

Cadre juridique de la scolarisation des enfants en situation de handicap en Belgique

L'essentiel des réformes

de

Dr. Florence RENARD

Florence RENARD est enseignante chercheur au Centre Juridique Franco-Allemand de l'Université de la Sarre. A partir de 2017, elle a travaillé en collaboration avec le CEJEC de Paris X Nanterre, puis dans le cadre d'un projet Interreg sur le cadre juridique de la protection de l'enfance et du handicap, en Europe et dans les pays de la Grande région. Suite aux différentes réformes qui ont eu lieu en Belgique et afin d'éclairer le lecteur pour qu'il soit en mesure de comprendre les propos de Patrick Beaufort, l'auteur retrace l'évolution de la scolarisation des enfants en situation de handicap en Belgique francophone de 1914 à nos jours. Dans un deuxième temps, elle décrit rapidement le régime actuel et les nouveaux objectifs que s'est fixée la Fédération Wallonie Bruxelles.

Dr. Florence RENARD ist Akademische Oberrätin am Centre Juridique franco-Allemand der Universität des Saarlandes. Ab 2017 arbeitete sie zunächst in Zusammenarbeit mit dem CEJEC von Paris X Nanterre, anschließend im Rahmen eines Interreg-Projekts über den rechtlichen Rahmen von Behinderung, in Europa und in der Großregion. In Folge der in Belgien stattgefundenen verschiedenen Reformen und um die Ausführungen von Patrick Beaufort zu beleuchten, zeichnet die Autorin die Entwicklung der Beschulung von Kindern mit Behinderung im französischsprachigen Belgien von 1914 bis zum heutigen Tag nach. Anschließend beschreibt sie kurz das aktuelle System und die neuen Ziele, die sich die Region Wallonie Bruxelles gesetzt hat.

Table des matières

- I. – Historique des réformes belges successives
 - A. Première période 1970-2004 : le choix d'un enseignement spécial
 - B. Deuxième période 2004-2014 : un enseignement spécialisé
 - C. Une période de remise en cause, 2014-2015
 - D. 4^e période, 2017-2030, Le Pacte pour un enseignement d'excellence
- II. – Régime actuel d'enseignement des élèves présentant des besoins spécifiques

Conséquence du fédéralisme belge, la répartition des compétences en matière de handicap et d'éducation diffère selon la communauté concernée. L'autorité fédérale centrale conserve certaines compétences qui pourront avoir un impact en matière de politique sociale comme celles d'octroyer des avantages fiscaux. Elle reste aussi compétente pour lutter contre les discriminations et garantir la protection des droits fondamentaux.

Les politiques d'aide aux personnes en situation de handicap ou de prestations sociales et familiales relèvent en revanche du domaine de compétence de chacune des trois communautés, francophone³⁰⁰, flamande et germanophone³⁰¹. Chaque région mène ainsi de manière autonome les politiques d'éducation générale ou spécifique, de formation initiale et professionnelle sur son territoire³⁰².

La déclaration de Salamanque de 1994³⁰³ ratifiée par la Belgique le 30 mars 2007 a été le point de départ de la notion d'inclusion scolaire³⁰⁴. Ce

³⁰⁰ La communauté française est aujourd'hui désignée comme Fédération Wallonie Bruxelles.

³⁰¹ Art. 127 de la Constitution.

³⁰² La communauté germanophone a adopté le 11 mai 2009 un décret relatif au centre pour pédagogie de soutien et pédagogie spécialisée dans les écoles ordinaires et spécialisées et encourageant le soutien des élèves à besoins spécifiques ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage dans les écoles ordinaires et spécialisées, https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=09-08-04&numac=2009202854 (Sauf indication contraire, tous les liens web ont été consultés pour la dernière fois le 01/05/2021).

Le 7 juin 2013, la communauté flamande a adopté un décret relatif à la politique flamande d'intégration et d'intégration civique, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg_2.pl?language=fr&nm=2013204197&la=F. Pour un tableau en langue française du système éducatif flamand, voir Pieter Fannes, Bart Vranckx, Frank Simon *et al.*, « L'enseignement en Communauté flamande (1988-2013) », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2013/21-22 (n° 2186-2187), p. 5-98, <https://www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2013-21-page-5.htm>.

³⁰³ Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, Conférence sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, Salamanque, Espagne, 7-10 juin 1994, Paris : UNESCO, 1994, 47 p., https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre.

³⁰⁴ Voir le tableau actuel dépeint par Ghislain Magerotte et Dominique Paquot, « Vers une école inclusive en Fédération Wallonie Bruxelles. Pour une collaboration entre

texte prévoit que les personnes ayant des besoins spécifiques en matière d'éducation doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, l'objectif de cette déclaration étant de combattre les attitudes discriminatoires.

Il existe deux approches de la scolarisation des enfants en situation de handicap, soit l'enfant s'adapte au lieu scolaire ordinaire, soit l'école s'adapte aux difficultés de l'enfant³⁰⁵.

La première approche dite intégrative³⁰⁶ conduit à prévoir pour les enfants qui ne peuvent pas s'intégrer dans le milieu scolaire ordinaire des écoles spécialisées. Les partisans de cette approche mettent en avant l'encadrement dédié et spécialisé qui suivra l'enfant vulnérable dans le cadre d'une approche éducative dédiée.

Quant à l'approche inclusive³⁰⁷, il en ressort une idée d'adaptation de l'environnement de travail aux besoins de l'élève³⁰⁸. Il ne s'agit pas de

les équipes de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement ordinaire », *La Revue Nouvelle*, 2019/7 (N° 7), p. 83-92. <https://www.cairn.info/revue-revue-nouvelle-2019-7-page-83.htm>.

³⁰⁵ Sur le changement de paradigme, et le passage de l'intégration vers l'inclusion, voir Serge Thomazet, « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences », *Le français aujourd'hui*, 2006/1 (n° 152), p. 19-27. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-1-page-19.htm>.

³⁰⁶ « Dans le modèle intégratif, il importait d'agir sur les systèmes organiques (interventions chirurgicales, prothèses, aides médicamenteuses) et/ou sur les incapacités (rééducation, réadaptation) afin de réduire l'écart et permettre ainsi aux personnes de rejoindre et de faire partie de la société « normale ». Pour ceux dont l'écart était trop important, il existait toujours une filière spécialisée, dans l'école ou dans le travail par exemple », Jean-Yves Le Capitaine, « L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds », *Empan*, 2013/1 (n° 89), p. 125-131, <https://www.cairn.info/revue-empan-2013-1-page-125.htm>.

³⁰⁷ « Dans la philosophie de l'inclusion, la nouvelle définition interactive de la situation de handicap fait entrer dans la normalité toute personne quelle que soit sa déficience, en posant comme principe l'interaction entre la personne et l'environnement », Jean-Yves Le Capitaine, « L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds », *op.cit.*

³⁰⁸ « Les politiques d'inclusion renversent la perspective. Elles considèrent que les enfants porteurs de déficience ont des besoins spécifiques, tout comme d'autres enfants qui ne le sont pas, et que l'éducation « ordinaire » se doit de trouver des réponses pour accueillir en son sein la diversité des enfants, quels qu'ils soient. En ce sens, le centre de la problématique n'est plus seulement le déficit de l'enfant, justi-

séparer les élèves mais de les inclure dans la classe ordinaire. Le milieu scolaire doit alors s'adapter à tous les enfants.

I. – Historique des réformes belges successives

A. Première période 1970-2004 : le choix d'un enseignement spécial

Plus de 60 ans après la loi du 19 mai 1914³⁰⁹ instaurant l'obligation scolaire des enfants en Belgique, le législateur posait en juillet 1970³¹⁰ un cadre pour la scolarisation des enfants et adolescents à besoins spécifiques. L'enseignement spécial était créé pour des élèves de 3 à 21 ans, avec un encadrement par des équipes pédagogiques et paramédicales³¹¹. Le législateur organisait aussi le transport scolaire de ces élèves.

Par un arrêté royal du 28 juin 1978³¹², huit types d'enseignement spécial étaient mis en place, précisant les conditions d'admission et de maintien pour chaque type, les modalités d'organisation de l'enseignement spécial

fiant d'une ségrégation nécessaire, mais aussi l'adaptation de l'institution aux enfants et à l'ensemble de leur diversité, c'est-à-dire son accessibilité ». Jean-Yves Le Capitaine, « La longue marche de l'intégration à la scolarisation », *Reliance*, 2008/1 (n° 27), p. 127-129. <https://www.cairn.info/revue-reliance-2008-1-page-127.htm>.

³⁰⁹ Loi du 19 mai 1914 qui instaurait l'instruction obligatoire et imposait aussi aux communes d'organiser des classes pour « enfants faiblement doués ou arriérés ou pour enfants anormaux ». Elle était complétée en 1924 par un arrêté ministériel du 10 mai mettant en place, à l'École normale, des cours préparant au « certificat d'aptitude à l'éducation des anormaux », prévoyant en outre des classes annexées au sein des écoles ordinaires.

³¹⁰ Loi du 7 juillet 1970 relative à la structure générale de l'enseignement supérieur, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg_2.pl?language=fr&nm=1970070701&la=F.

³¹¹ Pour une présentation historique des différentes réformes en Wallonie, voir l'étude publiée par Jean-François Delsarte, « Quel partenariat entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire ? Analyse du modèle développé en fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique francophone) », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2012/1 (N° 57), p. 35-44. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2012-1-page-35.htm>.

³¹² Le Moniteur du 29 août 1978.

secondaire, notamment les formes, les conditions d'admission et de passage.

Ces huit types d'enseignement sont les suivants :

- l'enseignement de type 1 répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant un retard mental léger, excluant les élèves qui présentent un « retard pédagogique »;
- l'enseignement de type 2 répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant un retard mental modéré ou sévère ;
- l'enseignement de type 3 répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant des troubles du comportement tels que des troubles structurels et/ou fonctionnels de l'aspect relationnel et affectivo-dynamique de la personnalité, d'une gravité telle qu'ils exigent le recours à des méthodes éducatives, rééducatives et psychothérapeutiques spécifiques ;
- l'enseignement de type 4 répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant des déficiences physiques dont l'état nécessite le recours à des soins médicaux et paramédicaux réguliers ;
- l'enseignement de type 5 répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents malades et/ou convalescents ;
- l'enseignement de type 6 répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant des déficiences visuelles ;
- l'enseignement de type 7 répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant des déficiences auditives ;

- l’enseignement de type 8 répond aux besoins éducatifs et de formation des élèves présentant des troubles des apprentissages, qui peuvent se traduire par des difficultés dans le développement du langage ou de la parole et/ou dans l’apprentissage de la lecture, de l’écriture ou du calcul, sans qu’il y ait de retard mental ou de déficit majeur sur le plan physique, comportemental ou sensoriel ; il s’agit de troubles complexes aux origines multifactorielles.

