:CSPS :SZH

Informationsblätter für Lehrpersonen zu Beeinträchtigungen

Einführung

:CSPS :SZH
Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Einführung zu den Informationsblättern für Lehrpersonen

Differenzierung im Unterricht und Massnahmen zum Nachteilsausgleich

Vollversion

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée

SZH
Haus der Kantone
Speichergasse 6
Postfach
CH-3001 Bern
Telefon +41 31 320 16 60
szh@szh.ch, www.szh.ch

CSPS
Maison des cantons
Speichergasse 6
Case postale
CH-3001 Berne
Téléphone +41 31 320 16 60
csps@csps.ch, www.csps.ch

CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Verfasst von der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
Im Auftrag der Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin

Dieses Dokument ist eine Übersetzung aus dem Französischen. Aus diesem Grund sind sämtliche genannten Quellen in französischer Sprache.

Redaktion
Géraldine Ayer und Melina Salamin, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen SZH

Gegenlesung
Robin Fave, wissenschaftlicher Mitarbeiter SZH

Fachliche Überprüfung
Serge Ramel, Professor an der HEP Vaud, Spezialist für inklusive Bildung, Co-Leiter des Internationalen Laboratoriums für schulische Inklusion LISIS www.lisis.org
Olga Meier-Popa, wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH/CSPS (Spezialistin für Nachteilsausgleich)
Claudine Gremion, pädagogische Mitarbeiterin im Dienst spezialisierter Unterricht und Hilfsmassnahmen des Kantons Freiburg (SESAM)
Nancy Granger, Adjunktprofessorin, Verantwortliche für das Mikroprogramm des zweiten Zyklus in pädagogischer Beratung, Fakultät der Erziehungswissenschaften, Universität Sherbrook (Québec), Kanada

Übersetzung
Martin Aebischer, Konferenzdolmetscher, Simultanübersetzer und Übersetzungen

Spezialisiertes Korrektorat
Christa Aebischer, Schulinspektorin, Amt für deutschsprachigen obligatorischen Unterricht DOA, Freiburg
Barbara Egloff, Vize-Direktorin SZH
Olga Meier-Popa, wissenschaftliche Mitarbeiterin SZH

Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik SZH
Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60, szh@szh.ch

Oktober 2021 © SZH/CSPS Oktober 2018
Dieses Dokument wird unter folgender Lizenz zur Verfügung gestellt: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) :

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis **3**
Vorwort **4**
1 Einführung **5**
1.1 Ziel 5
1.2 Definitionen 5
2 Struktur der Informationsblätter und Kontext **7**
2.1 Struktur der Informationsblätter 7
2.2 Einbetten der Dokumente in schulischen Kontext 7
3 Differenzierung im Unterricht und Nachteilsausgleich **8**
3.1 Die Differenzierung im Unterricht 8
Definition 9
3.2 Der Nachteilsausgleich in der Schweiz 10
Definition 10
Verfahren für die Gewährung von Nachteilsausgleich 10
Massnahmen 11
3.3 Einordnung des Nachteilsausgleich in den Kontext der inklusiven Schule 12
4 Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und zum Nachteilsausgleich in den Informationsblättern **14**
4.1 Ethische Fragen zu Gleichstellung, Gleichbehandlung und Gerechtigkeit 15
5 Im Sinne einer Schule für alle: Elemente der Informationsblätter, welche verallgemeinert werden können **16**
5.1 Angestrebte Haltungen und Einstellungen 16
5.2 Klassenumfeld 17
5.3 Organisation/Planung 17
5.4 Kommunikation, Anweisungen und Ziele 18
5.5 Motivation und Lernprozess 19
5.6 Visuelle Hilfsmittel und schriftliche Unterlagen 20
Schriftliche Unterlagen 20
Visuelle Hilfsmittel 20
5.7 Verhaltensregeln und Umgang mit Emotionen 21
5.8 Informations- und Kommunikationstechnologien 21
Literaturverzeichnis **23**

Vorwort

Die Kantone haben in den letzten Jahren zunehmenden Informationsbedarf der Lehrpersonen zur Förderung von Lernenden mit Beeinträchtigungen in der Regelklasse festgestellt. Um auf diese Bedürfnisse einzugehen, haben die *Conférence latine de pédagogie spécialisée (CLPS)* der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)* im Jahr 2013 das *Schweizerische Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)* beauftragt, Informationsblätter für Lehrpersonen zu erstellen. Auf diese Weise sind die Informationsblätter zu Beeinträchtigungen, deren Auswirkungen auf das Lernen sowie Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und zum Nachteilsausgleich entstanden. Sie wurden im Zeitraum 2014 – 2021 veröffentlicht, mit einer Revision der älteren Texte im Zeitraum 2018 – 2021.

- Auditive Beeinträchtigungen
- Visuelle Beeinträchtigungen
- Kognitive Beeinträchtigungen
- Autismus-Spektrums-Störungen
- Verhaltensauffälligkeiten (wird bald veröffentlicht)
- AD(H)S (Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit oder ohne Hyperaktivität)
- Hochbegabung
- Dyslexie (Lese- und/oder Rechtschreibstörung)
- Dyskalkulie (Rechenstörung)
- Dysphasie
- Dyspraxie

Alle Dokumente können von der Website des SZH (Deutsch und Französisch) oder der CIIP (nur Französisch) heruntergeladen werden.

Die Informationsblätter haben rein informativen Charakter. Da die obligatorische Schule im Kompetenzbereich der Kantone liegt, können sie nur im Kontext der jeweiligen Gegebenheiten auf Ebene Kanton oder Gemeinde zur Anwendung kommen. Weitere Information erteilen die zuständigen kantonalen Volksschulämter.

1 Einführung

1.1 Ziel

Dieses Dokument stellt den Schlüssel zum Lesen und Verstehen der Informationsblätter für Lehrpersonen bereit. So präsentiert das Kapitel 2 die Struktur der Informationsblätter für Lehrpersonen und bettet sie im Kontext der Schule ein. Das Kapitel 3 zeigt mögliche Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und zum Nachteilsausgleich für die obligatorische Schule in der Schweiz auf. Anschliessend situiert das Kapitel 4 die Massnahmen zum Nachteilsausgleich in Bezug auf Massnahmen der Differenzierung im Unterricht. Im Sinne einer *Schule für alle* präsentiert Kapitel 5 Massnahmen der Differenzierung im Unterricht, welche den Zugang aller Lernenden zum Lernstoff ermöglichen (inklusive Pädagogik). Die aufgeführten Massnahmen sind als Anregungen zu betrachten. Sie stammen aus den Informationsblättern zu verschiedenen Arten von Beeinträchtigungen und lassen sich im Klassenzimmer, d. h. für die ganze Klasse umsetzen. Dabei wird nicht aus den Augen gelassen, dass jedes Kind in der Klasse einzigartig ist. Die Massnahmen sollen mithelfen, dass ein möglichst grosser Teil der Kinder den Lernprozess bewältigen kann, ohne dass individuelle Anpassungen notwendig werden.

1.2 Definitionen

Gewisse Begriffe tauchen in den Informationsblättern immer wieder auf. Auch wenn sie sich ähnlich sind, haben sie je nach Kontext eine unterschiedliche Bedeutung. Die Begriffe «Beeinträchtigung» und «Funktionsstörung» bzw. «Störung» werden folgendermassen verwendet:

- **Beeinträchtigung**: für auditive, visuelle und kognitive Beeinträchtigung;
- **Funktionsstörung**: für Dyslexie, Dyskalkulie, Dysphasie, Dyspraxie, Autismus-Spektrums-Störung und Aufmerksamkeitsdefizit-Störung mit oder ohne Hyperaktivität;
- Die Hochbegabung ist weder eine Beeinträchtigung noch eine Störung und wird deshalb als hohes intellektuelles Potential verstanden.

Näheres zu Definition und Verwendung der Begriffe können Sie in den jeweiligen Informationsblättern lesen.

Der Begriff **Behinderung** wird im juristischen Sinne verwendet:

- gemäss dem Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG): «In diesem Gesetz bedeutet *Mensch mit Behinderungen […]* 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» (BehiG, Art. 2, Abs. 1).
- gemäss dem UN-Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK):
- «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.» (BRK, Art. 1, Abs. 2)

Menschen, die mit einer Behinderung gemäss diesen Definitionen leben, haben einen Anrecht auf Massnahmen für die Vermeidung von Benachteiligungen, beispielsweise der Anspruch auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich (s. Kap. 3.2).

Der Begriff **besonderer Bildungsbedarf** basiert auf der Definition in der interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat). Demnach sind die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf «in ihren Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten so stark beeinträchtigt, dass sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung nicht beziehungsweise nicht mehr folgen können» (EDK, 2007a Art 3). Ausführlicher wird der Begriff in der Einheitlichen Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik definiert: «Ein besonderer Bildungsbedarf liegt vor…

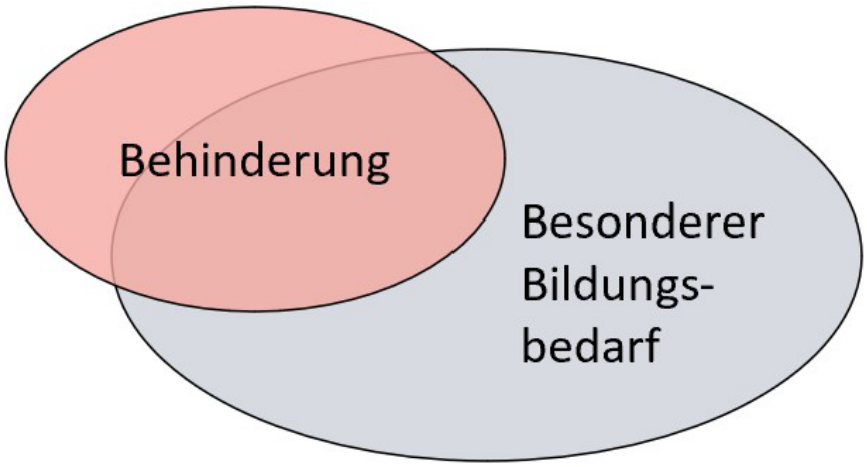
- bei Kindern vor der Einschulung, bei denen festgestellt wird, dass ihre Entwicklung eingeschränkt

oder gefährdet ist oder dass sie dem Unterricht in der Regelschule ohne spezifische Unterstützung aller Wahrscheinlichkeit nach nicht werden folgen können; - bei Kindern und Jugendlichen, die dem Lehrplan der Regelschule ohne zusätzliche Unterstützung nachweislich nicht, nicht mehr oder nur teilweise folgen können;

– in weiteren Situationen, in denen die zuständige Schulbehörde bei Kindern und Jugendlichen nachweislich grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz sowie im Lern- oder Leistungsvermögen feststellt. Bei der Evaluation zur Feststellung eines besonderen Bildungsbedarfs wird der Kontext mitberücksichtigt» (EDK, 2007b).

Diese Definition bezeichnet die Lernenden, welche Anspruch auf verstärkte Massnahmen der Sonderpädagogik haben (Sonderpädagogik-Konkordat, Art. 4 und 5) und in gewissen Kantonen auch die Lernenden mit niederschwelligen sonderpädagogischen Massnahmen[1].

