müssen privat finanziert werden.

3.3.3 Finanzierung

Für die Finanzierung der obligatorischen Bildung sind die Kantone und Gemeinden zuständig. Die Kosten für die einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahmen übernehmen in einigen Kantonen allein die Gemeinden, in anderen Kantonen sind die Kantone und Gemeinden mit unterschiedlichen Verteil-

⁶⁵ Diese Interventionen kommen sowohl als einfache bzw. nicht verstärkte als auch als verstärkte Massnahmen vor.

schlüsseln gemeinsam dafür zuständig. Die Finanzierung der verstärkten Massnahmen folgt der Funktionsweise der NFA, d. h., die anordnende und die finanzierende Instanz decken sich. Auch hier kommen unterschiedliche Modelle der Kostenaufteilung zwischen Kantonen und Gemeinden zur Anwendung. Zwischen Kantonen und privaten Leistungserbringern haben sich Leistungsvereinbarungen etabliert.

Daten zu den Bildungsausgaben für sonderpädagogische Massnahmen lassen sich auf *nationaler* Ebene nicht differenziert darstellen. Die Daten der Ein- und Ausgaben über alle Bildungsstufen hinweg werden in der Finanzstatistik der Eidgenössischen Finanzverwaltung erfasst. Im Harmonisierten Rechnungslegungsmodell (HRM2) gibt es die Rubrik «Sonderschulen». Allerdings verbuchen die Kantone und Gemeinden die Ausgaben nicht einheitlich, so dass zurzeit keine detaillierten Auswertungen vorgenommen werden können.⁶⁶

Im Jahr 2018 wurden in der Kategorie «Sonderschulen» Fr. 1 929 000 000.– oder 5 % der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben verbucht. Im Vergleich dazu betrug die Summe für die «obligatorische Schule» (ohne Sonderschulen) Fr. 17 213 400 000.– und machte 44,2 % der gesamten Kosten aus (BFS, 2020k).

Für die obligatorische Schule ist die Höhe der Kosten pro Schülerin oder Schüler bekannt. Im Jahr 2017 waren dies Fr. 21 300.–. Davon sind die Kosten für den sonderpädagogischen Bereich in der Regelschule jedoch nicht abgrenzbar (BFS, 2020m, S. 12).

3.3.4 Statistik

Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik

Im Rahmen der Modernisierung der Bildungsstatistik der obligatorischen Schule wurde auch die Statistik der Sonderpädagogik grundlegend verändert. Künftig werden vor allem aufgrund des individuellen Identifikators⁶⁷ Längsschnittbeobachtungen möglich sein. Das BFS legte erstmals für das Schuljahr 2017/2018 detailliertere Zahlen zur Statistik der Sonderpädagogik vor, wie Tabelle 8 zu entnehmen ist:

Tabelle 8: Datenlage zur obligatorischen Schule

Bildungsstufen, Bildungsangebote		Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik insgesamt	Datenlage des BFS zur Sonderpädagogik	Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten
Obligatorische Schule	Sekundarstufe I	Administrativdaten vorhanden	Administrativdaten ab Schuljahr 2017/2018 ⁶⁸ vorhanden	Daten vorhanden (IV)
	Primarstufe			Daten vorhanden (IV)

⁶⁶ Gemäss Mitteilung per Mail des BFS vom 15.12.2020.

⁶⁷ Gemeint ist damit die dreizehnstellige AHV-Nummer (AHVN13).

⁶⁸ Noch konnten nicht alle Kantone die Daten zu den sonderpädagogischen Massnahmen nach dem Erhebungsmodell, das seit dem Schuljahr 2017/2018 zum Einsatz kommt, liefern. Für das Schuljahr 2019/2020 fehlten insgesamt 19 % der Daten, 7,5 % betrafen die verstärkten Massnahmen und 18 % die Lehrplananpassungen.

Für die obligatorische Schule insgesamt liegen für das Schuljahr 2019/2020 folgende Zahlen vor (BFS, 2021a):

Total Lernende der obligatorischen Schule:	965 937	100,0 %
Primarstufe 1–2:	179 132	18,5 %
Primarstufe 3–8:	524 645	54,3 %
Sekundarstufe I:	262 160	27,1 %

Datenlage des BFS zur Sonderpädagogik

Die Bildungsstatistik zu Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf weist für die Regel-, Sonder- und Sonderschulklassen für das Schuljahr 2019/2020 folgende Zahlen aus (BFS, 2021b):

Total Lernende der obligatorischen Schule:	965 937	100,0 %
Regelklassen:	936 203	96,9 %
Sonderklassen ^{69,*} :	12 101	1,3 %
Sonderschulklassen ⁷⁰ :	17 633	1,8 %
*Total Lernende in Sonderklassen:	12 101	1,3 %
Einführungsklassen:	2 831	0,3 %
Klassen für Fremdsprachige:	3 081	0,3 %
Andere Sonderklassen:	6 189	0,7 %

Die Verlängerung der Sonderschulung für Lernende im Alter von 16 bis 20 Jahren ist ein Angebot der obligatorischen Schule. In den Schuljahren 2017/2018 bis 2019/2020 waren rund 9 % der Lernenden mit einem Sonderschulprogramm 15 Jahre alt und rund 10 % 16 Jahre alt oder älter. Die meisten Lernenden besuchten eine Sonderschule, einige wenige eine Regelschule.

Tabelle 9: Sonderschulverlängerungen 2017/2018 bis 2019/2020

	Schuljahr	Total	Alter						
			< = 14	15	16	17	18	19	20
Sonder- schulung	2017/2018	17 253	13 977	1 512	971	599	162	28	4
	2018/2019	17 375	14 100	1 629	940	514	157	29	6
	2019/2020	17 633	14 515	1 546	959	469	121	22	1

Total = Lernende in einer Sonderschule

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf einer Datenlieferung des BFS vom 23.09.2020

⁶⁹ Sonderklassen zählen zu den Regelschulen und umfassen *Einführungsklassen*, in denen der Stoff des 3. Schuljahres auf zwei Jahre verteilt wird, *Klassen für Fremdsprachige* und *andere Sonderklassen*, d. h. Klassen für Lernende mit leichten Lern- und Verhaltensschwierigkeiten.

⁷⁰ Sonderschulklassen sind Teil der Sonderschulen, besucht werden sie vor allem von Lernenden mit Behinderungen.

Total Lernende mit Sonderschulverlängerungen (16 bis 20 Jahre alt):		
Schuljahr 2017/2018:	1 764	10,2 %
Schuljahr 2018/2019:	1 646	9,5 %
Schuljahr 2019/2020:	1 572	8,9 %

Schuljahre 1999/2000 bis 2019/2020

Als Nächstes soll die Situation vor und nach der NFA dargestellt werden.

Abbildung 8 bildet die Anzahl der Lernenden in Sonderschulen und Sonderklassen ab. Sie stieg vom Schuljahr 1999/2000 bis zum Schuljahr 2004/2005 an und erreichte kurz vor der NFA-Abstimmung mit 50 431 Lernenden im Schuljahr 2003/2004 den höchsten Wert.⁷¹ Im Schuljahr 2019/2020 wurden noch 29 734 Lernende gezählt.⁷²

Für die Schuljahre 2009/2010 bis 2013/2014 sind die Zahlen zu Lernenden in Sonderschulen und Sonderklassen nur insgesamt verfügbar. Zu beachten ist, dass vor dem Inkrafttreten des HarmoS-Konkordats die beiden Kindergartenjahre noch nicht zur obligatorischen Schule gehörten; die Zahlen lassen sich also nur grob vergleichen.

Die *Sonderschule* wurde 2019/2020 von 1,8 % der Lernenden besucht, was unter dem Höchststand von 2,1 % kurz vor Inkrafttreten der NFA im Jahr 2007/2008 liegt und dem Prozentsatz des Jahres 1999/2000 (1,7 %) nahekommt. Der durch das BehiG und das Sonderpädagogik-Konkordat eingeleitete Auftrag, die schulische Integration zu fördern, hat bei der *Sonderschulquote* keine nennenswerte Wirkung entfaltet. Der Wert liegt seit Jahren bei 1,8 % der Lernenden. Beim Wechsel von der Sonderschule in die Regelschule ändern sich die Art der Schule und die Unterrichtsart.

Im Gegensatz zu den *Sonderschulen* hat sich der Anteil der Lernenden in *Sonderklassen* stark verringert. Dieser war um die Jahrtausendwende mit 4,3 % am höchsten, im Jahr 2017/2018 betrug er 1,5 % und im Schuljahr 2019/2020 noch 1,3 %. Die Quote sank vor allem wegen der Schliessung von Sonderklassen in mehreren Kantonen und der Integration dieser Lernenden in Regelklassen. Für die Lernenden änderte sich damit die Art der Klasse bzw. die Unterrichtsart, nicht jedoch die Art der Schule.

Erste *verstärkte Massnahmen* gibt es seit dem Inkrafttreten des Sonderpädagogik-Konkordats im Jahr 2011. Statistische Daten dazu sind seit dem Schuljahr 2017/2018 abrufbar.

⁷¹ Eine mögliche Erklärung für den Anstieg liegt darin, dass ein «massiver Abbau» der Leistungen befürchtet wurde (Eidgenössische Finanzverwaltung, 2001, S. 2416). Dem wollte man vermutlich durch den Ausbau der Leistungen einen Riegel verschieben, wissend, dass die Kantone durch die Übergangsbestimmung Artikel 197 Ziffer 2 BV zu Artikel 62 BV (Schulwesen) verpflichtet waren, die verfügbaren Leistungen der IV so lange zu übernehmen, bis sie über eigene Konzepte verfügten, mindestens aber während dreier Jahre.

⁷² Im Schuljahr 2017/2018 betrug die Quote der Lernenden in Sonderschulen und Sonderschulklassen zusammen 3,3 % (31 326 Lernende), ein Jahr später, 2018/2019, waren es 3,2 % (30 702 Lernende).

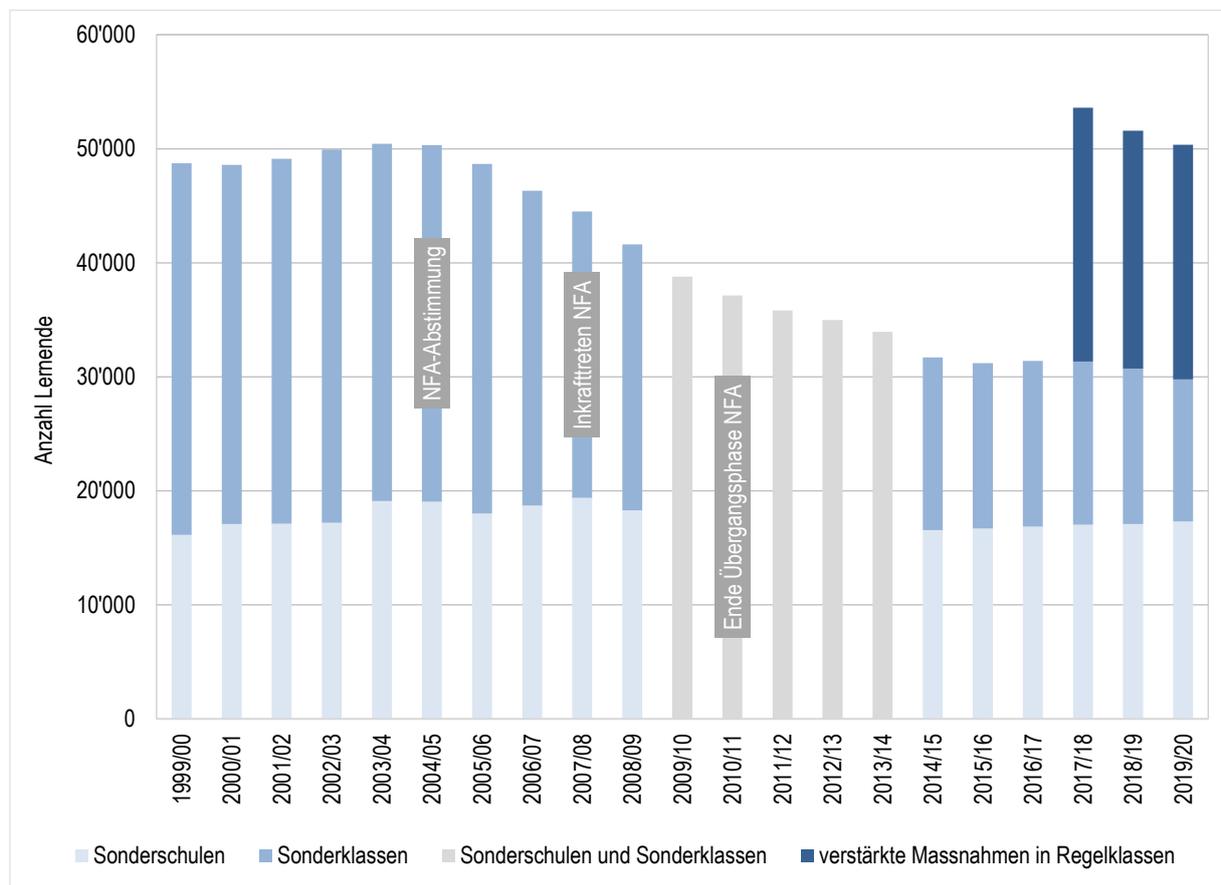
Im Schuljahr 2017/2018 besuchten 1,8 % oder 17 042 Lernende eine Sonderschule und 1,5 % oder 14 291 Lernende eine Sonderklasse.

Im Schuljahr 2018/2019 wurden die Sonderschulen von 1,8 % oder 17 096 Lernenden und die Sonderklassen von 1,4 % oder 13 637 Lernenden besucht.

Im Schuljahr 2019/2020 wurden 1,3 % bzw. 12 101 Lernende in Sonderklassen und 1,8 % bzw. 17 633 Lernende in Sonderschulen registriert.

Die Säulen der Schuljahre 2017/2018 bis 2019/2020 in Abbildung 8 weisen die Anzahl der Lernenden aus, die in einer Sonderschule oder -klasse unterrichtet wurden oder in der Regelklasse verstärkte Massnahmen erhielten. Im Schuljahr 2017/2018 waren dies 2,4 % (22 266 Lernende), 2018/2019 waren es 2,2 % (20 864 Lernende) und 2019/2020 waren es 2,1 % (20 581 Lernende). Der Wert im Schuljahr 2017/2018 sank im Folgejahr um zwei Zehntelprozente, im Jahr darauf um ein Zehntelprozent.

Abbildung 8: Anzahl Lernende in Sonderschulen und -klassen 1999/2000–2019/2020 und verstärkte Massnahmen in Regelklassen 2017/2018–2019/2020



Quelle: eigene Darstellung, basierend auf BFS, 2020c; BFS, 2021b

Erhebungsmodell der Statistik der Sonderpädagogik

In der modernisierten Statistik der Lernenden (SDL) werden aus sonderpädagogischer Sicht als wichtigste Elemente die Schulart, die Unterrichtsart, die sonderpädagogischen Massnahmen und der Lehrplanstatus erhoben.

In der Kategorie «Schulart» wird zwischen Regel- und Sonderschulen, in «Unterrichtsart» nach Klassen (Regelklassen, drei Typen Sonderklassen und Sonderschulklassen) unterschieden.

Die Kategorien «Schulart» und «Unterrichtsart» werden wie bisher erhoben, die Unterrichtsart «Sonderklasse» wird jedoch anders zugeordnet. Sonderklassen waren traditionell in den meisten Kantonen Teil der Volksschule, wurden aber statistisch bis zum Schuljahr 2016/2017 zusammen mit den «Sonderschulklassen» unter der Rubrik «besonderer Lehrplan» erfasst. Diese nicht weiter differenzierte Kategorie gibt es heute nicht mehr. Neu sind Sonderklassen ein ausgewiesener Teil der Regelschule.

Die *sonderpädagogischen Massnahmen* kommen als einfache bzw. nicht verstärkte und verstärkte Massnahmen vor. Die Lieferung der Daten zu den verstärkten Massnahmen ist obligatorisch, zu den einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahmen ist sie fakultativ.⁷³ Letztere werden in der Kategorie «keine und einfache Massnahmen» präsentiert.

Beim Merkmal «Lehrplanstatus» wird erfasst, ob die Lernenden entweder nach dem Regellehrplan unterrichtet werden oder in einem bis zwei oder in drei und mehr Fächern individuell angepassten Zielen folgen. Bei den Fächern handelt es sich meistens um Schulsprache, Fremdsprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Zu allen genannten Kategorien sind Informationen zu Geschlecht und Nationalitätengruppe verfügbar.

Auf besonderen Bildungsbedarf kann auch mit Repetitionen oder mit Nachteilsausgleich sowie mit privat finanzierten Unterstützungsmassnahmen, etwa in Form von Privatunterricht, Nachhilfestunden oder Unterstützung durch Lernateliers, geantwortet werden.

Die schulische Integration statistisch abzubilden, ist schwierig und nicht eindeutig, weil keine einheitliche Definition des Begriffs «Integration» vorliegt, Integration sich nur als Kontinuum darstellen lässt und sich aus diversen Elementen zusammensetzt. Alle verfügbaren Informationen zusammen erlauben indirekt Rückschlüsse auf die schulische Integration und direkt auf die Art, wie die obligatorische Schule mit besonderem Bildungsbedarf umgeht.

Tabelle 10 gibt einen Überblick über die Elemente, die in der SDL erhoben werden:

⁷³ Die Situation in den Kantonen ist sehr heterogen. Es gibt Angebote für mehrere Lernende gleichzeitig, die nicht individuell zugeordnet und daher in der Statistik der Lernenden nicht berücksichtigt werden können.

Tabelle 10: Erhebungsmodell zur Statistik der Sonderpädagogik der obligatorischen Schule

Schulart	Unterrichtsart	Massnahmen	Lehrplanstatus	Nr.
Total	Total	Total	Total	
Regelschulen	Regelklassen	keine oder einfache Massnahmen (KEM)	RLP	1
			LPA - (1–2)	2
			LPA - (≥ 3)	3
		verstärkte Massnahmen (VM)	RLP	4
			LPA - (1–2)	5
			LPA - (≥ 3)	6
	Sonderklassen	keine oder einfache Massnahmen (KEM)	RLP	7
			LPA - (1–2)	8
			LPA - (≥ 3)	9
		verstärkte Massnahmen (VM)	RLP	10
			LPA - (1–2)	11
			LPA - (≥ 3)	12
Sonderschulen	Sonderschulklassen	verstärkte Massnahmen (VM)	RLP	13
			LPA - (1–2)	14
			LPA - (≥ 3)	15

- Schulart* = Regel- oder Sonderschulen
Unterrichtsart = Regel-, Sonder- oder Sonderschulklassen
Massnahmen = keine, einfache oder verstärkte sonderpädagogische Massnahmen
Lehrplanstatus = standardisierte oder individuelle Lernziele
RLP = Regellehrplan
LPA = Lehrplananpassung
LPA - (1–2) = Lehrplananpassung in ein bis zwei Fächern
LPA - (≥ 3) = Lehrplananpassung in drei oder mehr Fächern
Nr. = Nummer der Varianten

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf BFS, 2020c

Aus der neuen Erhebungsart der Statistik der Sonderpädagogik lassen sich fünfzehn Varianten ablesen, wie sich die Schul- und die Unterrichtsart, die Massnahmen und der Lehrplanstatus zueinander verhalten. Beispiele für das Schuljahr 2019/2020 werden in Abbildung 10 präsentiert.

Schuljahr 2019/2020

Im Schuljahr 2019/2020 befanden sich 98,2 % der insgesamt rund 966 000 Lernenden der obligatorischen Schule in einer Regelschule und 1,8 % in einer Sonderschule. 96,9 % der Lernenden befanden sich in einer Regelklasse, 1,3 % in einer Sonderklasse und 1,8 % in einer Sonderschulklasse.

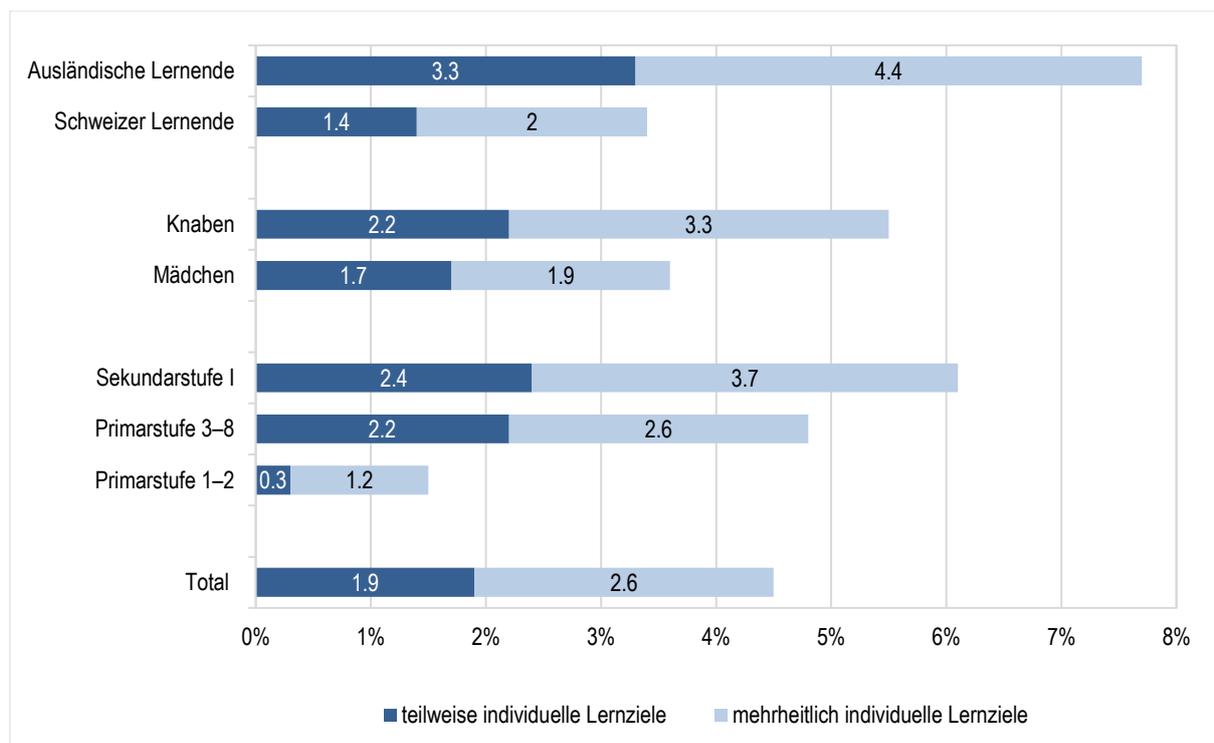
Bei 4.3 % der Lernenden (ca. 42 000) wurden verstärkte *Massnahmen* angeordnet. Mehr als die Hälfte (59,0 %) der Lernenden mit verstärkten Massnahmen wurden in einer Regelschule unterrichtet: 50 % waren in einer Regelklasse und 8 % in einer Sonderklasse. 42 % der Lernenden besuchten eine Sonderschulklasse.

Lehrplananpassungen gehen nicht zwangsläufig mit unterstützenden Massnahmen einher. Sie zählen auch in vielen Kantonen nicht zu den verstärkten Massnahmen, können aber massive Konsequenzen auf den weiteren Verlauf des Lebens haben. Insbesondere ist ein Nachteilsausgleich nicht vereinbar mit Lehrplananpassungen und die Berufswahl ist eingeschränkt. Daher wird auf diese Massnahme ein

besonderes Augenmerk gelegt. Im Schuljahr 2019/2020 wurde der Lehrplan bei (gerundet) 4,6 % aller Lernenden angepasst.

Abbildung 9 zeigt, wie die Lehrplananpassungen gesamtschweizerisch aufgeschlüsselt nach Nationalitätengruppe, Geschlecht und Bildungsstufen aussahen.⁷⁴

Abbildung 9: Anteil Lernende der obligatorischen Schule mit Lehrplananpassungen nach Bildungsstufe, Geschlecht und Nationalitätengruppe 2019/2020 [13,8 % fehlend]



Quelle: eigene Darstellung, basierend auf BFS, 2021b

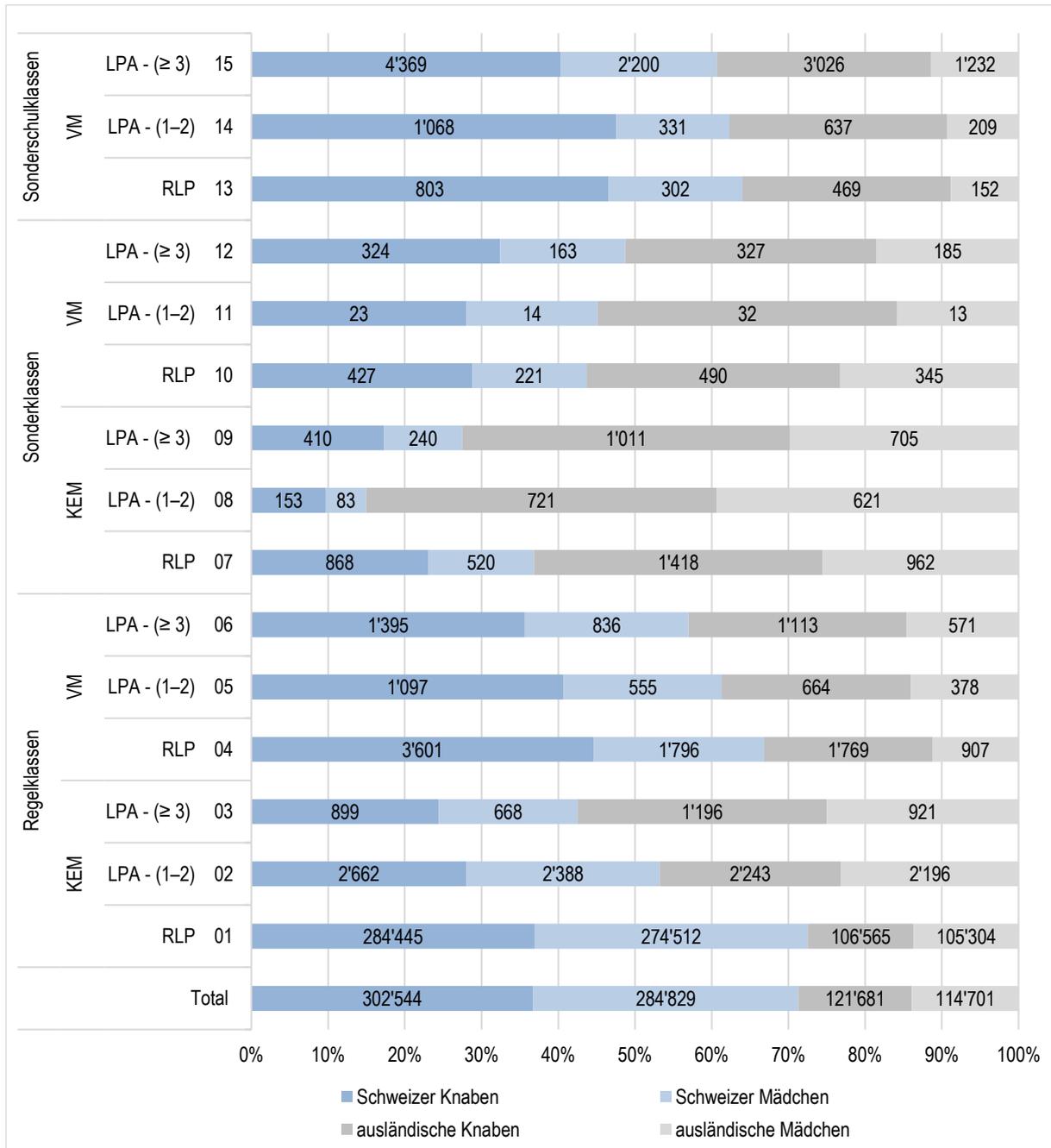
Bei ausländischen Lernenden wurde der Lehrplan mehr als doppelt so häufig angepasst als bei Schweizer Schülerinnen und Schülern, sowohl in einem bis zwei als auch in drei und mehr Fächern. Knaben lernten deutlich mehr nach individuell angepassten Lernzielen als Mädchen. Betrachtet man die Bildungsstufen, fällt auf, dass sich die Lehrplananpassungen im Laufe der Schulzeit vervierfachen.

Abbildung 10 ist eine Übersicht der Lernenden im Schuljahr 2019/2020. Sichtbar werden Schulart, Unterrichtsart, Massnahmen und Lehrplananpassungen in den verschiedenen Kombinationen nach Nationalitätengruppe und Geschlecht. Bei den Massnahmen wird zwischen den beiden Kategorien «keine und einfache Massnahmen» sowie «verstärkte Massnahmen» unterschieden.

Für die Interpretation des Jahres 2019/2020 ist Vorsicht geboten, denn es standen erst 85 % der Informationen zur Verfügung, da einige Kantone die Angaben zum Lehrplanstatus und/oder zu der Nationalitätengruppe nicht liefern konnten.

⁷⁴ Bei 133 286 Lernenden der insgesamt 965 937 Lernenden der obligatorischen Schule, d. h. bei 13,8 % des Gesamtbestands der Lernenden, fehlt die Angabe über den Lehrplanstatus. N = 832 651

Abbildung 10: Anteil Lernende nach Unterrichtsart, verstärkten Massnahmen, Lehrplanstatus, Geschlecht und Nationalitätengruppe 2019/2020



Total: N = 823 755 Lernende (85 %); fehlend: 142 182 Lernende (15 %)

01: N = 770 826; 02: N = 9 489, 03: N = 3 684; 04: N = 8 073; 05: N = 2 694; 06: N = 3 915; 07: N = 3 768; 08: N = 1 578; 09: N = 2 366; 10: N = 1 483; 11: N = 82; 12: N = 999; 13: N = 1 726; 14: N = 2 245; 15: N = 10 827

KEM = keine oder einfache Massnahmen

VM = verstärkte Massnahmen

RLP = Regellehrplan

LPA - (1-2) = Lehrplananpassung in ein bis zwei Fächern

LPA - (≥ 3) = Lehrplananpassung in drei oder mehr Fächern

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf BFS, 2021b [15 % fehlend]

Erläuterungen zu Abbildung 10 für das Schuljahr 2019/2020:

71,3 % der erfassten Lernenden waren Schweizer Lernende, 28,7 % ausländische Lernende. Der Anteil an Knaben betrug 51,5 %, der Anteil an Mädchen 48,5 %.

Varianten 1–6: Regelklassen (97 %)

- Variante 1: Die grosse Mehrheit der Lernenden der obligatorischen Schule (93,6 %) besuchte in einer Regelschule eine Regelklasse, erhielt keine verstärkten Massnahmen und folgte dem Regellehrplan. Anteilsmässig verweilten mehr Mädchen und mehr Schweizer Lernende in dieser schulischen Situation.
- Varianten 2–3: 1,6 % der Lernenden befanden sich in einer Regelklasse und hatten eine Lehrplananpassung ohne verstärkte Massnahmen. In beiden Varianten war der Anteil der ausländischen Lernenden höher als ihr Anteil an der Gesamtheit der Lernenden.
- Variante 2: 1,2 % der Lernenden hatten Lehrplananpassungen in ein bis zwei Fächern.
- Variante 3: Bei 0,4 % der Lernenden war der Lehrplan mehrheitlich angepasst.
- Variante 4: 1 % der Lernenden wurden in einer Regelklasse mit verstärkten Massnahmen unterstützt und folgten dem Regellehrplan. Bei zwei Dritteln handelte sich um Knaben, bei einem Drittel um Mädchen.
- Variante 5: 0,3 % der Lernenden besuchten die Regelklasse, erhielten verstärkte Massnahmen und folgten in ein bis zwei Fächern nicht dem Lehrplan. Diese Variante war auf knapp zwei Drittel Knaben und ein Drittel Mädchen verteilt.
- Variante 6: 0,5 % der Lernenden wurden mehrheitlich nach individuellem Lehrplan unterrichtet und in der Regelklasse durch verstärkte Massnahmen unterstützt. Die Geschlechterverteilung war ähnlich wie in Variante 5, der Anteil ausländischer Knaben war jedoch höher.

Varianten 7–12: Sonderklassen (1,2 %)

- Varianten 7–9: Fast 1 % der Lernenden besuchte eine Sonderklasse ohne verstärkte Massnahmen.
- Variante 7: 0,5 % der Lernenden besuchten eine Sonderklasse ohne Lehrplananpassungen.
- Variante 8: 0,2 % der Lernenden besuchten eine Sonderklasse und hatten Lehrplananpassungen in ein bis zwei Fächern ohne weitere Massnahmen. Variante 8 wich am meisten vom Total ab. Die ausländischen Lernenden (85 %) waren weitaus häufiger in dieser Situation als die Schweizer Lernenden (15 %).
- Variante 9: Diese Variante (Lehrplananpassungen in mehr als drei Fächern in einer Sonderklasse ohne verstärkte Massnahmen) traf auf 0,3 % aller Lernenden zu.
- Varianten 10–15: 2,1 % der Lernenden erhielten im Schuljahr 2019/2020 sowohl eine Schulung in einer Sonderklasse oder Sonderschulklasse als auch verstärkte Massnahmen. 0,3 % der Lernenden waren in einer Sonderklasse (Varianten 10–12).

Varianten 13–15: Sonderschulklassen (1,8 %)

- Variante 13: 0,2 % der Lernenden befanden sich in einer Sonderschulklasse und wurden nach Regellehrplan unterrichtet; drei Viertel davon waren Knaben.
- Variante 14: Die Sonderschule mit Lehrplananpassungen in ein bis zwei Fächern wurde von 0,3 % der Lernenden besucht. Der Anteil an Knaben erreichte in dieser Variante mit mehr als drei Vierteln den Höchstwert, gefolgt von Variante 13.
- Variante 15: 1,3 % der Schülerinnen und Schüler lernten nach einem mehrheitlich individuellen Lehrplan und besuchten in einer Sonderschule eine Sonderschulklasse. Der Anteil an Knaben war wiederum hoch; er lag bei gut zwei Dritteln.

Im Schuljahr 2019/2020 wurden rund 38 000 Lernende mit angepassten Lehrplänen sowie rund 41 500 Kinder und Jugendliche mit verstärkten Massnahmen verzeichnet. Bei 20 700 Lernenden wurden *sowohl Lehrplananpassungen als auch verstärkte Massnahmen* angeordnet. Dies entsprach insgesamt 2,5 % der Lernenden der obligatorischen Schule.⁷⁵

Rund 17 400 Lernende (2,0 %) hatten Lehrplananpassungen ohne verstärkte Massnahmen.⁷⁶ Besonders im Auge behalten muss man die Varianten 2 und 3, die sich in den Regelklassen ohne zusätzliche Personalressourcen abspielen. Wenn der Lernstoff nicht aufgeholt werden kann, wird die Auswahl an Lehrstellen eingeschränkt und es besteht kein Anspruch auf Nachteilsausgleichsmassnahmen. Wie viele der gemäss den Varianten 1, 4, 7, 10 und 13 unterrichteten Lernenden Nachteilsausgleich beantragten, ist nicht bekannt.

Abbildung 10 gibt der noch nicht flächendeckenden Datenlage wegen lediglich Hinweise, wie die Zahlen in den kommenden Jahren genutzt werden können. Dank der modernisierten Statistik wird künftig die Steuerung der Sonderpädagogik optimiert werden können. Sie wird auch Informationen für Längsschnittanalysen zur Arbeitsmarktfähigkeit liefern können. Interessant werden die Ergebnisse dann, wenn man die Wirkung der verstärkten Massnahmen und der Lehrplananpassungen auswerten kann. In einigen Jahren wird nachvollziehbar sein, wie sich der Lehrplanstatus auf das Erreichen eines Abschlusses auf der Sekundarstufe II auswirkt. Von den Lernenden, die dem Lehrplan folgen, dürften etliche in der Lage sein, einen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu erreichen. Nur ihnen steht die Möglichkeit offen, einen Nachteilsausgleich zu beantragen. Bei jenen, die mehrheitlich nach angepasstem Lehrplan unterrichtet werden, wird eine berufliche Grundbildung nur in Ausnahmefällen realisierbar sein. Die an die Absolventinnen und Absolventen einer Lehre gemäss BBG gestellten Anforderungen erfüllen sie in der Regel nicht oder nicht auf Anhieb. Ihnen stehen praktische Ausbildungen und IV-Anlehren offen. Wichtig ist für sie, im Arbeitsleben ihren Platz zu finden.

Statistik des sonderpädagogischen Personals

Gemäss BFS (2020c, S. 15) wird in der Statistik des Schulpersonals (SSP) in Ergänzung zu den Lehrkräften und zum Schulleitungspersonal auch das Personal für zusätzliche sonderpädagogische Massnahmen in der obligatorischen Schule erfasst. In Tabelle 11 wird der Betreuungsschlüssel dargestellt, d. h. das Verhältnis der Anzahl Lernender pro Vollzeitstelle in den Regel- und Sonderschulen.

⁷⁵ Varianten 5, 6, 11, 12, 14, 15.

⁷⁶ Varianten 2, 3, 8, 9.

Tabelle 11: Betreuungsschlüssel in Regel- und Sonderschulen 2018/2019

Schuljahr 2018/2019 ¹	1 VZÄ Total ² pro:	1 VZÄ Lehrkraft pro:	1 VZÄ Schulische Heilpädagogik pro:	1 VZÄ Förderunterricht für fremdsprachige Lernende pro:	1 VZÄ Logopädie pro:	1 VZÄ Psychomotoriktherapie pro:
Regelschulen ³	12 L	14 L	154 L	446 L	666 L	2661 L
Sonderschulen	4 L	5 L	4	4	33 L	139 L

VZÄ = Vollzeitäquivalent (eine Stelle à 100 %)

L = Lernende

¹ Ohne die Kantone Freiburg und St. Gallen

² Total Lehrkräfte und Personal für zusätzliche sonderpädagogische Massnahmen

³ Regel- und Sonderklassen

⁴ Das Personal für Schulische Heilpädagogik (SHP) und für Förderunterricht für fremdsprachige Lernende wird in den Sonderschulen als Lehrkräfte erhoben

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf BFS, 2020c, S. 17

Lernende der Sonderschulen erhalten im Durchschnitt eine dreimal so intensive Betreuung wie Lernende der Regelschulen. Auffallend ist in der Regelschule – im Durchschnitt – das Verhältnis eines VZÄ SHP zu mehr als 150 Lernenden.

Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten

Nach den Daten des BFS folgen hier die Daten der IV (nicht nach Schul-, sondern nach Kalenderjahr): Gemäss Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten erhielten von den 6- bis 15-Jährigen im Jahr 2019 58 322 Kinder und Jugendliche Leistungen der IV. Wie bei den Kleinkindern im Alter von 0 bis 5 Jahren wurden auch bei den 6- bis 15-Jährigen am häufigsten medizinische Leistungen beansprucht; an zweiter Stelle folgten die Hilfsmittel und an dritter Stelle die Hilflosenentschädigung (HE). Bei den medizinischen Massnahmen wurden im Jahr 2019 mit Abstand am meisten Geburtsgebrechen diagnostiziert (96 %), danach Krankheiten der Knochen und des Bewegungsapparats (2 %) sowie psychische Krankheiten (1,7 %).⁷⁷

Zum Abschluss der Statistik der Sonderpädagogik wird noch auf den Mangel an sonderpädagogischem Fachpersonal hingewiesen, ein Thema, das nur mit statistischen Daten – sowohl zu den Lernenden als auch zum Personal –, aber nicht ausschliesslich damit angegangen werden kann.

Mangel an sonderpädagogischem Fachpersonal

Von verschiedenen Akteuren, oft auch von der Tagespresse (z. B. Karpf, 2019; Steinegger, 2019; Théraulaz, 2021), wird auf den Mangel an sonderpädagogischem Personal hingewiesen. Dabei handelt es sich um Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und um Fachleute der Logopädie und

⁷⁷ Datenlieferung des BSV vom 29.04.2021.

Psychomotoriktherapie mit einem EDK-anerkannten Diplom oder einer den kantonalen Vorgaben entsprechenden Ausbildung. Der grösste Mangel herrscht in der Schulischen Heilpädagogik (SHP), aber auch bei den anderen sonderpädagogischen Berufen fehlen Fachkräfte.

Die beiden Dachverbände Schulleiterinnen und Schulleiter der Schweiz (VSLCH) und die Conférence Latine des Chefs d'Établissements de la Scolarité Obligatoire (CLACESO) führten im Mai 2018 eine Mitgliederbefragung zur Stellenbesetzung durch. Dieser war zu entnehmen, dass seit Jahren fast überall Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen fehlten (VSLCH & CLACESO, 2019, S. 2).

Schweizweit verlässliche Zahlen zum Mangel an ausgebildeten Lehrpersonen der SHP gibt es nicht, zu einzelnen Kantonen jedoch liegen Untersuchungen vor.

