

## 1 Einleitungsteil

### 1.1 Hinführung

„Wer Inklusion will, sucht Wege, wer sie nicht will, sucht Begründungen.“ Mit diesem Zitat von Hubert Hüppe, ehemaliger Beauftragter für die Belange behinderter Menschen in Deutschland, lässt sich die Diskussion rund um das Thema Inklusion treffend beschreiben (Aichele et al., 2019, S. 5). In der Schweiz leben etwa 1,7 Millionen Menschen mit einer Behinderung (Schweizerische Eidgenossenschaft, n.d.b). Entsprechend ist die Inklusion jener Personen ein gesellschaftlich bedeutendes Thema, da sie ebenfalls danach streben, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten einzusetzen, soziale Kontakte zu knüpfen und vollumfänglich am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Im Jahr 2023 hat Pro Infirmis den ersten Schweizer Inklusionsindex in Auftrag gegeben, der die Meinungen, Bedürfnisse und Ansichten von Menschen mit Behinderung erfragt hat. 1433 Personen haben daran teilgenommen und das Ergebnis zeigt, dass sich im Bildungsbereich 37 % der Befragten stark eingeschränkt fühlen (Pro Infirmis, 2023). Trotz des Inkrafttretens des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2014 besteht dieser Zustand weiterhin fort. Zwar wurden in diesem Bereich bereits Fortschritte erzielt, dennoch bleibt die Inklusion, insbesondere im schulischen Kontext, eine anspruchsvolle Aufgabe. Eine Ursache dafür ist, dass sie die Zusammenarbeit von Regierung, Bildungseinrichtungen, Unternehmen und der gesamten Gesellschaft erfordert. Bildung gilt als ein wesentlicher Schlüsselfaktor der Allgemeinheit, wobei das Wohl einer jeden Person stets im Fokus stehen sollte. Dennoch werden heute immer noch viele Menschen aufgrund einer Beeinträchtigung oder Lernbehinderung von Schulen ausgeschlossen (Booth et al., 2003, S. 11), obwohl die Förderung der Bildungschancen und des Bildungszugangs ein zentrales Anliegen in einem modernen Bildungssystem darstellt. Daher ist es von zentraler Bedeutung, inklusive Bildungssysteme zu gestalten, mit welchen die Bedürfnisse sämtlicher Personen erfasst und gefördert werden können.

### 1.2 Problemstellung

Die schulische Inklusion stellt eine wesentliche Aufgabe für das heutige Bildungssystem dar, da sie darauf abzielt, allen Lernenden, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen, eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen. Trotz der weltweiten Bemühungen, inklusive Bildung zu fördern, sind viele Herausforderungen in diesem Zusammenhang ungelöst (Hegner, 2023). Auch an der Neuen Sprach- und Handelsschule (NSH) in Basel nehmen zunehmend Studierende und Lernende mit körperlichen Behinderungen oder Sehbehinderungen an Aus- oder Weiterbildungen teil, was die Schule vor besondere Aufgaben stellt. Wie kann die NSH sicherstellen, dass diese Personen in den regulären Schulbetrieb einbezogen werden? Dieser essenziellen Frage möchte die Autorin nachgehen und Handlungsempfehlungen für die NSH aussprechen.

### 1.3 Relevanz für die Praxis

Als Dozentin hat die Autorin wiederholt Kontakt zu Studierenden, die entweder mit einer körperlichen Behinderung oder einer Sehbehinderung leben und den Regelunterricht an der NSH besuchen. Die Thematik der Inklusion ist dementsprechend allgegenwärtig, sowohl unter den Studierenden als auch unter den Dozierenden und der Schulleitung, die alle darum bemüht

sind, die betroffenen Personen in Regelklassen einzubinden. In einer sich ständig verändernden Welt gewinnt die Inklusion zunehmend an Bedeutung, nicht nur aus sozialer Sicht, sondern auch aus wirtschaftlicher Perspektive, denn als private Handelsschule kann sich die NSH durch die Umsetzung von Inklusion von den Mitbewerbern abheben und ihre Wettbewerbsfähigkeit erhalten. Diese Masterarbeit stellt somit einen wesentlichen Mehrwert für die Praxis dar, da sie der NSH Handlungsempfehlungen für einen inklusiven Unterricht und eine inklusive Schule liefert.

