

Bachelor of Science in Social Work

Bachelorarbeit Modul 382

Rahmenbedingungen schulischer Ausbildung

Perspektiven von Menschen im Rollstuhl

Eingereicht am: 11. August 2025

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Verfasst von

Anne-Sophie Lin

VZ- 22-3

anne-sophie.lin@stud.hslu.ch

Elias Flury

VZ 22-2

elias.flury@stud.hslu.ch

Begleitperson: Prof. Dr. Pia Georgi-Tscherry

Bachelor-Arbeit

Bachelor of Science in Social Work

VZ-22-2 & VZ-22-3

Elias Flury & Anne-Sophie Lin

Rahmenbedingungen schulischer Ausbildung

Perspektiven von Menschen im Rollstuhl

Diese Arbeit wurde am **11. August 2025** an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Studiengangleitung Bachelor

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von mehreren Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im August 2025

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

Die schulische Teilhabe von Menschen im Rollstuhl ist trotz gesetzlicher Grundlagen, die eine Gleichstellung vorsehen, nach wie vor durch strukturelle, soziale und institutionelle Barrieren erschwert. Die vorliegende Arbeit untersucht, wie sich die Rahmenbedingungen des Bildungssystems auf die Bildungswege und das Erleben des Alltags von Rollstuhlnutzenden auswirken. Durch vier Interviews mit Menschen im Rollstuhl, sowie einer theoriegeleiteten Analyse, werden zentrale Hindernisse, Bewältigungsstrategien und Handlungsspielräume sichtbar gemacht. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Bildung zwar formal zugänglich, aber praktisch aufgrund mangelnder Unterstützung, erhöhtem Aufwand und fehlender Sensibilisierung verbunden ist. Im Alltag sind individuelle Lösungen erforderlich, da sich systemische Konzepte bisher zu wenig etablierten oder nicht genügend detailliert ausgestaltet sind. Die Soziale Arbeit hat nebst der Stärkung individueller Ressourcen die Aufgabe, strukturelle Veränderung anzustossen, um so inklusive Rahmenbedingungen aktiv mitzugestalten. Bildung muss nicht nur erreichbar, sondern auch zumutbar und teilhabefördernd sein, auch für Menschen im Rollstuhl. Sichtbarkeit, Anerkennung und institutionelle Verantwortung sind dabei zentrale Elemente. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Gewährleistung von Barrierefreiheit nicht allein eine technische, sondern auch eine soziale und eine politische Aufgabe ist. Eine inklusive Bildungslandschaft setzt voraus, dass Diversität in jedem Fall von sich aus angestrebt und nicht erst nachträglich berücksichtigt wird. Die Soziale Arbeit hat hier die Aufgabe, Brücken zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Strukturen zu bauen.

Dank

Die Autor:innen bedanken sich herzlich bei den interviewten Personen, die Einblicke in ihre Lebenswelten, sowie in ihre Gedanken, Eindrücke und Wünsche geteilt haben. Nur dank ihrer Bereitschaft konnten die Situationen im und rund um den Bildungsalltag, mit welchen Menschen im Rollstuhl konfrontiert werden, verstanden und aufgezeigt werden.

Auch bedanken sich die Autor:innen bei Pia Georgi-Tscherry für ihre Unterstützung und die stets kompetente Begleitung während des gesamten Prozesses. Durch ihre professionelle Begleitung und die regelmässigen Austauschgespräche konnte die Bachelorarbeit stetig bis zu ihrer Endfassung weiter geformt werden.