Das Institut für Schule und Heterogenität der PH Luzern hat im Auftrag des Kantons Zürich eine Untersuchung zur *Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR)* durchgeführt.⁷⁸ Das wissenschaftliche Autorenteam stellte fest, dass nur eine kleine Minderheit der Lehrpersonen Weiterbildungen besuchte und dass nur zwei Drittel der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen über eine adäquate Ausbildung verfügten oder sich in Ausbildung befanden (Buholzer, Grüter, & Tschopp, 2015, S. 5).

Wo liegen die Gründe dafür, dass der Bedarf der Regelschulen nach adäquat ausgebildeten Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Logopädinnen und Psychomotoriktherapeutinnen nicht gedeckt werden kann? Was weiss man über die Nachfrage, das Angebot und den Betreuungsschlüssel bzw. das Verhältnis von sonderpädagogischem Personal und Lernenden in der Regel- und in der Sonderschule?

Auf der Nachfrageseite gilt es zu beachten, dass viele Gemeinden daran sind, die Schule integrativ zu gestalten. Dafür brauchen sie zusätzliches sonderpädagogisches Personal. Wenn einzelne Kinder oder Jugendliche die Sonderschule verlassen und in die Regelschule integriert werden, können die Ressourcen nicht eins zu eins übertragen werden. In der Regelschule braucht es zusätzliche Ressourcen, ohne dass dadurch in der Sonderschule die entsprechenden Ressourcen frei werden. Dies wäre nur dann der Fall, wenn ganze Klassen oder Abteilungen geschlossen werden könnten.

Die Zahl der Lernenden mit ressourcenintensiven Massnahmen, d. h. die Anzahl der Lernenden in Sonderschulen, Sonderklassen und mit verstärkten Massnahmen in den Regelklassen, lag im Schuljahr 2019/2020 leicht unter der Anzahl der Lernenden in Sonderschulen und Sonderklassen im Schuljahr 2003/2004, als der Höchststand erreicht wurde (siehe Abbildung 8). Diese Zahl allein sagt jedoch noch nichts über den Bedarf an Personal aus. Denn manche Lernenden erhalten mehr als eine Massnahme; zudem unterscheiden sich die Massnahmen massiv in ihrer Intensität und Dauer. Sie können nur eine Stunde pro Woche, mehrere Stunden oder die gesamte Unterrichtszeit umfassen. Ein Grund für den ungedeckten Bedarf könnte darin liegen, dass die Intensität der Massnahmen pro Person zugenommen hat. Diese wird auf nationaler Ebene nicht erhoben. Die Dauer der verstärkten Massnahmen, z. B. ein Jahr, mehrere Jahre oder die gesamte Schulzeit, wird man in ein paar Jahren auf nationaler Ebene

⁷⁸ Der Kanton Zürich bietet drei Formen schulischer Integration an: die integrative Schulung in der Verantwortung der Sonderschule (ISS), die integrative Förderung (IF) und die integrative Förderung in der Verantwortung der Regelschule (ISR). Der Evaluationsbericht betrachtet die ISR.

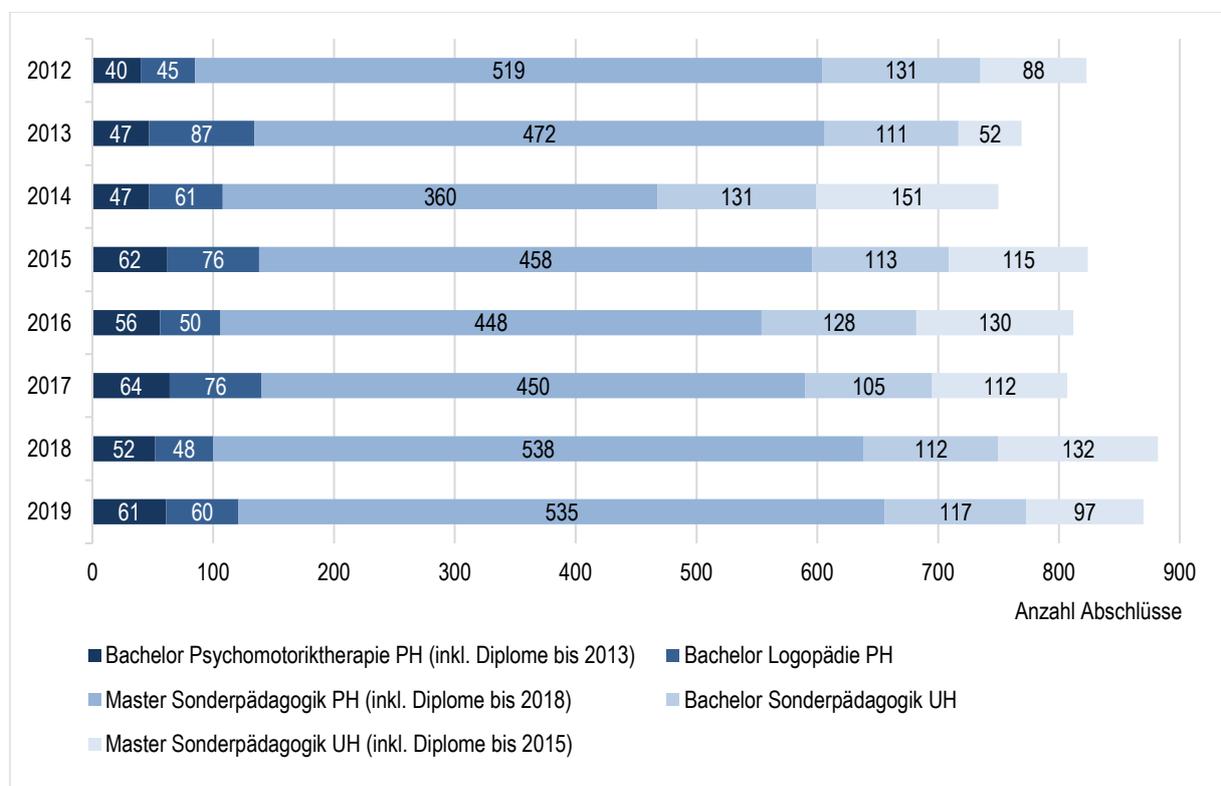
auswerten können. Die Daten zu den einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahmen sind nicht für alle Kantone vorhanden.

Daraus folgt, dass es mit den aktuell verfügbaren Daten zu den Lernenden nicht möglich ist, den Bedarf zu berechnen.

Auf der Angebotsseite nahm die Anzahl der Studierenden in den sonderpädagogischen Disziplinen vor und nach der NFA zu, nämlich von 611 Studierenden im Jahr 2001/2002 auf 1367 Studierende im Jahr 2006/2007 und 2804 Studierende im Jahr 2019/2020 und schliesslich 2991 im Jahr 2020/2021 (BFS, o. J.d).

Bezüglich der Abschlüsse liegen die Daten zu den sonderpädagogischen Disziplinen 2012–2019 vor. Die Zahl der Abschlüsse lag im Jahr 2019 bei 870. Dies waren 47 Abschlüsse mehr als im Jahr 2012 (823 Abschlüsse), wie Abbildung 11 zeigt.⁷⁹

Abbildung 11: Anzahl Abschlüsse im Bereich Sonderpädagogik 2012–2019



UH = Universitäre Hochschulen
PH = Pädagogische Hochschulen

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf BFS, 2019e

⁷⁹ Der Anmerkung des BFS zur Abbildung 11 ist zu entnehmen, dass an der Universität Zürich ein Master in Sonderpädagogik angeboten wird, der jedoch nicht zu einem von der EDK anerkannten Lehrdiplom führt, weshalb er hier nicht abgebildet wird. Der Bachelor Sonderpädagogik an den Universitären Hochschulen (UH) umfasst die Berufsfelder Heilpädagogik und Logopädie. Diese werden jedoch nicht getrennt erfasst und der sonderpädagogische Bereich kann nur als Ganzes dargestellt werden.

Über die Berufsfelder der Abgängerinnen und Abgänger der sonderpädagogischen Ausbildungen liegen keine Zahlen vor, auch nicht über ihre Pensen oder ihre Verweildauer im Beruf. Bekannt ist hingegen der Betreuungsschlüssel von sonderpädagogischem Personal in Regel- und Sonderschulen (siehe Tabelle 11).

Ziehbrunner, Fäh und Gyseler (2019, S. 17–18) gingen bei ihren Gedanken vom Mangel an Fachleuten der SHP im integrativen Setting aus und kamen zum Schluss, dass die Lösung nicht allein darin liege, mehr Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auszubilden. Auch andere Fachleute (Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleiter, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter und Klassenassistentinnen und -assistenten) müssten in die Überlegungen einbezogen werden und alle beteiligten Personen sollten während der gesamten Berufslaufbahn Fachwissen aufbauen, erweitern und vertiefen können.

Der Mangel an sonderpädagogischen Fachleuten hat gravierende Auswirkungen. Die Bereitschaft zur Integration sinkt und die Einweisung von Lernenden in Sonderschulen steigt. Deshalb sind u. a. folgende Fragen zu klären:

- Passt die Ausbildungsstruktur noch zu den beiden Arbeitsfeldern in integrativen Settings und in den Sonderschulen?
- Welchen Mehrwert haben die Master- gegenüber den Bachelorausbildungen?
- Was motiviert Menschen, ein sonderpädagogisches Studium zu absolvieren? Stimmen die Vorstellungen mit der Realität überein?
- Wie attraktiv sind die sonderpädagogischen Berufe?
- Wie lange bleiben die sonderpädagogischen Fachleute in ihrem Beruf? Warum steigen sie wieder aus?
- Die sonderpädagogischen Berufe sind mehrheitlich Frauenberufe. Wie kann man Männer dafür motivieren? Sie wären z. B. für Knaben mit Verhaltensauffälligkeiten auf der Suche nach männlichen Identifikationsfiguren wichtig.

3.3.5 Forschungsergebnisse

Als Nächstes folgen kurze Einblicke in Publikationen zum Thema «schulische Integration». Es geht um Gelingenbedingungen, um die Einschätzung von Lehrplananpassungen versus Nachteilsausgleich sowie um einen Überblick zum Stand der Integrationsforschung.

Peers with Special Needs: Effects and Policies

(Balestra, Eugster, & Liebert, 2020)

Eine zentrale Forschungsarbeit zur Sonderpädagogik stammt von Balestra, Eugster und Liebert (2020). Das Autorenteam untersuchte, wie sich die integrative Schulung von Sonderschülerinnen und -schülern auf die Lernenden der jeweiligen Regelklassen (Peers) auswirkte. Erfasst wurde die schulische Leistung, die Bildungslaufbahn, der Arbeitsmarkteintritt und der Lohn im Alter von 17 bis 25 Jahren. Dabei standen Informationen von rund 50 000 Lernenden aus dem Kanton St. Gallen zur Verfügung. Die Daten stammten vom schulpsychologischen Dienst, dem Bildungsdepartement, den Stellwerk-Leistungstests, dem BFS und der Zentralen Ausgleichskasse (ZAS). Die Studie deckte den Zeitraum 2008–2017 ab.

Die Forscherinnen und der Forscher kamen zu folgenden Ergebnissen: Über das Ganze gesehen überwogen die positiven Effekte der integrativen Schulung gegenüber der Sonderschulung. Die durchschnittlichen Leistungen der Lernenden verbesserten sich insgesamt. Das Gelingen der integrativen Schulung hing jedoch vom Anteil der Lernenden aus den Sonderschulen ab. Beobachtet wurde eine Art Schwelleneffekt. Wenn zu viele (mehr als 15–20 %) Sonderschülerinnen und -schüler in eine Klasse integriert wurden, sank die Leistung der Peers leicht. Auch die Wahrscheinlichkeit des Beginns einer nachobligatorischen Ausbildung und das spätere Einkommen wurden bei einem hohen Anteil an Sonderschülerinnen und -schülern negativ beeinflusst. Diese negativen Wirkungen trafen in erster Linie die integrierten Lernenden selbst, in zweiter Linie die leistungsschwachen Lernenden der Klasse. Um die unerwünschten Effekte zu reduzieren, schlug das Forscherteam vor, die zu integrierenden Lernenden gleichmässig auf die Klassen zu verteilen. Auch gute Lehrpersonen schafften es gemäss der Studie, die negativen Aspekte zu reduzieren. Höhere Pro-Kopf-Ausgaben zeigten jedoch keine Auswirkung auf die gemessenen Parameter.

Inklusion durch unterstützende Technologien im österreichischen Schulsystem

(Korber, 2015)

Der Informatikdidaktiker Patrick Korber stellte u. a. die Forschungsfrage, wie effektiv der Einsatz von assistierenden Technologien (AT) hinsichtlich des Ziels eines vollständig inklusiven Bildungssystems sei (Korber, 2015, S. 3). Das österreichische Bildungssystem charakterisierte er als immer noch weitgehend integrativ (vgl. Kapitel 3.1.3). Der «grosse Wurf», der zu einem inklusiven Bildungssystem führen würde, sei noch nicht gelungen. Korber kam zum Schluss, dass die Effekte der AT auf die Inklusion von Menschen mit Behinderungen breit gestreut seien, also die Inklusion stärken oder schwächen könnten (Korber, 2015, S. 106). Insgesamt würden die Technologien jedoch noch zu wenig genutzt.

Der Effekt sei nicht einfach a priori positiv (2015, S. 5, S. 80, S. 111), sondern nur unter bestimmten Umständen, nämlich wenn:

- die sozialen Prozesse bei der Implementierung der Technologien besonders beachtet werden und die Steuerung der sozialen Prozesse durch die Lehrperson erfolgt, wozu zeitliche und finanzielle Ressourcen notwendig sind;
- die Klasse gut informiert und die Akzeptanz der Technologie im Klassenverband gewährleistet ist;
- die Lösungen massgeschneidert, strukturiert vorbereitet, implementiert und evaluiert werden;
- die organisatorischen Rahmenbedingungen für den Einsatz der AT geklärt sind;
- Lehrperson und Assistenzpersonen durch Fort- und Weiterbildung richtig instruiert sind.

Negativ oder ausschliessend kann der Effekt der AT nach Korber (2015, S. 110) sein, wenn:

- die Lernenden mit Behinderungen räumlich isoliert werden;
- das System nicht mobil ist;
- die Lehrperson ein mangelhaftes Verständnis von Technologie hat;
- wenn die AT auf die Lernenden störend wirken; störend kann beispielsweise ein sperriges oder lautes Gerät sein.

Korber (2015, S. 120) regte an, die Datenlage zu verbessern, mehr zu forschen und besser zu koordinieren.

Chancen und Risiken der Massnahmen Reduzierte individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich aus Sicht von Schulleitenden der Primarstufe

(Sahli Lozano, Simovic, & Brandenburg, 2020b)

Gemäss der umfassenden Umfrage von Sahli Lozano, Simovic und Brandenburg (2020b) mit diversen Adressatengruppen, Lernenden, Eltern, Lehrpersonen sowie Schulleiterinnen und Schulleitern zum Nachteilsausgleich und zu den reduzierten individuellen Lernzielen (RILZ) im Kanton Bern spielen die Schulleiterinnen und Schulleiter bei der Zuweisung von besonderen Massnahmen eine Schlüsselrolle. Aus den Antworten ging hervor, dass die Vergabe der Massnahmen stark regional geprägt war. Der Nachteilsausgleich und die RILZ können beide als «institutionalisierte Formen der inneren Differenzierung» gewertet werden (Sahli Lozano et al., 2020b, S. 253). Unterschiede gibt es bezüglich der formalen Bildungsabschlüsse. Ein Nachteilsausgleich wird nicht im Zeugnis vermerkt und ermöglicht den Bildungsabschluss nach Lehrplan. RILZ werden im Zeugnis erwähnt und entsprechen nicht dem Lehrplan. Im positiven Fall werden bei der Anordnung von RILZ die Lernziele überwacht und die Lernenden gefördert, im negativen Fall werden einfach die Ansprüche reduziert, was Anschlussprobleme in der Schule und im späteren Berufsleben nach sich zieht.

RILZ wurden in den untersuchten Fällen nach Ansicht der Schulleitungen u. a. mit der Absicht zugeteilt, die Motivation zu stärken, indem die Lernenden Aufgaben erhielten, die sie lösen konnten. Dies wurde beobachtet – aber eben auch das Gegenteil. Bei manchen Lernenden wurde die Motivation wegen der RILZ gebremst und die reduzierten Ansprüche wandelten sich in selbsterfüllende Prophezeiungen.

Beim Nachteilsausgleich wurde auf die Gefahr des Missbrauchs hingewiesen. Eifrige Eltern lösten Druck auf die Fachstellen aus, um eine Diagnose zu erhalten, die einen Nachteilsausgleich ermöglicht (Sahli Lozano et al., 2020b, S. 260). Die Lernenden mit Nachteilsausgleich waren gut in die Klasse integriert, jene mit den RILZ wurden zum Teil vom allgemeinen Lernprozess der Klasse ausgeschlossen.

Die Autorinnen fassten die Antworten der Schulleitungen wie folgt zusammen: Der Nachteilsausgleich hat mehr Vorteile und weniger Nachteile für die betroffenen Schüler, während bei den RILZ eher negative stigmatisierende Labeling-Effekte befürchtet werden.

Sahli Lozano, Brandenburg und Ganz (2020a) fügten in einer weiteren Publikation die Informationen hinzu, dass für Mathematik in der Primarschule besonders selten ein Nachteilsausgleich gewährt werde und dass auf höheren Schulstufen – auf der Sekundarstufe I – eher Lernzielreduktionen angeordnet würden. Der Grund dafür sei vermutlich, dass als Ursache für die fehlenden Basiskompetenzen in Mathematik eine kognitive Beeinträchtigung angenommen werde (Sahli Lozano et al. 2020a, S. 695). Weitaus am häufigsten werde der Nachteilsausgleich bei Lese-Rechtschreib-Schwächen vergeben, und zwar in Form eines Zeitzuschlags. Andere Massnahmen bei anderen Behinderungsformen würden eher selten angeordnet, obwohl dies in manchen Fällen angezeigt wäre. Dies sei wahrscheinlich der Fall, weil dafür mehr Personal- und Raumressourcen erforderlich wären (Sahli Lozano 2020a, S. 702–703).

Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler

(Bless, 2018)

Präsentiert wurde ein Überblick über den auf Lernende bezogenen Stand der Integrationsforschung. Bless erarbeitete eine «Wissenskarte», aus der hervorgeht, welche Faktoren die Integration fördern, welche nicht und welche weder für noch gegen die Integration sprechen. Zudem kartografierte er, welche Themen entweder bereits zuverlässig oder in Ansätzen oder noch gar nicht erforscht sind. Als Wirkfaktoren und Qualitätsmerkmale der Integration wurden der soziale Austausch, die Anregungen durch die Mitschülerinnen und Mitschüler, die Wohnortsnähe sowie die individualisierte pädagogische

Vorgehensweise identifiziert, u. a. auch bezüglich der Leistungsbeurteilung. Auch ausserschulische Massnahmen, wie der Transport oder die Entlastung der Eltern, beeinflussten das integrative Geschehen.

Während die Forschungslage zu Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen gemäss Bless solide war, war sie dies deutlich weniger, wenn es um die Lernenden mit intellektuellen Beeinträchtigungen ging; bei Kindern mit anderen Förderschwerpunkten (nach Behinderungsformen) sprach Bless von Forschungslücken. Langzeitwirkungen etwa wurden vor allem bei Menschen mit Lernbehinderungen erforscht. Weiter fehlten Forschungsarbeiten zur konkreten und wirkungsvollen Gestaltung der integrativen Praxis sowie zu gesellschafts- und sozialpolitischen Fragen der schulischen Integration.

3.4 Sekundarstufe II (nachobligatorischer Bereich)

3.4.1 Statistische Datenlage

Die Sekundarstufe II leitet den nachobligatorischen Bereich ein. Sowohl auf die Bildungsangebote als auch auf die Akteure bezogen ist sie die vielfältigste Stufe. Aus praktischen Gründen wird sie deshalb etwas anders dargestellt als die anderen Bereiche. Nach der Übersicht über die statistische Datenlage in Tabelle 12 folgen Informationen zum Übergang I. Danach werden die Bildungsangebote besprochen.

Tabelle 12: Datenlage zur Sekundarstufe II

Bildungsstufen, Bildungsangebote	Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik insgesamt	Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik zu Menschen mit Behinderungen	Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten
Allgemeinbildende Mittelschulen	Administrativdaten vorhanden	keine nationalen Daten vorhanden	Daten vorhanden (IV)
Berufliche Grundbildung			Daten vorhanden (IV)
Zwischenlösungen, Übergangsausbildungen	Administrativdaten vorhanden	keine nationalen Daten vorhanden	Daten vorhanden (IV)
Praktische berufliche, nicht BBG-anerkannte Ausbildungen	keine nationalen Daten vorhanden	keine nationalen Daten vorhanden	Daten vorhanden (IV)
Wege ausserhalb der Sekundarstufe II	Administrativdaten vorhanden	keine nationalen Daten vorhanden	Daten vorhanden (IV)

Gemäss Basistabellen 2019/2020 zur Bildungsstatistik insgesamt besuchten 361 450 Lernende ein Bildungsangebot der Sekundarstufe II, wobei die Aufteilung folgendermassen aussieht (BFS, 2021a):

– Total Lernende auf Sekundarstufe II:	361 450	100,0 %
– Berufliche Grundbildung:	218 259	60,4 %
– Berufsmaturität:	9 922	2,7 %
– Allgemeinbildende Ausbildungen:	101 163	28,0 %
– Zusatzausbildungen Sekundarstufe II:	14 278	4,0 %
– Übergangsausbildungen Sek I - Sek II:	17 819	4,9 %

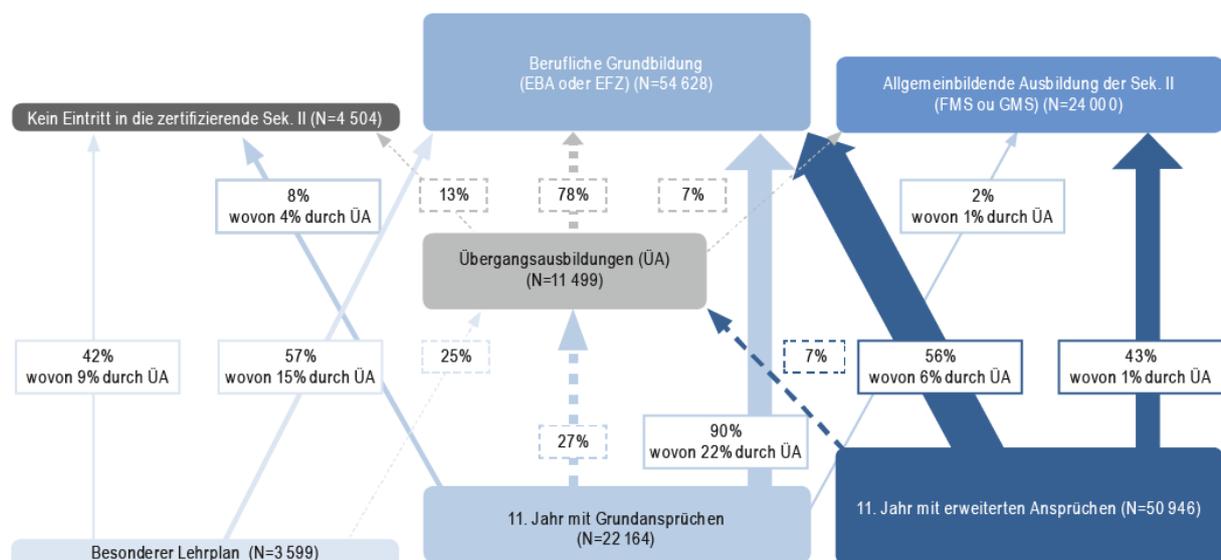
Eine nationale Bildungsstatistik des BFS zu Menschen mit Behinderungen gibt es zurzeit nicht.

Die Daten des BSV zeigen, dass im Jahr 2019 von den 16- bis 25-Jährigen 49 070 Jugendliche Leistungen der IV bezogen. Auch in dieser Gruppe wurden, wie bei den Lernenden der obligatorischen Schule und im Frühbereich, am häufigsten medizinische Leistungen beansprucht; darauf folgten Verfügungen von Hilfsmitteln und Hilflosonentschädigung (HE). Bei den medizinischen Massnahmen wurden im Jahr 2019 mit Abstand am meisten (95 %) Geburtsgebrechen diagnostiziert, dann Krankheiten der Knochen und des Bewegungsapparats (2,8 %) sowie psychische Krankheiten (2,2 %). 14 422 Jugendliche hatten Anspruch auf berufliche Massnahmen und 11 235 Jugendliche auf eine Rente.

3.4.2 Übergang I

In der Bildungslaufbahn gibt es Klippen, die junge Menschen überwinden, an denen sie aber auch scheitern können. Der Übergang I – von der obligatorischen Schule in den nachobligatorischen Bereich –, die sogenannte Nahtstelle I, ist eine solche Klippe. Die Vorbereitungsarbeiten zum Übergang I beginnen in der Sekundarstufe I, der eigentliche Übergang startet mit dem Austritt aus der obligatorischen Schule und endet mit dem Eintritt in eine Anschlusslösung.

Abbildung 12: Wichtigste Übergänge der Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule aus verschiedenen Anspruchsniveaus



Die Übertritte der Abgänger/innen des 10. Jahres (N=1973) und des 11. Jahres „ohne Niveauunterscheidung“ (N=4450) sowie jene, die unter 2% liegen, werden nicht gezeigt.

ÜA = Übergangsausbildung

EBA = Zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest

EFZ = Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis

FMS = Fachmittelschule

GMS = Gymnasiale Maturitätsschule

Quelle: BFS, 2016, S. 6

Abbildung 12 zeigt die wichtigsten Wege der Abgängerinnen und Abgänger des Jahres 2012 in eine (oder keine) zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II (bis 2014). Dargestellt werden die Wege vom Ende der Sekundarstufe I nach Anspruchsniveau bis zur realisierten Wahl. Am Ende der obligatorischen Schule stehen folgende Wege zur Auswahl:

- ein direkter Anschluss an die Allgemeinbildung oder an die berufliche Grundbildung mit dem Ziel eines zertifizierenden Abschlusses auf der Sekundarstufe II;
- eine Zwischenlösung⁸⁰, z. B. ein Übergangs- bzw. Brückenangebot;⁸¹
- eine praktische berufliche, im BBG nicht reglementierte Ausbildung;⁸²
- ein direkter Anschluss an den Arbeitsmarkt;
- weder ein Anschluss an das Bildungswesen noch an den Arbeitsmarkt.

Die Lernenden von Sonderschul- und Sonderklassen wurden noch nach alter Erhebungsart in der Kategorie «besonderer Lehrplan» erfasst. Die Anteile derer, die innerhalb von zwei Jahren nach Abschluss der obligatorischen Schule in keine zertifizierende Ausbildung eintraten, waren bei diesen Lernenden am höchsten (BFS, 2016, S. 19).

In Abbildung 13 ist der Übergang I von Abgängerinnen und Abgängern des Jahres 2015 detailliert dargestellt, sowohl was das Anspruchsniveau am Ende der Sekundarstufe I als auch was die Ersteintritte bis 2018 betrifft (BFS, 2020a). Die grosse Mehrheit der Jugendlichen (96,1 %) entschied sich für ein zertifizierendes Bildungsangebot. Sichtbar sind auch die Jugendlichen, die keine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II in Angriff nahmen. 1,7 % absolvierten eine Übergangsausbildung oder ein Motivationssemester (SEMO), 2,2 % besuchten weder eine Übergangsausbildung noch ein SEMO noch eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Wie die Abgängerinnen und Abgänger des Jahres 2012 befanden sich die Lernenden mit «besonderem Lehrplan»⁸³ mit Abstand am häufigsten unter den Jugendlichen ohne Eintritt in die zertifizierende Sekundarstufe II, gefolgt von den Lernenden des 10. Jahres mit Grundansprüchen. Ein kleiner Teil der jungen Menschen wechselte von der Schule direkt in die Arbeitswelt.⁸⁴

⁸⁰ Zwischenlösungen kann es innerhalb oder ausserhalb des Bildungssystems geben.

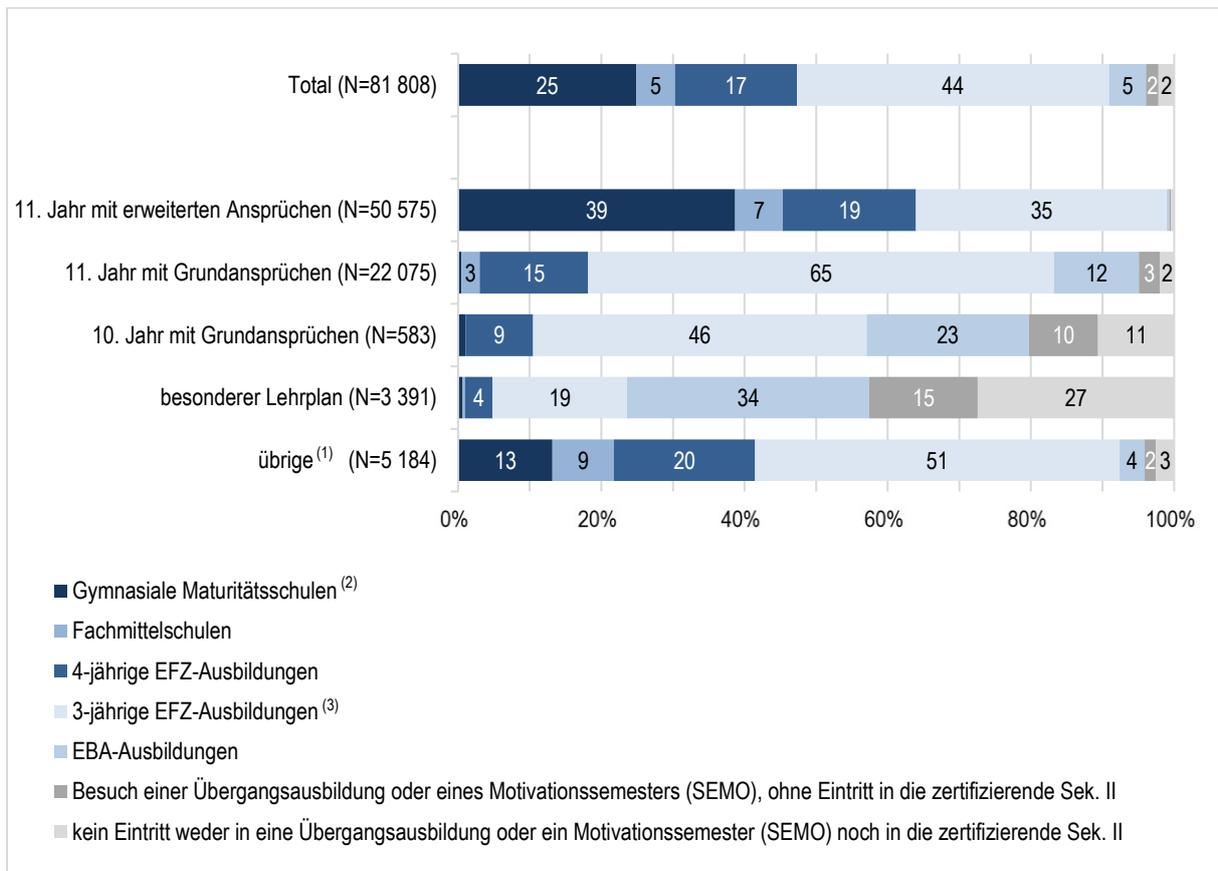
⁸¹ Übergangsausbildungen bzw. Brückenangebote sind Teil des Bildungssystems.

⁸² Nicht zu verwechseln mit der nicht formalisierten, nicht BBG-reglementierten beruflichen Grundbildung.

⁸³ «Besonderer Lehrplan» als statistische Kategorie der früheren Erhebungsart (bis zum Schuljahr 2016/2017) bedeutete Schulung in Sonderklassen und Sonderschulen. In der modernisierten Statistik der Sonderpädagogik gibt es diese Kategorie nicht mehr. Erhoben wird neu unter «Lehrplanstatus», ob standardisierte oder individualisierte Lernziele in ein bis zwei oder in drei und mehr Fächern gelten.

⁸⁴ In Abbildung 13 sind die Jugendlichen, die direkt von der Schule in die Arbeitswelt einsteigen, Teil der Kategorie «kein Eintritt, weder in eine Übergangsausbildung bzw. ein Motivationssemester (SEMO) noch in die zertifizierende Sek II».

Abbildung 13: Der Übergang in die zertifizierende Sekundarstufe II nach Anspruchsniveau am Ende der obligatorischen Schule, Abgängerinnen und Abgänger 2015



⁽¹⁾ Die Kategorie «Übrige» bezieht sich auf die Abgänger/innen des Anspruchsniveaus «Ohne Unterscheidung» und «10. Jahr mit erweiterten Ansprüchen».

⁽²⁾ mit den anderen allgemeinbildenden Schulen der Sek. II

⁽³⁾ mit den Zusatzausbildungen der Sek. II

Quelle: BFS, 2020a

Egger, Dreher und Partner (2007) stellten in der Vertiefungsstudie *Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung* für das erste Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts fest, dass es keine griffigen Strategien und Instrumente gebe, um die erheblichen Mehrfachprobleme der etwa 2000 bis 2500 Personen am Ende der obligatorischen Schulzeit zu lösen. Die Jugendlichen hätten, so die Autoren, ein hohes Risikopotenzial, wiederkehrend oder dauernd auf Sozialleistungen angewiesen zu sein. Jährlich komme eine neue Kohorte dazu. Die Folge davon seien hohe und kaum zu beseitigende volkswirtschaftliche Kosten (Egger et al., 2007, S. 66).

Inzwischen gibt es Strategien, die dem entgegenwirken, doch die Grundproblematik von Jugendlichen mit erheblichen Mehrfachproblemen ist die gleiche geblieben.

Der Übergang von der obligatorischen Schule in ein allgemeinbildendes Angebot der Sekundarstufe II erfordert je nach Kanton und Angebot unterschiedliche Verfahren; im Normalfall ist eine begrenzte Anzahl von Akteuren daran beteiligt. Der Übertritt in die berufliche Grundbildung erfolgt in mehreren Etappen. Je nach Verlauf können zahlreiche Akteure involviert sein, etwa im Berufswahlunterricht auf der Sekundarstufe I, in Schnupperlehren und Praktika, bei der Berufswahl selbst und beim Finden einer passenden Lehrstelle. Der gesamte Prozess kann viel Zeit beanspruchen, gleichzeitig darf aber nicht zu

viel Zeit verstreichen, bis die bzw. der Jugendliche eine Entscheidung getroffen hat. Verläuft dieser Prozess planmässig linear, bleibt er überschaubar. Der Grossteil der Jugendlichen schafft diese Herausforderung. Es gibt jedoch Risikogruppen, die aus Jugendlichen bestehen, denen dies nicht oder nur mühsam gelingt. Wenn der Prozess ins Stocken gerät, wird alles auf einen Schlag viel komplizierter. Für diese Fälle wurde in den letzten Jahren ein Auffangnetz aufgebaut. Es kommen zusätzliche Akteure ins Spiel, z. B. das Case Management Berufsbildung (CM BB), die Berufsberatung der IV, Regionale Arbeitsvermittlungszentren (RAV), medizinisches Personal, Fachleute für Coaching, Mentoring und Lehrstellenmarketing oder die Kinder- und Erwachsenenschutzbehörde (KESB). Mit diesen Personen müssen zuerst Termine vereinbart und diese danach wahrgenommen werden. Die Nahtstelle I besteht dann aus einer Vielzahl von Teilschritten, von denen jeder einzelne eine Absturzgefahr in sich birgt. Die Fachleute wissen um diese Problematik und tragen dazu bei, dass nicht ein einzelner nicht wahrgenommener Termin das gesamte Zeitgefüge durcheinanderbringt und den Übergang insgesamt gefährdet.

Um bedarfsgerecht auf die Risikogruppen eingehen zu können, ist es wichtig, diese zu kennen. Je nach Subgruppe sind andere Vorgehensweisen gefragt. Zu den bereits erwähnten Gründen, die als Ursache für einen besonderen Bildungsbedarf in Frage kommen, können negative Schulerfahrungen oder Lerndefizite hinzukommen; es ist möglich, dass sich Mehrfachproblematiken entwickeln oder verstärken. In der Literatur werden einzelne Risikogruppen detailliert beschrieben. Dazu gehören Jugendliche mit bestimmten Schulkarrieren (integrative Schulung, Sonderschulung, Schulung in Sonderklassen usw.). Scharnhorst und Kammermann (2018, S. 15) wiesen auf das Risiko einer Benachteiligung hin, das mit einer sonderpädagogischen Schulbiografie sowie mit Migrationshintergrund einhergeht. Sie stellten fest, dass ausländische Jugendliche öfters eine zweijährige Grundbildung wählten als solche aus der Schweiz und dass junge Menschen mit sonderpädagogischen Massnahmen einen erschwerten Zugang zu Berufsausbildungen im ersten Arbeitsmarkt haben. Schmidlin, Borer, Allemann und Clerc (2017, S. 129) beschrieben Jugendliche, die einfache sonderpädagogische Massnahmen in Anspruch nahmen oder gemäss individuell reduzierten Lernzielen arbeiteten sowie Jugendliche, die nicht während der Schulzeit, sondern erst beim Übergang Probleme zeigten (siehe Kapitel 3.4.5).

3.4.3 Angebote und Massnahmen

Die Entscheidung, die am Ende der obligatorischen Schule gefällt wird, prägt den weiteren Bildungsvorlauf. Die Weichen dazu werden jedoch viel früher gestellt. Dank der Durchlässigkeit des Bildungssystems sind die meisten Entscheidungen nicht unumkehrbar. Der indirekte oder nicht lineare Weg zum Ziel ist allerdings aufwendiger. Die Sekundarstufe II besteht aus einem breit gefächerten Bildungsangebot. Neben der Wahl des Bildungstyps gibt es eine Vielzahl von Massnahmen, um auf den besonderen Bildungsbedarf einzugehen. Die Massnahmen werden in den Abschnitten zu den einzelnen Bildungstypen samt der Art, wie der besondere Bildungsbedarf ermittelt wird, skizziert.

Auf nationaler Ebene arbeitet das Netzwerk Lernen mit Behinderung in der Sek II (SZH, o. J.b), das gemeinsam von der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) und dem Schweizerischen Zentrum für die Mittelschule (ZEM CES) betrieben wird. Es beschäftigt sich auf der gesamten Sekundarstufe II vor allem mit dem Nachteilsausgleich, aber auch mit anderen Themen, die das Lernen von Menschen mit Behinderungen betreffen. Dem Flyer des Netzwerks ist zu entnehmen, dass Fragen von Gymnasien, FMS und Berufsfachschulen sowie von kantonalen Stellen bearbeitet werden.

Die Beschreibung der Angebote auf der Sekundarstufe II beginnt mit den allgemeinbildenden Mittelschulen.

Allgemeinbildende Mittelschulen

Die gymnasialen Maturitätsschulen und die Fachmaturitätsschulen bilden zusammen die allgemeinbildenden Mittelschulen. Sie sind Teil der staatlich geregelten, formalisierten Bildung und führen zu einem zertifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II.

Gemäss Basistabellen 2019/2020 (BFS, 2021a) handelt es sich bei den allgemeinbildenden Ausbildungen mit rund 100 000 Lernenden um die zweitgrösste Gruppe auf der Sekundarstufe II. Folgende Angebote wurden 2019/2020 gewählt:

– Total Lernende der allgemeinbildenden Mittelschulen:	101 163	100,0 %
– gymnasiale Maturität:	71 300	70,5 %
– Fachmittelschulen (FMS):	17 145	16,9 %
– Fachmaturität:	3 591	3,5 %
– andere allgemeinbildende Ausbildungen:	698	0,7 %
– ausländische allgemeinbildende Ausbildungen:	8 429	8,3 %

Statistische Daten zu den Auszubildenden mit Behinderungen in allgemeinbildenden Mittelschulen gibt es nicht.

Das BSV liefert zur Anzahl der Lernenden, bei denen die IV im Rahmen einer allgemeinbildenden Ausbildung Leistungen auf der Sekundarstufe II übernahm, folgende Zahlen⁸⁵:

Allgemeinbildende Ausbildung	14–19 Jahre	20–25 Jahre	Total
– 2016:	140	108	248
– 2017:	167	101	268
– 2018:	181	111	292
– 2019:	223	133	356

Auf rechtlicher Ebene legen Bund und Kantone die Grundsätze für die Mittelschulen gemeinsam fest. Die Schulen sind nach kantonalem Recht organisiert. Die Anerkennung der kantonalen gymnasialen Abschlüsse auf nationaler Ebene liegt in der gemeinsamen Kompetenz der EDK und des Bundes. Die allgemeinbildenden Schulen werden durch die Kantone reglementiert; die Anerkennung der Abschlüsse auf schweizerischer Ebene obliegt der EDK. Im Falle von internationalen Schulen sind die Patronatskantone Ansprechpartner.