## 1.4 Relevanz für die Forschung

Eine Analyse des jetzigen Forschungsstandes zeigt, dass zahlreiche Untersuchungen sowie theoretische Ansätze existieren, um Menschen mit einer Behinderung in reguläre Klassen einzubinden. Allerdings konzentriert sich die Inklusion hauptsächlich auf geistige und körperliche Behinderungen, während Menschen mit ausschliesslich körperlichen Behinderungen weniger berücksichtigt werden. Darüber hinaus wird Inklusion überwiegend im Zusammenhang mit der obligatorischen Schulzeit und dem Arbeitsleben diskutiert und kaum auf eine berufliche Aus- und Weiterbildung bezogen. Berufsbildende Schulen sind bislang in geringem Masse in den Umsetzungsfokus von Inklusion gerückt (Jäntschi et al., 2022, S. 25). Deshalb wird diese Masterarbeit dezidiert auf die Inklusion in einer Handelsschule sowie von Menschen mit körperlichen Einschränkungen oder Sehbehinderungen eingehen und dazu beitragen, das Forschungsgebiet auszubauen.

## 1.5 Fragestellungen

Diese Masterarbeit zielt darauf ab, folgende Fragestellungen gemäss den Kapiteln 1.5.1 und 1.5.2 zu beantworten:

### 1.5.1 Forschungsfrage

Aus der Problemstellung in Kapitel 1.2 lässt sich folgende zentrale Fragestellung für die vorliegende Arbeit ableiten:

#### Forschungsfrage

Welche Handlungsempfehlungen können für die NSH ausgesprochen werden, um Studierende mit einer körperlichen Behinderung oder einer Sehbehinderung in Regelklassen zu inkludieren?

### 1.5.2 Sekundärfragen

Neben der Forschungsfrage sollen in dieser Arbeit nachstehende Sekundärfragen beantwortet werden:

#### Theoriegeleitete Fragestellung

Welche Rahmenbedingungen definieren eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht?

#### Empiriegeleitete Fragestellung

Welche Rahmenbedingungen definieren aus Expertensicht eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht?

## **Gestaltungsgeleitete Fragestellungen**

Welche Handlungsempfehlungen lassen sich für die NSH aus den Rahmenbedingungen ableiten?

Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich aus den Expertenmeinungen für die NSH, wenn sie Studierende mit einer körperlichen Behinderung oder Sehbehinderung inkludiert?

## **1.6 Zielstellung**

Mit dieser Arbeit soll in erster Linie untersucht werden, welche Handlungsempfehlungen für die NSH ausgesprochen werden können, um Lernende mit einer körperlichen Behinderung oder Sehbehinderung in Regelklassen zu inkludieren. In diesem Zusammenhang sollen mithilfe bestehender Fachliteratur und empirischer Untersuchungen die Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht definiert werden. Die gewonnenen Erkenntnisse werden der NSH präsentiert, um die Schulleitung sowie Lehrkräfte bei der erfolgreichen Umsetzung von Inklusion zu unterstützen.

## **1.7 Erwartete Ergebnisse**

Je nach Kapitel werden unterschiedliche Ergebnisse erwartet. Im Theorienteil liegt der Schwerpunkt auf der Bestimmung der theoretischen Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht. Dabei wird die Fachliteratur analysiert, um ein Verständnis für die Anforderungen an eine inklusive Bildungseinrichtung zu entwickeln. Im Empirienteil wird die Datenerhebung mittels Experteninterviews durchgeführt und das Rahmenbedingungsmodell der Empirie vorgestellt. Im Gestaltungsteil der Masterarbeit stehen die Beantwortung der Forschungsfrage sowie die Benennung von Handlungsempfehlungen im Vordergrund, welche für die NSH ausgesprochen werden. Entsprechend den vorangegangenen Ausführungen liefert diese Masterarbeit sowohl theoretische Erkenntnisse als auch praktische Empfehlungen für die NSH.

