

Inklusion und situationsbedingte Handicaps

Prof. Dr. Michele Mainardi

Inklusive und Sonderpädagogik

Tagung «Inklusion und Diversität: Heterogenitätssensibler
Bewegungs- und Sportunterricht in der Lehrer*innenbildung»

Netzwerk Fachdidaktik Bewegung und Sport

Donnerstag und Freitag, 18. und 19. August 2022, Bellinzona

MM-SUPSI/DFA/BESS- 2022

michele.mainardi@supsi.ch

Dip. Formazione e apprendimento (DFA)

Centro competenze Bisogni educativi scuola e società (BESS)

Inklusion und situationsbedingte Handicaps

Die Prozesse der Inklusion, in der Schule, sie interessieren gleichzeitig :

- A. die strukturellen Zugangsbedingungen zur Schulerfahrung, d. h. die Orte der Schulbildung (der Schulsituationen) für die Schülerinnen und Schüler.
- B. den "besonderen" und "universellen" Charakter der Aufmerksamkeit, die den Lernerfahrungen, den Übungen und der Entwicklung der für die Klasse prädisponierten Kompetenzen gewidmet wird.

Der pädagogische Kern (OECD, 2014) definiert die Umgebungen und Situationen eines Schulsystems auf der Grundlage der folgenden Variablen:

- 1) die Gruppierungen der Lernenden ;
- 2) die Gruppierungen der Fachkräfte ;
- 3) die Planung der Formen und der zeitlichen Einordnung des Lernens;
- 4) die Pädagogik und die Bewertungspraktiken.

Der pädagogische Kern übersetzt Prinzipien und diktiert Bedingungen, und jede Änderung einer der Variablen führt zu einer Notwendigkeit, das interne Gleichgewicht wiederherzustellen.

Die Inklusion steht an erster Stelle, wenn es darum geht, Lernende in den Mainstream-Schulkreisen zu gruppieren, und heute wie in der Vergangenheit stellt sie bestimmte Errungenschaften des Kerns evolutionär und kritisch zur Diskussion*.

* NB: Die Diskussion dieser Variablen und ihrer Auswirkungen wird behandelt in Mainardi (2021) Educational accessibility: a catalyst for innovative practices (Bildungszugang: ein Katalysator für innovative Praktiken) behandelt. In: Ebersold S. (eds.) ACCESSIBILITY OR REINVENTING EDUCATION. Coll. SCIENCES; ISTE/Wiley éditions, London; S.63-80. - Accessibility in Education: A Catalyst for Innovative Practices. In: Ebersold, S. (ed.) L'ACCESSIBILITE OU LA REINVENTION DE L'ECOLE (Zugänglichkeit oder die Wiederbelebung der Schule). Encyclopedia SCIENCES; ISTE éditions, London; S. 83-101; 268 S.

Die Gruppierung der Lernenden: strukturelle Differenzierung in der CH

Heterogene Daten auf der Ebene der Kantone.
Zeitlich schwankende Daten.

Durchschnitt CH 2017/2018: 3.32 % (s. Grafik rechts)