Der Zugang zu den allgemeinbildenden Mittelschulen ist kantonal unterschiedlich geregelt. Die häufigsten Kriterien für die Zulassung sind bestimmte Notenwerte oder Aufnahmeprüfungen. Im *Bildungsbericht* 2018 (SKBF, 2018, S. 158–159) wird dargelegt, dass die Leistung nicht das alleinige Kriterium für die Aufnahme in eine gymnasiale Maturitätsschule darstellt, vielmehr spielten auch sozioökonomische Faktoren eine Rolle. Junge Menschen, die über die nötigen Kompetenzen verfügten, jedoch aus nicht privilegierten Familien stammten, seien weniger häufig an gymnasialen Maturitätsschulen anzutreffen. Umgekehrt gebe es junge Menschen aus sozioökonomisch privilegierten Familien, die es trotz fehlender Kompetenzen an eine gymnasiale Maturitätsschule geschafft hätten. Ob diese Mechanismen auch bei Menschen mit Behinderungen zur Anwendung kommen und ob sie wegen der Behinderung zusätzlich diskriminiert werden, müsste genauer untersucht werden.

⁸⁵ Auswertung des BSV vom 01.03.2018 für 2016 und vom 29.01.2020 für 2017, 2018 und vom 29.04.2021 für 2019.

In der Schweiz gibt es gymnasiale Maturitätsschulen für talentierte Jugendliche, beispielsweise im Bereich Sport, nicht jedoch Sondergymnasien oder -fachmittelschulen für Menschen mit bestimmten Behinderungsformen.

Die bedeutendste Massnahme für Lernende mit Behinderungen im schulischen Regelangebot der allgemeinbildenden Sekundarstufe II ist der Nachteilsausgleich. Wer im Vergleich zu den anderen Lernenden wegen einer ausgewiesenen Behinderung benachteiligt ist, hat – ohne Anpassung der Lernziele – ein Anrecht darauf.

War das Thema Nachteilsausgleich vor wenigen Jahren noch kaum bekannt, gibt es inzwischen erprobte Instrumente, um Ausgleichsmassnahmen geltend zu machen. Fachstellen und Forschungsarbeiten beschäftigen sich gleichermaßen mit dem Thema, wie weiter unten mit Blick auf einige Studien gezeigt wird.

Die IV kann beim Besuch einer allgemeinbildenden Mittelschule behinderungsbedingte Mehrkosten übernehmen, z. B. Kosten, die bei einem Coaching anfallen.

Berufliche Grundbildung

Die berufliche Grundbildung wird auf Bundesebene geregelt und ist mehrheitlich nach dem dualen System organisiert, das von einer Verbundpartnerschaft bestehend aus Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) getragen wird. Beim dualen System (rund 90 % der Lernenden) wird die Ausbildungsaufgabe zwischen dem Lehrbetrieb (Praxis) und der Berufsfachschule (Theorie) aufgeteilt. Daneben gibt es die vollschulische berufliche Grundbildung (10 % der Lernenden) vor allem in der Westschweiz und im Tessin. Nach drei- bis vierjähriger Ausbildungszeit wird das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder nach zwei Jahren das eidgenössische Berufsattest (EBA) erworben. Die EBA-Ausbildung bietet die Möglichkeit, anschliessend ins zweite Jahr einer EFZ-Ausbildung im selben Berufsfeld umzusteigen. Neben dem regulären Weg der beruflichen Grundbildung gibt es den nicht formalisierten Weg, z. B. durch eine direkte Zulassung zur Abschlussprüfung oder – je nach Beruf – durch die Validierung von Bildungsleistungen.

Insgesamt besuchten gemäss BFS im Jahr 2019/2020 auf der Sekundarstufe II mit Abstand am meisten Lernende, nämlich 218 259 Personen, den Bildungstyp berufliche Grundbildung. Im Detail lässt sich diese Zahl wie folgt aufschlüsseln:

– Total Lernende der beruflichen Grundbildung:	218 259	100,0 %
– berufliche Grundbildung mit EFZ:	202 753	92,9 %
– berufliche Grundbildung mit EBA:	15 041	6,9 %
– nicht BBG-reglementierte berufliche Grundbildung ⁸⁶ :	222	0,1 %
– Anlehre («Auslaufmodell»):	243	0,1 %

Zahlen zu Lernenden mit Behinderungen, die eine berufliche Grundbildung absolvieren, gibt es nicht.

Das BSV lieferte zu Lernenden, bei denen die IV Leistungen im Rahmen der beruflichen Grundbildung übernahm, folgende Zahlen:⁸⁷

⁸⁶ Nicht zu verwechseln mit der praktischen beruflichen Ausbildung ausserhalb des BBG.

⁸⁷ Auswertung des BSV vom 01.03.2018 für 2016 und vom 29.01.2020 für 2017, 2018 und vom 29.04.2021 für 2019.

EFZ	14–19 Jahre	20–25 Jahre	Total
– 2016:	1 148	2 077	3 225
– 2017:	1 200	2 121	3 321
– 2018:	1 359	2 301	3 660
– 2019:	1 522	2 570	4 092

EBA	14–19 Jahre	20–25 Jahre	Total
– 2016:	1 932	1 371	3 303
– 2017:	2 041	1 445	3 486
– 2018:	2 118	1 523	3 641
– 2019:	2 271	1 625	3 896

Rechtlich kommen neben dem übergeordneten internationalen Recht hauptsächlich Artikel 63 BV (Berufsbildung), das BehiG, das BBG, das IVG, die IVSE, das ArG und das OR sowie das Arbeitslosenversicherungsgesetz (AVIG) zum Zuge.

Eine fundamentale Änderung der Arbeitswelt – aufgrund von Digitalisierung, Globalisierung und Migration – ist absehbar. Seufert (2018, S. 5) erläuterte, dass sich Tätigkeiten in bestehenden Berufen mit einer hohen Geschwindigkeit verändern könnten, dass neue Berufsbilder entstünden und bestehende Berufsbilder obsolet würden.

Die Berufsbildung, die sich teilweise in der Arbeitswelt abspielt, auf den Arbeitsmarkt vorbereitet und von der Wirtschaft mitgeprägt wird, ist deshalb dem gesellschaftlichen Wandel, den Trends oder dem Kontext unmittelbarer ausgesetzt als andere Bereiche der Bildung. Diese Dynamik verlangt nach einer Veränderung der Anforderungen und einer Flexibilisierung des Berufsbildungssystems, was in den Leitlinien des Leitbilds 2030 der Verbundpartner zum Ausdruck kommt (SBFI et al., 2018).

Die Leitlinien lauten:

- 1) Die Berufsbildung befähigt Menschen nachhaltig für den Arbeitsmarkt.
- 2) Die Berufsbildung vermittelt bedarfsgerechte Kompetenzen.
- 3) Die Berufsbildung ermöglicht individuelle Bildungswege und Laufbahnentwicklungen.
- 4) Die Berufsbildung ist horizontal und vertikal durchlässig.
- 5) Die Berufsbildung ist flexibel.
- 6) Die Berufsbildung setzt qualitative Massstäbe.
- 7) Die Berufsbildung ist stets auf dem neuesten Stand.
- 8) Die Berufsbildung ist national und international anerkannt.
- 9) Die Berufsbildung ist bekannt und wird verstanden.
- 10) Die Berufsbildung ist effizient strukturiert und solide finanziert.

Für Menschen mit Behinderungen könnten diese Leitlinien eine Chance darstellen. Insbesondere Leitlinie 3, in der von individuellen Bildungswegen und Laufbahnentwicklungen die Rede ist, und Leitlinie 4, in der die horizontale und vertikale Durchlässigkeit postuliert wird, entsprechen den Anliegen von Menschen mit Behinderungen. Ob diese ihre Möglichkeiten nutzen, ist nicht bekannt.

Die Zulassungsbedingungen variieren von Beruf zu Beruf. Sie werden von den OdA mitdefiniert und reichen von einfachen bis zu sehr hohen Anforderungen mit ausgeklügelten Selektionsverfahren. Die Berufslehre findet an verschiedenen Lernorten statt, im Betrieb, in der Berufsfachschule und in den überbetrieblichen Kursen (häufig auch in brancheneigenen Zentren). Sowohl die Zulassungsbedingungen als auch die verschiedenen Lernorte können für Menschen mit besonderem Bildungsbedarf eine Herausforderung darstellen. Doch es wird auch Unterstützung angeboten.

Für Menschen mit Behinderungen gibt es im Rahmen des BBG neben den Regelangeboten auch ein paar wenige Sondereinrichtungen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Mit der Berufsschule für Hörgeschädigte (BSFH) in Zürich-Oerlikon existiert in der Schweiz seit vielen Jahren ein spezialisiertes Angebot. Lernende mit einer Hörbehinderung und weiteren Behinderungen besuchen dort gemeinsam den allgemeinbildenden und berufspraktischen Unterricht. Das Angebot richtet sich an Jugendliche aus allen Schweizer Kantonen und deckt Ausbildungen im ganzen Bereich der beruflichen Grundbildung ab; angeboten wird auch die Berufsmaturität (Arbeitsgemeinschaft BASS/ZHAW, 2015, S. 150).

Zum bereits genannten Recht auf die Beseitigung der Benachteiligung gemäss BehiG schützt das BBG Lernende mit besonderem Bildungsbedarf, einschliesslich Menschen mit einer Behinderung.

In der Berufsbildung stehen zwei Instrumente zur Verfügung, die zum Gelingen der Ausbildung beitragen: das Case Management als Instrument zum EFZ und die fachkundige individuelle Begleitung als Instrument zur EBA. Dazu gibt es inzwischen Forschungsarbeiten, die am Ende des Kapitels kurz beschrieben werden.

Das *Case Management Berufsbildung (CM BB)* ist seit 2016 eine Aufgabe der Kantone, vorher wurde es während einer bestimmten Zeit vom Bund unterstützt. Es ist ein strukturiertes Verfahren. Bei der fallführenden Stelle laufen die Fäden der am Berufsbildungsgeschehen beteiligten Akteure über die gesamte Dauer zusammen. Das CM BB richtet sich an Jugendliche mit Mehrfachproblematik ab dem 7. Schuljahr und an junge Erwachsene bis zum 24. Altersjahr, die nach dem Schulabschluss keine Stelle finden, die Lehre abbrechen, die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen oder nach dem Lehrabschluss keine Stelle finden (SBBK, 2008, S. 1). Es ist nicht geeignet für Jugendliche, denen die IV berufliche Massnahmen gewährt, die suchtkrank oder psychisch krank sind und medizinisch-therapeutische Massnahmen benötigen. Auch bei Jugendlichen, die nicht zur Kooperation bereit oder anhaltend renitent sind und die Vereinbarung des CM BB nicht einhalten, wird es nicht durchgeführt (SBBK, 2008, S. 14).

Die Unterstützung, die die *fachkundige individuelle Begleitung (fiB)* leisten kann, ist wie das CM BB weit gefasst. Für die Fachleute gibt es kein einheitliches Anforderungsprofil. Die fiB wird in den Kantonen unterschiedlich umgesetzt. Manchmal haben Lehrpersonen diese Rolle inne, manchmal werden Fachleute hinzugezogen. Für Absolventen der EBA, die den gesamten Abschluss nicht schaffen, kann für den erfolgreich abgeschlossenen Teil ein *individueller Kompetenzausweis (IKN)* erstellt werden.

Zwischenlösungen

Zwischenlösungen sind Übergangslösungen im Anschluss an die Sekundarstufe I. Ihr Ziel besteht darin, eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II anzutreten. Dazu zählen nicht zertifizierende Bildungsangebote (Brückenangebote bzw. Übergangsausbildungen), arbeitsmarktliche Massnahmen, Arbeit oder eine Auszeit (z. B. Reisen, Sprachaufenthalt).

Die Brückenangebote haben sich als Regelangebot etabliert, obwohl sie ursprünglich nicht als solche gedacht waren, sondern für fremdsprachige Jugendliche und als Überbrückung des Lehrstellenmangels in den 1990er-Jahren konzipiert wurden (Landert & Eberli, 2015, S. 43). Heute stellt man eine Institutionalisierung der Brückenangebote für bestimmte Risikogruppen fest.

Bei Jugendlichen, die keiner Risikogruppe angehören, sind Direktanschlüsse vorzuziehen, denn die Ergebnisse von Studien zur Wirksamkeit von Brückenangeboten sind eher ernüchternd. Laut dem *Bildungsbericht Schweiz 2018* (SKBF, 2018, S. 107) garantiert das Zwischenjahr weder einen besseren Ausbildungsplatz noch bessere Aussichten auf einen Lernerfolg.

Die meisten Jugendlichen machten den Schritt in die nachobligatorische Bildung im Alter von 15 Jahren (SKBF, 2018, S. 104). Die Quote der Sofortübertritte nahm in den letzten Jahren kontinuierlich ab (SKBF, 2018, S. 105). Gemäss Basistabellen 2019/2020 entschieden sich insgesamt 17 819 Lernende für eine Übergangslösung.

Aus der Gesamtheit der Jugendlichen, die die obligatorische Schule im Jahr 2012 verliessen, machten 14 % (BFS, 2016, S. 38) eine Übergangsausbildung. Wie in der Statistik der Lernenden insgesamt üblich, werden die Personen erfasst, die an einem Bildungsprogramm teilnehmen, das mindestens ein Vollzeitsemester dauert, sich aus mehreren Kursen oder Fächern zusammensetzt und ein bestimmtes Ziel verfolgt (BFS, 2016, S. 50).

Die Übergangsangebote weisen sehr unterschiedliche Formen auf. Die Anbieter sind sowohl privater als auch öffentlicher Natur. Landert und Eberli (2015, S. 13) kategorisierten die Brückenangebote der öffentlichen Hand folgendermassen:

1. Brückenangebote in der Form von Berufsvorbereitungskursen, schulischen Angeboten und Kombiangeboten mit dem Ziel einer EBA oder eines EFZ;
2. Bildungsangebote für «Spätimmigrierte», die dem Kompetenzaufbau, der Nachholbildung, dem Erwerb der Landessprache usw. dienen;
3. das Motivationssemester (SEMO), Beschäftigungsmassnahmen mit schulischem Anteil für Jugendliche ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II;
4. sonderpädagogische Brückenangebote, Berufsvorbereitungsklassen von heil-/sonderpädagogischen Schulen mit dem Ziel einer Berufsbildung mit eidgenössischem Attest, was selten vorkommt, einer IV-Anlehre oder einer praktischen, nicht BBG-anerkannten Ausbildung, was häufiger vorkommt. Diese Angebote lassen sich grob Menschen mit einer geistigen Behinderung, einer Lern- oder einer Körperbehinderung oder mit Verhaltensauffälligkeiten zuordnen.

Schmidlin et al. (2017, S. 69) vertraten die Meinung, dass es neben den regulären und den sonderpädagogischen Brückenangeboten ein weiteres Angebot brauche, das sich an Jugendliche mit gravierenden schulischen und Verhaltensdefiziten nach ihrem Schulaustritt richtet.

Die Bedingungen für die Aufnahme in ein Brückenangebot können sich als problematisch und die Hürden als hoch erweisen. Dazu sind der Nachweis von Bemühungen um einen Ausbildungsplatz, das fristgerechte Einreichen der kompletten Anmeldeunterlagen, minimale Noten (für bestimmte Angebotsprofile), ein Bericht der Lehrperson der Sekundarstufe I und die Nutzung der Berufsberatung erforderlich. Erwartet wird auch ein klares Commitment in Bezug auf Motivation und Einsatzwille. Für die SEMO sind die Zulassungsbedingungen weniger restriktiv (Landert & Eberli, 2015, S. 35–36).

Als Nächstes steht die Frage an, welche Bildungserfahrung die Abgängerinnen und Abgänger, die 2012 eine Übergangsausbildung beendeten, mitbrachten und wo der Weg sie hinführte. Lernende mit erweiterten Ansprüchen wählten oft den Direktanschluss an eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Jugendliche des 11. Jahres mit Grundansprüchen schafften den Übergang in eine zertifizierende Ausbildung ebenfalls (mit Ausnahme von 4 %, denen dies nicht gelang). Schwieriger wurde es für Lernende des 10. Jahres mit Grundansprüchen und für solche, die eine Sonderklasse oder eine Sonderschule besucht hatten. Bei den Abgängerinnen und Abgängern des 10. Jahres waren es 9 %, die den Eintritt nicht schafften, bei den Lernenden aus der Kategorie «besonderer Lehrplan» 8 %.⁸⁸ Die Nahtstelle I bleibt für etliche junge Menschen eine Herausforderung (BFS, 2016, S. 38–39).

Die Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule, die 2012 eine Übergangsausbildung besuchten (N = 11 499), schlugen folgende Wege ein (BFS, 2016, S. 39–40):

– kein Eintritt in zertifizierende Sek. II (N = 1 485):	12,9 %
– EBA-Ausbildung (N = 1 136):	9,9 %
– dreijährige EFZ-Ausbildung (N = 6 377):	55,5 %
– vierjährige EFZ-Ausbildung (N = 1 475):	12,8 %
– FMS/GMS (N = 855):	7,4 %
– Besuch einer Übergangsausbildung im Jahr 2014 ohne Eintritt in die zertifizierende Sek. II (N = 171):	1,5 %
– Total (N = 11 499):	100,0 %

Die meisten Jugendlichen (86 %) fanden nach der Übergangsausbildung eine Anschlusslösung in einer zertifizierenden Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Nur noch 0,2 % der Abgängerinnen und Abgänger des Jahres 2012 – bzw. 1,5 % derjenigen, die eine Übergangsausbildung absolviert hatten, also etwa 170 Jugendliche – befanden sich 2014 immer noch in einer Übergangsausbildung. 12,9 % (N= 1 485) derjenigen, die eine Übergangsausbildung antraten, waren im Jahr 2014 im Bildungssystem nicht mehr registriert. Schmidlin et al. (2017, S. 31–32) stellten Vermutungen an, was mit ihnen passiert sein könnte: Einige seien vermutlich arbeitslos und besuchten ein SEMO, andere seien direkt in den Arbeitsmarkt eingestiegen. Als Risikogruppe wurden in der Publikation junge Menschen identifiziert, die weder im Bildungs- noch im Sozialversicherungssystem registriert sind und die Anforderungen einer Ausbildung mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht erfüllen. Der Wiedereinstieg in das Bildungssystem dürfte ihnen schwerfallen.

Laut BFS (2016, S. 41) absolvierten zwischen Juni 2012 und August 2014 rund 1400 Personen unter 20 Jahren ausserhalb ihrer Ausbildungsjahre ein SEMO. Von diesen waren 61 % in einem SEMO registriert, ohne eine andere Ausbildungsperiode zwischen dem Abschluss der obligatorischen Schule und dem

⁸⁸ Der «besondere Lehrplan» umfasste bis zum Schuljahr 2016/2017 die Lernenden in Sonderschulen und Sonderklassen. Seither gibt es diese Kategorie nicht mehr, da die Sonderpädagogik differenzierter erfasst wird.

Ende des Untersuchungszeitraums (August 2014) aufzuweisen. 37 % hatten vor oder nach einer Übergangsausbildung und die restlichen rund 2 % nach einem Einstieg in die zertifizierende Sekundarstufe II ein SEMO angefangen.

Insgesamt entschied sich 1 % der Jugendlichen, die 2012 die obligatorische Schule beendeten, für ein SEMO, ohne eine Übergangsausbildung zu absolvieren. Etwas mehr als die Hälfte von ihnen (0,6 %) trat anschliessend in die zertifizierende Sekundarstufe II ein, während etwas weniger als die Hälfte (0,4 %) bis 2014 keine solche Ausbildung begann.

Es gibt keine nationalen Zahlen zu Lernenden mit Behinderungen, die eine Zwischenlösung wählten, ebenso wenig zu Jugendlichen mit IV-Leistungen, die diesen Weg gingen, da diese Leistungen von den Kantonen finanziert werden.

Rechtlich gesehen werden Zwischenlösungen, die aus einem Bildungsangebot oder aus einer arbeitsmarktlichen Massnahme bestehen, auf nationaler Ebene im BBG und im AVIG erwähnt. In Artikel 12 BBG wird den Kantonen die Aufgabe zugeteilt, Massnahmen zu ergreifen, um Personen mit individuellen Bildungsdefiziten am Ende der obligatorischen Schulzeit auf die berufliche Grundbildung vorzubereiten. Der Bund beteiligt sich mit Pauschalbeiträgen daran (Art. 53 Abs. 2 lit. a 2 BBG). In Artikel 64 Litera a AVIG sind die Programme zur vorübergehenden Beschäftigung, zu Berufspraktika und zum SEMO beschrieben. In Artikel 59 Litera c AVIG werden die Zuständigkeiten und Verfahren bei arbeitsmarktlichen Massnahmen erwähnt. Die IV beteiligt sich an den behinderungsbedingten Mehrkosten, die der Eingliederung dienen, sofern die Berufswahl erfolgt ist.

Die Kosten für Zwischenlösungen wurden von Landert und Eberli (2015, S. 40) zusammengestellt. Bei den kombinierten Brückenangeboten resultierten dank geringerem Schulanteil und Externalisierung von Betreuungskosten an die Betriebe tiefere Kosten als bei den Profilen Schule und Integration. Obwohl die SEMO einen Nutzerkreis mit einem vergleichsweise grösseren Förder- und Betreuungsbedarf abdeckten und bisweilen eigene Werkstätten betrieben, fielen die Kosten nicht wesentlich höher aus als bei schulischen Brückenangeboten.

Die Finanzierung wird zu einem grossen Teil von den Kantonen, allenfalls von den Gemeinden übernommen. In manchen Kantonen fallen Elternbeiträge an.

Landert und Eberli (2015, S. 7) bewerteten Zwischenlösungen als erfolgreich, wenn Jugendliche den Übertritt in ein Ausbildungsverhältnis oder in eine allgemeinbildende Schule schafften. Zwischenlösungen könnten auch dann als Erfolg gewertet werden, wenn deren Anschlusslösung (etwa der Übertritt in ein Praktikum, der Start einer Therapie, eine Arbeitsstelle als temporäre Lösung, ein Sprachaufenthalt) einen Zwischenschritt darstelle und absehbar den Übertritt in eine berufliche Grundbildung EFZ oder EBA oder in eine praktische Ausbildung (z. B. praktische Ausbildung [PrA] gemäss INSOS⁸⁹) ermögliche.

Praktische berufliche, nicht BBG-anerkannte Ausbildungen

Die PrA werden öfter von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, mit Körperbehinderungen oder mit einer sonstigen Behinderung absolviert.

⁸⁹ INSOS Schweiz ist der nationale Branchenverband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Behinderung.

Vor der NFA und vor der Revision des BBG gab es die zweijährige Ausbildung mit EFZ sowie die Anlehre nach BBG, die individuelle Ziele zulies. Wenn den Ansprüchen einer Anlehre nach BBG nicht entsprochen werden konnte, kam die niederschwelligere IV-Anlehre mit individuell anpassbarem Profil zum Zuge, sofern ein minimal definierter Stundenlohn erreicht und die weiteren Versicherungsbedingungen erfüllt wurden. Aufgrund der Revision des BBG gibt es seit 2016 keine Anlehren mehr. Die seit 2004 existierende, standardisierte zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) stellt höhere Ansprüche als die Anlehre. Aus diesem Grund entstand eine Lücke für Jugendliche, die zu mehr fähig waren als zu einer IV-Anlehre, jedoch eine EBA (noch) nicht schafften. In diese Lücke sprang der Verband INSOS, indem er die standardisierte praktische berufliche Ausbildung (PrA INSOS) entwickelte, die neben einem berufspraktischen auch einen berufskundlichen Teil beinhaltet. Die PrA INSOS wurde im Jahr 2007, damals noch als Pilotprojekt, ins Leben gerufen. Am Aufbau waren auch das BSV, das damalige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) und die IV beteiligt.

Als weiteres, bereits seit Jahrzehnten erprobtes Angebot ist die IV-Anlehre zu nennen. Diese richtet sich ganz nach den individuellen Möglichkeiten der Auszubildenden.

Die PrA können in Anlehnung an die Definition des WeBiG (Art. 3 WeBiG) als «strukturierte» Bildungsangebote bezeichnet werden. Sie sind nicht Gegenstand des BBG. Beide Ausbildungsgänge sind auf Arbeitsmarktfähigkeit und Erwerbsfähigkeit ausgerichtet. Sowohl die praktische Ausbildung (Modell PrA INSOS) als auch die IV-Anlehre stützen sich auf Artikel 16 Absatz 2 Litera a IVG sowie auf die Randziffern 3013 und 3010 des BSV-Kreisschreibens über die Eingliederungsmassnahmen beruflicher Art (BSV, 2020a). Die PrA INSOS orientiert sich zusätzlich an Artikel 19 BBG vom 13. Dezember 2002 und an Artikel 12 der Berufsbildungsverordnung (BBV) vom 19.11.2003.

Zur PrA ausserhalb des BBG gibt es keine nationalen Zahlen des BFS.

Das BSV lieferte zur Anzahl der Lernenden, denen die IV die invaliditätsbedingten Kosten für eine PrA oder für eine IV-Anlehre bezahlte, folgende Zahlen:⁹⁰

Anzahl Lernende PrA oder IV-Anlehre	14–19 Jahre	20–25 Jahre	Total
– 2016:	1 986	583	2 569
– 2017:	2 139	652	2 791
– 2018:	2 363	856	3 219
– 2019:	2 496	885	3 354

Die Anteile von PrA- und IV-Anlehre sind aus diesen Zahlen nicht ersichtlich.

Der Branchenverband INSOS meldete folgende Anzahl Lernende in PrA-Lehrverhältnissen (INSOS, o. J.):

– Im Jahr 2016/2017:	1 260
– Im Jahr 2017/2018:	1 396
– Im Jahr 2018/2019:	1 418

⁹⁰ Auswertung des BSV vom 01.03.2018 für 2016 und vom 29.01.2020, für 2017, 2018 und vom 29.04.2021 für 2019.

Für die Jahre 2018/2019 sind der Webseite des Branchenverbands INSOS folgende Daten zu entnehmen (INSOS, o. J.):

Total Lernende der PrA im Ausbildungsjahr 2018/19:	1418
– 1. Jahr:	768
– 2. Jahr:	650
– Abschlüsse:	650

Die sonderpädagogischen, agogischen Angebote finden mehrheitlich im geschützten Bereich statt. Dem Hintergrundpapier zur IV-Weiterentwicklung (BSV, 2020c) ist zu entnehmen, dass künftig die erstmaligen Ausbildungen, wenn immer möglich, im ersten Arbeitsmarkt stattfinden sollen (siehe Kapitel 2.4). Bereits in der Berufsschulung bieten sich Möglichkeiten im Regelangebot, wie folgende Beispiele guter Praxis zeigen:

- In Basel führt die Organisation «lehrundmehr» besondere Berufsschulklassen.
- im Kanton Aargau besteht seit 2008 ein Angebot (Berufsschule SCALA), das räumlich bei der Kantonalen Schule für Berufsbildung Aarau angesiedelt ist.

Bedingung für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung ausserhalb des BBG ist die Feststellung, dass die Voraussetzungen für die berufliche Grundbildung (noch) nicht vorhanden sind.

Die Ausbildung richtet sich bei PrA INSOS nach den standardisierten Kompetenzprofilen, bei IV-Anlehren in geschützten Werkstätten nach individuellen Plänen. Wenn *Supported Education*⁹¹ unterstützend wirkt, findet der berufspraktische Teil im ersten Arbeitsmarkt statt.

Der Abschluss der PrA wird in rund 50 Berufsfeldern angeboten, z. B. im kaufmännischen Bereich, in einer Schreinerei, Gärtnerei oder im Bereich Haustechnik. Sowohl die PrA als auch die IV-Anlehre wird mit einem Ausweis dokumentiert. Analog zum individuellen Kompetenznachweis bei EBA-Ausbildungen gibt es für die Sparten Logistik, Schreinerei und Hauswirtschaft auch bei PrA-Ausbildungen individuelle Kompetenznachweise, wenn ein PrA-Ausweis vorliegt.

Wege ausserhalb der Sekundarstufe II

Bund und Kantone haben gemeinsame Ziele gesetzt, u. a. jenes, dass 95 % der jungen Erwachsenen über eine Ausbildung mindestens auf der Sekundarstufe II verfügen (WBF & EDK, 2019, S. 2), was ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöht. Dies gelingt nicht immer.

In der Publikation *Bildungsverläufe auf Sekundarstufe II, Längsschnittanalysen im Bildungsvergleich*, (BFS, 2018a), in der Bildungsdaten mit den Registern der zentralen Ausgleichsstelle (ZAS) und des SECO verknüpft werden, wird aufgezeigt, in welchen Situationen sich Jugendliche befanden, die im Alter von mindestens 16 Jahren nicht in die Sekundarstufe II eintraten. Dabei wurde in der Untersuchung der jeweilige Zeitpunkt des beruflichen Ereignisses erfasst.⁹² Eine jugendliche Person, die nicht in die Sekundarstufe II eintritt, ist erfasst als:

⁹¹ *Supported Education* bezeichnet die Begleitung von jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen während der Lehre auf dem ersten Arbeitsmarkt.

⁹² Das BFS (2018a, S. 25) präziserte, dass sich die Zahlen ausschliesslich auf die Lernenden beziehen, die bei ihrem Eintritt in die Sekundarstufe II älter als 16 Jahre waren, sowie auf ihre Situation ab Ende Dezember 2016,

- *erwerbstätig*; sie befindet sich nicht in Ausbildung, übt aber eine bezahlte AHV/IV-beitragspflichtige Beschäftigung aus;
- *NEET*, sie befindet sich weder in Ausbildung noch übt sie eine bezahlte Beschäftigung aus. Sie ist bei einem regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) als *arbeitslos* registriert und bezieht unter Umständen eine Arbeitslosenentschädigung;
- *NEET*; sie bezieht Leistungen der IV und ist weder in Ausbildung noch erwerbstätig noch als arbeitslos registriert;
- *NEET*; sie bezieht Leistungen der Erwerbsersatzordnung und ist weder in Ausbildung noch erwerbstätig noch als arbeitslos registriert und beansprucht keine IV-Leistungen, sondern bezieht Erwerbsausfallentschädigungen für Militär- oder Zivildienst;
- *NEET*; sie kann keinem der vorherigen Status zugeordnet werden und gehört der Rubrik «Sons-tige» an (vgl. BFS, 2018a, S. 25).

Zahlen zu Jugendlichen, die Wege ausserhalb der Sekundarstufe II wählen, liegen vor, wohingegen zu Jugendlichen mit Behinderungen keine Zahlen erhoben wurden.

Das BSV lieferte zu der Anzahl junger Erwachsener, die eine IV-Rente bezogen, folgende Zahlen:⁹³

Renten	18–19 Jahre	20–25 Jahre	Total
– 2016:	1 304	9 740	11 044
– 2017:	1 216	9 748	10 964
– 2018:	1 304	9 723	11 027
– 2019:	1 346	9 889	11 235

Zusätzlich zu den genannten Wegen ist noch zu erwähnen, dass es etliche Jugendliche gibt, die sich im Alter von 15 bis 20 Jahren in einer Sonderschulverlängerung auf der Sekundarstufe I befinden (siehe Kapitel 3.3.4).

3.4.4 Finanzierung

Die Zuständigkeit für die Finanzierung der Bildungsangebote auf der Sekundarstufe variiert je nach *Bildungsangebot*. Die Kantone finanzieren den allgemeinbildenden Teil der Sekundarstufe II, d. h. die Gymnasien und die FMS. Die Kosten der Berufsbildung werden auf den Bund, die Kantone und die Oa bzw. die Privatwirtschaft aufgeteilt. Die Zwischenlösungen werden von den Kantonen und den Gemeinden beglichen. Bei der praktischen beruflichen, nicht BBG- anerkannte Ausbildung übernehmen die Kantone die strukturellen, die IV für die Anspruchsberechtigten die individuellen Kosten für die Eingliederungsmassnahmen. Für die Wege ausserhalb der Sekundarstufe II kommen je nach Situation andere Instanzen auf.

Wie in der obligatorischen Schule lassen sich auch hier die Kosten für die *besonderen Massnahmen* Nachteilsausgleich, CM BB und fiB nicht abgrenzen. Beim Nachteilsausgleich kann der Mechanismus zur Anwendung kommen, dass die anordnende und die finanzierende Behördenstelle nicht identisch sind.

d. h. nach Beendigung ihres 18. Altersjahrs. Dies ist von Bedeutung, weil von der ZAS nur die beitragspflichtigen Einkommen von Personen ab 18 Jahren erhoben werden.

⁹³ Auswertung des BSV vom 01.03.2018 für 2016 und vom 29.01.2020, für 2017, 2018 und vom 29.04.2021 für 2019.

Die Pro-Kopf-Kosten auf der Sekundarstufe II betragen im Jahr 2017 für die öffentliche Hand Fr. 16 500.-. Zusammen mit den privaten Beiträgen, die auf dieser Stufe relevant sind, beliefen sich die Kosten pro Person auf Fr. 24 100.- (BFS, 2020m, S. 12). Die Kosten für besondere Massnahmen lassen sich nicht aufschlüsseln.

Über die Höhe der Kosten der besonderen Massnahmen sind nur wenige Informationen zugänglich, z. B. dass Brückenangebote vergleichsweise mehr kosten als SEMO (siehe Zwischenlösungen).

Informationen über die Höhe der Kosten, die die IV übernimmt, sind vorhanden, werden hier aber nicht aufbereitet.

3.4.5 Forschungsergebnisse

Zwei der folgenden Forschungsarbeiten geben Einblick in das Thema «Übergang» und zwei in das Thema «Nachteilsausgleich».

Angebote am Übergang I für Jugendliche mit gesundheitlichen Einschränkungen

(Schmidlin, Borer, Allemann, & Clerc, 2017)

Der Bericht von Schmidlin et al. (2017) wird hier präsentiert, weil er Jugendliche beschreibt, die sowohl aus dem Blickwinkel der Bildung als auch jenem der Arbeitsmarktfähigkeit aufmerksam verfolgt werden müssen. Es geht um die komplexe Situation von Jugendlichen, die Leistungen der IV beziehen und am Übergang I mit Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

Mit den im Titel erwähnten gesundheitlichen Einschränkungen sind alle IV-relevanten Merkmale gemeint, die Jugendliche beim Einstieg in die erstmalige berufliche Ausbildung aufweisen können. Ausgangspunkt der Fragestellung der IV war die Feststellung, dass die Anzahl der Neurenten zwar insgesamt abnahm, nicht jedoch bei jungen Menschen. Ziel der IV ist es, Neurenten bei Jugendlichen möglichst zu vermeiden und die Arbeitsmarktfähigkeit der Betroffenen aufzubauen. Renten werden erst dann gesprochen, wenn die Eingliederungsmassnahmen ausgeschöpft sind und eine Erwerbstätigkeit nicht möglich ist. Um mittels Frühinterventionen Chronifizierungen von ungünstigen Entwicklungen abzuwenden, sind Früherkennungsmerkmale wichtig. Dazu wurden Daten zu gesundheitlichen Problemen und zur Bildungslaufbahn von Jugendlichen mit Schwierigkeiten am Übergang I, aber auch Informationen zu den institutionellen Abläufen benötigt.

Der Bericht befasst sich mit Jugendlichen mit gesundheitlichen Problemen, die zum Untersuchungszeitpunkt im Jahr 2015 zwischen 14 und 24 Jahre alt waren und einen besonderen Bildungs- oder Unterstützungbedarf beim Einstieg in die erstmalige berufliche Ausbildung aufwiesen. Zur Datenlage lässt sich sagen, dass die sonderpädagogischen Massnahmen seit der NFA nicht mehr zu den Aufgaben der IV gehören (siehe Kapitel 3.1). Die Statistik der IV dazu endet im Jahr 2008. Das Autorenteam nutzte die Möglichkeit, sonderpädagogische Daten, die der IV noch aus der Zeit vor der NFA zur Verfügung standen, zusammen mit den aggregierten Daten aus dem Bildungssystem und den aktuellen Individualdaten der IV auszuwerten. Statistische Daten zur Sonderpädagogik nach neuer Erhebungsart waren zum Zeitpunkt des Verfassens des Berichts noch nicht verfügbar, Daten zu Längsschnittuntersuchungen jedoch schon.

Die «Jugendlichen mit Neurenten» – gemäss Terminologie des BSV – dürften in der Terminologie des BFS vor allem nach Abschluss einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II, also am Übergang bzw. an der Nahtstelle II, als eine Untergruppe der NEET (BFS, 2018a, S. 25; 2018d, S. 32) erscheinen.⁹⁴

Das Autorenteam zeigte auf, dass dem Altersjahr, in dem erstmals eine medizinische oder berufliche Leistung der IV verfügt wird, Früherkennungspotential oder Hinweise auf mögliche spätere Schwierigkeiten (am Übergang I) innewohnt. Nach Altersjahren geordnet sehen die erstmaligen medizinischen oder beruflichen Leistungen der IV folgendermassen aus:

- Aus der Gruppe der Jugendlichen mit mindestens einem Leistungszuspruch nach dem 12. Lebensjahr hatten zwei Fünftel bereits im Kleinkindalter (von 1 bis 6 Jahren) IV-Massnahmen erhalten.
- Ein gutes Fünftel der analysierten Untersuchungspopulation kam im Primarschulalter (von 7 bis 12 Jahren) und ein weiteres Fünftel auf der Sekundarstufe I (von 13 bis 15 Jahren) wegen einer Leistung das erste Mal mit der IV in Kontakt.
- Nur ein vergleichsweise kleiner Anteil von 16,7 % erhielt die erste berufliche oder medizinische Massnahme nach Ablauf des 15. Lebensjahrs, nämlich 10,6 % zwischen 16 und 18 Jahren und 6,1 % nach ihrer Volljährigkeit. Diese Jugendlichen wurden von Schmidlin et al. (2017, S. 19–20) als «Spätleistungsbezüger oder -bezügerinnen» bezeichnet.

Die folgende Übersicht zeigt die Verflechtung von Behinderungsart und erstem Leistungsbezug der IV sowie von Behinderungsart und ersten sonderpädagogischen Massnahmen (Sonderschulung, pädagogisch-therapeutische Massnahmen), sofern es solche gab:

Nicht überraschend war, dass 95 % der jungen Menschen mit *angeborener Hirnstörung*, *frühkindlichem Autismus* und *frühkindlicher Psychose* bereits in ihrer Kindheit Leistungen der IV erhielten. 88 % der Jugendlichen mit *Entwicklungsstörungen* und *Intelligenzminderung* (kognitive Beeinträchtigung) waren bei der IV gemeldet. Erwartungsgemäss waren auch 82,6 % der Jugendlichen mit einer *Körperbehinderung* der IV bereits bekannt. Jugendliche mit *Persönlichkeitsstörungen* oder *reaktiven Störungen* hatten während ihrer Schullaufbahn mindestens teilweise eine Sonderschule besucht oder heilpädagogische Früherziehungsmassnahmen – also bis 2008 IV-Leistungen – erhalten. 59 % von ihnen waren bei der IV registriert. Der Anteil des Spätleistungsbezugs liegt bei dieser Gruppe mit 41 % höher als bei den oben genannten Gruppen.⁹⁵ Bei Jugendlichen mit *Psychosen* verlief die Schulkarriere unauffällig, Sonderschulmassnahmen oder andere IV-Leistungen waren selten.⁹⁶ Nur 20 % der Jugendliche dieser Gruppe waren der IV bereits bekannt (Schmidlin et al., 2017, S. 21).⁹⁷

⁹⁴ Die Verknüpfungen mit Begriffen des BFS wurden von BK eingefügt.

⁹⁵ IV- Codes 645-648, 845-848: Psychopathie, psychogene oder milieureaktive Störungen (Neurosen, Borderline cases, einfache psychische Fehlentwicklungen, z. B. depressiver, hypochondrischer oder wahnhafter Prägung, funktionelle Störungen des Nervensystems und darauf beruhende Sprachstörungen wie Stottern, psychosomatische Störungen), psychische und Verhaltensstörungen durch psychotrope Substanzen (Alkoholismus, übrige Süchte) (Schmidlin et al., 2017, S. 17).

⁹⁶ IV- Codes 641-644, 841-844: Schizophrenie, manisch-depressives Kranksein (Zyklothymie), organische Psychosen und Leiden des Gehirns, übrige Psychosen, Involutionsdepressionen (Schmidlin et al., 2017, S. 17).

⁹⁷ Nicht alle Bezeichnungen der Diagnosen entsprechen der aktuellen Terminologie.

