

Schulische Inklusion und Soziale Arbeit

-

Mögliche Zugänge und Anforderungen an die
Menschenrechtsprofession

Schulische Inklusion und Soziale Arbeit

-

Mögliche Zugänge und Anforderungen an die Menschenrechtsprofession

Bachelorarbeit von: Marius Niedermann

HS 2018

an der: FHS St. Gallen
Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Studienrichtung Sozialpädagogik

begleitet von: Prof. Stefan Ribler
Lehre Fachbereich Soziale Arbeit
Dozent

Für den vorliegenden Inhalt ist ausschliesslich der Autor verantwortlich.

Oberuzwil, 01.03.2019

Inhalt

Abstract	1
Vorwort	5
Einleitung	6
1 Inklusion	8
1.1 Intention und rechtliche Grundlagen	8
1.2 Integration und/oder Inklusion? – Begriffsannäherungen.....	10
2 Inklusion im Kontext Schule	14
2.1 Inklusive Schulbildung als Bestandteil inklusiver Bildung.....	14
2.2 Vorteile inklusiver Schulbildung	17
2.2.1 Inklusion gegen Stigmatisierung, Diskriminierung und soziale Ausgrenzung	17
2.2.2 Bessere Schulleistungen gemeinsam unterrichteter Kinder und Jugendlicher ...	18
2.2.3 Wohnortnah vs. Fremdplatzierung.....	20
2.3 Spannungsfelder und Herausforderungen schulischer Inklusion	21
2.3.1 Strukturelle Herausforderungen.....	21
2.3.2 Was kostet schulische Inklusion?	23
2.3.3 Inklusion als gesellschaftliche Herausforderung aufgrund bestehender Normalitätsvorstellungen und Vorurteile	24
2.3.4 Spannungsfelder im inklusiven Schulunterricht – Gleichheit und Zugehörigkeit oder Individualität und Ausgrenzung?	26
3 Schulbildung in der Schweiz	29
3.1 Rechtliche Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten innerhalb des schweizerischen Bildungssystems.....	29
3.2 Strukturelle Begebenheiten der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz	30
3.3 Interpretation der schulischen Inklusion in der Schweiz.....	32
4 Zugänge und Anforderungen an die Soziale Arbeit hinsichtlich der schulischen Inklusion	34
4.1 ... auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene	34
4.2 ... auf der Organisations- und Handlungsebene	38
4.2.1 Schulische Handlungsfelder	38
4.2.2 Ausserschulische Handlungsfelder.....	40

5 Schlussbetrachtungen	49
5.1 Beantwortung der Forschungsfrage.....	49
5.2 Fachliche Reflexion	51
5.3 Ausblick.....	52
5.4 Persönliche Reflexion.....	53
Literaturverzeichnis	IV
Quellenverzeichnis.....	XI

Abstract

Titel: Schulische Inklusion und Soziale Arbeit – Mögliche Zugänge und Anforderungen an die Menschenrechtsprofession

Kurzzusammenfassung: Die Arbeit befasst sich vertieft mit der schulischen Inklusion in der Schweiz. Sie sucht nach Zugängen, die sich der Sozialen Arbeit in diesem Zusammenhang bieten und zeigt daraus folgende Anforderungen auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene auf.

Autor: Marius Niedermann

Referent/-in: Prof. Stefan Ribler

Publikationsformat: BATH
 MATH
 Semesterarbeit
 Forschungsbericht
 Anderes

Veröffentlichung: 2019

Sprache: deutsch

Zitation: Niedermann, Marius. (2019). *Schulische Inklusion und Soziale Arbeit – Mögliche Zugänge und Anforderungen an die Menschenrechtsprofession*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, FHS St.Gallen, Fachbereich Soziale Arbeit.

Schlagwörter (Tags): Soziale Arbeit, Sozialpolitik, Behindertenrechtskonvention, Inklusion, Bildungssystem Schweiz, Schule, Menschenrechtsprofession

Ausgangslage

Die Schweiz hat im Jahr 2014 die UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK] ratifiziert und sich zu deren Umsetzung verpflichtet. Die darin enthaltenen Prinzipien wie Nichtdiskriminierung, volle und wirksame Teilhabe, Achtung der Unterschiedlichkeit und Vielfalt, Chancengleichheit und Zugänglichkeit sollen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen umgesetzt und eingehalten werden, was auch vom Bildungssystem grundlegende Veränderungen erfordert. Ungeachtet der neuen Ausgangslage und der Forderungen zeigt sich die Schweiz diesbezüglich zurückhaltend und hält an der Integration fest, anstatt die schulische Inklusion voranzutreiben. Auch in den Medien und im öffentlichen Diskurs ist die Inklusion als Thema kaum vertreten. Anders zeigt sich dies in der Wissenschaft. So sind insbesondere im letzten Jahrzehnt im deutschen Sprachraum zahlreiche Publikationen zum Thema Inklusion erschienen, die eine vertiefte Auseinandersetzung ermöglichen.

Ziel

Weshalb die Schweiz nach wie vor am integrativen Schulsystem festhält, ist offen. Unklarheit schafft jedoch bereits die deutsche Übersetzung der UN-BRK, indem sie den englischen Begriff «Inclusion» mit «Integration» übersetzt. Inklusion und Integration sind jedoch unterschiedliche Konzepte, weshalb in dieser Arbeit Klarheit über die Begriffswahl geschaffen werden soll. Gleichzeitig stellt sich die Frage, inwiefern das Schweizer Bildungssystem bereits den Anforderungen der UN-BRK entspricht beziehungsweise welche Massnahmen noch erforderlich sind und was es dabei zu berücksichtigen gilt. Auch wenn es sich in erster Linie um ein bildungspolitisches und schulpädagogisches Thema handelt, gibt es durchaus Verbindungen zu Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, weshalb in der vorliegenden Arbeit geklärt werden soll, welche Zugänge sich der Sozialen Arbeit hinsichtlich der schulischen Inklusion in der Schweiz auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene bieten. Welche Möglichkeiten bestehen und welche (neuen?) Anforderungen stellen sich an die Soziale Arbeit in diesem Zusammenhang?

Vorgehensweise

Nach einem kurzen Exkurs ins letzte Jahrhundert und früheren Definitionen von Behinderung beschäftigt sich das erste Kapitel grundlegend mit der Begründung, der Absicht und den rechtlichen Aspekten der UN-BRK und dem Thema Inklusion. Da die deutsche Übersetzung der UN-BRK den Begriff «Inclusion» mit «Integration» übersetzt, werden die Begriffe in diesem Kapitel genauer definiert. Gleichzeitig wird aufgezeigt, weshalb sowohl rechtliche als auch konzeptionelle Argumentationen für den Inklusionsbegriff sprechen. Im zweiten Kapitel findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der inklusiven Schulbildung statt. Nachdem der Zusammenhang zwischen der UN-BRK und der Schulbildung aufgezeigt wird, wird der Frage nachgegangen, was inklusive Schulbildung überhaupt bedeutet. Was heisst inklusive Schulbildung? Was spricht für, was spricht gegen sie? Diese Fragen sollen in diesem Kapitel geklärt werden. Im dritten Kapitel

werden sowohl rechtliche als auch anderweitige strukturelle Begebenheiten des Schweizer Bildungs-/Schulsystems erläutert. Am Ende dieses Kapitels werden die Erkenntnisse mit den Ergebnissen aus dem zweiten Kapitel diskutiert. Im vierten Kapitel werden professions- und fachspezifische Zugänge der Sozialen Arbeit hinsichtlich der schulischen Inklusion aufgezeigt und auf mögliche Spannungsfelder hingewiesen. Einerseits wird auf die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession mit ihrem politischen Mandat eingegangen. Andererseits werden fachspezifische Zugänge anhand verschiedener, ausgewählter schulischer und ausserschulischer Handlungsfelder aufgezeigt. Im fünften und letzten Kapitel werden die Ergebnisse mit Bezug zur Fragestellung nochmals zusammengefasst und reflektiert.

Erkenntnisse

In der Schweiz besteht hinsichtlich der schulischen Inklusion grosser Handlungsbedarf. Der Vergleich des Schweizer Bildungs-/Schulsystems mit inklusiven Vorgaben zeigt dies deutlich auf. Erforderlich sind Massnahmen und Veränderungen auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene. Auch wenn die Schweiz mit der Unterzeichnung des Zusatzprotokolls zögert, ist mit der UN-BRK die rechtliche Grundlage für die Inklusion gelegt und deren Umsetzung normativ gefordert. In erster Linie sind weitere Rahmenbedingungen, insbesondere in struktureller Hinsicht, zu schaffen, die eine inklusive Praxis im Schulsystem ermöglichen und konzeptionelle Änderungen erleichtern.

Der Sozialen Arbeit bieten sich, auch wenn es sich in erster Linie um ein bildungspolitisches und schulpädagogisches Thema handelt, verschiedene Zugänge. Einerseits fordert die Profession mit der Orientierung an den Menschenrechten dazu auf, die Menschenrechte egalitär einzufordern. Strukturelle Veränderungen wie auch ausreichend finanzielle Ressourcen sind dazu notwendig. Im Rahmen von politischer und öffentlicher Aufklärungsarbeit bieten sich viele Möglichkeiten, den Diskurs um die Inklusion zu intensivieren und die Umsetzung voranzutreiben. Wissenschaftliche sowie ethische Aspekte sprechen klar für die schulische Inklusion und bieten vielfältige Argumentationsmöglichkeiten.

Nebst diesem professionsspezifischen Zugang bieten verschiedene Handlungsfelder der Sozialen Arbeit wertvolle Zugänge und Möglichkeiten hinsichtlich der schulischen Inklusion. Während im Inklusionsprozess jegliche Arten der exkludierenden Sonderschulung aufgelöst werden, bieten ambulante Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit – zum Teil zwar nicht frei von Spannungsfeldern – geeignete Zugangsmöglichkeiten. Veränderte Bedingungen durch die schulische Inklusion führen auch bei Angeboten der Sozialen Arbeit und bei Fachkräften zu veränderten Anforderungen. Diese unterscheiden sich jedoch nicht grundsätzlich von den bisherigen, sondern lassen auf diesen aufbauen.

Literaturquellen (Auswahl)

Bielefeldt, Heiner. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. (3., akt. und erweiterte Aufl.). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Degener, Theresia. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In Theresia Degener & Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 55-74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Dorrance, Carmen. (2015). Die UN-BRK – ein Menschenrechtsdokument und seine Herausforderungen für die Gestaltung des Bildungssystems – oder: Warum ist die Berücksichtigung der UN-BRK kein Zukunftsprojekt ist, sondern unmittelbar geltendes Recht. In Gunter Geiger & Michaela Lengsfeld (Hrsg.), *Inklusion – ein Menschenrecht* (S. 53-74). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Haude, Christin, Volk, Sabrina & Fabel-Lamla, Melanie. (2018). *Schulsozialarbeit Inklusive*. Göttingen & Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.

Staub-Bernasconi, Silvia. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft* (2. vollst. überarb. und akt. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Vorwort

Die vorliegende Bachelorarbeit «Schulische Inklusion und Soziale Arbeit – Mögliche Zugänge und Anforderungen an die Menschenrechtsprofession» entstand im Rahmen meines Studiums in Sozialer Arbeit an der Fachhochschule St. Gallen.

Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Herrn Prof. Stefan Ribler für die Betreuung dieser Arbeit.

Mein Interesse am Schweizer Bildungssystem, an der UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK] und der Inklusionsthematik verdanke ich nicht zuletzt meinem praxisbegleitenden Studium an der Fachhochschule St. Gallen. Nach meinem einjährigen sozialen Vorpraktikum war ich weitere drei Jahre in einem Ostschweizer Sonderschulheim tätig. Während ich im Studienverlauf – zu erwähnen ist an dieser Stelle insbesondere das Wahlpflichtmodul «Gesellschaft für alle: Behindert werden, behindert sein» – wiederholt auf die UN-BRK und die dadurch verstärkte Inklusionsthematik aufmerksam wurde und seither die Entwicklungen mit grossem Interesse verfolge, habe ich einen entsprechenden Fachdiskurs bei meiner beruflichen Tätigkeit im Sonderschulheim kaum wahrgenommen. Sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Sozialpädagog/-innen, so scheint es, ist die schulische Inklusion kaum ein Begriff. Scheint die schulische Inklusion aus fachlicher Einschätzung der Praxis nicht umsetzbar? Oder liegt dies am Handlungsfeld und dass in dem Kontext arbeitende Fachpersonen die schulische Inklusion kaum in Betracht ziehen, da diese mit dem Verlust der eigenen beruflichen Tätigkeit einhergehen könnte? Im Sonderschulheim wurde vorwiegend im Zusammenhang und auf der Suche nach Ursachen für rückläufige Belegungszahlen der letzten Jahre die integrative Beschulung erwähnt. Ebenfalls wurde in diesem Zusammenhang das «Versorgungskonzept für die Sonderschulung» des Kantons St.Gallen und dessen Auswirkungen auf rückläufige Belegungszahlen genannt (vgl. Kanton St.Gallen, 2017). In der Publikation «Die Sonderschule geht zum Kind» wird beschrieben, dass zwar die individuelle Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung innerhalb der Regelschulen, jedoch auch das Tagessonderschulangebot in den einzelnen Regionen des Kantons ausgebaut werden soll (vgl. Kanton St.Gallen, o.J.). Die Frage, inwiefern dieses Vorgehen den Ansprüchen der UN-BRK gerecht wird und die Erkenntnis, dass ich durch eine oberflächliche Auseinandersetzung mit der (schulischen) Inklusionsthematik keine nachhaltigen Antworten finden konnte, waren letztlich ausschlaggebend für meine Themenwahl.

Einleitung

Die Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Gesellschaft, mit der Definition von Behinderung und den damit verbundenen unterschiedlichen Teilhabemöglichkeiten haben durch das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK], neuen Fahrtwind aufgenommen. Am 13. Dezember 2006 wurde das Übereinkommen in New York von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und ist im Jahr 2008 in Kraft getreten. Seit dem 15. Mai 2014 ist nach der Unterzeichnung der Beitrittsurkunde dieses Übereinkommen auch für die Schweiz verbindlich. Die Konvention schafft keine neuen Rechte, sondern konkretisiert bestehende Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen und fordert, dass alle Menschen ihre Rechte gleichermassen ausüben können (vgl. Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen [EBGB], o.J.). Diese Forderung erscheint bescheiden und ist in der Logik einer gleichberechtigten Gesellschaft dennoch von grosser Bedeutung. So basal die Forderung erscheint, so viele Fragen und Spannungsfelder bieten sich bei deren Umsetzung und verlangen nachhaltige Antworten. So auch im Bereich der Bildung.

Die vorliegende Bachelorarbeit wirft einen kritischen Blick auf das Schweizer Bildungssystem, analysiert inwiefern das in den Kantonen bestehende Schulsystem den Vorgaben der UN-BRK entspricht und welche Zugänge beziehungsweise Anforderungen daraus für die Soziale Arbeit resultieren. Während die deutsche Übersetzung der UN-BRK nach einem «integrativen Bildungssystem» fordert (vgl. UN-BRK, Art. 24), ist in der wissenschaftlichen Literatur sowohl von Integration als auch von Inklusion zu lesen. Die Kantone jedoch setzen nach wie vor auf das Bestehen und somit auf die Unterscheidung von Regel- und Sonderschulen (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS], 2017). Auf welchen Begründungen diese Unterscheidung basiert beziehungsweise inwiefern diese den Forderungen der UN-BRK entspricht, soll in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt werden. So beschäftigt sich diese Arbeit unter anderem mit der Frage, was sich seit der Unterzeichnung der UN-BRK bezüglich der schulischen Inklusion getan hat und was unter Berücksichtigung des wissenschaftlichen Diskurses nach wie vor veränderungsbedürftig erscheint. In dieser Hinsicht soll diese Arbeit der Haltungsentwicklung für Professionelle der Sozialen Arbeit dienen sowie fachspezifische Zugänge und Anforderungen aufzeigen. Dass die Entwicklungen des Bildungssystems für die Soziale Arbeit relevant sind beziehungsweise die Soziale Arbeit in diese involviert ist, lässt sich in erster Linie durch deren Aufgabenbereiche in schulischen Handlungsfeldern, zum Beispiel in der Schulsozialarbeit oder in Sonderschuleinrichtungen, aufzeigen. Welcher Zusammenhang zwischen der UN-BRK, dem Bildungssystem und der Sozialen Arbeit besteht und wie die Soziale Arbeit zur Umsetzung der schulischen Inklusion beitragen kann, soll anhand dieser Bachelorarbeit und mittels folgender Fragestellung aufgezeigt und geklärt werden:

Welche Zugänge bieten sich der Sozialen Arbeit bei der Umsetzung der schulischen Inklusion in der Schweiz und welche Anforderungen lassen sich daraus ableiten?

Zur Beantwortung der Fragestellung werden im ersten Teil die Bedeutung der UN-BRK erläutert sowie die zentralen Begriffe «Integration» und «Inklusion» definiert und diskutiert. Daraufgehend werden im zweiten Teil die inklusive Bildung als Bestandteil der durch die UN-BRK gestellten Forderungen thematisiert und die im wissenschaftlichen Diskurs erläuterten und alle Ebenen betreffenden Auswirkungen, Vorteile sowie bestehenden Spannungsfelder schulischer Inklusion aufgezeigt.

Im dritten Teil wird auf das Schweizer Bildungssystem eingegangen. Es werden sowohl dessen wichtigsten gesetzlichen Grundlagen wie auch die strukturellen Begebenheiten erläutert. Im Anschluss werden die Ausführungen aus Teil drei zum Schweizer Bildungssystem anhand der Erkenntnisse aus Teil zwei diskutiert.

Im letzten Kapitel wird die Bedeutung der UN-BRK und der schulischen Inklusion für die Soziale Arbeit aufgezeigt. Dazu werden theoretische Zugänge mit Bezug auf die «Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession» von Silvia Staub-Bernasconi erläutert. Des Weiteren werden ausgewählte schulische und ausserschulische Handlungsfelder der Sozialen Arbeit beschrieben und ihr Potenzial hinsichtlich der schulischen Inklusion aufgezeigt. Anforderungen an Berufsverbände, Organisationen und Professionelle der Sozialen Arbeit werden daraus abgeleitet.

1 Inklusion

1.1 Intention und rechtliche Grundlagen

In der Vergangenheit und auch heute noch werden Menschen immer wieder, beispielsweise wegen ihres Geschlechts, ihrer Sexualität, ihrer Herkunft, aufgrund einer Behinderung oder aus anderen Gründen, benachteiligt, stigmatisiert und ausgegrenzt (vgl. Dederich, 2016, S. 81). Seit Jahrzehnten und auch gegenwärtig sind die Rechte, die Teilhabe und die Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen ein gesellschaftlich diskutiertes Thema. In der Vergangenheit ging Behinderung aufgrund der geschichtlichen Entstehung des Begriffs mit der Zuschreibung individueller Defizite und damit verbundenen Ausgrenzungen behinderter Menschen einher (vgl. Weisser, 2017, S. 127). Während in den 1960er und 1970er Jahren separierende Einrichtungen wie Heime, Werkstätten und Sonderschulen in der Überzeugung, diese speziellen Angebote würden den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen am ehesten gerecht werden, in der Schweiz stark ausgebaut wurden und dazu führten, dass Menschen mit Behinderungen im gesellschaftlichen Alltag wenig sichtbar waren (vgl. Bertels, 2016, S. 66-67, S. 90), änderte sich diese Sichtweise im Laufe der Jahrzehnte zunehmend. Bertels (2016) zeigt im Buch «Die schweizerische Behindertengleichstellung» verschiedene Meilensteine der letzten Jahrzehnte auf. So sind in der Schweiz bereits seit den 1950er Jahren unterschiedlich intensive Bemühungen zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen erkennbar und seit den 1970er Jahren verstärktes Interesse der Vereinten Nationen [UNO] für die Grundrechte von Menschen mit Behinderungen und deren Integration in die Gesellschaft zu beobachten. Nach international verabschiedeten Bestimmungen und Vereinbarungen sowie nationalen Massnahmen, wie diverse Gesetzesänderungen (z.B. das Inkrafttreten des Behindertengleichstellungsgesetzes im Jahr 2004) oder das Errichten einer Fachstelle für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (vgl. Bertels, 2016, S. 14-15, S. 66-67, S. 77, S. 186-207), sind jedoch auch in der heutigen Zeit Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft durch alltägliche Barrieren¹ eine noch wenig sichtbare Minderheit, was zunehmend geändert werden soll (vgl. Bielefeldt, 2010, S. 67; Bertels, 2016, S. 14-15). Mit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK] im Jahr 2006 durch die Vereinten Nationen wurde dem internationalen Diskurs eine neue Grundlage erteilt und bisherige Konzepte und Verständnisse von Behinderung überholt (vgl. Degener, 2015, S. 55; Welti, 2015, S. 267).

Die UN-BRK bezieht sich in den Ausführungen auf die «Allgemeine Erklärung der Menschenrechte» sowie auf die internationalen Menschenrechtspakte und fordert die Einhaltung der darin enthaltenen Rechte und Freiheiten für alle Menschen ohne Diskriminierungen (vgl. UN-BRK, Präambel). Die Konvention präzisiert auf dieser Grundlage Vorgaben und Empfehlungen an die

¹ Dies beinhaltet sowohl bauliche wie auch strukturelle und gesellschaftliche Barrieren.

Vertragsstaaten zur Achtung, zum Schutz und zur Gewährleistung genannter Aspekte in allen Lebensbereichen, insbesondere für Menschen mit Behinderungen, und reagiert damit auf den Umstand, dass Menschen mit Behinderungen auch in der heutigen Zeit nach wie vor verschiedenen Diskriminierungen ausgesetzt sind (vgl. Degener, 2009, S. 203-205; Lindmeier & Lindmeier, 2015, S. 45).

«Inklusion ist eines der allgemeinen Prinzipien der Konvention (Art. 3 UN-BRK) und steht in direktem Zusammenhang mit der Achtung der Menschenwürde und den Prinzipien von Nicht-diskriminierung und Chancengleichheit» (Degener & Mogge-Grotjahn, 2012, S. 65).

Durch die in der UN-BRK enthaltenen Prinzipien wie Nichtdiskriminierung, volle und wirksame Teilhabe, Achtung der Unterschiedlichkeit und Vielfalt, Chancengleichheit und Zugänglichkeit (vgl. UN-BRK, Art. 3) soll eine grundsätzliche Gleichberechtigung aller Menschen erreicht werden (vgl. Degener, 2009, S. 20). Die Konvention soll dadurch «(...) einen massgeblichen Beitrag zur Beseitigung der tiefgreifenden sozialen Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen leisten und ihre Teilhabe am bürgerlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben auf der Grundlage der Chancengleichheit fördern (..)» (UN-BRK, Präambel).