Nicht zuletzt sprechen die Autor:innen ihren herzlichen Dank auch den weiteren Dozierenden aus, mit denen im Rahmen des Bachelorkolloquiums und der Bachelorarbeit Austausch bestanden hat.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	V
Dank.....	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	XII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	2
1.2 Fragestellungen	3
1.3 Ziel und Abgrenzung	4
1.4 Motivation, Professionsverständnis und Berufsrelevanz.....	4
1.5 Adressat:innen.....	6
1.6 Aufbau der Arbeit	6
2 Grundlagen von Behinderung, Bildung und Teilhabe	7
2.1 Behinderung	7
2.1.1 Rechtliche Definitionen von Behinderung.....	7
2.1.2 Behinderung als mehrdimensionales Konzept.....	8
2.1.3 Gehbehinderung	8
2.1.4 Rollstuhl	8
2.2 Bildung.....	9
2.2.1 Definition von Bildung	9
2.2.2 Bedeutung von Bildung für die gesellschaftliche Teilhabe	9
2.2.3 Zugang zu Bildung für Menschen mit Behinderungen	10
2.2.4 Rahmenbedingungen der Teilhabe.....	10
2.2.5 Bildungssystem in der Schweiz	11
2.3 Recht auf Bildung.....	12
2.3.1 Internationale Grundlagen des Rechts auf Bildung.....	12
2.3.2 Schweizer Rechtslage.....	12
2.3.3 Bildung und Soziale Arbeit	12
2.4 Rechtliche Bestimmungen bezüglich Barrierefreiheit	13
2.4.1 Behindertenrechtskonvention der UN.....	13
2.4.2 Staatliche Verpflichtungen.....	13

2.4.3	Barrierefreiheit	14
2.4.4	Recht auf Lebensqualität.....	15
2.4.5	Diskriminierungsverbot.....	15
2.4.6	Behindertengleichstellungsgesetz	16
2.4.7	Aus- und Weiterbildungen	16
2.5	Inklusion	17
2.5.1	Begriffe und theoretische Grundlagen	17
2.5.2	Bildungssystem und Inklusion	17
2.5.3	Situation in der Schweiz	18
2.5.4	Rolle der Sozialen Arbeit	19
2.6	Nachteilsausgleich	19
3	Theorien und theoretische Konzepte	21
3.1	Konstituierung von Raum	21
3.1.1	Spacing und Syntheseleistung	21
3.1.2	Reproduktion räumlicher Strukturen	22
3.1.3	Atmosphäre.....	22
3.1.4	Beispielhafte Anwendung auf schulische Ausbildung	22
3.1.5	Bedeutung für die Soziale Arbeit	23
3.1.6	Fazit Raumkonstituierung.....	23
3.2	Systemtheorie	23
3.2.1	Funktionale Differenzierung und das Bildungssystem	23
3.2.2	Inklusion und Exklusion.....	24
3.2.3	Inklusion von Menschen im Rollstuhl im Bildungssystem	25
3.2.4	Fazit zur Systemtheorie.....	25
3.3	International Classification of Functioning, Disability and Health	26
3.3.1	Behinderung als Wechselwirkung	26
3.3.2	Kontextfaktoren	26
3.3.3	Dynamische Wechselwirkung.....	27
3.3.4	Beispielhafte Anwendung auf schulische Ausbildung	27
3.3.5	Fazit zur ICF	27

3.4	Lebensweltorientierung	28
3.4.1	Lebensweltorientierung als Perspektive auf individuelle Teilhabe	28
3.4.2	Entstehungskontext und Bedeutung für heterogene Lebensverhältnisse	28
3.4.3	Dimensionen der Lebensweltorientierung	29
3.4.4	Struktur- und Handlungsmaximen	29
3.4.5	Fazit zur Lebensweltorientierung.....	30
3.5	Bedürfnistheorie.....	31
3.5.1	Grundlagen der Bedürfnistheorie	31
3.5.2	Bedürfnisse von Menschen im Rollstuhl im schulischen Kontext.....	32
3.5.3	Fazit zur Bedürfnistheorie	33
4	Methodisches Vorgehen	34
4.1	Forschungszugang und Erkenntnisinteresse.....	34
4.2	Interviews.....	35
4.2.1	Theoretische Verankerung der Interviewmethode	35
4.2.2	Sampling und Auswahl der Interviewpartner:innen	35
4.2.3	Zugang zum Feld	36
4.2.4	Entwicklung des Leitfadens.....	36
4.2.5	Durchführung der Interviews	37
4.3	Datenaufbereitung	37
4.3.1	Wahl der Darstellung.....	37
4.3.2	Wörtliche Transkription.....	37
4.4	Auswertungsverfahren	38
5	Darstellung der Ergebnisse	39
5.1	Verbleibender Zugang zum Bildungssystem	39
5.2	Barrieren im schulischen Alltag	40
5.3	Strategien im Umgang mit Barrieren	42
5.4	Belastende und bestärkende Erfahrungen	43
5.5	Zeitliche Aspekte.....	46
5.6	Lebensqualität	47
5.7	Zukunftsperspektiven.....	48