Das Autorenteam identifizierte vier Zielgruppen mit unterschiedlichen zuständigen Instanzen bezüglich sonderpädagogischer Leistungen, die es in Bezug auf die Früherkennung im Auge zu behalten galt (Schmidlin et al., 2017, S. XI–XII):

Bei Jugendlichen aus Sonderschulen waren die Verfahrenswege geregelt und die Kontakte zwischen Schule und IV, die lange vor der NFA institutionalisiert worden waren, wurden weitergepflegt. (In der aktuellen BFS-Statistik wird diese Gruppe von Lernenden in der Rubrik «Sonderschule» und unter den «verstärkten Massnahmen» registriert.)

Bei den integrierten Geschulten waren die Volksschulämter wichtige Gesprächspartner. Hier war das Verfahren bei rund einem Drittel etabliert. (In der modernisierten BFS-Statistik erscheinen die integrativ geschulten Schülerinnen und Schüler als Lernende mit «verstärkten Massnahmen» in der «Regelklasse».)

Schwieriger gestaltete sich die Zusammenarbeit bei Lernenden mit einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahmen und/oder mit individuellen Lernzielen in ein oder zwei Fächern. (In der BFS-Statistik werden diese Lernenden der Rubrik «keine oder einfache Massnahmen» zugeordnet und der «Lehrplanstatus» wird erfasst.)

Keinerlei Hinweise auf kommende Schwierigkeiten beim Übergang I konnte man aus den Daten über Lernende mit einer unauffälligen Schullaufbahn lesen. Bei diesen Jugendlichen musste der Kontakt zwischen IV und Schule neu aufgebaut werden, ein nicht zu unterschätzender, aufwendiger Prozess. Die Autorinnen stellten fest, «dass einzelne Lernende in der Schule nicht speziell auffallen, es schaffen, irgendwie «mitzulaufen». Häufig zeigen sich erst dann Probleme, wenn der schulische Rahmen verlassen werden soll und man sich auf neue Lernbedingungen und Anforderungen vorbereiten muss» (Schmidlin et al., 2017, S. 51). Einen Spätleistungsbezug gab es bei den beiden letztgenannten Gruppen, also bei unauffälligen Lernenden, bei Lernenden mit einfachen bzw. nicht verstärkten Massnahmen oder mit individuell angepassten Lernzielen in ein bis zwei Fächern. Hier bestand ein Früherkennungsbedarf, der über andere Kanäle als die Erstleistung bei der IV erschlossen werden muss. Schliesslich sei noch erwähnt, dass von 14- bis 24-jährigen Leistungsbezügern, von denen für das Jahr 2015 mindestens eine IV-Leistung dokumentiert ist, nur 41 % eine Unterstützung der IV bei der erstmaligen beruflichen Eingliederung benötigten (Schmidlin et al., 2017, S. IX). Die Weiterentwicklung der IV trägt den Erkenntnissen dieser Studie Rechnung (siehe Kapitel 2.4).

Situation der Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschweligen Ausbildungsbereich (LUNA)

(Hofmann, C., Häfeli, K., Krauss, A., Müller, X., Duc, B., Bosset, I., & Lamamra, N., 2020)

Im nachfolgend vorgestellten Bericht, der im Rahmen eines Projekts der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) und des Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) entstanden ist, wurde die Situation der Lernenden und die Bewältigung von Übergängen im niederschweligen Ausbildungsbereich (abgekürzt: LUNA) erforscht.

Das Forscherteam untersuchte Lernende der EBA und der PrA. Die Befragung fand zu drei verschiedenen Zeitpunkten statt, zwei Befragungen während der Ausbildungszeit und eine in der Arbeitssituation. Drei Themenbereiche standen – in Anbetracht der hohen Abbruchquote bei insgesamt positiven Erfahrungen mit der Ausbildung – im Vordergrund, erstens die Passung zwischen den Lernenden und

dem Ausbildungsangebot, zweitens die Gründe für den Abbruch der Ausbildung als Ausdruck mangelnder Passung und drittens die Arbeitsmarktfähigkeit und die beruflichen Perspektiven bezüglich weiterführender Ausbildungen.

Befragt wurden 788 Personen, von denen vier Fünftel eine EBA und ein Fünftel eine PrA durchliefen. Vier Fünftel stammten aus der Deutschschweiz, ein Fünftel aus der französischsprachigen Schweiz. 93 % der befragten PrA-Lernenden und 28 % der EBA-Lernenden absolvierten ihre Ausbildungen in einem geschützten Rahmen. Die verbleibenden 7 % der PrA-Lernenden wurden von einem Coach im ersten Arbeitsmarkt unterstützt. Die Befragten begannen das erste Lehrjahr im Jahr 2016, der Einstieg in den Arbeitsmarkt erfolgte 2018.

Von den EBA-Lernenden hatten 27 % ausschliesslich die Regelschule und 9 % ausschliesslich die Sonderschule besucht. Es gab viele nicht lineare Bildungsverläufe, z. B. Auslandsaufenthalte oder Wechsel zwischen Regel- und Sonderschulen. Die Jugendlichen traten in Integrationsvorlehren ein oder entschieden sich für Zwischenlösungen, um Bildungsdefizite aufzuholen. Bei der EBA lagen bei rund der Hälfte zwei oder mehr Jahre zwischen dem Schulabschluss und dem Beginn der Ausbildung. Rund ein Fünftel hatte davor bereits eine andere Ausbildung in Angriff genommen. Die meisten Absolventinnen und Absolventen zeigten sich mit ihrer Ausbildung zufrieden. Wichtig für die Fortsetzung der Ausbildung war die Überzeugung, den richtigen Beruf gewählt zu haben. Die fiB war wenig bekannt. Wo man Kenntnis von ihr hatte, war sie erfolgreich.

Für den Abbruch wurden die «aufgezwungene Standard-Berufswahl» und gesundheitliche Gründe, nicht jedoch Überforderung genannt (Hofmann et al., 2020, S. 6).

Die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation nach der Ausbildung war hoch. Problematisch war die Situation der Jugendlichen, die acht Monate nach Abschluss der Ausbildung oder nach dem Abbruch keine Arbeit gefunden hatten. Als belastend erlebten sie finanzielle Probleme und die Unsicherheit im Hinblick auf ihre Zukunft. Von den Betroffenen waren 15 % in einer Beschäftigungsmassnahme, 44 % hingegen arbeitslos und ohne Tagesstruktur (Hofmann et al., 2020, S. 6). 30 % der an der Befragung beteiligten Personen mit einer EBA-Ausbildung nutzten die Durchlässigkeit des Bildungssystems und suchten nach Abschluss der EBA eine EFZ-Ausbildung (Hofmann et al., 2020, S. 8).

Von den PrA-Lernenden hatten 3 % ausschliesslich die Regelschule und 34 % ausschliesslich die Sonderschule besucht. PrA-Lernende stiegen häufiger direkt oder nach nur ein bis zwei Zwischenjahren in die Ausbildung ein. Auch sie waren mit ihrer Ausbildung meistens zufrieden. Für den Abbruch wurde als Grund der Kontext genannt oder aber, in ganz wenigen Fällen, der Wechsel in eine EBA. Wichtig für die Fortsetzung der Ausbildung waren die Praktikumserfahrungen vor dem Einstieg in die Ausbildung (Hofmann et al., 2020, S. 4). Bei Schwierigkeiten standen der Job-Coach und weitere Unterstützungsmassnahmen zur Verfügung (Hofmann et al., 2020, S. 8). Auch bei den PrA-Lernenden war die Zufriedenheit mit der Arbeitssituation hoch. Jedoch nur 9 % der an der Befragung beteiligten Personen mit einer PrA besuchten im Anschluss an ihre Ausbildung eine EBA.

Als weitere Erkenntnisse der Studie hielt das Autorenteam fest:

- Eine gründliche Berufswahl und praktikumsnahe Begegnungen unterstützten den Verbleib in den Ausbildungen.
- Das familiäre Umfeld spielte eine tragende Rolle. Es war wichtig darauf zu achten, dass die Eltern das Schweizer Bildungssystem verstanden.

- EBA und PrA waren vor allem in der französischsprachigen Schweiz noch nicht wirklich akzeptiert.
- Die Koordination der verschiedenen involvierten Stellen erwies sich auch nach mehrjähriger Erfahrung immer noch als anspruchsvoll.
- Die Berufsfachschulen und die Lehrpersonen schienen die schwierige Aufgabe, mit der Heterogenität in der Klasse zurechtzukommen und die Didaktik anzupassen, gut zu meistern.

Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich?

(Schellenberg, Hofmann, & Georgi-Tscherry, 2017)

Im Aufsatz, der der Frage nachgeht, ob der Nachteilsausgleich gerechtere Bildungschancen bietet, zeigten Schellenberg, Hofmann und Georgi-Tscherry (2017) auf, dass es auf der Sekundarstufe II deutlich weniger vergleichbare Unterstützungsangebote gibt als auf der Sekundarstufe I. Ein wichtiges Instrument für Jugendliche mit einer Beeinträchtigung sei der Nachteilsausgleich. Dessen Handhabung sei in der Schweiz uneinheitlich und die formalen Hürden bei der Gesuchstellung anspruchsvoll. Bezüglich der Hauptfrage nach der Gerechtigkeit der Bildungschancen kam zum Vorschein, dass Eltern mit einem hohen Bildungsgrad häufiger Gesuche für Nachteilsausgleich einreichten als Eltern mit einem tieferen Bildungsstand. Für Jugendliche aus bildungsfernen Familien waren also die Chancen, einen Nachteilsausgleich zu erhalten, geringer als für Jugendliche aus bildungsaffinen Familien. In Mittel- und Berufsfachschulen kamen als Ausgleichsmassnahmen hauptsächlich zeitliche Anpassungen und technische Hilfsmittel zur Anwendung. Von den Jugendlichen, die Nachteilsausgleich erhielten, wurden die Modifikationen der Bewertungen (z. B. andere Bewertung der Orthografie bei Dyslexie) und räumliche Massnahmen (z. B. ein separater Prüfungsraum) positiv bewertet, im Unterschied zu den Schulen, die diese Massnahmen eher kritisch betrachteten.

EIL – Enhanced Inclusive Learning. Nachteilsausgleich auf der Sekundarstufe II

(Schellenberg, Pfiffner, Krauss, De Martin, & Georgi-Tscherry, 2020)

Schliesslich seien hier noch die ersten Ergebnisse eines Folgeprojekts zu bereits realisierten Forschungsprojekten der HfH und der Hochschule Luzern (HSLU) zum Thema Nachteilsausgleich auf der Sekundarstufe II erwähnt. Die von Schellenberg, Pfiffner, Krauss, De Martin und Georgi-Tscherry (2020) publizierte Studie umfasst sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte.

In den Jahren 2018 und 2019 wurden in Mittel- und Berufsschulen quantitative Befragungen mit rund 900 Lernenden aus 22 Mittelschul- und 44 Berufsschulklassen sowie mit 60 Fachpersonen durchgeführt. Das Ziel bestand darin, die Umsetzung des Nachteilsausgleichs und andere unterstützende Massnahmen auf der Sekundarstufe II zu erforschen. Ausgangspunkt war eine Bestandsaufnahme des Wohlbefindens und der Anforderungsbewältigung der Jugendlichen auf der Sekundarstufe II.

Gut ein Viertel der Jugendlichen (27,1 %) schätzte sich selbst als beeinträchtigt ein. Bei rund einem Fünftel gab es Hinweise auf psychische Auffälligkeiten. Bei Jugendlichen mit Lernstörungen beschränkte sich die Problematik auf die Anforderungsbewältigung im schulischen Bereich, während sie sich bei Jugendlichen mit psychischen Auffälligkeiten auf die gesamte Lebenssituation auswirkte.

60 Jugendliche (6,6 %) erhielten einen *Nachteilsausgleich*; davon waren etwas mehr als die Hälfte (53,3 %) Frauen. Bezüglich der Diagnosen der Befragten wiesen 61,7 % eine Lese-Rechtschreib-Störung (LRS) auf, 18,3 % eine Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und 15 % eine körperlich-chronische Beeinträchtigung. Die restlichen Prozentwerte verteilten sich auf Dyskalkulie, Seh- und

Hörbeeinträchtigungen, psychische Beeinträchtigungen sowie auf Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS). Mehr als die Hälfte der Jugendlichen (55 %) empfand den Weg bis zur Nachteilsausgleichsmassnahme als problemlos, ein Viertel empfand ihn als eher kompliziert.

In der Erhebung wurden auch *andere unterstützende Massnahmen* untersucht, die dem Nachteilsausgleich in Prüfungssituationen vorgelagert sind. Die Lehrpersonen wurden über ihre Kenntnisse zur «inkluisiven Didaktik» befragt, d. h. zur Gestaltung des Unterrichts unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Heterogenität. Obwohl der Begriff nicht verbreitet war, wurden Elemente davon im Unterricht angewendet. Als Beispiele nannten die Lehrpersonen die Klarheit der Sprache, die Visualisierung komplexer Inhalte oder Lern-Tandems. Massnahmen zur Unterrichtsgestaltung für stärkere und schwächere Jugendliche traten selten zum Vorschein. Nur eine Minderheit der Lehrpersonen nutzte Methoden, die sich mit Lernstrategien und -fortschritten befassten. Wenig vertraut war ihnen auch der Einsatz unterstützender Technologien. Das Wissen um Nachteilsausgleich war bei den Lehrpersonen sehr unterschiedlich vorhanden. Am wenigsten bekannt war der Einsatz von Assistenzdiensten oder persönlichen Betreuungspersonen.

In ihren Schlussfolgerungen hielten die Autorinnen und der Autor fest, dass die Schulhausebene die passende Organisationseinheit sei, die zum Gelingen der beiden Themenpakete Nachteilsausgleich und weitere unterstützende Massnahmen beigetragen habe. Zudem brauche es dazu eine inklusive Schulkultur, die Sensibilisierung der Lehrpersonen, ein positives Klassenklima sowie klare Prozesse und eine gute Kommunikation zur Förderung der Lernenden mit Beeinträchtigungen auf der Sekundarstufe II.

3.5 Tertiärstufe (nachobligatorischer Bereich)

Der Tertiärbereich besteht aus den kantonalen universitären Hochschulen (UH), den beiden ETH, den FH und den PH sowie den Bildungsinstitutionen der höheren Berufsbildung.

Für die verschiedenen Hochschultypen sind unterschiedliche Akteure zuständig: der Bund für die ETH, die Kantone für die Universitäten, die FH und die PH. Diese Stellen sind auch verantwortlich für die zusätzlichen Massnahmen für Studierende mit besonderem Bedarf, ausser wenn auch die IV involviert ist und die invaliditätsbedingten Mehrkosten übernimmt.

3.5.1 Rechtliche Aspekte

Rechtlich gelten im Tertiärbereich die in Kapitel 2.4 genannten Grundlagen, u. a. die internationalen Abkommen, die BV, das BehiG, das HKFK und Teile des BBG für die höhere Berufsbildung. Interkantonal ist das Hochschulkonkordat zu nennen.

Swissuniversities fördert Forschungs- und Pilotprojekte im Tertiärbereich vor allem auf struktureller Ebene. Damit sollen die Partizipations- und Erfolgchancen von Studierenden mit Bedarf an besonderen Massnahmen aufgrund von Diversity-Dimensionen in den Bereichen Gender, Migration, sozioökonomische Benachteiligung oder Behinderungen verbessert werden.

Im vorliegenden Bericht stehen Studierende mit Behinderungen und damit neben der strukturellen Förderung auch der individuelle Ausgleich von Benachteiligungen im Fokus. Gemäss BehiG gilt auch auf der Tertiärstufe das Recht, Hilfsmittel oder persönliche Assistenz zu beanspruchen. Der Dauer und

der Ausgestaltung des Bildungsangebots muss Rechnung getragen werden. Wenn Studierende während ihrer Ausbildung Nachteile erfahren, können sie verlangen, dass diese durch die Hochschule beseitigt und im Rahmen der Verhältnismässigkeit angemessene Massnahmen durchgeführt werden.

3.5.2 Angebote und Massnahmen

Anders als bei Kindern und Jugendlichen, für die es in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einige sonderpädagogische Einrichtungen gab, wurden in den Universitäten keine Vorkehrungen getroffen, die Menschen mit Behinderungen das Studium erlaubt hätten. Für sie war bis weit in das 20. Jahrhundert hinein ein Studium nur in Ausnahmefällen möglich, nämlich dann, wenn sie behinderungsbedingt keine zusätzlichen Ressourcen benötigten oder in der Lage waren, diese selbst zu organisieren. Ab 1960 konnten IV-Leistungen bezogen werden, wenn die Kriterien der IV erfüllt waren, was bereits damals und bis heute nur für eine Minderheit der Studierenden mit Behinderungen der Fall ist.

Gerhard Heese, 1974–1993 Professor am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Zürich, beschrieb die Situation zu Beginn der Achtzigerjahre rückblickend folgendermassen: Die Hochschulen waren nicht für Menschen mit Behinderung gedacht. Es gab technische und bauliche Hindernisse. Menschen mit Behinderungen wurden mit Vorurteilen konfrontiert, etwa durch die Fragen, warum sie studierten und wie sie einen Beruf finden sollten. Weiter konstatierte Heese, dass das Unterstützungssystem undurchschaubar und inadäquat sei (Heese, 1981, S. 90).

1976 entstand am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich die erste *Beratungsstelle für Studierende mit Behinderungen* in der Schweiz. Schritt für Schritt wurde diese professionalisiert. Wichtige Impulse kamen in den 1990er-Jahren von internationalen Organisationen, namentlich von der UNO und der EU. Noch Ende des 20. Jahrhunderts äusserte sich Rudolf Leder, ein ehemaliger Mitarbeiter der Beratungsstelle in Zürich, dahingehend, dass für ein erfolgreiches Studium von Menschen mit Behinderungen noch immer eine ganze Verkettung glücklicher Umstände und Zufälle erforderlich sei, sowohl bei der betreffenden Person als auch in ihrer Umwelt (Meier-Popa, 2012, S. 78). Und Judith Hollenweger, langjährige Leiterin des Beratungsdienstes, stellte fast ein Jahrzehnt später fest, dass die meisten Studierenden gelernt hätten, mit einer Behinderung oder Krankheit zu leben; als wirklich behindernd erlebten sie deshalb vor allem ihre Umwelt (Hollenweger, Gürber, & Keck, 2004, S. 9).

Im Jahr 2010 wurde eine Bestandsaufnahme der Zugänglichkeit von Schweizer Hochschulen für Studierende mit Behinderung durchgeführt. Antworten von insgesamt 34 Hochschulen – ETH, Universitäten, FH und PH – zeigten laut Kobi und Pärli (2010, S. 4) u. a. Folgendes:

- Nachteilsausgleiche werden zwar ermöglicht, sind jedoch sehr umständlich.
- Wird in Hochschulen von Gleichstellung gesprochen, werden Menschen mit Behinderungen meist nicht explizit erwähnt.
- Der Begriff Behinderung wird oft mit dem Rollstuhl in Verbindung gebracht – das breite Spektrum von Behinderungen ist nicht bekannt.

Das Fazit der Studie lässt sich mit den Worten eines Interviewten auf den Punkt bringen: «Das steckt noch in den Kinderschuhen» (Kobi & Pärli, 2010, S. 4).

Im Jahr 2020 verfügten alle Schweizer Hochschulen über Anlaufstellen für Menschen mit Behinderungen.

Die Hochschulen haben die Chance, aber auch die Herausforderung, dass sie eingetragenermaßen organisiert sind – im Unterschied zu der zweigleisig organisierten obligatorischen Schule mit Sondereinrichtungen und speziell ausgebildetem Personal.

Damit Menschen mit Behinderungen studieren und einen Abschluss im Tertiärbereich absolvieren können, braucht es Lern- und Einsatzbereitschaft auf allen involvierten Ebenen. Die Fach- und Beratungsstellen sind Dreh- und Angelpunkt der Dienstleistungen, die Studierenden mit einer Behinderung angeboten werden. Wie Tabelle 13 zeigt, reicht es jedoch nicht, die Aufgaben an diese Stellen zu delegieren:

Tabelle 13: Akteure und Aktivitäten einer hindernisfreien Hochschule

	Akteure	Aktivitäten
Administration	Rektorat	<ul style="list-style-type: none"> Top-down-Strategie erlassen zu: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Mainstreaming disability</i> (Gleichstellung als Querschnittsaufgabe) – <i>No-gap-policy</i> (Koordination aller involvierten Stellen) – <i>Institutional capacity building</i> (Aufbau von Fachkompetenz als Institution)
	Sekretariat	<ul style="list-style-type: none"> – Die administrativen Abläufe hindernisfrei organisieren und informieren
Infrastruktur	Betriebsdienst, Unterhalt Bauten	<ul style="list-style-type: none"> – Massnahmen baulich-technischer Art ausführen (Abbau bestehender Barrieren und barrierefreie Planung von Neubauten) – Technische Anlagen aufbauen und unterhalten – Hörsäle zuteilen – Beleuchtung, Gebäudeakustik und Induktionsschleifen warten – Eurokey-Toiletten unterhalten
	Informations- und Kommunikationstechnologie	<ul style="list-style-type: none"> – <i>E-Accessibility</i> sämtlicher Online-Informationen gewährleisten
	Bibliothek	<ul style="list-style-type: none"> – Für physische und digitale Zugänglichkeit sorgen (Barrierefreiheit)
Lehre	Mitarbeitende in Lehre und Forschung	<ul style="list-style-type: none"> – In Lehre und Forschung auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen – Hochschuldidaktik in Richtung Barrierefreiheit anpassen
Expertentum in Sachen Behinderung	Fach- und Beratungsstelle für Studierende und Mitarbeitende mit Behinderungen	<ul style="list-style-type: none"> – Menschen mit Behinderungen beraten – Mitarbeitende in Administration, Infrastruktur, Lehre und Forschung beraten – Sensibilisieren – Studienliteratur im geeigneten Format anpassen – Assistenzdienst organisieren – Bei Nachteilsausgleichsmassnahmen die Dokumente anpassen – Kontakt zu den Netzwerken pflegen – Bottom-up-Aktivitäten koordinieren
	Netzwerke (Organisationen von Menschen mit Behinderungen, Selbsthilfegruppen)	<ul style="list-style-type: none"> – Interessen der Studierenden in den Bereichen Wohnen, Arbeit, Finanzen, Transport, Freizeit vertreten usw. – Studierende unterstützen
	Studierende mit Behinderungen	<ul style="list-style-type: none"> – Individuelle Bedürfnisse rechtzeitig kommunizieren, nutzen und evaluieren

Quelle: eigene Darstellung, basierend auf Meier-Popa, 2012; Dietsche, 2015; ZHAW, 2019

Obwohl die Situation von Studierenden in Deutschland schwer zu vergleichen ist mit jener in der Schweiz, lohnt sich ein Blick auf die *Sozialerhebung Deutschland* (Middendorf et al., 2017, S. 12): 11 % der Studierenden gaben im Jahr 2016 an, eine gesundheitliche Beeinträchtigung zu haben, die sich erschwerend auf das Studium auswirkte. Im Jahr 2012 waren es 4 Prozentpunkte weniger. Frauen (12 %) waren etwas häufiger betroffen als Männer (10 %). Folgende Erkenntnisse ergaben sich aus der Befragung:

- Die Studienschwernis wirkte sich studienverlängernd aus. Mehr als ein Drittel der Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung hatte bereits zehn Semester studiert, während dies bei Menschen ohne Studienschwernis bei etwas mehr als einem Fünftel der Fall war.
- Menschen mit Beeinträchtigungen wechselten häufiger die Studienrichtung.
- Auch brachen sie das Studium anteilmässig mehr als doppelt so häufig als Studierende ohne Beeinträchtigung ab.

3.5.3 Finanzierung

Im Tertiärbereich werden als besondere Massnahme für Studierende mit Behinderungen oder mit einem gesundheitlichen Problem die Dienstleistungen der Fach- und Beratungsstellen und der Nachteilsausgleich angeboten.

Pro Studierende Person fielen im Jahr 2017 Fr. 31 400.- an (BFS, 2020m, S. 12). Zur Finanzierung der Beratungsstellen und des Nachteilsausgleichs von Studierenden mit Behinderungen oder mit gesundheitlichen Problemen liegen zurzeit keine Informationen vor.

3.5.4 Statistik

Nach der Übersicht in Tabelle 14 folgen die Zahlen der Studierenden an den Hochschulen und in der Höheren Berufsbildung.

Tabelle 14: Datenlage zur Tertiärstufe

Bildungsstufen, Bildungsangebote	Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik insgesamt	Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik zu Menschen mit Behinderungen und gesundheitlichen Problemen	Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten
Hochschulen	Daten vorhanden (Administrativ- und Survey-Daten)	Daten vorhanden aufgrund von Selbstdeklaration (Survey-Daten)	Daten vorhanden zum Tertiärbereich insgesamt
Höhere Berufsbildung	Daten vorhanden (Administrativ- und Survey-Daten)	keine nationalen Daten vorhanden	

Gemäss BFS liegen für den Tertiärbereich für das Jahr 2019/2020 folgende Zahlen vor:

Total Studierende der Hochschulen:	258 076	80,8 %	
UH:	156 669	49,0 %	
FH:	79 821	25,0 %	
PH:	21 586	6,8 %	(BFS, 2020i)
Total Studierende der Höheren Berufsbildung:	61 566	19,2 %	
Höhere Fachschulen:	35 074	11,0 %	
Vorbereitung auf Berufsprüfung:	18 939	5,9 %	
Vorbereitung auf höhere Fachprüfung:	3 631	1,1 %	
nicht BBG-reglementierte höhere Berufsbildung:	3 922	1,2 %	(BFS, 2021a)

Ein Studium von der Eingangsselektion bis zum Abschluss erfolgreich zu durchlaufen, kann schon für Menschen ohne Behinderungen anstrengend sein, erst recht aber für Menschen mit Behinderungen. Was weiss man über Studierende mit Behinderungen an den Schweizer Hochschulen?

Das BFS verfügt über Daten zu Menschen mit gesundheitlichen Problemen und zu Menschen mit Behinderungen. Die folgenden Aussagen über Studierende an Schweizer Hochschulen beruhen auf *Selbstdeklarationen zu gesundheitlichen Problemen*.

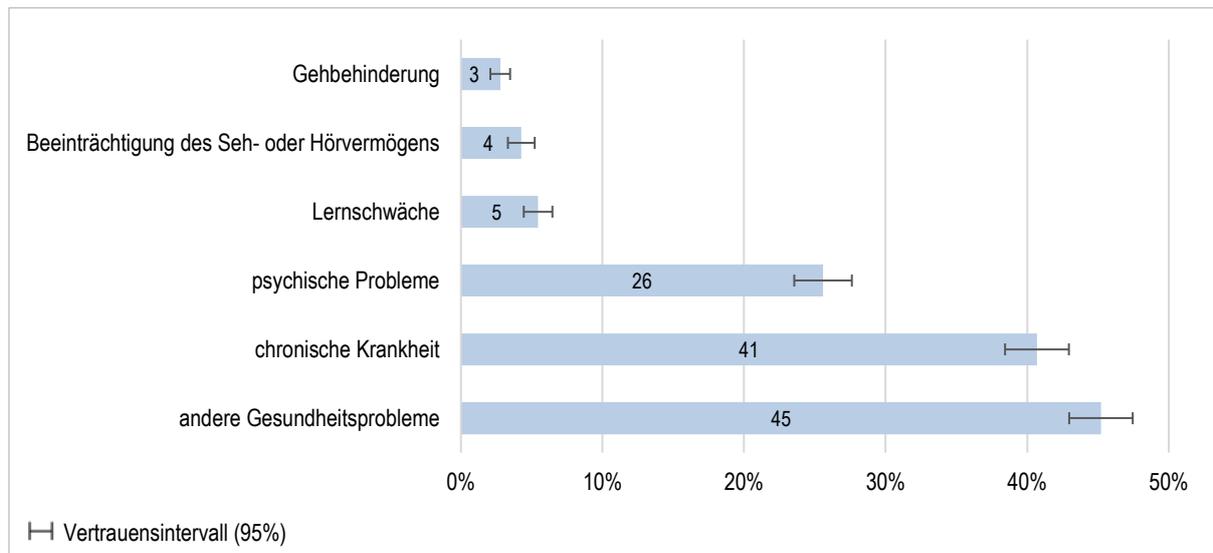
In der Statistik des BFS zum Tertiärbereich gibt es die Kategorie «Menschen mit dauerhaften Gesundheitsproblemen», die kombiniert wird mit dem Faktor «gesundheitsbedingte Einschränkung im Studium». Damit sind Probleme gemeint, die mindestens sechs Monate andauern oder schätzungsweise noch sechs Monate andauern werden (BFS, 2018b, S. 31).

82 % der Studierenden an Schweizer Hochschulen sagten im Jahr 2016, dass sie keine dauerhaften gesundheitlichen Probleme hätten, 18 % berichteten von dauerhaften gesundheitlichen Problemen. Im Vergleich dazu gaben lediglich 15 % der ständigen Wohnbevölkerung im Alter von 15 bis 35 Jahren an, ein dauerhaftes gesundheitliches Problem zu haben (BFS, 2018b, S. 15).

Weiter wurde den Studierenden auf die Frage nach dem Grad der gesundheitlichen Einschränkungen im Studium die Antworten «stark eingeschränkt», «eingeschränkt, aber nicht stark» und «überhaupt nicht eingeschränkt» angeboten. Von den 18 % der Studierenden mit dauerhaften Gesundheitsproblemen waren total 44 % nicht eingeschränkt, 56 % waren eingeschränkt im Studium. Insgesamt fühlten sich mehr Frauen als Männer eingeschränkt (BFS, 2018b, S. 18).

Die Gruppe der Studierenden mit dauerhaften Gesundheitsproblemen war sehr heterogen. Die Art ihrer Probleme wird in Abbildung 14 dargestellt.

Abbildung 14: Art der dauerhaften Gesundheitsprobleme der Studierenden mit dauerhaften Gesundheitsproblemen



Quelle: BFS, 2018b, S. 17

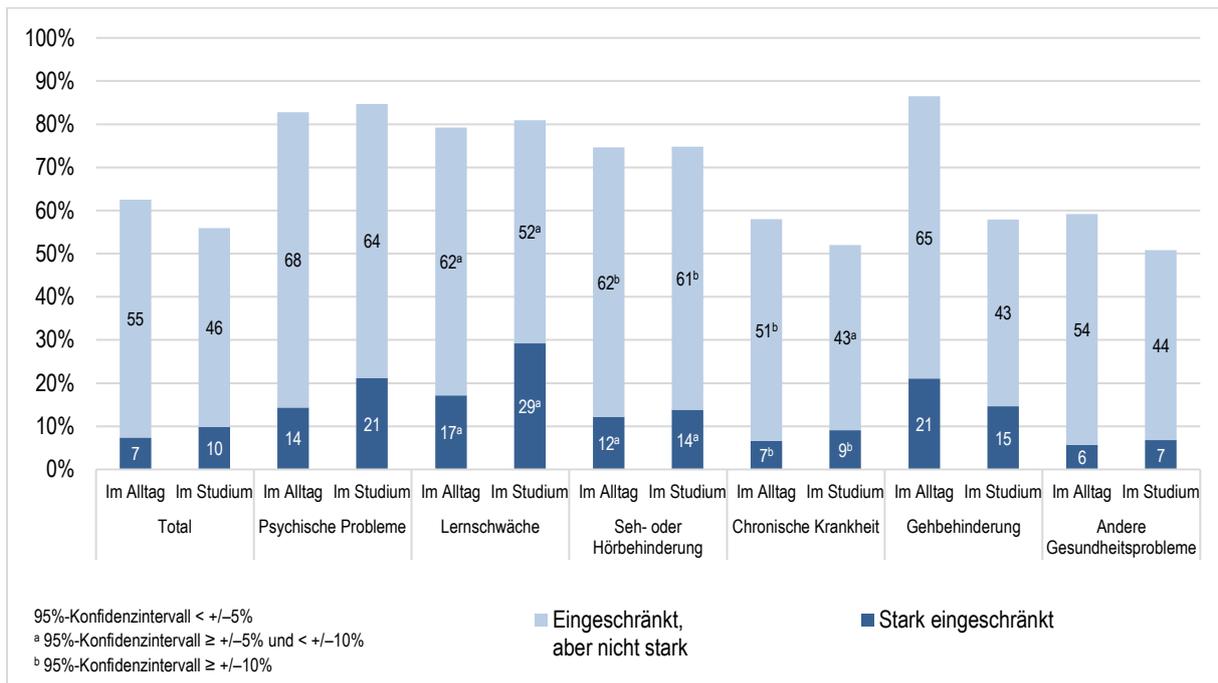
Mit 45 % am häufigsten wurden «andere Gesundheitsprobleme» (beispielsweise Rückenprobleme, Allergien/Unverträglichkeiten, Probleme mit den Gelenken, Migräne, Erschöpfung/Müdigkeit), «chronische Krankheiten» (41 %) und «psychische Probleme» (26 %) genannt. Seltener wurden «Lernschwächen» (5 %), «Seh- oder Hörbehinderungen» (4 %) sowie «Gehbehinderungen» (3 %) erwähnt.

Abbildung 15 zeigt, dass sich die einzelnen Gesundheitsprobleme unterschiedlich auf den Alltag und das Studium auswirken und dass es bestimmte Gesundheitsprobleme gibt, die das Studium mehr einschränken als andere. Bei den Studierenden, die durch ihr Gesundheitsproblem stark eingeschränkt waren, erreichten die Kategorien «Lernschwäche» und «psychische Probleme» die höchsten Werte. In der Gruppe der Studierenden, die nicht stark eingeschränkt waren, waren die Werte bei den «psychischen Problemen» am höchsten, gefolgt von den «Seh- oder Hörbehinderungen». Zudem variieren die Auswirkungen der Gesundheitsprobleme auf das Studium auch innerhalb einer Kategorie stark.

Die Studierenden mit gesundheitlichen Einschränkungen wurden gefragt, ob sie von ihrer Hochschule unterstützt würden. 83 % verneinten diese Frage. Rund vier Fünftel (81 %) gaben an, keine Hilfe zu benötigen, während ein Fünftel Bedarf an zusätzlicher Unterstützung hätte. Von den 17 % der Studierenden, die angaben, dass die Hochschule sie unterstütze, war der Bedarf bei gut drei Vierteln (76 %) gedeckt, während fast ein Viertel (24 %) angab, zusätzlichen Bedarf an Unterstützung zu haben (BFS, 2017b, S. 37).

Die anerkannten Abschlüsse der höheren Berufsbildung bzw. auf Hochschulebene sind standardisiert. Im Rahmen des Nachteilsausgleichs gibt es Anpassungen der Studien- und Prüfungsbedingungen, nicht jedoch der Bildungsziele.

Abbildung 15: Gesundheitliche Einschränkungen im Alltag und im Studium nach Art des gesundheitlichen Problems

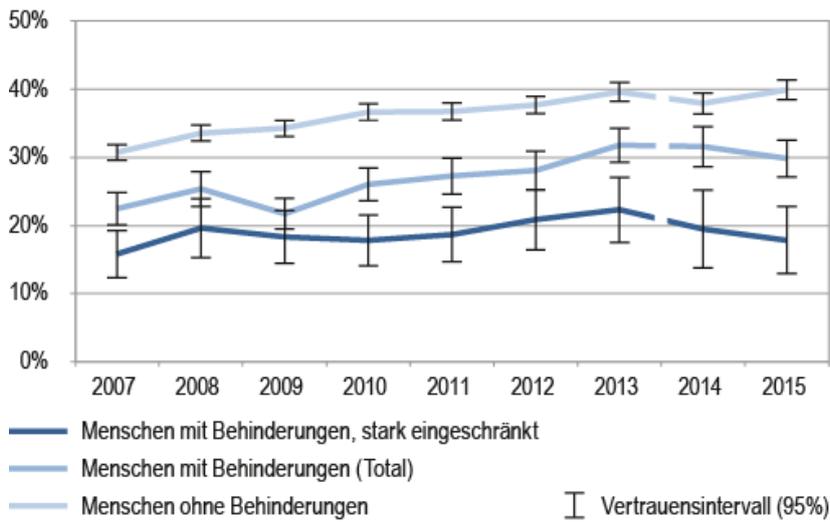


Quelle: BFS, 2017b, S. 37

Wie es um den Bildungsabschluss von Menschen mit Behinderungen im Alter von 25 bis 64 Jahren an Hochschulen und in der höheren Berufsbildung steht, ist Abbildung 16 zu entnehmen. Der Bildungsstand stieg sowohl bei Menschen, die stark eingeschränkt waren, als auch beim Total der erfassten Menschen mit Behinderungen. Er lag aber deutlich unter demjenigen von Menschen ohne Behinderung. Diese erreichten rund 10 % häufiger einen Tertiärabschluss als Menschen mit Behinderungen insgesamt und mehr als 20 % häufiger als Menschen mit Behinderungen, die stark eingeschränkt waren. Bei diesen Zahlen gilt es zu berücksichtigen, dass Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen die Voraussetzungen für ein Studium nicht mitbringen. Die Frage bleibt offen, wie viele Menschen mit Behinderungen, die eigentlich studieren könnten, nicht studieren, weil sie diskriminiert werden. Betrachtet man die 25- bis 64-jährige Wohnbevölkerung mit einem Abschluss auf der Tertiärstufe⁹⁸, fällt auf, dass die Quote von Menschen mit Behinderungen insgesamt ab 2013 zurückging, insbesondere aber jene von Menschen mit einer starken Einschränkung durch die Behinderung (von 22,3 % im Jahr 2013 auf 17,9 % im Jahr 2015). Eine Erklärung für den Rückgang ist nicht vorhanden. Bei Menschen ohne Behinderungen stieg der Anteil der Personen mit einem Abschluss auf der Tertiärstufe von 30 % im Jahr 2007 auf 40 % im Jahr 2015. Der kleine Rückgang im Jahr 2014 (37,9 %) wurde schnell wieder aufgeholt (BFS, 2017a).

⁹⁸ Siehe die Erhebung des BFS über Einkommen und Lebensbedingungen (SILC).

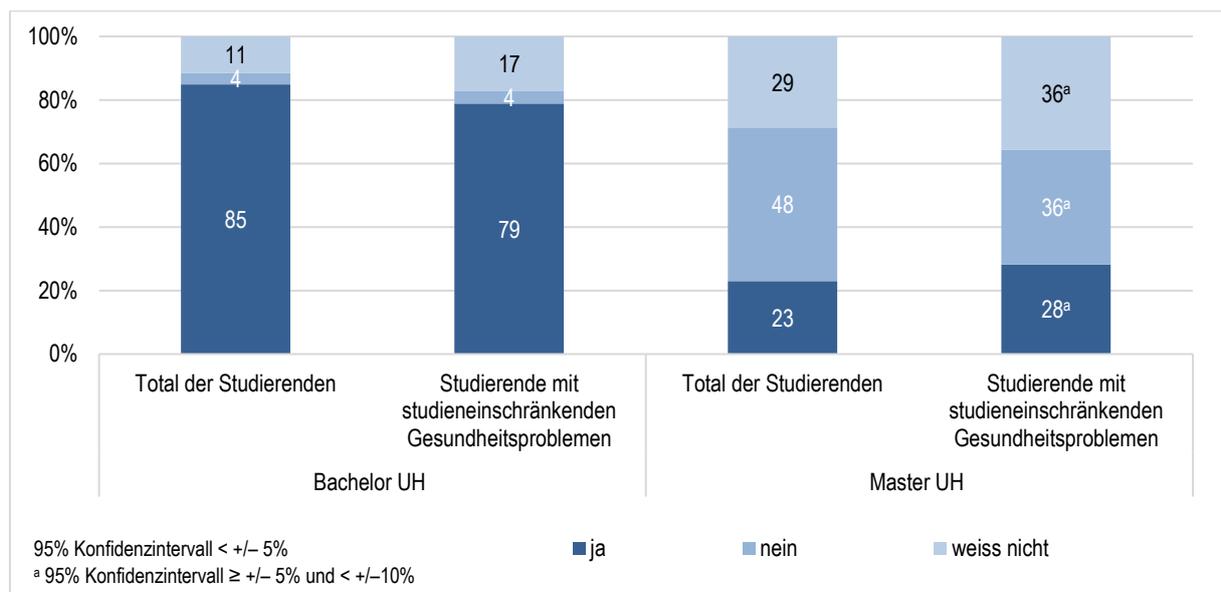
Abbildung 16: Bildungsstand von Menschen mit und ohne Behinderung: Tertiärstufe 2007–2015



Quelle: BFS, 2017a

Nach einem Abschluss auf der Tertiärstufe stellt sich die Frage des *Übergangs* in die Arbeitswelt bzw. ob die Absicht besteht, das Studium fortzusetzen oder nicht. In der Erhebung zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden (SSEE), dargestellt in Abbildung 17, wurden die Studierenden dazu befragt. Im Vergleich zu den Studierenden ohne gesundheitsbedingte Einschränkungen bejahten 5 Prozentpunkte mehr Studierende das Vorhandensein von studieneinschränkenden Gesundheitsproblemen, 12 Prozentpunkte weniger Studierende verneinten diese und 7 Prozentpunkte mehr antworteten mit «weiss nicht» (BFS, 2018e, S. 25).