Damit verbunden und für den Paradigmenwechsel hin zur Inklusion bedeutsam ist die bewusste Abkehr der UN-BRK von einem medizinischen Verständnis von Behinderung, bei welchem individuelle Defizite von Menschen mit Behinderungen ursächlich für begrenzte Teilhabemöglichkeiten gesehen und Teilhabemöglichkeiten mittels Fürsorge und Ausgleich dieser Defizite durch medizinische, therapeutische oder sonderpädagogische Massnahmen ermöglicht werden sollen (vgl. Degener, 2009, S. 200; Degener, 2015, S. 63; Bielefeldt, 2009, S. 4). Aufbauend auf ein soziales Modell von Behinderung, welches gesellschaftliche und strukturelle Teilhabebarrrieren für Menschen mit Behinderungen berücksichtigt und zuvor häufig für die Kritik am medizinischen Modell diente, wurde durch die UN-BRK ein menschenrechtliches Verständnis von Behinderung geschaffen (vgl. Degener, 2015, S. 63-69). Dieses Verständnis beinhaltet die Abkehr von einer defizitären Betrachtungsweise und der Kategorisierung von «behinderten» und «nicht-behinderten» Menschen (vgl. Gomolla, 2018, S. 159) hin zu einer Sichtweise und zur Akzeptanz, dass Behinderung zur menschlichen Vielfalt gehört und zum selbstverständlichen Bestandteil des menschlichen Zusammenlebens in allen gesellschaftlichen Teilbereichen wird (vgl. Degener, 2015, S. 64-65; Bielefeldt, 2010, S. 67). Gemäss Bielefeldt (2009) geht die Konvention gar einen Schritt weiter, indem sie Behinderung nicht nur als «Normalität menschlichen Lebens» anerkennt, sondern die dadurch entstehende Vielfalt «positiv würdigt» (vgl. S. 7). Es sollen demnach – und darin wird deutlich, dass der Inklusionsgedanke über die bisherige Integration² hinausgeht – gesellschaftliche Strukturen und Institutionen geschaffen beziehungsweise umgestaltet werden, damit Menschen mit Behinderungen von Beginn an selbstverständlicher Teil davon werden (vgl.

² Die Begriffe werden nachfolgend in Kapitel 1.2 genauer definiert.

Bielefeldt 2010, S. 67). Das beinhaltet auch, dass gesellschaftlich geteilte sowie individuelle Ansichten und Denkweisen hinterfragt, überprüft und gegebenenfalls verändert werden, was einen längeren Zeitraum beanspruchen wird (vgl. Werning & Thoms, 2015, S. 255-256).

Die UN-BRK beinhaltet mit dem «Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen» und dem «Fakultativprotokoll» zwei völkerrechtliche Verträge, wobei Staaten die Möglichkeit haben, nur das Übereinkommen oder zusätzlich auch das Fakultativprotokoll zu unterzeichnen (vgl. Degener, 2009, S. 202). Die Schweiz hat in einem ersten Schritt am 15. April 2014 das «Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen» ratifiziert, woraufhin dieses am 15. Mai 2014 in Kraft getreten ist. Das Fakultativprotokoll, welches Einzelpersonen und Personengruppen aus Mitgliedstaaten nach erfolglosen innerstaatlichen Beschwerden weitere Beschwerdemöglichkeiten beim Genfer UN-Vertragsausschuss bietet³ (vgl. Degener, 2009, S. 210; Achermann, 2017a, S. 6), hat die Schweiz nach Angaben des Eidgenössischen Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung [EBGB] (o.J.) bis zum heutigen Zeitpunkt⁴ nicht unterzeichnet. Das Übereinkommen hingegen wurde mit der Ratifikation ins schweizerische Recht integriert und die Schweiz zu dessen Umsetzung verpflichtet. Zudem muss die Schweiz, nachdem sie im Jahr 2016 den Initialstaatenbericht an den Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen einreichen musste, weiterhin alle vier Jahre einen umfassenden Bericht über die nationalen Umsetzungsmassnahmen der UN-BRK vorlegen (vgl. EBGB, o. J.; UN-BRK, Art. 35). Der Bericht wird jeweils durch den Ausschuss geprüft, welcher der Schweiz im Anschluss Vorschläge und Empfehlungen zur Umsetzung des Übereinkommens unterbreitet (vgl. Degener, 2015, S. 67; UN-BRK, Art. 36). Die innerstaatliche Überwachung und Koordination bei der Umsetzung der Konvention sollte gemäss UN-BRK Aufgabe einer eigens dafür errichteten Monitoringstelle sein (vgl. UN-BRK, Art. 33, Absatz 1). Dass diese jedoch in der Schweiz nach wie vor nicht geschaffen wurde, bleibt zu kritisieren (vgl. Achermann, 2017a, S. 6). Inwiefern weitere Aspekte der UN-BRK in der Schweiz umgesetzt werden, wird in Bezug zum hier behandelten Thema in Kapitel 3.3 genauer betrachtet.

1.2 Integration und/oder Inklusion? – Begriffsannäherungen

Die Bearbeitung der in der vorliegenden Arbeit behandelten Fragestellung erfordert eine Annäherung an den zentralen Begriff «Inklusion». Erforderlich ist dies einerseits, da der Inklusionsbegriff in verschiedenen Diskursen unterschiedlich verwendet wird und für sein konzeptionelles Potenzial eine einheitliche Begriffsverwendung bedeutend ist (vgl. Balz, Benz & Kuhlmann, 2012, S. 2; Wansing, 2013, S. 16). Andererseits werden die beiden Begriffe «Integration» und «Inklusion» teilweise synonym verwendet (vgl. Frühauf, 2012, S. 11), was vermutlich nicht zuletzt auf

³ Ausführliche Informationen zu den Staatenberichtverfahren, Beschwerdeverfahren und Untersuchungsverfahren: vgl. Degener, 2015, S. 66-69.

⁴ Stand am 08. Februar 2019.

die Übersetzung der englischen in die deutsche Sprachfassung der UN-BRK zurückzuführen ist. Während in der englischsprachigen Version der UN-BRK der Begriff «inclusion» verwendet und ein Paradigmenwechsel eingeläutet wurde, ist in der deutschen Übersetzung der Begriff «Integration» zu lesen. Die Übersetzung wurde dann auch sowohl in Teilen der Politik als auch von Verbänden und der Wissenschaft weitgehend kritisiert, da «Integration» inhaltlich deutlich weniger fordert und den beabsichtigten Paradigmenwechsel ausblendet (vgl. Degener, 2009, S. 211; Bielefeldt, 2010, S. 67). Dazu kommt, dass die menschenrechtliche Sichtweise der UN-BRK nur bei einer deutlichen Trennung beider Begriffe und der Verwendung von «Inklusion» ihrer Bedeutung nachkommt (vgl. Voigts, 2018, S. 63-64). Da es sich bei der deutschen Übersetzung um keine authentische Sprachausgabe der UN-BRK handelt, würde auch aus rechtlicher Sicht die Begriffsverwendung analog der englischsprachigen Version Sinn ergeben. Die deutsche Übersetzung ist dementsprechend für die rechtliche Verwendung nicht relevant (vgl. Degener, 2009, S. 211), weshalb im Folgenden näher auf den Inklusionsbegriff eingegangen wird.

Gemäss Wansing (2013) wurde der Inklusionsbegriff der Sozialen Arbeit in Europa massgeblich von den in den 1990er Jahren vermehrt beachteten Formen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzungsprozesse beeinflusst und soll eine entsprechende Strategie gegen diese und hin zur sozialen Inklusion darstellen. Entsprechend eng ist der Inklusionsbegriff mit dem Begriff der «Exklusion» verknüpft. In den wissenschaftlichen Diskursen lassen sich unterschiedliche Verwendungen vom Inklusionsbegriff finden, die teilweise mit weiteren Begriffen wie Integration, Partizipation, Teilhabe u.a. verbunden werden. Unterschiede bei der Begriffsverwendung sind gemäss Wansing auch deshalb festzustellen, da je nachdem, ob die Inklusion von Menschen in die Gesamtgesellschaft, in Sozialräume, in Organisationen oder in Interaktionsräume betrachtet wird, sich auch unterschiedliche Sichtweisen ergeben (vgl. S. 16-19).

Bei der Gegenüberstellung der Begriffe «Integration» und «Inklusion» wird deutlich, dass letzterer deutlich mehr fordert (vgl. Dorrance, 2015, S. 55-57; Bielefeldt, 2010, S. 67). Nach Dorrance (2015) können mittels Integration exkludierte Individuen in einzelne, bestehende Systeme aufgenommen werden. Eine erfolgreiche Integration setzt jedoch immer voraus, dass einerseits die Bereitschaft des Systems mit den darin vorzufindenden Verhältnissen besteht, (abweichende) Individuen zu integrieren. Andererseits erfordert die Integration eine «Integrationsfähigkeit» des (noch) exkludierten Individuums (vgl. S. 55-57). Dass dies nicht der Intention und dem Verständnis der UN-BRK entspricht, konnte bereits ausführlich dargelegt werden. Die Inklusion, die durch die UN-BRK gefordert wird, verlangt die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen, sodass alle Menschen von Beginn an selbstverständlicher Teil davon sind (vgl. Kapitel 1.1). So bezieht sich Inklusion auch nicht nur auf die Teilhabe in einzelnen gesellschaftlichen Bereichen, sondern fordert mit der menschenrechtlichen Grundlage der UN-BRK die Teilhabe in der Gesamtheit aller Lebensbereiche (vgl. Dannenbeck & Dorrance, 2017, S. 45) und umfasst zudem auch, dass die Unterscheidung und Kategorisierung zwischen

«abweichenden» und «normalen» beziehungsweise «behinderten» und «nichtbehinderten» Individuen sowie zwischen «integrierbaren» und «nichtintegrierbaren» nicht vollzogen wird (vgl. Dorrance, 2015, S. 55-57). Mit dem Inklusionsbegriff verbunden ist gemäss Speck-Hamdan (2015) in gewisser Weise auch eine moralische Forderung, die teilweise den Anschein erweckt, keine Alternativen zuzulassen und ihrer Einschätzung nach auf diese Weise dem fachlichen Diskurs schadet (vgl. S. 14-15). Dass es sich bei der Inklusion nicht nur (aber auch) um eine moralische Wertentscheidung handelt, sondern sie auch eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Spannungsfeldern erfordert, wird die vorliegende Arbeit im weiteren Verlauf noch aufzeigen.

In den wissenschaftlichen Diskursen wird der Inklusionsbegriff häufig mit der Theorie Sozialer Systeme von Niklas Luhmann in Verbindung gebracht beziehungsweise verwendet (vgl. Rauh, 2011, S. 48-49; Nohl, 2018, S. 22-24; Wansing, 2013). Aus dieser soziologischen Perspektive sind in einer modernen ausdifferenzierten Gesellschaft Zugehörigkeiten in verschiedenen Gesellschaftsbereichen beziehungsweise Teilsystemen, wie zum Beispiel Bildung, Wirtschaft, Religion, Gesundheit, Recht oder Politik, erforderlich (vgl. Speck-Hamdan, 2015, S. 21; Wansing, 2015, S. 46-47; Wansing, 2013, S. 19-20). Wocken (o. J.) kritisiert die soziologisch-systemtheoretische Verwendung des Begriffs. Aus einer solchen Perspektive bedeute Inklusion die Teilhabe am jeweiligen Teilsystem überhaupt und unabhängig davon, ob sie in einer separierenden Form gewährleistet wird oder nicht (vgl. S. 2). Auch Rohrman (2018) schreibt, dass der Inklusionsbegriff bei dieser Verwendung dem Inklusionsverständnis der UN-BRK nur begrenzt nachkommt (vgl. S. 9).

Dass die systemtheoretische Verwendung des Begriffs ohne weitere Differenzierung noch zu unpräzise ist, kann anhand der Unterscheidung, die Stichweh (2013) vornimmt, deutlich gemacht werden. Er differenziert zwei Möglichkeiten der Inklusion, die sich aus systemtheoretischer Perspektive ergeben: Entweder vollzieht sich die Inklusion in Form der inkludierenden Exklusion, bei welcher einer Person die Teilhabe an der Gesellschaft beziehungsweise einem Teilsystem in einer separierenden Form (einem dafür geschaffenen Subsystem) ermöglicht wird oder mittels integrativer Inklusion, die beidseitige Anpassungen erfordert (vgl. S. 5). Daran anknüpfen lässt sich mit der Argumentation von Wansing (2013). Aus einer soziologischen Sichtweise, so Wansing, trifft Inklusion als alleinstehender Begriff keine Aussage über gleichberechtigte Teilhabemöglichkeiten. Diese seien vielmehr von den jeweiligen Inklusionsbedingungen abhängig. Separation sei deshalb kein Merkmal für Inklusion oder Exklusion, sondern eine aus systemtheoretischer Sicht spezielle Form der Teilhabe (vgl. Wansing, 2013, S. 22-25). Somit wird ihren Ausführungen zufolge auch deutlich, dass sich mit der ausschliesslichen Verwendung des Inklusionsbegriffs noch keine politischen Programme umsetzen lassen, sondern Inklusion mit «voller Teilhabe» und anderen in der UN-BRK beinhalteten und in der vorliegenden Arbeit bereits erwähnten Prinzipien zu verbinden ist (vgl. Wansing, 2013, S. 24-26; Wansing, 2012). Verbunden

mit dem Grundsatz der Teilhabe verlangt Inklusion demnach die «volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft» für Menschen mit Behinderungen und das in allen Lebensbereichen (vgl. Wansing, 2015, S. 47; UN-BRK, Art. 3).

Eine weitere Differenzierung kann innerhalb des Inklusionsbegriffs vollzogen werden. So werden ein enger und ein weiter Inklusionsbegriff unterschieden. Während der enge Inklusionsbegriff auf die Dimension «Behinderung» abzielt, werden in einem weiten Verständnis von Inklusion auch andere Heterogenitätsdimensionen und Ungleichheitsverhältnisse, welche die Teilhabemöglichkeiten erschweren oder verhindern, wie beispielsweise Ethnizität, Religion, sozio-ökonomische Herkunft und Geschlecht, miteinbezogen (vgl. Kracke, 2014 S. 237; Budde & Hummrich, 2015, S. 36). Da auch diese Heterogenitätsdimensionen die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten von Individuen einschränken (können), setzen sich Budde und Hummrich (2015) wie auch Wagner (2015) für ein intersektionales Verständnis von Inklusion ein. Dass dieses erweiterte Verständnis von Inklusion noch aus einem weiteren Aspekt relevant ist, zeigt Yildiz (2015) auf: Immer dann, wenn sich Inklusion auf nur eine einzelne Dimension beschränkt, hat sie gleichzeitig exkludierenden Charakter für die anderen Dimensionen, indem sie diese von der Inklusion ausschliesst (vgl. S. 54-55). Ebenso führt die Beschränkung auf nur eine Dimension dazu, dass diese weiterhin als Abweichung wahrgenommen wird und somit bestehende Verhältnisse stabilisiert (vgl. Wansing, 2013, S. 18-19). Der weite Inklusionsbegriff ist in dieser Hinsicht umfassender als die Forderung nach Inklusion der UN-BRK. Die UN-BRK bezieht sich in erster Linie auf Menschen mit Behinderungen und erwähnt andere Heterogenitätsdimensionen ausschliesslich in Zusammenhang mit Mehrfachdiskriminierungen, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind (vgl. UN-BRK, Präambel).

2 Inklusion im Kontext Schule

Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben wurde, bedeutet Inklusion in der modernen Gesellschaft die volle und gleichberechtigte Teilhabe an den verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen. Inklusion umfasst demnach unter anderem auch die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung beziehungsweise am Bildungssystem. Mit dem Wissen, dass sich inklusive Bildung in einem weiten Verständnis nicht ausschliesslich auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle Heterogenitätsdimensionen bezieht (vgl. Kapitel 1.2), werden in der vorliegenden Arbeit dennoch die Inklusionsforderungen der UN-BRK berücksichtigt.

2.1 Inklusiver Schulbildung als Bestandteil inklusiver Bildung

Wie in der UN-BRK beschrieben, soll das Recht auf Bildung ohne Diskriminierung und basierend auf Chancengleichheit verwirklicht werden. Das in der UN-BRK verankerte Recht auf inklusive Bildung bezieht sich auf alle Ebenen des Bildungssystems und soll lebenslanges Lernen ermöglichen. Die inklusive Bildung soll das Bewusstsein der Würde und des Selbstwertgefühls von Menschen mit Behinderungen voll entfalten, sie in der Achtung der Menschenrechte, in ihren Grundfreiheiten und der Vielfalt stärken. Sie soll die Persönlichkeit, die Begabungen und die Kreativität sowie weitere körperliche und geistige Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen fördern und sie zur vollen gesellschaftlichen Teilhabe befähigen (vgl. Art. 24, Absatz 1).

Im wissenschaftlichen Diskurs lässt sich keine einheitliche Definition zum Bildungsbegriff finden. Vergleicht man das Bildungsverständnis der UN-BRK mit den Ausführungen von Sauter (2016), werden Parallelen durchaus ersichtlich. Er bezieht sich in seiner Begriffsannäherung auf verschiedene Konzepte und zeigt auf, dass das Leben in einer Gesellschaft Lernprozesse voraussetzt und Bildung «(...) auf die Ausbildung einer selbstsicheren und handlungsfähigen Persönlichkeit» (S. 171) abzielt. Deutlich wird in seinen Ausführungen, dass sich Bildung nicht ausschliesslich auf den schulischen Kontext beziehungsweise auf die schulische Bildung und das Aneignen von Wissen begrenzt, sondern in Bezug auf das Lebensalter und die Lebensbereiche umfassender gedacht ist. Er hält fest, dass «(...) Bildung, Subjektwerdung und gesellschaftliche Orientierungsfähigkeit einen möglichen Entwicklungsprozess für das Individuum aufzeigen. Sie stehen grundsätzlich für eine *Allgemeine* Bildungstheorie» (ebd. S. 171).

Ein wesentlicher Meilenstein für die inklusive Bildung stellt die Salamanca-Erklärung der UNESCO aus dem Jahr 1994 dar. Die Erklärung forderte erstmals im internationalen Diskurs nach «Inclusive Education» und löste bereits damals kontroverse Diskussionen über die Begriffe «Integration» und «Inklusion» im deutschen Sprachgebrauch aus (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2015, S. 44; Platte, 2012, S. 144). In der heutigen Zeit sind in Bezug auf inklusive Bildung haupt-

sächlich die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte mit ihren gruppenbezogenen Konventionen (hier vor allem die Kinderrechtskonvention und die UN-BRK) von Bedeutung (vgl. Prengel, 2015, S. 347).

Inklusive Bildung minimiert Diskriminierungen und Bildungsbenachteiligungen, denen Menschen aufgrund der unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen ausgesetzt sind. Die Umsetzung wird durch die UN-BRK gesetzlich gefordert, stellt jedoch einen längerfristigen Prozess dar (vgl. Werning & Thoms, 2015, S. 255). Inklusive Bildung enthält Vorgaben, hat dadurch entsprechende Veränderungen herbeizuführen und kann als Orientierung stiftende Zielvorstellung definiert werden (vgl. Platte, 2012, S. 143). Eine weniger zurückhaltende Position nimmt Dorrance (2015) ein. Ihr zufolge ist Inklusion keine Zukunftsperspektive, sondern eine «unmittelbare Notwendigkeit» und ein «(...) Wertemassstab für die bestehenden Verhältnisse des Hier und Jetzt» (S. 55).

In der Schweiz fanden bereits im Laufe der 1980er Jahre erste Diskurse bezüglich des separierenden oder integrativen Schulunterrichts statt. Diese sind heute vermehrt im Fokus der Wissenschaft sowie im Blickfeld menschenrechtlicher und ethischer Perspektiven (vgl. Reber, 2000, S. 13). Einen umfassenderen Überblick über die geschichtliche Entwicklung des Bildungs- und Erziehungssystems bietet das Modell mit fünf Entwicklungsphasen von Alfred Sander:

1. In der ersten Phase, der *Exklusion*, werden bestimmte Kinder und Jugendliche vollends aus dem Bildungssystem ausgeschlossen.
2. In der Phase der *Segregation* oder *Separation* haben alle Kinder und Jugendliche Zugang zu Schulunterricht. Sie werden jedoch nach bestimmten Eigenschaften, zum Beispiel nach der schulischen Leistung oder Begabung, beurteilt und – je nachdem, ob sie der «Normalität» entsprechen oder nicht – in jeweils verschiedenen Schulformen unterrichtet. Diese separierende Schulform kann mehrere Stufen aufweisen.
3. In der dritten Phase, der *Integration*, werden zum Beispiel Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, die bisher in separierenden Schulformen unterrichtet wurden, mit individuellen sonderpädagogischen Massnahmen in die Regelschule integriert. Dies setzt, wie in Kapitel 1.2 beschrieben, Integrationswille des Systems (der Regelschule und der Klasse) und eine, in diesem Fall mit sonderpädagogischen Massnahmen unterstützte, Integrationsfähigkeit voraus. Die integrierten Kinder und Jugendlichen bleiben bei dieser Form jedoch eine klare Minderheit innerhalb der Klasse.
4. Bei der *Inklusion* werden nicht mehr nur einzelne Individuen in eine Klasse integriert. Es sind alle von Beginn an selbstverständlicher Teil davon. Alle Kinder und Jugendlichen werden in gemeinsamen Klassen in Regelschulen beschult. Die Unterschiedlichkeit und daraus folgende Vielfalt werden nicht mehr als störend empfunden, sondern geschätzt.

5. In der Phase der *Allgemeinen Pädagogik* wird die Vielfalt zur Normalität. Inklusion ist in allen Bereichen Wirklichkeit geworden, weshalb es Inklusion als Begriff nicht mehr benötigt.