Abbildung 1: Das Verhältnis zwischen den Begriffen *Behinderung* und *besonderer Bildungsbedarf*



Die Definitionen von *Behinderung* und *besonderem Bildungsbedarf* beziehen sich auf zwei unterschiedliche Realitäten. Die Lernenden mit einer Behinderung haben nicht unbedingt besonderen Bildungsbedarf. Z. B. ein Kind mit einer zerebralen motorischen Funktionsbeeinträchtigung (Cerebralparese), das einen Rollstuhl benötigt, um sich fortzubewegen, braucht nicht unbedingt Unterstützung, um dem Unterricht folgen zu können. Auch den umgekehrten Fall gibt es, nämlich Lernende, die grosse Lernschwierigkeiten und damit besonderen Bildungsbedarf haben, ohne dass es sich um eine Behinderung handelt. Und selbstverständlich gibt es auch die dritte Situation: Lernende, die mit einer Behinderung leben und zugleich besonderen Bildungsbedarf haben, wie z. B. im Fall einer schweren Dyskalkulie.

[1] Vgl. die kantonalen Sonderpädagogik-Konzepte: www.szh.ch/themen-der-heil-und-sonderpaedagogik/recht-und-finanzierung/kantonale-konzepte

2 Struktur der Informationsblätter und Kontext

2.1 Struktur der Informationsblätter

Die Informationsblätter umfassen folgende Kapitel:

- **Kapitel 1** gibt generelle Informationen über die Beeinträchtigung bzw. Funktionsstörung, wie beispielsweise offizielle Bezeichnungen und diagnostische Kriterien[2], Typologien, Prävalenz und begleitende Diagnosen.
- **Kapitel 2** thematisiert die Auswirkungen der Beeinträchtigung bzw. Funktionsstörung auf die schulischen Lernprozesse der betroffenen Lernenden. Es zielt darauf ab, dass die Lehrpersonen ein Verständnis für das Wesen der Beeinträchtigung bzw. Funktionsstörung sowie für deren Auswirkungen auf den (Unterrichts)-Alltag entwickeln. Die Informationen können der Lehrperson helfen, gewisse Reaktionen oder Verhaltensweisen in einzelnen Situationen zu verstehen und zu unterscheiden, welche im Zusammenhang mit der Beeinträchtigung bzw. Funktionsstörung stehen könnten und welche nicht. Die Informationsblätter zu auditiven und visuellen Beeinträchtigungen präsentieren (Hilfs-)Mittel für die Kommunikation (z. B. Gebärdensprache und lautsprachbegleitende Gebärden) und zur visuellen Informationserfassung (z. B. Leselupen, Braillleschrift, Audiounterlagen). Die Auswirkungen einer Beeinträchtigung auf schulrelevante Aktivitäten und die Unterstützungsmassnahmen sind je nach den verwendeten Hilfsmitteln unterschiedlich.
- **Kapitel 3** gibt Anregungen für Differenzierung im Unterricht. Die Massnahmen für die Gestaltung der Lernumgebung und -materialien stammen von erfahrenen Lehrpersonen und haben sich als Unterstützung der Lernprozesse aller Lernenden in der Klasse bewährt. Im Informationsblatt zur Hochbegabung sind diese Hinweise zur Unterrichtsgestaltung in Kapitel 4 dargestellt, Kapitel 3 thematisiert die Beziehung betroffener Lernenden zur Schule.
- **Kapitel 4** gibt Informationen zum Nachteilsausgleich für Lernende mit einer Behinderung und schlägt mögliche Massnahmen diesbezüglich vor. Das Informationsblatt zur Hochbegabung behandelt das Thema Nachteilsausgleich nicht, da die Hochbegabung keine Behinderung ist.
- **Kapitel 5** beinhaltet eine Auswahl kostenloser pädagogischer Ressourcen[3], die online verfügbar sind, und es erlauben, die Massnahmen zur Unterstützung der Lernprozesse zu bereichern und zu vertiefen. Es handelt sich entweder um digitale Ressourcen, die den betroffenen Lernenden helfen können oder um Informationen für Lehrpersonen über Lernwege und -hilfen (z. B. Lehrmethoden oder spezifische Mittel je nach Schwierigkeit oder unterrichtetem Fach). Hinweise für die Information/Sensibilisierung der Mitlernenden sind ebenfalls aufgeführt. Diese Liste von pädagogischen Ressourcen ist nicht vollständig. Es gibt viele Broschüren, welche von anderen Instanzen (Kantone, Ministerien anderer Länder, Vereinigungen, Schulen, etc.) stammen, die Informationen zu verschiedenen Arten von Beeinträchtigungen oder Hochbegabung geben. Um Informationen der gleichen Art nicht zu multiplizieren, werden diese im entsprechenden Kapitel nicht aufgeführt. Einige davon finden im Literaturverzeichnis Erwähnung, wenn sie beim Verfassen der Informationsblätter des SZH verwendet worden sind.

2.2 Einbetten der Dokumente in schulischen Kontext

Gewisse Lernschwierigkeiten und/oder Hindernisse treten bei allen Kindern mit einer bestimmten Beeinträchtigung oder Funktionsstörung auf. Deshalb ist es nützlich, über spezifische Kenntnisse darüber zu verfügen. In diesem Sinne ist die Strukturierung der Informationsblätter nach den einzelnen Beeinträchtigungen oder Funktionsstörungen logisch.
Trotz dieser Strukturierung steht die Reihe der Informationsblätter für eine *Schule für alle* ein, dies wird

[2] Die Definitionen und Kriterien sind in zwei weltweit anerkannten Standardwerken enthalten: die International Classification of Diseases ICD der WHO www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases und das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders der American Psychiatric Association www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm
[3] Die Informationsblätter sind aus dem Französischen übersetzt. Aus diesem Grund sind sämtliche genannten Quellen in französischer Sprache.

u. a. durch die Massnahmen zur Differenzierung im Unterricht konkretisiert. Um die Informationsblätter und insbesondere die Massnahmen zur Differenzierung im Unterricht richtig zu verorten sind einige Klärungen notwendig.
Die Massnahmen, die in den Informationsblättern bei den verschiedenen Funktionsstörungen und Beeinträchtigungen sowie bei der Hochbegabung aufgezeigt werden, sind keine Rezepte, die direkt angewandt werden können.
Die Auswirkungen von unterschiedlichen Beeinträchtigungen können von einer Person zur anderen stark variieren. Zwei Lernende mit derselben Beeinträchtigung können unterschiedlichen Unterstützungsbedarf haben (Integrans, 2005). Es ist daher wichtig, die Gesamtsituation des Kindes zu betrachten und mit den Eltern sowie mit den in der Abklärung bzw. Unterstützung involvierten Fachpersonen zusammenzuarbeiten. Ausserdem unterscheiden sich die Kinder untereinander in ihren vielfältigen Möglichkeiten und ihrer Persönlichkeit. Wenn die Lernenden auf ihre Beeinträchtigung reduziert werden, besteht die Gefahr für die Lehrperson, deren spezifischen Bedürfnisse nicht wahrzunehmen.
Lernende im Klassenzimmer haben unterschiedlichen Unterstützungsbedarf. Die Informationsblätter sollen dazu dienen, die Schwierigkeiten, mit welchen sie konfrontiert sind, besser zu verstehen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie angemessen unterstützt werden können. Die Bedeutung der Beeinträchtigung wird dabei relativiert und die vielfältigen Entwicklungsmöglichkeiten und Partizipationschancen einzelner Lernenden treten in den Vordergrund.
Neben den Lernenden mit Beeinträchtigungen muss sich die Lehrperson auch um die anderen Lernenden der Klasse kümmern. In diesem Dokument wird nicht die Ansicht vertreten, dass die Lehrperson – parallel zum Unterrichtsbetrieb mit dem Rest der Klasse – systematische und weitreichende Massnahmen umsetzt, welche einzig auf Lernende mit Beeinträchtigungen zugeschnitten sind. Vielmehr geht es darum, durch Massnahmen der Differenzierung im Unterricht gleichzeitig den Bedürfnissen der Lernenden mit Beeinträchtigungen und der gesamten Klasse gerecht zu werden. Für Bedürfnisse von Lernenden mit Beeinträchtigungen, welche den üblichen Rahmen eines differenzierten Unterrichts überschreiten, werden Fachpersonen der Sonderpädagogik (z. B. der Schulischen Heilpädagogik und der Psychomotorik) zur Unterstützung beibezogen. Die Klassenlehrperson und die Fachpersonen analysieren im kollegialen Austausch die Situation der Lernenden (Unterstützungsbedarf, mögliche Massnahmen etc.) und beschliessen, welche Massnahmen von der Klassenlehrperson und welche von der Fachperson der Sonderpädagogik durchgeführt werden können.
Die in diesen Dokumenten vorgestellten Massnahmen können von der Klassenlehrperson in alltägliche Unterrichts- und Lernsituationen integriert werden. Auf diese Weise sind sie zweifach wirksam: Sie dienen der gesamten Klasse und die Lernenden mit Beeinträchtigungen können gezielt davon profitieren.

3 Differenzierung im Unterricht und Nachteilsausgleich

3.1 Die Differenzierung im Unterricht

Die Heterogenität der Lernenden bildet ein Hauptmerkmal des Bildungswesens. Um diese Diversität handhaben zu können und die Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf zu unterstützen, greift die Schule auf verschiedene Massnahmen zurück. Diese Massnahmen können separativer Art (z. B. Einschulung in Sonderschulen, Förderklassen, Kleinklassen) oder integrativer Art (z. B. mit Unterstützung einzelner Lernenden oder Gruppen durch Fachpersonen der Sonderpädagogik) sein.
Dabei gilt der Grundsatz *Integration vor Separation*, welcher sich auf gesetzliche Bestimmungen stützt, nämlich auf das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG, Art. 20, Absatz 2) sowie auf die interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat, Art. 2, Buchstabe b).
Studien heben die positiven Auswirkungen der Integration auf die schulischen Leistungen der Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf hervor (Bless, 2017, 2021). Darüber hinaus verlangsamt die Integration von Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf nicht die Lernfortschritte der anderen Lernenden in der Klasse (Bless, 2021; Sermier Dessemontet et al., 2011). Selbst bei schweren Beeinträchtigungen verur-

sacht die Integration keine negativen Auswirkungen auf die anderen Lernenden, sofern die erforderlichen Mittel bereitgestellt werden (Gruner Gandhi, 2007, zitiert nach Ramel & Benoit, 2011).
Das Handeln der Lehrpersonen orientiert sich an diesen Erkenntnissen und am Prinzip der Gleichheit und Gerechtigkeit, welche allen Lernenden, die ihren Bedürfnissen entsprechenden Bildungsmöglichkeiten und -mittel sichert. Die Realität in den Klassen zeigt allerdings, dass diese oft aus Lernenden mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bestehen. Dies stellt für die Lehrpersonen und die Schulleitungen eine grosse Herausforderung dar, welche durch Differenzierung im Unterricht bewältigt werden kann[4].