Abbildung 17: Absicht zur Fortsetzung des Studiums von Studierenden an UH (nach Studienstufe) in Prozentwerten



Quelle: BFS, 2018b, S. 25

Tabelle 15 enthält Zahlen zu Menschen im Alter von 15 bis 69 Jahren, die Anspruch auf Leistungen der IV für eine Ausbildung im Tertiärbereich hatten. Am grössten war die Kohorte der 25- bis 29-Jährigen, gefolgt von den 20- bis 24-Jährigen. Verglichen mit der Anzahl Studierender mit Behinderung ohne IV-Leistungen fiel die Anzahl der IV-Bezügerinnen und -Bezüger gering aus. Auffallend ist auch der Anstieg um fast 100 Personen in gerade einmal vier Jahren.⁹⁹

Tabelle 15: Leistungen der IV im Tertiärbereich, EbA, Art. 16 IVG, Code 401, 2016–2019

Alter (gruppiert)	Anzahl Leistungsbezügerinnen und -bezüger nach Alter und Zahlungsjahr			
	2016	2017	2018	2019
15–19	11	7	12	11
20–24	113	115	114	136
25–29	121	146	154	165
30–34	47	48	64	63
35–39	21	26	25	34
40–44	10	9	15	14
45–49	8	6	2	3
50–54	3	3	3	4
55–59	-	2	3	1
60–64	1	-	-	-
65–69	-	-	1	1
Total	335	362	393	432

Quelle: Datenlieferung des BSV vom 07.10.2020

3.5.5 Forschungsergebnisse

Im Unterschied zur obligatorischen Schule, in der individuelle Massnahmen für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf dominant sind, liegt der Akzent im Tertiärbereich auf strukturellen Massnahmen, wie folgenden kurzen Beschreibungen von Studien und Projekten zu entnehmen ist.

Optimierungsmassnahmen der Studienbedingungen an deutschsprachigen Schweizer Universitäten für Menschen mit Behinderung

(Dietsche, 2015)

Dietsche leistete mit ihrer Dissertation einen Beitrag zu den *Disability Studies*, deren Anspruch darin besteht, Themen zu behandeln, die für Menschen mit Behinderungen zentral und praktisch relevant sind (Dietsche, 2015, S. 3). Die Forscherin unterschied zwischen den drei Säulen Administration, Lehre und Infrastruktur. Prozessmässig differenzierte sie zwischen dem Studienbeginn, dem eigentlichen Studium und dem Übergang in die Arbeitswelt, mit je anderen Einflussfaktoren (Dietsche, 2015, S. 77). In der Einstiegsphase übten die Mittelschulen, medizinisch-therapeutisches Personal, die Berufsberatung, das Elternhaus und die Peers ihren Einfluss aus. Die Ressourcen der Elternhäuser variierten sehr, ebenso die Peers. Im Teil über das Studium beschrieb die Autorin die Universitätskultur, die Lehre, die Netzwerke, den Praxisbezug und den Zugang zu Infrastruktur und Lehrmaterialien als fördernd oder

⁹⁹ IV-Code 401: Ausbildungen im Rahmen der UH, der FH, der PH und der höheren Berufsbildung (höhere Fachschulen [HF], eidg. Berufsprüfungen [BP], eidg. höhere Fachprüfungen [HFP]).

hinderlich. Als ausseruniversitäre Faktoren, die zum Misserfolg beitragen können, nannte sie stereotype Bilder von Behinderungen oder eine ungünstige Wohnsituation. Was die Ausstiegsphase betrifft, identifizierte die Autorin den Stellenmarkt, die Netzwerke und die Praxiserfahrung als Elemente, die die Chancengleichheit der Studierenden mit Behinderungen je nach Ausgestaltung entweder ermöglichen oder verbauen (Dietsche, 2015, S. 81). Alle Faktoren in Betracht ziehend, kam Dietsche zu folgendem Ergebnis: Studierende mit Behinderungen brauchen viele persönliche Ressourcen in Form von Zeit, Geld und sozialen Netzwerken, um ein Studium absolvieren zu können. Das System sei auf sogenannte «Normaltypus-Studierende» ausgerichtet. Eine Kulturveränderung sei wichtig, ebenso eine strategische Ausrichtung des Themas «Inklusion». Dietsche plädierte für ein Controlling-System sowie für die Wahrnehmung und Vermittlung positiver Attribute zum Thema «Behinderung und Studium» als Aufgaben der Universität (Dietsche, 2015, S 262).

Im Rahmen der projektgebundenen Beiträge an Kooperationsprojekte unterstützte der Bund das Programm *P-7 Chancengleichheit und Hochschulentwicklung (2017–2020)* und fördert *Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit in der Hochschulentwicklung (2021-2024)*. Mehrere Projekte stellen Genderfragen in den Mittelpunkt. Zwei Projekte mit Bezug zu Studierenden mit Behinderung an Schweizer Hochschulen werden nachfolgend erwähnt:

Konzept und Umsetzung eines Schweizer Zentrums für barrierefreie Kommunikation

(ZHAW, o. J.a)

Im Dokument *Chancengerechtigkeit im BFI-Bereich* (SBFI, 2020a, S. 8) wird das Gemeinschaftsprojekt der ZHAW und der Universität Genf für barrierefreie Kommunikation beschrieben. Der Webseite des Projekts ist zu entnehmen, dass der Zugang zu Bildung und Studium durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden barrierefrei werden soll. Mittels Audiodeskription werden für Menschen mit Sehbehinderungen visuelle Information in gesprochene Sprache übersetzt. Beim Schriftdolmetschen wird für Menschen mit Hörbehinderungen gesprochene Sprache zeitgleich in Schriftsprache notiert. Diverse Unterlagen werden in Leichter Sprache wiedergegeben. Gesprochene Sprache wird maschinell in Gebärdensprache übersetzt. Beim *Community Interpreting* geht es um Simultanübersetzungen bei Behördengängen, Arztbesuchen usw., wenn Personen, die sich verständigen sollten, nicht die gleichen Sprachen sprechen (ZHAW, o. J.a).

Professionalisierung des Netzwerks Studium und Behinderung Schweiz

(ZHAW, o. J.b)

Ausgangspunkt des Projekts war die Studie *Bestandsaufnahme hindernisfreie Hochschule* (Kobi & Pärli, 2010) mit der Feststellung, dass die Hochschulen bezüglich Hindernisfreiheit noch am Anfang stünden. Seither hat sich einiges verbessert, doch es fehlen vergleichbare Daten, die aussagen würden, was sich genau verbessert hat und wie es um die Chancengleichheit von Studierenden mit Behinderungen steht. Zudem gibt es keine koordinierten Informationen und das praxisrelevante Wissen steht nicht aufbereitet zur Verfügung. Mit dem Projekt soll diese Lücke an Wissen und Handlungskompetenzen geschlossen werden. Die Hochschulen erhalten Empfehlungen, die sie dann ihren Gegebenheiten anpassen können. Wert gelegt wird auf die Sicherung der Qualitätsstandards in der schweizerischen Hochschullandschaft und auf die konsequente Anwendung der Gesetzgebung. Das Netzwerk pflegt die Webseite «swissuniability» (ZHAW, o. J.c).

Zur Lebenssituation von Studierenden mit Behinderungen an der ZHAW

(Fehlmann, 2019)

Ausgangspunkt des Projekts war die Tatsache, dass nur wenige Daten über die Situation von Studierenden an der ZHAW vorlagen. Der Soll-Zustand wurde aus der UN-BRK abgeleitet und mit dem Ist-Zustand verglichen.

390 Studierende mit folgenden Behinderungsarten machten an der Online-Umfrage mit:

- psychische Behinderungen: 34 % N = 131
- chronische Erkrankungen: 26 % N = 100
- Entwicklungsstörungen¹⁰⁰: 16 % N = 63
- Sehbehinderungen: 14 % N = 55
- Hörbehinderungen: 5 % N = 20
- Mobilitätsbehinderungen: 5 % N = 21

Bei 90 % der Studierenden war die Behinderung oder die chronische Krankheit zu Beginn des Studiums bereits vorhanden, bei 10 % trat sie im Verlauf des Studiums auf. Bezüglich Genderfragen lässt sich sagen, dass an der ZHAW zum Zeitpunkt der Untersuchung ungefähr gleich viele Frauen wie Männer studierten. An der Studie, die auf Selbstaussagen beruht, beteiligten sich jedoch mehr als doppelt so viele Frauen wie Männer.

Ein hoher Prozentsatz, 70 % der Befragten, war der Meinung, dass Dritte ihre Behinderung nicht unbedingt wahrnehmen würden. Diese nicht offensichtlichen Behinderungen führten zu Problemen, die ein Spektrum von schwierigen Situationen bis hin zu Diskriminierungen abdeckten. Etliche Studierende hielten ihre Behinderung oder chronische Krankheit absichtlich im Verborgenen, um Repressalien zu vermeiden.

Die Befragung zeigte deutlich auf, dass die Bedürfnisse, die aus einzelnen Behinderungsarten entstehen, sehr unterschiedlich sind. Den Studierenden mit eingeschränkter Mobilität oder mit Sehbehinderungen war es wichtig, dass Bauten hindernisfrei sind, den Studierenden mit psychischen oder chronischen Krankheiten machten Lärm, ungünstige Lichtverhältnisse oder fehlende Rückzugsmöglichkeiten zu schaffen.

Handlungsbedarf in Form von Unterstützung und Schulung orteten die Studierenden bei den Mitarbeitenden der ICT und bei den Dozentinnen und Dozenten. Die digitale Transformation werde dann zur Chance für die Befragten, wenn die Hindernisfreiheit mitgedacht und als Unterstützung gesehen werde. Was die bestehenden Mängel angeht, wurde auf ökonomische Gründe hingewiesen.

Für Menschen mit Behinderungen und chronischen Krankheiten kann es sehr schwierig sein, einen Praktikumsplatz zu finden. Die Autorenschaft erachtete den Aufbau eines Netzwerks, das hindernisfreie Praktikumsplätze anbietet, als Lösung.

Ähnlich schwierig gestalteten sich Auslandsaufenthalte. Diese sind jedoch im Unterschied zu Praktika nicht verpflichtend, aber unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit dennoch wichtig. Von den 50

¹⁰⁰ Autismus, Dyslexie, Dyskalkulie, Sprachbehinderung.

Studierenden mit Anspruch auf Nachteilsausgleich machten nur 35 Gebrauch davon. Diese waren grossmehrheitlich der Ansicht, der Nachteil sei angemessen ausgeglichen worden.

Untersucht wurden auch studienrelevante Lebensbereiche wie Wohnen, öffentlicher Verkehr und Erwerbstätigkeit. Von der persönlichen, IV-finanzierten Assistenz profitierten 19 Studierende. Sie waren der Meinung, die ihnen zugesprochenen Stunden würden nicht ausreichen. 16 Studierende nutzten eine studentische Assistenz. Die Beratungsstelle machte darauf aufmerksam, dass sie eine starke Vermittler- und Anwaltsrolle einnehme, «um den zuweilen schwierigen Übergang ins Erwerbsleben zu begleiten» (Fehlmann, 2019, S. 54). Je früher sich die Studierenden meldeten, umso grösser sei die Wirksamkeit der Beratung.

3.6 Weiterbildung

3.6.1 Rechtliche Aspekte

Rechtlich sind für Menschen mit Behinderungen internationale Abkommen (siehe Kapitel 2.4), die BV, das BehiG, das WeBiG – das Artikel 64a BV umsetzt –, das IVG sowie das BBG relevant. Letzteres und das WeBiG ergänzen sich. Während sich das BBG auf die *berufsorientierte* Weiterbildung beschränkt, liegt einer der Schwerpunkte des WeBiG auf dem Erhalt oder Erwerb der Grundkompetenzen bei Erwachsenen. Auch das IVG enthält Bestimmungen zur Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen.

Wie die *Ausbildung* gehört auch die *Weiterbildung* zum Geltungsbereich des *BehiG*. Auch in der Weiterbildung wird rechtlich zwischen staatlichen und privaten Anbietern unterschieden. Bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung liegt gemäss BehiG (Art. 2 Abs. 5; i. V. m. Art. 3 lit. f) eine Benachteiligung insbesondere dann vor, wenn die Verwendung behinderungsspezifischer Hilfsmittel oder der Beizug notwendiger persönlicher Assistenz erschwert werden oder die Dauer und Ausgestaltung des Bildungsangebots sowie Prüfungen den spezifischen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen nicht angepasst sind. Werden diese Vorschriften von staatlichen Institutionen nicht eingehalten, kann dagegen geklagt werden (BehiG Art. 8 Abs. 2). Ist die Klage berechtigt, muss der Anbieter die Hindernisse im Rahmen des Verhältnismässigkeitsprinzips entfernen.

Der Nachteilsausgleich kann also auch im Bereich Weiterbildung geltend gemacht werden. Ob dies tatsächlich geschieht, ist nicht bekannt. Es gibt keine Zahlen dazu.

Für private Anbieter von Weiterbildungen gelten bezüglich Menschen mit Behinderungen weniger strenge Vorschriften als für staatliche (BehiG Art. 8 Abs. 2). Sie müssen sich gemäss Artikel 8 Absatz 3 BehiG *nur* an das Diskriminierungsverbot (BehiG Art. 6) halten, es sei denn, sie bieten formale bzw. formalisierte Bildungsabschlüsse an. Im Falle einer gutgeheissenen Klage wegen Benachteiligung kann der private Anbieter – im Unterschied zu staatlichen Anbietern – lediglich zu einer Entschädigung in der Höhe von maximal Fr. 5 000.-, nicht jedoch zu einer Beseitigung der Benachteiligung gezwungen werden.

Was Menschen mit besonderem Bildungsbedarf betrifft, spielen verschiedene Artikel des *WeBiG* eine Rolle: Gemäss Artikel 5 Absatz 1 WeBiG trägt das Individuum die Verantwortung für seine Weiterbildung, dies im Unterschied zur obligatorischen Schule.

Bund und Kantone sind bestrebt, mit der von ihnen geregelten oder unterstützten Weiterbildung – neben anderen Zielen der Chancengleichheit¹⁰¹ (Art. 8 lit. b WeBiG) insbesondere «den besonderen Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen Rechnung zu tragen».

Artikel 13 Absatz 1 WeBiG definiert die Grundkompetenzen Erwachsener wie folgt:

«Grundkompetenzen Erwachsener sind Voraussetzungen für das lebenslange Lernen und umfassen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten in den folgenden Bereichen:

- a) Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache;
- b) Grundkenntnisse der Mathematik;
- c) Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien.»

Grundkompetenzen zu erwerben, erweist sich gerade für Menschen mit Behinderungen als wichtig, besonders dann, wenn sie schulische Defizite aufweisen.

Das Gesetz sieht in Artikel 12 WeBiG Finanzhilfen für Leistungen von Organisationen der Weiterbildung und in Artikel 16 für kantonale Programme zur Förderung von Grundkompetenzen Erwachsener vor.

In Artikel 18 WeBiG wird erwähnt, dass das BFS Weiterbildung statistisch abbildet. Erhoben werden u. a. Bildungsstand, Alter, Migrationsstatus und Geschlecht. Das Thema Behinderung wird im Rahmen des lebenslangen Lernens (LLL) erhoben (BFS, 2018c).

Bezüglich Artikel 19 WeBiG führt das SBFI zusammen mit den Kantonen ein Monitoring zur Beteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen an Weiterbildungen und zum Weiterbildungsmarkt durch. Bei den *Indikatoren zum Monitoring des Weiterbildungsgesetzes* (SBFI, 2020b, S. 3) werden als Gruppen, bei denen Dysfunktionen vermutet werden, Menschen mit Migrationshintergrund, ältere Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, über 55-jährige Personen und Frauen genannt, nicht jedoch Menschen mit Behinderungen.

Die berufsorientierte Weiterbildung ist im BBG (Art. 2 Abs. 1 lit. c) verankert. Das BBG (Art. 3 lit. c) nennt neben anderen Bereichen¹⁰², die gemäss Gesetz gefördert und entwickelt werden, die Beseitigung der Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen. In den Artikeln 30–32 BBG wird die berufsorientierte Weiterbildung geregelt. Den Kantonen obliegt es, das Angebot zu organisieren. Der Bund unterstützt u. a. Angebote, die auf Strukturveränderungen oder auf den Wiedereinstieg ins Berufsleben abzielen. Artikel 55 BBG definiert Beiträge für besondere Leistungen im öffentlichen Interesse. Dazu gehören Massnahmen u. a. zur Förderung der berufsorientierten Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen.

Weiterbildungen sind auch Thema des IVG. Gemäss dem in Artikel 8 Absatz 2^{bis} IVG formulierten Grundsatz muss die Notwendigkeit, mit der Weiterbildung die Erwerbsfähigkeit oder die Fähigkeit, sich im Aufgabenbereich zu betätigen, zu erhalten oder zu verbessern, *nicht* nachgewiesen werden.

¹⁰¹ Zu den anderen Zielen gehören die Gleichstellung von Mann und Frau, die Integration von Ausländerinnen und Ausländern und der Wiedereinstieg ins Berufsleben.

¹⁰² Zu den anderen Bereichen gehören der Ausgleich der Bildungschancen in sozialer und regionaler Hinsicht, die tatsächliche Gleichstellung von Mann und Frau sowie die Chancengleichheit und Integration von Ausländerinnen und Ausländern.

3.6.2 Angebote und Massnahmen

Weiterbildung ist organisierte Bildung ausserhalb der formalen Bildung mit einem Programm und definierten Rollen. Der Begriff wird hier synonym mit *nicht formaler* Bildung gebraucht. Zur «Weiterbildung» zählen Kurse, Konferenzen, Seminare, Privatunterricht oder Schulungen am Arbeitsplatz (*on the job training*) sowie Vorbereitungskurse auf die eidgenössischen Berufs- und höheren Fachprüfungen¹⁰³ sowie Hochschulweiterbildungen (MAS, DAS, CAS) (BFS, 2018c, S. 23).

Angesichts der sich rasch wandelnden Welt ist LLL erforderlich, um sich im Alltag und in der Berufswelt zurechtzufinden. Gemäss dem Rat der Europäischen Union (EU, 2002) umfasst LLL sowohl das formale als auch das nicht formale und das informelle Lernen. Die Begriffe «Weiterbildung» und «LLL» haben also die nicht formale Bildung als gemeinsame Schnittmenge.

Für Menschen mit Behinderungen gibt es verschiedene Weiterbildungsangebote. Grundsätzlich stehen Weiterbildungen im Regelbereich Menschen mit und ohne Behinderung offen. Die Zulassungsbedingungen, die Dauer und der Abschluss variieren sehr, je nach Art des Angebots. Daneben existieren Weiterbildungen für Menschen mit besonderem Bildungsbedarf zum Erhalt oder Erwerb von Grundkompetenzen Erwachsener, die beispielsweise von der Volkshochschule durchgeführt werden. Schliesslich gibt es Weiterbildungen, die spezifisch für Menschen mit Behinderungen – oft mehr oder weniger nach Behinderungsart – konzipiert sind.

Zu den Letztgenannten gehören etwa Kurse für Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung mit Inhalten, die zur Kompetenzerweiterung in den Bereichen Alltagsbewältigung, Selbstständigkeit, Gesundheit usw. beitragen oder ein attraktives Freizeitangebot darstellen. Anbieter sind Behindertenverbände, beispielsweise die Bildungsclubs von Pro Infirmis und insieme.

Weiter gibt es Kurse, in denen sich Menschen mit Sinnesbehinderungen Fertigkeiten aneignen können. Das Erlernen der Gebärdensprache kann u. a. im Weiterbildungsangebot eines Grossverteilers gebucht werden.

Zur Weiterbildung, die spezifisch auf eine Behinderungsart und zudem berufsorientiert ist, zählen Angebote der Berufsschule für Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderung (BSFH). Zur Auswahl stehen beispielsweise Vorbereitungskurse für die Berufsmaturitätsaufnahmeprüfung sowie Weiterbildungen in den Fächern Informatik, Französisch und Englisch (BSFH, o. J.).

Auch geschützte Werkstätten vermitteln zusammen mit Branchenverbänden massgeschneiderte Weiterbildungen, wobei diese fliessend ins Arbeitstraining übergehen.

3.6.3 Finanzierung

Die Veranstalter von Weiterbildungen müssen in der Regel kostentragend arbeiten. Vor allem für strukturelle Massnahmen stehen gemäss Artikel 10 WeBiG staatliche Finanzhilfen zur Verfügung, wenn sie dem definierten Fördertatbestand entsprechen. Bei Weiterbildungen, die unter das IVG fallen, übernimmt die IV die behinderungsbedingten Mehrkosten (Art. 16 Abs. 2 lit. c IVG). Im Unterschied zur erstmaligen beruflichen Ausbildung wird kein Taggeld entrichtet.

¹⁰³ Die Vorbereitungen auf die eidgenössischen Berufs- und höheren Fachprüfungen sind nicht formalisiert, die Abschlüsse (eidgenössischer Fachausweis und eidgenössisches Diplom) dagegen schon.

3.6.4 Statistik

Aus Tabelle 16 geht hervor, dass die statistische Datenlage bezüglich der Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen auf Selbstdeklarationen beruht.

Tabelle 16: Datenlage zur Weiterbildung

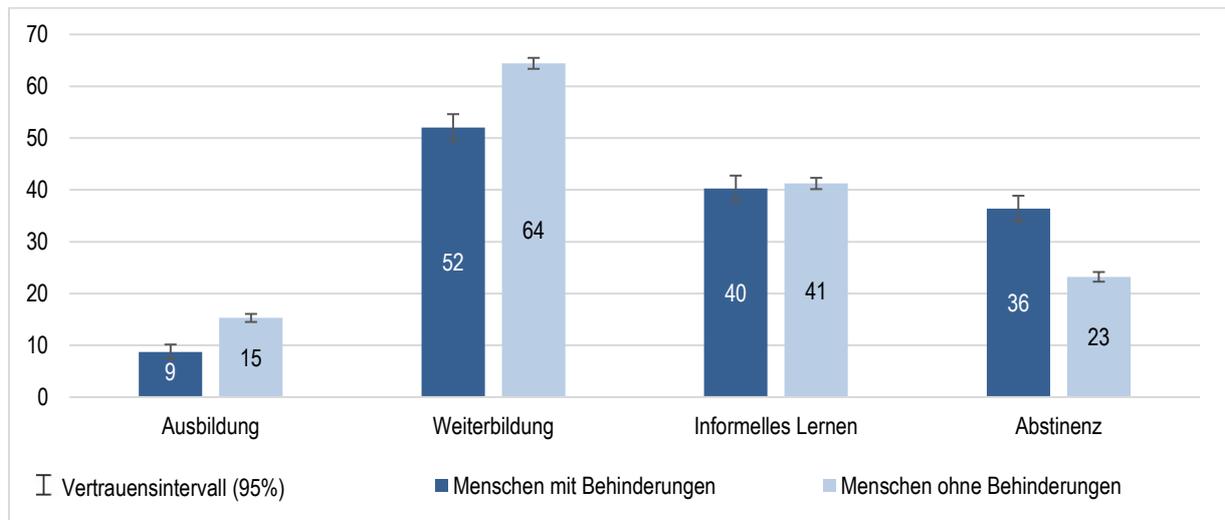
Bildungsstufen, Bildungsangebote	Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik insgesamt	Datenlage des BFS zur Bildungsstatistik zu Menschen mit Behinderungen	Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten
Weiterbildung	Daten vorhanden	wenig Daten vorhanden (Selbstdeklaration in Surveys)	Daten vorhanden (IV)

Das BFS (2020e, S. 1–4) berichtete auf Basis des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung, dass im Jahr 2016 rund 62 % der ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz im Alter von 15 bis 75 Jahren angaben, in den vergangenen zwölf Monate an mindestens einer Weiterbildungsaktivität (nicht formale Bildung) teilgenommen zu haben. Daten gibt es über die gewählten Weiterbildungsthemen, den Zeitaufwand, die Kosten und viele weitere Faktoren.

Abbildung 18 ist zu entnehmen, dass über die Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen Daten des BFS zur Bildungsbeteiligung verfügbar sind. Behinderung wird gemäss BehiG definiert und umfasst Personen, die ein dauerhaftes Gesundheitsproblem haben und bei Tätigkeiten des normalen Alltagslebens (stark oder etwas) eingeschränkt sind.

Junge Erwachsene und erwachsene Menschen mit Behinderungen nahmen 2016 weniger häufig an Bildungsaktivitäten teil als Menschen ohne Behinderungen. Die Kategorie «Ausbildung» wird in Abbildung 18 synonym zu formaler Bildung gebraucht und umfasst Zwischenlösungen am Ende der obligatorischen Schulzeit, die Sekundarstufe II und die Tertiärstufe in aggregierter Form. Menschen mit Behinderungen nahmen um mehr als ein Drittel weniger häufig an Ausbildungen teil als Menschen ohne Behinderungen. Die Weiterbildungsquote liegt bei Ersteren 12 Prozentpunkte tiefer als bei Menschen ohne Behinderung. Einzig der Bereich des informellen Lernens zeigt für beide Gruppen praktisch identische Zahlen. Dagegen waren Menschen mit Behinderungen um gut ein Drittel häufiger bildungsabsinent als Menschen ohne Behinderungen (BFS, 2018c, S. 12).

Abbildung 18: Bildungsbeteiligung und -abstinenz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 75 Jahren nach Behinderungsstatus und Art der Bildungsaktivität im Jahr 2016



Quelle: BFS, 2018c, S. 12

Die Fallzahl zu den in Tabelle 17 erfassten Personen, die eine berufsorientierte Weiterbildung aufgrund einer IV-Verfügung (Art. 16 Abs. 2 lit. c IVG) absolvierten, war insgesamt klein. Rund die Hälfte betraf Menschen in der Altersklasse der 20- bis 34-Jährigen. Die Zahlen basieren auf den bezahlten Rechnungen des Registers der Sachleistungsbezügerinnen und -bezüger des ZAS.

Tabelle 17: Leistungen der IV für berufsorientierte Weiterbildung, EbA, Art. 16 IVG, 2016–2019

Alter (gruppiert)	Anzahl Leistungsbezügerinnen und -bezüger nach Alter und Zahlungsjahr			
	2016	2017	2018	2019
15–19	1	3	4	2
20–24	27	27	23	20
25–29	38	33	37	26
30–34	25	19	28	22
35–39	18	25	17	18
40–44	21	9	14	15
45–49	17	21	8	12
50–54	24	12	12	9
55–59	9	9	12	14
60–64	-	-	2	2
Total	180	158	157	140

Quelle: Datenlieferung des BSV vom 07.10.2020

3.6.5 Forschungsergebnisse

Forschungsprojekte zur Weiterbildung von Menschen aus verschiedenen Diversity-Dimensionen (Gender, Migrationshintergrund usw.) gibt es einige, spezifisch zu Menschen mit Behinderungen waren jedoch keine abrufbar.

4 Arbeit

Der Kontext der Arbeitswelt ist sehr dynamisch. Die Dynamik entsteht hauptsächlich durch Digitalisierung, Globalisierung, demografische Entwicklungen und zunehmend auch durch Klimafragen (Energieversorgung, Land- und Forstwirtschaft, Automobilindustrie usw.). Diese Phänomene stehen alle in Beziehung zueinander. Einfache physische Arbeiten, Routinetätigkeiten, die früher von Menschen mit geringer Schulbildung ausgeführt werden konnten, werden zunehmend von Robotern erledigt. Komplexe, kognitiv anspruchsvolle Arbeiten nehmen zu, aber auch diese werden mehr und mehr roboterisiert. Sowohl bei Menschen mit als auch bei Menschen ohne Behinderung besteht die Gefahr, den Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht oder nicht mehr zu entsprechen. Lebenslanges Lernen (LLL) wird deshalb immer wichtiger.

Im Folgenden geht es um die Arbeitswelt und um Angebote und Massnahmen, die Menschen mit Behinderungen in die Arbeitswelt begleiten und sie in ihrer Arbeitsmarktfähigkeit unterstützen.

4.1 Rechtliche Aspekte

Rechtlich sind im Zusammenhang von Menschen mit Behinderungen hauptsächlich das Invalidenversicherungsgesetz (IVG), das Arbeitsgesetz (ArG), das Obligationenrecht (OR), das Bundesgesetz über die Institutionen zur Förderung der Eingliederung von invaliden Personen (IFEG) und die Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen (IVSE) zu nennen.

In der Arbeitswelt treten vor allem die Privatwirtschaft und die öffentliche Verwaltung als Arbeitgeber auf. Die Privatwirtschaft spielt bereits in der Berufsbildung eine wichtige Rolle. In der Arbeitswelt ist dies noch ausgeprägter der Fall.

Ob ein Mensch in der öffentlichen Verwaltung beschäftigt ist oder ob die Privatwirtschaft als Arbeitgeber fungiert, macht rechtlich einen grossen Unterschied. Für die Privatwirtschaft gilt «nur» das Diskriminierungsverbot. In der öffentlichen Verwaltung gibt es wiederum Unterschiede zwischen dem Bund, der strenge Regeln kennt, und den Kantonen und Gemeinden, für die das BehiG im Bereich Arbeit nicht gilt. Manche Kantone haben in Anlehnung an das BehiG Regelungen für Menschen mit Behinderungen eingeführt.

4.2 Angebote und Massnahmen

Ein Teil der Menschen mit Behinderungen ist in der Arbeitswelt auf Unterstützung angewiesen. Ihre anwaltschaftlichen Akteure sind u. a. die Behindertenorganisationen, spezialisierte Institutionen für die berufliche Eingliederung und die Gewerkschaften, z. B. der Gewerkschaftsdachverband Travail.Suisse.

Menschen im erwerbsfähigen Alter sind entweder in der Arbeitswelt tätig oder sie beteiligen sich – freiwillig oder unfreiwillig – nicht daran. Kriterium für die Teilnahme an der Arbeitswelt ist die Arbeitsmarktfähigkeit. Gemäss dem Bericht der Arbeitsgruppe Arbeitsmarktfähigkeit (SECO, 2014, S. 3) bestimmt sich diese aus dem Zusammenspiel von individuellen Voraussetzungen (Arbeitsangebot) und den Anforderungen des Arbeitsmarktes (Arbeitsnachfrage). Sie ist ein Mass für die realen Arbeitsmarktchancen eines Individuums, die als überdurchschnittlich, durchschnittlich oder unterdurchschnittlich eingestuft werden können. Die Einstufung eines Menschen ist keine starre Grösse, sondern

muss von Zeit zu Zeit wieder überprüft werden. Die Arbeitsgruppe machte weiter darauf aufmerksam, dass der Begriff «Arbeitsmarktfähigkeit» ein Kontinuum an Ausprägungen umfasst und keine binäre Auslegung in arbeitsmarktfähig oder -unfähig sein sollte. Dies sei ein wichtiger Unterschied zu anderen, sozialversicherungsrechtlichen Begriffen (z. B. Vermittlungsfähigkeit, Arbeitsfähigkeit, Erwerbsfähigkeit), die der Beurteilung einer Anspruchsberechtigung dienen. Die Arbeitsmarktfähigkeit kommt bereits bei der erstmaligen Integration in den Arbeitsmarkt zum Tragen, wenn es darum geht, sich bei der Arbeit zu bewähren sowie bei einem allfälligen Übergang in ein neues Arbeitsverhältnis oder aber in die Arbeitslosigkeit.

Neben dem ersten Arbeitsmarkt hat sich ein zweiter etabliert. Der erste Arbeitsmarkt ist der reguläre Arbeitsmarkt mit marktüblichen Löhnen; von der öffentlichen Hand wird er finanziell in der Regel nicht unterstützt. Es werden Fachkräfte rekrutiert, die in der Lage sein müssen, die anstehenden Arbeiten auszuführen. Der zweite Arbeitsmarkt ist ein geschützter Arbeitsmarkt mit angepassten Löhnen; er wird von der öffentlichen Hand in beträchtlicher Masse unterstützt. Die Arbeit wird nach dem Kriterium akquiriert, ob sie von Menschen mit Behinderungen ausgeführt werden kann. Die geschützten Arbeitsplätze nehmen in der Schweiz eine historisch gewachsene Rolle ein. Sie entwickelten sich parallel zu den Sonderschulen, was möglicherweise erklärt, dass die beiden stark aufeinander bezogen sind.

Wenn die Absicht besteht, eine Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt anzustreben, deuten Forschungsarbeiten darauf hin, dass es erfolgsversprechender ist, wenn man die berufspraktischen Teile im ersten statt im zweiten Arbeitsmarkt absolviert (siehe Kapitel 4.5). Diese Erfahrung aus den USA der 1990er-Jahre wird unter dem Slogan «*first place, then train*» (zuerst platzieren, dann trainieren) zum Ausdruck gebracht und löst das sonst übliche Muster «zuerst trainieren, dann platzieren» ab. Nach Supported Employment Schweiz (2019b) ist damit gemeint, auf Trainings in geschützten Werkstätten zu verzichten, im regulären Arbeitsmarkt ohne Zeitverzug genau die Kompetenzen aufzubauen, die für eine bestimmte Arbeit erforderlich sind und die Menschen gezielt in den regulären Arbeitsmarkt zu vermitteln. Dabei nimmt die Unterstützungsmassnahme *Supported Employment* eine Scharnierfunktion zwischen den beiden Arbeitsmärkten ein. Menschen mit Behinderungen werden beim Stellenbewerbungsprozess und beim Verbleiben in der Arbeitsstelle im ersten Arbeitsmarkt unterstützt. Der Arbeitsvertrag wird im zweiten Arbeitsmarkt abgeschlossen, die Arbeitsstelle gehört zum ersten Arbeitsmarkt. Weiter oben (siehe Kapitel 3.4.5) wurde auf *Supported Education* hingewiesen. Die beiden Konzepte ergänzen sich.

Neben den Erwerbstätigkeiten gibt es noch den Bereich der Beschäftigung ganz ausserhalb des Arbeitsmarktes. Er findet sich im Kontext von Behinderungen häufig in geschützten Institutionen. Hier geht es hauptsächlich darum, den Alltag zu strukturieren.

4.3 Finanzierung

Im ersten Arbeitsmarkt fallen die Kosten für die besonderen Massnahmen aufgrund von Invalidität bei der IV an. Die anordnende und die finanzierende Instanz müssen nicht identisch sein. Im zweiten Arbeitsmarkt sind die Kantone für die Finanzierung der geschützten Werkstätten und die IV für die individuellen Massnahmen zuständig.

4.4 Statistik

Die Datenlage zur Statistik des Arbeitsmarktes für Menschen mit Behinderungen sieht gemäss Tabelle 18 folgendermassen aus:

Tabelle 18: Datenlage Arbeitsmarkt

Arbeitsmarkt	Datenlage des BFS zum Arbeitsmarkt insgesamt	Datenlage des BFS zu Menschen mit Behinderungen im Arbeitsmarkt	Datenlage der IV zu Anspruchsberechtigten
1. Arbeitsmarkt	Daten vorhanden	Daten vorhanden	Daten vorhanden
2. Arbeitsmarkt	Daten vorhanden	Daten vorhanden	Daten vorhanden

Das BFS (2018d) beschrieb in der Publikation *Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt* ausführlich, welchen beruflichen Weg Menschen, die 2012 einen Abschluss auf der Sekundarstufe II machten, einschlugen (siehe Abbildung 12).

Einige Ergebnisse daraus:

- 2 % der Personen mit einer zweijährigen Grundbildung mit EBA hatten 30 Monate nach Abschluss weder eine Erstbeschäftigung noch befanden sie sich in Ausbildung, während dieser Anteil bei den Personen mit dem 3- oder 4-jährigen EFZ (EFZ3 und EFZ4) bei 1 % oder sogar darunter lag (BFS, 2018d, S. 43).
- Personen mit einer abgeschlossenen beruflichen Grundbildung (BGB) waren gut in den Arbeitsmarkt integriert; viele von ihnen blieben nach ihrem Abschluss im Lehrbetrieb (BFS, 2018d, S. 53).
- NEET-Situationen hingen von der Art des Bildungsabschlusses ab. Je anspruchsvoller die Bildung, umso weniger NEET-Situationen kamen vor (BFS, 2018d, S. 6).
- Eine prekäre Situation konnte entstehen, wenn die Ausbildung auf der Sekundarstufe II abgebrochen wurde. Ein Viertel der Jugendlichen, die die Ausbildung abgebrochen hatten, war mehr als 15 Monate in einer NEET-Situation, während es bei Personen mit abgeschlossener Sekundarstufe II 6 % waren (BFS, 2018d, S. 6).
- Bezüglich Vollzeitbeschäftigung 18 Monate nach Abschluss der Sekundarstufe II stellte das BFS grosse Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungswegen der BGB sowie zwischen Männern und Frauen fest (BFS, 2018d, S. 52).

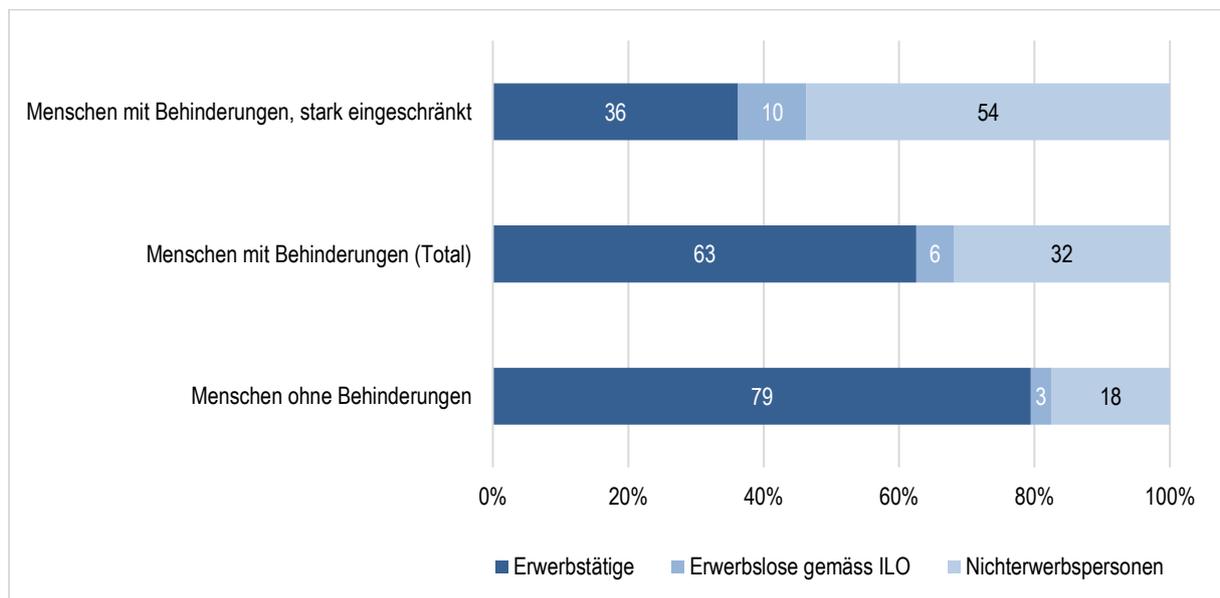
Der Übergang ins Berufsleben in der Schweiz dauert immer länger (BFS, 2018c, S. 30). Zudem sind die Verläufe komplexer als erwartet, denn Erwerbs-, Ausbildungs- und NEET-Phasen wechseln sich ab oder überlappen sich häufig (BFS, 2018d, S. 52).

Das BFS (2020h, S. 14–15) veröffentlichte im Rahmen seines Auftrags zur Erhebung von Daten zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen Zahlen zum Arbeitsmarktstatus. Die Beschäftigungsrate von Menschen mit Behinderungen in der Schweiz wurde insgesamt als hoch eingeschätzt. Der Anteil von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsmarkt war aber tiefer als jener von Menschen ohne Behinderung. Erheblich mehr Menschen mit Behinderungen arbeiteten Teilzeit (40 % Menschen mit versus 27 % Menschen ohne Behinderung).

Abbildung 19 (BFS, 2020h, S. 14) zeigt, dass im Jahr 2018 63 % der Menschen mit Behinderungen erwerbstätig und 6 % gemäss IAO¹⁰⁴ erwerbslos waren. Das BFS verglich zudem die Zahlen zu stark eingeschränkten Menschen mit Behinderungen mit jenen zu Menschen mit Behinderungen insgesamt und zu Menschen ohne Behinderung. Menschen ohne Behinderung waren gemäss IAO zu 82 % erwerbstätig oder erwerbslos, bei Menschen mit Behinderungen insgesamt waren es 63 % und bei stark eingeschränkten Menschen waren es 46 %.