Max kant. Durchschnitt 5.63%

Min kant. Durchschnitt 1.22%

Abweichungen vom Durchschnitt +2.31 / -2.10

Durchschnitt CH 2003/2004: 6.2%

Max kant. Durchschnitt 9.4%

Min kant. Durchschnitt 2.1%

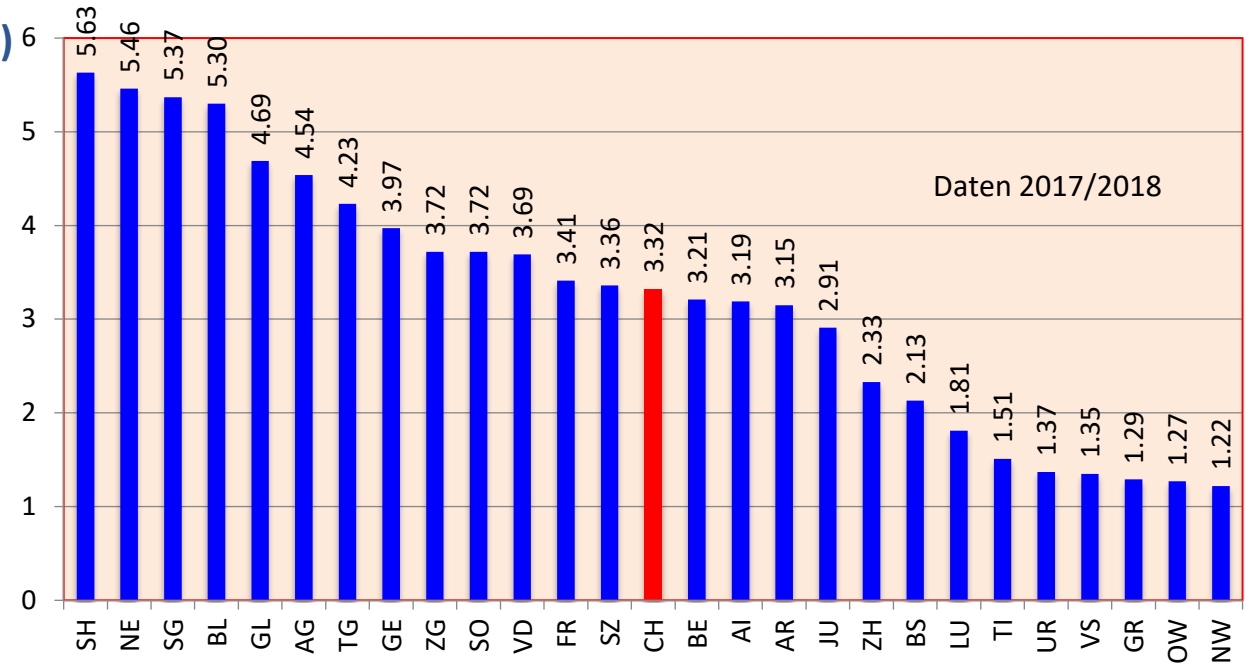
Abweichungen vom Durchschnitt + 3.2% / - 4.1%

Durchschnitt CH 1993/1994: 5.7%

Max kant. Durchschnitt 11.7%

Min kant. Durchschnitt 1.8%

Abweichungen vom Durchschnitt +6% / - 3.9%



Prozentsätze berechnet auf der Grundlage der Daten des Bundesamtes für Statistik

Die Geschichte und die Verläufe der Differenzierung von Aufmerksamkeiten

Das Beispiel der Bildungsorte von Menschen mit Entwicklungsbehinderungen*.

4) Inklusive Umgebung; dies sind normal zugängliche und "normal besondere" Orte, d. h. Orte, die Situationen aufweisen, in denen eine qualitativ hochwertige Erfahrung und Betreuung für alle vorgesehen oder a priori möglich ist.

3) Inklusive Ideologie: Die normalen Aufmerksamkeiten der Schule müssen die zuvor definierten besonderen Aufmerksamkeiten an (neo)gewohnten Orten und in (neo)gewohnten Situationen einschliessen: von der verhandelbaren Ausnahme zur institutionellen Regel.

2) Integration: Besondere Aufmerksamkeiten werden ausgehandelt und ausnahmsweise an den üblichen Bildungsorten umgesetzt, um die Nebenwirkungen der Ausgrenzung auf den Einen oder Anderen zu vermeiden.

1) "Positive" Segregation: Besondere Aufmerksamkeiten sind an speziellen Orten möglich, was für einige den Ausschluss aus den gewohnten Lebens- und Erfahrungszusammenhängen ihrer Peers bedeutet.

0) Ghettoisierung: Rücksichtslosigkeit, Heime, eugenische Verfolgung,...

*Mainardi, M. (2013b) Tugenden und Voraussetzungen der schulischen Integrationskultur. In: *JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG* 3/2013; p.13-18 (Monographie: INKLUSION I)
Mainardi, M. (2010). Pour une pédagogie inclusive. Centre universitaire de Pédagogie curative, Université de Fribourg-CH, n. 15, p. 345

Interne Differenzierung, um die mit der Inklusion verbundenen Risiken einer "Benachteiligung" auszugleichen

Warnock (1978) prägte die Idee, Schülerinnen und Schüler mit *besonderen pädagogischen Bedürfnissen* (with special educational needs) als Schülerinnen und Schüler zu bezeichnen, *bei denen die Gefahr besteht, dass sich in den üblichen Lernsituationen Schwierigkeiten häufen.*

Mit anderen Worten,

- Schülerinnen und Schüler, die nicht in gleichem Masse wie ihre Altersgenossen von den Bedingungen und der Aufmerksamkeit profitieren könnten, die in der Schule üblicherweise gewährleistet sind, wenn es keine besondere Aufmerksamkeit gäbe.
- Schülerinnen und Schüler, denen die heutige Schule innerhalb des Mainstreams besondere Aufmerksamkeit schenken möchte (Inklusion vs. Aufgabenteilung).