Definition

Die Differenzierung im Unterricht (oder innere Differenzierung) ist – nach dem Verständnis verschiedener Autoren (Leroux & Paré, 2016) – ein «Prozess, bei dem die Lehrperson den Unterricht so anpasst, dass jeder einzelne lernende Person ein Lernziel erreichen kann» (Stradling & Saunders, 1993, zitiert in Prud'homme, 2007, S. 2). In dieser Hinsicht wird sie als wichtiger Bestandteil der schulischen Inklusion angesehen (AuCoin & Vienneau, 2010; Paré & Trépanier, 2010; Prud'homme et al., 2015; Rousseau & Prud'homme, 2010; Rousseau et al., 2013). In der Schweiz ist «die Differenzierung im Unterricht […] offiziell eine Didaktik, die es den Lernenden bei Bedarf erlaubt, auf unterschiedlichen Wegen eine Reihe von Kompetenzen zu erreichen, die vom Gesetzgeber definiert werden» (Kahn, 2010, p. 68).
Die Differenzierung im Unterricht auf eine Reihe von Praktiken zu reduzieren, die aus einer bestimmten pädagogischen Strömung stammen, wäre reduktionistisch (Paré & Prud'homme, 2014). Im Gegenteil, sie ist weit mehr als das. Prud'homme und Bergeron verstehen unter Differenzierung im Unterricht «eine Denkweise über Unterricht, bei der die Lehrperson Situationen so flexibel gestaltet, dass alle Lernenden Fortschritte machen können, und gleichzeitig die Bildung einer Lerngemeinschaft gefördert wird, in der die Diversität in einem Klima der gegenseitigen Verbundenheit und des gegenseitigen Verständnisses anerkannt, genutzt und wertgeschätzt wird» (Prud'homme und Bergeron, 2012, S. 12). Die Massnahmen zur Differenzierung betreffen sowohl «die Gestaltung kollektiver Lernsituationen [als auch] die Anpassungen [...], um bestimmtem Unterstützungsbedarf gerecht zu werden (Arbeit in Kleingruppen oder in Einzelarbeit) [und insgesamt alle] Interventionen, die mit der Gestaltung eines Umfelds verbunden sind, in dem die Manifestationen der Diversität [...] legitim sind» (ebd. S. 12). Die Differenzierung im Unterricht kümmert sich also gleichermassen um den Einzelnen wie um das Kollektiv und versucht mithilfe verschiedener Mittel, das Potenzial aller Lernenden zu maximieren (Gillig, 1999, zitiert in Leroux & Paré, 2016), wobei gemeinsame Ziele verfolgt werden (Perraudeau, 1999, zitiert in Leroux & Paré, 2016).
Unterrichtssituationen können auf unterschiedliche Weise flexibel gestaltet werden. Häufig werden folgende vier Differenzierungsachsen oder -bereiche genannt (z. B. Gouvernement du Québec, 2006; Meo, 2008, zitiert nach Tremblay, 2013; Tomlinson, 1999, 2004; Caron, 2003, 2008):

- Die **Inhalte**, d. h. die Informationen, Konzepte, Prinzipien und die spezifischen Kompetenzen eines Schulfachs, die zum Erreichen der Lernziele gehören. Dies kann z. B. durch die Bereitstellung folgender Mittel geschehen: Texte für verschiedene Lesestufen, verschiedene Themen für die Entwicklung einer Kompetenz und Auswahlmöglichkeiten für zu lösende Probleme oder für Recherchen zu fachspezifischen Inhalten. Auf diese Weise kann der Lerninhalt auf die Kompetenzstufe jedes Einzelnen abgestimmt werden;
- Die **Strukturen**, d. h. die Art und Weise, wie eine Lernsituation (der Lernkontext) organisiert wird, z. B. Variation der Orte und der Arbeitsformen (von Einzel- und Paararbeit bis zur Gruppierung nach Unterstützungsbedarf, Niveaus oder Interessen), sowie abwechslungsreiche Klassenraumgestaltung (Leseecke, Ecke für Gruppenarbeit, Ecke für Einzelarbeit usw.);
- Die **Prozesse**, d. h. die Art und Weise, wie das Lernen erfolgt (multiple Lernmodalitäten anbieten), z. B. Variation in der Ausprägung der Anleitung (verbal, gestisch, imitativ, visuell, physisch), der Medien (Bücher, Videos, Websites, Artikel), der Vorgehensweisen (deduktiv-induktiv oder expliziter Unterricht). Auf diese Weise kann der Unterricht «im Hinblick auf eine optimale Wissensvermittlung»

[4] Es gibt weitere Praktiken, mit denen die Heterogenität der Lernende angegangen werden kann. Beispiele hierfür sind das Universal Design for Learning (UDL) oder das Response-to-Intervention-Modell (RTI). Ebenso wie die Differenzierung beruhen diese Ansätze auf einem kollektiv ausgerichteten Unterrichtskonzept. Mit anderen Worten: Die Art und Weise des Unterrichts muss für alle Lernenden der Klasse (mit und ohne besonderem Bildungsbedarf) zugänglich sein. Für eine detaillierte Beschreibung siehe die Dissertation von Ariane Paccaud (2017).

angepasst werden (Tomlinson, 2004, zitiert nach Paccaud, 2017, S. 56);
– Die **Produktionen**, d. h. die Art und Weise, wie die Lernenden zeigen, was sie gelernt haben (Endprodukte, Aufgabenergebnisse oder Leistungen), z. B. Variation der Arten der Präsentation (Poster, mündliche Präsentation, Debatte, Blog), der Präsentationsmittel (Computer, Audioaufnahme, schriftliche Dokumente) oder der Bewertung (die Wahl zwischen zwei Themen anbieten oder die Bewertungsmodalitäten variieren, wobei für alle Lernenden die gleichen Ziele und Bewertungskriterien gelten). So können diese je nach Neigungen des Einzelnen variieren.

3.2 Der Nachteilsausgleich in der Schweiz

Definition

Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich gehören zu den (individuellen) angemessenen Vorkehrungen[5] gemäss Artikel 2 des UN-Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention, BRK). Diese Vorkehrungen sind ein wichtiges Instrument der inklusiven Bildung (Meier-Popa & Ayer, 2021). Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich betreffen nur die Bedingungen, unter denen das Lernen oder die Prüfungen stattfinden, keinesfalls aber den Inhalt. Aus diesem Grund wird auf rechtlicher Ebene zwischen formalen Anpassungen (Nachteilsausgleich) und materiellen Anpassungen unterschieden; letztere sie Anpassungen der Lernziele (Mizrahi & Bolkensteyn, 2020). Während das Recht diese beiden Begriffe verwendet, um zwischen lernzielanpassenden und lernzielunabhängigen Massnahmen zu unterscheiden, spricht man in der Alltagssprache von Anpassungen der Bedingungen (gesetzliches Äquivalent = formale Anpassungen) und Lernziel-Anpassungen (gesetzliches Äquivalent = materielle Anpassungen) (siehe Unterkapitel 3.3, insbesondere Abbildung 2, S. 13).
Das Anrecht auf Nachteilsausgleich ist in verbindlichen internationalen und nationalen gesetzlichen Bestimmungen verankert (Meier-Popa & Ayer, 2021). Es basiert auf dem Verbot der Diskriminierung von Menschen, die mit einer Behinderung leben. Gemäss der Definition von Behinderung im BehiG (siehe Unterkapitel 1.2) ist eine Person mit einer «körperlichen, geistigen oder psychischen Beeinträchtigung» immer in Bezug auf eine ganz bestimmte Situation behindert. «Die Auswirkung der Funktionsbeeinträchtigung einer Person auf die Ausübung bildungsrelevanter Aktivitäten ist genauso individuell wie ihr Anpassungs- bzw. Unterstützungsbedarf» (Meier-Popa & Ayer, 2021, S. 45). Daher haben die Massnahmen zum Nachteilsausgleich immer einen individuellen Charakter.

Verfahren für die Gewährung von Nachteilsausgleich

Im Bereich der obligatorischen Schule ist es Aufgabe der Kantone, die Gewährung von Massnahmen zum Nachteilsausgleich zu konkretisieren. Einige Kantone haben sie in ihren Rechtsgrundlagen und/oder Konzepten verankert, andere haben Richtlinien und/oder verschiedene Dokumente zu diesem Thema ausgearbeitet. Es kann auch vorkommen, dass ein Kanton nicht explizit auf Nachteilsausgleich verweist, sondern es vorzieht, einfach von Anpassungen zu sprechen.
Obwohl die Verankerung des Verfahrens zum Nachteilsausgleich von Kanton zu Kanton unterschiedlich ist, lassen sich gemeinsame und unerlässliche Verfahrensschritte feststellen (vgl. Meier-Popa & Ayer, 2021, S. 57ff.):
– Alle Eltern müssen eindeutig darüber informiert werden, dass es solche Massnahmen gibt und dass ihr Kind sie bei Bedarf in Anspruch nehmen kann. Diese Informationen sollten daher von den Schulen bereitgestellt werden.
– Der Antrag auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich wird von den Eltern bei der Schulleitung gestellt. Wenn die Lehrperson oder die SHP in der Klasse eine Funktionsbeeinträchtigung vermutet, bei welcher nebst anderen Fördermassnahmen auch Massnahmen zum Nachteilsausgleich in Frage kommen könnten, sollten sie dennoch die Eltern darüber informieren.
– Um Massnahmen zum Nachteilsausgleich zu beanspruchen, ist ein medizinisches oder psychologisches Gutachten mit einer Diagnose durch eine Fachperson der Medizin oder Schul-/Fachpsychologie

[5] « […] bedeutet «angemessene Vorkehrungen» notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismässige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorgenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten geniessen oder ausüben können» (BRK, Art. 2)

erforderlich. Eine diagnostizierte Beeinträchtigung begründet jedoch nicht automatisch einen Anspruch auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich. Erst wenn die Beeinträchtigung sich beim Lernen oder bei Prüfungen auswirkt – d. h. in diesen ganz bestimmten Situationen *behindert* – wird der Anspruch wirksam. Daher muss das Gutachten die Auswirkungen der Funktionsbeeinträchtigung klar benennen.

- Es ist entscheidend, die Situation individuell zu beurteilen. Dazu müssen alle Personen mit Erfahrungs- oder Fachwissen einbezogen werden, d. h. die Lernenden und die Eltern, die Fachpersonen, welche die Diagnose gestellt haben, sowie die Fachpersonen für Sonderpädagogik (SHP, Logopädie et.) innerhalb der Schule. Letztere können im Rahmen ihrer Kompetenzen nicht nur dazu beitragen, die behinderungsbedingten Einschränkungen in den einzelnen Lern- und Beurteilungssituationen zu definieren und geeignete Anpassungen vorzuschlagen, sondern auch bei deren Umsetzung behilflich sein.
- Falls erforderlich sollten auch behinderungsspezifische Beratungsstellen (z. B. für Sehbehinderung oder Autismus) ausserhalb der Schule konsultiert werden.
- Die Bestimmung der individuellen Massnahmen zum Nachteilsausgleich setzt die Klärung vieler Fragen voraus (vgl. Meier-Popa & Ayer, 2021, S. 50ff.). Dabei müssen sowohl die Fähigkeiten und das Entwicklungspotenzial der betroffenen Lernenden als auch die Lernziele und die Beurteilungsformen berücksichtigt werden.
- Die Prüfung des Antrags und die Entscheidung obliegen der Schulleitung und müssen validiert und schriftlich formalisiert werden (beschlossene Massnahmen, Gültigkeitsdauer, Umsetzungsmodalitäten usw.).
- Da sich die Situation im Laufe der Zeit ändert (aufgrund des Alters, der veränderten Lernanforderungen usw.), müssen die Massnahmen in regelmässigen Abständen überprüft und gegebenenfalls aktualisiert werden.