(vgl. Sander, 2006, S. 2-7; Sander, 2002a, S. 147, zit. in Hinz, 2004, S. 47-50)

Während frühere Ansätze bei Schulschwierigkeiten vor allem das Individuum in den Blick nahmen, ändert sich dies aus der Perspektive der Inklusion im Bereich der Bildung ebenfalls. Wie die bisherigen Ausführungen zeigten, sind Ursachen für schulische Schwierigkeiten nicht nur beim Individuum zu suchen, sondern vorwiegend das jeweilige Lernumfeld beziehungsweise das Bildungssystem zu beleuchten (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK], 2014, S. 21). Welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit Schulbildung inklusiv ist, bleibt im wissenschaftlichen Diskurs umstritten. Deutlich wird dies im Vergleich unterschiedlicher Haltungen und Sichtweisen, inwiefern separierende Schulformen mit Spezialisierungen für beispielsweise blinde oder gehörlose Kinder und Jugendliche weiterhin als alternative zur Regelschule dienen. Es stellt sich etwa die Frage, ob ein Schulsystem in dieser Form trotzdem als inklusiv definiert werden kann, wenn zum Beispiel Eltern wählen können, welche Schulform ihr Kind besucht (vgl. Bielefeldt, 2010, S. 68). Eine Forderung, unmittelbar auf Sonderschulen zu verzichten, stellt die UN-BRK nicht. Sie verlangt jedoch die Entwicklung des Schulsystems systematisch in Richtung Inklusion voranzutreiben (vgl. Hinz, 2016, S. 63). Dieses Vorgehen sieht inklusive Schulbildung als Zielvorstellung und entspricht dem Modell von Alfred Sander, welches Schulbildung dann inklusiv beschreibt, wenn alle Kinder und Jugendlichen an gemeinsamen Schulen unterrichtet werden. Wocken (o.J.) hält fest, dass die UN-BRK auch ein Elternwahlrecht ablehnt. Er argumentiert, dass ein solches Wahlrecht einerseits keine Legitimation für Sonderschulen darstellt und andererseits die erforderlichen Bedingungen für ein freies Elternwahlrecht nicht gegeben sind. Dazu müssten Sonderschulen überall wohnortnah vorhanden sein, die inklusive Schule und die Sonderschule gleichermassen mit Ressourcen ausgestattet sein und gleichwertige Qualität gewährleisten sowie die Wahl der Eltern ohne Einschränkung akzeptiert werden. Ansonsten wäre eine elterliche Wahl «pseudodemokratisch» (vgl. S. 10-11). Sowohl die UN-BRK als auch die UN-Kinderrechtskonvention sprechen die Entscheidung dem Kind selbst zu. Der UN-Ausschuss hält diesbezüglich zum eingereichten Staatenbericht Deutschlands die Staaten und deren Bildungssysteme an, sich im Interesse der Inklusion von separierenden Schulformen zu trennen (vgl. Achermann, 2017b, S. 8). Mit Bezug auf Empfehlungen des UNO-Sonderberichterstatters zählen Kälin, Künzli, Wyttenbach, Schneider & Akagündüz (2008) verschiedene Massnahmen zur Errichtung eines inklusiven Bildungssystems auf. Eine Massnahme besteht darin, die Sonderpädagogik und die separierenden Schulformen in die Regelschule zu integrieren (vgl. S. 89). Es bleibt jedoch die Frage, inwiefern speziell errichtete Förderangebote oder -klassen innerhalb von Schulen dem Inklusionsgedanken entsprechen oder nicht (vgl. Werning & Thoms, 2015, S. 255). Inklusive Schulbildung beschäftigt sich demnach nicht nur mit Fragen zu strukturellen Begebenheiten des Bildungssystems, sondern auch mit Fragen zum Schulunterricht und betrifft gemäss

Wocken (o.J.) mit dem Bildungssystem (Makroebene), der Schule als Organisation (Mesoebene) und dem Schulunterricht (Mikroebene) mehrere Ebenen gleichzeitig. Er versteht unter inklusiver Schulbildung, wie auch Alfred Sander, die Beschulung aller Kinder und Jugendlicher an gemeinsamen Schulen. Den Schulunterricht betreffend macht es seiner Einschätzung nach jedoch durchaus Sinn, innerhalb einer inklusiven Schule Differenzierungen im Schulunterricht zuzulassen und so zeitweise nicht alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu unterrichten. Dass sich alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse im selben Raum aufhalten und an der gleichen Aufgabe arbeiten, werde inklusivem Unterricht nicht gerecht, da in dieser Weise der Individualität und der Vielfalt innerhalb der Klasse nicht nachgekommen werde (vgl. S. 4-5).

«Die Theorie der inklusiven Pädagogik vertritt auf der Makroebene ebenso wie auf der Meso- und Mikroebene einen unbedingten Primat der Inklusion, aber eben nicht ein gnadenloses Diktat der Gemeinsamkeit. Institutionelle, organisatorische und unterrichtsmethodische Besonderungen haben einen subsidiären Status, es sind Optionen zweiter Priorität» (Wocken, o.J., S. 5).

2.2 Vorteile inklusiver Schulbildung

Schulische Inklusion stellt durch die Ratifikation der UN-BRK eine normative Vorgabe dar, weshalb sich eine Diskussion um deren Umsetzung grundsätzlich erübrigt. Es stellt sich nicht die Frage ob, sondern bis wann und wie die schulische Inklusion umgesetzt wird. Dennoch werden in den folgenden Abschnitten zunächst die Vorteile inklusiver Schulbildung aufgezeigt, bevor in Kapitel 2.3 bestehende Spannungsfelder und Herausforderungen diskutiert werden.

2.2.1 Inklusion gegen Stigmatisierung, Diskriminierung und soziale Ausgrenzung

Wie im bisherigen Verlauf der Arbeit aufgezeigt, beinhaltet Inklusion beziehungsweise inklusive Bildung unter anderem das Verhindern von Exklusion und Separation, das Minimieren von Diskriminierung und Benachteiligungen und damit verbunden die Anerkennung der Heterogenität. Gesellschaftlich geteilte sowie individuelle Ansichten und Denkweisen sollen hinterfragt, überprüft und verändert werden (vgl. Kapitel 1.1). Auch das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (Kinderrechtskonvention), welches in der Schweiz am 26. März 1997 in Kraft getreten ist, fordert diesbezüglich entsprechende Massnahmen, welche Kinder und Jugendliche vor jeglicher Form von Diskriminierung schützen (vgl. Art. 2, Absatz 2). Dass nach wie vor Massnahmen im Bereich der Schulbildung notwendig sind, wird unter anderem durch Stigmatisierungen und Diskriminierungen, die mit dem separierenden Schulsystem einhergehen, deutlich.

Ein Stigma, auch wenn es häufig so scheint, ist keine personen- oder gruppenbezogene Eigenschaft, sondern Resultat einer im sozialen Wandel entstandenen und gesellschaftlich geteilten Konstruktion. Entscheidend ist eine soziale Kategorisierung zwischen «normal» und «abweichend». Personen oder Personengruppen sind dann von Stigmatisierung betroffen, wenn sie

durch Abweichung von gesellschaftlich geteilten Normen und Erwartungen bei anderen auf soziale Ablehnung stossen und deshalb anhand «(...) sozial abwertender Begriffe für Merkmale, Verhaltensweisen und Zugehörigkeiten (...)» (von Kardoff, 2016, S. 407) etikettiert werden, was grössere Wahrscheinlichkeiten für Diskriminierungen im Alltag zur Folge hat (vgl. ebd.). Unter Diskriminierung kann gemäss Scherr (2017) «(...) die Verwendung von kategorialen, d.h. vermeintlich eindeutigen und trennscharfen Unterscheidungen zur Herstellung, Begründung und Rechtfertigung von Ungleichbehandlung mit der Folge gesellschaftlicher Benachteiligungen, bestimmt werden» (S. 185). Diskriminierte Menschen werden infolge als nicht gleichwertig betrachtet und deren Benachteiligung entweder mit einer kategorisierenden gruppenbezogenen Abweichung von der gesellschaftlichen Mehrheit oder durch personenbezogene Eigenschaften, die von der gesellschaftlichen Idealvorstellung abweichen, begründet (vgl. ebd.). In der Vergangenheit und auch heute noch ist es für die Teilhabe der Kinder und Jugendlichen am bestehenden Bildungssystem entscheidend, inwiefern von vornherein, beim Übertritt in das Schulsystem oder auch im späteren Verlauf eine Abweichung von den «Normierungen» des Bildungssystems festgestellt wird oder nicht. Wird eine Abweichung festgestellt, kann dies mit einer sonderpädagogischen Massnahme einhergehen⁵. (vgl. Platte & Amirpur, 2017, S. 13). Diese sonderpädagogischen Massnahmen können jedoch weitreichende stigmatisierende und diskriminierende Folgen für betroffene Kinder und Jugendliche haben. Reber (2000) und Weisser (2017) beziehen sich auf verschiedene Untersuchungen anderer Autoren und fassen zusammen, dass Kinder und Jugendliche, die zumindest einen Teil ihrer Schulzeit in einer Sonderschule verbrachten, erschwerte Bedingungen für den Übertritt ins Berufsleben haben, die auch langfristig kaum auszugleichen sind. Kinder und Jugendliche, die sonderpädagogisch separiert beschult werden, haben in ihrer beruflichen Laufbahn den Untersuchungen zufolge einen langfristigen Nachteil, der auf Stigmatisierungen und Diskriminierungen zurückzuführen ist (vgl. Reber, 2000, S. 15; Weisser, 2017, S. 115). Reber (2000) schreibt diesbezüglich von einer «bedeutenden Hypothek» und einer anhaltenden Stigmatisierung im Erwachsenenalter. Anders ist dies bei gemeinsam (integrativ/inklusiv) beschulten Kindern und Jugendlichen. Dort sind wesentlich positivere Effekte für die berufliche Laufbahn zu verzeichnen (vgl. S. 15). Solche Unterschiede, die auf Stigmatisierungen und damit verbundenen Diskriminierungen zurückzuführen sind, sprechen deshalb gegen ein separierendes Bildungssystem und für die inklusive Bildung.

2.2.2 Bessere Schulleistungen gemeinsam unterrichteter Kinder und Jugendlicher

Ein zentraler Aspekt der Schulbildung ist die Frage nach der optimalen Lernumgebung für Kinder und Jugendliche. So soll gemäss der UN-BRK ein inklusives Bildungssystem geschaffen werden, das Kindern und Jugendlichen optimale Voraussetzungen für Lernerfolge und die soziale Entwicklung ermöglicht (vgl. Art. 24, Absatz 2). Befürworter separierender Schulformen begründen,

⁵ Siehe Kapitel 3 für weitere Informationen zu den sonderpädagogischen Massnahmen in der Schweiz.

dass Sonderschulen mit homogenen Klassen speziell errichtete Förderorte für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen darstellen. Demgegenüber argumentieren Gegner und somit Befürworter des inklusiven Unterrichts, dass heterogene Klassen ein anregenderes Lernumfeld bieten und bessere Bildungschancen gewährleisten (vgl. Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014, S. 166-167, S. 181).

Sonderschulen, sahen und sehen ihre Legitimation in der Annahme, dass Kinder und Jugendliche in «homogenen» Klassen bessere Lernergebnisse erzielen, was Häberlin (1991) jedoch bereits in den 1990er Jahren mit der Analyse verschiedener Studien widerlegte (vgl. S. 179-180). Aktuellere Studien von Kocaj et al. (2014) und Kocal et al. (2015) zeigen ebenfalls bessere Lernergebnisse von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf⁶, die gemeinsam an Regelschulen unterrichtet wurden. In der Zusammenfassung verschiedener Studien hält Bräu (2018) fest, dass es durchaus Studien gibt, die weniger positive Resultate bei gemeinsam unterrichteten Kindern und Jugendlichen vorweisen. Jedoch sind solche, die bessere Lerneffekte feststellen in überwiegender Anzahl vorhanden. Eine Tendenz zu besseren Lerneffekten in gemeinsamem Unterricht sei somit vorhanden (vgl. S. 214-215). Auch wenn die Absicht gut ist, hält Oelkers (2013) in diesem Zusammenhang fest:

«Eine Zuweisung in Kleinklassen oder andere Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden» (S. 44).

Sonderschulen, die speziell errichtete Förderorte darstellen sollen, zeigen in dieser Hinsicht also keinen Vorteil, sondern bewirken genau das Gegenteil. Schlechtere Chancen in der beruflichen Laufbahn resultieren demnach für separiert beschulte Kinder und Jugendliche nicht nur durch Stigmatisierungen (vgl. Kapitel 2.2.1), sondern auch durch nachteilige Lerneffekte beziehungsweise geringere Schulleistungen und verursachen so einen doppelten Nachteil für diese.

Als weiteres Argument sehen Befürworter separierender Schulsysteme Sonderschulen als «Schonräume», in denen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen weniger Leistungsdruck ausgesetzt sind (vgl. Zurbriggen, 2016, S. 4; Bielefeldt, 2010, S. 68). Es ist jedoch nicht die Absicht der Inklusion, Schonräume aufzuheben. Schonräume soll es gemäss Bielefeldt (2010) weiterhin geben, jedoch in einer anders ausgestalteten Art und Weise. Schonräume sollen keine Separation bestimmter Kinder und Jugendlicher vorsehen, sondern innerhalb der inklusiven Schule gewährleistet werden (vgl. S. 68).

Die Frage, inwiefern andere Kinder und Jugendliche (beispielsweise schulleistungsstarke und solche ohne sonderpädagogische Massnahmen) im gemeinsamen Schulunterricht beeinflusst

⁶ Diese Bezeichnung bezieht sich auf sonderpädagogische Massnahmen in Deutschland und hat zur Aufgabe, Kinder und Jugendliche mit organischen Schädigungen oder psychosozialen Beeinträchtigungen zu unterstützen (vgl. dazu Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015).

werden, bleibt ebenfalls zu klären. Mit Bezug auf mehrere Untersuchungen kommen Kocaj et al. (2014) zum Ergebnis, dass für sie in der Regel keine negativen Effekte resultieren (vgl. S. 184) beziehungsweise alle Kinder und Jugendlichen vom gemeinsamen Unterricht leistungsmässig profitieren können (vgl. Häberlin, 1991, S. 180-181). Dies ist jedoch von verschiedenen Faktoren, wie zum Beispiel der Unterrichtsgestaltung, abhängig (vgl. Kocaj et al., 2014, S. 184; Häberlin, 1991, S. 180-181). Inklusive Schulbildung, so scheint es, kann der Bildungsbenachteiligung entgegenwirken und dadurch einen Teil zur geforderten Chancengleichheit beitragen (vgl. UN-BRK, Art. 24, Absatz 1). Eine abschliessende Aussage kann dazu allerdings zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund des Forschungsstandes gemäss Kocaj et al. (2015) nicht getroffen werden (vgl. S. 364).

2.2.3 Wohnortnah vs. Fremdplatzierung

Im Gegensatz zum inklusiven, kann ein separierendes Schulsystem parallel zu Regelschulen auch Sonderschulen/Sonderschulheime führen. Sonderschulen und Sonderschulheime haben nebst Stigmatisierungen und damit einhergehenden Diskriminierungen weitere Einflüsse für die Kinder und Jugendlichen, die nicht vernachlässigt werden dürfen. Feuser (2017) nennt als Beispiel längere Schulwege, die es Kindern und Jugendlichen an Sonderschulen erschweren, soziale Kontakte ausserhalb der Schule in ihrer Freizeit zu pflegen, da sie oftmals später nach Hause kommen als ihre Altersgenossen aus der Regelschule (vgl. S. 145-146). Noch schwieriger, bisherige soziale Beziehungen zu pflegen, wird es für Kinder und Jugendliche in (teil-)stationären Sonderschulheimen.

Das Angebot und auch die Praxis innerhalb sozialpädagogischer Heime hat sich im Laufe der Jahrzehnte stark verändert und sich mittlerweile zu einem sehr differenzierten Angebot ausgeweitet. Die Heimerziehung beinhaltet heute eine Vielzahl verschiedener Arten der Platzierung ausserhalb der Familie, die mit sozialpädagogischer Betreuung einhergehen (vgl. Chassé, 2008, S. 172-180). Sie «(..) will Kindern und Jugendlichen, die aufgrund individueller, familialer und gesellschaftlicher Problemlagen in ihrem derzeitigen Lebensort überfordert oder auch gefährdet erscheinen, vorübergehend oder auf Dauer einen professionell strukturierten und pädagogisch gestalteten Lebensort bieten, der Entlastung und kompensierendes Lernen ermöglichen soll» (ebd. S. 173). Eine Heimplatzierung hat, wie bereits erwähnt, jedoch immer auch weitreichende Folgen für die Kinder und Jugendlichen sowie für deren Familien. Durch eine Platzierung in einem Heim werden Kinder und Jugendliche von ihrer bisherigen Lebenswelt und ihrer sozialen Umwelt getrennt, was die Beziehungspflege zu den bisherigen Bezugspersonen erheblich erschwert und negative Folgen auf die zwischenmenschlichen Bindungen haben kann. (vgl. ebd.). Eine Beschulung in separierenden Schulformen, «(...) ausserhalb familiärer und nachbarschaftlicher Bezüge (...)» (Kobelt Neuhaus, 2013, S. 107), ist letztlich nur mit Einschränkungen der Teilhabe am Alltag der Gesellschaft möglich. Der Inklusionsgrundsatz, volle und wirksame Teilhabe für alle

Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen, ist somit nicht erfüllt. Zudem haben die Bindungen zum sozialen Umfeld wesentlichen Einfluss auf die Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd. S. 107-108). Die Tatsache, dass separierende Schulformen häufig ein weiterer Schulweg oder einen (teil)stationären Aufenthalt der Kinder und Jugendlichen in einer Sonderschule erfordern, ist deshalb ein wesentliches Argument für die inklusive Schulbildung, die das Recht für Kinder und Jugendliche auf gemeinsamen Schulbesuch an einer wohnortnahen Schule gewährleistet (vgl. Speck-Hamdan, 2015, S. 13 & 19). Hinzu kommt, dass auch aus menschenrechtlicher Sicht alle Kinder und Jugendliche ein Recht auf ein Familienleben haben und nicht gegen den Willen der Eltern getrennt werden dürfen, ausser sie benötigen aufgrund einer Gefährdung innerhalb der Familie besonderen Schutz, was sicherlich eine Ausnahme darstellen kann (vgl. UN-BRK, Art. 23).

2.3 Spannungsfelder und Herausforderungen schulischer Inklusion

Nachdem die Vorteile der schulischen Inklusion nun bekannt sind, werden im Folgenden bestehende Spannungsfelder und Herausforderungen aufgezeigt und diskutiert. Dazu werden in einem ersten Schritt verschiedene Aspekte der Makroebene vertieft, bevor auf die Spannungsfelder und Herausforderungen, welche die Meso- und Mikroebene betreffen, eingegangen wird.

2.3.1 Strukturelle Herausforderungen

Eine erste Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt ist: Steht die schulische Inklusion im Widerspruch zum Leistungsprinzip? Während bereits in Kapitel 2.2.2 auf bessere Schulleistungen gemeinsam unterrichteter Kinder und Jugendlicher eingegangen wurde und aufgezeigt werden konnte, dass auf der Mikroebene kein Widerspruch zwischen der Inklusion und den schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen besteht, wird in diesem Abschnitt die Makroebene vertieft.

Eine abschliessende Antwort auf die Frage zu finden, ob die schulische Inklusion ein Widerspruch zum Leistungsprinzip darstellt, ist aufgrund der bestehenden Spannungsfelder, die zwischen den verschiedenen Funktionen der Schule und der schulischen Inklusion bestehen, schwierig (vgl. Reichenbach, 2014). Es handelt sich dabei vor allem um die Frage, inwiefern Inklusion im selektiven Schulsystem überhaupt möglich ist (vgl. Oelkers, 2013, S. 38; Prengel, 2015, S. 349; Bräu, 2018, S. 207). So stellt sich auch die Frage, inwiefern inklusive Schulbildung in einem leistungsorientierten Bildungssystem mit der abgestuften Unterscheidung unterschiedlicher Schul- und Unterrichtsmodelle⁷ umsetzbar ist beziehungsweise ob ein Schulsystem mit diesen Unterscheidungen überhaupt inklusiver Schulbildung gerecht wird (vgl. Werning & Thoms, 2015, S. 255).

⁷ Auf die schulische Selektion in der Schweiz und die verschiedenen Unterrichtsmodelle, insbesondere auf der Sekundarstufe 1, wird im Kapitel 3.2 näher eingegangen.

Schule und Leistung sind eng miteinander verbunden. Von Schülerinnen und Schülern erbrachte Leistungen werden während ihrer gesamten Schulzeit bewertet und resultieren am Ende in unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten in Bezug auf die Berufswahl oder dem Zugang zu weiterführenden Schulen (vgl. Bräu, 2018, S. 207; Sturm, 2015, S. 27). Leistung ist – und das wird durch ein leistungsorientiertes Bildungsverständnis zusätzlich verstärkt – in unserer Gesellschaft ein «(...) legitimes Verteilungskriterium für berufliche und gesellschaftliche Optionen» (Bräu, 2018, S. 210). Erwiesen ist gemäss Sturm (2015) jedoch auch, dass schulischer Erfolg nicht nur von der individuellen Leistung der einzelnen Kinder und Jugendlichen, sondern wesentlich von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und schulischen Umgebungs- und Unterrichtsfaktoren abhängig ist. Sie geht auf verschiedene Aspekte der leistungsorientierten Bildung auf Mikro-, Meso- und Makroebene ein und kommt zum Ergebnis, dass sich die Inklusion und das schulische Leistungsprinzip oftmals gegenüberstehen. Inklusion bedeutet Kritik am aktuell vorherrschenden Leistungsprinzip, weshalb es einen reflexiven Umgang mit beiden Aspekten bei deren Umsetzung benötigt (vgl. S. 27-29). Gemäss Zurbriggen (2016) ist eine hierarchische Abstufung verschiedener Schul- und Unterrichtsmodelle und die damit verbundene Selektion während der obligatorischen Schulzeit ohnehin zu überdenken, da auch aus empirischer Sicht so gut wie nichts gegen eine spätere Selektion erst am Ende der obligatorischen Schulzeit spricht (vgl. S. 224-225). Während bisher die Selektionsfunktion durch die Kategorisierung «besserer» und «schlechterer» schulischer Leistungen im Vordergrund stand, sollen gemäss Prengel (2015) in der inklusiven Schulbildung neu die Qualifikationsfunktion und die Sozialisationsfunktion an erster Stelle stehen. Dadurch wird auf die Selektionsfunktion nicht vollständig verzichtet, jedoch verliert sie an Bedeutung. In einem Schulsystem, das auf Separierung verzichtet, können somit Leistungsvergleiche der Kinder und Jugendlichen zwar nicht abgeschafft, dafür aber deren individuelle Bemühungen, Lernprozesse und Leistungsentwicklungen besser anerkannt werden (vgl. S. 349).

Eine weitere Herausforderung bei der Umsetzung der schulischen Inklusion besteht darin, Barrierefreiheit herzustellen. Die UN-BRK fordert Zugänglichkeit für Menschen mit Behinderungen. Dies beinhaltet Massnahmen zur Feststellung und Beseitigung von «Zugangshindernissen und -barrieren» (vgl. Art. 9). Gemäss Welti (2015) ist Barrierefreiheit ein «generalisiertes Konzept», das die Herstellung einer hindernisfreien gesellschaftlichen Umwelt zum Ziel hat und die gesellschaftliche Teilhabe im Alltag allen Menschen uneingeschränkt ermöglichen soll. Barrierefreiheit soll bereits präventiv umweltbedingte Behinderungen minimieren und Vorhersagen über mögliche zukünftige Barrieren mitberücksichtigen (vgl. S. 269). Dies beinhaltet bauliche, technische und weitere Massnahmen (vgl. Bethke, Kruse, Rebstock & Welti, 2015, S. 171). Wie aus der UN-BRK hervorgeht, sind Vertragsstaaten dazu verpflichtet, diesbezügliche Vorkehrungen zu treffen, sofern sie «(...) keine unverhältnismässige oder unbillige Belastung dar-

stellen (...)» (UN-BRK, Art. 2). Eine Unterlassung geeigneter Vorkehrungen stellt eine Diskriminierung dar, sofern die genannten Gründe nicht erfüllt sind (vgl. ebd.). So sind auch im Bereich des Bildungswesens geeignete Massnahmen zu treffen, um Barrierefreiheit zu gewährleisten. Das bedeutet, dass sowohl bauliche Massnahmen für Schulgebäude, aber auch der Abbau pädagogischer Barrieren in der Unterrichtsgestaltung notwendig sind (vgl. Welti, 2015, S. 271), was sicherlich auch ausreichend finanzielle Mittel voraussetzt.