Besondere pädagogische Bedürfnisse (BPB)

Seit 2007 (OECD) berücksichtigt Europa die folgenden Faktoren, um den Status eines Schülers mit BPB zu vergeben:

- diagnostizierte Entwicklungsdefizite/-behinderungen (sensorisch, motorisch, intellektuell);
- diagnostizierte spezifische Störungen der neurologischen Entwicklung: spezifische Lernstörungen (Lesen, Schreiben und Rechnen); Kommunikationsstörungen; motorische Störungen (motorische Koordination, stereotype Bewegungen, Tics); Aufmerksamkeitsdefizit mit oder ohne Hyperaktivität (ADHS);
- soziale, kulturelle und/oder sprachliche Benachteiligungen.
- In einigen Ländern, wie z.B. Italien, umfassen die BPB auch die Kategorie der Schülerinnen und Schüler mit hohem intellektuellem Potenzial.
- In diese Makrokategorie sollten auch alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden, die *"aus dem einen oder anderen Grund Gefahr laufen, dass sich Schwierigkeiten innerhalb der üblichen Lernsituationen häufen"*.

Die Anhäufung von Schwierigkeiten: Das Eintauchen in eine Umgebung ist nicht gleichbedeutend mit Rücksichtnahme oder Fairness (sondern nur eine Voraussetzung).

Sekundäreffekte kennzeichnen das Vorhandensein eines situationsbedingten Handicaps in einer bestimmten Situation und die Beobachtbarkeit der Anhäufung von Schwierigkeiten (Vygotskij in Barisnikov, & Petitpierre, 1994, S. 142).