6	Diskussion der Forschungsergebnisse	50
6.1	Teilhabe im Raum	50
6.1.1	Bauliche Platzierungen und Zugänglichkeit	50
6.1.2	Soziale Zuschreibungen und Wirkungen von Raum	51
6.1.3	Reproduktion von Ausschlüssen durch bestehende Strukturen	51
6.1.4	Atmosphärische Wirkung von Räumen	52
6.1.5	Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit	53
6.2	Inklusion im Systemkontext	53
6.2.1	Selektive Mechanismen	54
6.2.2	Systemübergreifende Inklusion	54
6.2.3	Inklusion durch Sichtbarkeit	54
6.2.4	Inklusion als Systemfrage	55
6.3	ICF und Bildungszugang	56
6.3.1	Umweltfaktoren als Barrieren	56
6.3.2	Personenbezogene Faktoren	56
6.3.3	Ganzheitliche Perspektive auf Teilhabe	57
6.3.4	Bedeutung für die Soziale Arbeit	57
6.4	Lebensweltorientierte Betrachtung von Barrieren	57
6.4.1	Kumulative Wirkung alltäglicher Barrieren	58
6.4.2	Soziale Beziehungen	58
6.4.3	Subjektives Erleben	59
6.4.4	Zeit als knappe Ressource im Alltag	59
6.4.5	Struktur- und Handlungsmaximen	59
6.5	Bedürfnisse im Bildungsalltag	60
6.5.1	Zugang	61
6.5.2	Rahmenbedingungen der Bedürfnisbefriedigung	61
6.5.3	Auftrag an die Soziale Arbeit	61
6.6	Rückbezug auf Ausgangssituation	62
6.6.1	Direkte Einflussfaktoren auf den Alltag	62
6.6.2	Architektonische Barrieren	62

6.6.3	Gesellschaftliche Sensibilisierung	63
6.6.4	Gesetzliche Bestimmungen.....	63
7	Beantwortung der Forschungsfragen.....	64
7.1	Hauptfragestellung.....	64
7.2	Erste untergeordnete Fragestellung	65
7.2.1	Bauliche Barrieren.....	66
7.2.2	Soziale Barrieren.....	66
7.2.3	Institutionelle Barrieren	66
7.2.4	Förderfaktoren	67
7.3	Zweite untergeordnete Fragestellung.....	68
7.3.1	Auferlegte Rolle	69
7.3.2	Psychische Belastung	69
7.4	Dritte untergeordnete Fragestellung.....	70
7.4.1	Bestehende Situation	70
7.4.2	Flexible Bedingungen.....	71
8	Schlussfolgerungen	72
8.1	Makroebene.....	72
8.2	Mesoebene	74
8.3	Mikroebene	76
8.4	Fazit.....	78
8.5	Möglichkeiten für vertiefte Forschung.....	79
9	Quellenverzeichnis	80
Anhang	87
A:	Einverständniserklärung.....	87
B:	Interviewleitfaden	88
C:	KI-Verzeichnis	89

Die gesamte Bachelorarbeit wurde von Anne-Sophie Lin und Elias Flury gemeinsam verfasst.

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
BehiG	Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz)
BehiV	Verordnung über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsverordnung)
BfArM	Bundesministerium für Arzneimittel und Medizinprodukte
BGE	Bundesgerichtsentscheid
BRK	Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention)
BV	Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
DGM	Deutsche Gesellschaft für Muskelkranke e. V.
EBGB	Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren
HSLU	Hochschule Luzern
IASSW	International Association of Schools of Social Work
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IFSW	International Federation of Social Workers
SPZ	Schweizer Paraplegiker-Zentrum
SR	Systematische Rechtssammlung
SZH	Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
WHO	World Health Organization (Weltgesundheitsorganisation)

1 Einleitung

«Es ist halt als Mensch mit einer Einschränkung [...] unsere Welt ist ja eigentlich nicht für das gemacht grundsätzlich.» (Interviewpartner:in A, persönliche Mitteilung, 2025, 10. April).