La loi du 7 juillet 1970 a été réformée en mars 1986³¹³ pour devenir « la loi sur l’enseignement spécial et intégré », permettant aux élèves souffrant d’un handicap physique, de cécité ou de surdité de suivre quelques cours dans l’école ordinaire. Cette loi a été complétée en 1995 par un arrêté, permettant à ces élèves d’intégrer de façon permanente et totale l’enseignement ordinaire.

B. Deuxième période 2004-2014 : un enseignement spécialisé

Suite au décret adopté le 3 mars 2004³¹⁴, l’enseignement spécial devient l’enseignement spécialisé et est réorganisé.

Selon ce décret, toutes les écoles de l’enseignement ordinaire sont amenées à inscrire dans leur projet d’établissement les actions qu’elles comptent mettre en place pour favoriser l’intégration des élèves à besoins spécifiques en organisant un enseignement spécialisé. Ce décret a progressivement pris plusieurs dispositions concernant la scolarisation et l’intégration scolaire. Les dispositions les plus importantes prévoient un accès à l’intégration des élèves relevant de tous les types d’enseignement et fixent les modalités d’intégration :

- **en fonction de la durée des phases intégratives, en distinguant l’intégration permanente ou temporaire.** L’intégration permanente prévoit que l’élève soit intégré à l’école ordinaire pour

³¹³ Loi du 6 mars 1986 publiée dans Le Moniteur du 13 septembre 1986, p. 12477

³¹⁴ Décret du 3 mars 2004 organisant l’enseignement spécialisé, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&table_name=loi&cn=2004030336.

une année scolaire complète. L'intégration temporaire permet à l'élève de suivre seulement uniquement une partie de l'année dans l'établissement ordinaire ou plusieurs parties de l'année, mais non l'année complète.

- **en fonction des matières suivies, en distinguant l'intégration totale ou partielle.** L'intégration totale a pour but que l'élève puisse suivre la totalité des cours dans un établissement ordinaire. Dans le cadre de l'intégration partielle, l'élève suit seulement une partie des cours dans l'établissement ordinaire.

De plus, le décret prévoit le développement d'une collaboration importante entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire assurant le suivi des élèves bénéficiant d'une intégration totale (permanente ou temporaire) par des professionnels de l'enseignement spécialisé durant un certain nombre d'heures par semaine.

Par contre, ce processus d'intégration s'avère relativement lourd et contraignant car il impose une coordination des emplois du temps, des dates, un consensus et ainsi que la collaboration de tous les partenaires. En outre, les aides financières qui pourraient soulager les écoles ordinaires pour la mise en place de toutes ces mesures, n'intervient qu'une année après l'intégration.

Ce régime a été complété par un décret du 5 février 2009³¹⁵, créant un enseignement adapté aux élèves polyhandicapés, autistes, aphasiques/dysphasiques et polyhandicapés³¹⁶, puis par un décret de mars de

³¹⁵ Ce décret a permis à tous les élèves à besoins spécifiques de recevoir l'aide de l'enseignement spécialisé et reconnaissant les classes à pédagogies adaptées pour les enfants polyhandicapés, autistes et aphasiques/dysphasiques,. Publié dans *Le Moniteur* du 10 avril 2009, p. 28520, Décret du 5 février 2009 portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire, [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a1.pl?sql=\(text%20contains%20\(%27%27\)\)&language=fr&rech=1&tri=dd%20AS%20RANK&value=&table_name=loi&F=&cn=2009020548&caller=image_a1&fromtab=loi&la=F](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a1.pl?sql=(text%20contains%20(%27%27))&language=fr&rech=1&tri=dd%20AS%20RANK&value=&table_name=loi&F=&cn=2009020548&caller=image_a1&fromtab=loi&la=F).

³¹⁶ Pour un premier bilan effectué après 6 ans d'application de ce décret, voir l'analyse fait par Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique,

la même année organisant un enseignement spécialisé secondaire en alternance³¹⁷. Ces décrets marquent la fin de l'obligation de fréquenter physiquement une école spécialisée avant d'intégrer l'école ordinaire. Ils officialisent les classes véritablement inclusives comprenant plusieurs enfants à besoins spécifiques intégrés dans une classe ordinaire et dans une école ordinaire. La présence de plusieurs enfants à besoins spécifiques au sein d'une même classe permet le financement d'un emploi à temps plein d'un enseignant spécialisé dans la classe, qui travaillera en binôme avec l'enseignant responsable de l'école ordinaire.

Le décret du 13 janvier 2011³¹⁸ a, quant à lui, élargi l'intégration dans l'enseignement ordinaire à tous les types de handicap. Ce décret était complété le 1^{er} février 2012³¹⁹ par une quatrième pédagogie adaptée pour les élèves présentant des handicaps physiques lourds mais disposant de compétences intellectuelles.

Un décret de juillet 2015 est venu préciser que l'orientation d'un élève vers l'enseignement spécialisé de type 1, 3 et 8 nécessitait préalablement la vérification de l'accompagnement et des aménagements dont il avait bénéficié dans l'enseignement ordinaire. Cette disposition ne visant que trois types de handicap est surprenante car les textes internationaux ratifiés par la Belgique devaient conduire à une mise en place obligatoire d'aménagements raisonnables pour tous les élèves en situation de handicap sans distinction. Une telle approche ne pouvait pas échapper au feu des critiques internationales.

juin 2015, « L'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques : six ans après le décret, où en est-on ? » ; <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0815-integration-6-ans-apres.html>.

³¹⁷ Décret du 26 mars 2009 autorisant l'organisation de l'enseignement spécialisé en enseignement secondaire en alternance, http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_00.php?ncda=34300&referant=l00.

³¹⁸ Décret du 13 janvier 2011 modifiant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire et de promotion sociale, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=fr&la=F&table_name=loi&cn=2011011304.

³¹⁹ Décret du 1^{er} février 2012 modifiant certaines dispositions relatives à l'enseignement spécialisé, <http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/2012/02/01/2012029110/moniteur>.

C. Une période de remise en cause, 2014-2015

La politique wallonne en matière d'éducation spécialisée va chanceler suite à deux rapports rendus par des experts internationaux.

En 2014, le Comité des Nations Unies des droits des personnes handicapées a en effet présenté ses recommandations à la Belgique sur la base du premier rapport d'application de la Convention internationale des droits des personnes handicapées. Or, le comité s'est inquiété du fait que la Belgique fasse « aujourd'hui partie des pays européens présentant les pourcentages les plus élevés d'enfants handicapés placés en institution, selon un rapport de l'Union européenne de 2013 sur les enfants handicapés »³²⁰. Le Comité s'est également préoccupé du fait que les enfants handicapés n'étaient pas « systématiquement impliqués dans les décisions qui affectent leur vie » et n'avaient pas « la possibilité d'exprimer leur opinion sur les questions qui les touchent directement »³²¹.

Le Comité a ainsi recommandé à la Belgique « d'allouer les ressources nécessaires pour appuyer les familles des enfants handicapés, prévenir l'abandon et le placement de ces enfants en institution, et veiller à leur inclusion et à leur participation dans la communauté sur un pied d'égalité avec les autres enfants »³²².

Le Comité s'est montré aussi préoccupé par les informations selon lesquelles « nombre d'élèves ayant un handicap sont référés à des écoles spécialisées et obligés de les fréquenter en raison du manque

³²⁰ Comité des ONU des droits des personnes handicapées, Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique (CRPD/C/BEL/CO/1), 2014, Observations sur l'application de l'art. 7 et art. 24, <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsjjHe7ia4QapdfXcn9RXjWGUnLq7lBzf6jZqm5v8d04CHmp7F4CYraPSGkq8DobTcQt49liHrAEEi%2FVIMoOPS4CA3KPOPP7Jfc97KRfT2u8Q>.

³²¹ Comité des ONU des droits des personnes handicapées, Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique, Observations sur l'application de l'art. 7 et art. 24, op.cit.

³²² Comité des ONU des droits des personnes handicapées, Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique, Observations sur l'application de l'art. 7 et art. 24, op.cit.

d'aménagements raisonnables dans le système d'enseignement ordinaire »³²³. Il a relevé que l'éducation inclusive n'était pas garantie, et que « le système d'enseignement spécialisé continue d'être une option trop fréquente pour les enfants handicapés »³²⁴. Le Comité a pointé du doigt l'insuffisance d'accessibilité à l'école.

Le constat mené par le Commissaire européen aux droits de l'Homme qui s'est rendu en septembre 2015 en Belgique a conduit aux mêmes conclusions. Le commissaire Nils Muižnieks a en effet pointé les mêmes lacunes, se montrant lui aussi très préoccupé par « le grand nombre d'enfants handicapés qui sont éduqués séparément des autres enfants dans des structures d'enseignement spécialisé en Belgique ». Durant la visite du Commissaire, les autorités belges ont pourtant tenté de mettre en avant la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves scolarisés dans des structures spécialisées, sans convaincre le rapporteur qui a estimé que « les enfants qui sont ainsi éduqués séparément ne bénéficient pas de l'égalité des chances », notant par ailleurs que les enfants qui suivaient un enseignement spécialisé n'obtenaient aucun diplôme à la fin de leur scolarité. Le Commissaire soulignait aussi dans son rapport les nombreux signalements reçus pour discrimination fondée sur le handicap dans le domaine de l'enseignement. Le handicap représente le deuxième critère de discrimination le plus courant, l'enseignement étant concerné dans 20 % des signalements. Principal grief mis en avant : le refus des établissements scolaires de prévoir des aménagements raisonnables et le refus d'inscrire un enfant.

³²³ Comité des ONU des droits des personnes handicapées, Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique, Observations sur l'application de l'art. 7 et art. 24, op.cit.

³²⁴ Comité des ONU des droits des personnes handicapées, Observations finales concernant le rapport initial de la Belgique, Observations sur l'application de l'art. 7 et art. 24, op.cit.