## **1.8 Inhaltliche Abgrenzung**

Der Fokus dieser Masterarbeit liegt ausschliesslich auf Studierenden mit einer körperlichen Behinderung oder einer Sehbehinderung, welche eine kaufmännische Aus- oder Weiterbildung an der NSH in Basel absolvieren. Andere Formen von Beeinträchtigungen, wie geistige Beeinträchtigungen oder anderweitige Wahrnehmungsbeeinträchtigungen, werden nicht untersucht. Der Schwerpunkt liegt somit auf der Analyse der oben genannten Studierendengruppe.

## **1.9 Aufbau der Arbeit**

Bei der vorliegenden Masterarbeit handelt es sich um eine empirische Arbeit, bei der „Daten erhoben, gesammelt, geordnet, geprüft und interpretiert“ (Voss, 2022, S. 25) werden. Daher hat sich die Autorin dazu entschlossen, die Arbeit in sechs Kapitel zu gliedern, um den Forschungsprozess systematisch darzustellen und die Erkenntnisse sowie Ergebnisse übersichtlich zu präsentieren. Die Arbeit unterteilt sich demnach in folgende Hauptabschnitte: Einleitungsteil, Theorienteil, Empirienteil, Gestaltungsteil, Handlungsempfehlungen und Schlussteil.

Im Theorieteil in Kapitel 2 wird unter Verwendung von Fachliteratur der aktuelle Stand der Forschung erarbeitet. Relevante Begrifflichkeiten werden erläutert und definiert sowie die theoretischen Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht festgelegt, welche in einer Modellierung dargestellt werden.

Basierend auf den theoretischen Ergebnissen wird im Empirieteil in Kapitel 3 durch eine qualitative Erhebung in Form von halbstandardisierten Experteninterviews untersucht, welche praktischen Rahmenbedingungen gegeben sein müssen, damit eine Schule als inklusiv gelten kann und der Unterricht als inklusiv gilt. Anschliessend werden die empirischen Ergebnisse analog zu Kapitel 2 mittels einer Modellierung präsentiert. Zudem werden die Chancen und Herausforderungen der schulischen Inklusion aus der Perspektive der Expertinnen und Experten beschrieben.

Durch eine detaillierte Diskussion der theoretischen und empirischen Ergebnisse anhand der beiden Rahmenbedingungsmodelle können im Gestaltungsteil in Kapitel 4 die finalen Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht abgeleitet werden. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird das finale Modell gestaltet, welches die Erkenntnisse aus dem Theorieteil und jene aus dem Empirieteil beinhaltet.

In Kapitel 5 werden aus den gewonnenen Erkenntnissen Handlungsempfehlungen für die NSH abgeleitet, die darauf abzielen, eine inklusive Schulumgebung und einen inklusiven Unterricht zu fördern.

Abschliessend werden in Kapitel 6 die bedeutendsten Erkenntnisse zusammengefasst und der Mehrwert für die Praxis und die Forschung verdeutlicht.

## 2 Theorieteil

### 2.1 Einleitung

In diesem Kapitel der Masterarbeit wird zunächst die NSH vorgestellt und der Stand der Forschung beschrieben. Nachfolgend werden die zentralen Begrifflichkeiten zur Inklusionsthematik definiert und die theoriegeleiteten Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule und einen inklusiven Unterricht festgelegt. Abschliessend folgt die theoretische Modellierung.

### 2.2 Neue Sprach- und Handelsschule

Die Neue Sprach- und Handelsschule, auch bekannt als NSH Bildungszentrum, wurde 1950 in Basel gegründet und gehört seit 2021 rechtlich zur Gruppe der ipso Bildung AG. Sie ist die grösste private Anbieterin von kaufmännischen Aus- und Weiterbildungen sowie Sprachkursen im Grossraum Basel (ipso Bildung AG, n.d.g). In der Sprachschule werden Deutsch, Englisch, Französisch und Italienisch gelehrt (ipso Bildung AG, n.d.f), während im Bereich der Handelsschule folgende kaufmännische Ausbildungen und Umschulungen angeboten werden, die in den Kapiteln 2.2.2 bis 2.2.6 vorgestellt werden (ipso Bildung AG, n.d.c):