Massnahmen

Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich erfordern meist den Einsatz zusätzlicher Ressourcen. Konkret nehmen sie folgende Formen an:

- Räumliche Vorkehrungen: z. B. Prüfung in einem separaten Raum;
- Zeitliche Anpassungen: z. B. Gewährung zusätzlicher Pausen oder Verlängerung der Prüfungszeit oder der Abgabefrist für Hausarbeiten;
- Formale Anpassungen: z. B. mündliche statt schriftlicher Beurteilung;
- Anpassung der Medien: z. B. Dokumente im angepasstem Digitalformat (Kontrast, Vergrösserungen usw.) oder mit Hervorhebung wichtiger Informationen;
- Bereitstellung von Instrumenten oder Hilfsmitteln: z. B. Wörterbuch, Taschenrechner, Computer mit oder ohne spezielle Software;
- Begleitung durch eine Drittperson: Gebärdensprach-Dolmetschende;
- Spezielle Verhaltensregeln: z. B. Erlaubnis, während einer Prüfung zu essen (Meier-Popa & Ayer, 2021);
- Anpassungen der Beurteilungsmodalitäten, wobei darauf geachtet wird, dass die Ziele und Anforderungen intakt bleiben: z. B. getrennte Benotung der zu beurteilenden Bereiche.

Massnahmen zum Nachteilsausgleich werden nur gesprochen, wenn die betroffenen Lernenden mit Behinderung in der Lage sind, einen gleichwertigen Abschluss anzustreben und die Ziele des Lehrplans zu erfüllen, dafür aber die Anpassungen der Lern-/Prüfungsbedingungen benötigen. In diesem Sinne sind die Notenbefreiung oder das Dispensieren von einem Fach, welche Ziele im Lehrplan betreffen, keine Massnahmen zum Nachteilsausgleich und werden im Lernzeugnis vermerkt (SZH/CSPS, 2021).

Es kann manchmal vorkommen, dass die Massnahmen zum Nachteilsausgleich nicht ausreichen, und die Lernziele, und damit auch die Lernprozesse und die Beurteilung individualisiert werden müssen. In diesen Fällen werden unterstützende Massnahmen wie Hilfsmittel oder angepasste Lernmaterialien beibehalten, verlieren aber ihren Status als Massnahmen zum Nachteilsausgleich.

Massnahmen wie z. B. Anpassung der Lernmaterialien, Begleitung durch eine Drittperson können auch

als sonderpädagogische Massnahmen angeboten werden. In diesem Fall müssen diese Massnahmen nicht als Nachteilsausgleich im Unterricht eingesetzt werden. Bei Prüfungen oder kantonalen Tests muss jedoch unbedingt darauf geachtet werden, dass die betroffenen Lernenden die notwendigen Massnahmen erhalten, um ihr Wissen zeigen zu können. Falls die prüfende Instanz eine andere ist, muss unbedingt bei dieser ein Antrag auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich gestellt werden, und zwar rechtzeitig im Voraus.

3.3 Einordnung des Nachteilsausgleich in den Kontext der inklusiven Schule

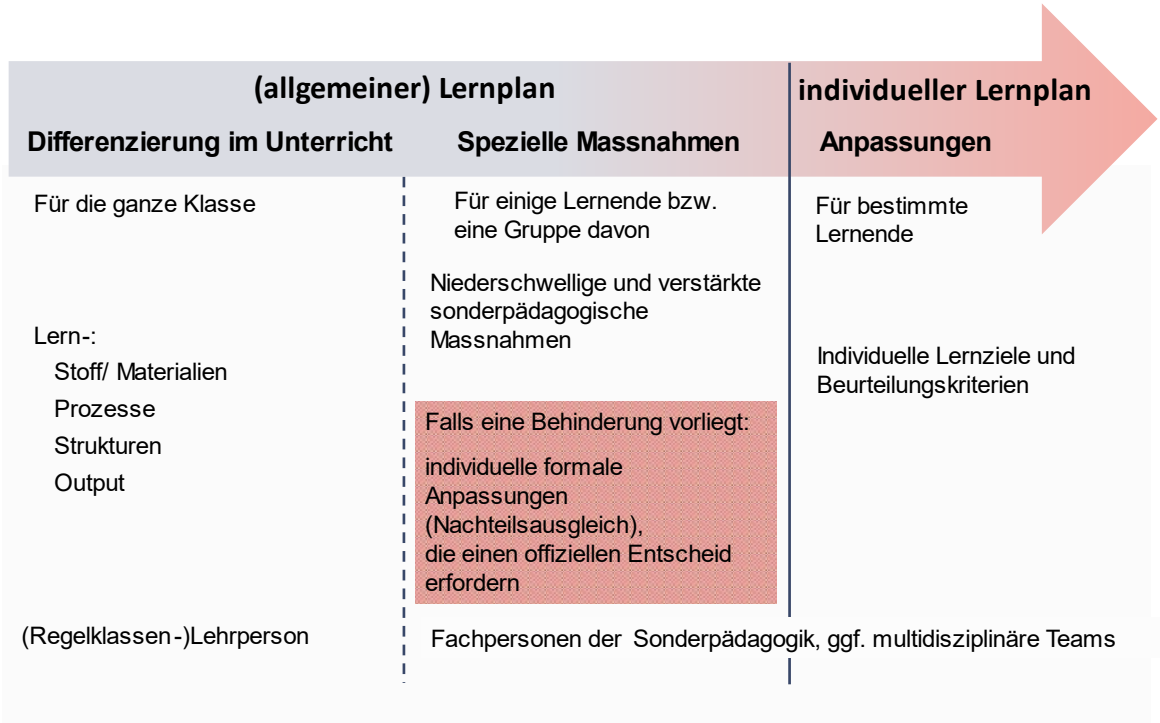
Der Nachteilsausgleich ist ein Konzept, das entwickelt und festgelegt wurde, um sicherzustellen, dass die Rechte aller Lernenden mit Behinderung in der Schweiz respektiert werden. Es kann jedoch schwierig sein, ihn im Zusammenhang mit dem breiten Spektrum an Massnahmen zu verorten, die zur Förderung der Lernenden in der Regelschule im Kontext der inklusiven Schule existieren.
Um besser zu verstehen, wo der Nachteilsausgleich angesiedelt ist, können wir uns auf den theoretischen Rahmen der Praktiken zur Individualisierung des Unterrichts stützen, der in Kanada von Paré & Trépanier (2010) vorgestellt wurde. Wie die Autorinnen betonen, sind diese Praktiken für den Bildungserfolg der Lernenden wichtig. «Dieser theoretische Rahmen wurde auf der Grundlage einer Synthese der amerikanischen und kanadischen Literatur zu diesem Thema entwickelt» (Paré & Trépanier, 2010, S. 298). Er stellt drei Hauptpraktiken vor: die Differenzierung im Unterricht, die *accommodation* und die *modification*. Diese unterscheiden sich nach der Art und dem Grad der erforderlichen Unterstützung sowie nach der durchführenden Instanz (Lehrperson, Fachperson der Sonderpädagogik oder multidisziplinäres Team). Diese Praktiken werden im Folgenden vorgestellt und entsprechend der Terminologie und Organisation an den Kontext der Schweiz angepasst.

- Die **Differenzierung im Unterricht *(différenciation pédagogique)*** bezieht sich auf Lerninhalte, -strukturen, -prozesse sowie Output (Produktionen) (siehe Unterkapitel 3.1). Sie kann geplant oder spontan, gleichzeitig oder nacheinander, innerhalb oder ausserhalb des Klassenzimmers, mehr oder weniger reflektiert erfolgen (Paré, 2011). Dabei richtet sie sich an den Klassenverband und berücksichtigt «die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden, um die geeigneten Unterrichtsmethoden auszuwählen» (Paré & Trépanier, 2010, S. 296). Die Differenzierung im Unterricht kann bei vielen Lernenden die Notwendigkeit weiterer Massnahmen vorbeugen.
- Wenn die Differenzierung nicht ausreicht, um den Fortschritt und den Erwerb der im Lehrplan geforderten Kenntnisse und Kompetenzen durch Lernende zu gewährleisten, sei es, dass ein Schulversagen droht, eine Behinderung vorliegt, eine Anpassungs- oder Lernschwierigkeit diagnostiziert wird, greift man auf das zurück, was die Autoren als *accommodation* bezeichnen. Diese Praxis wird definiert als «eine besondere Dienstleistung oder Art der Unterstützung, die einem Schüler mit dem Ziel angeboten wird, ihm zu helfen, vollen Zugang zu den Konzepten und der Vermittlung dieser Konzepte zu erhalten, sowie ihm zu helfen, das, was er weiss, bei einer Prüfung zu zeigen» (Nolet & McLaughlin, 2005, S. 84, zitiert und übersetzt in Paré & Trépanier, 2010, S. 296). Ebenso wie die Praxis der Differenzierung ändert auch die Praxis der *accommodation* in keiner Weise das Komplexitätsniveau der Lernaufgaben oder die Kriterien und Anforderungen der Prüfung. In der französischen Schweiz ist es der Begriff *aménagement*, der dieser Definition am nächsten kommt. In der Deutschschweiz entsprechen mehrere Arten von Massnahmen der Zielgruppe und Definition von *aménagement*: **individuelle Förderung, (niederschwellige oder verstärkte) sonderpädagogische Massnahmen und Massnahmen zum Nachteilsausgleich**.
- Für Lernende mit erheblichen Lernschwierigkeiten, denen es trotz *sonderpädagogischen (Förder-) Massnahmen und Nachteilsausgleich* nicht gelingt, einen Teil der Ziele in einem oder mehreren Fächern zu erreichen, muss das in Betracht gezogen werden, was die Autoren als Änderung des Lehrplans oder der Lerninhalte bezeichnen. «Eine Änderung des allgemeinen Lehrplans ist eine Auswahl von Zielen und Erfolgskriterien, die auf die Bedürfnisse eines Schülers zugeschnitten sind, der grosse Schwierigkeiten hat und einen erheblichen Rückstand (zwei Jahre) gegenüber den Anforderungen des Lehrplans für die allgemeine Bildung aufweist. Sie findet statt, wenn ein Lehrer einem Schüler

systematisch weniger komplexe Aufgaben zuweist, regelmässig den Inhalt eines anderen Lernzyklus unterrichtet oder nur einen Teil des Inhalts des allgemeinen Lehrplans unterrichtet, der auf der Grundlage von personalisierten Zielen und Erfolgskriterien ausgewählt wurde» (Paré & Trépanier, 2010, S. 297). Im Kontext der Westschweiz sind diese Änderungen ***adaptations*** in den Lehrplänen, darunter der Plan d'Études Romand (PER) (CIIP, 2010 – 2021), festgelegten Ziele und berühren somit auch die Kriterien und Anforderungen für die Beurteilung. In der Deutschschweiz entspricht diese Definition der **Lernzielanpassung**.