D. 4^{ème} période, 2017-2030, Le Pacte pour un enseignement d'excellence

Suite à ces critiques, la Fédération Wallonie-Bruxelles s'est lancée dans une réforme de grande ampleur de l'enseignement, via le Pacte pour un Enseignement d'excellence, l'ambition de ces travaux étant de renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Réforme systémique s'inscrivant dans la durée, elle se met progressivement en place³²⁵.

La Fédération Wallonie Bruxelles a ainsi adopté fin 2017 un décret relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, applicable dès la rentrée 2018/2019³²⁶. Ce décret prévoit désormais que tout élève de l'enseignement ordinaire présentant un ou des besoin(s) spécifique(s) est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables appropriés, pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé.

Ces aménagements raisonnables peuvent être :

- matériels tels que permettant l'accès à des salles de cours
- organisationnels, notamment en facilitant le transport
- ou pédagogiques, par la fourniture d'une aide ou d'un soutien psychologique ou pédagogique. Le plan individuel d'apprentissage, PAI, constitue en tant que projet personnel de l'élève un de ces aménagements.

³²⁵ Pour suivre l'avancée de ces travaux, voir le site institutionnel : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>, et notamment le rapport rédigé en 2019 par le Groupe de discussion Orientation-Ecole inclusive.

³²⁶ Décret du 7 décembre 2017 relatif à l'accueil, à l'accompagnement et au maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques, publié dans le Moniteur 1^{er} février 2018, https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/44807_000.pdf; accompagné de sa circulaire 6831 du 19 septembre 2018 facilitant sa mise en œuvre sur le terrain, <https://tdahbe.files.wordpress.com/2018/09/circulaire-6831-amccca7nagements-raisonnables.pdf>.

D'une manière générale, ces aménagements concernent l'accès de l'élève à l'établissement, à l'organisation de ses études, de ses épreuves d'évaluation internes ou externes, des périodes de stages ainsi que de l'organisation de l'ensemble des activités liées au programme d'études et au projet de l'établissement.

Un arrêté du gouvernement de la communauté française a été adopté le 17 juillet 2019. Il est venu préciser la procédure³²⁷ en fixant la liste des experts pouvant établir le diagnostic servant de base à la demande initiale d'aménagements raisonnables.

II. – Régime actuel d'enseignement des élèves présentant des besoins spécifiques

Le décret de 2017 prévoit désormais que tout élève de l'enseignement ordinaire, fondamental et secondaire, qui présente un ou des besoin(s) spécifique(s) est en droit de bénéficier d'aménagements raisonnables matériels, organisationnels ou pédagogiques appropriés, pour autant que sa situation ne rende pas indispensable une prise en charge par l'enseignement spécialisé selon les dispositions du décret du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé.

Le Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles a publié des documents-ressources tels qu'une typologie de besoins spécifiques ainsi que des fiches outils relatives aux aménagements raisonnables³²⁸. Une circulaire a rapidement été diffusée³²⁹.

Il faut souligner en outre que depuis un décret de la Communauté française du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de

³²⁷ Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 juillet 2019 fixant la liste exhaustive des professions médicales, psycho-médicales et paramédicales reconnues officiellement pour poser le diagnostic invoqué pour la mise en place des aménagements raisonnables dans l'enseignement fondamental ou secondaire ordinaire, <http://www.ejustice.just.fgov.be/eli/arrete/2019/07/17/2019014059/moniteur>.

³²⁸ <http://www.enseignement.be/index.php?page=27781>.

³²⁹ Circulaire informative 6831 du 19 septembre 2018, https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/45382_000.pdf.

discrimination, le refus d'aménagements raisonnables en faveur d'une personne en situation de handicap est considéré comme une discrimination³³⁰.

A. Requête initiale :

Plusieurs personnes peuvent solliciter une demande d'aménagements : en premier lieu l'enfant ou ses représentants légaux s'il est mineur, mais aussi le Centre psycho-médicosocial, Centre PMS, dont dépend l'école où est inscrit l'élève. La demande peut encore être introduite à la demande d'un membre du conseil de classe ou de la direction de l'établissement.

B. Diagnostic devant accompagner la requête :

La demande doit être accompagnée d'un diagnostic. Ce dernier doit être établi par un spécialiste, expert médical, paramédical ou psycho-médical, ou par une équipe pluridisciplinaire. Une décision d'un organisme régional d'accompagnement des personnes en situation de handicap, comme l'*AVIQ* ou le service *PHARE* (Personne Handicapée Autonomie Recherchée) peut également servir de base à la requête des parents. Depuis l'arrêté du 17 juillet 2019, un Centre PMS peut aussi établir ce diagnostic.

Ce diagnostic doit dater de moins d'un an au moment où la demande est introduite pour la première fois auprès d'un établissement scolaire.

C. Projet élaboré et mise en œuvre collégialement :

Les aménagements sont élaborés dans le cadre de réunion collégiale impliquant tous les acteurs concernés :

³³⁰ Décret du 12 décembre 2018 relatif à la lutte contre certaines formes de discrimination, https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/33730_000.pdf, article 5 al. 2 : « Dans le cadre du présent décret, le terme « discrimination » inclut, sauf disposition contraire : (...) Nr. 4 Le refus de mettre en place des aménagements raisonnables en faveur d'une personne handicapée ».

- le chef d'établissement ou son délégué ;
- le conseil de classe ou ses représentants ;
- le(s) représentant(s) du Centre PMS attaché à l'établissement ;
- les représentants légaux de l'élève ou l'élève lui-même s'il est majeur.

Sur la base de ces réunions de concertation, les aménagements raisonnables déterminés sont consignés dans un protocole qui en fixera les modalités de mises en œuvre. Celles-ci devront être exécutées dans les délais les plus brefs.

Les établissements scolaires veillent à ce que la mise en œuvre des aménagements figure explicitement dans leurs projets éducatifs et pédagogiques, dans leurs règlements fixant l'organisation des études et les modalités de passation des épreuves d'évaluation tant internes qu'externes.

D. Appréciation du caractère raisonnable de l'aménagement :

Le caractère raisonnable de l'aménagement est évalué, entre autres, à la lumière des indicateurs suivants :

- l'impact financier compte tenu des soutiens financiers éventuels ;
- l'impact organisationnel en particulier en matière d'encadrement ;
- la fréquence et la durée de l'aménagement ;
- l'impact de l'aménagement sur la qualité de vie de l'élève
- l'impact de l'aménagement sur l'environnement et sur les autres élèves;
- et l'absence d'alternatives équivalentes.

Revue générale du droit. Droit et Handicap dans la Grande Région De l'enfance à l'âge adulte, état des lieux.

Rechtliche Rahmenbedingungen zur Inklusion in Schule und Hochschule in Deutschland.

Katharina Koch¹

Citer cette publication : Katharina Koch, Rechtliche Rahmenbedingungen zur Inklusion in Schule und Hochschule in Deutschland. – », Revue générale du droit, Droit et Handicap dans la Grande Région De l'enfance à l'âge adulte, état des lieux.

Le mémoire ci-après publié a été rendu par Mme Katharina Koch dans le cadre de son double diplôme de Licence en Droit français et allemand / Zertifikat Studien des deutschen und französischen Rechts obtenu après trois années d'études au sein du Centre Juridique Franco-Allemand. L'auteure s'intéresse au cadre juridique de l'inclusion dans le milieu scolaire et universitaire en Allemagne. Ainsi, elle argue qu'il existe en Allemagne une obligation générale pour toutes les écoles et universités de dispenser des enseignements inclusifs. En effet, cette obligation repose essentiellement sur la mise en œuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, qui fixe cet objectif et qui est applicable en

¹ Die hier veröffentlichte Seminararbeit wurde von Frau Katharina Koch im Rahmen ihres Doppelabschlusses Licence en Droit français et allemand / Zertifikat Studien des deutschen und französischen Rechts nach dreijährigem Studium am Centre Juridique Franco-Allemand erstellt.

Allemagne par sa transposition sous la forme de loi depuis 2009. L'auteure se sert ensuite de deux Länder, la Rhénanie-Palatinat et la Sarre, afin d'illustrer la mise en œuvre de cette inclusion. Il ressort que, dans le milieu scolaire, ces deux Länder renforcent, d'une part, l'enseignement inclusif dans les écoles ordinaires, tout en conservant, d'autre part, des écoles pour enfants à besoins spéciaux. Quant à l'enseignement supérieur, les deux États fédérés disposent de personnes de contact à la fois pour les étudiants et pour les enseignants qui soutiennent les étudiants et informent les enseignants sur les problèmes existants. Néanmoins, malgré la volonté de renforcer l'éducation inclusive, force est de constater que celle-ci se heurte encore à certains obstacles tels un manque de ressources et une méconnaissance partielle des besoins des personnes handicapées.

Die hier veröffentlichte Seminararbeit wurde von Frau Katharina Koch im Rahmen ihres Doppelabschlusses Licence en Droit français et allemand / Zertifikat Studien des deutschen und französischen Rechts nach dreijährigem Studium am Centre Juridique Franco-Allemand erstellt. Die Autorin setzt sich mit den rechtlichen Rahmenbedingungen der Inklusion an Schulen und Hochschulen in Deutschland auseinander. Sie argumentiert dahingehend, dass es in Deutschland eine allgemeine Verpflichtung für alle Schulen und Universitäten gibt, inklusive Bildung anzubieten. Tatsächlich beruht diese Verpflichtung im Wesentlichen auf der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die dieses Ziel vorgibt und die in Deutschland seit 2009 in Form eines Gesetzes in Kraft ist. Am Beispiel von zwei Bundesländern, Rheinland-Pfalz und Saarland, wird die Umsetzung dieser Inklusion veranschaulicht. Im schulischen Bereich stärken diese beiden Bundesländer einerseits die inklusive Bildung in den Regelschulen, behalten aber andererseits die Schulen für Kinder mit besonderem Förderbedarf bei. Im Hochschulbereich gibt es in beiden Bundesländern Ansprechpartner sowohl für Studierende als auch für Lehrende, die Studierende unterstützen und Lehrende über bestehende Probleme informieren. Trotz der Bereitschaft, die inklusive Bildung zu stärken, muss jedoch festgestellt werden, dass sie immer noch mit bestimmten Problemen wie fehlenden Ressourcen und einem teilweise mangelnden Bewusstsein für die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung zu kämpfen hat.