Der Anteil der nicht erwerbstätigen Personen war bei Menschen mit Behinderungen höher als bei Menschen ohne Behinderung (32 % gegenüber 18 %). Mehr als jede zweite stark eingeschränkte Person (54 %) war nicht erwerbstätig. Nicht identifizierbar war dabei der Anteil der Menschen mit Behinderungen, die die Fähigkeit hätten, erwerbstätig zu sein, dies aber aus Gründen der Diskriminierung nicht waren.

Abbildung 19: Arbeitsmarktstatus von Menschen mit Behinderungen 2018



Quelle: BFS, 2020h, S. 14

Zum *geschützten oder zweiten Arbeitsmarkt* sind Daten für das Jahr 2013 erhältlich.

Menschen mit Behinderungen in geschützten Werkstätten:	18 122	100,0 %
Institutionen für Menschen mit Behinderungen:	16 409	90,5 %
Institutionen für Suchtkranke:	886	4,9 %
Institutionen für Personen mit psychosozialen Problemen:	827	4,6 %

¹⁰⁴ Erwerbslos gemäss der IAO sind Personen, die zum Erhebungszeitpunkt nicht erwerbstätig sind, aber in den vier Wochen zuvor aktiv eine Arbeit gesucht haben.

Nach Hauptbehinderungsform geordnet ergibt sich für das Jahr 2013 das folgende Bild:

Menschen mit Behinderungen in geschützten Werkstätten:	18 122	100,0 %
körperliche Behinderung:	1 667	9,2 %
psychische Behinderung:	5 837	32,2 %
geistige Behinderung:	9 216	50,9 %
Behinderung der Sinnesorgane:	372	2,1 %
weitere:	1 030	5,7 %

(BFS, 2015)

Über die Anzahl der Personen, die im zweiten, geschützten Arbeitsmarkt arbeiten, existieren unterschiedliche Zahlen. INSOS erwähnte die Zahl von 25 000 Personen (Inclusion Handicap, 2017, S. 119).

Aufgrund der Datenlage der IV gemäss *IV-Statistik 2019* (BSV, 2020b, S. 4) bezogen im Jahr 2019 29 900 Anspruchsberechtigte Massnahmen beruflicher Art. Diese dienen dazu, die Eingliederung gesundheitlich beeinträchtigter Personen in den Arbeitsmarkt zu fördern. Im Jahr 2008 trat die 5. IV-Revision in Kraft. Seither kommen mit den Massnahmen der Frühintervention sowie mit den Integrationsmassnahmen zwei griffige Instrumente der Eingliederung zum Einsatz.

4.5 Forschungsergebnisse

Aus den Forschungsarbeiten zum Thema Menschen mit Behinderung im Arbeitsmarkt kommen Antworten zu dem bereits in Kapitel 2.2.1 (Digitalisierung) erwähnten Postulat von Bruderer zur Sprache. Zwei Arbeiten beschäftigen sich mit Supported Education und schliesslich wird in der SAMS-Studie ein Licht auf Menschen mit einer starken Sehbehinderung im ersten Arbeitsmarkt geworfen.

Technologischer Wandel: Chancen und Risiken für Menschen mit Behinderungen

(Hümbelin, von Bergen, & Luchsinger, 2019)

Das Postulat «*Inklusives Arbeitsumfeld im Lichte der Digitalisierung*» von Bruderer (2016) ging direkt auf die Anliegen von Menschen mit Behinderungen ein.¹⁰⁵

Die Fragen zum Postulat wurden im Rahmen eines Auftrags des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB) an das Zentrum Soziale Sicherheit der Berner Fachhochschule (BFH) beantwortet. Themenbereiche daraus wurden für die Präsentation auf einer Webseite aufbereitet (BFH, 2021).

In einem Artikel vertraten Hümbelin et al. (2019, S. 32) die Ansicht, dass Menschen mit Behinderungen im Zuge der Entwicklung zur Arbeitswelt 4.0 von der Digitalisierung noch viel stärker betroffen seien als der Durchschnitt der Bevölkerung. Die Digitalisierung verändere die Situation und die Perspektiven von Menschen mit Beeinträchtigungen mindestens in zweifacher Hinsicht, nämlich durch die assistierenden Technologien (AT) und durch die sich wandelnde Arbeitswelt. Beide Domänen wurden bezüglich Chancen und Risiken aufgefächert:

Als Chance sahen die Forschenden, dass funktionale Einschränkungen durch AT immer häufiger ausgeglichen werden können. Auch Mainstream-Geräte im Universal Design (UD) bieten mit Text, Ton und

¹⁰⁵ Postulat Bruderer vom 16.12.2016 (16.4169 «Inklusives Arbeitsumfeld im Lichte der Digitalisierung»).

Bild Ausweichmöglichkeiten, wenn einer der Kommunikationskanäle ausfällt. Fehlen UD und AT, stellt dies für Menschen mit Behinderung ein Nachteil dar.

Das Zusammenwirken von Digitalisierung der Arbeitswelt und AT kann für Menschen mit Behinderungen, die kognitiv stark sind, auf dem Arbeitsmarkt ein Vorteil sein. Durch die Flexibilisierung der Arbeits- und Organisationsformen eröffnen sich für sie Möglichkeiten, im Homeoffice oder über internetbasierte Geschäftsmodelle erwerbstätig zu sein. Menschen, die in ihrer Mobilität beeinträchtigt sind, können im Idealfall wählen, wo sie arbeiten wollen. Es zeigt sich, dass Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) aufgrund spezifischer Kompetenzen sich besonders gut für das Programmieren oder für andere Nischenarbeitsplätze in der PC-Branche eignen.¹⁰⁶

Menschen mit Behinderungen haben ein grösseres Risiko, nicht am Arbeitsleben teilnehmen zu können, wenn die Barrierefreiheit beim Errichten eines Arbeitsplatzes nicht von Anfang an mitgedacht wurde bzw. wenn diese erst im Nachhinein eingebaut werden muss, was dann meist hürdenreich ist. Durch den Strukturwandel des Arbeitsmarktes wurden in den letzten Jahren Routinetätigkeiten zunehmend wegrationalisiert, was manche Gruppen besonders betrifft:

Die generelle Beschleunigung der Arbeit infolge erhöhter Anforderungen an Selbstmanagement und Selbstverantwortung beinhaltet das zusätzliche Risiko, weitere Menschengruppen aus dem regulären Arbeitsleben auszuschliessen. Ohne geeignete Massnahmen sind die Risiken besonders für vulnerable Gruppen, wie Menschen mit geistigen und psychischen Beeinträchtigungen, erhöht. (Hümbelin et al., 2019, S. 32–33)

Bezüglich des Datenschutzes und der Passung zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt können Big Data im Human-Resources-Bereich für Menschen mit Beeinträchtigungen sowohl Chance als auch Risiko sein. Werden Stellen via Algorithmen besetzt, kann es sein, dass Menschen mit Behinderungen schnell aus dem Bewerbungsverfahren herausfallen; es kann aber auch sein, dass sie etwas Massgeschneidertes finden.

Die Autorenschaft des Berichts *empfahl*, die Rahmenbedingungen in fünf Bereichen anzupassen bzw. Massnahmen durchzuführen (Hümbelin et al., 2019, S. 34):

- Aus- und Weiterbildung: Bildung soll zugänglich und Lehrmittel sollen barrierefrei sein.
- Arbeitsmarkt: Die Arbeitgeber und weitere Akteure sollen auf die Chancen und Risiken des technologischen Wandels für Menschen mit Beeinträchtigungen sensibilisiert werden. Dem Bund kommt eine Vorbildfunktion zu.
- Soziale Sicherheit: Die IV soll ihren Beitrag leisten, indem sie die Zulassung und Schulung der Anwendung von AT beschleunigt und in präventive Massnahmen zur Arbeitsplatzhaltung investiert.
- Lebenswelt und Alltag: In Sachen E-Government, E-Accessibility, E-Health und Förderung von Projekten soll der Bund eine Vorreiterrolle einnehmen.
- Monitoring: Die bestehenden Datenlücken zur Auswirkung der Digitalisierung des Arbeitsmarktes sollen mithilfe statistischer Daten und durch Forschung geschlossen werden.

¹⁰⁶ Im internationalen Kontext bestehen mehrere Initiativen zur Stellenvermittlung (Microsoft, 2021a). Auch grosse Softwarefirmen haben dies erkannt, und teilweise eigene Einstellungsprogramme für diese Menschen aufgelegt (Microsoft, 2021b).

Die Arbeitsmarktinklusion von Menschen mit einer Behinderung

(Häusermann, 2019)

Der Autor startete seine Arbeit mit der Suche nach Begründungen für die Feststellung, dass Menschen mit Behinderungen sich weniger am Arbeitsmarkt beteiligten und mehr Teilzeit arbeiteten als Menschen ohne Behinderungen. Er wies auf die Bedeutung der Arbeit für Menschen mit Behinderungen hin. Arbeit strukturiere den Tag und sie biete Verdienstmöglichkeiten. Bei Menschen mit einer geringen Qualifizierung sei das Risiko der Langzeitarbeitslosigkeit erhöht.

Häusermann setzte sich mit dem ersten und dem zweiten, staatlich unterstützten Arbeitsmarkt auseinander. Seiner Meinung nach wird sich die Arbeitswelt so verändern, dass Bildung immer wichtiger wird und physische Arbeit an Bedeutung verliert. Er plädierte dafür, dass Menschen mit Behinderungen im ersten Arbeitsmarkt ausgebildet und beschäftigt werden. Noch zu wenig Lernende einer praktischen Ausbildung (PrA) schafften den Weg in eine EBA. Immerhin arbeiteten fast 30 % der Abgängerinnen und -Abgänger einer PrA im ersten Arbeitsmarkt. Die Gründe für die geringere Beteiligung von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsmarkt sah er darin, dass die privaten Betriebe gesetzlich nicht verpflichtet seien, Menschen mit Behinderungen einzustellen. Zudem würden Menschen, die in einer Werkstätte oder in der Psychiatrie gewesen seien, beim Suchen einer Arbeitsstelle stigmatisiert. Die Arbeitgeber haben laut Häusermann das Gefühl, dass Menschen mit Behinderungen der Arbeit nicht gewachsen seien, dass ihr Arbeitsvermögen nicht ausreichend sei und dass sie häufig abwesend seien, wodurch ein hoher Mehraufwand entstehe.

Viele Integrationsprogramme fänden im zweiten Arbeitsmarkt statt, also in einem Schonraum. Der Übergang vom Schonklima in das Arbeitsleben sei hart. Die Schlussfolgerung daraus sei, dass wenn immer möglich im ersten Arbeitsmarkt trainiert werden soll. Gemäss Häusermann besteht die Arbeitsmarktfähigkeit nicht nur darin, die Arbeitslosigkeit zu überwinden; vielmehr beinhaltet sie auch, arbeitsfähig zu werden und zu bleiben. Dazu brauche es Lernfähigkeit, Eigeninitiative, Entscheidungs-, Team- und Kommunikationsfähigkeit sowie Verantwortungsbewusstsein, also Eigenschaften, die man am ehesten im ersten Arbeitsmarkt lerne. Mit dem Konzept des *Supported Employment* – das in der Schweiz häufig über die IV finanziert wird – und der *Lebensweltorientierung* – einem Konzept mit Prävention, Dezentralisierung und Integration im Fokus, das in Deutschland verbreitet ist – lägen praxistaugliche Konzepte zur Arbeitsmarktintegration vor.

Junge Berufsleute mit Beeinträchtigungen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und die Rolle von «Supported Education»

(Hofmann & Schaub, 2016)

Die Studie von Hofmann und Schaub (2016) ging der Frage nach, welchen Erfolg das Modell *Supported Education* im Vergleich zur Ausbildung im geschützten Rahmen hat. Bei *Supported Education* geht es im weitesten Sinn um «Unterstützung von Menschen mit Behinderungen oder anderen benachteiligten Gruppen beim Erlangen und Erhalten von bezahlter Arbeit in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes» (*Supported Employment Schweiz, 2019a*).

Supported Education unterstützt vor allem Jugendliche beim Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt. Untersucht wurden vier Gruppen: Jugendliche mit kognitiven, sozial-emotionalen Körper- und Sinnesbehinderungen sowie Kombinationen davon. Gut die Hälfte der Jugendlichen (52 %) absolvierte eine EBA, 15 % erwarben ein EFZ, 30 % machten eine PrA-INSOS-Ausbildung oder eine IV-Anlehre und 3 % wurden der Kategorie «Anderes» zugeteilt.

Folgende Erkenntnisse resultierten aus dem Projekt: Die Annahme, dass eine Tätigkeit im ersten Arbeitsmarkt bei passender Unterstützung für Menschen mit sehr unterschiedlichen Beeinträchtigungen möglich ist, konnte bestätigt werden. Nur für die Gruppen der Jugendlichen mit sozial-emotionalen (psychische Probleme, familiär-soziale und Verhaltensprobleme) sowie mit Körper- und Sinnesbehinderungen bestätigte sich die Annahme, dass *Supported Education* im Vergleich zum geschützten Rahmen den Übergang in den ersten Arbeitsmarkt erleichtert. Bei Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen und mit einer Kombinationsproblematik konnte weder eine häufigere Anstellung im ersten Arbeitsmarkt noch eine höhere Zufriedenheit als im geschützten Rahmen festgestellt werden (Hofmann & Schaub, 2016, S. 14).

SAMS: Studie zum Arbeitsleben von Menschen mit Sehbehinderungen

(Johner-Kobi, Riedi, Nef, Biehl, & Page, 2015)

In der Studie wurden zwei Themenbereiche zu Menschen mit einer starken Sehbehinderung oder Blindheit im ersten Arbeitsmarkt untersucht. Zum einen stand ihre berufliche Gleichstellung mit Menschen ohne Behinderung im Fokus, zum anderen die positiven oder negativen Einflüsse umwelt- und personenbezogener Faktoren auf ihren beruflichen Werdegang.

Befragt wurden gegen 300 Personen, die insgesamt 84 verschiedenen Berufen angehörten. Bezüglich Gleichstellung kamen die Menschen mit Sehbehinderung in mehreren Bereichen auf bessere Werte als Menschen ohne Behinderung. So verfügten die Befragten häufiger über einen Tertiärabschluss, ihr Anteil bei Löhnen über Fr. 7 000.- monatlich war höher, die Dauer von Phasen der Erwerbslosigkeit war kürzer, sie empfanden ihren Lohn häufiger als gerecht als die übrige Bevölkerung. In anderen Bereichen wurden unterdurchschnittliche Werte gemessen. Bei den Nettoeinkommen bis Fr. 5 000.- pro Monat waren die Menschen mit starken Sehbehinderungen oder Blindheit im ersten Arbeitsmarkt verglichen mit der Gesamtbevölkerung übervertreten. Sie waren öfters teilzeitlich beschäftigt als Menschen ohne Behinderung. Wiesen die befragten Menschen Kombinationen mit anderen Behinderungsformen (Sehbehinderung und Schwerhörigkeit) auf, mangelte es insgesamt an Gleichstellung. Der Schweregrad der Sehbehinderung wirkte sich lediglich auf die Vielfalt der gewählten Berufe aus, nicht jedoch auf die anderen untersuchten Faktoren. Ein unterstützendes Team und Vorgesetzte mit Verständnis für die Behinderung stellten sich für den beruflichen Werdegang als erfolgreich heraus. Der Einsatz assistiver Technologien sowie ein unterstützendes privates Umfeld wurden als positive Elemente erwähnt. Eher hinderlich war die Meinung, dass die befragten Menschen für den Betrieb nicht «rentabel» seien. Auch ein Wechsel der Vorgesetzten konnte sich aus der Sicht der Interviewten als problematisch herausstellen. Bei den persönlichen erfolgsversprechenden Faktoren für eine gelingende Beteiligung am ersten Arbeitsmarkt wurde u. a. eine Ausbildung auf hohem Niveau genannt. Stark sehbehinderte und blinde Männer hatten einen leichteren Zugang zum Arbeitsmarkt als Frauen mit derselben Behinderung. 43,6 % der SAMS-Interviewten beteiligten sich an Weiterbildungen; das ist deutlich weniger als die übrige Bevölkerung. Der Besuch von Weiterbildungen, die die beruflichen Kompetenzen erhöhen, wurde jedoch als Erfolgsfaktor für die Berufslaufbahn identifiziert.

5 Synthese

5.1 Zusammenfassung

In diesem Kapitel geht es zuerst darum, anhand von Tabelle 19 das Wissen über den Anspruch auf besondere Massnahmen in den Bereichen Bildung und Arbeit zusammenzufassen. Danach werden die Handlungsfelder abgesteckt.

Die Erläuterungen zu Tabelle 19 erfolgen nach den Spalten im Tabellenkopf:

Bildungsstufen, Bildungsangebote, Arbeitswelt

Entscheidungen, die die spätere Bildungs- und Arbeitsbiografie beeinflussen, werden nicht nur mittels der einem Teil der Lernenden und Studierenden individuell zugeteilten besonderen Massnahmen mit Rechtsanspruch aufgrund von genau definierten Verfahren gefällt, sondern auch mittels diverser Selektionsmechanismen, die man – offensichtlich oder weniger offensichtlich – im Verlaufe der Bildung passiert. Zu letzteren folgen einige Anmerkungen.

Das Bildungssystem der Schweiz ist gleichzeitig selektiv und durchlässig. Selektionsmechanismen werden beim Zugang, während der Ausbildung und bei Bildungsabschlüssen angewendet.

Der Zugang zu Bildungsangeboten ist mit Rechten und Pflichten verbunden. Dabei kommt es darauf an, ob die Angebote *obligatorisch* oder *fakultativ* sind.

Im Frühbereich wird das Fundament für die Bildungs- und Arbeitsbiografie gelegt. Umso bedeutender ist, dass die Bildungsangebote nicht dem obligatorischen Bereich angehören. In der obligatorischen Schule gibt es ein Recht auf Schule und eine Schulpflicht. Der Zugang ist also gewährleistet. Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf haben ausserdem das Recht, speziell gefördert zu werden. Im nachobligatorischen Bereich existiert weder ein Recht auf noch eine Pflicht zu einer Ausbildung. Kriterium für die Aufnahme in eine nicht BBG-anerkannte Ausbildung ist die Feststellung, dass die Eignung für eine zertifizierende Berufsausbildung (noch) nicht erreicht ist. Auf der zertifizierenden Sekundarstufe II sind Leistung, Eignung und Kompetenzen gemäss Profil der OdA ausschlaggebend für den Beginn einer beruflichen Grundbildung. Neben den genannten Zugangsvoraussetzungen sind auch subjektive Faktoren wirksam. Sowohl bei den Bildungsanbietern als auch bei den Nachfragenden können Vorurteile bestehen, die den Ausschlag geben, ob jemand zu einem Bildungsangebot zugelassen wird und es antritt oder eine Arbeitsstelle erhält und diese annimmt. Der Zugang zu allgemeinbildenden Angeboten auf Sekundarstufe II variiert je nach Kanton. Im Tertiärbereich stehen die Ausbildungen Personen offen, die ein gymnasiales, ein Berufs- oder ein Fachmaturitätszeugnis besitzen, Ergänzungsprüfungen (sogenannte Passerellen) abgelegt oder entsprechende Praktika absolviert haben. Je höher die Bildungsstufe, umso höher werden die Anforderungen. Wenn diese erfüllt sind, eröffnen sich im Gegenzug Freiheiten bei der Studienwahl.

Tabelle 19: Anspruch auf besondere Massnahmen

Bildungsstufen, Bildungsangebote, Arbeitswelt		Gründe für einen Anspruch auf besondere individuelle Massnahmen	Legitimationsverfahren für besondere individuelle Massnahmen	Art der besonderen individuellen Massnahmen	Zusätzliche Ressourcen für besondere individuelle Massnahmen
Frühbereich		Behinderung, sozio-ökonomische und soziodemografische Faktoren	Abklärungsverfahren zur Ermittlung des besonderen Bildungsbedarfs	verstärkte Massnahmen, Lehrplananpassungen	zusätzliches, speziell ausgebildetes Personal; unterschiedlicher Betreuungsschlüssel je nach Bildungsangebot
Obligatorische Schule					
Nachobligatorischer Bereich	Sek. II: Praktische berufliche, nicht BBG-anerkannte Ausbildungen	Behinderung	Diagnostik	geschützte Ausbildung, Supported Education	
	Sek. II: berufliche Grundbildung gemäss BBG	Behinderung, sozio-ökonomische und soziodemografische Faktoren	strukturiertes Verfahren	CM BB, fiB	
		Behinderung	Diagnostik	Nachteilsausgleich	
	Sek. II: Allgemeinbildung	Behinderung	Diagnostik	Nachteilsausgleich	
	Tertiärstufe	Behinderung	Selbstdeklaration	Beratung	
		Behinderung	Diagnostik	Nachteilsausgleich	
Weiterbildung		Behinderung, sozio-ökonomische und soziodemografische Faktoren	Diagnostik, Selbstdeklaration	Beratung	wenig zusätzliches, hauptsächlich bestehendes Personal; hoher Betreuungsschlüssel
		Behinderung	Diagnostik	Nachteilsausgleich	
Arbeitswelt		Behinderung	Diagnostik	Eingliederungsmassnahmen oder Rente	Fachpersonal

Für Kinder und Jugendliche sowie für Menschen im geschützten Ausbildungs-, Weiterbildungs- und Arbeitsbereich gibt es *Regel- und Sondereinrichtungen*, also ein zweigleisiges Angebot, während der zertifizierende nachobligatorische Bereich keine Sonderprogramme für Menschen mit Behinderung kennt, also eingleisig aufgebaut ist. Gab es früher klare Grenzlinien zwischen Regel- und Sonderinstitutionen, so sind diese mittlerweile etwas fließender geworden. Doch auch heute muss der Eintritt in eine Sonderschule wohlüberlegt erfolgen, denn der einmal eingeschlagene Weg lässt sich nur schwer ändern. Dies gilt ebenso für geschützte Arbeitsplätze im nicht zertifizierenden nachobligatorischen Bereich, weshalb es sich lohnt, möglichst viele Erfahrungen im ersten Arbeitsmarkt zu sammeln (siehe Kapitel 3.4.2; 3.4.5, z. B. Häusermann, 2019).

Weichen für die spätere Bildungs- und Arbeitsbiografie werden auch durch den *Lehrplanstatus* gestellt. Lehr-, Bildungs- und Studienpläne sind Referenzdokumente, die entweder standardisiert oder individualisiert bzw. zielgleich oder zieldifferent umgesetzt werden können.¹⁰⁷ Individuelle Anpassungen sind in der obligatorischen Schule und im geschützten Bereich möglich, nicht jedoch im zertifizierenden nachobligatorischen Bereich, in dem der Titel- und Bezeichnungsschutz gilt.

Das Bewusstsein für Zielgleichheit und -differenz der Lehrpläne und Abschlüsse hat den gesamten Bildungsbereich geprägt, was sich beispielsweise in der Statistik der obligatorischen Schule niederschlägt, indem der Lehrplanstatus erhoben wird (BFS, 2019c; BFS, 2020c; BFS 2021b).

Auch die Diskussion um die Thematik der Integration und/oder Inklusion wird um einen Aspekt erweitert: In den letzten Jahren war in der Forschung zur Arbeitsmarktfähigkeit die Frage der Schulart (Regel- oder Sonderschule) dominant. In Zukunft wird es möglich sein, diese Daten mit dem Lehrplanstatus zu gewichten: Man wird ermitteln können, wie arbeitsmarktfähig integriert geschulte Lernende im Vergleich zu Sonderschülerinnen und Sonderschülern sind – je mit und ohne Lehrplananpassungen.

Schliesslich ist die gesamte Frage des Nachteilsausgleichs eng mit der Zielgleichheit der Anforderungen verknüpft. Ohne Zielgleichheit wird kein Nachteilsausgleich gewährt. Zieldifferenz ist nicht vereinbar mit Nachteilsausgleich. Lernenden, die den standardisierten Lernzielen folgen, stehen mehr Wege offen als solchen mit individualisierten Zielen. Reduzierte Lernziele können sich negativ auf die Arbeitsmarktfähigkeit auswirken (siehe Kapitel 3.4.2).

Bei der Wahl oder der Zuweisung eines Bildungsangebots spielen weiter die *Bildungsniveaus und Bildungstypen* eine Rolle. Die Sekundarstufe I arbeitet im Regelangebot zusätzlich mit geteilten, kooperativen oder integrierten Modellen, die sich in den Leistungsniveaus unterscheiden. Im zertifizierenden nachobligatorischen Bereich, in dem – von einigen Ausnahmen abgesehen – nur Institutionen mit Regelangeboten vorkommen, wird in der Berufsbildung nach zweijähriger Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA), nach drei- und nach vierjähriger Ausbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ3 und EFZ4) stratifiziert. Auch hier gilt selbstredend, dass sich für Absolventinnen und Absolventen mit höheren Typen und Niveaus die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

Aus der Perspektive der Chancengerechtigkeit stellt sich die Frage, ob die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf, insbesondere mit Behinderungen, die Bildungsstufe erreichen, die ihren Fähigkeiten und Neigungen entspricht, und wenn nicht, ob sich der eingeschlagene Weg korrigieren lässt. Denn der *höchste Bildungsabschluss* bestimmt die Berufsmöglichkeiten und damit auch weite Bereiche des Lebens massgeblich. Der Aufwand, um in eine höhere Bildungsstufe zu gelangen, ist für Sonderschulabgängerinnen und -abgänger sowie für Lernende mit Lehrplananpassungen und tiefem Niveau auf der Sekundarstufe I viel höher als für Personen ohne diese Massnahmen.

Dabei ist zwischen *formalisierten* und *nicht formalisierten* Bildungsabschlüssen zu unterscheiden und es sind diejenigen Personen mitzudenken, die die Schule *ohne Abschluss* verlassen. Die Mehrheit der erwachsenen Menschen in der Schweiz verfügt über eine Ausbildung mit einem formalisierten Abschluss auf der Sekundar-II- oder der Tertiärstufe und beschreitet somit den üblichen Weg zum Arbeitsmarkt. Mit nicht formalisierten Abschlüssen (Weiterbildung, lebenslanges Lernen [LLL]) kann die

¹⁰⁷ Dies ist nicht zu verwechseln mit der Unterrichtsgestaltung, die erfolversprechend ist, wenn sie differenziertes und individualisiertes Lernen ermöglicht.

Arbeitsmarktfähigkeit erhöht werden. Der kleinere Teil, der das Schulsystem am Ende der obligatorischen Schule oder vorher verlässt, hat schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Es folgen Ausführungen zu den individuell zugeteilten besonderen Massnahmen.

Der Unterschied zwischen der individuellen Förderung im Früh- und obligatorischen Bereich und der Beseitigung der Benachteiligung im obligatorischen und nachobligatorischen Bereich ist massiv.

Gründe für einen Anspruch auf individuelle Massnahmen

Der Anspruch auf zusätzliche, individuell zugeteilte Ressourcen aufgrund von Behinderungen ist rechtlich gut abgestützt und einklagbar, dies im Unterschied zum besonderen Bildungsbedarf aufgrund von sozioökonomischen und -demografischen Faktoren, die rechtlich nicht geltend gemacht werden können.

Je nach Behinderungsform und individueller Ausprägung der Behinderung und je nach Bildungsstufe oder Arbeitssituation ergeben sich andere Ansprüche und Anspruchsgruppen. Die meisten Behinderungsformen kommen in der obligatorischen Schule vor. Lernende mit kognitiven Beeinträchtigungen¹⁰⁸ stellen die grösste Gruppe dar, Kinder und Jugendliche mit psychischen und Verhaltensproblemen öfters die anforderungsreichste. Dass Menschen mit Behinderungen von klein auf bis zum Abschluss auf der Tertiärstufe die verschiedenen Bildungsstufen durchlaufen, kommt nur bei wenigen Behinderungsformen vor. Die Anteile der Studierenden mit Lernschwächen, schweren Seh-, Hör- und Gehbehinderungen erreichen lediglich niedrige einstellige Prozentwerte (BFS, 2018b, S. 17) (siehe Abbildung 14, Kapitel 3.5.4). Bei den Schwierigkeiten, die im Tertiärbereich auftreten, handelt es sich vor allem um diverse Gesundheitsprobleme, chronische Krankheiten sowie um psychische Behinderungen, die sich teilweise erst im Laufe der Jahre aufgebaut haben.

Personen mit einem Tertiärabschluss sind häufig im ersten Arbeitsmarkt anzutreffen. Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen können zertifizierende Bildungsangebote meistens nicht in Anspruch nehmen oder steigen wieder aus; Menschen mit psychischen Behinderungen treten erst spät in das Unterstützungssystem ein; Menschen beider Gruppen ist gemeinsam, dass sie öfter im zweiten Arbeitsmarkt tätig sind.

Legitimationsverfahren für individuelle Massnahmen

Jeder individuell zugeteilten Massnahme liegt ein Legitimationsverfahren zugrunde. Die Verfahren unterscheiden sich je nach Bildungsstufe und Massnahme deutlich, insbesondere bezüglich ihres Strukturierungsgrades und der Rolle, die die medizinische Diagnostik spielt.

Im Frühbereich stehen entwicklungsdiagnostische Verfahren im Vordergrund. Je jünger ein Mensch ist, umso folgenreicher ist es, wenn aus Diagnosen Prognosen über die Bildungsfähigkeit abgeleitet werden, denn die Bildungslaufbahn von zwei Kindern mit ein und derselben medizinischen Diagnose kann ganz unterschiedlich ausfallen.

Im Frühbereich und in der obligatorischen Schule wird der besondere Entwicklungs- und Bildungsbedarf mit dem ICF-basierten standardisierten Abklärungsverfahren (SAV) der EDK (2014) oder einem gleichwertigen Verfahren ermittelt. Mit dem SAV verabschiedete man sich vom Verfahren, bei dem

¹⁰⁸ Kognitive Beeinträchtigungen werden heute im Gegensatz zu früher dem körperlichen Geschehen zugeordnet. Heute widerspiegelt sich die veränderte Sicht in manchen Statistiken, z. B. in der *Gesundheitsstatistik* des BFS (2019a, S. 42).

Ressourcen für verstärkte Massnahmen durch medizinische Diagnosen ausgelöst wurden. Das heisst nicht, dass medizinische Diagnosen seither nicht mehr wichtig sind. Wenn ein Gesundheitsproblem vorliegt, sind diese durch kein anderes Verfahren ersetzbar und müssen in die Gesamtsicht einfließen. Lehrplananpassungen zählen in manchen Kantonen nicht zu den verstärkten Massnahmen. Wenn dies der Fall ist, werden sie durch ein einfacheres Verfahren als das SAV vergeben.

Im Berufsbildungsbereich werden *arbeitsmarktlich orientierte Verfahren* angewendet. Für zusätzliche individuelle Massnahmen stehen die beiden strukturierten Verfahren CM BB und fiB zur Verfügung. Kommen medizinische Aspekte dazu und sind die Versicherungsbedingungen erfüllt, ist in der Schweiz die IV für diese Art von Abklärungen verantwortlich.

Die Beratungsangebote im Erwachsenenbereich sind niederschwellig. Studierende mit Behinderungen melden sich selber an.

Für die Gewährung des Nachteilsausgleichs im obligatorischen und nachobligatorischen Bereich muss aus rechtlicher und versicherungstechnischer Sicht die Diagnose einer anerkannten Fachstelle vorliegen. Häufig handelt es sich um ICD-basierte Diagnostik.¹⁰⁹ Damit kommt die Verfahrensweise, die beim SAV als Auslöser von Ressourcen aufgegeben wurde, wieder zum Zuge.

Art der individuellen Massnahmen

Bei Kindern und Jugendlichen und bei Menschen im geschützten Bereich dominiert die individuelle Förderung mit individualisierten Zielen; bei Erwachsenen, die Mainstream-Angebote mit standardisierten Zielen in Anspruch nehmen, konzentrieren sich die Massnahmen auf den Ausgleich der Benachteiligung.

Die Art der individuell zugeteilten Massnahmen hat einen beträchtlichen Einfluss auf die Bildungslaufbahn und damit auf die Arbeitsmarktfähigkeit. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen haben das Recht, mit Heilpädagogischer Früherziehung (HFE), mit Logopädie, Psychomotoriktherapie oder mit Schulischer Heilpädagogik (SHP) sowie mit weiteren Massnahmen (z. B. Schulpsychologie, schulärztliche Versorgung) individuell gefördert zu werden. Ein Teil dieser Massnahmen (z. B. die Einweisung in eine Sonderschule mit Lehrplananpassungen) kann die weitere Bildungslaufbahn einschränken; die einmal getroffenen Entscheidungen werden in den Zeugnissen vermerkt und lassen sich nur mühsam korrigieren.

Die Inanspruchnahme eines Nachteilsausgleichs, eines CM BB, einer fiB sowie Beratungen während des Studiums hinterlassen in den Zertifikaten keine Spuren und schränken die weitere Bildungslaufbahn nicht ein.

Zusätzliche Ressourcen für individuelle Massnahmen

Die Durchführung besonderer Massnahmen ist im Kinder- und Jugendbereich ressourcenintensiver und stärker reglementiert als im zertifizierenden nachobligatorischen Bereich und in der Arbeitswelt.

¹⁰⁹ Eine ICF-basierte Analyse wäre aufwändiger, könnte aber den besonderen Bildungsbedarf in einigen Fällen präziser erfassen.

Der Einsatz finanzieller Ressourcen erhöht sich massiv, wenn für die Durchführung der besonderen Massnahmen zusätzliches, eigens dafür ausgebildetes Personal auf der Tertiärstufe notwendig und der Betreuungsschlüssel tief ist. Dies ist in der obligatorischen Schule und bei den geschützten Ausbildungen und Arbeitsplätzen der Fall. Bei Kindern und Jugendlichen wird für die sonderpädagogischen Massnahmen ein EDK-anerkanntes Diplom (ein Bachelor in Logopädie und Psychomotoriktherapie bzw. ein Master in HFE oder SHP) gefordert – was nicht immer eingehalten werden kann (siehe Kapitel 3.3.4). In den geschützten Werkstätten sind Arbeitsagoginnen und -agogen tätig, die ihre Ausbildung mit einer höheren Fachprüfung oder mit einem eidgenössischen Diplom abgeschlossen haben.

In der Berufsbildung unterstützen Case Manager und fachkundige individuelle Begleitpersonen die jungen Leute in schwierigen Situationen. Dafür braucht es zusätzliche Ressourcen, jedoch keine eigens dafür geschaffene Berufsgattung. Die Berufspalette der Case Manager im Bereich Berufsbildung ist breit. In Frage kommen u. a. Fachleute der Psychologie, der Sozialpädagogik, der Sozialarbeit und der Berufsberatung. Sie arbeiten in interinstitutionellen oder interdisziplinären Teams mit Fachwissen aus den Bereichen Justiz, Migration, Gesundheit usw. Wie das CM BB ist auch die fiB kantonal organisiert. Letztere wird in vielen Kantonen von den Lehrpersonen der Berufsschulen übernommen.

In den gymnasialen Maturitätsschulen sind meistens einzelne Lehrpersonen für den Nachteilsausgleich verantwortlich. Sie besuchen Weiterbildungen dazu und geben ihr Wissen intern weiter.

Die Beratungsstellen der Hochschulen sind mit verschiedenen Berufsleuten besetzt. Die einzelnen Hochschulen bestimmen, welche Berufsgattungen in ihren Beratungsstellen vertreten sein sollen. Diese organisieren den Nachteilsausgleich und nehmen die Anpassungen an den Dokumenten vor. Die benötigten Ressourcen sind meist Teil des Diversity Managements.

5.2 Handlungsfelder

Der Bericht bietet eine Momentaufnahme der Situation von Menschen mit Bedarf an besonderen Massnahmen – hauptsächlich aufgrund von Behinderungen – auf den verschiedenen Bildungsstufen und im Arbeitsmarkt. Davon ausgehend sollen im Folgenden Handlungsfelder identifiziert werden, über die es zurzeit noch nicht genügend gesichertes Wissen gibt, um das System zu steuern – ein Anliegen des Bildungsmonitorings. Handlungsfelder werden definiert als «in einem Zusammenhang stehende Problem- und Aufgabenstellungen, die mittels konkreter Massnahmen gelöst werden sollen; Bereich, in dem man aktiv wird, in dem eigenes Handeln möglich ist» (BBAW, o. J.b).

Tabelle 20 liefert eine Übersicht zu den Handlungsfeldern, die sich aus den Bildungsstufen und der Arbeitswelt (Zeilen) und den für den Bericht massgeblichen Steuerungselementen (Spalten) ergeben. Der Wissensstand bzw. die Daten-, Wissens- und Forschungslücken werden farblich markiert. Wenn möglich, werden Entwicklungsperspektiven skizziert. Die konkreten Massnahmen auszuformulieren ist nicht Gegenstand des Berichts.

Tabelle 20: Handlungsfelder nach Bildungsstufen/Arbeitswelt und Steuerungselementen

		Rechtliche Aspekte	Angebote und Massnahmen	Finanzierung			Statistik			Forschungsergebnisse
				1	2	3	4	5	6	
Bildung	Frühbereich									
	obligatorische Schule									
	Sekundarstufe II									
	Tertiärstufe									
	Weiterbildung									
Arbeit	Arbeitswelt									

-  Wenig nationales Wissen vorhanden
-  Wissen zu Teilbereichen vorhanden
-  Wissen vorhanden
-  Keine Aussage möglich

1 = Finanzierung von Bildung allgemein

2 = Finanzierung der besonderen Massnahmen in den Bereichen Bildung und Arbeit

3 = Finanzierung der Eingliederungsmassnahmen der IV in den Bereichen Bildung und Arbeit

4 = Daten des BFS zur Bildungsstatistik und Arbeitswelt allgemein

5 = Daten des BFS zur Bildungsstatistik und Arbeitswelt von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf, insbesondere aufgrund von Behinderungen

6 = Daten des BSV zu Anspruchsberechtigten der IV

Die Problem- und Aufgabenstellungen werden, den Zuständigkeiten entsprechend, nach Bildungsstufen und Arbeitswelt dargestellt.

Frühbereich

Statistik der Heilpädagogischen Früherziehung

Im Frühbereich sind mittlerweile Daten zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) auf nationaler Ebene vorhanden, und zwar mehr zu den Angeboten als zum Bedarf (Ecoplan, 2020, S. 60). Wie oben erwähnt, liegen zu jungen Kindern mit Behinderungen oder Entwicklungsverzögerungen, die durch HFE unterstützt werden, keine nationalen Zahlen vor.

Würden diese Lücken geschlossen, ständen Informationen zu den tragenden Pfeilern der späteren Bildungs- und Arbeitsbiografien von Kindern mit einem erschwerten Start in das Leben zur Verfügung.

Integration in familienergänzende Einrichtungen

Zur Integration von Kindern mit Behinderungen im Frühbereich haben einzelne Städte und privatrechtliche Organisationen Projekte lanciert (siehe Kapitel 3.2.2).

Fragen zu den Vorgaben und Empfehlungen, zur Qualität, zur Finanzierung, zum Angebot und zur Nachfrage sowie zur Ausbildung des Fachpersonals im integrativen Setting im Frühbereich wurden bisher noch nicht vertieft beantwortet. Das Wissen darum könnte die Integration stärken.

Obligatorische Schule

Die Themen, die sich aus der Sicht auf die obligatorische Schule ergeben, drehen sich um das Thema der schulischen Integration.

Integration von Lernenden der Sonderschule in die Regelschule

Gemäss den rechtlichen Grundlagen – der UN-BRK, dem BehiG und dem Sonderpädagogik-Konkordat – ist es Aufgabe der Kantone, die Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschule zu fördern, wenn es die Bedingungen zulassen. Dies bedeutet konkret: wenn es dem Wohl und der Entwicklung der Kinder oder Jugendlichen zuträglich ist und das schulische Umfeld sowie die Schulentwicklung mitberücksichtigt werden (Art. 2b Sonderpädagogik-Konkordat).

Wie der Statistik der Sonderpädagogik zu entnehmen ist, wurde eine beträchtliche Anzahl von Lernenden aus Sonderklassen in Regelklassen integriert. Hingegen kam dies bei Sonderschülerinnen und Sonderschülern seltener vor. Die Gesetzesänderungen zeigten im Falle der Integration von Lernenden aus der Sonderschule in die Regelschule wenig Wirkung (siehe Kapitel 3.3.4).

Zu analysieren wäre, wie die Wahl der Sonderschulung begründet wird, weshalb die Regelschule nicht als geeignet angesehen wird und wie die Entscheidungen langfristig einzustufen sind.

Aus- und Weiterbildung der Schulleiterinnen und Schulleiter

Die Schulleiterinnen und Schulleiter spielen im gesamten Integrationsgeschehen eine Schlüsselrolle (siehe Kapitel 3.3.5, Sahli Lozano et al., 2020b). Sie sind mit herausfordernden Aufgaben konfrontiert, z. B. mit der Zuteilung von Finanz- und Personalressourcen oder mit der Schulentwicklung. Werden sie in der Ausbildung genügend auf die Thematik der schulischen Integration vorbereitet? Findet die Ausbildung auf dem richtigen Niveau statt? Werden passende Weiterbildungen angeboten?