2.3.2 Was kostet schulische Inklusion?

Nebst den in dieser Arbeit bereits genannten menschenrechtlichen und pädagogischen Argumenten für das inklusive Bildungssystem wird die Argumentation teilweise – auch wenn diese oftmals der pädagogischen Sichtweise gegenübersteht – mit einer ökonomischen Perspektive ergänzt (vgl. Bräu, 2018, S. 209; Dressler, 2016, S. 60-62). Auch wenn die UN-BRK eine normative Vorgabe darstellt (vgl. Kapitel 1.1), können ökonomische Aspekte (nicht zuletzt auch aufgrund möglicher gesellschaftlicher Vorbehalte) nicht ausgeblendet werden. Bildung war und wird, solange sie zur Reproduktion gesellschaftlichen Wohlstands dienen soll, wohl immer mit ökonomischen Faktoren in Beziehung stehen (vgl. Heinrich & Kohlstock, 2016, S. 3; Dressler, 2016, S. 69).

Aussagen über die Kosten inklusiver Bildungssysteme sind mit dem jetzigen Kenntnisstand nur vage zu treffen. International besteht die Annahme, dass ein inklusives Bildungssystem, welches auf die Unterscheidung zwischen Regel- und Sonderschulen verzichtet und Kinder und Jugendliche gemeinsam unterrichtet, langfristig weniger kostet als ein Schulsystem mit parallel geführten Sonderschulen (vgl. DUK, 2014, S. 11 & 13). Dazu kommen volkswirtschaftliche Argumentationen, die die Folgekosten unzureichender Bildung und deren Auswirkungen auf die Chancen im Arbeitsmarkt in den Blick nehmen und für eine qualitativ hochwertige Bildung von Beginn an und für alle plädieren (DUK, 2014, S. 11 & 14; Bräu, 2018, S. 209). Erklärungsansätze dazu sind auch in den Stigmatisierungen und Diskriminierungen separiert beschulter Kinder und Jugendlicher und daraus folgenden, reduzierten Chancen am Arbeitsmarkt sowie den besseren schulischen Leistungen gemeinsam unterrichteter Kinder und Jugendlicher zu finden (vgl. Kapitel 2.2).

Die Umstellung auf die inklusive Schulbildung wird vorerst zusätzliche finanzielle Mittel erfordern (DUK, 2014, S. 18). Blanck, Edelstein und Powell (2013) sehen die Ursachen für hohe Umstellungskosten in der Umstellung der Schulverwaltung, in den Aus- und Weiterbildungskosten für Lehrpersonen, sowie in der weiten Infrastruktur, die für das Sonderschulwesen geschaffen wurde und mit der Umstellung auf das inklusive Schulsystem nicht mehr benötigt wird (vgl. S. 278). Die DUK (2014) bezieht sich auf eine Studie von Klaus Klemm, der zum Ergebnis kommt, dass für inklusive Schulen vor allem Kosten für die Einrichtung von Ganztageschulen, für zusätzlichen Raumbedarf, für die Herstellung von Barrierefreiheit, für Schülertransporte, für Lehrmittel sowie

durch zusätzliches Fachpersonal wie Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sozialarbeitende oder psychologische Fachkräfte entstehen (vgl. S. 18).

Es wird deutlich, dass durch die Umstellung auf inklusive Schulbildung teilweise Kosten wegfallen (z.B. die Unterhaltskosten der Sonderschulinfrastruktur), teilweise finanzielle Ressourcen weiterhin benötigt werden (z.B. für Schülertransporte oder Fachpersonal) und dass teilweise aber auch neue finanzielle Ressourcen benötigt werden (z.B. für bauliche Massnahmen zur Errichtung barrierefreier Schulen).

Der ökonomische Aspekt ist letztlich einer unter mehreren. Unabhängig von den vermuteten Kosten und volkswirtschaftlichen Auswirkungen zeigten Forschungsarbeiten bereits, dass die schulische Bildung gemessen am Lernerfolg nicht direkt von den dafür ausgegebenen finanziellen Mitteln, sondern stärker von Faktoren wie der Verantwortungsübernahme der Schulen, dem Klassenkontext und der Unterrichtsgestaltung abhängig ist (vgl. DUK, 2014, S. 13). Inklusive Bildung soll trotzdem keine «Billiglösung» werden. Nicht zuletzt, weil es sich um eine menschenrechtliche Perspektive handelt. So relativieren sich durch die Forderungen der UN-BRK und das menschenrechtliche Verständnis auch Argumentationen, die sich aufgrund ökonomischer Vorbehalte gegen die Umsetzung inklusiver Bildung aussprechen. Erscheinen Massnahmen aus ökonomischer Sicht nicht umsetzbar, muss dies ausführlich begründet und dadurch aufgezeigt werden, weshalb sie nicht umsetzbar sind (vgl. Bielefeldt, 2010, S. 67-69).

2.3.3 Inklusion als gesellschaftliche Herausforderung aufgrund bestehender Normalitätsvorstellungen und Vorurteile

Inklusion setzt die Bereitschaft der Gesellschaft für Veränderungsprozesse voraus. Sie verlangt ein Umdenken hin zu Akzeptanz und Wertschätzung in Bezug auf Heterogenität und verzichtet auf defizitäre Kategorisierungen zwischen «normalen» und «abweichenden» Menschen. Sie ist also dann umgesetzt, wenn kategorisierendes Denken und Handeln und somit auch Stigmatisierungen und Diskriminierungen in einer Gesellschaft nicht mehr vorkommen (vgl. Kapitel 1; Kapitel 2.2.1). In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass die Inklusion und bestehende gesellschaftliche Normalitätsvorstellungen in einem möglicherweise dauerhaften Spannungsverhältnis stehen.

«Normalität stellt sich über die Abgrenzung von Anormalität her, die sich an den Rändern der Normalverteilungskurve befindet (...)» (Köbsell, 2016, S. 402). Damit bedingen sich beide gegenseitig. Normalität stellt in diesem Verständnis einen statistischen Mittelwert dar. Alles, was sich (gesellschaftlich definiert) zu weit weg vom Mittelwert befindet, wird als Anormalität kategorisiert. Im Laufe der Zeit änderten sich starre Normalitätsvorstellungen in ein heute zunehmend flexibles Verständnis, was dazu führt, dass die Normalitätsgrenzen heute deutlich weiter sind als noch in der Nachkriegszeit und diese auch laufend erweitert werden können (vgl. ebd. S. 402-404).

Um dies aufzuzeigen, nennt Köbsell (2016) als Beispiele die in diesem Zeitraum zunehmende Akzeptanz gegenüber verschiedenen familialen Lebensformen, die zunehmende Akzeptanz hinsichtlich der Auflösung von Ehen oder in Bezug auf verschiedene sexuelle Orientierungen, auch wenn dieser Prozess keineswegs abgeschlossen ist. Auch für Menschen mit Behinderungen wird durch die neuen gesetzlichen Bestimmungen, die die Inklusion fordern und durch die dadurch zunehmende Barrierefreiheit, die Teilhabe am Alltag «normaler». Es wird somit auch «normaler» sein, im Alltag Menschen mit Behinderungen zu begegnen. Köbsell stellt sich jedoch die Frage, ob die Kategorisierung zwischen «normalen» und «abweichenden» Menschen nicht ein substantielles Charakteristikum gesellschaftlichen Denkens ist und ob die Inklusion diesen «Normalisierungsprozess» derart fortsetzen kann, bis das kategorisierende Denken zwischen «behindert» und «nicht-behindert» oder bezüglich anderen Heterogenitätsdimensionen überwunden ist. Sie kommt zum Schluss, dass im «flexiblen Normalismus» der Normalitätsbereich erheblich vergrößert werden kann, es jedoch nicht vorstellbar scheint, dass sich die Normalitätsgrenzen vollständig auflösen lassen. Auch in den Formulierungen der UN-BRK zeigt sich, dass Behinderung aus einer gesellschaftlichen Perspektive häufig als defizitäre Abweichung gesehen und deshalb auch die Bewusstseinsbildung für eine akzeptierende und wertschätzende Haltung gegenüber Menschen mit Behinderungen gefordert wird (vgl. S. 404-406). So kann auch die UN-BRK, indem sie explizite Forderungen zur Einhaltung der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen stellt, obwohl sie die Inklusion fordert, nicht auf die Unterscheidung zwischen «behinderten» und «nicht-behinderten» verzichten. Könnte das kategorisierende Denken vollständig überwunden werden, wären letztlich auch keine Menschenrechtskonventionen für bestimmte Menschengruppen und Minderheiten notwendig. Im Verständnis des «Transnormalismus», einem Konzept, das im Zuge der Behindertenbewegung und der Inklusionsdebatte entwickelt wurde und Kategorisierungen überwinden will, indem «(...) jeder Mensch als seine je eigene Normalität angesehen und nicht zu anderen ins Verhältnis gesetzt wird» (Köbsell, 2016. S. 405), wird Inklusion hingegen möglich.

Insbesondere auch im Schulwesen, welches im Laufe der Zeit eine klare Unterscheidung zwischen Regel- und Sonderschulen hervorbrachte, entstanden bestimmte Normalitätsvorstellungen (vgl. Oymanns, 2015, S. 42). Solche Normalitätsvorstellungen führen letztlich auch im Schulkontext dazu, dass durch die verschiedenen Akteure (z.B. Politik, Lehrpersonen, Eltern) wenig Verständnis für gemeinsamen Unterricht entgegengebracht wird und «Abweichende» aufgrund der bestehenden Vorurteile, Vorbehalte und Ängste separiert werden. Beispielsweise wenn Eltern Vorbehalte und Ängste hinsichtlich der schulischen Inklusion haben, da sie sich um die Qualität der Schulbildung ihrer «normalen» Kinder sorgen (vgl. DUK, 2014, S. 31; MyHandicap, 2014) – ein Aspekt, der sich bekanntlich aus wissenschaftlicher Sicht nicht bestätigen lässt (vgl. Kapitel 2.2.2). In der inklusiven Schulbildung liegt jedoch im Hinblick auf die gesamtgesellschaftliche Inklusion viel Potenzial, da in der inklusiven Schulbildung möglicherweise der Grundstein

für eine akzeptierende und wertschätzende Gesellschaft liegt, indem gemeinsam unterrichtete Kinder von Beginn an lernen, dass Vielfalt und Heterogenität Normalität ist (vgl. DUK, 2014, S. 11; Werning & Thoms, 2015, S. 259).

2.3.4 Spannungsfelder im inklusiven Schulunterricht – Gleichheit und Zugehörigkeit oder Individualität und Ausgrenzung?

Um Spannungsfelder des inklusiven Schulunterrichts aufzuzeigen, ist es unerlässlich, auf die Forderungen der UN-BRK auf der Mikro- und Mesoebene einzugehen. Die UN-BRK verlangt ein auf Chancengleichheit basierendes inklusives Bildungssystem und fordert, dass Menschen mit Behinderungen individuell die notwendige Unterstützung erhalten (vgl. Art. 24, Absatz 2). «Gleichheit ist ein Gerechtigkeitsideal» (Reichenbach, 2014, S. 14) und befasst sich mit der Verteilung und dem Ausgleich von Ressourcen und Chancen innerhalb einer sozialen Gruppe. Die Frage ist, nach welchen Kriterien diese verteilt oder ausgeglichen werden (vgl. ebd.). Die Verteilung der Ressourcen und Chancen adaptiert auf den inklusiven Schulunterricht lässt die Frage aufkommen, wie inklusiver Unterricht gestaltet werden kann beziehungsweise soll. Wie in Kapitel 2.1.1 beschrieben, wird auch heute noch beim Übertritt in die Schule oder im späteren Verlauf beurteilt, ob ein Kind den Normierungen des Schulsystems entspricht oder nicht. Letzteres kann zu sonderpädagogischen Massnahmen führen. Die Frage ist, inwiefern diese Praxis der Inklusion entspricht, auch wenn die sonderpädagogische Unterstützung im Regelunterricht geleistet wird. Bedeutet inklusiver Unterricht individuelle Unterstützung für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedarfen oder soll die gesamte Unterrichtsform für alle umgestaltet werden (vgl. Löser & Werning, 2015, S. 21)? Mit Bezug auf das Zitat von Wocken (o.J.) in Kapitel 2.1 kann festgehalten werden, dass individuelle Unterstützung dann der Inklusion entspricht, wenn sie eine «Option zweiter Priorität» ist.

Bildungsgerechtigkeit erfordert gemäss Högrefe und Böttcher (2016), dass eine «Grundausrüstung aller Menschen» nach dem Gleichheitsprinzip verlangt wird und auffallend grosse Unterschiede hinsichtlich erzielter Bildungserfolge (wie auch immer diese definiert werden) zu begrenzen. Dies erfordert ausgleichende Verteilungsvorgänge von Ressourcen und Chancen für benachteiligte Kinder und Jugendliche (vgl. S. 183-184). Es ist also naheliegend, diese Unterschiede durch individuelle Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher auszugleichen. Dies führt wiederum zu Spannungen, da einerseits Unterstützung durch Fachkräfte geboten, dadurch aber gleichzeitig eine Andersartigkeit der unterstützten Kinder und Jugendlichen signalisiert wird. Indem sich die Fachkraft für oder gegen die bedarfsorientierte Unterstützung entscheidet, bewirkt sie eine Kategorisierung dieser Kinder und Jugendlichen (signalisiert Abweichung oder Normalität), die letztlich auch die Kinder und Jugendlichen in der Umgebung (in diesem Kontext die Kinder und Jugendlichen der Schulklasse) übernehmen werden (vgl. Thoms, 2017, S. 291). Die

individuellen Unterstützungsmassnahmen im Schulunterricht führen also dazu, dass dieses Verhältnis zwischen «normalen» und «abweichenden» mitkonstruiert wird und dieses Verhältnis entgegen des Inklusionsgedankens nicht aufhebt, sondern institutionalisiert – insbesondere dann, wenn Unterstützungsbedarfe über Diagnosen ermittelt werden (vgl. Budde & Hummrich, 2015, S. 35; Budde, 2018, S. 52). Wrase (2015) hält mit Bezug auf Füssel und Kretschmann diesbezüglich fest, dass bei einem Vorgehen, welches individuelle Unterstützung mittels diagnostischer Abklärungen ermittelt, positive Effekte (Gewährleistung individueller Unterstützung) an negative Auswirkungen durch Stigmatisierungs- und Diskriminierungstendenzen gekoppelt sind (vgl. S. 60). Für dieses Spannungsverhältnis zwischen individueller Unterstützung und «Andersartigkeit» beziehungsweise dem Verzicht auf individuelle Unterstützung und «Normalsein», gibt es womöglich keine abschliessende Lösung (vgl. Wrase, 2015, S. 60; Speck-Hamdan, 2015, S. 19-20). Die genannten Gründe erfordern im Unterricht deshalb situationsbedingte Entscheidungen für die jeweilige Option mit der Berücksichtigung des Kindswohls (vgl. Speck-Hamdan, 2015, S. 19-20). Zudem fliesst mit der Berücksichtigung der sozialen Anerkennung ein weiterer Aspekt mit ein, da individuelle Förderung die soziale Anerkennung der Kinder und Jugendlichen oftmals beschränkt (vgl. Grosche, 2015, S. 28).

An dieser Stelle liegt es nahe, sich mit der Frage nach dem Selbstwert und der sozialen Integration der Kinder und Jugendlichen innerhalb ihrer Schulklasse zu befassen. Reber (2000) hält diesbezüglich fest, dass bei Kindern und Jugendlichen mit einer Lernbehinderung negative Auswirkungen hinsichtlich der sozialen Integration innerhalb der Klasse festzustellen sind. Dieses Ergebnis lässt sich jedoch nicht auf andere Behinderungsarten übertragen (vgl. S. 14). Die Studie von Huber und Wilbert (2012) zeigt einerseits, dass die soziale Integration in die Klasse und die subjektive Wahrnehmung gemeinsam beschulter Kinder und Jugendlichen wesentlich vom Verhalten beziehungsweise einer akzeptierenden und wertschätzenden Haltung der Lehrperson abhängig ist. Andererseits zeigt sich die Tendenz; je höher der Unterstützungsbedarf von Kindern und Jugendlichen ist, desto weniger gut sozial integriert sind sie in der Klasse. Unabhängig vom Unterstützungsbedarf haben jedoch die schulischen Leistungen erheblichen Einfluss auf die soziale Integration. Kinder und Jugendliche mit besseren schulischen Leistungen sind in der Regel besser integriert. Es bestehen jedoch bei allen genannten Aspekten teils grosse Unterschiede zwischen den Ergebnissen verschiedener Schulklassen (vgl. S. 147-165). Unabhängig dieser Forschungsbefunde haben separierende Schulformen gemäss Reber (2000) ohnehin negativen Einfluss auf die soziale Stellung der Kinder und Jugendlichen, da die Sonderschule an sich eine tiefere soziale Stellung einnimmt (vgl. S. 14) und zu Stigmatisierung führt (vgl. Kapitel 2.2.1). Eine separierende Schulform ändert demnach nichts an der sozialen Stellung der Kinder und Jugendlichen beziehungsweise wird sie gar negativ verstärkt, wenn die Sonderschule ausserhalb des Wohnortes liegt (vgl. Reber, 2000, S. 14). Unter diesem Aspekt erscheint es nicht überraschend, dass bei Befragungen zum Selbstwert von gemeinsam beschulten Kindern und

Jugendlichen – im Vergleich zu solchen an Sonderschulen – nach abgeschlossener Schulzeit positivere Ergebnisse berichtet werden (vgl. Eckhardt, Häberlin, Sahli, Lozano & Blan, 2011, zit. in Kracke, 2014, S. 238).

Wie aus den bisherigen Ausführungen resultiert, ergeben sich durch die Inklusion auch Leitlinien für die Unterrichtsgestaltung. Gemäss Grosche (2015) werden Kinder und Jugendliche mit besonderem Unterstützungsbedarf häufig in möglichst homogenen Gruppen unterrichtet. Problematisch ist dies insofern, als dass diese Unterteilung immer Kategorisierungen voraussetzt, weshalb seiner Einschätzung nach offene Unterrichtsformen inklusivem Schulunterricht am ehesten gerecht werden (vgl. S. 27). So kommt auch Hinz (2004) zum Schluss, dass inklusiver Schulunterricht auf dieser Ebene erst dann erreicht ist – und hier besteht der Unterschied zur integrativen Perspektive – wenn Kategorisierungen und damit verbundene Stigmatisierungs- und Diskriminierungsvorgänge umfassend vermieden werden (vgl. S. 51). Wenn man bedenkt, dass Unterstützungsmassnahmen immer Kategorisierungen auslösen und Kategorisierungen womöglich zum Menschsein dazugehören, ist diese Forderung wohl kaum zu erreichen (vgl. Kapitel 2.3.3). Einen möglichen Lösungsansatz zeigt Speck-Hamdan (2015) auf. Ihrer Einschätzung nach erfordert die Inklusion einen Wechsel von standardisierten Lernverläufen hin zu individuellen Lerninhalten und das nicht nur für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, sondern für alle. Dies setzt ein verändertes Verständnis der Schulbildung voraus, da das jetzige Verständnis auf dem Prinzip der Gleichheit basiert (vgl. S. 20). Die DUK (2014) schreibt in ihren Ausführungen, dass schulische Inklusion nur erreicht werde, wenn die Schulen selbst inklusiver werden, indem sie für alle Kinder ihres Einzugsgebietes mit Berücksichtigung ihrer Möglichkeiten ein Angebot schaffen. Folglich stellt die Kommission eine Forderung nach inklusiven Lehrplänen und zeigt gleichzeitig Möglichkeiten und Anforderungen zur Umsetzung dieser auf (vgl. S. 10, S. 25-27). Auf diese wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

3 Schulbildung in der Schweiz

Nachdem nun deutlich geworden ist, was inklusive (Schul)bildung bedeutet und welche Vorteile und Herausforderungen sie mit sich bringt, wird in diesem Kapitel näher auf das Schweizer Bildungssystem eingegangen. Zunächst werden im ersten Schritt die rechtlichen Rahmenbedingungen aufgezeigt, bevor die Strukturen des Schweizer Bildungssystems erläutert werden. In einem Zwischenfazit wird daraufhin der aktuelle Stand der schulischen Inklusion in der Schweiz aufgezeigt.

An dieser Stelle ist vorwegzunehmen, dass aufgrund des Umfangs der vorliegenden Arbeit keine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Schweizer Rechtssystem und den gesetzlichen Bestimmungen des schweizerischen Bildungssystems beziehungsweise den strukturellen Begebenheiten der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz stattfinden kann. Dennoch sollen die wichtigsten Punkte zusammenfassend aufgezeigt werden.

3.1 Rechtliche Rahmenbedingungen und Verantwortlichkeiten innerhalb des schweizerischen Bildungssystems

Für das Schweizer Bildungssystem sind, wie in Kapitel 2.1 beschrieben, internationale Dokumente wie die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte mit den verschiedenen gruppenbezogenen Konventionen (u.a. die UN-BRK) völkerrechtlich verbindlich. Die UN-BRK ist in der Schweiz entsprechend für Bund, Kantone und Gemeinden rechtlich relevant. Innerhalb der Schweiz sind die Zuständigkeiten je nach Bildungsstufe unterschiedlich und durch die Bundesverfassung [BV] rechtlich verankert. Für die Gesetzgebung und die Aufsicht der obligatorischen Schulzeit (sie umfasst die Grundschulbildung und die Sekundarstufe 1) sind die Kantone zuständig. Dennoch bestehen für die Kantone Vorgaben durch die Bundesverfassung, durch verschiedene Bundesgesetze sowie durch interkantonale Vereinbarungen. Beispielsweise gibt die Bundesverfassung den Kantonen vor, für ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht für alle Kinder und Jugendlichen zu sorgen oder regelt die Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen beziehungsweise die interkantonale Zusammenarbeit (vgl. BV, Art. 62). Auf Ebene der Bundesgesetze bestehen Vorgaben unter anderem durch das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen [BehiG] (vgl. Art. 16; Art. 20, Absatz 2). Dieses ist gerade für den Bereich der Sonderpädagogik von Bedeutung.

Seit dem Inkrafttreten der Neugestaltung des Finanzausgleichs (NFA) im Jahr 2008 sind ebenfalls die Kantone sowohl fachlich, rechtlich wie auch finanziell für die Sonderpädagogik zuständig. Die Kantone wurden verpflichtet, entsprechende Sonderpädagogikkonzepte zu erstellen, dem Bund vorzulegen und bestätigen zu lassen. Zur Sonderpädagogik zählen die integrative Schulung, (teil)stationäre Sonderschulung, Beratung, bestimmte therapeutische Angebote und andere

damit im Zusammenhang stehende Massnahmen und Angebote (vgl. Kälin et al., 2008, S. 91-95; Mejeu, 2016, S. 53-72).