Inhaltsverzeichnis

I. – INKLUSION AUF SCHULISCHER UND AUF UNIVERSITÄRER EBENE

- A. Verpflichtung aller Bildungseinrichtung zur Inklusion
 - 1. Verpflichtungen im schulischen Bereich
 - 2. Verpflichtungen im universitären Bereich
- B. Die praktische Umsetzung der Inklusion auf schulischer und universitärer Ebene
 - 1. Umsetzung im schulischen Bereich
 - 2. Umsetzung im universitären Bereich

II. – INKLUSION: EIN STEINIGER WEG

- A. Ressourcenknappheit als Hürde für ein inklusives Bildungssystem
 - 1. Räumliche Möglichkeiten
 - 2. Lehrpersonal im schulischen Bereich
 - 3. Finanzielle Dimension der Inklusion
- B. Das teils fehlende Bewusstsein für die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung

FAZIT

„Nicht behindert zu sein, ist wahrlich kein Verdienst, sondern ein Geschenk, das jedem von uns jederzeit genommen werden kann.

Lassen Sie uns die Behinderten und ihre Angehörigen auf ganz natürliche Weise in unser Leben einbeziehen. Wir wollen ihnen die Gewißheit geben, daß wir zusammengehören. Damit helfen wir nicht nur ihnen, sondern auch uns selbst. Denn wir lernen im Umgang mit ihnen wieder zu erkennen, was wirklich wichtig ist im Leben.“ (Richard von Weizsäcker)²

Um die rechtlichen Rahmenbedingungen der Inklusion in Deutschland zu begreifen, ist zunächst erforderlich, zu verstehen, was der Begriff der Inklusion genau bezeichnet. Das Wort „Inklusion“ stammt ursprünglich aus dem Lateinischen und bedeutet wörtlich übersetzt Zugehörigkeit.³ In der Pädagogik wird der Begriff der Inklusion oftmals in Zusammenhang mit dem Begriff Integration diskutiert und es ist oft unklar, was genau unter dem Begriff zu verstehen ist.⁴ Die hier vertretene Ansicht versteht unter Inklusion zum einen die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, aber auch die Achtung der Gleichwertigkeit aller sowie die Akzeptanz von Verschiedenheit.⁵ Das bedeutet, dass Menschen mit Behinderung an dem gesellschaftlichen Leben gleichermaßen teilhaben sollen, wie Menschen ohne Behinderung.⁶ Im schulischen und universitären Kontext bedeutet dies, dass alle gemeinsam eine Schule bzw.

² Bundespräsident a.D. Richard von Weizsäcker in seiner Weihnachtsansprache 1987, http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Richard-von-Weizsaecker/Reden/1987/12/19871224_Rede.html (Alle Weblinks wurden, sofern nicht anders angegeben, letztmals abgerufen am 01.05.2021).

³ Zur Wortherkunft: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>.

⁴ Graumann, Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus, S. 79-93 (S. 79).

⁵ Graumann, Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus, S. 79-93 (S. 79); siehe dazu auch: <http://www.cornelsen.de/inklusion/1.c.3462525.de>.

⁶ Graumann, Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus, S. 79-93 (S. 82); siehe auch Erläuterung der Aktion Mensch, <https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/was-ist-inklusion.html>.

eine Hochschule besuchen und es keine besonderen Bildungseinrichtungen für Menschen mit Behinderung gibt.⁷

In diesem Zusammenhang erscheint es notwendig, zu begreifen, wie in Deutschland eine Behinderung definiert wird. Gem. § 2 I 1 SGB IX gilt in Deutschland eine Person als behindert, wenn ihre körperliche Funktion, die geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist. Eine ähnliche Definition der Behinderung lässt sich auch in der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahre 2009 finden. Diese besagt gem. § 1 Abs. 2 UN-Behindertenrechtskonvention, dass zu den Menschen mit Behinderung diejenigen zählen, die langfristige körperliche, seelische, oder geistige Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.

Beide genannten Definitionen der Behinderung richten ihren Fokus nicht auf eine medizinische Sichtweise der vorhandenen Defizite, sondern auf die Teilhabe in den verschiedenen Lebensbereichen.⁸ Beide Definitionen sind relativ weit gefasst und umfassen sowohl Gesundheitsschäden, funktionelle Einschränkungen als auch soziale Beeinträchtigungen.⁹ Die deutsche Definition im SGB IX stellt des Weiteren auf eine Einzelfallbetrachtung ab, da es auf eine Abweichung vom typischen Zustand ankommt, sodass normale Entwicklungserscheinungen nicht berücksichtigt werden.¹⁰ In beiden Definitionen wird außerdem noch die Notwendigkeit betont, dass die Beeinträchtigung langfristig ist.¹¹

⁷ Graumann, Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus, S. 79-93 (S. 84); Feyerer, Zeitschrift für Inklusion, 2012, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33>.

⁸ Jabben, in: BeckOK SGB, § 2 Rn. 3, Stand: 01.04.2016; Grauthoff, in: Kossens/von der Heide/Maaß, § 2 Rn. 6; Graumann, Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus, S. 79-93 (S. 83).

⁹ Jabben, in: BeckOK SGB, § 2 SGB IX Rn. 4, Stand: 01.04.2016.

¹⁰ Jabben, in: BeckOK SGB, § 2 SGB IX Rn. 7, Stand: 01.04.2016; Neumann, in: Neumann/Pahlen/Majerski-Pahlen, § 2 Rn. 14-17

¹¹ Jabben, in: BeckOK SGB, § 2 SGB IX, Rn. 8.

Nachdem nun geklärt ist, was unter einer Behinderung in Deutschland verstanden wird, stellt sich die Frage, welche allgemeinen Verpflichtungen zur Inklusion in Deutschland bestehen. Diese finden sich zum einen auf völkerrechtlicher Ebene, aber auch auf nationaler Ebene wieder.

Auf völkerrechtlicher Ebene existiert zum einen das nach Art. 26 Abs. 1 S. 1 AEMR (Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) vom 10. Dezember 1948 garantierte Recht auf Bildung. Diese ist zwar rechtlich unverbindlich,¹² zeigt aber dennoch den Willen der unterzeichnenden Staaten, allen Menschen ein Recht auf Bildung zu gewähren. Zudem sieht Art. 24 Abs. 2 a) UN-Behindertenrechtskonvention vor, dass Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden dürfen. Nach der Ratifizierung der Konvention wurde diese durch ein Transformationsgesetz vom 21. Dezember 2008 in das deutsche Recht eingegliedert¹³ und hat in Deutschland den demnach den Rang eines einfachen Bundesgesetzes.¹⁴

Zum anderen sieht aber auch das Grundgesetz eine Gleichstellung aller Menschen vor (vgl. Art. 3 Abs. 1 GG). Des Weiteren wird in Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG spezifiziert, dass niemand wegen einer Behinderung benachteiligt werden darf. Unter einer Benachteiligung in dem Sinne des Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG wird jede nachteilige Ungleichbehandlung im Vergleich zu Nichtbehinderten verstanden.¹⁵ Somit wird deutlich, dass auch im Grundgesetz der Wunsch der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von Menschen mit und ohne Behinderung zum Ausdruck kommt.

Bevor wir uns nun genauer mit den Rahmenbedingungen in Deutschland beschäftigen, ist in Deutschland als föderaler Staat noch zu klären, wer die

¹² Hobe, S. 408; Schilling, Rn. 5.

¹³ BGBl. 2008, II S. 1419.

¹⁴ Stein/von Buttlar, Rn. 182; Hobe, S. 241.

¹⁵ BVerfG, Beschluss v. 19.01.1999 – 1 BvR 2161/94, BVerfGE 99, 341 (357); Kischel, in: BeckOK GG, Art. 3 Rn. 234, Stand: 01.03.2016.

Gesetzgebungskompetenz in Deutschland in Bildungsfragen hat. Das Grundgesetz geht in Art. 70 I, Art. 30 GG davon aus, dass die Länder grundsätzlich die Gesetzgebungskompetenz haben, es sei denn, dass Grundgesetz sieht etwas anderes vor. Es fehlt im Grundgesetz an einer Regelung, die Bildung der Gesetzgebungskompetenz des Bundes unterwirft, sodass die Ausgangsvermutung zugunsten der Länder greift und sie die Gesetzgebungskompetenz haben. Demnach hat jedes Land eigene Regelung zur Umsetzung der inklusiven Bildung, was bei der Betrachtung dieses Themas immer berücksichtigt werden muss.

Folglich stellt sich nun zunächst die Frage, wie die genannten Rahmenbedingungen im Bereich der Inklusion für Schule und Hochschule umgesetzt wurden (I) und welche Probleme bei der Umsetzung auftreten (II).

I. – INKLUSION AUF SCHULISCHER UND AUF UNIVERSITÄRER EBENE

Nachdem nun die Vorgaben des Völkerrechts und des Grundgesetzes geklärt sind, stellt sich nun die Frage, inwiefern diese Vorgaben von den Ländern im Bildungsbereich umgesetzt wurden und welchen Einfluss diese Vorgaben auf die Landesgesetzgebung hatten. Trotz der verschiedenen Umsetzung in den einzelnen Ländern, lässt sich grundsätzlich feststellen, dass in allen Ländern alle Bildungseinrichtungen zur Inklusion verpflichtet werden (A). Diese allgemeine Verpflichtung aller Bildungseinrichtungen wird dann teils durch den Gesetzgeber näher konkretisiert und von den Einrichtungen umgesetzt (B).

A. Verpflichtung aller Bildungseinrichtung zur Inklusion

Bei der Verpflichtung aller Bildungseinrichtungen an der Mitwirkung zur Inklusion ist es notwendig, zwischen dem schulischen Bereich (1) und dem universitären Bereich (2) zu unterscheiden, da hier aufgrund der verschiedenen Voraussetzungen von Universitäten und Schulen unterschiedliche Regelungen bestehen.

1. Verpflichtungen im schulischen Bereich

Aufgrund der unterschiedlichen Regelungen in den verschiedenen Bundesländern, ist hier zwischen den gesetzlichen Vorgaben in den Bundesländern zu unterscheiden. Im Folgenden wird der Blick sowohl in die saarländischen Regelungen als auch in die rheinland-pfälzischen Regelungen geworfen, da diese beiden Bundesländer zur Großregion zählen¹⁶, und deshalb in der Grenzregion von besonderem Interesse sind.