Wissen um die Situation, in der sie ihr Amt ausführen, wäre für die Weiterentwicklung der Schule wertvoll, um dann daraus abzuleiten zu können, ob und wo Handlungsbedarf besteht.

Sonderpädagogisches Fachpersonal

Im Zusammenhang mit der schulischen Integration erweist es sich als ausgesprochen komplex, den Mangel an sonderpädagogischem Fachpersonal in SHP, Logopädie und Psychomotoriktherapie – vor allem in der Regelschule – zu analysieren. Dabei spielen die Ausbildung und die Berufsprofile ebenso eine Rolle wie die Rahmenbedingungen, vor allem die Personalressourcen, die der integrativen Schulung in den Regel- und Sonderschulen zugeteilt werden. Zur Debatte steht auch die Attraktivität der sonderpädagogischen Berufe für Frauen und Männer (siehe Kapitel 3.3.4; 3.3.5).

Würden diese Themen in einem Forschungsprojekt in einen grösseren Zusammenhang gestellt, könnten daraus Schlüsse für eine nachhaltige schulische Integration gezogen werden.

Kantonale Sonderpädagogikkonzepte

Im Rahmen der Kantonalisierung der Sonderpädagogik erarbeiteten die Kantone Sonderpädagogikkonzepte und passten ihre Gesetze an. Eine Analyse der Dokumente könnte Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Kantonen sichtbar machen. Zudem böte sich dadurch die Gelegenheit, zu überprüfen, wo und wie die Kantone die sonderpädagogischen Massnahmen auf der Sekundarstufe II regeln, wie Klassenrepetitionen eingeordnet werden und wieweit sich neuere Entwicklungen, z. B. der Nachteilsausgleich, Lehrplananpassungen oder die Ratifizierung der UN-BRK, darin bereits niederschlagen haben.

Nachteilsausgleich und Lehrplananpassungen

Sowohl der Nachteilsausgleich als auch Lehrplananpassungen sind integrative Massnahmen, die es erlauben, einen Teil der Lernenden in der Regelschule zu unterrichten. Die beiden Massnahmen schliessen sich gegenseitig aus. Sie werden aufgrund unterschiedlicher Verfahren vergeben.

Ein Nachteilsausgleich steht nur Lernenden ohne Anpassung des Lehrplanstatus zu. Er erfordert die Diagnose einer Fachstelle, wird schriftlich vereinbart und verursacht keinen Zeugniseintrag. Für individuelle Lernziele braucht es hingegen keine Diagnose und es gibt einen Vermerk im Zeugnis. Wenn die Lehrplananpassungen nicht mit sonderpädagogischen Massnahmen einhergehen, ziehen sie keine Kosten nach sich und bleiben deshalb oft unbemerkt, manchmal bis zur Berufswahl (vgl. Sahli Lozano, 2020b; Schellenberg et al., 2020; Schmidlin et al., 2017).

Die Vergabe der beiden Massnahmen auf nationaler Ebene vergleichend zu erforschen – und sie mit Klassenrepetitionen in Beziehung zu setzen – würde Daten liefern, um das System der Sonderpädagogik besser steuern zu können.

Sekundarstufe II (Allgemeinbildung und Berufsbildung)

In der Sekundarstufe II liegt das Augenmerk auf der Nutzung des Wissens aus der modernisierten Statistik und aus der Zusammenarbeit mit der obligatorischen Schule.

Statistik zu Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf

Bund und Kantone verfolgen das gemeinsame Ziel, dass 95 % der 25-jährigen Bevölkerung über einen Abschluss mindestens auf der Sekundarstufe II verfügen. Seit wenigen Jahren stehen individuelle Daten über die Schullaufbahn der obligatorischen Schule zur Verfügung. Diese könnten beigezogen werden, um herauszufinden, welche Massnahmen dazu beitragen, ob die jungen Erwachsenen das Ziel schaffen oder nicht (siehe Kapitel 3.3.4; 3.4.2).

Statistische Daten von BFS und BSV

Eine detailliertere Sicht ist gefragt bezüglich der jungen Menschen, die psychisch behindert sind und IV-Leistungen (Eingliederung oder Renten) beziehen. Wie steht es um die «Jungrentnerinnen und -rentner»? Verfügen sie über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II? Wie sahen ihre schulischen Erfahrungen aus? Aus der Verknüpfung der Statistiken des BFS und des BSV könnten wichtige Erkenntnisse resultieren (siehe Kapitel 3.4.5, Schmidlin et al., 2017).

Bis zur Kantonalisierung der Bereiche Sonderschulung, Wohnen und Arbeit kannte die IV die Dossiers der jungen Menschen mit Behinderungen meistens bereits vor Beginn der Berufsbildung oder des Einstiegs ins Berufsleben. Seither ist dies nicht mehr der Fall. Die Anmeldungen bei der IV erfolgen manchmal erst gegen Ende der obligatorischen Schule oder auf der Sekundarstufe II. Das Wissen über die Schullaufbahn wäre aber wichtig. Hier wäre – unter Berücksichtigung des Datenschutzes – ein Informationsaustausch zwischen der Schule und der IV anzustreben (siehe Kapitel 3.4.5).

Tertiärstufe

Menschen mit Behinderungen und intersektionale Forschung

Es gibt Daten und Forschung zu Menschen mit Behinderungen, zu Gender- und Migrationsfragen. Es existiert jedoch wenig intersektionale¹¹⁰ Forschung zu Behinderungen, die kombiniert wird mit den Themenbereichen Gender und/oder Migration im Bildungs- und Arbeitsbereich.

Es wäre wünschenswert, das Thema «Behinderung» in den intersektionalen Forschungsprogrammen stärker zu beachten.

Weiterbildung

Forschung zu Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen

Zur Weiterbildung von Menschen mit Behinderungen besteht eine Wissenslücke. Diese zu schliessen wäre im Hinblick auf deren Arbeitsmarktfähigkeit lohnend.

Arbeitswelt

Beteiligung von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsmarkt

Die Beteiligung von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsmarkt ist in der Schweiz höher als im benachbarten Ausland, aber tiefer als bei Menschen ohne Behinderungen. Dabei sind in der Arbeitswelt aus rechtlicher Sicht zwischen dem öffentlichen und dem privaten Recht grosse Unterschiede feststellbar (siehe Kapitel 4.1). Hier wären Ideen gefragt, wie man die Arbeitsmarktbeteiligung von Menschen mit Behinderungen verbessern könnte, ob rechtlich oder auf einem anderen Weg. Die Fragen dazu lauten, ob sich die beiden Rechtsbereiche angleichen sollen und wie eine Quotenregelung zu beurteilen wäre. Denkbar wäre auch, für Betriebe Anreize zu schaffen, damit sie mehr Menschen mit Behinderungen anstellen (siehe Kapitel 4.5).

Bereichsübergreifende Handlungsfelder

Barrierefreiheit und Nutzung digitaler Medien

Wie viele Lehrbücher, Lernplattformen und andere Unterrichtsmaterialien barrierefrei sind und wie diese genutzt werden, ist nicht bekannt. Eine Bestandsaufnahme dazu über alle Bildungsstufen und die Arbeitswelt würde hier Abhilfe schaffen. Ausserdem könnte eine Sichtung der Digitalisierungsstrategien und -konzepte aufzeigen, ob sonderpädagogische Anliegen berücksichtigt werden. Zu analysieren wäre weiter, unter welchen Bedingungen soziale Medien zur Segregation oder Integration von Menschen mit Behinderungen beitragen (siehe Kapitel 2.2.1; 3.3.5; 4.5).

Weiterbildung des Personals im nachobligatorischen Bereich

Ein Teil des Personals in Bildungseinrichtungen im nachobligatorischen Bereich ist sich der Tatsache nicht bewusst, dass Studierende mit Behinderungen Anspruch auf Beseitigung der Benachteiligungen haben. Eine Bestandserhebung würde aufzeigen, wo Weiterbildungen sinnvoll wären (siehe Kapitel 3.5.2; 3.5.5)

¹¹⁰ Intersektionalität bedeutet, dass verschiedene Diskriminierungsfaktoren gleichzeitig wirken.

Finanzierungsfragen

Die Finanzierung der Sonderpädagogik in der obligatorischen Schule lässt sich national zurzeit nicht erfassen, weil die Kantone den Bereich unterschiedlich verbuchen (siehe Kapitel 3.3.3). Unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit wäre es wichtig zu wissen, wie viel Geld in den Bereich fliesst, wer davon profitiert und ob die Massnahmen effektiv und effizient sind. Da die Personalkosten am meisten ins Gewicht fallen, würde es sich lohnen, das Betreuungsverhältnis in Regel- und Sonderschulen anzuschauen (siehe Kapitel 3.3.4). Analoge Fragen stellen sich für den nachobligatorischen Bereich, die Weiterbildung und die Arbeitswelt.

Forschungsüberblick

Forschungsergebnisse zur gesamten Thematik «Menschen mit besonderem Bildungsbedarf und mit Bedarf an besonderen Massnahmen im Bereich Arbeit aufgrund von Behinderung» werden von verschiedenen Institutionen gesammelt. Eine Übersicht zu Forschungsarbeiten über alle Bildungsstufen und die Arbeitswelt fehlt. Wäre sie vorhanden, könnten die Forschungsergebnisse leichter nutzbar und Forschungslücken besser sichtbar gemacht werden.

Genderfragen

Knaben und Männer beanspruchen das Unterstützungssystem stärker als Mädchen und Frauen. Ein Teil der Ursachen dafür lässt sich biologisch erklären, u. a. mit Erbkrankheiten. Der wesentliche andere Teil ist durch die unterschiedliche Sozialisation bedingt. Dies führt zu der Frage, ob das Versorgungssystem den Genderdimensionen gerecht wird.

In Survey-Umfragen zum Bereich Arbeit nehmen sich mehr Frauen als behindert wahr als Männer, aber mehr Männer als Frauen erhalten IV-Renten (BSV, 2020b, S. 6). Erforscht werden könnte, ob Massnahmen notwendig sind, um diesen Ungleichheiten zu begegnen.

Statistik zum Bereich «besondere Begabungen»

Eine besondere oder überdurchschnittliche Begabung ist nicht a priori ein sonderpädagogisches Thema. Nicht selten jedoch gesellen sich zu den besonderen Begabungen Verhaltensprobleme, beispielsweise bei hochbegabten Minderleisterinnen und -leistern. Die Begabtenförderung wird in der Statistik der obligatorischen Schule nicht berücksichtigt. Zu prüfen wäre, ob das Thema darin aufgenommen oder mit einer Spezialerhebung erfasst werden sollte.

Gezielte Anliegen einzelner Behinderungsformen

Lösungen für Probleme der einzelnen Gruppen mit spezifischen Behinderungen zu finden, erfordert viel interdisziplinäres und interinstitutionelles Wissen. In den Zusammenfassungen der wissenschaftlichen Arbeiten wurden einzelne Beispiele von abgeschlossenen oder laufenden Forschungsarbeiten erwähnt. Es folgen mögliche Themen für künftige Forschungen zu einzelnen Behinderungsarten (Liste nicht abschliessend):

- **Hörbehinderung**

Im Postulat Rytz¹¹¹ geht es um eine Analyse der rechtlichen Anerkennung der Schweizer Gebärdensprachen. Das Postulat betrifft den Bereich Bildung vom Frühbereich über alle Bildungsstufen bis zum Arbeitsmarkt. Die Anerkennung der Gebärdensprachen in den Landessprachen

¹¹¹ Postulat Rytz vom 19.06.2019 (19.3668 «Möglichkeiten der rechtlichen Anerkennung der Schweizer Gebärdensprachen und konkrete praktische Umsetzungsmassnahmen zur vollständigen Teilhabe»).

Deutsch, Französisch und Italienisch hätte weitreichende Folgen für das Bildungssystem. In der obligatorischen Schule beispielsweise müsste für Lernende mit Hörbehinderungen das Sprachenlernen der Erst- und Fremdsprachen neu geordnet werden. Ein Forschungsprojekt dazu könnte den Handlungsbedarf klären.

Hörsehbehinderungen und mehrfache (Sinnes-)Behinderungen

Bei Kindern mit einer Hörsehbehinderung greifen die Instrumente der Pädagogik bei Hör- oder Sehbehinderungen nicht. Menschen mit Hörbehinderungen lernen, das fehlende Gehör mit dem Sehsinn zu kompensieren, Menschen mit Sehbehinderungen lernen, den Sehsinn mit dem Gehör zu kompensieren, was beides nicht einfach ist. Noch schwieriger und anders ist es für Menschen mit Hörsehbehinderungen, bei denen die restlichen Sinne geschult werden müssen. Diese Gruppe ist nicht gross, so dass es nur in wenigen Kantonen Institutionen mit der nötigen Infrastruktur braucht (siehe Kapitel 3.3.1). Zu prüfen wäre die Versorgungslage auf interkantonalen Ebene.

– **Autismus-Spektrum-Störungen**

Im Projekt *Intensive Frühintervention bei Autismus-Spektrum-Störungen IFI ASS* werden im Frühbereich erstmals nationale Aspekte erforscht (siehe Kapitel 3.2.5). Um den Erfolg bei den jungen Kindern nicht zu gefährden, böte sich die Fortsetzung der Arbeiten für den Bereich der obligatorischen Schule an.

– **Dyslexie und Lese-Störungen**

Von allen Kulturtechniken, die man in der Schule lernt, ist das Lesen die grundlegendste. Wer nicht sinnverstehend lesen kann, ist in ausgesprochen vielen Lernfeldern eingeschränkt. Grob gesehen gibt es drei Gruppen von Menschen, denen das Lesen Schwierigkeiten bereitet: Menschen mit Dyslexie, die ein neurologisches Problem haben (siehe Kapitel 3.4.5; 3.5.5), Menschen, die die Grundkompetenzen im Lesen nicht erreichen, weil es ihnen nicht in ausreichenden Mass beigebracht wurde (siehe Kapitel 3.6.1) und Menschen, die das Lesen aufgrund einer schweren kognitiven Beeinträchtigung nicht lernen. Es ist nützlich, den Grund des Nicht-Lesen-Könnens zu kennen, weil sich die Therapien je nach Ursache unterscheiden. Auch sind in den verschiedenen Sprachregionen unterschiedliche Methoden erforderlich. Forschungs- und praxisorientierte Projekte auf allen Ebenen wären zu unterstützen.

Anhang

Glossar

Begriff	Definition
1. Arbeitsmarkt (allgemeiner Arbeitsmarkt)	Der 1. Arbeitsmarkt ist der reguläre Arbeitsmarkt mit marktüblichen Löhnen, ohne Unterstützung durch die öffentliche Hand. Die Akquisition des Personals richtet sich nach der Art der Arbeit.
2. Arbeitsmarkt (geschützter Arbeitsmarkt)	Der 2. Arbeitsmarkt ist der geschützte Arbeitsmarkt mit angepassten Löhnen; er wird von der öffentlichen Hand unterstützt. Die Akquisition der Arbeit richtet sich nach den Fähigkeiten der Menschen mit Behinderungen.
Access	Zugang, Zugangsberechtigung, Zulassung (z. B. zu einem Studium)
Accessibility	Zugänglichkeit, Barrierefreiheit, Hindernisfreiheit u. a. in den Bereichen Information, Kommunikation, Bildung, Weiterbildung, Infrastruktur (vgl. E-Accessibility)
angemessene Vorkehrungen	«Als angemessene Vorkehrungen werden [...] alle notwendige[n] und geeignete[n] Änderungen und Anpassungen [bezeichnet], 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.» (UN-BRK, Art. 2, Begriffsbestimmungen)
Anspruch	Ein Anspruch ist ein Recht, z. B. auf eine Massnahme im Bereich Bildung oder auf einen finanziellen Beitrag von den Sozialversicherungen.
Arbeitsmarktfähigkeit	Employability
assistierende Technologien, assistive Technologien	Unterstützende Technologien spezifisch für Menschen mit Behinderungen als Ergänzung zum Universal Design. In der Informations- und Kommunikationstechnologie gibt es sie als Software (z. B. ein Vorleseprogramm) oder als Hardware (z. B. eine Braille-Zeile bei Blindheit).
Barrierefreiheit	Siehe Accessibility
Bedarf	Aussensicht auf einen Mangel
Bedürfnis	Subjektives Erleben eines Mangels
Beeinträchtigung (Disability)	Funktionseinschränkung aufgrund von bio-psycho-sozialen Faktoren Z. T. synonym für Behinderung verwendet
Behinderung	Behinderung wird je nach Kontext anders, d.h. weiter oder enger definiert.
	Nach ICF (WHO): Behinderung wird bio-psycho-sozial als Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen einem Menschen mit einem Gesundheitsproblem und seinen Umwelt- und personbezogenen Faktoren (Kontextfaktoren) gesehen. (BAR, 2016, S. 17)
	Medizinische/psychologische Definition: Behindert ist, wer die Kriterien für Behinderungen einer anerkannten Klassifikation (z. B. ICD [WHO]) oder einer Versicherung (z. B. IV) erfüllt.
	In der IV wird Behinderung als «Invalidität» definiert. «Invalidität ist die voraussichtlich bleibende oder längere Zeit dauernde ganze oder teilweise Erwerbsunfähigkeit.» (Art. 8 Abs. 1 ATSG)
	Juristische Definition: Behindert ist, wer die Kriterien für Behinderungen der Rechtserlasse erfüllt. (Z. B. UN-BRK, BehiG)
	In der UN-BRK werden die allgemeinen Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen präzisiert.
	Nach BehiG: «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)
	<i>Administrative Definition:</i> Behindert ist, wer wegen einer Behinderung als Leistungsempfänger registriert ist.

Begriff	Definition
	<p>Statistische Definitionen: Behindert ist, wer in einem Register als behindert erfasst ist. Behindert ist, wer sich in Surveys gemäss Selbstaussage als behindert empfindet.</p>
Behinderungsformen	<p>Beeinträchtigung des Körpers, der Sinne, der Kognition, der psychischen Befindlichkeit, des Verhaltens (nicht abschliessend und z. T. überschneidend), z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) – Aufmerksamkeitsdefizit – Autismus, Autismus-Spektrum-Störung (ASS) – Dyslexie, Dyskalkulie, Dyspraxie (Lernbehinderungen) – Hörbehinderung – Körperbehinderungen, Mobilitätsbehinderung, Missbildungen – kognitive Beeinträchtigung (geistige Behinderung) – psychische Behinderung – Sehbehinderung – Sprachbehinderung – Tics – Verhaltensbehinderung – Wahrnehmungsstörung usw.
Benachteiligung	<p>«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.» (BehiG Art. 2 Abs. 2)</p>
Bildungsbedarf, besonderer	<p>Besonderer Bildungsbedarf liegt vor, wenn man dem Bildungsangebot ohne Unterstützung nicht folgen kann (vgl. Terminologie des Sonderpädagogik-Konkordats).</p> <p>Besonderer Bildungsbedarf kann entstehen, wenn eine Unterforderung im Unterricht zu Problemen führt.</p> <p>Individuelle und soziale Faktoren, die einen besonderen Bildungsbedarf auslösen können:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Behinderungen, Entwicklungsbeeinträchtigungen und chronische Krankheiten - sozial-emotionale Schwierigkeiten - besondere Begabung (Hochbegabung) - sozioökonomische Benachteiligung (z. B. aufgrund von Armut, Bildungsferne der Herkunftsfamilie oder der Erziehungsberechtigten) - soziodemografische Benachteiligung (z. B. aufgrund von Nationalität, Sprache, Kultur, Geschlecht)
Bildung: formalisierte und nicht formalisierte Bildung (BBG)	<p>Berufsabschlüsse können gemäss BBG Art. 17 Abs. 5 auf dem regulären Weg, d. h. über formalisierte Bildung mit einer Ausbildung in einem Lehrbetrieb oder auf einem nicht formalisierten Weg erworben werden, z. B. durch direkte Zulassung zur Abschlussprüfung oder durch Validierung von Bildungsleistungen. (SBFI, 2017, S. 21–24)</p> <p>In den rechtlichen Grundlagen der Berufsbildung ist die formalisierte Bildung geregelt, nicht jedoch die nicht formalisierte Bildung. (SBFI, 2017, S. 9)</p>
Bildung: nicht formale, formale, strukturierte und informelle Bildung (WebiG)	<p>a) <i>nicht formale Bildung</i>: Weiterbildung, strukturierte Bildung ausserhalb der formalen Bildung</p> <p>b) <i>formale Bildung</i>: staatlich geregelte Bildung (obligatorische Schule und Angebote mit Abschlüssen auf Sekundarstufe II und Tertiärstufe)</p> <p>c) <i>strukturierte Bildung</i>: Bildung mit Lernprogramm und definierter Lehr-Lern-Beziehung</p> <p>d) <i>informelle Bildung</i>: Kompetenzerwerb ausserhalb der strukturierten Bildung (vgl. WebiG Art. 3)</p>
Brückenangebote	<p>Brückenangebote sind Übergangsausbildungen auf der Sekundarstufe II, zwischen der Sekundarstufe I und dem Eintritt in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II, entweder als Vollzeitunterricht oder mit berufspraktischen Anteilen (vgl. Übergangsausbildungen; Zwischenlösungen).</p>
Digitalisierung	<p>Umwandlung von analogen Daten in das digitale Format</p>
Disability Mainstreaming	<p>Disability Mainstreaming meint die systematische Berücksichtigung der Anliegen von Menschen mit Behinderungen bei sämtlichen Vorhaben und Handlungen, die für die Mehrheit der Menschen (für den Mainstream) durchgeführt werden, und zwar von der Planungsphase bis zur Umsetzung und Evaluation. (EDF, o. J.)</p>

Begriff	Definition
Disability Management	Massnahmen zur Gleichstellung von Menschen mit und ohne Behinderungen in der Arbeitswelt
Diversität (Diversity)	Vielfalt, z. B. bezüglich Behinderungen, soziodemografischen und sozioökonomischen Kategorien; auch normativ im Sinne von Wertschätzung der Vielfalt
Diversity Management	Massnahmen zur Gleichstellung von Menschen in unterschiedlichen soziodemografischen und sozioökonomischen Situationen und/oder mit Behinderung, im Bildungssystem, z. B. im Hochschulbereich
E-Accessibility	Barrierefreiheit in der digitalen Welt
Effektivität	«Effektivität ist ein Mass für die Wirksamkeit einer Handlung oder Massnahme im Hinblick auf ein definiertes Ziel. Im Unterschied zur Effizienz misst die Effektivität nur den Grad der Zielerreichung und ist unabhängig vom dafür nötigen Aufwand.» (SKBF, 2014, S. 16).
Effizienz	«Effizienz bezeichnet den Grad der Wirksamkeit und der Eignung von Handlungen in Bezug auf vorgegebene Ziele. Konkreter bedeutet dies, dass Effizienz ein Ausdruck dafür ist, in welcher Relation Inputs und Outputs eines Systems zueinander stehen.» (SKBF, 2014, S. 18).
E-Government	Prozesse zwischen staatlichen Institutionen und Bürgerinnen und Bürgern auf digitalem Weg
Equity	Equity ist eine Umschreibung von Chancengerechtigkeit. (SKBF, 2014, S. 19)
Förderschwerpunkte gemäss Kultusministerkonferenz (KMK) Deutschland	Für das Jahr 2018 nach Häufigkeit absteigend geordnet (KMK, 2020, S. XV): <ul style="list-style-type: none"> – Lernen (34,6 %) – emotionale und soziale Entwicklung (17,2 %) – geistige Entwicklung (16,9 %) – Sprache (10,1 %) – körperliche und motorische Entwicklung (6,8 %) – Hören (3,9 %) – Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE) (3,6 %) – übergreifend bzw. noch keinem Schwerpunkt zugeordnet (3,0 %) – Kranke (2,1 %) – Sehen (1,7 %)
Heilpädagogische Früherziehung (HFE)	Sonderpädagogisches Berufsfeld und EDK-erkannte Ausbildung auf Masterstufe; HFE richtet sich an Kinder mit Behinderungen, mit Entwicklungsverzögerungen, -einschränkungen oder -gefährdungen ab Geburt bis maximal zwei Jahre nach Schuleintritt.
Heterogenität	Unterschiedlichkeit, Uneinheitlichkeit, z. B. bezüglich Kompetenzen, Migrationsstatus, Geschlecht, Gemeindetypologie usw.; Antonym von Homogenität
Inklusion	Unter dem Aspekt der Diversität gleiche Möglichkeiten haben wie die anderen, wozu auch die freiwillige Exklusion gehört; Antonym zu Exklusion
Integration	Eingliederung in das Regelsystem; Antonym zu Segregation, Separation
Intersektionalität	Begriff der Soziologie, der die Verflechtung mehrerer gesellschaftlicher Diskriminierungsformen in einer Person meint, z. B. Behinderung und Geschlecht, Migrationsstatus usw. (Wortbedeutung.info, o. J.)
Kommunikation	«Kommunikation [schliesst] Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Grossdruck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschliesslich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie, ein.» (UN-BRK, Art. 2).
Leichte Sprache, Einfache Sprache	Die Leichte Sprache ist im deutschen Sprachraum eine relativ eng geregelte Sprache. Die Sätze sind kurz und enthalten nur eine Aussage. Anders als die Leichte Sprache kennt die Einfache Sprache keine zwingenden Regeln und ist für geübtere Leserinnen und Leser geeignet. Im französischen und italienischen Sprachraum wird zwischen Leichter und Einfacher Sprache nicht unterschieden. (EBGB, 2020, S. 2–3) Die Leichte und die Einfache Sprache dienen der Barrierefreiheit.
Logopädie	Sonderpädagogisches Berufsfeld und EDK-erkannte Ausbildung mindestens auf Bachelorstufe; Logopädie befasst sich mit Störungen der Kommunikation, der Sprache, des Sprechens, des Redeflusses, der Stimme, des Schluckens, der Schriftsprache (Lesen und Schreiben) und des Verständnisses von mathematischen Fragen.

Begriff	Definition
Massnahmen, einfache bzw. nicht verstärkte	Einfache bzw. nicht verstärkte Massnahmen sind charakterisiert durch einzelne oder alle der folgenden Kriterien: eingeschränkte Dauer (z. B. weniger als ein Jahr), geringe Intensität (z. B. eine Stunde pro Woche), Ausbildung der Fachkräfte je nach Auftrag, keine einschneidenden Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld (z. B. wohnortnahe Schulung, Berufswahl wird nicht eingeschränkt) oder den Lebenslauf der Kinder oder Jugendlichen. (Vgl. Sonderpädagogik-Konkordat)
Massnahmen, verstärkte	Verstärkte Massnahmen werden aufgrund des Standardisierten Abklärungsverfahrens (SAV) oder eines vergleichbaren Verfahrens angeordnet und werden den Erziehungsberechtigten mit einer Rechtsmittelbelehrung schriftlich kommuniziert. Sie zeichnen sich aus durch einzelne oder alle der folgenden Merkmale: eine lange Dauer, eine hohe Intensität, einen hohen Spezialisierungsgrad der Fachpersonen sowie durch einschneidende Konsequenzen auf den Alltag, das soziale Umfeld oder den Lebenslauf der Kinder oder Jugendlichen, z. B. durch wohnortsferne Schulung oder mögliche Einschränkung der Berufswahl. (Vgl. Sonderpädagogik-Konkordat)
Migrationshintergrund	Zur «Bevölkerung mit Migrationshintergrund» gehören Personen ausländischer Staatsangehörigkeit und eingebürgerte Schweizerinnen und Schweizer – mit Ausnahme der in der Schweiz Geborenen mit Eltern, die beide in der Schweiz geboren wurden –, sowie die gebürtigen Schweizerinnen und Schweizer mit Eltern, die beide im Ausland geboren wurden. (BFS, o. J.f)
Nachteilsausgleich	Der Nachteilsausgleich dient dazu, Einschränkungen durch Behinderungen aufzuheben oder zu verringern. Der Begriff ist enger definiert als in der Alltagssprache. Er umfasst lediglich die Anpassung der Bedingungen, unter denen Lernen und Prüfungen stattfinden, nicht jedoch die Anpassung der Lern- bzw. Ausbildungsziele. Nachteilsausgleich kommt in der Schul- und Berufsbildung, im Tertiärbereich und in der Weiterbildung sowie bei den entsprechenden Aufnahme- und Qualifikationsverfahren zur Anwendung. Personen mit einer nachgewiesenen Behinderung haben Anrecht auf Massnahmen des Nachteilsausgleichs, sofern das Prinzip der Verhältnismässigkeit respektiert wird.
Praktische berufliche, nicht BBG-anerkannte Ausbildungen	Strukturierte berufliche Ausbildungen, die ausserhalb des Regelungsbereichs des BBG angesiedelt sind, z. B. die PrA-INSOS oder die IV-Anlehre; sie bereiten auf Tätigkeiten im 1. oder 2. Arbeitsmarkt vor.
Psychomotoriktherapie	Sonderpädagogisches Berufsfeld und EDK-anerkannte Ausbildung mindestens auf Bachelorstufe; Psychomotoriktherapie befasst sich mit der Wechselwirkung von Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Bewegen und Verhalten. Sie setzt beim körperlichen Ausdruck an, berücksichtigt aber auch die emotionalen, sozialen und kulturellen Einflüsse, die eine Person prägen.
Schulische Heilpädagogik (SHP)	Sonderpädagogisches Berufsfeld und EDK-anerkannte Ausbildung auf Masterstufe; Schulische Heilpädagogik ist zuständig für die Bildung und Erziehung (zur Selbststeuerung) von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf, insbesondere mit Behinderungen, sowohl in Regel- als auch in Sonderschulen.
Sonderpädagogik	Das Fachgebiet der Sonderpädagogik befasst sich theoretisch und praktisch mit Entwicklung, Bildung und Partizipationschancen von Menschen mit besonderen Bedürfnissen aufgrund unterschiedlicher Faktoren. Sonderpädagogik beschäftigt sich mit dem, was zusätzlich zur Regelpädagogik nötig ist, um Menschen mit besonderem Bildungsbedarf – insbesondere aufgrund von Behinderungen – zu bilden und erziehen. Im Tertiärbereich spricht man eher nicht von Sonderpädagogik, da es auf dieser Bildungsstufe keine besonderen Bildungs- oder Erziehungsprogramme gibt. Analog verhält es sich im 1. Arbeitsmarkt. Es geht um den Bedarf an und den Anspruch auf besondere, zusätzliche Massnahmen aufgrund von sozialen und individuellen Faktoren, insbesondere aufgrund von Behinderungen. Dafür gibt es nicht <i>einen</i> Begriff. Verwendet werden etwa die Begriffe Disability Mainstreaming oder Mainstream Disability, Special Needs, Diversity Management sowie Disability-Management.
soziodemografisch	Soziodemografische Faktoren sind u. a.: Nationalität, Migrationsstatus, -hintergrund, Geschlecht, Alter, Behinderung, Regionen (z. B. die Grossregionen der Schweiz oder Sprachregionen) Gemeindestruktur
sozioökonomisch	Sozioökonomische Faktoren sind u. a.: Einkommen und Vermögen, Bildungsstand und Bildungsaspirationen

Begriff	Definition
Supported Education	Supported Education bezeichnet die Begleitung von jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen während der Lehre auf dem 1. Arbeitsmarkt.
Supported Employment	Gemäss Supported Employment Schweiz (2019a) ist Supported Employment ein wertebasiertes und personenzentriertes Handlungskonzept zur Begleitung und Unterstützung von Menschen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt beim Erlangen und Erhalten von bezahlter Arbeit in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes. Der Arbeitsvertrag wird im 2. Arbeitsmarkt abgeschlossen, die Arbeitsstelle befindet sich im 1. Arbeitsmarkt.
Übergangsausbildungen	Übergangsausbildungen sind Zwischenlösungen aus dem Bildungsbereich (vgl. Zwischenlösungen; Brückenangebote)
Universelles Design (Universal Design)	«Universelles Design» meint ein Design, das Produkte, Umfeld, Programme und Dienstleistungen so gestaltet, dass diese von allen Menschen weitgehend ohne Anpassung oder ein spezielles Design genutzt werden können. «Universelles Design» schliesst Hilfsmittel für bestimmte Gruppen von Menschen mit Behinderungen (vgl. assistierende Technologie), soweit sie benötigt werden, nicht aus.
Zwischenlösungen	Als Zwischenlösungen werden Anschlusslösungen nach der Sekundarstufe I bezeichnet. Dabei handelt es sich um nicht zertifizierende Bildungsangebote (Brückenangebot bzw. Übergangsausbildung), arbeitsmarktliche Massnahmen, Arbeit oder eine Auszeit (z. B. Reisen, Sprachaufenthalt).

Links zu Rechtserlassen

Abkürzung	Bezeichnung	Link	Systematische Rechtsammlung
ArG	Bundesgesetz über die Arbeit in Industrie, Gewerbe und Handel	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19640049/index.html	SR 822.11
ATSG	Bundesgesetz über den Allgemeinen Teil des Sozialversicherungsrechts	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002163/index.html	SR 830.1
AVIG	Bundesgesetz über die obligatorische Arbeitslosenversicherung und die Insolvenzenschädigung	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19820159/index.html	SR 837.0
BBG	Bundesgesetz über die Berufsbildung	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html	SR 412.10
BehiG	Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html	SR 151.3
BPG	Bundespersonalgesetz	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20000738/index.html	SR 172.220.1
BStatG	Bundesstatistikgesetz	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19920252/index.html	SR 431.01
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html	SR 101
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19500267/index.html	SR 0.101
Frauenrechtskonvention	Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/239/de	SR 0.108
IAO-Abkommen Nr. 111	Übereinkommen Nr. 111 der Internationalen Arbeitsorganisation über die Diskriminierung in Beschäftigung und Beruf	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19580104/index.html	SR 0.822.721.1
IAO-Abkommen Nr. 159	Übereinkommen Nr. 159 der Internationalen Arbeitsorganisation über die berufliche Rehabilitation und die Beschäftigung der Behinderten	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19830147/index.html	SR 0.822.725.9
IFEG	Bundesgesetz über die Institutionen zur Förderung der Eingliederung von invaliden Personen	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20051694/index.html	SR 831.26

Abkürzung	Bezeichnung	Link	Systematische Rechtsammlung
IVG	Bundesgesetz über die Invalidenversicherung	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19590131/index.html	SR 831.20
KJFG	Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20092618/index.html	SR 446.1
MAV	Verordnung über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19950018/index.html	SR 413.11
OR	Bundesgesetz betreffend die Ergänzung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (Fünfter Teil: Obligationenrecht)	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19110009/index.html	SR 220
Sonderpädagogik-Konkordat	Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007	https://edudoc.ch/record/87689/files/Sonderpaed_d.pdf	
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de	SR 0.109
UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/index.html	SR 0.107
UN-Pakt I	Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19660259/index.html	SR 0.103.1
URG	Bundesgesetz über das Urheberrecht und verwandte Schutzrechte	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19920251/	SR 231.1
Vertrag von Marrakesch	Vertrag von Marrakesch über die Erleichterung des Zugangs zu veröffentlichten Werken für blinde, sehbehinderte oder sonst lesebehinderte Menschen	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20171801/index.html	SR 0.231.175
WebiG	Bundesgesetz über die Weiterbildung	https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20141724/index.html	SR 419.1
ZSAV-BiZ	Vereinbarung zwischen dem Bund und den Kantonen über die Zusammenarbeit im Bildungsraum Schweiz	https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2020/108/de	SR 410.21

Abkürzungsverzeichnis

AHV	Alters- und Hinterlassenenversicherung
AI	Artificial Intelligence (Künstliche Intelligenz)
AR	Augmented Reality (erweiterte Realität)
ArG	Arbeitsgesetz
ARPSEI	Association Romande des Praticiens en Service Educatif Itinérant
ASS	Autismus-Spektrum-Störungen
AT	Assistierende/assistive Technologien
ATSG	Allgemeiner Teil des Sozialversicherungsrechts
BAKOM	Bundesamt für Kommunikation
BBG	Berufsbildungsgesetz
BehiG	Behindertengleichstellungsgesetz
BFH	Berner Fachhochschule
BFS	Bundesamt für Statistik
BGB	Berufliche Grundbildung
BHS	Berufsverband für Heil- und Sonderpädagogik Schweiz
BP	Berufsprüfung
BPG	Bundespersonalgesetz
BSFH	Berufsschule für Hörgeschädigte
BStatG	Bundesstatistikgesetz
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen
BVF	Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung der deutschen, rätoromanischen und italienischen Schweiz
CIIP	Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin
CLACESO	Conférence Latine des Chefs d'Établissements de la Scolarité Obligatoire
CM BB	Case Management Berufsbildung
EASIE	European Agency for Special Needs and Inclusive Education; Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung
EbA	Erstmalige berufliche Ausbildung (siehe IVG)
EBA	Zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (siehe BBG)
EBGB	Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen
EDI	Eidgenössisches Departement des Innern
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung
FH	Fachhochschule
FHNW	Fachhochschule Nordwestschweiz
FHSG	Fachhochschulgesetz

FiB	Fachkundige individuelle Begleitung
FMS	Fachmittelschule
GDK	Schweizerische Gesundheitsdirektorenkonferenz
GMS	Gymnasiale Mittelschule
HABE	Haushaltsbudgeterhebung
HE	Hilflosenentschädigung
HES-SO	Haute École spécialisée de Suisse occidentale
HF	Höhere Fachschulen
HfH	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
HFE	Heilpädagogische Früherziehung
HFP	Eidgenössische höhere Fachprüfung
HFKG	Hochschulförderungs- und -koordinationsgesetz
HPS	Heilpädagogisches Seminar (Zürich)
HRM2	Harmonisiertes Rechnungslegungsmodell
HSLU	Hochschule Luzern
ICT	Information and Communication Technology
IFEG	Bundesgesetz über die Institutionen zur Förderung der Eingliederung von invaliden Personen
IKN	individueller Kompetenzausweis
ILZ	Interkantonale Lehrmittelzentrale
i. V. m.	in Verbindung mit
IAO	Internationale Arbeitsorganisation
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICF-CY	International Classification of Functioning, Disability and Health: children and youth version
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
IFFP	Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
INSOS	Nationaler Branchenverband der Dienstleistungsanbieter für Menschen mit Behinderung
ISR	Integrative Schulung in der Verantwortung der Regelschule
ISS	Integrative Schulung in der Verantwortung der Sonderschule
IV, IVG	Invalidenversicherung, Invalidenversicherungsgesetz
IVSE	Interkantonale Vereinbarung für soziale Einrichtungen
KEM	keine oder einfache (sonderpädagogische) Massnahmen
KESB	Kind- und Erwachsenenschutzbehörden
KI	Künstliche Intelligenz (Artificial Intelligence)
KJFG	Kinder- und Jugendförderungsgesetz
KRK	Kinderrechtskonvention
KoA BiMo	Koordinationsausschuss Bildungsmonitoring
KVG	Krankenversicherungsgesetz

LCH	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
LLL	Lifelong Learning
LRS	Lese-Rechtschreib-Störung
MAV	Maturitäts-Anerkennungsverordnung
NEET	Not in Education, Employment or Training (nicht in Bildung, Arbeit oder Ausbildung)
NFA	Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen
NFP	Nationale Forschungsprogramme
OdA	Organisationen der Arbeitswelt
PAT	Parents as Teachers
PrA	Praktische Ausbildung (ausserhalb des Berufsbildungsgesetzes)
PH	Pädagogische Hochschule
RAV	Regionale Arbeitsvermittlungszentren
RILZ	Reduzierte individuelle Lernziele
SAV	Standardisiertes Abklärungsverfahren (Instrument zum Sonderpädagogik-Konkordat)
SBBK	Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SDL	Statistik der Lernenden
SECO	Staatssekretariat für Wirtschaft
SEMO	Motivationssemester
SEN	Special Educational Needs (besonderer Bildungsbedarf)
SGG	Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft
SHIS	Schweizerisches Hochschulinformationssystem
SHIS-studex	Statistik der Studierenden und Abschlüsse der Hochschulen
SHP	Schulische Heilpädagogik
SILC	Statistics on Income and Living Conditions (Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen)
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SNE	Special Needs Education (Sonderpädagogik, besondere Pädagogik)
SNF	Schweizerischer Nationalfonds
SODK	Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren
SSEE	Soziale und wirtschaftliche Lage der Studierenden (Situation sociale et économique des étudiants)
SSP	Statistik des Schulpersonals
SZH	Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
ÜA	Übergangsausbildung Sek I-Sek II
UD	Universal Design
UH	Universitäre Hochschule
UN-BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)
URG	Urheberrechtsgesetz
VHDS	Verband Heilpädagogische Dienste Schweiz
VM	Verstärkte (sonderpädagogische) Massnahmen
WBK-S	Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur (Ständerat)
WeBiG	Weiterbildungsgesetz
WEIV	Weiterentwicklung der IV
WHO	World Health Organisation, Weltgesundheitsorganisation, Sonderorganisation der UNO
ZEM CES	Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule
ZAS	Zentrale Ausgleichsstelle
ZSAV-BiZ	Vereinbarung zwischen Bund und Kantonen über die Zusammenarbeit im Bildungsraum Schweiz