3.2 Strukturelle Begebenheiten der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz

Die Kantone haben gemäss der Bundesverfassung bestimmte Regelungen, wie das Schuleintrittsalter, die obligatorischen Schuljahre und die Ziele der obligatorischen Schulzeit untereinander zu vereinheitlichen. Sollte keine Vereinheitlichung stattfinden, erstellt der Bund entsprechende Vorgaben (vgl. BV, Art. 62, Absatz 4). Die interkantonale Vereinbarung zur Vereinheitlichung (HarmoS-Konkordat) haben mittlerweile 15 Kantone unterzeichnet. Die beigetretenen Kantone (dazu gehört u.a. der Kanton St.Gallen) haben entschieden, die obligatorische Schulzeit auf zwei Kindergartenjahre, sechs Jahre Primarstufe und drei Jahre Sekundarstufe 1 festzulegen. Sie umfasst somit insgesamt elf Jahre. Bei Kantonen, die nicht beigetreten sind, bestehen teilweise (noch) Unterschiede bezüglich der obligatorischen Kindergartenjahre, der Schulstufen oder der Dauer der verschiedenen Schulstufen. In der Schweiz beginnt die obligatorische Schulzeit in der Regel im Alter von vier Jahren mit dem Eintritt in den Kindergarten. Nach diesen (meist) zwei Jahren wird vor dem Übertritt in die Primarschulstufe in der Regel beurteilt, ob ein Kind «schulfähig» ist oder ob es ein weiteres Jahr im Kindergarten verbringt. Nach den erfolgten Jahren in der Primarstufe wird in vielen Kantonen beim Übertritt in die Sekundarstufe 1 eine Selektion, beurteilt anhand der schulischen Leistungen, vollzogen (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS], 2015, S. 1-2). Unterschieden werden in der Schweiz auf der Sekundarstufe 1 drei verschiedene Klassen- bzw. Unterrichtsmodelle:

- *geteiltes Modell*: Beim geteilten Modell werden verschiedene Schultypen nach Leistungsniveaus geführt und die Jugendlichen separaten Klassen (teilweise auch Schulen) entlang ihrer schulischen Leistungen zugeteilt. In der Regel sind es zwei bis drei, vereinzelt auch mehr unterschiedliche Schultypen. Die Bezeichnungen für die unterschiedlichen Klassenniveaus sind in den Kantonen unterschiedlich.
- *kooperatives Modell*: Hier bestehen Stammklassen mit verschiedenen Anforderungen, denen die Jugendlichen nach ihrem Leistungsniveau zugeteilt werden. Bestimmte Fächer werden zudem in differenzierten «Niveaugruppen» unterrichtet.
- *integriertes Modell*: Dieses Modell beinhaltet Stammklassen, ohne dabei zu selektionieren. Jugendliche mit unterschiedlichen schulischen Leistungen sind gemeinsamen Klassen zugeteilt. In bestimmten Fächern wird «anforderungsdifferenzierter Niveauunterricht» durchgeführt und so auf die unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten der Jugendlichen Rücksicht genommen.

Die Durchlässigkeit steigt vom geteilten Modell (wenig durchlässig) zum integrierten Modell (erhöhte Durchlässigkeit), wobei in den Kantonen dennoch überwiegend das geteilte Modell Anwendung findet. (vgl. Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur, o.J.a)

Aus dem rechtlichen Teil wird bereits ersichtlich, dass das schweizerische Bildungssystem ein breites sonderpädagogisches Angebot hat und diesbezüglich eine klare Unterscheidung zwischen allgemeiner Schulbildung und der Sonderpädagogik vollzieht. Zur Sonderpädagogik zählen in der Schweiz separierende und integrative Massnahmen wie auch Beratungen und therapeutische Angebote (vgl. Kapitel 3.1). Sonderpädagogische Massnahmen werden entschieden, wenn bei Kindern und Jugendlichen ein Entwicklungsrückstand oder eine Entwicklungsgefährdung festgestellt wird, sie dem regulären Unterricht ohne besondere Unterstützung nicht folgen können oder sie «(...) nachweislich grosse Schwierigkeiten in der Sozialkompetenz (...) aufweisen» (Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur, o.J.b). Ermittelt wird der individuelle Unterstützungsbedarf respektive die sonderpädagogische Massnahme in den meisten Kantonen über standardisierte Abklärungsverfahren durch Schulpsychologische Dienste oder Abklärungsstellen (vgl. ebd.).

Zur integrativen Förderung sind in der Schweiz rechtliche Rahmenbedingungen auf verschiedenen Ebenen gelegt. Integrative Massnahmen sollen gemäss Bundesverfassung und Behindertengleichstellungsgesetz gefördert beziehungsweise gemäss der interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik separierenden Massnahmen vorgezogen werden (vgl. Mejeu, 2016, S. 53-60). Durch die kantonale Verantwortlichkeit bestehen bezüglich der Sonderpädagogik und der Anzahl separiert beschulter Kinder und Jugendlicher dennoch teils grosse Unterschiede zwischen den Kantonen (vgl. Achermann, 2017a, S. 4). Insgesamt gab es in der Schweiz im Schuljahr 2016/17 445 Sonderschulen. Dies sind ca. 10% weniger als noch im Schuljahr 2010/11. Nach wie vor führen jedoch alle Kantone, ausser Appenzell Innerrhoden, eigene Sonderschulen (vgl. BFS, 2017). So wurden im Schuljahr 2016/17 schweizweit 31'440 Kinder und Jugendliche in Sonderklassen oder Sonderschulen unterrichtet⁸ (vgl. BFS, 2018). Eine gesamtschweizerische Statistik, die alle sonderpädagogischen Massnahmen, also beispielsweise auch integrative Beschulung, berücksichtigt, gibt es derzeit nicht (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2013, S. 6).

⁸ Das BFS fasst unter dem Begriff «besonderer Lehrplan» Kinder und Jugendliche, die in Sonderklassen oder Sonderschulen unterrichtet werden zusammen. Die Begriffswahl ist insofern unpräzise, als dass die Statistik nicht nur Kinder und Jugendliche mit «besonderem Lehrplan» erfasst, sondern auch solche, die nach dem regulären Lehrplan in Sonderklassen und Sonderschulen unterrichtet werden (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2013, S. 6).

3.3 Interpretation der schulischen Inklusion in der Schweiz

Vergleicht man die Ausführungen aus Kapitel 2 mit dem Schweizer Bildungssystem wird deutlich, dass die Schweiz noch weit von einem inklusiven Bildungssystem entfernt ist. Inklusion, so scheint es, ist in der Schweiz kaum Thema. Das Schweizer Schulsystem selektiert mehrfach. Einerseits über den gesamten Zeitraum der obligatorischen Schulzeit zwischen der Regelschule und Sonderklassen/Sonderschulen, andererseits je nach gewähltem Schulmodell der Kantone häufig auch innerhalb der Sekundarstufe 1 (beim geteilten und beim kooperativen Modell) (vgl. Kapitel 3.2).

Mit der aktuellen Bundesverfassung und der Gesetzgebung durch die Bundesgesetze sowie den interkantonalen Vereinbarungen zur Schulbildung sind wichtige Grundsteine zur schulischen Integration gelegt (vgl. Mejeh, 2016, S. 40-41, S. 53-63; Kälin et al., 2008, S. 90-100). Diese reichen jedoch zur Erfüllung der UN-BRK und der geforderten schulischen Inklusion nicht aus (vgl. Achermann, 2017b, S. 8; Inclusion Handicap, 2017, S. 93; Kälin et al., 2008, S. 99-100). Zudem bestehen nach wie vor kantonale Gesetze, die der Inklusion entgegenstehen. Die Politik ist gefordert, die Vorgaben der UN-BRK umzusetzen und deren Forderungen in die nationale und kantonale Gesetzgebung zu integrieren (vgl. Achermann, 2017b, S. 8; Inclusion Handicap, 2017, S. 93-102).

Wie es die schweizerische Gesetzgebung fordert, wird die schulische Integration in der Schweiz gefördert. Auch wenn verschiedene Massnahmen und Angebote bestehen, gibt es nach wie vor Kinder, die ihre Schulzeit von Beginn an in einer Sonderschule absolvieren (vgl. Inclusion Handicap, 2017, S. 102). Diesbezüglich stellt auch Hinz (2004) die Problematik fest, dass das integrative Schulmodell beziehungsweise der gemeinsame Schulunterricht sich nicht «(...) zu einem ersetzenden System hat entwickeln können, sondern ein ergänzendes System geblieben ist (...)» (S. 43). Zwar bestehen zwischen den Kantonen grosse Unterschiede, dennoch hat die UN-BRK schweizweit wenig Beachtung gefunden und es bestehen weiterhin viele separierende Massnahmen (vgl. Achermann, 2017a, S. 4). So sind in der Schweiz seit der Unterzeichnung im Jahr 2014 kaum durch die UN-BRK initiierte Massnahmen und Änderungen zu erkennen. Dies ist wenig verwunderlich, da die Schweiz mit der «Integration» nach wie vor an der deutschen Übersetzung der UN-BRK festhält, auch wenn der UN-Ausschuss klar das Inklusionskonzept signalisiert (vgl. Achermann, 2017b, S. 7-8). So verharrt das Schweizer Bildungssystem verglichen mit dem Stufenmodell von Alfred Sander nach wie vor in den Stufen 2 (Segregation) und 3 (Integration), obwohl es sich konkret in Richtung Inklusion (Stufe 4) bewegen sollte und verfehlt somit die Vorgaben der UN-BRK deutlich (vgl. Kapitel 2.1).

Durch die UN-BRK gefordert, sollen Kinder und Jugendliche mit Behinderungen individuell die notwendige Unterstützung für eine erfolgreiche Bildung erhalten (vgl. Art. 24, Absatz 2). Dass dies, gerade wenn es mittels standardisierten diagnostischen Abklärungsverfahren, wie sie auch

in der Schweiz durchgeführt werden, aufgrund der damit verbundenen defizitären Kategorisierungen problematisch ist, wurde bereits aufgezeigt. Solche Verfahren individualisieren Probleme, halten am medizinischen Modell von Behinderung fest und erhöhen das Risiko von Stigmatisierungen und Diskriminierungen, die im weiteren Verlauf häufig zu schulischer Separation führen (DUK, 2014, S. 33). Zudem genügt es zur Umsetzung der schulischen Inklusion nicht, den Fokus ausschliesslich auf die Sonderpädagogik zu richten. Für ein intersektionales Inklusionsverständnis müssen deutlich mehr Aspekte berücksichtigt werden, um Exklusionsrisiken zu minimieren (vgl. Wagner, 2015, S. 65).

Gesamthaft betrachtet, fehlt in der Schweiz sowohl ein inklusives Bildungssystem, als auch gemäss dem Schattenbericht⁹ von Inclusion Handicap (2017) eine Strategie zu dessen Umsetzung «auf allen Ebenen» (vgl. S. 101). Dennoch ist in der Schweiz ein Diskurs diesbezüglich kaum wahrnehmbar (vgl. Achermann, 2017b, S. 8). Weshalb dies so ist, bleibt schwierig abzuschätzen, zumal Kälin et al. (2008) mit ihrem Gutachten bereits vor der Unterzeichnung der UN-BRK aufzeigten, welche Anforderungen auf die Schweiz und das Schweizer Bildungssystem bei einer Ratifikation zukommen. Diese sind jedoch nach wie vor nicht erfüllt. Gerade Umstrukturierungen und Veränderungen im Bildungsbereich der letzten Jahre, wie zum Beispiel die Neugestaltung des Finanzausgleichs, hätten ihrer Einschätzung nach Chancen für die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems mit inklusiven Schulstrukturen geliefert (vgl. S. 85-100). Da sich die Schweiz bei der Umsetzung zurückhält, werden ihr gemäss Achermann (2017b) bei der nächsten Überprüfung durch den UN-Ausschuss mit grosser Wahrscheinlichkeit die unterlassenen Massnahmen mit dazugehörigen Empfehlungen ausführlich aufgezeigt. Seiner Einschätzung nach ist es jedoch gut möglich, dass die Schweiz diese kaum berücksichtigen wird (vgl. S. 9). Umso notwendiger sind Akteure, die die menschenrechtlichen Prinzipien der UN-BRK entschieden einfordern und das gesellschaftliche und politische Bewusstsein für die Inklusion schärfen (vgl. Achermann, 2017b, S. 9; Werning & Thoms, 2015, S. 259).

⁹ Schattenberichte stellen für den UN-Ausschuss bei den regelmässigen Überprüfungen der Vertragsstaaten hinsichtlich der Umsetzung der UN-BRK nebst dem Staatenbericht ebenfalls eine wichtige Grundlage zur Beurteilung dar (vgl. Degener, 2015, S. 65).

4 Zugänge und Anforderungen an die Soziale Arbeit hinsichtlich der schulischen Inklusion

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die schulische Inklusion in erster Linie eine bildungspolitische und schulpädagogische Auseinandersetzung erfordert. Dass die schulische Inklusion in erster Linie nicht direkt mit der Sozialen Arbeit in Verbindung gebracht wird, sie dennoch durchaus ein Thema der Sozialen Arbeit sein kann oder auch sein wird, kann mittels theoretischer und handlungspraktischer Bezüge aufgezeigt werden. Inwiefern die Soziale Arbeit bzw. Fachkräfte der Sozialen Arbeit angewiesen sind, sich als Akteure an der schulischen Inklusion zu beteiligen und diese entsprechend einzufordern beziehungsweise wie sich einzelne Handlungsfelder im Prozess zur inklusiven Schulbildung einbringen können, soll in diesem Kapitel behandelt werden.

4.1 ... auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene

Inwiefern die Soziale Arbeit sich als politische Akteurin in den Diskurs um die schulische Inklusion einbringen kann und soll, hängt im Wesentlichen vom Selbstverständnis und den damit zusammenhängenden Zuständigkeiten der Sozialen Arbeit ab. Beides hat sich in der Geschichte laufend geändert (vgl. Leideritz, 2016, S. 43-50). Mit dem Konzept «Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession» entwickelte Silvia Staub-Bernasconi ein nach wie vor aktuelles Verständnis Sozialer Arbeit, welches sich «(...) nicht auf eine Methode, ein Arbeitsfeld oder einen theoretischen Ansatz» (ebd. S. 48) beschränkt, sondern sich im Wesentlichen an den Menschenrechten orientiert (vgl. ebd. S. 48-49). Diese Orientierung an den Menschenrechten beinhaltet gemäss Staub-Bernasconi (2018) einen eigens durch die Soziale Arbeit festgelegten ethischen Berufskodex und wissenschaftlich fundiertes Handeln. Somit kommt zum bisherigen von Böhnisch und Lösch definierten «Doppelmandat»¹⁰ ein drittes Mandat, das gegenüber der Profession, hinzu. Dieses ermöglicht der Sozialen Arbeit, sich selbst eigene Aufträge zu erteilen (vgl. S. 113-119). Die Handlungsspielräume für Professionelle der Sozialen Arbeit sind dadurch wesentlich grösser, als wenn lediglich Mandate gegenüber der Klientel und Auftraggebenden bestehen (vgl. Prasad, 2016, S. 21). Staub-Bernasconi (2018) zeigt auf, welche Bedeutung das dritte Mandat und die Menschenrechte für die Soziale Arbeit haben kann. Gerade «(...) wenn sich die Professionellen aus wissenschaftlichen und ethischen Gründen von nationalen, staatsrechtlich-politischen oder konfessionellen Vorgaben distanzieren, so befinden sie sich nicht in einem rechtsfreien Raum» (S. 120). Insbesondere dann kommt mit den Menschenrechten eine verbindliche rechtliche Rahmung hinzu (vgl. ebd.). Distanzieren sich Professionelle der Sozialen Arbeit aufgrund der genannten Gründe von staatlichen oder anderen Vorgaben, bieten ihnen demnach die

¹⁰ Die Soziale Arbeit hat demnach einerseits ein Mandat gegenüber den Adressat/-innen und andererseits durch den staatlichen Auftrag ein weiteres Mandat gegenüber dem Leistungsträger oder der Gesellschaft (vgl. Staub-Bernasconi, 2018, S. 113).

Menschenrechte eine wichtige Argumentationsgrundlage, was auch für die Diskussion um Ressourcen bedeutsam sein kann.

Somit wird die Verbindung zwischen der von der UN-BRK geforderten schulischen Inklusion und der Sozialen Arbeit deutlich. Auch der Schweizer Berufskodex für Soziale Arbeit bezieht sich auf unterschiedliche menschenrechtliche Dokumente, an die darin erwähnten menschenrechtlichen Prinzipien, und verpflichtet Professionelle, die Menschenrechte einzuhalten und gleichzeitig für Adressat/-innen einzufordern (vgl. AvenirSocial, 2010). Hinsichtlich der drei verschiedenen Mandate der Sozialen Arbeit soll das Mandat der Profession mit Bezug auf die Menschenrechte auftretende Konflikte zwischen den ersten beiden Mandaten steuern (vgl. ebd. S. 7).

Zum politischen Mandat der Sozialen Arbeit bezieht sich Staub-Bernasconi (2018) auf Madhoo S. Gore und schreibt, dass wohl in allen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit gesellschaftliche und politische Aspekte einhergehen, weshalb die Soziale Arbeit aufgrund der Professionsethik und der Orientierung an den Menschenrechten immer auch aufgefordert ist, politisch zu agieren. Dies würde bedeuten, dass die Soziale Arbeit mit ihren verschiedenen Handlungsfeldern im Bildungswesen durchaus politische Forderungen stellen kann und, insbesondere wenn es wie bei der schulischen Inklusion um menschenrechtliche Argumentationen handelt, auch soll. Umstritten ist im wissenschaftlichen Diskurs jedoch nicht nur, ob die Soziale Arbeit ein politisches Mandat hat, sondern auch, wie sie die Möglichkeit eines solchen nutzt beziehungsweise nutzen kann (vgl. S. 122).

Das Thema der schulischen Inklusion ist in der Schweiz im öffentlichen Diskurs kaum vertreten. Dass es deshalb insbesondere in der Schweiz aber Akteure braucht, welche die schulische Inklusion entschieden einfordern und sowohl die Gesellschaft als auch die Politik für dieses Thema sensibilisieren und Veränderungen anstossen, wurde bereits aufgezeigt (vgl. Kapitel 3.3). Diesbezüglich schreibt Prasad (2016), dass das dritte Mandat der Sozialen Arbeit Möglichkeiten erweitern kann. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist nicht nur die individuelle Unterstützung von Adressat/-innen. Das dritte Mandat verpflichtet Professionelle dazu, auf (strukturelle) Missstände und Ungerechtigkeiten aufmerksam zu machen und fehlende Ressourcen, die es zur Beseitigung solcher Situationen benötigt, einzufordern. Prasad verweist dabei auf die internationale Definition von Sozialer Arbeit (vgl. S. 20-22). Im Verständnis einer Menschenrechtsprofession sind unter anderem «(...) Öffentlichkeitsarbeit, Lobbyarbeit, Whistle Blowing (...)» (ebd. S. 20) notwendiger Teil der Arbeit.

Eine politisch geringe Veränderungsbereitschaft rund um die strukturellen Bedingungen des Bildungssystems beziehungsweise die zurückhaltende Ressourcensprechung für die schulische Inklusion¹¹ und die gleichzeitige Einstellung, dass die Umsetzung vor allem von den individuellen

¹¹ Wobei in der Schweiz hier korrekterweise (noch) von Integration zu sprechen wäre (vgl. Kapitel 3).

Haltungen der professionellen Akteure abhängig ist, zum Beispiel von den Haltungen der Lehrkräfte, führt gerade bei diesen zu Verunsicherung und Überforderung (vgl. Dorrance, 2015, S. 54). Damit dies vermieden und eine dadurch mögliche Ablehnung der Akteure gegenüber der Inklusion verhindert werden kann, ist es also notwendig, in einem ersten Schritt Ressourcen und strukturelle Veränderungen einzufordern. Nebst den notwendigen finanziellen Mitteln für die Zugänglichkeit und Barrierefreiheit von Bildungseinrichtungen, für Fachpersonal, für Schülertransporte oder auch für Lehrmittel (vgl. Kapitel 2.3.1) zeigt auch der Schattenbericht des Dachverbands der Behindertenorganisationen Schweiz, Inclusion Handicap (2017), Forderungen an Bund, Kantone und Gemeinden in Bezug auf die schulische Inklusion auf (vgl. S. 106). Blanck et al. (2013) beziehen sich auf Rürup und halten fest, dass die Umsetzung von rechtlichen Rahmenbedingungen, also beispielsweise die Umsetzung der UN-BRK, immer gewissen Spielraum zulässt und diese deshalb auch stark von Überzeugungen der involvierten Akteure, insbesondere von den Überzeugungen der schulischen Fachkräfte, abhängig ist. Besonderes Potenzial sehen sie aber auch in der politischen Beteiligung der Betroffenenverbände, die bisherige Deutungsmuster der Sonderpädagogik durchbrechen und verändern können (vgl. S. 277-278). Für die Soziale Arbeit besteht hier sicherlich die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit diesen Verbänden zu agieren und gemeinsame Strategien auszuarbeiten. Überzeugende Argumente für die politische Diskussion lassen sich nebst der Einhaltung der Menschenrechte zudem, wie im Kapitel 2.2 beschrieben, ausreichend finden. So kann die schulische Inklusion auch nur umgesetzt werden, «(...) wenn sich die politischen Entscheidungsträger auf allen Ebenen der Notwendigkeit inklusiver Bildung bewusst sind und sich ihrer Umsetzung verpflichtet fühlen» (DUK, 2014, S. 33). Gleichzeitig sind diesbezüglich auch gesellschaftliche Exklusionsmechanismen in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.).

Dass es für die Umsetzung schulischer Inklusion nicht ausreicht, politische Forderungen zu stellen und strukturelle Barrieren abzubauen, wird durch die in Kapitel 2.3 aufgezeigten Spannungsfelder deutlich. Genauso müssen gedankliche Barrieren in Form von Normalitätsvorstellungen, Kategorisierungen und Vorurteilen reduziert werden, weshalb eine zentrale Rolle der gesellschaftlichen Aufklärung zukommt. So stellt sich die Frage, wie inklusiv die Gesellschaft ist beziehungsweise wie Keller (2011) formuliert, wie zielführend es ist, vom Bildungssystem «(...) etwas zu verlangen, das die Gesellschaft als Ganzes nicht lebt und teilweise nicht einmal anstrebt» (S. 26). Eine Frage, die auf den ersten Blick durchaus plausibel erscheint und unterschiedliche Reaktionen zulässt. Einerseits kann die Frage als Argument aufgenommen werden, sich in der Diskussion um die (schulische) Inklusion zurückzuziehen und die Inklusion nicht weiter zu verfolgen. Bei genauerer Betrachtung wird aber deutlich, dass die Formulierung nicht nur die Inklusion, sondern auch die UN-BRK und damit die Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen in Frage stellt und deshalb gerade dazu auffordert, entsprechende Öffentlichkeitsarbeit zu leisten.

Konkrete Forderungen stellt Inclusion Handicap im Schattenbericht zur Inklusion in der Schweiz auch hier und greift dabei unter anderem die durch die UN-BRK aufgeführten Vorgaben zur Bewusstseinsbildung auf (vgl. Inclusion Handicap, 2017, S. 33). Danach sollen das gesellschaftliche Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen geschärft sowie Stereotype und Vorurteile durch wirksame Kampagnen bekämpft werden. Dies soll dazu führen, dass die gesellschaftliche Akzeptanz und Wertschätzung von Menschen mit Behinderungen erhöht und ihre Fähigkeiten anerkannt werden. Aufgefordert werden aber auch die Medien, Menschen mit Behinderungen diesen Zielen entsprechend darzustellen (vgl. UN-BRK, Art. 8, Absatz 2). Dies erfordert weitere Aufklärungsarbeit gegenüber medialen und politischen Akteuren, da gerade in ihren Darstellungen die bestehenden Normalitätsvorstellungen und Stereotype reproduziert werden (vgl. Sulzer, 2013, S. 16).