Im Saarland stellt § 4 Abs. 1 S. 1 Schulordnungsgesetz (SchoG) klar, dass die öffentlichen Schulen der Regelschule inklusive Schulen sind. Dies wird zudem in § 1 Abs. 1 Integrationsverordnung (IVO) noch einmal unterstrichen, da die Möglichkeit der integrativen Unterrichtung sich grundsätzlich auf Schüler und Schülerinnen aller Bildungsarten sowie aller weiterführender allgemein bildender und beruflicher Schulformen, Schultypen und Schulstufen bezieht. Auch in der aufgrund der Ermächtigungskompetenz des § 4 Abs. 2 SchoG erlassenen Verordnung zur inklusiven Unterrichtung und besonderer pädagogischer Förderung (Inklusionsverordnung) aus dem Jahre 2015 wird präzisiert, dass gem. § 1 Abs. 1 Inklusionsverordnung das Ziel das gemeinsame Leben und Lehren und die individualisierte Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler ist. Dies wird als grundlegendes Prinzip der gesamten schulischen Arbeit und Ziel eines inklusiven Schulsystems verstanden. Es ist also zu erkennen, dass eine umfassende Verpflichtung zur inklusiven Bildung besteht und dies auch als wesentliche Aufgabe der Schulen und des gesamten schulischen Bildungswesens verstanden wird. Zu berücksichtigen ist aber noch der Vorbehalt des § 1 Abs. 1 IVO, dass integrativer Unterricht nur möglich sein soll, wenn gewährleistet ist, dass sie in der Schule der Regelform die erforderliche sonderpädagogische Förderung erhalten. Dadurch kommt zum Ausdruck, dass der Blick der inklusiven Bildung gerade auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler gerichtet ist und angestrebt wird, allen Kindern nach ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten gerecht zu werden. Damit dies gewährleistet ist, erscheint inklusive Bildung nur dann möglich, wie der

¹⁶ Vgl.: <http://www.grossregion.net/Startseite>.

saarländische Gesetzgeber auch präzisiert, wenn eine individuelle Förderung an der Regelschule gewährleistet werden kann.

In Rheinland-Pfalz ist die Situation sehr ähnlich. Auch hier ist jede Schulart und damit auch jede Schule gem. § 10 Abs. 1 S. 1 Schulgesetz (SchulG) zur individuellen Förderung verpflichtet. Des Weiteren bestimmt sich der Auftrag der Schule gem. § 1 Abs. 1 SchulG aus dem Recht des jungen Menschen auf Förderung seiner Anlagen und Erweiterung seiner Fähigkeiten, unabhängig von seiner Religion, Weltanschauung, Rasse oder ethnische Herkunft, einer Behinderung, seinem Geschlecht oder seiner sexuellen Identität sowie aus dem Anspruch von Staat und Gesellschaft an Bürgerinnen und Bürger zur Wahrnehmung von Rechten und Übernahme von Pflichten hinreichend vorbereitet zu sein. Zudem sollen gem. § 1 Abs. 2 S. 4 SchulG alle Schulen in dem Bewusstsein der Belange der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte und Eltern mit Behinderung bei der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems mitwirken. Zudem sieht § 14a Abs. 1 S. 1 SchulG vor, dass inklusiver Unterricht eine allgemeinpädagogische Aufgabe aller Schulen ist. Demnach lässt sich auch in Rheinland-Pfalz erkennen, dass grundsätzlich alle Schulen an der Integration von Menschen mit Behinderung mitwirken sollen und sogar dazu verpflichtet sind, inklusiven Unterricht anzubieten. Auch der rheinland-pfälzische Gesetzgeber hat so zum Ausdruck gebracht, dass inklusive Bildung im schulischen Bereich als wesentliches Ziel seines Schulsystems anzusehen ist und jeder Akteur des Bildungswesens seinen Beitrag zu dem Ziel der inklusiven Bildung beitragen soll.

Es lässt sich demnach erkennen, dass sowohl im Saarland als auch in Rheinland-Pfalz eine umfassende Verpflichtung für die Schulen besteht, inklusiven Unterricht anzubieten. Es stellt sich nun die Frage, ob eine solche umfassende Verpflichtung auch im universitären Bereich besteht.

2. Verpflichtungen im universitären Bereich

Das Hochschulrecht fällt genauso wie das Schulrecht in die Gesetzgebungskompetenz der Länder, sodass auch hier verschiedene gesetzliche Regelungen in den einzelnen Bundesländern existieren.

Im Saarland sieht § 2 Abs. 4 S. 2 Universitätsgesetz (UG) vor, dass die Universität dafür Sorge trägt, dass Studierende mit einer Behinderung in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Universität möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können. Auch der rheinland-pfälzische Gesetzgeber hat diese Verpflichtung verankert und so sieht § 2 Abs. 4 S. 3 Hochschulgesetz (HochSchG) vor, dass Studierende mit einer Behinderung gleichberechtigt am Studium teilhaben sollen und sie die Angebote der Hochschule möglichst selbstständig und barrierefrei im Sinne des § 2 Abs. 3 des Landesgesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen nutzen können sollen.

Demnach lässt sich auch im universitären Bereich feststellen, dass inklusive Bildung auch hier ein grundlegendes Prinzip des saarländischen als auch des rheinland-pfälzischen universitären Bildungssystems anzusehen ist. Demnach sind alle Universitäten in Rheinland-Pfalz und im Saarland dazu aufgefordert, die Möglichkeiten zu schaffen, dass dies möglich ist.

Nachdem wir nun gesehen haben, dass sowohl im Saarland als auch in Rheinland-Pfalz eine umfassende Verpflichtung zur inklusiven Bildung sowohl für Schulen als auch Universitäten und Hochschulen besteht, stellt sich nun die Frage, wie diese Verpflichtung im schulischen und universitären Bereich umgesetzt wird.

B. Die praktische Umsetzung der Inklusion auf schulischer und universitärer Ebene

Auch bei der Umsetzung ist es ebenso notwendig, zwischen dem schulischen Bereich (1) und dem universitären Bereich (2) zu differenzieren, da die Umsetzung in beiden Bereichen unterschiedlich geregelt ist.

1. Umsetzung im schulischen Bereich

Auch bei der Umsetzung ist zwischen den beiden Bundesländern zu unterscheiden, da hier aufgrund der gesetzgeberischen Freiheit unterschiedliche Regelungen existieren.

Im Saarland hat der Gesetzgeber selbst die allgemeine Verpflichtung konkretisiert und so deutlich gemacht, was für ihn inklusive Bildung bedeutet. Insbesondere der Integrationsverordnung kommt für die Präzisierungen eine wesentliche Bedeutung zu. So nennt § 2 IVO Beispiele für verschiedene mögliche Formen inklusiven Unterrichts. Des Weiteren sind alle Schulen dazu verpflichtet bestehende Barrieren abzubauen, was zum einen durch den Verweis des § 4 Abs. 1 S. 2 SchoG auf das Saarländische Behindertengleichstellungsgesetz deutlich zum Ausdruck gebracht wird und auch in § 4 Abs. 1 S.1 IVO noch einmal erwähnt wird. Zu erwähnen ist des Weiteren, dass ein Förderausschuss (§ 8 IVO) vorgesehen ist, der die Förderung des Kindes überwacht und in dem nach § 8 Abs. 1 S. 1 IVO sowohl Lehrpersonal als auch die Erziehungsberechtigten des Kindes vertreten sind. Dieser Förderausschuss erstellt nach § 8 Abs. 2 S. 1 IVO eine Kind-Umfeld-Diagnose, die gem. § 8 Abs. 2 S. 3 IVO Grundlage für die zu treffenden Maßnahmen und Voraussetzungen ist. Aus den hier genannten Vorgaben lässt sich erkennen, dass der Blick bei dem inklusiven Unterricht gerade auf das Kind mit einer Behinderung gerichtet ist und sich die Förderung dieses Kindes gerade nach dessen konkreten Bedürfnissen richtet. Der Fokus liegt demnach insbesondere auf der individuellen Förderung des Kindes. Die Entscheidung darüber, ob das Kind eine Regelschule mit inklusivem Unterricht oder eine Förderschule im Sinne des § 4a SchoG besucht, obliegt gem. § 4 Abs. 3 SchoG den Erziehungsberechtigten des Kindes.

In Rheinland-Pfalz sieht die Situation ähnlich aus. In Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention wurde hier im Jahre 2014 das Schulgesetz geändert, um den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht zu werden. Zum einen wurde der Ressourcenvorbehalt (Vorbehalt, dass inklusive Bildung nur dann möglich ist, wenn hierfür die sachlichen, räumlichen, personellen und organisatorischen Bedingungen geschaffen werden können; vgl. § 3 Abs. 5 SchulG a.F.) fallen gelassen, um die Rechte der Eltern zu stärken, indem ihrem Willen mehr Bedeutung zu kommt. Dies zeigt zudem auch den Willen des Gesetzgebers, inklusive Bildung weiter zu stärken und den Weg zu diesem Ziel zu beschreiten. Des Weiteren wurden durch die Änderung des Schulgesetzes die sog.

Schwerpunktschulen¹⁷ gestärkt, indem diese erstmals definiert werden. Dies sind gem. § 14a Abs. 1 S. 3 SchulG Schulen, die auf Dauer mit der Durchführung von inklusivem Unterricht beauftragt sind und diesem möglichst wohnortnah anbieten. Neben den Regelschulen bieten diese Schulen inklusiven Unterricht für alle Kinder an. Es kommt hier also nicht darauf an, welche Einschränkung das Kind hat. Gem. § 14a Abs. 1 S. 3 2. Hs. SchulG erhalten die Lehrer der Schwerpunktschulen Unterstützung durch Förderschullehrer und pädagogische Fachkräfte. Vorteil der Schwerpunktschule im Vergleich zu einer Regelschule mit inklusivem Unterricht ist, dass hier Förderschullehrer und pädagogische Fachkräfte zusammen mit den anderen Lehrkräften zusammenarbeiten und so eine möglichst umfangreiche individuelle Förderung gesichert werden kann. Zudem sind Schwerpunktschulen besser auf die Bedürfnisse der Kinder mit Einschränkungen eingerichtet. Vorteil einer solchen Schule gegenüber einer Förderschule ist zum einen, dass hier sowohl Kinder mit und ohne Einschränkungen gemeinsam vom inklusiven Unterricht profitieren und zum anderen, dass der Unterricht wohnortnah angeboten werden soll, was es dem Kind ermöglicht, in seinem gewohnten Umfeld zu bleiben. Dies ist bei Förderschulen nicht immer gegeben, insbesondere dann nicht, wenn es nur eine Förderschule für den Förderschwerpunkt innerhalb eines Landes gibt.