- Kaufmännischer Vorkurs
- Bürofachdiplom VSH
- Handelsdiplom VSH
- Kauffrau/Kaufmann EFZ
- Dipl. Kauffrau/Kaufmann VSH

#### 2.2.1 Berufsbild der Kaufleute

Das Berufsbild der Kaufleute ist in der Schweiz breit gefächert und umfasst Tätigkeiten in diversen Abteilungen einer öffentlichen oder privaten Unternehmung. Ihre Aufgaben reichen von der Geschäftskorrespondenz und Buchhaltung über die Durchführung von Bestellungen bis hin zum Empfang von Kundschaft und zur Erledigung verschiedener Sekretariatsaufgaben (Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung | Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung, n.d.). Die Lehre kann in einer von 19 Ausbildungsbranchen absolviert werden (Kaufmännischer Verband Schweiz, n.d.). Laut der letzten Erhebung des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation aus dem Jahr 2021 ist die kaufmännische Ausbildung hierzulande nach wie vor die populärste Berufslehre (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2022, S. 12).

#### 2.2.2 Kaufmännischer Vorkurs

Der kaufmännische Vorkurs bereitet jährlich angehende Auszubildende von März bis Juni an vier Wochentagen auf ihre kaufmännische Ausbildung vor. Während des Kurses werden Lücken aus der obligatorischen Schulzeit geschlossen und die Teilnehmenden gezielt auf ihre kommende Lehrzeit vorbereitet (ipso Bildung AG, n.d.d).

#### 2.2.3 Bürofachdiplom VSH

Das Bürofachdiplom, welches vom Verband Schweizerischer Handelsschulen (VSH) zertifiziert wird, dauert ein Jahr. Dabei werden während der Ausbildung die vielfältigen Aufgaben des kaufmännischen Berufs vermittelt, wodurch die Absolventinnen und Absolventen erste

kaufmännische Kenntnisse erlangen. Das Bürofachdiplom wird automatisch als erster Zwischenabschluss nach dem ersten Ausbildungsjahr während der Lehre zur Kauffrau/zum Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) erworben (ipso Bildung AG, n.d.a).

#### **2.2.4 Handelsdiplom VSH**

Das Handelsdiplom VSH baut auf das Bürofachdiplom auf und dauert drei Semester. Es vermittelt vertiefte kaufmännischen Kenntnisse und wird während der Ausbildung zur Kauffrau/zum Kaufmann EFZ als zweiter Zwischenabschluss nach anderthalb Jahren absolviert (ipso Bildung AG, n.d.b).

#### **2.2.5 Kauffrau/Kaufmann EFZ**

Nach Abschluss des kaufmännischen Vorkurses kann die Ausbildung zur Kauffrau/zum Kaufmann EFZ absolviert werden. Diese Berufslehre erstreckt sich über drei Jahre und wird an der NSH in der schulisch organisierten Grundbildung (SOG) durchlaufen. Das bedeutet, dass die Lernenden anderthalb Jahre die Schule, danach ein einjähriges kaufmännisches Praktikum absolvieren und das letzte halbe Jahr erneut die Schule besuchen. Die Ausbildung führt zu zwei Zwischenabschlüssen, die vom VSH zertifiziert werden. Dabei handelt es sich um das Bürofachdiplom VSH, das nach dem ersten Schuljahr abgeschlossen wird (siehe Kapitel 2.2.3) und um das Handelsdiplom VSH (siehe Kapitel 2.2.4), welches die Lernenden nach anderthalb Jahren und somit vor ihrem Praktikum erhalten (ipso Bildung AG, n.d.e).

#### **2.2.6 Dipl. Kauffrau/Kaufmann VSH**

Die Ausbildung zur Dipl. Kauffrau/zum Dipl. Kaufmann VSH richtet sich in erster Linie an erwachsene Personen, die eine zusätzliche Qualifikation oder einen Quereinstieg im kaufmännischen Bereich und eine wirtschaftliche Allgemeinbildung anstreben. Sie eignet sich als Einstieg in eine kaufmännische Karriere oder um im angestammten Berufsfeld administrative Aufgaben zu übernehmen (VSH Verband Schweizerischer Handelsschulen, n.d.).