Obwohl in Kapitel 2.3.4 beschrieben ist, dass die Haltungen der Lehrkräfte ein wichtiger Faktor für die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen darstellen, nehmen sie gemäss Speck-Hamdan (2015) im Vergleich zu strukturellen Bedingungen für die Umsetzung der schulischen Inklusion dennoch eine zweitrangige Bedeutung ein (vgl. S. 16-17). So können gesetzliche Bestimmungen, wie die UN-BRK eine darstellt, den Prozess hin zur inklusiven Schule anstossen und bekräftigen. Die konkrete Umsetzung erfordert mit den Änderungen im Schulsystem und den gesellschaftlichen Haltungsänderungen jedoch mehr (vgl. Werning & Thoms, 2015, S. 255-256). So stellt das geschichtlich gewachsene und mittlerweile überholte medizinische Verständnis von Behinderung, wie es auch in Kapitel 1.1 und im Zusammenhang mit dem Schulsystem beziehungsweise der Sonderpädagogik in Kapitel 3.3 beschrieben ist, eine grosse Hürde für die Umsetzung der schulischen Inklusion dar (vgl. Blanck et al., 2013, S. 277-278). Die wissenschaftliche Dimension des dritten Mandats (vgl. Kapitel 4.1.1) verlangt von der Sozialen Arbeit nach Staub-Bernasconi (2018) danach, solche Alltagstheorien, politische Überzeugungen und gesellschaftliche Ideologien, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit bereits aufgezeigt wurden, zu überprüfen und die Ergebnisse daraus öffentlich zu machen (vgl. S. 114). Dies betrifft beispielsweise die Folgen vom separierenden Schulsystem und von Sonderschulplatzierungen, die nachweislich Stigmatisierungsprozesse auslösen und mit Diskriminierungen einhergehen (vgl. Kapitel 2.2.1), falsche Annahmen über negative Einflüsse des gemeinsamen Unterrichts auf die schulischen Leistungen der «normalen» Kinder (vgl. Kapitel 2.2.2), die Folgen weiterer Schulwege und (teil)stationären Sonderschulplatzierungen (vgl. Kapitel 2.2.3), aber eben auch die genannten traditionellen und medizinisch geprägten Vorstellungen von Behinderung. Die Folgen davon öffentlich zu machen beziehungsweise sich zumindest am öffentlichen Diskurs zu beteiligen, sie zu thematisieren und zu problematisieren, ist unter Berücksichtigung des dritten Mandats durchaus Aufgabe der Sozialen Arbeit (vgl. Kapitel 4.1.1). Leideritz (2016) sieht darin ebenfalls die Berufsverbände aufgefordert (vgl. S. 57).

4.2 ... auf der Organisations- und Handlungsebene

Inklusion erfordert nicht nur Veränderungen auf der politischen und gesellschaftlichen Ebene, sondern auch in der spezifischen Praxis. So schreibt etwa Dorrance (2015), dass erstens ein Auftrag der politischen Akteure darin besteht, Strukturen zu schaffen, in denen Inklusion umgesetzt werden kann und dass zweitens die Anforderung an die Organisationen und die in diesen Organisationen tätigen Fachkräfte besteht, innerhalb dieser durch die Politik geschaffenen Rahmenbedingungen eine inklusive Praxis zu verwirklichen (vgl. S. 53). In der vorliegenden Arbeit wird entsprechend der Fragestellung ausschliesslich auf Veränderungen, welche die Soziale Arbeit betreffen, eingegangen.

4.2.1 Schulische Handlungsfelder

Für die Umsetzung der schulischen Inklusion werden nicht nur, jedoch in erster Linie schulische Handlungsfelder aufgefordert sein, eine inklusive Praxis herzustellen. Damit dies möglich wird und alle Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht gleichermassen berücksichtigt werden, erachten es verschiedene Autoren als notwendig, eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Fachkräften aus verschiedenen Professionen, unter anderem der Sozialen Arbeit, umzusetzen (vgl. Budde & Hummrich, 2015, S. 38; Nordt, 2017, S. 509; Prenzel, 2015, S. 351; Widmer-Wolf, 2018, S. 299). «Multiprofessionelle Teams an Schulen agieren mit unterschiedlichen Berufsaufträgen im Hinblick auf die Bildung und Erziehung der Schüler/-innen» (Widmer-Wolf, 2018, S. 299), wobei die Zuständigkeiten unter anderem auf der Grundlage von unterschiedlichen Haltungen der Beteiligten vorab ausgehandelt werden müssen (vgl. ebd.). Möglicherweise ergeben sich daraus auch neue Handlungsmöglichkeiten für die Soziale Arbeit innerhalb des Schulunterrichts und als Teil von interdisziplinären Unterrichtsteams. Andererseits erfordert die schulische Inklusion die gemeinsame Erarbeitung von Konzepten für den Umgang mit der (neuen) Vielfalt und für die konkrete Umsetzung der (individuellen) Unterstützungspraxis (vgl. Nordt, 2017, S. 509). Spannungsfelder, welche bei der Konzepterarbeitung berücksichtigt werden sollten und die eine vertiefte Auseinandersetzung der beteiligten Akteure erfordern, wurden in Kapitel 2.3 bereits genannt.

Da die Schulsozialarbeit bereits heute in Zusammenarbeit mit anderen Professionen innerhalb der Schule an der Entwicklung und Gestaltung von Schule mitwirkt, kommt ihr bei der Umsetzung der schulischen Inklusion besondere Bedeutung zu (vgl. Holtbrink & Kastirke, 2017, S. 533; Haude, Volk & Fabel-Lamla, 2018, S. 49-50), wobei Baier (2008) festhält, dass sich die Schulsozialarbeit nur vereinzelt wirklich an der Schulentwicklung beteiligt. Dass sie sich jedoch durchaus an diesen Prozessen beteiligen soll, wird in seinen weiteren Aussagen deutlich. Er verweist auf die UN-Kinderrechtskonvention und das Recht der Nicht-Diskriminierung, wodurch diskriminierende Strukturen gerade auch in Schulen abzubauen beziehungsweise zu vermeiden sind. Er fordert unter anderem von in der Schulsozialarbeit tätigen Professionellen, diskriminierende

Strukturen zu erkennen, das eigene Handeln auf Diskriminierungen zu überprüfen und zum Abbau von diskriminierenden Strukturen und Handlungspraxen beizutragen (vgl. S. 98 & 114). In Zeiten der UN-BRK und der Inklusiondebatte gewinnt diese Aussage nochmals zusätzlich an Bedeutung (vgl. Kapitel 1). So schreibt Baier (2008), dass Schulsozialarbeitende immer dann aufgefordert sind, ihr politisches Mandat wahrzunehmen, wenn Problemlagen nicht nur einzelne Kinder und Jugendliche, sondern bestimmte Gruppen überwiegend häufig betreffen (vgl. S. 116) und lässt damit auf die bisherigen Ausführungen zum dritten Mandat der Sozialen Arbeit verweisen. Schulsozialarbeitende sollen demzufolge auch vermehrt an der Schul- und Konzepterarbeitung mitwirken, beziehungsweise wenn sie (noch) nicht einbezogen werden, sollten sie dies explizit einfordern. Sie sind aufgefordert, Schulstrukturen als auch Konzepte für die Unterrichtspraxis so mitzugestalten, dass sie inklusiven Vorgaben gerecht werden, sie dem Vorrang der Inklusion folgen und die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen innerhalb des Schulunterrichts so ausgestaltet wird, dass sie auf defizitäre Betrachtungsweisen und Kategorisierungen möglichst verzichtet (vgl. Kapitel 2).

Ausführliche Argumentationen, weshalb die Schulsozialarbeit ein bedeutsamer Akteur der schulischen Inklusion ist, bieten unter anderem Haude et al. (2018) sowie auch Holtbrink und Kastirke (2017). Nebst den bereits genannten Punkten zur interdisziplinären Zusammenarbeit und zur Schulentwicklung sehen sie im Hinblick auf die Inklusion die wichtigsten Aufgaben der Schulsozialarbeit in:

- der Beratung von Kindern und Jugendlichen bei verschiedenen schulischen und auserschulischen Problemlagen,
- der Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten,
- der verstärkten Vernetzung mit weiteren Fachstellen und Unterstützungsangeboten (im Sozialraum), durch welche bei Bedarf weitere Unterstützung vermittelt werden kann,
- der Öffnung der Schule nach aussen und der Vernetzung mit dem Gemeinwesen,

(vgl. Haude et al., 2018, S. 48-51; Holtbrink & Kastirke, 2017, S. 539-541).

Beratungen von Kindern und Jugendlichen sind nichts Neues und gehören in der Regel bereits heute zu den Kernaufgaben der Schulsozialarbeit (vgl. Baier, 2008, S. 98). Was sich im Hinblick auf inklusive Schulen vermutlich verändern wird, ist das Spektrum der Problemlagen der Kinder und Jugendlichen. Kinder sind keine homogene Gruppe – auch in heutigen Regelschulen bereits nicht. Durch die schulische Inklusion wird jedoch die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen an Regelschulen noch wesentlich grösser. Das bedeutet auch, dass Schulsozialarbeitende in der Beratung von Kindern und Jugendlichen mit einer zunehmend heterogenen Klientel und «neuen» Problemlagen und Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert werden (vgl. Haude et al., 2018, S. 41-43), die bisher in die Sonderschulen verlagert waren (vgl. Kapitel 2;

Kapitel 3). Das bringt auch neue Herausforderungen mit sich. Fachkräfte müssen entsprechend vorbereitet sein sowie die Motivation und Bereitschaft zeigen, sich diesen Veränderungen anzunehmen.

Beratungen sind zweifellos ein wichtiger Teil der schulsozialarbeiterischen Tätigkeit. Wesentlich erscheint Holtbrink und Kastirke (2017) hinsichtlich der schulischen Inklusion allerdings auch die Vernetzung, die durch Sozialraum- und Gemeinwesenarbeit erreicht werden kann (vgl. S. 539) und bereits heute zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit gehört (vgl. Baier, 2008, S. 98). «Die verstärkte Vernetzung der Schule sowie die Öffnung in den Sozialraum sind wichtige Aspekte in Inklusionsprozessen» (Holtbrink & Kastirke, 2017, S. 539). Sie verweisen auf Karsten Speck und halten fest, dass durch die verstärkte Vernetzung und Zusammenarbeit mit anderen Fachstellen und Unterstützungsangeboten die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begünstigt und Benachteiligungen reduziert werden können (vgl. ebd. S. 541). Auch Voigts (2018) erwähnt in diesem Zusammenhang und bezogen auf die Soziale Arbeit, dass sich die verschiedenen Handlungsfelder vermehrt untereinander vernetzen und neue Kooperationen eingehen sollen. Die verschiedenen Handlungsfelder sollen nicht nebeneinander bestehen, sondern mit der Inklusion als Ausgangspunkt gemeinsam handeln und «neue Teamstrukturen» bilden (vgl. S. 67).

4.2.2 Ausserschulische Handlungsfelder

An dieser Stelle werden zwei Arten ausserschulischer Handlungsfelder unterschieden, denen aus Sicht des Autors eine hohe Relevanz für die Umsetzung der schulischen Inklusion zugeschrieben wird. Zum einen sind dies ausserschulische Bildungsangebote, da die inklusive Bildung sich bekanntlich nicht nur auf die Schulbildung, sondern auf die gesamte Lebenszeit bezieht. Aus diesem Grund wird nachfolgend die inklusive Ausgestaltung frühkindlicher Bildungsangebote als wichtige Voraussetzung für die schulische Inklusion beschrieben. Andererseits bedeutet die schulische Inklusion, wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, das Recht für Kinder und Jugendliche auf gemeinsamen Schulbesuch an einer wohnortnahen (Regel-)Schule. Das bedeutet, dass Kinder und Jugendliche, die bisher (und in der Schweiz auch heute noch) in Sonderschulen beschult beziehungsweise in (teil-)stationären Sonderschulheimen platziert wurden, wenn immer möglich zukünftig bei ihren Eltern beziehungsweise den Erziehungsberechtigten aufwachsen (vgl. Kapitel 2). Einerseits folgt daraus die logische Konsequenz, dass es durch die (schulische) Inklusion fortlaufend weniger Heimplatzierungen und dadurch auch weniger Heime für Kinder und Jugendliche geben wird. Somit fallen Heime als Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zunehmend weg. Andererseits ist es wahrscheinlich, dass ambulante Unterstützungsangebote, wie zum Beispiel sozialpädagogische Familienbegleitung oder persönliche Assistenz, auf eine erhöhte Nachfrage treffen. Diesbezüglich entstehen also für die Soziale Arbeit neue Möglichkeiten und Zugänge, aber auch die Anforderung, entsprechende Angebote auszubauen, weshalb nachfolgend noch ausführlicher auf diese Handlungsfelder eingegangen wird.

Inklusive Ausgestaltung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote

Dass sich die vorliegende Arbeit über die schulische Inklusion ebenfalls mit der frühkindlichen und ausserschulischen Bildung befasst, hat in erster Linie damit zu tun, dass davon ausgegangen werden kann, dass vorgelagerte Bildungsangebote Einfluss auf die schulische Laufbahn der Kinder und somit auch auf die Umsetzung der schulischen Inklusion haben. Die frühkindliche Bildung zählt mitunter zur inklusiven Bildung, die von der UN-BRK gefordert wird (vgl. Art. 24). Es besteht demnach auch hier die normative Forderung, inklusive Angebote auszuarbeiten und inklusive Bildung von der frühen Kindheit an zu gewährleisten. Die Schweiz hat sich mit der Ratifikation der UN-BRK somit auch für die inklusive Ausgestaltung frühkindlicher Bildungsangebote verpflichtet. Für die Umsetzung inklusiver frühkindlicher Bildungsangebote spricht jedoch nicht «nur» die normative Forderung der UN-BRK, die Angebote können auch mit weiteren positiven Auswirkungen begründet werden.

Unter frühkindlicher Bildung wird gemäss Stamm (2009) fälschlicherweise häufig das Vorziehen der schulischen Bildung in den Zeitraum der Kindheit verstanden, der bislang frei von schulischen Inhalten ist. Frühkindliche Bildung meint jedoch nicht das Aneignen von schulischen Inhalten, sondern das Schaffen einer Umgebung für Kinder durch Erwachsene, welche dem natürlichen Bedürfnis des Kindes nach Wissenserwerb gerecht werden soll. Notwendig dazu ist «(...) eine anregungsreiche, liebevolle, beschützende Umwelt» (S. 10). Die frühe Kindheit und die frühkindliche Bildung ist deshalb von besonderer Bedeutung, da diese Altersstufe grossen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Kindes in «(...) sozialer, emotionaler und intellektueller Hinsicht» (ebd. S. 10) hat und in dieser Zeit somit die Basis für weitere Bildungserfolge geschaffen wird. Diverse internationale Studien belegen die positiven Einflüsse (familienergänzender) frühkindlicher Bildung auf die weitere (u.a. auch schulische) Entwicklung der Kinder. Frühkindliche Bildung hat dementsprechend grossen Einfluss auf den weiteren Biografieverlauf der Kinder (vgl. ebd. S. 10, S. 25-28).

Die von der Schweizerischen UNESCO-Kommission in Auftrag gegebene Studie von Stamm (2009) zeigt, dass in der Schweiz, obwohl wissenschaftliche Studien Vorteile der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in sozialen Einrichtungen, wie zum Beispiel Kindertagesstätten belegen, weniger als 10% der unter dreijährigen und knapp ein Drittel der vierjährigen Kinder eine solche Einrichtung besuchen. Ursächlich für diese im internationalen Vergleich tiefe Zahl ist ihrer Einschätzung nach mitunter der politische Diskurs in der Schweiz. Durch populistische Argumentationen versuchen konservative Parteien traditionelle Familienmodelle und die Kindererziehung innerhalb der Familie zu stärken (vgl. S. 10-28). Es benötigt demnach auch diesbezüglich zunehmende Öffentlichkeitsarbeit durch Fachkräfte, um die institutionalisierte frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung entgegen politischen Überzeugungen, dafür im Interesse der Kinder, zu stärken (vgl. Kapitel 4.1).

Besondere Bedeutung kommt der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu, wenn man bedenkt, dass insbesondere Gruppen von Kindern mit erschwerten Bedingungen, also zum Beispiel Kinder mit Behinderungen¹², von solchen Bildungsangeboten überdurchschnittlich profitieren können (vgl. Stamm, 2009, S. 12, S. 55-65). Als Beispiel: Im heutigen Schulsystem können Entwicklungsrückstände bei Kindern zu Sonderschulplatzierungen führen (vgl. Kapitel 3.2). Wenn frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung Entwicklungsrückstände von Kindern gewissermassen auszugleichen vermag, erhöht sie die Integrationsfähigkeit betroffener Kinder bereits im Vorschulalter (vgl. Kapitel 1.2), kann dadurch möglicherweise eine Sonderschulplatzierung verhindern und bereits im heutigen Schulsystem vermehrt gemeinsamen Unterricht ermöglichen. Dies ist im Sinne der Inklusion jedoch eine verkürzte Sichtweise. Der Unterschied besteht darin, dass im Gegensatz zum jetzigen (integrativen) Schulsystem, das inklusive Schulsystem beziehungsweise inklusive Schulen ohnehin alle Kinder gemeinsam unterrichten, was entsprechende Anpassungen beim Bildungssystem, der Schule und dem Unterricht voraussetzt. Inklusive Schulen anerkennen die Unterschiedlichkeit – auch hinsichtlich ungleicher Entwicklungsstände. Das bedeutet jedoch mitnichten, dass sie bei Entwicklungsrückständen einzelner Kinder keine entsprechende Förderung bieten, Entwicklungsrückstände führen im inklusiven Schulsystem lediglich nicht mehr zu Sonderschulplatzierungen (vgl. Kapitel 2). Dennoch sollte auch aus Sicht der Inklusion der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung keinesfalls die Bedeutung abgesprochen werden. Wenn wie aus der Studie von Stamm (2009) resultiert, dass insbesondere benachteiligte Kinder von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung profitieren und dadurch unterschiedliche Entwicklungschancen ausgeglichen werden können (vgl. S. 55-65), kann sie zu mehr Chancengleichheit führen, was wiederum der Intention der UN-BRK entspricht.

Der «Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» von Wustmann Seiler und Simoni (2016) baut auf der genannten Studie von Stamm (2009) auf, die der Schweiz hinsichtlich familienergänzender frühkindlicher Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote in verschiedenen Aspekten ein relativ schlechtes Zeugnis ausstellte (vgl. S. 53-54). Der Orientierungsrahmen soll auf dieser Grundlage die Qualität dieser Angebote sichern beziehungsweise steigern. Sie nennen darin aus den Bedürfnissen und den Rechten des Kindes abgeleitete Leitprinzipien, unter anderem auch die Inklusion (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 9, S. 35-49). Folgende Zitate zeigen, weshalb die Inklusion bereits von frühester Kindheit an von grosser Bedeutung ist:

«Teil einer Gemeinschaft zu werden – sich zu integrieren – ist für alle Kinder sowohl in ihrer Familie als auch in ausserfamilialen Kontexten eine zentrale Entwicklungsaufgabe. Sie sind

¹² Aber auch solche mit Migrationshintergrund oder armutsbetroffene Kinder sind bei einem intersektionalen Inklusionsverständnis speziell von Bedeutung (vgl. Kapitel 1.2)

hierbei darauf angewiesen, dass die jeweilige Gemeinschaft sie einbeziehen will, also ihre Inklusion als selbstverständlich erachtet und unterstützt» (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 46).

«Jedes Kind braucht wohlwollende Anerkennung, um seinen Weg in eine Gemeinschaft und seinen Platz darin zu finden. Dies gilt ausdrücklich auch für ein Kind mit besonderen Voraussetzungen und Bedürfnissen» (Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 47).

Oder nach dem Titel des Aufsatzes von Georg Feuser (2017): *«Frühe Bildung ohne Exklusion erspart die Inklusion!» (S. 145).*

Wie es das Inklusionsverständnis vermittelt und es in der vorliegenden Arbeit bereits beschrieben wurde, geht es darum, auch inklusive (frühkindliche) Bildungsangebote als Lerngemeinschaft zu betrachten, die Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes anzuerkennen und die Heterogenität als Ressource wahrzunehmen (vgl. Wustmann Seiler & Simoni, 2016, S. 32-33). Die Kinder nehmen menschliche Unterschiede wahr – und das dürfen sie auch. Entscheidend ist, wie den Kindern der Umgang mit menschlichen Unterschieden und der Vielfalt durch Erwachsene in ihrem Umfeld vorgelebt wird. Gleichzeitig sind Erwachsene dazu aufgefordert, auf mögliche Fragen der Kinder einzugehen und ihnen Erklärungen bieten (vgl. ebd. S. 47). Inklusiv frühkindliche Bildung heisst also auch, dass Kinder Unterschiede nicht nur wahrnehmen (dürfen), sondern den Umgang mit der Unterschiedlichkeit und der Vielfalt von Beginn an lernen. Wenn, wie in Abschnitt 2.3.3 beschrieben, davon ausgegangen wird, dass der Grundstein für eine akzeptierende und wertschätzende Gesellschaft und für die Inklusion in der schulischen Inklusion liegt, folgt aus diesem Zusammenhang, dass dieser bereits in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung und damit noch früher gelegt werden kann.

Dass die Schweiz bei der Anzahl und der Ausgestaltung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote Aufholbedarf hat, wurde bereits genannt. Stamm (2009) stellt dazu ausführliche Handlungsempfehlungen (zum Beispiel die zunehmende Professionalisierung von in diesem Handlungsfeld tätigen Personen) für die Schweiz zur Verfügung (vgl. S. 91-100). Der Ausbau und die Qualitätssteigerung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung dient, wie deutlich wurde, letztlich auch der (schulischen) Inklusion, erfordert aber auch finanzielle Mittel. Zahlen zu Investitionen verschiedener Länder lassen sich gemäss der Studie von Stamm (2009) kaum vergleichen, da sehr unterschiedliche Bildungssysteme bestehen. Die Schweiz investiert dennoch weitaus weniger als international empfohlen wird und hat somit auch diesbezüglich noch Steigerungspotenzial (vgl. S. 22-23).