Ebenso wie im Saarland besteht auch in Rheinland-Pfalz gem. § 10 Abs. 10 S. 1 SchulG ein Wahlrecht für die Erziehungsberechtigten zwischen dem Besuch einer inklusiven Regelschule, einer Schwerpunktschule oder einer Förderschule.

Auch im universitären Bereich werden die allgemeinen Verpflichtungen der Universitätsgesetze mit Leben gefüllt und umgesetzt.

2. Umsetzung im universitären Bereich

Im Saarland wurde an den beiden großen Hochschulen, der Universität des Saarlandes sowie an der Hochschule für Technik und Wirtschaft

¹⁷ Siehe zur Schwerpunktschule auch die Informationen des Landes Rheinland-Pfalz unter: <http://inklusion.bildung-rp.de/inklusion/schulen.html>.

(HTW), zur Umsetzung dieser Vorgabe eine Kontaktstelle Studium und Behinderung eingerichtet. Die folgenden Ausführungen gelten speziell für die Kontaktstelle der Universität, können aber auch auf die Kontaktstelle der HTW übertragen werden, da sie ein vergleichbares Angebot hat.¹⁸

Die Kontaktstelle soll Anlaufstelle für Studierende und Lehrende rund um Fragen des Studiums mit Behinderung sein. Zu den Angeboten der Kontaktstelle¹⁹ zählt deshalb die Unterstützung von Studierenden mit Behinderung und chronischen Krankheiten durch Beratung, Information und konkreter Hilfe in Problemsituationen genauso wie die Beratung von Lehrenden bei Fragen zum Thema Nachteilsausgleich und barrierefreien Veranstaltungen. Die Kontaktstelle ist aus diesem Grund auch Ansprechpartner für Studierende mit Behinderung, wenn es um das Thema Nachteilsausgleich geht. Sie hilft bei der Antragstellung und gibt auch eine Stellungnahme ab. Des Weiteren organisiert sie Projekte und Veranstaltungen mit verschiedenen Einrichtungen und Interessensvertreterinnen und Interessensvertreter an der Saar-Uni und mit Partnerhochschulen. Im Rahmen einer solchen Zusammenarbeit haben die Universitäten der Großregion eine Charta²⁰ verabschiedet, in der sie sich gem. Art. 5 der Charta dazu verpflichten, gegenseitige gewährte Nachteilsausgleiche anzuerkennen und diese identisch zu gewähren. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Arbeit dieser Kontaktstelle ist auch die Förderung des Austausches zwischen den Studierenden. Dies bezieht sich zum einen auf den Austausch zwischen den Studierenden mit Behinderung untereinander, aber auch auf den Austausch der Studierenden mit und ohne Behinderung. So wurde z.B. das Projekt „Die engagierten Eulen“ bzw. „Assistenzbörse“ ins Leben gerufen, welches das Ziel hat, den Kontakt zwischen Studierenden mit und ohne

¹⁸ Für weitere Informationen bzgl. der Kontaktstelle der HTW: <https://www.htwsaar.de/service/studieren-mit-behinderung>.

¹⁹ Siehe dazu den Flyer der Kontaktstelle, http://www.uni-saarland.de/fileadmin/migrated/content_uploads/Flyer_KSB.pdf.

²⁰ CHARTE « Université de la Grande Région – Formation, recherche et mobilité pour tous », http://www.uni-gr.eu/sites/tst-uni-gr.univ-lorraine.fr/files/users/uni_gr_charte_formation_recherche_et_mobilite_pour_tous.pdf.

Einschränkung herzustellen, indem Studierenden ohne Einschränkungen Hilfestellungen für die Studierenden mit Einschränkungen geben.²¹

Auch in Rheinland-Pfalz haben die Universitäten Ansprechpartner, die für die Information von Studierenden mit Behinderung zuständig sind und diese im Laufe des Studiums unterstützen und beratend zur Seite stehen.²² Diese nehmen also ähnliche Aufgaben wahr, wie die Kontaktstellen der saarländischen Hochschulen.

Es stellt sich nun die Frage, welche Probleme bei der Umsetzung der genannten Vorgaben auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem auftreten und somit den Weg zu diesem Ziel erschweren.

II. – INKLUSION: EIN STEINIGER WEG

Der Weg hin zum Ziel von inklusivem Unterricht bzw. der inklusiven Bildung ist ein steiniger Weg. Dies liegt vor allem an der Ressourcenknappheit (A) und auch das zum Teil fehlende Bewusstsein für die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung (B).

A. Ressourcenknappheit als Hürde für ein inklusives Bildungssystem

Der Weg zur Inklusion wird im Wesentlichen durch beschränkte Ressourcen erschwert. Dies liegt zum Teil daran, dass bisher nicht überall die räumlichen Möglichkeiten für inklusive Bildung geschaffen wurden (1). Gerade im schulischen Bereich fehlt es zum Teil an qualifiziertem Lehrpersonal (2). Des Weiteren spielt zudem noch die finanzielle Belastung, die zum Teil aus den gerade genannten Bereichen stammt, eine entscheidende Rolle (3).

²¹ Mehr zu dem Projekt unter: <https://www.uni-saarland.de/studieren/ksb/studieren-mit-beeintraechtigung-an-der-uds/engagierte-eulen.html>.

²² Beispielfähig können hier die Universität Koblenz-Landau, <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/studierende-mit-behinderung>, die Technische Universität Kaiserslautern, <https://www.uni-kl.de/handicap/>, und die Universität Mainz, <http://www.barrierefrei.uni-mainz.de/>, genannt werden.

1. Räumliche Möglichkeiten

Ein wesentlicher Punkt, um den Anforderungen der Inklusion gerecht zu werden, ist es zunächst, dass bestehende räumliche Barrieren abgebaut werden, damit Menschen mit Behinderung alleine schon rein praktisch Zugang zu allen Gebäuden und Räumen innerhalb der Gebäude haben.²³ Dies ist leider noch nicht überall erreicht, auch wenn dies, wie gesehen, vom Gesetzgeber vorgesehen ist. Dies liegt zum einen daran, dass Gebäude keinen barrierefreien Zugang haben oder für Menschen mit einem Rollstuhl nur schwer zugänglich sind, aber auch daran, dass einzelne Räume nicht oder nur schwer zugänglich sind.

Da die Barrierefreiheit eine Grundvoraussetzung für ein inklusives Bildungssystem ist, ist es unumgänglich, dass in diesem Bereich investiert wird, damit bestehende Barrieren abgebaut werden und so alle die gleiche Möglichkeit des Zugangs zu allen Räumen haben.

Barrieren bestehen nicht nur für Menschen mit einer Gehbehinderung, sondern auch für Menschen mit einer Hör- oder Sehbehinderung. Für sie stellen Treppen und ähnliches ebenso ein Problem dar, wie für Menschen mit einer Gehbehinderung.

Nicht nur die räumlichen Möglichkeiten stellen momentan eine Grenze der Barrierefreiheit dar, sondern auch die Qualifizierung des Lehrpersonals an Schulen.

2. Lehrpersonal im schulischen Bereich

Inklusive Bildung und individuelle Förderung erfordert insbesondere im Bereich der schulischen Ausbildung, dass die zuständigen Lehrkräfte in diesem Bereich ausgebildet sind und somit die Kinder individuell anhand ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse fördern können.²⁴

²³ S. Graumann, Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus, S. 79-93 (S. 80).

²⁴ Bender-Szymanski, S. 201-227 (S. 201); Schuppener, Zeitschrift für Inklusion, 2014, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221>.

In diesem Bereich stellt sich insbesondere das Problem, dass gerade Lehrpersonal, das schon länger in diesem Beruf tätig ist, in ihrem bisherigen Berufsleben keine Erfahrungen mit inklusivem Unterricht hat und demnach nicht immer ausreichend qualifiziert ist. Es ist folglich notwendig, dass hier in Qualifizierungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für diese Lehrkräfte investiert wird.

Teils hat auch der Gesetzgeber dieses Problem gesehen und versucht diese Probleme zu lösen. Im Saarland sieht § 2 Abs. 1 S. 2 Nr. 1 IVO vor, dass Lehrkräfte, die eine sonderpädagogische Ausbildung haben, Lehrkräfte der Regelschule unterstützen sollen und so ihre Erfahrungen weitergeben sollen, indem sie als Ansprechpartner für Klassenlehrkräfte und Fachlehrkräfte dienen. So soll sichergestellt werden, dass die individuelle Förderung des Kindes gewährleistet werden kann.

In Rheinland-Pfalz hat z.B. die Universität Koblenz-Landau einen weiterbildenden Fernstudiengang „Inklusion und Schule“ (M.A.) ins Leben gerufen,²⁵ um gerade in diesem Bereich die Kompetenzen der Lehrer zu stärken.

Auch wenn Maßnahmen vorhanden sind, um die Ausbildung der Lehrkräfte zu verbessern und auch die Kooperation zwischen den Lehrkräften zu fördern, besteht noch weiterer Verbesserungsbedarf, damit das Ziel der inklusiven Bildung gelingen kann.

Wie gesehen, besteht insbesondere im Bereich der Barrierefreiheit und der Lehrerausbildung noch Nachbesserungsbedarf. Um dies durchzuführen, sind Investitionen in diesem Bereich, insbesondere Umbau von Schulen und Hochschulen sowie die Ausbildungs- und Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonal unerlässlich. Dies führt uns zu direkt zum nächsten Problem, das momentan im Bereich der inklusiven Bildung besteht.

²⁵ Zu dem Studiengang: <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/studium/vor-dem-studium/studienangebot/wissenschaftl-weiterbildung-fernstudium/inklusion-schule>.

3. Finanzielle Dimension der Inklusion

Wie durch die beiden oben dargestellten Probleme bereits gezeigt, bedarf es zur Umsetzung des inklusiven Ziels noch viel Arbeit. Die notwendigen Maßnahmen sind aber alle kostenintensiv und bedürfen zur Umsetzung Investitionen von Ländern und Kommunen. In Zeiten der Finanzknappheit von Ländern²⁶ und Kommunen erscheint es schwierig, diesen Ansprüchen gerecht zu werden und alle notwendigen Maßnahmen finanzieren zu können. Insofern stellt auch die Haushaltslage von Kommunen und Ländern ein Problem für die inklusive Bildung dar.