### **2.3 Stand der Forschung**

Wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, leben in der Schweiz gemäss dem Bundesamt für Statistik (BFS) derzeit etwa 1,7 Millionen Menschen mit einer Behinderung (Schweizerische Eidgenossenschaft, n.d.b). Bei einer Gesamtbevölkerungszahl von rund 8,8 Millionen im Jahr 2022 entspricht dies einem ungefähren Anteil von 19,3 % (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2023). Diese Personen erhalten ein unterschiedliches Mass an Unterstützung im Rahmen ihrer schulischen Aus- oder Weiterbildung. Die Inklusion dieser Menschen ist daher ein aktuelles Thema. Der Begriff der Inklusion kam in den 1970er Jahren in den Vereinigten Staaten auf und wurde 1994 in der Salamanca-Erklärung, dem Schlussdokument einer United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) Weltkonferenz zum Thema ‚Pädagogik für besondere Bedürfnisse‘, als Terminus technicus übernommen (Speck, 2010, S. 59). Die Literaturrecherche ergab, dass in der Schweiz eine vollumfassende Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems noch nicht erreicht ist, da es an Wissen und häufig auch an einer positiven Haltung gegenüber Inklusion fehlt. Zusätzlich dazu verschärft der finanzielle Druck auf das Gemeinwesen die Situation (Inclusion Handicap, n.d.). Der von Inclusion Handicap im Jahr 2022 veröffentlichte Schattenbericht verdeutlicht ebenfalls, dass Menschen mit Behinderungen mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert sind. Diese erstrecken sich trotz der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UNO-BRK) im Jahr

2014 von einem fehlenden Zugang zu Bildung bis hin zu baulichen Barrieren und zur Diskriminierung am Arbeitsplatz (Inclusion Handicap, 2022).

Hennig und Winter (2017, S. 16) betrachten Inklusion als pädagogische Chance und Herausforderung zugleich, während Deppe-Wolfinger (2004, S. 34) hervorhebt, dass inklusive Schulen mit anderen pädagogischen Einrichtungen vernetzt sein sollten. Ebenfalls wird eine grundlegende Zusammenarbeit mit allfälligen Betreuungspersonen und/oder den Erziehungsberichteten als erforderlich empfunden. Durch die Literaturrecherche wird deutlich, dass es im pädagogischen Alltag darum geht, das Recht auf Gleichheit und das Recht auf Verschiedenheit ausbalancieren zu können (Werning & Avci-Werning, 2016, S. 23). Des Weiteren ist es nach wie vor eine der grössten Herausforderungen, einen konstruktiven und sachlichen Dialog mit Lehrkräften, in der Politik tätigen Personen und Eltern zu führen, um der Aussonderung entgegenzuwirken (Fritsch & Günther, 2016, S. 11). Der Diskurs, ob in homogenen oder heterogenen Klassen effizienter gelernt wird, ist folglich aktuell (Graumann, 2018, S. 17).

## 2.4 Inklusion

Inklusion ist ein wesentliches Paradigma, das darauf abzielt, die Vielfalt aller Menschen willkommen zu heissen. Aus diesem Grund wird im folgenden Kapitel auf die Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚schulische Inklusion‘ sowie auf deren Entwicklung eingegangen.

### 2.4.1 Begriffsdefinition: Inklusion

Der Begriff ‚Inklusion‘ leitet sich vom lateinischen Wort ‚inclusio‘ ab, was mit ‚Einbeziehung‘ oder ‚Einschluss‘ übersetzt werden kann (Inklusion, 2020, S. 596). Inklusion hat den Anspruch, Aussonderung zu überwinden (Flieger & Schönwiese, 2011, S. 29). Daher verzichtet sie auf jegliche Form von Kategorisierung (Wilhelm, 2009, S. 64). Laut Ianes (2009, S. 10) soll die Inklusion den Betroffenen die Möglichkeit zur Teilnahme an einer Normalität bieten, die von Wertgleichheit begleitet wird.