Ein herzliches Dankeschön für die Mitarbeit geht an folgende Personen:

Mitglieder des Sounding Boards

Ida Bircher	Bundesamt für Sozialversicherung (BSV)
Hervé Bribosia	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)
Dominique Chételat	Generalsekretariat EDK
Reto Furter	Generalsekretariat EDK
Alexander Gerlings	Generalsekretariat EDK
Tina Hascher	Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft
Katrin Holenstein	Bundesamt für Statistik (BFS)
Vera Husfeldt	Generalsekretariat EDK
Laurent Inversin	Bundesamt für Statistik (BFS)
Romain Lanners	Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Peter Lenz	Generalsekretariat EDK
Mathias Mejuh	Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft
Katrin Mühlemann	Bundesamt für Statistik (BFS)
Johannes Mure	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)
Michèle Rudaz	Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV)
Ramona Schnorf	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Monika Tschumi	Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV)
Claudia Zahner Rossier	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)

Personen, die Auskunft gaben

Réjane Deppierraz	Bundesamt für Statistik (BFS)
Regula Dietsche	Leiterin Diversity & Inclusion, Universität St. Gallen
Jakob Eberhard	Bundesamt für Statistik (BFS)
Barbara Fäh	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
Pascale Gazareth	Bundesamt für Statistik (BFS)
Urs Germann	Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB)
Irene Graf Bühlmann	Heilpädagogin und Organisationsberaterin
Marlise Kammermann	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB)
Andreas Klausing	educa
Theres Kuratli	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)
Alice Leibundgut	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)
Ottillie Mattmann	Generalsekretariat EDK
Antoine Maret	swissuniversities
Brian McGowan	Stabsstelle Diversity, Beauftragter Gleichstellung für Menschen mit Behinderungen ZHAW Winterthur

Olga Meier-Popa	Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Nicole Messner	Psychomotorik Schweiz
Gabriela Obexer	swissuniversities
Michael Peter	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)
Irene Rehmann	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)
Simone Reichenau	Psychomotorik Schweiz
Beat Schmid	Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV)
Andreas Uebelbacher	Stiftung Zugang für alle (Access for all)
Benjamin Volland	educa

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anzahl Kinder mit Behinderungen nach Auswirkung der Behinderung 1992–2017	29
Abbildung 2: Anteil von Menschen mit Behinderungen an verschiedenen Bevölkerungsgruppen 2015 ...	31
Abbildung 3: Von der Exklusion zur Integration (Integration = Inklusion)	55
Abbildung 4: Von der Exklusion zur Inklusion (Integration ≠ Inklusion)	55
Abbildung 5: Von der Exklusion zur Inklusion (Integration ≠ Inklusion)	58
Abbildung 6: Angebot-Massnahmen-Pyramide im Frühbereich.....	62
Abbildung 7: Angebot-Massnahmen-Pyramide in der obligatorischen Schule	71
Abbildung 8: Anzahl Lernende in Sonderschulen und -klassen 1999/2000–2019/2020 und verstärkte Massnahmen in Regelklassen 2017/2018–2019/2020	76
Abbildung 9: Anteil Lernende der obligatorischen Schule mit Lehrplananpassungen nach Bildungsstufe, Geschlecht und Nationalitätengruppe 2019/2020 [13,8 % fehlend]	79
Abbildung 10: Anteil Lernende nach Unterrichtsart, verstärkten Massnahmen, Lehrplanstatus, Geschlecht und Nationalitätengruppe 2019/2020	80
Abbildung 11: Anzahl Abschlüsse im Bereich Sonderpädagogik 2012–2019.....	85
Abbildung 12: Wichtigste Übergänge der Abgängerinnen und Abgänger der obligatorischen Schule aus verschiedenen Anspruchsniveaus.....	90
Abbildung 13: Der Übergang in die zertifizierende Sekundarstufe II nach Anspruchsniveau am Ende der obligatorischen Schule, Abgängerinnen und Abgänger 2015.....	92
Abbildung 14: Art der dauerhaften Gesundheitsprobleme der Studierenden mit dauerhaften Gesundheitsproblemen.....	114
Abbildung 15: Gesundheitliche Einschränkungen im Alltag und im Studium nach Art des gesundheitlichen Problems	115
Abbildung 16: Bildungsstand von Menschen mit und ohne Behinderung: Tertiärstufe 2007–2015	116
Abbildung 17: Absicht zur Fortsetzung des Studiums von Studierenden an UH (nach Studienstufe) in Prozentwerten.....	116
Abbildung 18: Bildungsbeteiligung und -abstinenz der Bevölkerung im Alter von 15 bis 75 Jahren nach Behinderungsstatus und Art der Bildungsaktivität im Jahr 2016	124
Abbildung 19: Arbeitsmarktstatus von Menschen mit Behinderungen 2018.....	128

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Behinderung, allgemeiner und besonderer Bildungsbedarf	15
Tabelle 2: Prinzipien des Universal Design (UD).....	21
Tabelle 3: Datenlage zur Bildungsstatistik zu Menschen mit Behinderungen	32
Tabelle 4: Rechtsgrundlagen zu Bildung und Arbeit für Menschen mit Behinderungen.....	35
Tabelle 5: Akteure in den Bereichen Bildung und Arbeit zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen	45
Tabelle 6: Inklusion, Integration und Separation in der obligatorischen Schule	59
Tabelle 7: Datenlage zum Frühbereich.....	65
Tabelle 8: Datenlage zur obligatorischen Schule	73
Tabelle 9: Sonderschulverlängerungen 2017/2018 bis 2019/2020	74
Tabelle 10: Erhebungsmodell zur Statistik der Sonderpädagogik der obligatorischen Schule	78
Tabelle 11: Betreuungsschlüssel in Regel- und Sonderschulen 2018/2019.....	83
Tabelle 12: Datenlage zur Sekundarstufe II.....	89
Tabelle 13: Akteure und Aktivitäten einer hindernisfreien Hochschule	111
Tabelle 14: Datenlage zur Tertiärstufe	112
Tabelle 15: Leistungen der IV im Tertiärbereich, EbA, Art. 16 IVG, Code 401, 2016–2019	117
Tabelle 16: Datenlage zur Weiterbildung.....	123
Tabelle 17: Leistungen der IV für berufsorientierte Weiterbildung, EbA, Art. 16 IVG, 2016–2019....	124
Tabelle 18: Datenlage Arbeitsmarkt.....	127
Tabelle 19: Anspruch auf besondere Massnahmen.....	134
Tabelle 20: Handlungsfelder nach Bildungsstufen/Arbeitswelt und Steuerungselementen	139

Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft BASS/ZHAW. (2015). *Evaluation des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen - BehiG. Integraler Schlussbericht. Im Auftrag des Eidgenössischen Departements des Innern (GS-EDI und EBGB)*. Abgerufen am 14. 10. 2018 von <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/schweiz/evaluation-des-behindertengleichstellungsgesetzes.html>

BAKOM [Bundesamt für Kultur]. (2020). *Strategie Digitale Schweiz*. Abgerufen am 30. 01. 2021 von <https://www.bakom.admin.ch/bakom/de/home/digital-und-internet/strategie-digitale-schweiz/digitale-schweiz.html>

Balestra, S., Eugster, B., & Liebert, H. (2020). Peers with Special Needs: Effects and Policies. *Review of Economics and Statistics*. Abgerufen am 07.12.2020 von https://doi.org/10.1162/rest_a_00960

BAR [Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation]. (2016). *ICF-Praxisleitfaden 2*. Abgerufen am 10.03.2021 von https://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/publikationen/reha_grundlagen/pdfs/PL.ICF2.web.pdf

BBAW [Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften]. (o. J.a). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Pädagoge*. Abgerufen am 24.04.2021 von <https://www.dwds.de/wb/Pädagoge>

BBAW [Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften]. (o. J.b). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Handlungsfeld*. Abgerufen am 12.05.2021 von <https://www.dwds.de/wb/Handlungsfeld>

BFH [Berner Fachhochschule]. (2021). *Technologischer Wandel: Chancen und Risiken für Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen am 07.06.2020 von <https://digital-ability.ch/de>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2009). *Behinderung hat viele Gesichter*. Neuchâtel: BFS.

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2015). *Tätigkeit in geschützten Werkstätten für Menschen mit Behinderungen*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 09.09.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/erwerbstaetigkeit/geschuetzte-arbeit.assetdetail.275279.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2016). *Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Ausgabe 2016*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich/ende-obligatorische-schule.assetdetail.1520326.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2017a). *Bildungsstand von Menschen mit und ohne Behinderung: Tertiärstufe*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 04.01.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/grafiken.assetdetail.3962001.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2017b). *Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2016 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/soziale-herkunft-hs.assetdetail.3822341.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2018a). *Bildungsverläufe auf Sekundarstufe II. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich.assetdetail.5026679.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2018b). *Gesundheit der Studierenden an Schweizer Hochschulen im Jahr 2016*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.6526111.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2018c). *Lebenslanges Lernen in der Schweiz. Ergebnisse des Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2016*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/weiterbildung.assetdetail.5766407.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2018d). *Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich, Ausgabe 2018*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeufe-bildungsbereich/ende-sekundarstufe-II.assetdetail.5006699.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2019a). *Gesundheitsstatistik 2019*. Neuchâtel: BFS.

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2019b). *Kinder und Behinderungen 2017*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 06.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/behinderungen.assetdetail.11387131.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2019c). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2017/18*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.10227899.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2019d). *Statistischer Sozialbericht*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/querschnittsthemen/panorama-gesellschaft-schweiz.assetdetail.9026637.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2019e). *Die Ausbildung der künftigen Lehrkräfte in der Schweiz. Tabelle 6: Abschlüsse im Bereich Sonderpädagogik an den UH und FH/PH nach Studienstufe, Fachrichtung, EDK-Region, Hochschule, Geschlecht und Nationalität*. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft.assetdetail.14547886.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020a). *Der Übergang in die zertifizierende Sekundarstufe II nach Anspruchsniveau am Ende in der obligatorischen Schule (Grafik)*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 06.11.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeuft-bildungsbereich.assetdetail.14715064.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020b). *Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung im Jahr 2018*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 02.08.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/familienergaenzende-kinderbetreuung.assetdetail.12867117.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020c). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.14776871.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020d). *Taschenstatistik der Schweiz 2020*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/dienstleistungen/fuer-medienschaffende/alle-veroeffentlichungen.assetdetail.11587671.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020e). *Weiterbildung der Bevölkerung*. Abgerufen am 05.04.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/weiterbildung/bevoelkerung.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020f). *Menschen mit Behinderungen*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 05.07.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/behinderungen.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020g). *Menschen mit Behinderungen gemäss Gleichstellungsgesetz*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 05.11.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-menschen-behinderungen/behinderungen/individuelle-merkmale.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020h). *Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen. Taschenstatistik*. Neuchâtel: BFS.

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020i). *Tertiärstufe – Hochschulen*. Abgerufen am 16.03.2021 von Studierende nach Hochschultyp: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020j). *Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung der Schweiz und der Kantone, 2020–2050*. Abgerufen am 06.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.14963221.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020k). *Öffentliche Bildungsausgaben nach Bildungsstufe, Ausgabenart und Verwaltungsebene. 1990–2018*. Abgerufen am 05.05.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/14367430/master>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020l). *STAT-TAB Interaktive Tabellen*. Abgerufen am 17.03.2021 von Thema: Bevölkerung, Variablen: Alter, Jahr: <https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020m). *Bildungsfinanzen. Rechnungsjahre 2017/18*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 06.04.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/ressourcen-betreuung/bildungsausgaben.assetdetail.12947701.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2020n). *Die Bevölkerung der Schweiz*. BFS. Abgerufen am 25.05.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.assetdetail.14941612.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2021a). *Basistabellen 2019/20 (Lernende, Studierende)*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung.assetdetail.15864820.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (2021b). *Basistabellen 2019/20. Lernende der Sonderpädagogik*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 10.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.15964147.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (o. J.a). *Erhebung zu Familien und Generationen*. Abgerufen am 04.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/erhebungen/efg.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (o. J.b). *HABE Haushaltsbudgeterhebung*. Abgerufen am 04.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/erhebungen/habe.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (o. J.c). *SILC (Statistics on Income and Living Conditions, Erhebung über Einkommen und Lebensbedingungen)*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 05.02.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/erhebungen/silc.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (o. J.d). *Studierende an den pädagogischen Hochschulen (ohne FH) nach Jahr, Fachrichtung, Geschlecht und Hochschule - 2001–2019 (Tabellen)*. Neuchâtel: BFS. Abgerufen am 10.09.2020 von [https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1502040300_191/px-x-1502040300_191.px](https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1502040300_191/px-x-1502040300_191/px-x-1502040300_191.px)

BFS [Bundesamt für Statistik]. (o. J.e). *Die Faktoren der Alterung*. Abgerufen am 16.12.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/alterung/bevoelkerung.html>

BFS [Bundesamt für Statistik]. (o. J.f). *Bevölkerung nach Migrationsstatus*. Abgerufen am 28.07.2020 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html>

BHS [Berufsverband für Heil- und Sonderpädagogik Schweiz]. (2018). *Digitalisierung in der Bildung. Fokus: Arbeitsfelder der Heil-/Sonderpädagogik*. Abgerufen am 14.08.2020 von http://www.bhs-schweiz.ch/userfiles/downloads/BHS-Positionspapier_Digitalisierung_2018.pdf

BJ [Bundesamt für Justiz]. (2000). *Botschaft zur Volksinitiative «Gleiche Rechte für Behinderte» und zum Entwurf eines Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen behinderter Menschen*. Bern.

Bless, G. (2018). Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 24/2, S. 6–14.

BSFH [Berufsfachschule für Lernende mit Hör- und Kommunikationsbehinderungen]. (o. J.). *Weiterbildung Infos*. Abgerufen am 03.10.2020 von <https://www.bsfb.ch/weiterbildung/infos/>

BSV [Bundesamt für Sozialversicherungen]. (2013). *Geschichte der sozialen Sicherheit der Schweiz. Invalide und Behinderte*. BSV. Abgerufen am 16.03.2021 von <https://www.geschichtedersozialensicherheit.ch/akteure/profile-von-betroffenengruppen/invalide-behinderte>

BSV [Bundesamt für Sozialversicherungen]. (2020a). *Kreisschreiben über die Eingliederungsmassnahmen beruflicher Art*. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://sozialversicherungen.admin.ch/de/d/6396>

BSV [Bundesamt für Sozialversicherungen]. (2020b). *IV-Statistik 2019*. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken.assetdetail.12927335.html>

BSV [Bundesamt für Sozialversicherungen]. (2020c). *Weiterentwicklung der IV. Hintergrunddokument. Die Vorlage im Überblick*. Abgerufen am 28.04.2021 von <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/reformen-revisionen/weiterentwicklung-iv.html>

BSV [Bundesamt für Sozialversicherungen]. (2020d). *Vermeiden, dass Junge als Rentner/innen ins Erwachsenenleben starten. Hintergrunddokument*. Abgerufen am 28.04.2021 von <https://www.bsv.admin.ch/dam/bsv/de/dokumente/iv/faktenblaetter/Weiterentwicklung%20IV/higru-weiv-junge-rentner.pdf>

Buholzer, A., Grüter, J., & Tschopp, C. (2015). *Evaluation der Integrierten Sonderschulung in der Verantwortung der Regelschule (ISR) im Kanton Zürich. Evaluationsbericht 2015*. Luzern: PH Luzern.

Bundesrat. (1995). *Verordnung über die Anerkennung von Gymnasialausweisen (MAV)*. Abgerufen am 20. 03. 2021 von https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1995/1001_1001_1001/de

Bundesrat. (2014). *Einhaltung der Grundsätze der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen. Bericht des Bundesrates vom 12. September 2014*.

Bundesrat. (2015). *Bericht Autismus-Spektrum-Störungen. Massnahmen für die Verbesserung der Diagnostik, Behandlung und Begleitung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schweiz*.

Bundesrat. (2016). *Erster Bericht der Schweizer Regierung über die Umsetzung des Übereinkommens über die Rechte der Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen am 04.10.2018 von <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html>

Bundesrat. (2017a). *Auswirkungen der Digitalisierung auf Beschäftigung und Arbeitsbedingungen - Chancen und Risiken*. Abgerufen am 01. 12. 2019 von <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/50248.pdf>

Bundesrat. (2017b). *Bericht über die zentralen Rahmenbedingungen für die digitale Wirtschaft*.

Bundesrat. (2018a). *Behindertenpolitik. Bericht des Bundesrates vom 09.05.2018*.

Bundesrat. (2018b). *Massnahmen zum Schliessen von Lücken bei der Umsetzung der Kinderrechtskonvention*.

Bundesrat. (o. J.). *Menschen mit Behinderungen in humanitären Notlagen noch besser unterstützen*. Abgerufen am 26.03.2021 von

<https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-79521.html>

BVF, & ARPSEI [Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung & Association Romande des Praticiens en Service Éducatif Itinérant]. (2017). *Kindertagesstätten öffnen für Kinder mit besonderen Unterstützungsbedürfnissen. Empfehlungen zur inklusiven familienergänzenden Betreuung*.

BVF, & ARPSEI [Berufsverband Heilpädagogische Früherziehung & Association Romande des Praticiens en Service Éducatif Itinérant]. (2018). *Qualitätsstandards in der Heilpädagogischen Früherziehung. Fassung 2018*.

CellCIPS [Cellule cantonale de coordination en informatique pédagogique spécialisée]. (o. J.). *Utiliser le numérique pour permettre à tous d'apprendre*. Abgerufen am 11.08.2020 von

<https://www.cellcips.ch/>

CIIP [Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin]. (o. J.). *Moyens d'enseignements romands (MER)*. Abgerufen am 16.09.2020 von

<https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Moyens-denseignement-romands-MER/Moyens-denseignement-romands-MER>

Deutsche UNESCO-Kommission. (o. J.). *Inklusive Bildung*. Abgerufen am 27.07.2020 von

<https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>

Dietsche, R. (2015). *Optimierungsmassnahmen der Studienbedingungen an deutschsprachigen Schweizer Universitäten für Menschen mit Behinderung. Dissertation*. Universität St. Gallen.

Dirks, S., & Bühler, C. (2018). Barrierefreiheit, Usability und Universelles Design in der Softwareentwicklung. In R. Dachsel, & G. Weber (Hrsg.), *Mensch und Computer 2018 - Workshopband*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e. V. [DOI: 10.18420/muc2018-ws01-0250](https://doi.org/10.18420/muc2018-ws01-0250)

EASIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education]. (2018). *Statistiken zu inklusiver Bildung. Kernaussagen und Hauptresultate (2014/16)*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018. Abgerufen am 31.03.2021 von https://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_key_messages_and_findings_2014-2016_de_0.pdf

EASIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education]. (o. J.). *Glossary*. Abgerufen am 08.10.2020 von <https://www.european-agency.org/resources/glossary>

EBGB [Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen]. (2020). *Leichte Sprache. Ein Faktenblatt für die Bundesverwaltung*. Bern. Abgerufen am 14.03.2021 von <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/themen-der-gleichstellung/e-accessibility-/communicationnumeriqueaccessible2/langue-facile-a-lire.html>

Ecoplan. (2020). *Überblick zur Situation der familienergänzenden Betreuung in den Kantonen. Qualitätsvorgaben, Finanzierungssystem und Angebotsübersicht. Im Auftrag der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (SODK)*. Bern.

Edelmann, D. (2015). Stärkung der Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity - Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen: Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 42–50). Bern: EDK.

EDF [European Disability Forum]. (o. J.). *Disability Glossary*. Abgerufen am 25.05.2020 von https://web.archive.org/web/20120419153507/http://www.edf-feph.org/Page_Generale.asp?DocID=12536

EDI [Eidgenössisches Departement des Innern]. (2021). *Staatenberichtsverfahren*. Abgerufen am 20.05.2021 von <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde/staatenbericht.html>

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2000). *Reglement über die Anerkennung der Hochschuldiplome in Logopädie und der Hochschuldiplome in Psychomotoriktherapie (4.2.2.5)*. Bern.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2006). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich: Bericht zur Vernehmlassung*. Bern.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2007a). *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. Instrument zum Sonderpädagogik-Konkordat*.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2007b). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007*. Heiden.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2008). *Reglement über die Anerkennung der Diplome im Bereich der Sonderpädagogik (Vertiefungsrichtung Heilpädagogische Früherziehung und Schulische Heilpädagogik) (4.2.2.2)*.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2012). *Interkantonale Vereinbarung über Beiträge an die Bildungsgänge der höheren Fachschulen (HFSV) vom 22. März 2012*.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung*. Bern: EDK. Abgerufen am 07.03.2021 von https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik?highlight=fdb7825abd3b4cd9874c1f494f7d1849&expand_listingblock=2a7c926bf3894edc877e0c732aff8a9e

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2018). *Medienmitteilung zur Digitalisierungsstrategie. EDK verabschiedet nationale Digitalisierungsstrategie für das Bildungswesen*. Abgerufen am 20.08.2020 von <https://www.edk.ch/edk.ch/platform/de/de/dokumentation/medienmitteilungen/medienmitteilung-27-6-2018-1>

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2019). *Massnahmen zur Digitalisierungsstrategie der EDK*. Abgerufen am 19.07.2020 von <https://www.edk.ch/de/themen/transversal/digitalisierung>

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2020a). *Das Projekt IFI ASS geht in die zweite Phase. éducation ch (1)*, S. 2. Abgerufen am 03.05.2020 von https://edudoc.ch/record/209101/files/education_12020_d.pdf

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2020b). *Tätigkeitsprogramm 2021–2024*. Abgerufen am 27.02.2021 von <https://www.edk.ch/de/dokumentation/rechtstexte-beschluesse/beschluesse>

EDK, & SODK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, & Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren]. (2018). *Familienergänzende Kinderbetreuung. Gemeinsame Erklärung der EDK und der SODK vom 21. Juni 2018*. Bern.

EDK, GDK, SODK, & BSV [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Gesundheitsdirektorenkonferenz, Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren, & Bundesamt für Sozialversicherungen]. (2019). *Intensive Frühintervention bei Autismus-Spektrum-Störungen IFI ASS*. Bern.

Educa. (2019). *Daten in der Bildung – Daten für die Bildung. Grundlagen und Ansätze zur Entwicklung einer Datennutzungspolitik für den Bildungsraum Schweiz*. Abgerufen am 28.08.2020 von <https://www.educa.ch/de/expertise-empfehlungen>

Educa. (2021). *educa.Navigator*. Abgerufen am 22.05.2021 von Anwendungen für Schulen und Unterricht: <https://navi.educa.ch/>

Educa. (o. J.). *Optimierung der Datenflüsse: Programm optima*. Abgerufen am 20. 11. 2020 von <https://berufsbildung2030.ch/de/projekte-2030/kantone/optima>

Egger, Dreher, & Partner. (2007). *Vertiefungsstudie: Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie*.

Egger, Dreher & Partner. (2015). *Nationale Evaluation Case Management Berufsbildung. Schlussbericht. Stand 16. November 2015*.

Eidgenössische Finanzverwaltung. (2001). *Botschaft zur Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgaben zwischen Bund und Kantonen (NFA)*.

EPFL [École polytechnique fédérale de Lausanne]. (2021). *REALTO: Die Lernplattform für vernetzte Berufsbildung*. Abgerufen am 03.03.2021 von <https://www.epfl.ch/labs/chili/de/realto-die-lernplattform-fur-vernetzte-berufsbildung/>

Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt. (2019). *Basel-Stadt hat eine Vorbildfunktion in der frühen Deutschförderung*. Abgerufen am 27.02.2021 von <https://www.hochschulen.bs.ch/nm/2019-basel-stadt-hat-eine-vorbildfunktion-in-der-fruehen-deutschfoerderung-ed.html>

ETH [Eidgenössische Technische Hochschule]. (2021). *Cyathlon – bewegt Mensch und Technik*. Abgerufen am 11.08.2020 von <https://cyathlon.ethz.ch/>

EU [Europäische Union]. (2002). *Entschiessung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen*. Abgerufen am 28.02.2021 von [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709\(01\)&qid=1554312508546](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32002G0709(01)&qid=1554312508546)

Fehlmann, M. (2019). Zur Lebenssituation von Studierenden mit Behinderungen an der ZHAW. Kurzfassung der Umfrage an der ZHAW. In ZHAW, *Chancengleichheit an der ZHAW* (S. 40–56). Abgerufen am 14.05.2021 von <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/ueberuns/rektorat/broschuere-hindernisfreie-hochschule.pdf>

Gruntz-Stoll, J. (2011). Hilfs- und Sonderschulen. In *Historisches Lexikon der Schweiz (HSL)*. Abgerufen am 27.02.2021 von <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/010411/2011-10-26/>

Häusermann, J. (2019). *Die Arbeitsmarktinklusivon von Menschen mit einer Behinderung*. Bachelor-Thesis. Olten: Hochschule für Soziale Arbeit (HSA).

Heese, G. (1981). Studienprobleme behinderter Studenten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, Jg. 50 (2), S. 90–96.

Hofmann, C., & Schaub, S. (2016). Junge Berufsleute mit Beeinträchtigungen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und die Rolle von «Supported Education». *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*(30). Abgerufen am 06.12.2020 von http://www.bwpat.de/ausgabe30/hofmann_schaub_bwpat30.pdf

Hofmann, C., Häfeli, K., Krauss, A., Müller, X., Duc, B., Bosset, I., & Lamamra, N. (2020). *Situation der Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschweligen Ausbildungsbereich LUNA*. Kurzbericht. Abgerufen am 01.11.2020 von <https://www.ehb.swiss/file/15932/download>

Hollenweger, J., Gürber, S., & Keck, A. (2004). *Menschen mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen*. Kurzfassung. Abgerufen am 18.06.2021 von http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp45/NFP45_Hollenweger_SB.pdf

Hümbelin, O., von Bergen, M., & Luchsinger, L. (2019). Technologischer Wandel: Chancen und Risiken für Menschen mit Behinderungen. *BFH Impuls* (3), S. 32–24.

IES [Institute of Education Science]. (o. J.). *Defining Early Warning Systems*. Abgerufen am 27.03.2021 von https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/pdf/EWS_def.pdf

ILO [International Labour Organization]. (2002). *Managing disability in the workplace. Code of practice*. Abgerufen am 10.06.2018 von https://www.ilo.org/skills/pubs/WCMS_103324/lang--en/index.htm

ILZ [Interkantonale Lehrmittelzentrale]. (2020). *Arbeitshypothese «Lehrmittel 2030»*. Abgerufen am 22.05.2021 von <https://www.ilz.ch/?s=Lehrmittel+2030>

Inclusion Handicap. (2017). *Schattenbericht. Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bern.

INFRAS. (2018). *Zahlen und Fakten zur frühen Kindheit. Wissenswertes zu den Zielen von Ready!* Zürich.

INSOS. (o. J.). *PrA-Statistik 2018/19*. Abgerufen am 24.10.2020 von <https://insos.ch/assets/Dateien/PrA-Statistiken-2018-2019.pdf>

Integras. (2019). *Standards inklusive Schule*. Abgerufen am 28.11.2020 von https://www.integras.ch/images/_pdf/servicemenu/tagungen/sonderpaedagogik/Referate_Sonderpaedagogik_2019/A5_Integras_Standards_inklusiveSchule_D_Web.pdf

Integration Action for Inclusion. (o. J.). *Statement of Inclusion Principles*. Abgerufen am 25.02.2021 von <https://www.inclusionontario.ca/what-is-inclusion.html>

Johner-Kobi, S., Riedi, A. M., Nef, S., Biehl, V., & Page, J. (2015). *SAMS – Studie zum Arbeitsleben von Menschen mit Sehbehinderung: Schlussbericht*. Winterthur: ZHAW. Abgerufen am 09.10.2020 von <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/1177>

Kälin, W., & Locher, R. (2015). *Der Zugang zur Justiz in Diskriminierungsfällen*. Abgerufen am 01.12.2020 von <https://boris.unibe.ch/id/eprint/136106>

Karpf, N. (8. Juli 2019). Alarmstufe noch nicht auf Rot. Es ist nicht so schlimm wie an Regelschulen – aber auch die Sonderschulen im Kanton spüren den Heilpädagogenmangel. *Solothurner Zeitung vom 08.07.2019*.

KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]. (2020). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Berlin. Abgerufen am 14.03.2021 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf

Kobi, S., & Pärli, K. (2010). *Bestandesaufnahme hindernisfreie Hochschule: Schlussbericht*. Abgerufen am 29.08.2018 von <https://doi.org/10.21256/zhaw-1787>

Korber, P. (2015). *Inklusion durch unterstützende Technologien im österreichischen Schulsystem. Masterarbeit*. Wien.

Kronenberg, B. (2015). Frühförderung. Statistik der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) in der Schweiz von 2007–2013. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 472–479). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Landert, C., & Eberli, D. (2015). *Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Rahmen der interinstitutionellen Zusammenarbeit*. Zürich: Landert Brägger Partner.

Lanfranchi, A., Neuhauser, A., Schaub, S., Villiger, A., & Ramseier, E. (2020). *Förderung ab Geburt: ZEPPELIN 0–3 und Follow up ZEPPELIN 5–8. Stand der Forschung in aller Kürze*. Abgerufen am 22.04.2020 von www.zeppelin.hfh.ch

LCH [Lehrerinnen und Lehrer Schweiz]. (2018). *Digitale Technologien in der Schule: Herausforderungen aktiv angehen. Positionspapier*. Abgerufen am 07.08.2020 von <https://www.lch.ch/publikationen/positionspapiere/dokument/digitale-technologien-in-der-schule-herausforderungen-aktiv-angehen/>

Lesemann, P. (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung. Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In Migration Policy Institute (Hrsg.), *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen* (S. 125–150). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Meier-Popa, O. (2012). *Studieren mit Behinderung. Theoriebildung und Praxis des Zugangs (Access) zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Microsoft. (2021a). *Coding for Kids with Autism*. Abgerufen am 03.03.2021 von <https://codakid.com/coding-for-kids-with-autism-the-ultimate-guide-for-parents-and-educators/>

Microsoft. (2021b). *Global Diversity and Inclusion*. Abgerufen am 03.03.2021 von <https://www.microsoft.com/en-us/diversity/inside-microsoft/cross-disability/autismhiringcorporate>

Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, Ph., Brandt, T., Heißenberg, S., Naumann, H., & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Riemer-Kafka, G. (2019). *Juristische Handreichung für die Sonderpädagogik*. Bern: Edition SZH/CSPS.

RIPPH [Réseau international sur le Processus de production du handicap]. (o. J.). *Le modèle*. Abgerufen am 03.11.2020 von <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>

Ritz, T., & Wimmer, K. (2019). Menschlich digital! Digitale Transformation als Chance für die Inklusion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 25 (11-12), S. 6-13.

Sahli Lozano, C., Brandenburg, K., & Ganz, A. S. (2020a). Vergabe und Umsetzung des Nachteilsausgleichs auf Sekundarstufe I. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 42 (3), S. 693–706. [doi:10.24452/sjer.42.3.13](https://doi.org/10.24452/sjer.42.3.13)

Sahli Lozano, C., Simovic, L. J., & Brandenburg, K. (2020b). Chancen und Risiken der Massnahmen Reduzierte individuelle Lernziele und Nachteilsausgleich aus Sicht von Schulleitenden der Primarstufe. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 89 (4), S. 251–265. Abgerufen am 05.01.2021 von <https://reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/153016>

SBBK [Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz]. (2008). *Case Management Berufsbildung CM BB*. Abgerufen am 20.10.2020 von https://www.sbbk.ch/dyn/bin/20066-20882-1-cm_3_4d.pdf

SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation]. (2017). *Handbuch berufliche Grundbildung für Erwachsene*. Bern. Abgerufen am 07.03.2021 von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/projekte-und-initiativen/berufsabschluss-und-berufswechsel-fuer-erwachsene/handbuch-berufliche-grundbildung-fuer-erwachsene.html>

SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation]. (2020a). *Chancengerechtigkeit im BFI-Bereich. Übersicht über Aktivitäten mit Schwerpunkt Chancengerechtigkeit*. Bern. Abgerufen am 20.08.2020 von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bfi-politik/bfi-2021-2024/transversale-themen/chancengerechtigkeit-bfi.html>

SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation]. (2020b). *Indikatoren zum Monitoring des Weiterbildungsgesetzes*. Bern. Abgerufen am 07.12.2020 von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/weiterbildung/dialog-der-weiterbildung.html>

SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation] et al. (2018). *Leitbild Berufsbildung 2030*. Abgerufen am 07.03.2021 von https://berufsbildung2030.ch/images/_pdf_de_en/vision2030_d.pdf

Schär, C., & Weibel, D. (2018). *Evaluation des Kinder- und Jugendförderungsgesetzes (KJFG)*. BSV. Abgerufen am 02.08.2020 von <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/publikationen/forschung/forschungspublikationen.exturl.html/aHR0cHM6Ly9mb3JzY2h1bmcuc296aWFsZS1zaWNoZXJoZWl0LW/Noc3MuY2gvZm9yc2NodW5nc3B1Ymtpa2F0aW9uZW4v.html>

Scharnhorst, U., & Kammermann, M. (2018). Wie inklusiv ist die Berufsbildung? Auslegeordnung zur zweijährigen Grundbildung. *Panorama (2)*, S. 14–15.

Schellenberg, C., Hofmann, C., & Georgi-Tscherry, P. (2017). Gerechtere Bildungschancen dank Nachteilsausgleich? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 23 (10)*, S. 18–25.

Schellenberg, C., Pfiffner, M., Krauss, A., De Martin, M., & Georgi-Tscherry, P. (2020). *EIL – Enhanced Inclusive Learning. Nachteilsausgleich und andere unterstützende Massnahmen auf Sekundarstufe II*. Luzern. Abgerufen am 13. 11. 2020 von <https://www.hfh.ch/projekt/enhanced-inclusive-learning-eil-nachteilsausgleich-und-andere-unterstuetzenden-massnahmen-auf>

Schmidlin, S., Borer, J., Allemann, E., & Clerc, R. (2017). *Angebote am Übergang I für Jugendliche mit gesundheitlichen Einschränkungen. Bericht im Rahmen des dritten mehrjährigen Forschungsprogramms zu Invalidität und Behinderung (FoP3-IV)*. Bern: BSV (Bundesamt für Sozialversicherungen).

Schulpsychologie Schweiz – Interkantonale Leitungskonferenz. (2014). *Richtlinien zur Gestaltung der Schulpsychologie in der Schweiz*.

Schweizer Paraplegiker-Forschung. (o. J.). *Funktionsfähigkeit und Methodik*. Abgerufen am 25.03.2021 von <https://www.paraplegie.ch/spf/de/forschungsschwerpunkte/schwerpunkte/funktionsfaehigkeit-und-methodik/>

Schweizerische UNESCO-Kommission. (2019). *Bildung*. Abgerufen am 27.07.2020 von <https://www.unesco.ch/education/>

SECO [Staatssekretariat für Wirtschaft]. (2014). *Bericht Arbeitsgruppe Arbeitsmarktfähigkeit*. Abgerufen am 15.12.2020 von https://avenir50plus.ch/avplus50/wp-content/uploads/2017/01/Bericht_Gruppe_Arbeitsmarktfahigkeit_2014.pdf

- Seufert, S. (2018). *Flexibilisierung der Berufsbildung im Kontext fortschreitender Digitalisierung*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]. (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Aarau: SKBF.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]. (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- SODK [Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren]. (o. J.). *Behindertenpolitik*. Abgerufen am 25.04.2021 von (<https://www.sodk.ch/de/themen/behindertenpolitik/>)
- Steinegger, F. (2019). Es hat zu wenig Heilpädagogen. *Bote der Urschweiz vom 14.06.2019*.
- Steinfeld, E., & Maisel, J. L. (2012). *Universal Design: Creative Inclusive Environments*. (Wiley, Hrsg.) Hoboken, NY: Wiley & Sons. Abgerufen am 25.02.2021 von <http://idea.ap.buffalo.edu/about/universal-design/>
- Supported Employment Schweiz. (2019a). *Was ist Supported Employment / Supported Education?* Abgerufen am 11.09.2019 von https://supportedemployment.ch/wp-content/uploads/SES_Standortpapier_09.19_final.pdf
- Supported Employment Schweiz. (2019b). «*First place – then train*». Abgerufen am 02.05.2021 von https://supportedemployment.ch/wp-content/uploads/Druckversion_Wissen_191024-1.pdf
- swissuniversities. (2021). *P-8 Stärkung von Digital Skills in der Lehre*. Abgerufen am 02.05.2021 von <https://www.swissuniversities.ch/fr/themes/digitalisation/digital-skills>
- SZH [Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik]. (o. J.a). *Kantonale Konzepte*. Abgerufen am 27.02.2021 von <https://szh.ch/themen-der-heil-und-sonderpaedagogik/recht-und-finanzierung/kantonale-konzepte>
- SZH [Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik]. (o. J.b). *Netzwerk Lernen mit Behinderung in der Sek II*. Abgerufen am 05.11.2020 von <https://www.szh.ch/netzwerke/netzwerk-lernen-mit-behinderung-in-der-sek-ii>
- Tennessee Science Standards*. (2012). Abgerufen am 25.02.2021 von http://glencoe.mheducation.com/sites/dl/free/0078901359/594902/AAT_v4.pdf
- Théraulaz, Y. (2021). Le calvaire logopédique romand. *Le Temps*, 5 avril 2021.
- VSLCH, & CLACESO [Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz & Conférence Latine des Chefs d'Établissements de la Scolarité Obligatoire]. (2019). *Medienmitteilung VSLCH Befragung Stellensituation 2019*. Abgerufen am 18.04.2020 von <https://www.vslch.ch/medienspiegel/medienmitteilungen>
- VUCA Welt. (o. J.). *VUCA Welt*. Abgerufen am 03.03.2021 von <https://www.vuca-welt.de>

WBF, & EDK [Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung, & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]. (2019). *Chancen optimal nutzen*. Abgerufen am 13.10.2019 von <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/bildungsraum-schweiz/bildungszusammenarbeit-bund-kantone/gemeinsame-grundlagen.html>

Wortbedeutung.info. (o. J.). *Intersektionalität*. Abgerufen am 14.03.2021 von <https://www.wortbedeutung.info/Intersektionalit%C3%A4t/>

Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz*. Abgerufen am 16.08.2020 von <https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/de/publikationen/20/>

ZHAW [Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften]. (2019). *Chancengleichheit an der ZHAW*. Abgerufen am 14.05.2021 von <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/ueberuns/reaktorat/broschuere-hindernisfreie-hochschule.pdf>

ZHAW [Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften]. (o. J.a). *Konzept und Umsetzung eines Schweizer Zentrums für barrierefreie Kommunikation*. Abgerufen am 14.09.2020 von <https://www.zhaw.ch/de/linguistik/forschung/kompetenzzentrum-barrierefreie-kommunikation/>

ZHAW [Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften]. (o. J.b). *Professionalisierung des Netzwerks Studium und Behinderung Schweiz*. Abgerufen am 14.09.2020 von https://www.zhaw.ch/no_cache/de/forschung/forschungsdatenbank/projektdetail/projektid/2204/

ZHAW [Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften]. (o. J.c). *Hochschulstudium trotz Beeinträchtigung – wenn der Körper oder die Psyche nicht mitspielt*. Abgerufen am 29.03.2021 von <https://www.swissuniability.ch/>

Ziehbrunner, C., Fäh, B., & Gyseler, D. (2019). Mangel an heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 25 (10), S. 16–20.

Sonderpädagogik in der Schweiz

Im Bereich der Sonderpädagogik führten ab 2004 grundlegende Änderungen auf Gesetzes- und Verwaltungsebene (Behindertengleichstellungsgesetz; Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen, UN-Behindertenrechtskonvention) zu veränderten Zuständigkeiten und Massnahmen. Zu der Situation, die sich nach der Neuordnung ergeben hat, fehlte bisher eine systematische Bestandsaufnahme. Diese Lücke füllt nun der vorliegende Bericht. Er vermittelt einen Überblick über rechtliche Grundlagen, statistische Daten sowie Angebote der Sonderpädagogik in der Schweiz. Sofern dazu Informationen vorhanden waren, sind auch die Finanzierungsmechanismen beschrieben. Weiter stellt er ausgewählte Forschungsergebnisse zu Massnahmen im Frühbereich, in der obligatorischen Schule sowie im nachobligatorischen Bereich, in der Weiterbildung und in der Arbeitswelt vor. Beim Bericht handelt es sich um eine Momentaufnahme, die Bildungsverantwortlichen und der interessierten Öffentlichkeit als Grundlage für weiterführende Überlegungen dienen soll.

ISBN 978-3-9525494-0-7



9 783952 549407 >