Eine weitere Hürde auf dem Weg zur Inklusion ist das teils fehlende Bewusstsein für die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung als auch die fehlenden Informationen über bestehende Angebote und Hilfestellungen.

B. Das teils fehlende Bewusstsein für die Bedürfnisse der Menschen mit Behinderung

Ein weiteres Problem, auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem besteht darin, dass viele Einschränkungen oft nicht auf den ersten Blick erkennbar sind. Dies betrifft vor allem psychische Erkrankungen wie Depressionen, aber auch chronische Krankheiten wie Multiple Sklerose, Diabetes, Morbus Crohn und Legasthenie.²⁷ Aus Angst vor Stigmatisierung und Nachteilen haben die Betroffenen oft Angst, ihre Einschränkungen offenzulegen. Deshalb ist es für die betroffenen Lehrkräfte an Schulen bzw. Dozenten an den Hochschulen oft schwierig, die Einschränkungen zu erkennen und den Menschen mit Behinderung oder anderen Einschränkungen entsprechende Hilfestellungen anzubieten. Hier erscheint es notwendig, dass denjenigen mit

²⁶ Vgl. dazu Haushaltsplan des Saarlandes, https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mfe/Haushaltsplan_2021-2022/Einzelplan02.pdf?__blob=publicationFile&v=1; oder Haushaltsplan von Rheinland-Pfalz, https://fm.rlp.de/fileadmin/fm/PDF-Datei/Finanzen/Landeshaushalt/Haushalt_2016/neue_EP_2016/EP_00.pdf.

²⁷ Siehe dazu auch den Flyer der Kontaktstelle „Studium und Behinderung“ der Universität des Saarlandes.

Einschränkungen gegenüber deutlich wird, dass ihnen keinen falls Nachteile drohen, wenn sie ihre Einschränkungen offen äußern und ihnen in jedem Fall Hilfe angeboten wird. Dafür ist es notwendig, dass Öffentlichkeit geschaffen wird und öffentlich über bestehende Probleme diskutiert wird, damit deutlich wird, dass Betroffene nicht allein sind und selbstverständlich Verständnis für sie vorhanden ist. Das würde wesentlich dazu beitragen, dass ihnen die Angst vor Stigmatisierung genommen wird und sie so am besten gefördert werden können. Des Weiteren zeigt sich hier auch, wie wichtig die Ausbildung von Lehrkräften ist, da sie bei guter Qualifizierung entsprechende Einschränkungen selbst erkennen können und dann Hilfe anbieten können.

Ein weiteres Problem besteht zudem darin, dass Hilfsangebote zum Teil gar nicht bekannt sind. Dies betrifft sowohl die Menschen mit als auch ohne Behinderung. Aus diesem Grund ist es auch notwendig, dass hier eine noch breitere Öffentlichkeit geschaffen wird, damit über die Hilfsangebote aufgeklärt wird und diese auch in Anspruch genommen wird.

Des Weiteren würde es helfen, zu schauen, wie in anderen Ländern bzw. an anderen Universitäten oder Schulen mit diesem Thema umgegangen wird und welche Hilfsangebote dort bestehen. Dadurch können Erfahrungen ausgetauscht werden und so das eigene bisher bestehende Angebot entsprechend ergänzt bzw. erweitert werden. Als Beispiel für eine solche Zusammenarbeit kann hier die Kooperation zwischen den Universitäten der Großregion sein, die sich regelmäßig treffen, um über diese Problematik zu diskutieren.

Auch wenn in diesem Bereich schon vieles gemacht wurde, bleibt dennoch die Aufgabe bestehen, die Öffentlichkeit für dieses Thema zu sensibilisieren und über bestehende Angebote aufzuklären und das bestehende Angebot stets kritisch zu hinterfragen, damit gegebenenfalls Verbesserungen möglich sind.

FAZIT

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass zunächst einmal eine umfassende Verpflichtung aller Schulen und Hochschulen besteht, inklusive Bildung anzubieten. Diese Verpflichtung beruht im Wesentlichen auf der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die dieses Ziel vorgibt und in Deutschland als einfaches Gesetz seit 2009 gilt. Bei der Umsetzung haben die beiden hier betrachteten Bundesländer, Rheinland-Pfalz und das Saarland, einen ähnlichen Weg eingeschlagen. Beide Länder wollen im schulischen Bereich den inklusiven Unterricht an den Regelschulen stärken, aber gleichzeitig die Förderschulen beibehalten. Im Bereich der Hochschulen gibt es in beiden Bundesländern Ansprechpartner für Studierende und Lehrende, die Studierende unterstützen und die Lehrenden über bestehende Probleme aufklären und informieren. Auch hier zeigt sich, dass in beiden Ländern sehr ähnlich mit diesem Thema umgegangen wird.

Trotz des Willens inklusive Bildung in Deutschland sowohl an Universitäten als auch an Schulen zu verstärken, stößt dies wie gesehen, noch auf einige Probleme. Es wäre wünschenswert, wenn diese Ziele in Zukunft beseitigt werden können und die inklusive Idee immer mehr Bedeutung erhält. Zu bedenken ist dabei immer, dass der Fokus der Inklusion immer auf die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler oder den einzelnen Studierenden gerichtet ist. Dabei dürfen selbstverständlich nicht die Bedürfnisse und Fähigkeiten der anderen Schülerinnen, Schüler und Studierenden außer Acht gelassen werden. Vielmehr muss in Abwägung der im Raum stehenden Interessen darauf geachtet werden, dass ein gerechter Interessensaustausch stattfindet, mit dem Ziel der inklusiven Bildung.

Droit et Handicap dans la Grande Région De l'enfance à l'âge adulte, état des lieux.

Résumé : Cadre juridique pour l'inclusion dans les écoles et les universités en Allemagne

Afin de comprendre le cadre juridique de l'inclusion en Allemagne, une clarification de la terminologie employée est nécessaire. Le terme « Inclusion » vient du latin et signifie littéralement « appartenance ». Le point de vue adopté dans la présente contribution entendra par inclusion, d'une part, une participation égale à la vie sociale, mais aussi le respect de l'égalité pour tous, ainsi que l'acceptation de la diversité. Cela signifie que les personnes handicapées doivent participer à la vie sociale de la même manière que les personnes non handicapées. Dans le contexte scolaire et universitaire, cela correspond à une école ou une université commune et non à des établissements d'enseignement spéciaux réservés aux personnes en situation de handicap.

Une personne est considérée en Allemagne comme handicapée si ses fonctions physiques, sa capacité intellectuelle ou sa santé mentale s'écartent pour une durée de plus de six mois de l'état qu'on est en mesure d'attendre compte tenu de son âge compromettant, par conséquent, sa participation à la vie de la société (cf. § 2 I 1 SGB IX). La définition de la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2009 est proche de cette définition.

Il reste à déterminer les obligations générales existant en Allemagne en faveur de l'inclusion.

L'Art. 24, §2, a) de la Convention relative aux droits des personnes handicapées prévoit que les personnes handicapées ne sauraient être exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement, et que les enfants handicapés ne sauraient être exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire. En outre, la Loi fondamentale institue le principe d'égalité à l'Art. 3, §1. Conformément à l'Art. 3, §3, nul ne saurait être défavorisé sur le fondement de son handicap.

Il convient, dès lors, de s'interroger sur l'application des règles agissant en faveur de l'inclusion en milieu scolaire et universitaire (I), ainsi que sur les problématiques soulevées à l'occasion leur mise en œuvre (II).

I. – L'inclusion à l'école et à l'université

Bien que chaque État fédéré soit libre dans la mise en œuvre spécifique de l'inclusion, il est possible d'affirmer que tous les établissements d'enseignement d'Allemagne sont soumis à une obligation d'inclusion (A). Cette obligation est à la fois réalisée par le législateur et mise en œuvre par les institutions (B).

A. L'engagement de tous les établissements d'enseignement en faveur de l'inclusion

1. Les obligations en milieu scolaire

Les différences selon les États fédérés seront traitées, avec un intérêt particulier pour les règles propres à la Sarre et à la Rhénanie-Palatinat.

La loi sarroise sur le règlement des établissements scolaires (*Schulorganisationsgesetz*, SchoG) et le règlement sur l'intégration (*Integrationsverordnung*, IVO) indiquent clairement que les écoles publiques sont inclusives et que l'accès à l'enseignement doit être permis par toutes les institutions éducatives. Le règlement sur l'intégration vise la vie et l'enseignement dans un cadre collectif, ainsi que l'instruction et l'éducation individuelle de chaque élève. L'obligation générale visant à un enseignement inclusif représente une mission essentielle incombant à l'ensemble du corps éducatif.

La situation est très semblable en Rhénanie-Palatinat, où toutes les institutions éducatives sont également tenues de fournir un soutien individuel, Art. 10, al. 1 de la Loi sur l'école (*Schulgesetz*, SchulG). Cette loi souligne également, d'une part, le droit des jeunes à la promotion de leurs talents et à l'expansion de leurs capacités, ainsi que, d'autre part, la nécessité pour l'État et la société que les citoyens soient suffisamment préparés à exercer leurs droits et à assumer leurs devoirs. Il en résulte que l'éducation inclusive est une tâche éducative générale commune à toutes les écoles.

Le législateur rhénan a ainsi valorisé l'éducation inclusive en milieu scolaire comme objectif essentiel de son système éducatif et exigé de chaque acteur du corps éducatif de contribuer à cet objectif d'éducation inclusive.

Il s'agit à présent de déterminer si la portée de cette obligation s'étend aussi au milieu universitaire.

2. Les obligations en milieu universitaire

La réglementation en matière universitaire relève également de la compétence législative des États fédérés. Ainsi, en Sarre, conformément à l'Art. 2. Al. 4 de la Loi sur l'université (*Universitätsgesetz*, UG), l'établissement universitaire doit veiller à ce que les étudiants handicapés ne soient pas défavorisés dans le cadre de leurs études et qu'ils puissent avoir accès le plus souvent aux programmes universitaires sans aucune aide extérieure. Aussi, en Rhénanie-Palatinat, l'Art. 2 Al. 4 de la Loi sur l'école supérieur (*Hochschulgesetz*, HochSchG) institue pour les étudiants handicapés le droit de prendre part à leurs études de manière égalitaire et d'accéder aux offres de l'établissement de manière autonome et sans entraves.