In der Abbildung 2, welche sich an Paré & Trépanier (2010, S. 298) anlehnt, wird der Nachteilsausgleich in Bezug auf diese Praktiken zur Individualisierung des Unterrichts im Kontext der Regelschule in der französischen Schweiz[6] verortet. Die drei oben beschriebenen Praktiken lassen sich als ein Kontinuum darstellen, das von den allgemeinen/kollektiven Massnahmen bis hin zu den gezielten und spezialisierten Massnahmen reicht. Wie die Pfeilrichtung andeutet, werden diese Massnahmen schrittweise[7] eingeführt. Sobald die bestehenden Massnahmen nicht oder nicht mehr ausreichen, werden die nächsten Massnahmen angewandt.

Abbildung 2: Die Stellung des Nachteilsausgleichs in einem Kontinuum von Praktiken zur Individualisierung des Unterrichts (nach Paré & Trépanier, 2010, S. 298, angepasst)



Die Differenzierung im Unterricht wird von den Lehrpersonen durchgeführt und richtet sich an alle Lernenden (Klassenverband). In den Informationsblättern werden solche Massnahmen in Kapitel 3 vorgeschlagen, mit einer Ausnahme: Im Informationsblatt zu Hochbegabung sind sie in Kapitel 4 vorgestellt. Die sonderpädagogischen (Förder-)Massnahmen und die Massnahmen zum Nachteilsausgleich sind auf bestimmte Lernende (einzeln oder in der Gruppe) ausgerichtet. Wie oben beschrieben, berühren sie weder die Lernziele noch die Beurteilungskriterien – die Lernenden folgen dem allgemeinen Lehrplan. Sie erfordern den Einsatz von Fachpersonen der Sonderpädagogik oder eines multidisziplinären Teams. Die

[6] Da die Kantone für die Volksschule zuständig sind, sind Abweichungen und Unterschiede in Bezug auf dieses zusammenfassende Schema und die verwendete Terminologie möglich. Die kantonalen Ämter für Volks- und Sonderschulen veröffentlichen die verschiedenen offiziellen Dokumente (Gesetze, Reglemente, Konzepte, Richtlinien, Verordnungen usw.) auf der Website. Dort sind unter anderem die Nomenklaturen, Verfahren und Zuständigkeiten detailliert aufgeführt.

[7] Wichtig ist, dass die Situation regelmässig evaluiert wird, damit die Massnahmen dem individuellen Unterstützungsbedarf entsprechen.

Massnahmen zum Nachteilsausgleich, welche jeweils in Kapitel 4 der Informationsblätter vorgestellt werden (Ausnahme: Informationsblatt zu Hochbegabung) werden Lernenden mit einer attestierten Behinderung gewährt (vgl. 3.2). Sie erfordern einen formellen Beschluss der zuständigen Instanzen. Auf der Ebene der obligatorischen Schule sind dies in der Regel die Schulleitungen. Die Fachpersonen der Sonderpädagogik sind je nach Situation an der Festlegung der Massnahmen beteiligt, da es sich häufig um Lernende handelt, die auch einen besonderem Bildungsbedarf haben (vgl. Abbildung 1, S. 6).
Die Anpassungen der im Lehrplan festgelegten Ziele (Lernzielanpassungen) sind ebenfalls individuell und erfordern den Einsatz von Fachpersonen der Sonderpädagogik bzw. eines multidisziplinären Teams. Diese Anpassungen werden von der Schulleitung in Absprache mit den Eltern genehmigt.

4 Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und zum Nachteilsausgleich in den Informationsblättern

In diesem Kapitel wird erklärt, wie die Merkblätter des SZH und der CIIP für die einzelnen Arten von Beeinträchtigungen zwischen Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und Massnahmen zum Nachteilsausgleich unterscheiden.
Die **Massnahmen der Differenzierung im Unterricht**, die in den Informationsblättern präsentiert werden, sind jene, die sich in der Praxis zur Unterstützung von Lernenden mit einer Funktionsbeeinträchtigung oder einer Behinderung bewährt haben. Sie können auch die Lernprozesse anderer Lernenden oder sogar jene der ganzen Klasse unterstützen. Z. B. hilft es nicht nur den Lernenden mit einer Hörbehinderung, Anweisungen, die mündlich gegeben werden, auch an die Tafel zu schreiben, sondern auch unaufmerksamen Lernenden oder denjenigen, die Information besser visuell wahrnehmen (unabhängig davon, ob sie unter einer Funktionsbeeinträchtigung leiden oder nicht). Die vorgeschlagenen Massnahmen der Differenzierung im Unterricht können in diesem Sinne der Lehrperson als Grundlage dienen, um den Unterricht und die Lernprozesse für die gesamte Klasse zu planen. Diese Massnahmen werden im weiteren Verlauf des fünften Kapitels aufgeführt.
Die **Massnahmen zum Nachteilsausgleich**, die in den Informationsblättern vorgeschlagen sind, sind solche, die sich als nützlich erwiesen haben, um die Benachteiligungen von Lernenden mit Behinderung zu verringern oder zu beseitigen. Die Liste der Massnahmen ist nicht abschliessend.
Die nachfolgende Tabelle 1 zeigt die Unterschiede zwischen den Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und jenen zum Nachteilsausgleich auf.

Tabelle 1: Unterschiede zwischen den Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und den Massnahmen zum Nachteilsausgleich

Massnahmen der Differenzierung im Unterricht	**Massnahmen zum Nachteilsausgleich**
Orientierung am Kollektiv	Individuell
Gehören zu den Strategien des alltäglichen Unterrichts	Benötigen einen formellen schriftlichen Entscheid, i.d.R. auf Ebene der Schulleitung
Es werden keine zusätzlichen Ressourcen benötigt	Zusätzlichen Ressourcen können erforderlich sein

Das Zurückgreifen auf Massnahmen zum Nachteilsausgleich kann von der Flexibilität, der im Unterricht praktizierten Lehr- und Lernformen innerhalb einer Schule abhängen. Die vorliegenden Informationsblätter behandeln die Massnahmen der Differenzierung im Unterricht und die Massnahmen zum Nachteilsausgleich in zwei unterschiedlichen Kapiteln (Kapitel 3 und 4). Konkret ist es aber so, dass die oben aufgelisteten Unterschiede nicht immer eine eindeutige Abgrenzung zwischen den beiden ermöglichen. So betreffen beispielsweise gewisse Massnahmen Lernende individuell, können aber von der Lehrperson einfach implementiert werden (z. B. ein spezieller Sitzplatz im Klassenzimmer). In gewissen Situationen

nehmen solche Massnahmen einen formellen Charakter an, wie das für Massnahmen zum Nachteilsausgleich der Fall ist; oder nicht, wenn sie auf natürliche Art von der Lehrperson in die Planung des Unterrichts und der Lernprozesse implementiert werden. Diese Art von Massnahmen können sowohl in Kapitel drei als auch vier aufgeführt werden.

4.1 Ethische Fragen zu Gleichstellung, Gleichbehandlung und Gerechtigkeit

Die Gewährung von Nachteilsausgleich impliziert eine differenzierte Behandlung zur Wiederherstellung der Gleichstellung (BehiG Art. 2 Absatz 2), was delikate ethische Fragen bezüglich Gleichbehandlung und Gerechtigkeit aufwirft. Das Einhalten folgender Kriterien garantiert Gleichstellung und Gerechtigkeit für alle.
Um zu vermeiden, dass die Lernenden mit Massnahmen zum Nachteilsausgleich benachteiligt oder stigmatisiert werden, gilt es…

- das Recht auf Persönlichkeits- und Datenschutz[8] zu beachten. Der Nachteilsausgleich darf im Zeugnis nicht erscheinen, da die betroffenen Lernenden die gleichen Anforderungen erfüllen wie die anderen. Zudem ist das Einverständnis der Eltern und der Lernenden für jegliche Kommunikation von Information an Drittpersonen (z. B. Mitlernende) notwendig.
- den Sinn und Zweck der Massnahmen zum Nachteilsausgleich im Blick zu haben. Es handelt sich um Massnahmen, welche die Folgen einer Funktionsbeeinträchtigung ausgleichen sollen und nicht um eine Vorzugsbehandlung. Das bedeutet, dass beispielsweise Lernende, für welche Massnahmen zum Nachteilsausgleich gesprochen wurden, auch gute Noten erzielen können, ohne dass ihnen in der Folge diese Massnahmen entzogen würden.
- die Entscheidungen von Lernenden zu akzeptieren. Die betroffenen Lernenden können eine Massnahme ablehnen, z. B. wegen Angst vor Stigmatisierung. Diese Entscheidung muss akzeptiert werden. Gegebenenfalls sollte die Schule andere Optionen anbieten (Meier-Popa & Ayer, 2021).
- den Verlust von Massnahmen bei einem Schulwechsel zu vermeiden. Die entsprechenden Informationen – mit Einverständnis der Eltern – sollten an die abnehmende Schule weitergeleitet werden.
- den rechtlichen Rahmen einzuhalten. Die Ablehnung der Gewährung einer Massnahme muss aus triftigen Gründen erfolgen und schriftlich klar begründet werden, ebenso wie die Möglichkeiten, Rechtsmittel einzulegen.

Umgekehrt darf das Gewähren von Massnahmen zum Nachteilsausgleich die anderen Lernenden, die ihrerseits womöglich ebenfalls Lernschwierigkeiten haben, nicht benachteiligen. Um die Entstehung weiterer Ungleichheiten zu vermeiden, sollten bei der Bewertung, Festlegung und Umsetzung von Massnahmen die folgenden Punkte beachtet werden (für weitere Details siehe Lienhard-Tuggener, 2014, 2015):

- die Funktionsbeeinträchtigung klar erfassen;
- die Massnahmen klar definieren, regelmässig evaluieren und bei Bedarf anpassen;
- die Lernziele beibehalten und nicht nach unten korrigieren;
- sicherstellen, dass die Massnahmen nur die Folgen der Funktionsbeeinträchtigung in Bezug auf die Ausführung einer bestimmten Aufgabe kompensieren;
- sicherstellen, dass der Aufwand für das Implementieren der Massnahmen angemessen ist (Prinzip der Verhältnismässigkeit[9]);
- die Massnahmen gemäss des unter 3.2 beschriebenen Verfahrens formell validieren. Sie dürfen nicht ohne gründliche Prüfung zugewiesen werden, da dies zu einer Vorzugsbehandlung führen könnte;
- sich vergewissern, dass sich die anderen Lernenden gerecht behandelt fühlen. Die Massnahmen zum Nachteilsausgleich werden in der Klasse natürlich bemerkt. Daher ist es sinnvoll, die Mitlernenden

[8] Art. 13, Bundesverfassung (BV.; 101); Bundesgesetz zum Datenschutz (DSG; 235.1) und seine Verordnungen (VDSG, 235.11).
[9] D.h., wenn keine Disproportion zwischen verschafftem Vorteil für die Person und den damit verbundenen Kosten besteht (Art. 11, Absatz 1, Buchstabe a BehiG). Es handelt sich um Situationen, in denen die finanziellen Ressourcen oder der organisatorische Aufwand im Vergleich zum Nutzen für den Schüler zu gross wären. Diese Situationen sind jedoch selten und es muss eine angemessene Alternative angeboten werden (Mizrahi, 2017).

sowie deren Eltern über die Existenz dieser Massnahmen und ihre Funktion aufzuklären. Wie oben bereits erwähnt, können Informationen und Modalitäten aus Gründen des Persönlichkeits- und Datenschutzes nur mit Einverständnis der Eltern und der betroffenen Lernenden weitergegeben werden.