Defizit

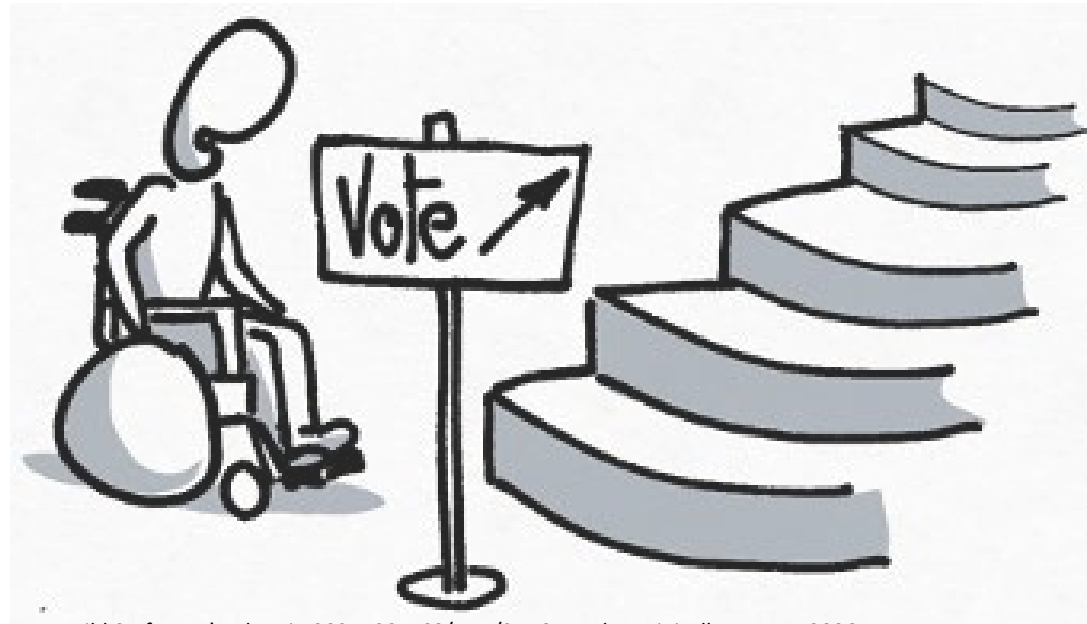


Bild Stefano D'ambrosio 2021. CCBESS/DFA/SUPSI nach Fougeirollas, RIPPH 2006

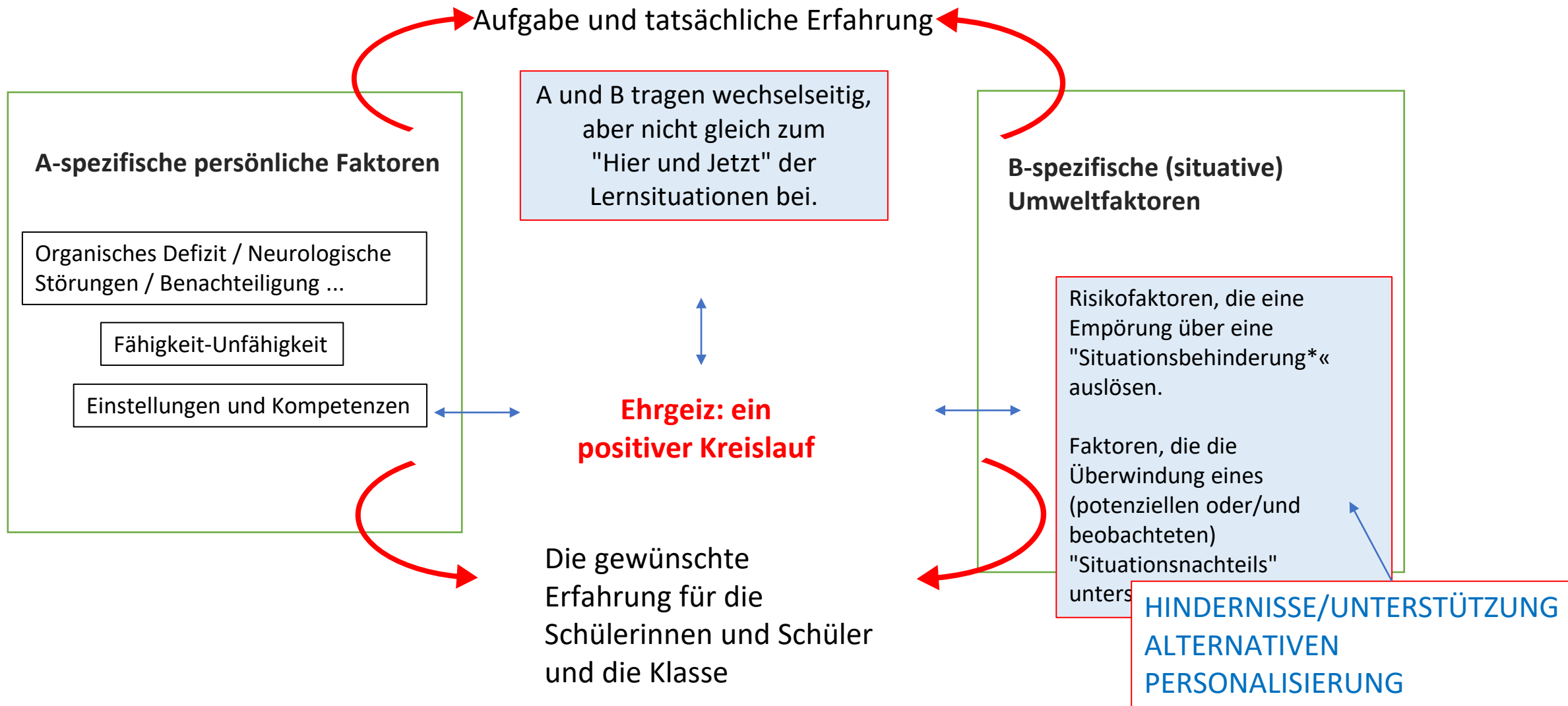
Situationsbedingtes Handicap

Signifikante Benachteiligung
(im Vergleich zu einer Norm und
im Vergleich zu den eigenen
Fähigkeiten) gegenüber
gegebenen Bedingungen.

* *Handicap de situation*: Mainardi (2010, 2013a) *Handicap situationnel*: Minaire (1978, 1992)

Fougeyrollas P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In : Riedmatten, R, de (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le «handicap»*. Médecine et Hygiène. Genève. (pp.101-122).