Inklusion gilt gemäss Ziemen (2017, S. 101) „als gesamtgesellschaftliche Herausforderung und bezieht sich auf alle Lebensbereiche, Lebensphasen und alle gesellschaftlichen Felder“. International gesehen bleibt eine klare Definition des Inklusionsbegriffs nach wie vor eine Herausforderung. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Art der Realisierung von Inklusion und das Mass der Umsetzung stark von kulturellen, historischen, politischen oder ethischen Werten des jeweiligen Landes bestimmt und beeinflusst werden (Leonhardt, 2018, S. 13). Bernitzke (2019, S. 22) stellt ebenfalls fest, dass jede Nation ein individuelles Inklusionsverständnis entwickelt, das mit der jeweiligen Landeskultur, dem Bildungssystem und der Geschichte verflochten ist. Obwohl es zahlreiche Definitionen gibt, herrscht im Grunde Einigkeit darüber, dass Inklusion den Wert und die Wertschätzung der Vielfalt aller Menschen betont.

Findet eine tiefere Beschäftigung mit der vorhandenen Literatur statt, so fällt auf, dass oftmals eine Verwechslung oder eine synonome Verwendung der Begriffe ‚Inklusion‘ und ‚Integration‘ vorherrscht. Dabei ist zu beachten, dass diese zwei Wörter nicht im gleichen Sinne verwendet werden dürfen. Inklusion hat den Anspruch, Aussonderung zu überwinden (Flieger & Schönwiese, 2011, S. 29), während Integration als Prozess zu verstehen ist, bei dem Personen in etwas Bestehendes eingliedert werden, was für die Allgemeinheit erstellt wurde (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik, n.d.).

Piezunka (2017, S. 166) betont, dass Inklusion kein dauerhafter Status ist, der jemals erreicht wird, sondern ständiger Reflektion darüber bedarf, ob die Teilhabe aller gewährleistet ist.

Ebenfalls stellt „Inklusion kein unitäres Konstrukt“ (Grosche, 2015, S. 20) dar. Hinz (2004, S. 46) weist darauf hin, dass Menschen mit Behinderungen bei der Inklusion zwar als Minderheit betrachtet werden dürfen, aber nicht mehr als abgegrenzte Gruppe wahrgenommen werden sollten.

Zusammenfassend wird der Inklusionsbegriff aufgrund der unterschiedlichen Definitionen im weiteren Verlauf dieser Arbeit folgendermassen verwendet:

Inklusion bezieht sich auf den Prozess der vollständigen Teilhabe und Wertgleichheit aller Menschen, unabhängig von ihren individuellen Fähigkeiten und Eigenschaften, die es allen ermöglicht, gleichermaßen an der Gesellschaft mitwirken zu können.

## **2.4.2 Begriffsdefinition: Schulische Inklusion**

Inklusion bedeutet, wie in Kapitel 2.4.1 erläutert, bestimmte Personengruppen nicht auszuschliessen und, bezogen auf den pädagogischen Aspekt, einen gleichberechtigten Zugang zu Bildungsangeboten zu gewährleisten (Köpfer, 2012, S. 1). In diesem Zusammenhang wird oft die international anerkannte Terminologie ‚inclusive education‘, auf Deutsch ‚inklusive Bildung und Erziehung‘, verwendet, die im Rahmen der Inclusive Education Agenda der UNESCO folgendermassen definiert wird:

„UNESCO defines inclusive education as a process intended to respond to students‘ diversity by increasing their participation and reducing exclusion within and from education“ (Acedo et al., 2008, S. 13).

Wie bereits bei der Begriffsdefinition der allgemeinen Inklusion gibt es auch unterschiedliche Auffassungen darüber, was konkret unter schulischer Inklusion zu verstehen ist. Aus diesem Grund lässt sich die Beschreibung nicht objektiv darstellen. Der Kerngedanke der schulischen Inklusion besteht in erster Linie darin, dass jeder Mensch, unabhängig von seinen Fähigkeiten und Kenntnissen, wertvoll ist und eine Bereicherung darstellt (Mayr, 2021, S. 26). Lernende werden demnach nicht nach ihren Kompetenzen separiert, sondern losgelöst von ihrer schulischen Leistung und ihrem Lernvermögen in gemischte Klassen zusammengeführt (SOLIT Digital GmbH, n.d.). Inklusion in Erziehung und Bildung ist Vision und Prozess zugleich (Hennig & Winter, 2017, S. 16).