Die unter 3.1 beschriebene Differenzierung im Unterricht bietet weitere Möglichkeiten, das Risiko einer Diskriminierung einzelner Gruppen zu vermindern und eine Gleichbehandlung der Lernenden innerhalb der Klasse sicherzustellen.

5 Im Sinne einer Schule für alle: Elemente der Informationsblätter, welche verallgemeinert werden können

Die in den vorliegenden Informationsblättern präsentierten Massnahmen können auch den Lernprozess der Mitlernenden fördern. In diesem Kapitel werden die Massnahmen aufgelistet, welche verallgemeinert werden können.

Die Massnahmen der Differenzierung im Unterricht haben sich längst im Repertoire zahlreicher Lehrpersonen im Schulalltag etabliert. Sie erlauben es, die Anzahl der möglichen Hindernisse (physische, kognitive, intellektuelle, organisatorische etc.) zu reduzieren und im Sinne eines Unterrichts für alle, eine bessere Zugänglichkeit der Lernenden zu den Lehr- und Lernsituationen zu schaffen. Diese verallgemeinerbaren Elemente wurden hier nach Themenbereichen geordnet. Weitere Informationen, die sich hauptsächlich auf die erforderliche Haltung bei Differenzierung im Unterricht beziehen, wurden ebenfalls hinzugefügt (Bélanger, 2010; Doudin, 1997; Galand, 2017).

5.1 Angestrebte Haltungen und Einstellungen

- Sich fragen, welche Mittel und Wege geeignet wären, um der **Diversität gerecht zu werden, wenn von der Einzigartigkeit der Lernenden in der Klasse, ausgegangen wird;** differenzieren erfordert Kreativität.
- Alle Lernenden in einem **positiven Licht** sehen: Überzeugt sein, dass sie alle lernen können; wertschätzen der Unterschiede, der besonderen Begabungen, der Fertigkeiten, Stärken und Kompetenzen.
- Alle Lernenden in ihrer Gesamtheit **und Individualität sehen**: Vermeiden, sie mit Etiketten zu versehen, die sie dann nicht mehr abstreifen können; alle Lernenden dort abholen, wo sie stehen; sich bewusst sein, dass sich alle weiterentwickeln und verändern; vermeiden von Verallgemeinerungen (z. B., wenn jemand in einem Fach stark ist, denken, dass das überall so sein muss und umgekehrt).
- **Nichts als gegeben hinnehmen und die Erwartungen der Schule klar darlegen**: Die Vorstellungen der Lernenden über Schule berücksichtigen und eventuelle Missverständnisse klären. (Was ist wichtig in der Schule? Was ist der Nutzen? Welche Perspektiven werden eröffnet? etc.); in Erinnerung rufen, dass bei den verschiedenen Aktivitäten der Erwerb von Wissen und Kompetenzen im Zentrum steht und nicht das Abarbeiten von Aufgaben, die Noten oder die Zufriedenheit der Lehrperson bzw. der Eltern.
- Eine Kultur der **gegenseitigen Hilfestellung und der Zusammenarbeit zwischen den Lernenden** durch kooperative Lernformen (Patenschaft, Partnerarbeit, Aufteilen der Verantwortung z. B. nach den Interessen, Stärken und Schwierigkeiten der Lernenden).
- Alle Lernenden gleichbehandeln (Regeln, Erwartungen in Bezug auf Disziplin und Verhalten, kollektive Aufgaben, Verantwortung, Komplimente, etc.)
- **Wohlwollende Strenge** walten lassen.
- Eine **positive Sicht auf die Arbeit der Lernenden** haben: Ermutigende Formulierungen bevorzugen, statt zu sagen «nein, das ist falsch»; eine Fehlerkultur in der Klasse pflegen, in welcher Fehler nicht Anzeichen von Inkompetenz, sondern Teil bestimmter Phasen des Lernprozesses sind, die dann überwunden werden müssen; vermeiden des Überprüfens von Kompetenzen durch Fangfragen, Fallen und Ausnahmen; realistische Ziele setzen und entsprechende Aufgaben und Herausforderungen

stellen; die erzielten Fortschritte betonen; anerkennen, wenn Lernende auf anderen Wegen zum Resultat gelangen, als jenen im Schulbuch.
- **Hohe Erwartungen** an alle Lernenden haben und **ambitionierte Ziele** für alle stecken.
- Ein dem **Ausdruck förderliches Klima** schaffen: Platz für spontane und natürliche Äusserungen schaffen, den mündlichen Austausch fördern, indem Gesprächsrunden geschaffen werden.
- **Authentisch sein**: Z. B. Fehler und Unwissen zugeben, ehrlich erklären, weshalb Erkundigungen eingezogen oder bestimmte Handlungen verlangt werden.
- **Auf das Wohlergehen der Lernenden achten**: Allfällige Anzeichen von Müdigkeit, Langeweile oder Spannung wahrnehmen und entsprechende Massnahmen ergreifen (z. B. Phasen zur Auflockerung und Erholung einfügen, umfangreiche und intensive Aufgaben oder Evaluationen aufteilen, die Dauer einer Aktivität oder den Umfang einer Übung reduzieren).

5.2 Klassenumfeld

- **Orte für spezifische Aktivitäten definieren**: zum Zuhören, für individuelle Arbeit, für den Austausch in Gruppen, für eine Entdeckungs- oder Leseecke etc.
- **Positionieren der Lernenden** nach den Präferenzen und individuellen Bedürfnissen: Arbeitsplatz mit Blickrichtung zur Wand, ein Pult zu viert, abgeschirmter Platz, isolierte Ecke; Zuweisung von fixen Plätzen oder Erlaubnis stehend oder sitzend zu arbeiten oder falls notwendig den Arbeitsplatz zu wechseln;
- **Auf Ordnung in der Klasse und am Arbeitsplatz der Lernenden achten**: Dokumente und Schulmaterial immer am gleichen Ort ablegen; das Aufräumen und korrekte Ablegen des Materials konsequent einfordern; nur das benötigte Material auf dem Arbeitsplatz zur Hand haben.
- **Akustisches Umfeld**: ein ruhiges Umfeld schaffen; Hintergrundgeräusche dämpfen. Die Lernenden sollen gut hören können.
- **Visuelles Umfeld**: auf gute Beleuchtung achten, effizient aber ohne zu blenden; den Einfluss des Tageslichts auf die Sichtbarkeit beachten (Gegenlicht, Gebrauch der Storen); Pin-Wände nicht überladen, Schlüsselinformationen gut sicht- und lesbar an der Pin-Wand darstellen.
- **Sicherheit**: Vermeiden von Hindernissen (Stühle gut platziert, Fenster und Türen offen oder zu aber nicht halb geöffnet); beim Gebrauch gewisser Materialien wachsam sein (Schere, Ahle) je nach Alter der Lernenden, erst recht bei Partner- oder Gruppenarbeiten.

5.3 Organisation/Planung

- **Einführung von Ritualen** in der Tages- und Wochenorganisation und für das Präsentieren von Übungen: immer den gleichen Teil der Tafel zum Aufschreiben der Hausaufgaben benützen; eine Dokumentenmappe anlegen, in welche die Lernenden die Hausaufgaben des Vortags legen können; kleine Rituale (z. B. zu Tagesbeginn ein Mandala zeichnen) implementieren etc.
- **Tages- und Wochenablauf oder Stundenplan:** den Lernenden erklären, wie der Tag ablaufen wird und welche Veränderungen im Stundenplan vorgesehen sind (Ausflug, Stellvertretung); Stundenpläne mit Zeichnungen oder Listen für die einzelnen Aufgaben aufhängen.
- **Den Lernenden helfen, sich zu organisieren:** Aufräumen des Arbeitsplatzes, systematischer Gebrauch der Agenda, Aufgabenlisten, Strukturierung des Notizenschreibens, Gebrauch von Ordnern etc.
- **Zeitplanung:** einen bestimmten Zeitraum festlegen, in welchem eine Aktivität oder bestimmte Etappen durchgeführt werden sollen (z. B. Gebrauch einer Stoppuhr oder eines Alarms); die Lernenden regelmässig an die verbleibende Zeit erinnern und angeben, wann die Arbeit beendet sein muss.
- **Vorhersehbarkeit/Übergang:** den Lernenden mitteilen, wann eine Aktivität abgeschlossen ist und wann eine neue anfängt, den Übergang zwischen zwei Aktivitäten klar signalisieren; die Lernenden rechtzeitig darauf aufmerksam machen, dass ein Übergang folgen wird (z. B. in fünf Minuten macht jede Gruppe eine Zusammenfassung über den Stand der Arbeiten); Lernende, die eine Arbeit früher beendet haben, mit einer kleinen Aktivität beschäftigen.

- **Planung**: die verschiedenen Etappen einer Aktivität beschreiben (z. B. «Wenn ich zur Schule komme: 1) die Schultasche leeren, 2) die Hausaufgaben abgeben, 3) das Schreibzeug bereitlegen»); umfangreiche Arbeiten/Übungen in Zwischenziele aufteilen, die leichter zu erreichen sind; eine Priorisierung der einzelnen Aufgaben schaffen (z. B. «Dies ist der wichtigste Teil der Aufgaben»).
- Verwenden Sie bei allen zuvor genannten Punkten so oft wie möglich visuelle Hilfsmittel (Zeichnung, Schema, Bild etc.), um den Lernenden zu helfen, sich zu organisieren und sich die verschiedenen Schritte/Aufgaben zu merken.