Sozialpädagogische Familienbegleitung [SPF]

Die Sozialpädagogische Familienbegleitung hat zum Ziel, vor Ort und gemeinsam mit Familien, die sich aus verschiedensten Gründen in Problemlagen befinden, Auswege aus diesen Problemlagen zu suchen, zu erarbeiten oder aufzuzeigen und in diesem Prozess entsprechend vorübergehende Unterstützung zu bieten. Die SPF soll dadurch zu einer «gelingenden Lebensgestaltung» verhelfen. In der Arbeit besondere Berücksichtigung finden die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen sowie weitere Aspekte des Kindeswohls. Unterstützung bietet die SPF einerseits durch individuelle Förderung der Kinder und Jugendlichen, andererseits stärkt und fördert sie elterliche Kompetenzen und versucht, erforderliche Mittel im sozialen Umfeld zu erschliessen (vgl. AvenirSocial, 2017, S. 2-3). Im heutigen Bildungssystem in der Schweiz sprechen insbesondere mit Blick auf (teil-)stationäre Sonderschulplatzierungen verschiedene Argumente für das Angebot der SPF. Erkenntnisse darüber, dass Fremdplatzierungen von Kindern und Jugendlichen die Problemlagen innerhalb der Familien nicht zu lösen vermochten, führten gemeinsam mit weiteren pädagogischen und ökonomischen Begründungen in den 1980er Jahren zur Einsicht, dass Alternativen zu Heimplatzierungen in Form von ambulanten Angeboten erforderlich sind, was letztlich das Angebot der SPF initiierte (vgl. SPF Fachverband Schweiz, o.J.). Der Fachverband der Sozialpädagogischen Familienbegleitung Schweiz führt seit dem Jahr 2011 eine zwar nicht umfassende, aber dennoch aussagekräftige Statistik¹³ über die Sozialpädagogische Familienbegleitung in der Schweiz, wobei dem Autor genaue Informationen zur Erhebung der Daten nicht vorliegen. Ersichtlich ist darin eine Auflistung, welche Handlungsanlässe zu Interventionen durch eine SPF geführt haben. Nach Schwierigkeiten in der Erziehung sind im Jahr 2017 schulische Probleme an zweiter Stelle. Das verhindern von Fremdplatzierungen oder die Reintegration nach Fremdplatzierungen waren ebenfalls häufige Gründe für eine SPF. Die Auflistung zeigt, welche Bedeutung der SPF bei der schulischen Inklusion zukommt (vgl. SPF Fachverband Schweiz, 2017, S. 6). Auch Lötscher (2013) hält fest, dass durch die Unterstützung der SPF Heimplatzierungen von Kindern und Jugendlichen teilweise verhindert werden können (vgl. S. 32), was (zwar nicht nur teilweise, sondern in absehbarer Zeit ganz darauf zu verzichten) auch der Forderung der schulischen Inklusion entspricht (vgl. Kapitel 2.1).

Der bei den vorherigen Ausführungen über die wichtigsten Aufgaben der Schulsozialarbeit erwähnten Zusammenarbeit und Vernetzung mit anderen Fachstellen und Unterstützungsangeboten kommt bei Inklusionsprozessen grosse Bedeutung zu. Auch wenn zur Vermittlung von Unterstützungsmöglichkeiten insbesondere die Vernetzung mit Leistungsträgern wichtig erscheint, bietet die direkte Vernetzung und Zusammenarbeit mit anderen Unterstützungsangeboten, wie zum Beispiel mit der Sozialpädagogischen Familienbegleitung, vielseitige

¹³ Ca. 60% der Mitglieder bzw. Mitglieds-Organisationen des Fachverbands haben an der Erhebung der Statistik teilgenommen.

Möglichkeiten (vgl. Haude et al., 2018, S. 49-50). Akteure der Sozialpädagogischen Familienbegleitung arbeiten vernetzt mit anderen Fachstellen und -personen, wobei der Berufsverband der Sozialen Arbeit in der Schweiz, AvenirSocial (2017), in der Aufzählung der wichtigsten Stakeholder der Sozialpädagogischen Familienbegleitung keine schulischen Akteure nennt (vgl. S. 2). Verwunderlich diesbezüglich ist, dass schulische Probleme gemäss Statistik des SPF Fachverband Schweiz (2017) der zweithäufigste Grund für eine Sozialpädagogische Familienbegleitung waren (vgl. S. 6), schulische Akteure jedoch scheinbar nicht zu den wichtigsten Stakeholdern in der Arbeit der SPF zählen. Es ist durchaus vorstellbar, dass sich im Hinblick auf die schulische Inklusion auch für die Sozialpädagogische Familienbegleitung eine Zusammenarbeit mit schulischen Akteuren, seien dies die Schulsozialarbeit oder Fachkräfte des Unterrichts, gewinnbringend auswirken kann und sich dadurch neue Zugänge und Wege eröffnen.

Persönliche Assistenz

Das «Assistenzbudget» ist, wie aus der Studie von Baumgartner et al. (2007) ersichtlich wird, ein in der Schweiz noch sehr junges Modell, welches erstmals ab dem Jahr 2006 in einem dreijährigen Pilotprojekt erprobt wurde und 2012 definitiv in Kraft trat. Ziel dieses Modells ist es, Menschen mit Behinderungen in Bezug auf ihre Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen, Entscheidungsmöglichkeiten zu bieten und mehr Selbstbestimmung zu ermöglichen. Dies erfordert unter anderem eine veränderte Finanzierung. Das Geld fliesst beim Assistenzbudget nicht mehr wie bisher von Leistungsträgern zu den Leistungserbringern, sondern direkt zu den Personen selbst (Leistungsempfängern). Personen, die Anspruch auf solche finanziellen Mittel haben, können mit diesen dann entweder persönliche Assistentinnen und Assistenten in einem Arbeitgeberverhältnis anstellen oder aus den verschiedenen Angeboten sozialer Einrichtungen auswählen (vgl. S. 1-4, S. 71). Dadurch sollen Menschen mit Behinderungen, die bisher in Heimen lebten, eigenständige Wohnformen ermöglicht werden. Sie können durch die persönliche Assistenz, welche sie im Alltag unterstützt, aus dem Heim austreten. Zudem können weitere Heimeintritte verhindert werden (vgl. Bundesamt für Sozialversicherung [BSV], 2005, S. 2 & 5).

Heimplatzierungen sind sehr kostenintensiv und nehmen in der Schweiz stetig zu (vgl. BSV, 2005, S. 2 & 5). Mit dem Assistenzmodell sollen bei gleichbleibenden oder gar niedrigeren Kosten im Vergleich zu Heimplatzierungen diverse positive Effekte für Menschen mit Behinderungen erzielt werden. So soll die persönliche Assistenz eine Alternative zu Heimplatzierungen bieten, gleichzeitig die Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen steigern, ihnen mehr Selbstbestimmung, mehr Eigenverantwortung und verbesserte gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen sowie deren Angehörige von Pflege- und Betreuungsaufgaben entlasten (vgl. Guggisberg & Bischof, 2017, S. III).

Bei der persönlichen Assistenz handelt es sich somit nicht um ein ausschliesslich sozialpädagogisches Handlungsfeld. In der Auflistung der Fachstelle AHV/IV (2018) über die verschiedenen «Hilfebedarfe» ist ersichtlich, dass persönliche Assistenz nebst sozialpädagogischen auch verschiedene pflegerische Tätigkeiten beinhaltet (vgl. S. 3). In einer Evaluation über die ersten Jahre seit der Einführung des Assistenzbudgets stellen Guggisberg und Bischof (2017) durch Befragungen fest, dass sowohl bei Kindern und Jugendlichen als auch bei Erwachsenen, die ein Assistenzbudget beziehen, viele Verbesserungen bei den genannten Zielsetzungen im Vergleich zum Zeitraum davor erreicht werden konnten. Zunehmende Selbstbestimmung, eine verbesserte Lebenssituation und -qualität sowie die verbesserte gesellschaftliche Teilhabe erklären, weshalb die Zufriedenheit über das Modell entsprechend gross ist (vgl. S. III-VII). Zudem folgen sämtliche Aspekte der Intention der UN-BRK und der Inklusion (vgl. Kapitel 1).

Wie bereits ersichtlich wurde, haben auch Kinder und Jugendliche unter bestimmten Bedingungen Anspruch auf ein Assistenzbudget. Während der obligatorischen Schulzeit haben Kinder und Jugendliche dann Anspruch, wenn sie eine Hilflosenentschädigung beziehen, zu Hause leben sowie den Schulunterricht in einer Regelklasse besuchen (vgl. Fachstelle AHV/IV, 2018, S. 2-3). Die persönliche Assistenz bietet Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bereits heute eine Alternative zur Sonderschulplatzierung. Zudem können Assistenzleistungen gerade Heimplatzierungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen verhindern, was konkret bedeutet, dass diese nicht mehr von vornherein in Heimen wohnen (müssen) (vgl. Guggisberg & Bischof, 2017, S. 87-88). Im Hinblick auf die schulische Inklusion erhält das Assistenzbudget nochmals zusätzliche Bedeutung, da ein inklusives Bildungssystem den gemeinsamen Unterricht für alle vorsieht und das Assistenzbudget bei der Verwirklichung der vollen Teilhabe am Bildungssystem nicht mehr nur eine Alternative bietet, sondern gar unverzichtbar scheint. Inwiefern die persönliche Assistenz im Schulunterricht zukünftig Anwendung findet, hängt jedoch stark von der Unterrichtsgestaltung und dem Umgang mit (individueller) Unterstützung innerhalb der Schule ab (vgl. Kapitel 2.3.4). Für den ausserschulischen Bereich hat sie unabhängig davon sicherlich grosse Bedeutung.

Im heutigen Schulsystem sind gemäss BSV (2005) insbesondere die Belastungen für die Eltern mitentscheidend, ob Kinder oder Jugendliche mit Behinderungen die Regelschule oder ein Sonderschulheim besuchen. Aufgrund dieser Überlegungen wird davon ausgegangen, dass Assistenzbeiträge diesbezügliche Entscheidungen stark beeinflussen können. Zudem besteht im zweiten Fall die Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit grösser ist, dass die Kinder und Jugendlichen, die ihre Schulzeit in einem Sonderschulheim verbringen, auch später eher in einem Heim leben, weshalb den Assistenzbeiträgen für Kinder und Jugendliche nochmals spezielle Beachtung geschenkt wird (vgl. S. 5 & 11). Denkbar sind aber auch verhinderte Heimeintritte von Kindern und Jugendlichen durch Assistenzbeiträge für Eltern und Erziehungsberechtigte mit einer

Behinderung. Einerseits werden beim Assistenzbudget Leistungen bezahlt, die ein eigenständiges Wohnen ermöglichen sollen, andererseits gehören gemäss der Auflistung der Informationsstelle AHV/IV (2018) auch die Erziehung und Kinderbetreuung zu den anerkannten Leistungen (vgl. S. 3). Möglicherweise können durch die Assistenzbeiträge für die Erziehung und Kinderbetreuung Heimplatzierungen von Kindern und Jugendlichen verhindert werden, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte aufgrund einer Behinderung der selbständigen Erziehung und Betreuung der Kinder nicht nachkommen können.

Assistenzbeiträge bieten für Kinder und Jugendliche eine geeignete Alternative für Heimplatzierungen. Durch persönliche Assistenz in der Freizeit (und in der Schule?) können Platzierungen ausserhalb der Familie vermieden und die gesellschaftliche Teilhabe der Kinder und Jugendlichen verbessert werden, was der Intention der UN-BRK und der Inklusion folgt (vgl. Kapitel 1; Kapitel 2.2.3). Persönliche Assistenz bietet jedoch nicht ausschliesslich Vorteile, sondern hält bestehende Spannungsfelder der Inklusion auch aufrecht. Individualisierte Unterstützungsleistungen, wie es die persönliche Assistenz eine ist, erfordern die Feststellung eines Unterstützungsbedarfes, tragen deshalb immer auch zur Aufrechterhaltung kategorisierenden Denkens bei und widersprechen gewissermassen dem Ziel der Inklusion. Bei der persönlichen Assistenz ist zu bedenken, dass bei der individuellen Unterstützung der Kinder oder Jugendlichen im Alltag, sei dies in der Schule oder in der Freizeit, gleichzeitig ihre «Andersartigkeit» gegenüber anderen Kindern und Jugendlichen signalisiert wird (vgl. Kapitel 2.3.4). Beide Aspekte sind bei der persönlichen Assistenz besonders ausgeprägt, sie treten jedoch häufig – vielleicht in einer etwas abgeschwächten Form – auch bei anderweitigen sozialpädagogischen Interventionen, wie beispielsweise der Sozialpädagogischen Familienbegleitung, auf. Da zum jetzigen Zeitpunkt fraglich ist, ob solche Kategorisierungen innerhalb des Schulunterrichts oder auch gesellschaftlich jemals überwunden werden können, kann das Assistenzbudget (vorerst) sicherlich einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. Kapitel 2.2).

Persönliche Assistenz als Unterstützungsmodell existiert in der Schweiz erst seit einigen Jahren und ist deshalb ein noch sehr neues Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Sie bietet jedoch gerade im Hinblick auf die schulische Inklusion, auch wenn teils Spannungsfelder dabei unberücksichtigt bleiben, viele Möglichkeiten und neue Zugänge. Damit diese genutzt werden können, sind auch Organisationen der Sozialen Arbeit gefordert. Wie aus dem internationalen Vergleich verschiedener Assistenzmodelle von Baumgartner et al. (2007) hervorgeht, werden Assistenzleistungen aus verschiedenen Gründen auch häufig mit Leistungen von Organisationen verbunden. Eine besondere Herausforderung scheint es jedoch zu sein, in diesem Arbeitsfeld geeignete Arbeitsbedingungen für Fachkräfte zu gewährleisten. Gemäss Baumgartner et al. äussern sich Fachkräfte, die persönliche Assistenz leisten, zwar auch positiv über ihre Lage, dennoch sind die Arbeitsbedingungen «teilweise prekär». Verschiedene Faktoren fliessen dabei zusammen:

«(...) Teilzeit, tiefe Entlohnung, schlechte berufliche Perspektiven oder mangelnde gesellschaftliche Anerkennung der Tätigkeit (...)» (S. XIV). Es liegt also auch an den Organisationen der Sozialen Arbeit, Konzepte zu entwickeln, persönliche Assistenz in den Leistungskatalog aufzunehmen, Kindern und Erwachsenen mit Behinderungen dadurch vermehrt Wahlmöglichkeiten zu bieten und ihre gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern – und dabei die Anstellungsbedingungen der Fachkräfte nicht zu vernachlässigen.

5 Schlussbetrachtungen

5.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Schweiz hat sich mit der Unterzeichnung der UN-BRK vor fast fünf Jahren zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet. Als Teil der inklusiven Bildung erfordert die schulische Inklusion Veränderungen auf allen Ebenen. So sind die Sozial- und Bildungspolitik, das Bildungssystem sowie Organisationen und Fachkräfte aufgefordert, strukturelle und konzeptionelle Massnahmen zu ergreifen. Mit Bezug auf die Fragestellung kann festhalten werden, dass die schulische Inklusion durchaus auch Veränderungen für die Soziale Arbeit mit sich bringt beziehungsweise Veränderungen erfordert. Einerseits bestehen im Zusammenhang mit der schulischen Inklusion Anforderungen an die Profession, an die Organisationen, wie auch an die Fachkräfte. Andererseits bieten sich der Sozialen Arbeit verschiedene Zugänge im Umsetzungsprozess und auch danach – sie kann auf der Makro-, Meso-, und Mikroebene zur schulischen Inklusion beitragen.

Die Schweizer Bildungspolitik hat bislang wenig für die Umsetzung der schulischen Inklusion getan. Die Politik scheint sich der Verpflichtung, die seit der Unterzeichnung der UN-BRK besteht, nicht bewusst zu sein. Ohne geeignete Rahmenbedingungen wird eine inklusive Praxis jedoch kaum möglich sein. Besonders wichtig erscheinen deshalb Massnahmen, die (zusätzlich zur UN-BRK) Rahmenbedingungen für die inklusive Schulbildung schaffen. Neben baulichen Massnahmen zur Barrierefreiheit müssen auch innerhalb des Bildungssystems Strukturen verändert werden, um eine inklusive Praxis zu ermöglichen. Die Schweiz jedoch hält nach wie vor am selektiven Integrationsbegriff fest, was es zu problematisieren gilt. Die Soziale Arbeit muss sich als Menschenrechtsprofession in diesem Zusammenhang und unter Berücksichtigung des dritten Mandates wissenschaftlich und ethisch begründet von diesem staatspolitischen Vorhaben distanzieren und sich klar für den Inklusionsbegriff positionieren. Besonders wirksam wird dies sein, wenn die Positionierung mit politischer und gesellschaftlicher Aufklärungsarbeit und Kampagnen einhergeht. Der Berufsverband, Fachkräfte sowie Expert/-innen aus schulischen Handlungsfeldern sind diesbezüglich aufgefordert, ihr drittes Mandat im Sinne der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession verantwortungsbewusst wahrzunehmen. Notwendige Mittel für die schulische Inklusion, für barrierefreie Schulen, die barrierefreie Unterrichtsgestaltung, für individuelle Unterstützungsangebote aber auch für die nach wie vor nicht geschaffene Monitoringstelle müssen vermehrt eingefordert werden – bestenfalls gemeinsam mit Betroffenenverbänden. Damit sich Fachkräfte positionieren und in politischen Feldern wie auch im gesellschaftlichen Diskurs entsprechend argumentieren können, ist es unerlässlich, dass sie sich vertieft mit dem Thema (schulische) Inklusion und den damit in Zusammenhang stehenden Spannungsfeldern auseinandersetzen. Dass sich Fachkräfte dabei teilweise gegen ihr eigenes Handlungsfeld

stellen müssen (z.B. Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die in Sonderschulen/Sonderschulheimen tätig sind), ist in diesem Zusammenhang zwar eine dilemmatische, aber dennoch wohl unvermeidbare Notwendigkeit.

Auf diesem Weg sollen geeignete Rahmenbedingungen für eine inklusive Praxis hergestellt werden. Die Umsetzung der inklusiven Praxis betrifft auf den ersten Blick insbesondere den Schulunterricht. Jedoch kann auch die Soziale Arbeit einen wichtigen Beitrag leisten und im Prozess zur inklusiven Schule entsprechend mitwirken. Direkte Zugänge und Möglichkeiten zur Einflussnahme ergeben sich in erster Linie in schulischen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Die Aufgabe besteht darin, eine inklusive Praxis innerhalb der Schulen zu verwirklichen, entsprechende konzeptionelle Vorgaben zu erstellen und (neue) Zuständigkeiten mit anderen Professionen auszuhandeln. Das bedeutet insbesondere für in schulischen Handlungsfeldern agierende Sozialarbeitende und Sozialpädagog/-innen, sich auch vermehrt in die Schulentwicklung und in die Konzeptarbeit einzubringen. Damit eine inklusive Unterrichtspraxis möglich wird, plädieren im wissenschaftlichen Diskurs verschiedene Akteure für interdisziplinäre Unterrichtsteams, u.a. mit Beteiligung von Fachkräften der Sozialen Arbeit. Konkrete Vorstellungen, wie diese Teams zusammengestellt sein könnten und welcher Profession welche Aufgaben zukommen, sind im wissenschaftlichen Diskurs (noch) kaum ersichtlich. Bereits eindeutigeren Vorstellungen bestehen dagegen darüber, wie sich die Schulsozialarbeit im Hinblick auf die schulische Inklusion ausrichten soll und welche Aufgaben ihr zukommen.

Nicht weniger essentiell sind im schulischen Inklusionsprozess jedoch auch ausserschulische Handlungsfelder der Sozialen Arbeit, wie in dieser Arbeit aufgezeigt werden konnte. Angebote der (inklusive) frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung können gewissermassen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen. Andererseits kann die Vielfalt von der frühen Kindheit an gelebt werden und die Übergänge in die inklusive Schule, die Kindern und Jugendlichen unabhängig ihrer Eigenschaften und Fähigkeiten den gemeinsamen Schulbesuch ermöglicht, sind dadurch fließend(er). Bei der Anzahl und der Ausgestaltung der Angebote für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es in der Schweiz jedoch durchaus noch Potenzial.

Ambulante Unterstützungsangebote der Sozialen Arbeit erhalten im Zuge der Inklusion zunehmend Beachtung, insbesondere weil im Inklusionsprozess Sonderschulen und Sonderschulheime abgebaut und die Sonderpädagogik in die Regelschule integriert werden soll. Bereits heute wird in vielen Fällen, wenn schulische Schwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen erkannt werden, eine sozialpädagogische Familienbegleitung beigezogen. Wenn man bedenkt, dass im heutigen Schulsystem mit Sonderschulen und Sonderschulheimen noch (zweifelhafte) Alternativen bestehen, die es im inklusiven Schulsystem nicht mehr geben wird, kommt der Sozialpäda-

gogischen Familienbegleitung noch mehr Bedeutung zu. Aber auch die Relevanz des Assistenzbudgets kann aus derselben Argumentation aufgezeigt werden. Weitere Faktoren wie die gesteigerte Selbstbestimmung und Teilhabe stimmen mit den Forderungen der UN-BRK überein. Einerseits bestehen für die Soziale Arbeit durch ihre Aufgaben und Unterstützungsleistungen verschiedene Zugänge in Bezug auf die schulische Inklusion beziehungsweise kann sie einen Beitrag zur gelingenden Inklusion leisten. Andererseits lösen insbesondere individuelle Unterstützungsleistungen Kategorisierungen von Leistungsempfängern aus. Während die Inklusion danach verlangt, auf Kategorisierungen zu verzichten und Normalitätsvorstellungen zu überwinden, schaffen dies sowohl die UN-BRK selbst als auch die Soziale Arbeit nicht. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass bis zum heutigen Zeitpunkt keine Gewissheit darüber besteht, inwiefern Kategorisierungen und Normalitätsvorstellungen gesellschaftlich überhaupt überwunden werden können.

Zu den Anforderungen, die an Fachkräfte gestellt werden, kann festgehalten werden, dass sie sich zwar verändern, sich aber nicht grundsätzlich von den bisherigen unterscheiden werden. Übergeordnete Anforderungen an Fachkräfte der Sozialen Arbeit zu stellen, ist aufgrund der Unterschiedlichkeit der Handlungsfelder nur begrenzt möglich. Es gibt jedoch durchaus Gemeinsamkeiten, die für die hier thematisierten Handlungsfelder gleichermassen zählen. Die (schulische) Inklusion beinhaltet verschiedene und teilweise wohl kaum lösbare Spannungsfelder. Beteiligte Akteure müssen sich mit genau diesen Spannungsfeldern auseinandersetzen und sind in ihrer täglichen Praxis zu einem äusserst reflexiven Handeln aufgefordert, sei dies nun im Umgang mit der Differenz und mit Kategorisierungen oder im Umgang mit der Vielfalt bei bestehendem Leistungsprinzip. Hinzu kommen Anforderungen zur Vernetzung und Zusammenarbeit. Die Inklusion verlangt von Fachkräften innerhalb der professionellen Praxis, sich zunehmend untereinander und (interdisziplinär) mit Angeboten anderer Professionen aber auch mit dem Sozialraum zu vernetzen.

Die Anforderungen, die sich an die Fachkräfte der Sozialen Arbeit stellen, sind in dem Sinne nichts absolut Neues und dennoch ist die Inklusion ein komplexes Thema mit verschiedenen Spannungsfeldern. Die Inklusion setzt eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragen voraus und stellt damit keine einfache Aufgabe dar. Deshalb verlangt Voigts (2018) im Zuge der Inklusion auch Anpassungen bei der Ausbildung von Fachkräften. «(...) Die Auseinandersetzung mit inklusiven Kulturen, Leitlinien und inklusiver Praxis (...)» (S. 65) soll ihrer Forderung zufolge ein zentraler Inhalt von Aus- und Weiterbildungsgängen der Sozialen Arbeit werden.