Aus didaktischer Sicht ist die (a priori und/oder a posteriori) Betrachtung von Erleichterungen und Hindernissen für die individuelle (besondere) und die universelle Erfahrung der Klasse zentral, wenn der interne Grad der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Klasse hoch ist.



Inklusion als schulischer Prozess

Es kann gesagt werden, dass Inklusion in der Schulpraxis Folgendes bedeutet:

- *die Möglichkeit und Fähigkeit des (schulischen) Umfelds, die Aufgaben der Schule gegenüber allen Menschen an gemeinsamen Orten und mit gemeinsamem Zugang zu erfüllen:*
- *indem sie jede/n nach seinen/ihren Fähigkeiten aufnimmt;*
- *indem sie jeder/m - analog zu dem, was anderen (Gleichaltrigen) zur Verfügung gestellt wird – das zur Verfügung stellt, was er/sie braucht, um (qualitativ und quantitativ) am besten von ähnlichen Möglichkeiten und Erfahrungen wie die Gleichaltrigen zu profitieren, um diesen gemeinsamen Kontext zu erleben; zu lernen, seine/ihre Fähigkeiten auszuschöpfen und seine/ihre erworbenen Kompetenzen unter Beweis zu stellen.*

Ein heuristischer Ansatz für Aufmerksamkeiten in Situationen

Die schulische Inklusion strebt einen ehrgeizigen und qualitativ hochwertigen Horizont an und verpflichtet durch ihre Aufmerksamkeit gegenüber punktuellen Situationen "zur Transformation der Schulsysteme und -funktionen (...)" (Benoit & Feuilladiu 2017).

In pädagogischer Hinsicht und als Chance verpflichtet die Inklusion die Schulnetzwerke (Muijs et al. 2010), die Überlegungen und Schlussfolgerungen jeder "innovativen" Kraft , sowohl auf Mikro- als auch auf Makroebene, und (neue) Formen der Partnerschaft positiv zu nutzen, um:

- I. die Debatte, die Abstimmung, den Austausch von empirischen und pädagogischen Erkenntnissen zu fördern,
- II. Projekte, die Beschreibung und Analyse von Praktiken, die interne und externe Situationsbeurteilung, Einrichtungen und Instrumenten zu fördern und
- III. vergleichende Studien zu den Faktoren zu unterstützen, die auf allen Systemebenen zur Bestimmung der Qualität und der pädagogischen Wirksamkeit des schulischen Umfelds beitragen (vgl. Mainardi, 2021).

□ **Ein fahrender Zug!**

Bibliographie

Barisnikov, K. e Petitpierre, G., (1994). *Vygotsky-Défectologie et déficience mentale*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.

Benoit, H., Feuilladiou, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 25–45.

CAWI (2015) Advanced Equity and inclusion. Ottawa.

Fougeyrollas, P. (2001). Le processus de production du handicap : l'expérience québécoise. In : Riedmatten, R, de (Ed.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le «handicap»*. Médecine et Hygiène. Genève. (pp.101-122).

Mainardi, M. (2010) Pour une pédagogie inclusive. Centre universitaire de Pédagogie curative, Université de Fribourg-CH, n. 15, p. 345

Mainardi, M. (2013a) *L'apport de la «défectologie moderne» aux pédagogies: en deçà de la zone proximale de développement (ZPD)*. In J.P. Bernié et M. Brossard (eds) (2013) *YVOTSKI ET L'ECOLE*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 357-365.

Mainardi, M. (2013b) Tugenden und Voraussetzungen der schulischen Integrationskultur. In: *JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG 3/2013*; p.13-18 (Monographie: INKLUSION I)

Mainardi, M. (2021) *Educational accessibility: a catalyst for innovative practices*. In: Ebersold S. (eds.) *ACCESSIBILITY OR REINVENTING EDUCATION*. Coll. SCIENCES; ISTE/Wiley éditions, London; p.63-80; 224 p.

Mainardi, M. (2021) *L'accessibilité pédagogique: un catalyseur de pratiques novatrices*. In: Ebersold, S. (ed.) *L'ACCESSIBILITE OU LA REINVENTION DE L'ECOLE*. Encyclopédie SCIENCES; ISTE éditions, Londre; p.83-101; 268 p.