5.4 Kommunikation, Anweisungen und Ziele

- **Beim Sprechen vor der Klasse stehen,** damit die Lernenden auch Mimik und Gestik mitbekommen und das Gesagte gut hören. Es wird empfohlen, nicht gleichzeitig zu sprechen und an die Tafel zu schreiben, da die Lehrperson dabei der Klasse den Rücken zuwendet.
- **Aufmerksamkeit auf sich lenken,** bevor man mit den Lernenden spricht. Den Blickkontakt mit der Klasse halten; sich im Klassenzimmer bewegen, um näher bei den Lernenden zu sein. Wenn jemand unaufmerksam ist: sich nähern und ein im Vorfeld vereinbartes Zeichen verwenden, um zu helfen, sich neu zu fokussieren oder die Hand auf die Schulter des Kindes legen.
- **Die befragten oder angesprochenen Lernenden beim Vornamen nennen.**
- **Mündliche Sprache:** klar, deutlich und in angemessener Geschwindigkeit sprechen; Betonungen akzentuieren, ohne den natürlichen Sprachfluss zu beeinträchtigen.
- **Anweisungen:** nur eine Anweisung gleichzeitig erteilen; umfangreiche Erklärungen in mehrere einfachen Sätze aufteilen (ein Satz = ein Gedanke); doppelte Negation vermeiden; Anweisungen anhand eines Beispiels klären; warten, bis ein Auftrag vollständig ausgeführt ist, bevor mit der nächsten Erklärung begonnen wird.
- **Sich vergewissern, dass die Lernenden verstanden haben:** Wiederholen; die Erklärung auf eine andere Art neu formulieren; bei Bedarf Anweisungen klären; die Erklärung oder Anweisung durch die Lernenden wiederholen lassen.
- **Stimuli intensivieren und variieren**: Tonfall und Intensität der Stimme ändern; andere Farben oder Formate (z. B. digitales Format) verwenden; die Sinneskanäle (visuell, auditiv und kinästhetisch) diversifizieren und nicht einen bestimmten Kanal bevorzugen (vgl. die nächsten drei Punkte).
- **Anweisungen mündlich und schriftlich erteilen**: Anweisungen laut vorlesen lassen; mündlich wiedergeben, was an die Tafel geschrieben wird; die Schlüsselwörter einer mündlichen Erklärung an die Tafel schreiben; neue Worte aufschreiben und diese buchstabieren etc.
- Mündliche Instruktionen oder Erklärungen durch **visuelle Hilfen stützen:** Gesten (Daumen heben, Kopfnicken), Anleitungen geben (den Lernenden konkret zeigen, wie etwas gemacht wird), Bilder (ein Konzept anhand eines Schemas illustrieren, ein genanntes Objekt zeigen oder zeichnen, Gebrauch von Piktogrammen, um den Lernenden anzuzeigen, worauf sie sich konzentrieren sollen, z. B. Augen = schauen, Ohren = zuhören etc.).
- **Bei schriftlichen Informationen das Wesentliche hervorheben:** Schlüsselwörter fett drucken, unterstreichen oder umrahmen; mehrteilige Anweisungen aufteilen und in verschiedenen Farben darstellen; verringern der Informationsmenge auf einer Seite; Fragen durchstreichen, nachdem sie beantwortet worden sind etc. Wichtig: Informationen/Unterschiede nicht nur durch eine andere Farbe hervorheben.
- Die **Ziele** einer Lektion/einer Prüfung klar kommunizieren; sicherstellen, dass die Lernenden verstanden haben, was das Ziel oder die angestrebte Kompetenz einer schulischen Aktivität ist; sich versichern, dass die Lernenden das angestrebte Ziel verinnerlicht haben.
- **Präzisierungen** zu den zu erledigenden Aufgaben geben, vor allem bei Evaluationen: Z. B. eine Anzahl Wörter, Zeilen, Abschnitte oder Seiten angeben, die als Antwort erwartet werden.

5.5 Motivation und Lernprozess

- Regelmässiges und genaues **Feedback** geben**.**
- Die Lernenden **ermutigen und beglückwünschen**, vor allem bei einer gut gelungenen Arbeit, aber auch, wenn sie Ausdauer an den Tag legen, Anstrengungen unternehmen oder selbstständig arbeiten.
- **Den Sinn der Lernprozesse aufzeigen:** Ziele und Nutzen von Übungen erklären (z. B. eine Verbindung zwischen dem, was bereits gelernt worden ist und dem neuen Stoff schaffen, den Nutzen des neuen Wissens erklären etc.); einen progressiven Aufbau fördern, indem die Schwierigkeit aufeinanderfolgender Aufgaben allmählich gesteigert wird; die gleiche Kompetenz in verschiedenen Kontexten, an verschiedenen Orten oder mit unterschiedlichem Material aufzeigen und die Lernenden darauf hinweisen, was dabei jeweils in gleicher Art angewendet werden könnte.
- **Interesse:** verschiedene Themen vorschlagen, um den verschiedenen Interessen gerecht zu werden oder Themen auswählen, welche eine Mehrheit der Lernenden interessiert (z. B. Fussball, um Geografie zu lernen).
- **Die Lernenden auf die Lernstrategien aufmerksam machen, welche sie einsetzen:** Metakognitive Kompetenzen fördern, indem die Lernenden über die Art und Weise, wie sie gearbeitet haben, über ihre Gewohnheiten, wie sie eine Aufgabe gelöst haben oder wie sie zu den Schlussfolgerungen gekommen sind, nachdenken. (Wie habe ich das Problem gelöst oder die Antwort auf eine Frage gefunden).
- **Verschiedene Lernstrategien vorstellen und die Lernenden ermuntern, ihre eigenen Strategien zu entwickeln** (um zu verstehen, auswendig zu lernen, Notizen zu schreiben, zu argumentieren, etc.): Z. B. das Lernen von Vokabeln durch den Einsatz von Wortkarteien, Referenzlisten, mnemotechnische Mitteln; Farbcodes um die Schwierigkeiten hervorzuheben, Onlinewörterbuch mit der Möglichkeit, die Wörter zu hören, damit eine bessere Assimilation der Aussprache erfolgen kann; Arten/Techniken des Schreibens von Notizen (schriftlich, traditionelle Schemas und Mindmaps, graphische Organisation in der Form von Vergleichs- oder sequentiellen Tabellen, Konzeptkarten, Baum- oder Venn Diagrammen; mündlich: Zusammenfassung oder Aufnahme.
- **Selbstevaluation**: Den Lernenden beibringen: a) zu erkennen und benennen, was sie bei der jeweiligen schulischen Aktivität gelernt haben (z. B. am Ende der Lektion fragen «Wer kann angeben, was wir heute gelernt haben?», «Wem ist das nützlich?» und am Anfang der nächsten Lektion «Was haben wir in der letzten Lektion erarbeitet?» um eine Kontinuität zwischen den Lerneinheiten zu schaffen); b) sich der angewandten Strategien bewusst zu werden und entsprechend zu handeln (Beibehalten bzw. Wechsel der Strategie); c) ihre Arbeit zu kontrollieren (z. B. auffordern, die Arbeit anhand bestimmter Kriterien zu überarbeiten, wie: 1. Grossschreibung der Nomen und die Punkten, 2. Pluralformen prüfen etc.).
- **Die Lernumgebungen variieren:**
  - **Ort:** In der Klasse (Z. B. am Platz oder in der Ecke, die einer Aktivität vorbehalten ist), bei Lehrausflügen (z.B. im Wald) etc.
  - Wahl des **Materials** (z. B. Blätter, Bildschirm, Wandtafel; Geschichte oder Übung auf Papier (lesen) oder auf der Audioebene (hören).
  - Individuelle Arbeit, in Partner- oder Gruppenarbeit, gemeinsam mit der Lehrperson etc.
- **Die Modalitäten des Unterrichts und der Evaluation variieren:**
  - **Abstrahieren**: Erklärungen durch Beispiele unterstützen, Logik-Übungen, Gebrauch von Symbolen.
- **Praktische Lernerfahrungen und Demonstrationen.**
  - Lernen mit **Kreativität:** Kreative Aktivitäten anbieten (z. B. zeichnen, Rätsel erfinden, eine Geschichte erfinden, ein Theaterstück aufführen; kreative Gedanken beifügen (z. B. offene Fragen stellen, «Was würde geschehen, wenn alle Insekten aussterben würden?», «Nenne zehn Gegenstände, die man nicht ins Wasser nehmen sollte» etc.).
  - Lernen durch **Spiele und spielerische Aktivitäten** (z. B. Pantomime, Rollenspiele, Memory);

wenn immer möglich die Aufgaben in spielerischer Form anbieten (z. B. Vorbereitung zu einer Evaluation mittels eines Frage-und-Antwort-Spieles).

- **Schrittweise verbale, visuelle, gestische, imitative oder physische Führung einsetzen**: Verbale Erinnerung an das, was erwartet wird (fragen, ob die Anweisung gelesen wurde, die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Punkt lenken); visuelle Hilfen zur Unterstützung des Vorgehens verwenden (Piktogramme, Bilder, Schema, Vorgehen etc.); auf ein Medium oder einen Gegenstand, der für die kognitive Aufgabe oder das erwartete Verhalten nützlich ist, zeigen oder mit einer Geste darauf hinweisen; durch Nachahmung ein Beispiel geben (konkret, wie es gemacht wird z. B. mit einem Video oder unter Verwendung eines Visualisierungsprogramms); die auszuführende Handlung mit den Lernenden physisch üben (die Hand halten und die Handlung begleiten).

– **verschiedene Aufnahmekanäle nutzen (auditiv, visuell, kinästhetisch, olfaktorisch, gustativ):** Verschiedene Objekte zur Verfügung stellen, welche die Lernenden berühren aber auch riechen oder schmecken können; Informationen in mündlicher und schriftlicher Form geben; Instruktionen illustrieren oder mündliche Erklärungen durch Objekte, Skizzen, Schemas, Fotos und Piktogramme stützen; das Auswendiglernen durch Rhythmus oder Gesang unterstützen; Farbcodes nutzen (Hefte, Bücher und Ordner des gleichen Fachs werden mit einem gleichfarbigen Punkt versehen, bei Spielen oder Gruppenarbeiten eine Farbe pro Mannschaft etc.).
– **Hilfsmitteln und Material** einsetzen, welche die Lernprozesse erleichtern: Leseschablone, Magnetwerkzeuge, angepasste Scheren, Abakus, verschiedene Schreiberwerkzeuge etc.

5.6 Visuelle Hilfsmittel und schriftliche Unterlagen

Schriftliche Unterlagen

– **Struktur:** gut strukturierte und verständliche Unterlagen; ein einfaches Layout mit Orientierungshilfen vorziehen (z. B. Linien, um das Schreiben zu erleichtern, Karos, um das Rechnen zu erleichtern); beidseitig bedruckte Kopien vermeiden; die Unterlagen nicht mit unnützer Information überladen (z. B. Illustrationen, wie etwa eine kleine Biene mit ausschliesslich dekorativem Zweck, vermeiden etc.)
– **Kontrast und Farben**: Schwarze Tinte auf weissem Papier vorziehen, schwarzer Stift auf weisser Tafel. Bei der Wandtafel wird gelbe Kreide oft besser gesehen als weisse. Andere Farben vermeiden.
– **Schriftart:** Einfache Schriftarten ohne Serifen wählen (z. B. Verdana, Arial), komplizierte Schriftarten mit Serifen vermeiden; eine gut lesbare Schriftgrösse und einen entsprechenden Zeilenabstand wählen (Grösse mindestens 12 oder 14, Zeilenabstand 1.5); die Handschrift muss gepflegt sein, die Buchstaben deutlich geformt.
– **Papierunterlagen:** Mattes ist glänzendem Papier vorzuziehen, den Gebrauch von Wasserzeichen oder Hintergrundzeichnungen vermeiden.
– Geschriebene Texte **illustrieren** (Bilder, Schemas, Graphik, etc.)
– Eine Version in individuell angepasstem (ev. barrierefreiem) **Digitalformat** kann für die Lernenden mit einer visuellen Beeinträchtigung, die mit ihrem speziellen Computer arbeiten, nötig sein.