Il s'en suit que l'éducation inclusive représente un principe fondamental des systèmes éducatifs sarrois et rhénan. Toutefois, la question subsiste quant à la mise en œuvre de cette obligation d'inclusion dans les milieux scolaire et universitaire.

B. La mise en œuvre de l'inclusion aux niveaux scolaire et universitaire

1. La mise en œuvre de l'inclusion en milieu scolaire

La marge de manœuvre laissée au législateur de chaque Land a des implications aussi dans la mise en œuvre de l'inclusion, qui sera donc différente en Sarre et en Rhénanie-Palatinat.

Le règlement sarrois sur l'intégration concrétise l'obligation générale d'inclusion, dans la mesure où il énumère différentes formes d'enseignement inclusif et contraint expressément les écoles à réduire les

obstacles existants. Il prévoit également la constitution d'un comité composé des enseignants et des tuteurs de l'enfant, destiné à superviser son accompagnement (Art. 8 IVO). Ce comité élabore un diagnostic sur l'environnement de l'enfant afin de déterminer les mesures et conditions adéquates. Par ailleurs, conformément à l'Art. 4 SchoG, les tuteurs légaux décident de la question de savoir si l'enfant doit fréquenter un établissement ordinaire, doté d'un enseignement inclusif, ou une école spécialisée au sens de l'Art. 4a SchoG.

Le législateur rhénan a également modifié la Loi sur l'école, au regard de la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Par exemple, la condition de ressources, selon laquelle l'enseignement inclusif ne serait possible que lorsque les conditions matérielles, organisationnelles, relatives aux locaux ou au personnel seraient réunies, a été abolie. Cela a renforcé la place d'écoles spécialisées (*Schwerpunktschulen*). Ces dernières sont chargées sur le long terme de la mise en œuvre d'enseignements inclusifs, à proximité de l'environnement où vivent les enfants. L'avantage procuré est ici la présence d'enseignants spécialisés et de personnel pédagogique pour soutenir le corps enseignant et permettre un large suivi individuel. Par ailleurs, les enfants bénéficient tous collectivement d'enseignements de soutien.

Néanmoins, la mise en œuvre de l'inclusion ne se réduit pas qu'au milieu scolaire. En effet, des aménagements ont également lieu en milieu universitaire.

2. La mise en œuvre de l'inclusion en milieu universitaire

En Sarre, à l'Université de la Sarre ainsi qu'à la Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, HTW Saar, un centre de contact intitulé « Études et Handicap » a été constitué. Celui-ci vise à permettre aux étudiants de trouver un interlocuteur pour répondre à leurs questions relatives aux études en situation de handicap. Les étudiants handicapés ou atteints de maladies chroniques sont soutenus à travers une action de conseil, d'information et d'aide concrète. Dans le cadre de la réduction des inégalités et des obstacles aux enseignements, des conseils sont éga-

lement dispensés d'enseignants. Par ailleurs, les échanges entre les étudiants avec et sans handicap sont encouragés.

En Rhénanie-Palatinat, les universités comptent également des interlocuteurs compétents pour communiquer les informations aux étudiants handicapés, pour les soutenir et les conseiller. Les missions attribuées à ces interlocuteurs sont donc semblables à celles des centres de contact présents dans les établissements sarrois.

Une fois le cadre de l'inclusion défini, il convient désormais de s'intéresser aux défis que connaît la mise en œuvre des obligations précitées, qui rendent cet objectif général davantage difficile à atteindre.

II. – L'inclusion : un chemin semé d'embûches

L'objectif escompté de l'éducation inclusive se heurte à de nombreux obstacles. Ce constat est lié en particulier, d'une part, aux faibles ressources allouées (A) et, d'autre part, à une compréhension imparfaite des besoins des personnes handicapées (B).

A. Le manque de ressources comme obstacle à un système éducatif inclusif

1. L'indisponibilité d'infrastructures adéquates

Afin de répondre aux exigences posées par l'inclusion, il est décisif d'abolir les obstacles existants à commencer par les infrastructures. Or, une telle adaptation n'a pas encore eu lieu partout. Ainsi, de nombreux bâtiments ne sont pas ou difficilement accessibles pour les personnes en fauteuil roulant. De tels obstacles existent également pour les personnes sourdes ou malentendantes, ainsi que pour les personnes malvoyantes.

L'investissement dans l'accessibilité des locaux est incontournable pour un système éducatif inclusif. Mais au-delà des infrastructures disponibles, la qualification du personnel enseignant dans les écoles représente aussi une limite à l'accessibilité.

2. Le manque de personnel enseignant qualifié en milieu scolaire

L'éducation inclusive et l'accompagnement individuel exigent un corps enseignant formé et compétent. Le problème constaté tient au fait que le corps enseignant actuel, actif depuis un certain temps, n'a pas d'expérience avec l'enseignement inclusif et n'est toujours pas suffisamment qualifié.

C'est pourquoi, en Sarre, l'Art. 2 Al. 1 IVO prévoit que les enseignants qui ont suivi une formation pédagogique spécialisée doivent soutenir le personnel enseignant des établissements ordinaires et transmettre leurs expériences en servant d'interlocuteur aux différents enseignants.

Par ailleurs, en Rhénanie-Palatinat, à titre d'exemple, l'Université Coblenze-Landau a créé un cursus de formation continue intitulé « Inclusion et école », afin de renforcer les compétences des enseignants dans ce domaine.

Il apparaît donc clairement que des améliorations peuvent être apportées, en particulier dans les domaines de l'accessibilité et de la formation des enseignants. Néanmoins, pour que cela soit possible, il est essentiel d'investir dans la reconstruction des écoles et des universités ainsi que dans les possibilités de formation et de perfectionnement du personnel enseignant.

3. La dimension financière de l'inclusion

Le principal défi à une réelle avancée en termes d'inclusion, tient au fait que les mesures nécessaires sont très coûteuses et, en période de crise financière, nécessitent des investissements de la part des Länder et des municipalités. Or, la plupart d'entre eux ne disposent pas des ressources budgétaires nécessaires.

Qui plus est, au-delà d'un manque de moyens, l'inclusion est aussi minée par une faible sensibilisation aux besoins des personnes handicapées et la méconnaissance des services et de l'aide existants.

B. La méconnaissance partielle des besoins des personnes porteuses de handicap

De nombreuses pathologies ne sont pas reconnaissables au premier coup d'œil. Cela vaut surtout pour les maladies mentales comme la dépression, mais aussi pour les maladies chroniques comme la sclérose en plaques, le diabète, la maladie de Crohn et la dyslexie. Qui plus est, les personnes concernées ne dévoilent pas toujours leurs faiblesses, souvent par crainte d'être stigmatisées et désavantagées. Il est donc souvent difficile pour les enseignants des écoles et des collèges de leur offrir un soutien approprié. Il est nécessaire de faire comprendre aux personnes dans cette situation qu'elles ne seront en aucun cas exposées à des préjudices, mais qu'en revanche une aide leur sera apportée. Le rôle de l'école est crucial, en ce que des enseignants formés pouvant reconnaître ces obstacles permettent d'offrir aux élèves concernés l'aide appropriée, tout en dissipant la peur de la stigmatisation.

De surcroît, les offres d'aide sont en partie méconnues. Cela concerne à la fois les personnes handicapées et non handicapées. C'est pourquoi, il est urgent de diffuser les informations pertinentes afin de permettre l'utilisation des offres existantes.

Il serait en outre souhaitable de comparer les offres d'aide dans d'autres pays, dans d'autres écoles et universités. Cet échange de bonnes pratiques pourrait permettre une remise en question des différents instruments existants en vue d'une amélioration de l'offre. Il convient de noter qu'une coopération en ce sens existe entre les universités de la Grande Région.

Cette étude a permis de démontrer que, bien que présente, l'éducation inclusive en Allemagne, tant dans les universités que dans les écoles, se heurte encore à certaines difficultés. Il serait souhaitable que l'idée d'inclusion devienne de plus en plus importante à l'avenir. Néanmoins, il faut toujours garder à l'esprit que l'inclusion est toujours centrée sur l'élève ou l'étudiant pris de manière individuelle. Or, les besoins et les capacités des autres élèves et étudiants ne doivent pas être négligés. Ain-

si, il faudrait plutôt veiller à ce qu'un échange équitable d'intérêts ait lieu dans le but d'une éducation inclusive.

Literaturverzeichnis

- Bender-Szymanski, Dorothea Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung, in: Auernheimer, Georg (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, 4. Auflage, Wiesbaden, 2013, S.201-227.
- Epping, Volker/Hillgruber, Christian (Hrsg.) Beck'scher Online-Kommentar Grundgesetz, 28. Edition, München, 2016, zit. nach Bearbeiter.
- Feyerer, Ewald Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen, Zeitschrift für Inklusion, 2012, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33>, zuletzt abgerufen am 01.05.2021.
- Graumann, Sigrid Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik, in: Balz, H. J./Benz, B./Kuhlmann, C. (Hrsg.), Soziale Inklusion – Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit, 1. Auflage, Wiesbaden, 2012, S. 79-93.
- Hobe, Stephan Einführung in das Völkerrecht, 10. Auflage, Tübingen, 2014
- Kossens, Michael/von der Heide, Dirk/Maaß, Michael SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen mit Behindertengleichstellungsgesetz – Kommentar, 4. Auflage, München, 2015, zit. nach Bearbeiter.
- Neumann, Dirk/Pahlen, Ronald/Majerski-Pahlen, Monika Sozialgesetzbuch IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – Kommentar, 12. Auflage, München, 2010, zit. nach Bearbeiter.
- Rolfs, Christian u.a. (Hrsg.) Beck'scher Online-Kommentar Sozialrecht, 41. Edition, München, 2016, zit. nach Bearbeiter.

- Schilling, Theodor Internationaler Menschenrechtsschutz, 2. Auflage, Tübingen, 2010.
- Schuppener, Saskia Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenausbildung und Professionalisierung, Zeitschrift für Inklusion, 2014, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221>, zuletzt abgerufen am 01.05.2021.
- Stein, Torsten/von Buttlar, Christian Völkerrecht, 13. Auflage, München, 2012.