5.2 Fachliche Reflexion

Die UN-BRK verlangt die Umsetzung der Inklusion und entlang verschiedener Prinzipien wie Nichtdiskriminierung, volle und wirksame Teilhabe, Achtung der Unterschiedlichkeit und Vielfalt,

Chancengleichheit und Zugänglichkeit. Nicht zuletzt, weil sich die Soziale Arbeit mit ihrem aktuellen Selbstverständnis an den Menschenrechten orientiert, stimmen diese Prinzipien mit dem aktuellen fachlichen Diskurs überein. Erschwerend für die Umsetzung der Inklusion ist dabei die deutsche Übersetzung der UN-BRK, welche den englischen Begriff «Inclusion» mit «Integration» übersetzt und diese Begriffe somit nicht trennt. Eine Anpassung der übersetzten Version würde dem Inklusionsprozess sicherlich guttun. Dies könnte den Diskurs darüber verändern und die Umsetzung forcieren. Im Gegensatz zum öffentlichen Diskurs werden die (schulische) Inklusion und die UN-BRK in der Wissenschaft und in der Literatur verschiedener Professionen und Disziplinen (u.a. der Schulpädagogik, der Sonder- und Heilpädagogik, der Psychologie, der Soziologie und der Sozialen Arbeit) breit diskutiert. Es bestehen mittlerweile viele theoretische Grundlagen und ein breites Spektrum an Forschungen zu diesem Thema.

Die Inklusion kann für die Beurteilung der bestehenden Verhältnisse einerseits und als Zielvorstellung andererseits betrachtet werden. Dennoch besteht die Gefahr, dass sie als kaum bezwingbare Aufgabe erscheint und ein Gefühl der Überforderung auslöst. Gründe dafür sind in den vorhandenen Spannungsfeldern oder auch darin zu finden, dass die Inklusion ein gesamtgesellschaftliches Anliegen ist. Vorausgesetzt wird, dass gesellschaftliche Haltungen und geteilte Wertvorstellung überprüft, hinterfragt und gegebenenfalls geändert werden, was nicht von heute auf morgen passieren wird. Die Zeit wird deshalb zum wesentlichen Faktor der Inklusion. Inklusion bedeutet letztlich aber auch mehr als «nur» die schulische Inklusion und umfasst noch viel mehr als «nur» die Heterogenitätsdimension Behinderung. Die Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Angelegenheit und wird sich, nebst den in der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die schulische Inklusion bereits genannten Tätigkeitsbereichen, wahrscheinlich auf sämtliche Handlungsfelder der Sozialen Arbeit auswirken. Eine vertiefte Auseinandersetzung in Aus- und Weiterbildung der Sozialen Arbeit, wie sie von Voigts (2018) gefordert und wie sie weiter vorne bereits erwähnt wurde, erscheint deshalb durchaus angebracht.

5.3 Ausblick

Nachdem die Schweiz den ersten Staatenbericht im Jahr 2016 an den UN-Ausschuss einreichen musste, ist der nächste Bericht im Jahr 2020 fällig. Im direkten Vergleich unter Berücksichtigung des Schattenberichts wird sich zeigen, welche Massnahmen die Schweiz in diesem Zeitraum für die Inklusion ergriffen hat. Wie in der vorliegenden Arbeit ersichtlich wurde, ist hinsichtlich der schulischen Inklusion (und vermutlich auch in den anderen gesellschaftlichen Teilbereichen) in der Schweiz noch wenig geschehen, was auch der UN-Ausschuss erkennen und entsprechenden Handlungsbedarf aufzeigen wird. Ebenfalls mitentscheidend bei der Umsetzung der (schulischen) Inklusion wird sein, ob und wann die Schweiz neben der UN-BRK das Fakultativprotokoll unterzeichnet. Dieses ermöglicht Einzelpersonen und Personengruppen weitere Beschwerdemöglichkeiten, was dazu führen kann, dass in der Schweiz einerseits der Diskurs um die Inklusion neu

auflebt und andererseits der Inklusionsprozess selbst vermehrt vorangetrieben wird. In der Zwischenzeit bleibt die Aufforderung, politische und gesellschaftliche Aufklärungsarbeit zu diesem Thema zu betreiben sowie Organisationen und deren Unterstützungsangebote zunehmend auf die Inklusion auszurichten.

5.4 Persönliche Reflexion

Mein Interesse für schulische Handlungsfelder sowie für das Thema Inklusion entstand, wie in der Einleitung bereits aufgezeigt, durch mein praxisbegleitendes Studium bzw. durch meine Tätigkeit im Sonderschulheim. Dass es sich bei der Inklusion um ein derart komplexes Thema handelt, war mir im Gegensatz zu heute nicht bewusst und hat mich gewissermassen auch überrascht. So hat mir die Erarbeitung dieses Themas viele neue Erkenntnisse geliefert. Mein Interesse am Handlungsfeld Schule hat sich durch die intensive Auseinandersetzung mit diesem Handlungsfeld und dem Thema Inklusion nochmals verstärkt, wenngleich meine Sicht auf Sonderschulen weitaus kritischer wurde. Nach vier Jahren Tätigkeit im Sonderschulheim ermöglichte mir diese Arbeit, eine zusätzliche und gegenüberstehende Perspektive einzunehmen. Dass ich während dem Schreiben nicht mehr im Sonderschulheim tätig war, hat die Auseinandersetzung sicherlich erleichtert und eine hilfreiche Distanz geschaffen. Unabhängig davon bin ich nach wie vor überzeugt, auch wenn verschiedene Spannungsfelder der Inklusion (noch) ungelöst bleiben, dass sie der einzuschlagende Weg ist.

An dieser Stelle möchte ich Herrn Prof. Stefan Ribler für die Begleitung und die konstruktive Unterstützung dieser Bachelorarbeit nochmals herzlich danken.

Ein weiterer Dank geht an mein persönliches Umfeld für die motivierenden Worte, für das Verständnis meiner im Schreibprozess sehr begrenzten zeitlichen Ressourcen, aber insbesondere auch für die vielen spannenden Gespräche über die schulische Inklusion.

Literaturverzeichnis

- Achermann, Bruno. (2017a). Menschenrecht auf inklusive Bildung. *vpod bildungspolitik*, (201), 4-6.
- Achermann, Bruno. (2017b). Wo steht die Schweiz hinsichtlich Inklusion? *vpod bildungspolitik*, (201), 7-9.
- Baier, Florian. (2008). Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg.), *Schulische und schulnahe Dienste* (S. 87-120). Bern: Haupt.
- Balz, Hans-Jürgen, Benz, Benjamin & Kuhlmann, Carola. (2012). (Soziale) Inklusion – Zugänge und paradigmatische Differenzen. In Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion* (S. 1-10). Wiesbaden: Springer VS.
- Baumgartner, Edgar, Wacker, Elisabeth, Castelli, Francesco, Klemenz, Regina, Oberholzer, Daniel, Schäfers, Markus & Wansing, Gudrun. (2007). *Assistenzmodelle im internationalen Vergleich*. Gefunden am 01. Februar 2019 unter <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/publikationen-und-service/forschung/forschungspublikationen.exturl.html?lang=de&lnr=11/07#pubdb>
- Bertels, Eric. (2016). *Die schweizerische Behindertengleichstellung*. Riehen: Büro für hindernisfreies Bauen.
- Bethke, Andreas, Kruse, Klemens, Rebstock, Markus & Welti, Felix. (2015). Barrierefreiheit. In Theresia Degener & Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 170-188). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Bielefeldt, Heiner. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. (3., akt. und erweiterte Aufl.). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bielefeldt, Heiner. (2010). Trend: Menschenrecht auf inklusive Bildung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79 (1), 66-69.
- Blanck, Jonna Milena, Edelstein, Benjamin & Powell, Justin J.W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39 (2), 267-292.
- Bräu, Karin. (2018). Inklusion und Leistung. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 207-222). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle. (2015). Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 33-42.
- Budde, Jürgen. (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 45-59). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Chassé, Karl August. (2008). Heimerziehung. In Karl August Chassé & Hans-Jürgen von Wensierski (Hrsg.), *Praxisfelder der Sozialen Arbeit* (4. akt. Aufl.) (S. 172-187). Weinheim & München: Juventa.
- Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen. (2017). Vom Wert der Inklusion. In Donja Amirpur & Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 41-50). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dederich, Markus. (2016). Ethische Grundlagen. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 81-86). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Degener, Theresia. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, (2), 200-219.
- Degener, Theresia & Mogge-Grotjahn, Hildegard. (2012). «All inclusive?» Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion* (S. 59-78). Wiesbaden: Springer VS.
- Degener, Theresia. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In Theresia Degener & Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 55-74). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dorrance, Carmen. (2015). Die UN-BRK – ein Menschenrechtsdokument und seine Herausforderungen für die Gestaltung des Bildungssystems – oder: Warum ist die Berücksichtigung der UN-BRK kein Zukunftsprojekt ist, sondern unmittelbar geltendes Recht. In Gunter Geiger & Michaela Lengsfeld (Hrsg.), *Inklusion – ein Menschenrecht* (S. 53-74). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dressler, Jens. (2016). Wider eine ökonomische Sicht auf Schule? In Martin Heinrich & Barbara Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen* (S. 59-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Feuser, Georg. (2017). Frühe Bildung ohne Exklusion erspart die Inklusion! Momente einer Erziehung zum Gemeinsinn. In Donja Amirpur und Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheiten* (S. 145-164). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Frühauf, Theo. (2012). Von der Integration zur Inklusion – ein Überblick. In Andreas Hinz, Ingrid Körner & Ulrich Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion* (3., durchges. Aufl.) (S. 11-32). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Gomolla, Mechtild. (2018). Schulsystem «neue Steuerung» und Inklusion. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 159-174). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Grosche, Michael. (2015). Was ist Inklusion? In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Wiesbaden: Springer VS.

- Guggisberg, Jürg & Bischof, Severin. (2017). *Evaluation Assistenzbeitrag 2012-2016*. Gefunden am 01. Februar 2019 unter <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/publikationen-und-service/medieninformationen/nsb-anzeigeseite.msg-id-68500.html>
- Häberlin, Urs. (1991). Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf «Lernbehinderte». *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (2), 167-189.
- Haude, Christin, Volk, Sabrina & Fabel-Lamla, Melanie. (2018). *Schulsozialarbeit Inklusive*. Göttingen & Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinrich, Martin & Kohlstock, Barbara. (2016). Bildung und Ökonomie im Zeichen „Neuer Steuerung“. In Martin Heinrich & Barbara Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen* (S. 1-10). Wiesbaden: Springer VS.
- Hinz, Andreas. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In Irmtraud Schnell & Alfred Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hinz, Andreas. (2016). Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und «Integration Plus» statt Inklusion!? In Ursula Böing & Andreas Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe* (S. 60-81). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hogrebe, Nina & Böttcher, Wolfgang. (2016). Finanzsteuerung im Elementarbereich: Gerecht und effizient? In Martin Heinrich & Barbara Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen* (S. 181-198). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holtbrink, Laura & Kastirke, Nicole. (2017). Ohne uns geht es nicht! Die Schulsozialarbeit im Inklusionsprozess an Grundschulen. In Donja Amirpur und Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 532-545). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Huber, Christian & Wilbert, Jürgen. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2012 (2), 147-165.
- Kälin, Walter, Künzli Jörg, Wytttenbach Judith, Schneider, Annina & Akagündüz, Sabiha. (2008). *Mögliche Konsequenzen einer Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen durch die Schweiz*. Gefunden am 29. Oktober 2018 unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>
- Keller, Markus. (2011). Marktplatz Sonderschule – im Spannungsfeld zwischen Nachfrage und Steuerung. In Integras, *Pädagogik, Finanzen, Politik* (S. 26-28). Zürich: Integras, Fachverband Sozial- und Sonderpädagogik.
- Kobelt Neuhaus, Daniela. (2013). Heterogenität als Motor für Bildungsprozesse – für Kinder mit und Kinder ohne Behinderung. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion* (3., überarb. Aufl.) (S. 107-128). Freiburg im Breisgau: Herder.

- Köbsell, Swantje. (2016). Normalität. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 402-406). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kocaj, Aleksander, Kuhl, Poldi, Kroth, Anna J., Pant, Hans Anand & Stanat, Petra. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165-191.
- Kocaj, Aleksander, Kuhl, Poldi, Rjosk, Camilla, Jansen, Malte, Pant, Hans Anand & Stanat, Petra. (2015). Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 335-370). Wiesbaden: Springer VS.
- Kracke, Bärbel. (2014). Schulische Inklusion – Herausforderungen und Chancen. *Psychologische Rundschau*, 65 (4), 237-240.
- Leideritz, Manuela. (2016). Menschenrechte als Begründungsbasis für die Profession Sozialer Arbeit. In Manuela Leideritz & Silke Vlecken (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Menschenrechte* (S. 32-62). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Lindmeier, Christian & Lindmeier, Bettina. (2015). Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 43-51.
- Löser, Jessica M. & Werning, Rolf. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 17-24.
- Lötscher, Cornelia. (2013). Je früher, desto besser: Sozialpädagogische Familienbegleitung. *Zeitschrift für Sozialhilfe ZESO*, 2013 (2), 32.
- Mejeh, Mathias. (2016). *Absicht und Wirklichkeit integrativer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, Arnd-Michael. (2018). Inklusion in Bildungs- und Erziehungsorganisationen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 15-30). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Nordt, Gabriele. (2017). Die Ganztagsgrundschule auf dem Weg zum inklusiven Bildungsort. In Donja Amirpur und Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 502-517). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Oelkers, Jürgen. (2013). Inklusion im selektiven Schulsystem. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 2013 (3), 38-48.
- Oymanns, Sabine. (2015). *Herausforderungen in der Umsetzung der schulischen Inklusion*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Platte, Andrea. (2012). Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion* (S. 141-162). Wiesbaden: Springer VS.
- Platte, Andrea & Amirpur Donja. (2017). Inklusive Kindheiten als pädagogische Orientierung. In Donja Amirpur und Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten* (S. 9-40). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prasad, Nivedita. (2016). Das Werk von Silvia Staub-Bernasconi. In Manuela Leideritz & Silke Vlecken (Hrsg.), *Professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Menschenrechte* (S. 13-28). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, Annedore. (2015). Inklusive Pädagogik in Schulen und ihre Bedeutung für Politische Bildung. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 2015 (3), 345-356.
- Rauh, Bernhard. (2011). Die Dialektik von Inklusion und Exklusion und ihre Bedeutung für die 'Schule für alle'. In Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke & Melanie Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen* (S. 47-53). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reber, Hanspeter. (2000). *Besondere pädagogische Aufwendungen im Kindergarten und in der Volksschule im Kanton Bern* (2. Aufl.). Gefunden am 17. September 2018 unter: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/erziehungsberatung/erziehungsberatung/downloads/fachinfo.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/Erziehungsberatung/Downloads/Fachinformationen/EB_DL_FI_Besondere%20p%C3%A4d.%20Aufwendungen-Bericht%20Reber.pdf
- Reichenbach, Roland. (2014). Im Dilemma von Gleichheitsanspruch und tatsächlichen Ungleichheiten. *CURAVIVA*, 2014 (11), 12-15.
- Rohrmann, Albrecht. (2018). Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention für ein „inklusives SGB VIII“. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 2018 (1), 4-14.
- Sälzer, Christine, Gebhardt Markus, Müller, Katharina & Pauly Elena. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129-152). Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, Alfred. (2006). *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. Gefunden am 23. September 2018 unter http://www.ances.lu/attachments/083_Sander_Inklusionsp%C3%A4dagogik_12-10-2006.pdf
- Sauter, Sven. (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 169-178). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Scherr, Albert. (2017). Diskriminierung/Antidiskriminierung – Begriffe und Grundlagen. In Donja Amirpur & Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheiten* (S. 185-196). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Speck-Hamdan, Angelika. (2015). Inklusion: der Anspruch an die Grundschule. In Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger & Rolf Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 13-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, Margrit. (2009). *Frühkindliche Bildung in der Schweiz*. Gefunden am 02. Februar 2019 unter <http://margritstamm.ch/images/Grundlagenstudie.pdf>
- Staub-Bernasconi, Silvia. (2018). *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft* (2. vollst. überarb. und akt. Aufl.). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Stichweh, Rudolf. (2013). Soziale Arbeit in der modernen Gesellschaft. *Sozialpädagogische Impulse*, 2013 (2), 4-6.
- Sturm, Tanja. (2015). Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 25-32.
- Sulzer, Annika. (2013). Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion* (3., überarb. Aufl.) (S.12-21). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Thoms, Eva-Maria. (2017). Einfach Kind sein. In Donja Amirpur & Andrea Platte (Hrsg.), *Handbuch inklusive Kindheiten*. (S. 287-300). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Voigts, Gunda. (2018). Soziale Arbeit im Inklusionsdiskurs der «SGB VIII-Reform»: Auswirkungen auf Profession und Studiengänge Sozialer Arbeit. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 2018 (1), 62-71.
- Von Kardoff, Ernst. (2016). Stigma/Stigmatisierung. In Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 407-411). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wagner, Bernd. (2015). Intersektionalität und Inklusion im Sachunterricht. In Daniel Blömer, Michael Lichtblau, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger & Rolf Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung* (S. 65-70). Wiesbaden: Springer VS.
- Wansing, Gudrun. (2012). Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In Antje Welke (Hrsg.), *UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen* (S. 93-103). Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Wansing, Gudrun. (2013). Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 2013 (3), 16-27.
- Wansing, Gudrun. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In Theresia Degener & Elke Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Weisser, Jan. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Welti, Felix. (2015). Barrierefreiheit und angemessene Vorkehrungen. *Sozialer Fortschritt*, (64), 267-273.
- Werning, Rolf & Thoms, Sören. (2015). Inklusive Bildung – Zum Stand der Umsetzung des Art. 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Sozialer Fortschritt*, (11), 254-259.
- Widmer-Wolf, Patrick. (2018). Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 299-314). Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Wocken, Hans. (o. J.). *Des Deutschlands neue Kleider: all inclusive!* Gefunden am 14. September 2018 unter <http://www.hans-wocken.de/Artikel.htm>
- Wrase, Michael. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41-74). Wiesbaden: Springer VS.
- Wustmann Seiler, Corina & Simoni, Heidi. (2016). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz* (3., erw. Aufl.). Gefunden am 03. Februar 2019 unter <http://www.unesco.ch/wp-content/uploads/2017/03/FR%C3%9CHKINDLICHE-BILDUNG-2.pdf>
- Yildiz, Safiye. (2015). Inklusion!? Was ist daran wahr? *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 53-60.
- Zurbriggen, Carmen. (2016). *Schulklasseneffekte*. Wiesbaden: Springer VS.

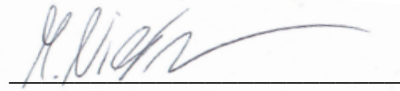
Quellenverzeichnis

- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Bern: AvenirSocial.
- AvenirSocial. (2017). *Leitbild Sozialpädagogische Familienbegleitung SPF*. Gefunden am 31. Januar 2019 unter https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/AS_DE_Familienbegleitung_RZ_lowres.pdf
- Bundesamt für Sozialversicherung [BSV]. (2005). *Pilotversuch «Assistenzbudget»: Projektbeschreibung*. Gefunden am 01. Februar 2019 unter <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/grundlagengesetze/leistungen-iv/pilotversuche-eingliederung/projekt-assistenzbudget.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2015). *Klassifikation der schweizerischen Bildungsstatistik*. Gefunden am 29. Oktober 2018 unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.248799.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2017). *Bildungsinstitutionen nach Bildungsstufe und Kanton 2016/17*. Gefunden am 31. Oktober 2018 unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsinstitutionen.assetdetail.4622519.html>
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2018). *Lernende: Basistabellen 2016/17*. Gefunden am 31. Oktober 2018 unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.assetdetail.4883089.html>
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen [BehiG] vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2017) (SR 151.3)
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft [BV] vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2018) (SR 101)
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. [DUK]. (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erw. Aufl.). Gefunden am 29. August 2018 unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen [EBGB]. (o. J.). *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Gefunden am 29. August 2018 unter <https://www.edi.admin.ch/edi/de/home/fachstellen/ebgb/recht/international0/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinde.html>
- Inclusion Handicap. (2017). *Schattenbericht*. Gefunden am 01. November 2018 unter https://www.promentesana.ch/fileadmin/user_upload/News_Events/News/170829_schattenbericht_unobrck_inclusion_handicap_barrierefrei.pdf
- Informationsstelle AHV/IV. (2018). *Assistenzbeitrag der IV*. Gefunden am 01. Februar 2019 unter <https://www.ahv-iv.ch/p/4.14.d>

- Kanton St.Gallen. (o.J.). *Die Sonderschule geht zum Kind*. Gefunden am 18. August 2018 unter <https://www.sg.ch/news/1/2016/09/die-sonderschule-geht-zum-kind.html>
- Kanton St.Gallen. (2017). *Umsetzung des Versorgungskonzepts für die Sonderschulung von St.Galler Schülerinnen und Schülern*. Gefunden am 18. Februar 2019 unter https://www.schule.sg.ch/home/volksschule/sonderschulung/sonderpaedagogik-konzept/_jcr_content/Par/downloadlist/DownloadListPar/download_2.ocFile/Vollzugskonzept%20Umsetzung%20VK%20August%202016%20inkl.%20Nachtrag%20f.pdf
- MyHandicap. (2014). *Die integrative und inklusive Schule*. Gefunden am 20. Oktober 2018 unter <https://www.myhandicap.ch/job-ausbildung-behinderung/schule/inklusive-schule/>
- Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur. (o.J.a). *Strukturmodelle auf Sekundarstufe 1*. Gefunden am 29. Oktober 2018 unter <https://bildungssystem.educa.ch/de/strukturmodelle-sekundarstufe-i>
- Schweizer Medieninstitut für Bildung und Kultur. (o.J.b). *Sonderpädagogik*. Gefunden am 31. Oktober 2018 unter <https://bildungssystem.educa.ch/de/sonderpaedagogik>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2013). *Éducation^{ch} N°1, April 2013*. Gefunden am 31. Oktober 2018 unter https://edudoc.ch/record/106754/files/education_12013_d.pdf
- SPF Fachverband Schweiz. (o.J.). *Geschichte*. Gefunden am 31. Januar 2019 unter <https://www.spf-fachverband.ch/geschichte.html>
- SPF Fachverband Schweiz. (2017). *Auswertung SPF Statistik 2017*. Gefunden am 31. Januar 2019 unter
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (Stand am 25. Oktober 2016) (SR 0.107)
- Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [UN-BRK] vom 13. Dezember 2006 (Stand am 09. Juni 2017) (SR 0.109)

Ich erkläre hiermit:

dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benützung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe.



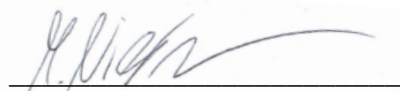
Marius Niedermann

Oberuzwil, 01.03.2019

Veröffentlichung Bachelorarbeit

Ich bin damit einverstanden, dass meine Bachelor Thesis bei einer Bewertung mit der Note 5.5 oder höher, der Bibliothek für die Aufnahme ins Ausleiharchiv und für die Wissensplattform Ephesos zur Verfügung gestellt wird.

- ja**
 nein



Marius Niedermann

Oberuzwil, 01.03.2019