Visuelle Hilfsmittel

Gebrauch von visuellen Unterlagen (Piktogrammen, Zeichnungen, Fotos) in verschiedenen Situationen, z. B., um die Lernenden über den Ablauf des Tags zu informieren; Etappen einer Aktivität aufzeigen; Klassenregeln in Erinnerung rufen (z. B. ein Bild mit Pantoffeln über die Bänke vor dem Klassenraum); didaktisches Material und Arbeitswerkzeuge aufräumen (z. B. Etiketten mit verschiedenen Farben); die visuellen Hilfsmittel an strategisch wichtigen Orten anbringen. Bemerkung: Für Lernende mit einer visuellen Beeinträchtigung können alternative (z. B. taktile) Alternativen nötig sein.

5.7 Verhaltensregeln und Umgang mit Emotionen

- Klare, einfache und explizite **Verhaltensregeln** in vernünftiger Anzahl, insbesondere für Situationen, die wenig strukturiert sind (z. B. die Pause); erklären, was man tun darf und was nicht; die Regeln in schriftlicher Form oder als Zeichnung aufhängen und oft wiederholen, nicht nur nach dem Auftreten eines unerwünschten Verhaltens, sondern bereits präventiv.
- **Den Lernenden im Voraus die Erwartungen** in Bezug auf ihr Verhalten bei einer speziellen Situation oder während eines Ausflugs bekanntgeben (z. B. nahe beim Erwachsenen bleiben, nicht rennen) und diese im gegebenen Moment wiederholen.
- Die **Konsequenzen** einer Regelverletzung klarstellen.
- **Positive Verstärkung**, statt Sanktionen bevorzugen.
- Den Lernenden als Alternative für unangebrachtes Verhalten **akzeptable Verhaltensweisen** vorschlagen.
- **Anweisungen positiv formulieren**, diese werden einen grösseren Effekt haben (z. B. «Pack die Sachen, die du nicht mehr brauchst, in deine Schultasche» statt «Lass deine Sachen nicht auf dem Pult herumliegen»).
- **Die Lernenden zur Zusammenarbeit ermuntern** (z. B. die Meinungen und Äusserungen von anderen beachten).
- **Gegenseitigen Respekt einfordern;** Reaktionen und Haltungen, welche die Lernenden untereinander zeigen, aufmerksam wahrnehmen.
- Ein Vertrauensklima schaffen, welches es den Lernenden erlaubt, **Fragen zu stellen oder zu sagen, wenn sie etwas nicht verstanden haben** (z. B. ein Konzept) und um **Hilfe zu bitten**.
- Den Lernenden **Gelegenheit bieten, sich zu bewegen** (Gymnastik- oder Entspannungsübungen mit der ganzen Klasse machen oder singen). **Die Pause nie kürzen**.
- **Zeit einplanen, dass sich die Klasse nach einer Aufregung wieder beruhigen kann,** bevor eine ruhige Aktivität ausgeführt wird.
- **Emotionen bewusst wahrnehmen**: Z. B. über ihr Stressniveau sowie die Ereignisse, die zu dessen Erhöhung beigetragen haben, reflektieren.
- **Emotionen und Empfinden benennen** (Freude, Aufregung, Angst oder sich wohl resp. unwohl fühlen)
- Strategien lehren, **wie Emotionen in angemessener Art kontrolliert werden können** (Selbstregulierung): Z. B. innere Sprache, einige Minuten nehmen, um sich zu beruhigen und tief einatmen (Meditation), Visualisierung einer Landschaft, etc.

5.8 Informations- und Kommunikationstechnologien

Die Anwendung von digitalen Medien im Unterricht bietet Möglichkeiten, die Lernprozesse zu unterstützen, unabhängig davon, ob die Lernenden besondere Bedürfnisse haben oder nicht. Einerseits können die digitalen Technologien und Inhalte mit denjenigen kombiniert werden, die Lernenden mit einer Beeinträchtigung bereits haben und andererseits können sie in den Unterricht mit der gesamten Klasse implementiert werden.
Welches Basismaterial zur Verfügung steht, ist von einer Schule zur anderen unterschiedlich und hängt von verschiedenen Faktoren ab: dem Gebäude (alt oder modern), der Schulleitung, der Gemeinde und dem Kanton. Derzeit sollte jede Schule mindestens über Computer, einen Internetzugang (Wi-Fi), genügend Kabel und Steckdosen verfügen, damit diese Werkzeuge auch benutzt werden können. Tablets, Bildschirme, interaktive Tafeln etc. stehen immer häufiger zur Verfügung.
Die Lehrpersonen können auf diese Technologie zurückgreifen. Die ausgewählten Programme sollten mit dem Gedanken der Differenzierung im Unterricht bzw. des Universal Design for Learning (UDL kompatibel sein. Weitere Möglichkeiten, welche die Hardware zulässt, sollten ebenfalls genutzt werden. Z. B.:

- DVDs und Internetprogramme, die allen zugänglich sind (z. B. mit der Möglichkeit Untertitel, Audiodeskription, Vergrösserung des Kontrasts vorzunehmen)
- Bücher und Übungen in Text- und Audioversion (CD, mp3)

- Die Funktionalität der Apparate und ihrer Betriebssysteme (Windows, Mac OS, Android, etc.) geben eine Vielzahl an Möglichkeiten, wie die Bedingungen und Modalitäten des Lernprozesses variiert werden können (z.B. Chronometer, Alarm, blockieren einiger Seiten und Funktionen, Vergrösserung, elektronische Wörterbücher, Diktafon, etc.).
- Eine Vielzahl an Apps und Software für Computer, Tablets und Smartphones können benutzt werden, um die Lernprozesse zu variieren oder den Bedürfnissen der Klasse anzupassen.

Literaturverzeichnis[10]

AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. In N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., pp. 63-86). Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec, 111-132.

Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68*(5), 216-227.

Bless, G. (2021). Les effets de l'intégration scolaire : esquisse d'une carte du savoir. In. G. Plegrims, T. Assude & J.-M. Perez (Eds.), *Transitions et transformations sur les chemins de l'éducation inclusive* (pp. 21-39). EDITION SZH/CSPS.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Les Éditions de la Chenelière.

Caron, J. (2008). Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support. Chenelière Éducation.

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021*). Quelle est la différence entre la libération des notes dans une branche et la compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-5

Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003. https://www.ciip.ch/FileDownload/Get/148

Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010-2021). *Plan d'études romand.* https://www.plandetudes.ch

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007a). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. https://edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007b). Terminologie uniforme pour le domaine de la pédagogie spécialisée adoptée par la CDIP le 25 octobre 2007 sur la base de l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. http://edudoc.ch/record/25918/files/Terminologie_f.pdf

Constitution fédérale de la Confédération suisse (Cst.) ; RO 1999 2556. www.admin.ch/opc/fr/officialcompilation/1999/2556.pdf

Doudin, P.-A. (1997). Statut de l'erreur et conception du développement de l'intelligence. *Rivista del Servizio di sostegno pedagogico della scuola media*, *15*, 8-17.

Galand, B. (2017). *Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives*

[10] Dieses Literaturverzeichnis listet die im Text zitierten Quellen sowie weitere Dokumente (Bücher, wissenschaftliche Artikel, Broschüren etc.) auf, die bei der Erarbeitung der Kapitel über Auswirkungen, Praktiken, Werkzeuge und Massnahmen zum Nachteilsausgleich (Kapitel 2–4) herangezogen wurden.

et socio-affectives ? www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/18_Benoit-Galand.pdf

Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée* (1re éd.). de Boeck.

Leroux, M., & Paré, M. (2016). Comment peut-on définir la différenciation pédagogique ? *Vivre le primaire, 29*(1), 35-37.

Lienhard-Tuggener, P. (2014). *Orientierungsrahmen Nachteilsausgleich: Kommentierte Folien* [PDF en fichier zip]. www.peterlienhard.ch/download/orientierungsrahmen_nta.zip

Lienhard-Tuggener, P. (2015). *Orientierungsrahmen Nachteilsausgleich* [Vidéo en ligne]. www.youtube.com/watch?v=UUomYRD8oGk&feature=youtu.be

Loi fédérale sur la protection des données (LPD) ; 2003 1945. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/201401010000/235.1.pdf

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) ; RO 2003 4487. www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2003/4487.pdf

Meier-Popa, O., & Ayer, G. (2021). La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive. EDITIONS SZH/CSPS.

Mizrahi, C. (2017). L'égalité des personnes handicapées dans le domaine de la formation. In F. Bellanger & T. Tanquerel (Éds.), *L'égalité des personnes handicapées : principes et concrétisation* (pp. 181-234). Schulthess Éditions Romandes.

Mizrahi, C., & Bolkensteyn, A. (2020). Compensation des désavantages : questions et aspects juridiques. *Revue suisse de pédagogie spécialisée,* (2). 7-13.

Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD) ; RO 1993 1962. www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/201210160000/235.11.pdf

Organisation des Nations Unies (ONU). (2006, 13 décembre). *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (RS 0.109, état le 24 août 2020). https://fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2014/245

Paccaud, A. (2017). Soutiens aux élèves en difficulté scolaire et/ou en situation de handicap dans le cadre de l'école ordinaire : entre adaptations nécessaires et accès au curriculum [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Rero. http://doc.rero.ch/record/305003/files/PaccaudA.pdf

Paré, M. (2011). Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6293/Pare_Melanie_2011_these.pdf?sequence=2

Paré, M., & Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 31-36. www.csps.ch/bausteine.net/f/50966/Pare_Prudhomme_140231.pdf?fd=3

Paré, M., & Trépanier, N. S. (2010). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire - Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2e

éd., pp. 287-305). Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L. (2007), La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignants et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation [Thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais]. Archipel UQUAM. https://archipel.uqam.ca/745/1/D1599.pdf

Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, (17), 12-13. www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/unite-communication/prismes/numeros-complets/prismes-numero-17-2012-hep-vaud.pdf

Prud'homme, L., Leblanc, M., Paré, M., Fillion, P.-L., & Chapdelaine, J. (2015). Différencier d'abord auprès de tous les élèves : un exemple en lecture. *Québec français,* (174), 76–78. www.erudit.org/fr/revues/qf/2015-n174-qf01737/73646ac.pdf

Ramel, S., & Benoit, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : Quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes* (pp. 203-224). Presses de l'Université du Québec.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 35 (1), 71-90*. https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4902

Rousseau, N., & Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi… Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., pp. 7-46). Presses de l'Université du Québec.

Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. Empirische Sonderpädagogik, 4, 291–307.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui,* (177), 11-17. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm

Thomazet, S. (2013). Des enseignants, des élèves à besoins éducatifs particuliers ou non ? La scolarisation des élèves en situation de handicap : un enjeu pour leur citoyenneté. UNALG. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01122859

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2004). Sharing Responsibility for Differentiating Instruction. *Roeper Review*, *26*(4), 188-189. http://doi.org/10.1080/02783190409554268

Tremblay, P. (2017). L'inclusion scolaire et le développement de pratiques collaboratives entre enseignants réguliers et spécialisés : articulations et émergence de tensions sous l'angle de la différenciation. In P. Tremblay & S. Kahn (Eds.), Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux (pp. 8-22). Livres en ligne du CRIRES.

Tremblay, S. (2013). La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : Principes, applications et approches connexes – Revue de littérature. www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Recension_CUA_CRISPESH_2014.pdf