Um die Inklusion auf die Schulen zu übertragen, wurden die Dimensionen Anerkennung, Teilhabe, Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit entwickelt. Sie stützen sich auf deutschsprachige inklusionspädagogische Publikationen sowie auf den rechtlichen Diskurs im Zusammenhang mit der Umsetzung der UNO-BRK in Deutschland und sollen dabei helfen, das Inklusionsverständnis an Schulen zu fördern (Moser, 2017, S. 20). Wie bereits in Kapitel 2.4.1 erwähnt, ist Inklusion kein Status, der jemals erreicht wird. Es bedarf einer ständigen Reflexion darüber, ob die Teilhabe aller gewährleistet ist (Piezunka, 2017, S. 166). Bildung inklusiv zu gestalten, bedeutet international gesehen, „allen verschiedenen Angehörigen der nachwachsenden Generation eine angemessene Grundbildung an einem wohnortnahmen, gemeinsamen Ort zukommen zu lassen“ (Prengel, 2015, S. 27).

Damit schulische Inklusion gelingen kann, wurde im Jahr 2000 der Index für Inklusion veröffentlicht, welcher eine elementare Hilfestellung bietet (Booth et al., 2003, S. 8). Dieser besagt, dass Inklusion im Bildungsbereich unter anderem die Steigerung der Teilhabe aller Lernenden enthalten soll, dass Barrieren für Lernen und Teilhabe abgebaut und die Unterschiede zwischen den Studierenden als Chance und nicht als Problem betrachtet werden sollen. Auch

wird darauf hingewiesen, dass Inklusion in Erziehung und Bildung ein wichtiger Aspekt der Inklusion in der Gesellschaft ist (Booth et al., 2003, S. 10). Die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems, wie es in der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen formuliert ist, erfordert einen gesamtgesellschaftlich getragenen Transformationsprozess. Dieser umfasst die Schaffung entsprechender gesetzlicher Rahmenbedingungen, die Gestaltung von Lehrplänen und die Reflexion von Strukturen im pädagogischen Alltag (Platte & Schultz, 2011, S. 245). Jacobs (2017, S. 218) hält fest, dass Bildung für jede Person in einer Gesellschaft von zentraler Bedeutung ist, die das Ziel einer inklusiven Gemeinschaft verfolgt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es bei der schulischen Inklusion darum geht, alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle Lernenden auf ein Minimum zu reduzieren (Booth et al., 2003, S. 11). Folglich steht in einer inklusiven Schule das soziale Miteinander im Fokus.

Für die vorliegende Arbeit wird folgende Begriffsdefinition genutzt:

Schulische Inklusion bezeichnet die gleichberechtigte Teilhabe aller Lernenden, welche ein gemeinsames Lernen ermöglicht, unabhängig von den individuellen Fähigkeiten.

### 2.4.3 Von der Exklusion zur Inklusion

Das Bildungs- und Erziehungssystem hat sich in den letzten Jahren von der Exklusion zur Inklusion weiterentwickelt und lässt sich in vier verschiedene Phasen unterteilen. Die erste Phase stellt die Exklusion dar, die sowohl das Ausgrenzen als auch das Ausgegrenzt werden umfasst (Terfloth, 2013, S. 1). Daraus folgt, dass Menschen mit einer Behinderung von bestimmten Bereichen des öffentlichen Lebens ausgeschlossen werden. Die Separation kann als nächster Zwischenschritt zur Inklusion betrachtet werden. Dieses System ist jedoch von der Aussonderung geprägt und trennt Lernende voneinander, indem Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung speziell für sie errichtete Schulen besuchen, wodurch sie von der Gesellschaft abgesondert werden. Gemäss Bürl (2020, S. 13) entwickelte sich diese Bewegung je nach Land mit unterschiedlicher Intensität. Durch die Integration werden Menschen mit einer Beeinträchtigung als Teil der Gesellschaft wahrgenommen, dabei wird aber zu einem gewissen Mass erwartet, dass sie sich an die Gesellschaft anpassen. Der Zugang zu allgemeinen Schulen wird demnach ermöglicht, indem Kinder in die bestehenden Schulsysteme eingegliedert werden, die Rahmenbedingungen aber unverändert bleiben. Erst durch die Inklusion wird das System der Integration aufgehoben und allen Menschen werden dieselben Möglichkeiten geboten, indem zugängliche Angebote entwickelt werden (Fragile Suisse, n.d.). Abbildung 1 illustriert den Übergang von der Exklusion zur Inklusion grafisch:

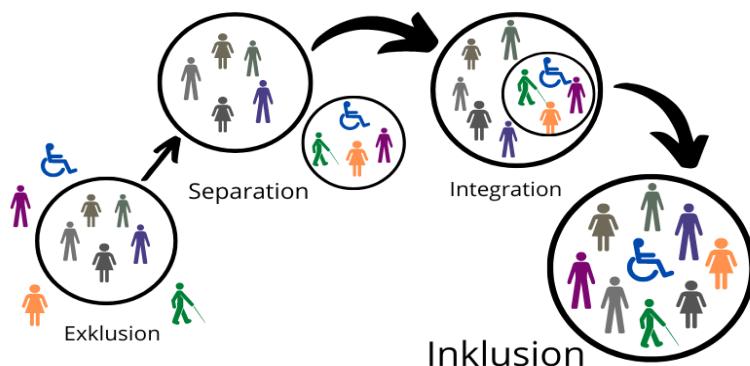


Abbildung 1: Exklusion, Separation, Integration, Inklusion (Fragile Suisse, n.d.)

## 2.4.4 Integrative versus inklusive Praxis

Bei der integrativen Praxis und der inklusiven Praxis handelt es sich um Ansätze, die darauf abzielen, Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen in die Gesellschaft beziehungsweise in ein Schulsystem einzubeziehen. Hinz (2002, S. 359) hat beide Grundgedanken miteinander verglichen, um die jeweiligen Zielrichtungen ersichtlich zu machen (siehe Abbildung 2).

Integration in Schulen	Inklusion in Schulen
Eingliederung von Lernenden mit Beeinträchtigung in Regelschulen	Leben und Lernen für alle Kinder in Regelschulen
Differenzierteres System je nach Schädigung	Umfassendes System für alle
Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nicht behindert)	Theorie einer heterogenen Gruppe
Aufnahme von Lernenden mit Behinderung	Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
Individuumszentrierter Ansatz	Systematischer Ansatz
Fixierung auf die institutionelle Ebene	Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf	Ressourcen für Schule und Klasse
Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderung	Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
Individuelle Curricula für Einzelne	Individuelle Curricula für alle
Förderpläne für Kinder mit Behinderung	Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik	Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und der Schulpädagogik
Sonderpädagogik als Unterstützung für Kinder mit Behinderung	Sonderpädagogik als Unterstützung für Klassenlehrpersonen, Klassen und Schulen
Auswertung von Sonderpädagogik in der Schulpädagogik	Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
Kombination von Schul- und Sonderpädagogik	Synthese von Schul- und Sonderpädagogik
Kontrolle durch Expertinnen und Experten	Kollegiales Problemlösen im Team

Abbildung 2: Integrative versus inklusive Praxis (Eigene Darstellung in Anlehnung an Hinz, 2002, S. 359)

Die Integrationspraxis konzentriert sich darauf, Lernende mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf individuell zu unterstützen. Dies erfolgt durch spezielle Unterstützungsmaßnahmen, die je nach Art der Beeinträchtigung bereitgestellt werden. Die Inklusionspraxis verfolgt einen schulpädagogischen Ausgangspunkt, bei dem alle Lernenden gemeinsam an einer Schule teilhaben und sowohl individuell als auch gemeinsam lernen (Hinz, 2002, S. 359-360).