Minaire, P. (1978): Proposition d'une nouvelle méthodologie dans l'évaluation du handicap situationnel. Paris, UNESCO, ADEP documentation.

Minaire, P. (1992) Diseases, Illness et Health: The critical Models of the Disablement Process. *Bulletin OMS*, 70 (3) , p.373-379.

Muijs, D., West, M., Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 5–26

Office fédéral de la statistique : <https://www.bfs.admin.ch>

UNESCO (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education

Warnock, M. (1978) Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office, London.

Grazie per la
vostra attenzione!

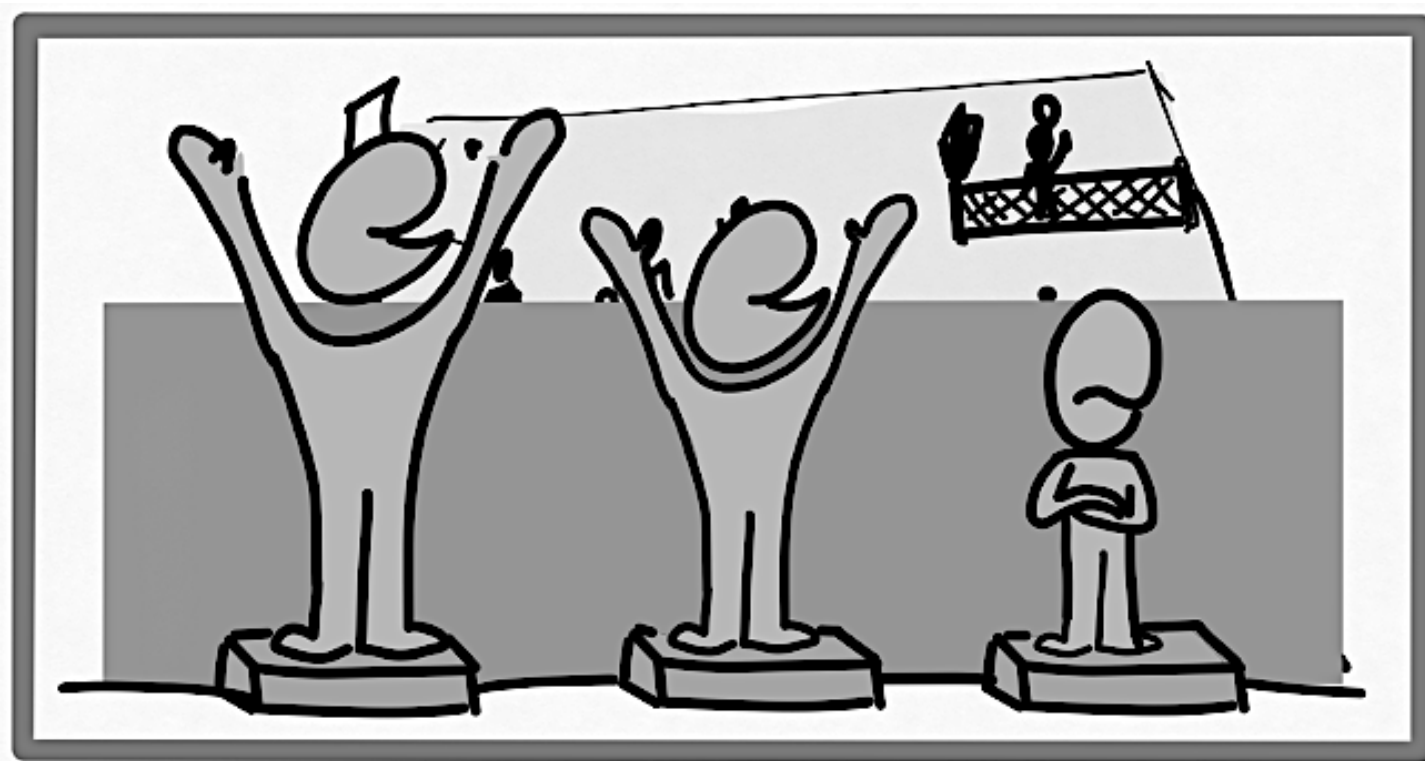


Illustration originale CCBESS - Stefano D'Ambrosio d'après CAWI. (2015) p.17.

[https://in-formazione-inclusione.ch/fr/inclusione/.](https://in-formazione-inclusione.ch/fr/inclusione/)