Dieses Zitat spiegelt die Situation, in welcher sich Menschen im Rollstuhl täglich befinden, auf eindrückliche Weise wider. Sie erleben eine Umwelt, die ihren Bedürfnissen nicht gerecht wird. Speziell im Bildungssystem werden strukturelle Barrieren deutlich. Sie reichen von unzugänglichen Gebäuden bis hin zu fehlender Unterstützung im Schulalltag. Die vorliegende Bachelorarbeit widmet sich der Frage, wie solche Barrieren die schulische Ausbildung von Menschen im Rollstuhl beeinflussen und welche Voraussetzungen es für chancengerechte Teilhabe geben muss. Dabei verfolgt sie das Ziel, den betroffenen Menschen eine Stimme zu geben und ihre Sichtweise zu verstehen.

Ziel dieser Arbeit ist, auf Grundlage von Fachliteratur und qualitativen Interviews mit Rollstuhlnutzenden, die eine schulische Ausbildung absolvieren oder bereits abgeschlossen haben, ein vertieftes Verständnis für bestehende Hürden zu gewinnen und die Rolle der Sozialen Arbeit in Bezug auf die mögliche Unterstützung Betroffener abzubilden. So sollen die bestehenden Strukturen analysiert und die subjektive Perspektive der Menschen im Rollstuhl miteinbezogen werden.

1.1 Ausgangslage

Trotz gesellschaftlicher Fortschritte in der Inklusion von Menschen mit Behinderungen zeigt sich, dass eine gleichwertige Teilhabe weiterhin nicht selbstverständlich ist, was auch für Menschen im Rollstuhl gilt (Grünenfelder et al., 2023, S. 70). Fehlendes Bewusstsein im Umgang mit Behinderungen, mangelnde Unterstützungsangebote und physische Barrieren führen dazu, dass Lebensbereiche wie die schulische Ausbildung noch immer nur eingeschränkt zugänglich sind (Grünenfelder et al., 2023, S. 17).

Schulische Teilhabe ist für alle, ob für Menschen mit oder ohne Behinderung, von grosser Bedeutung für die berufliche Zukunft und für die soziale Integration (Eckhart et al., 2011, S. 33, 98). Rollstuhlnutzende werden aber beim Erlangen von Bildung vor verschiedenste Herausforderungen gestellt, die nicht immer zufriedenstellend bewältigt werden können. Bauliche Voraussetzungen bei Gebäuden oder soziale Zugehörigkeit sind in vielerlei Hinsicht Ausdruck von Hürden für Menschen im Rollstuhl (Reinhardt et al., 2016, S. 213). Diese müssen von den Betroffenen überwunden werden, bevor Bildung möglich werden kann.

Gesetzliche Bestimmungen auf nationaler und auf internationaler Ebene garantieren zwar das Recht auf gleichberechtigte Bildung für Menschen mit Behinderungen, die Realität zeigt jedoch nach wie vor ein Bild mit zahlreichen Hindernissen (Inclusion Handicap, o. J.). Dadurch werden einerseits die schulischen Möglichkeiten von Menschen im Rollstuhl erheblich eingeschränkt, andererseits wird das subjektive Empfinden von Zugehörigkeit bei Betroffenen reduziert.

Innerhalb dieser Thematik fasst die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession ihren Auftrag. Zum einen muss sie eine strukturelle und gesellschaftliche Veränderung im Hinblick auf die Verbesserung der Situation von Menschen im Rollstuhl im Bildungswesen anstossen, zum anderen soll sie Betroffene aber auch auf individueller Ebene begleiten und unterstützen (Staub-Bernasconi, 2012, S. 277). Die vorliegende Arbeit macht konkrete Erfahrungen von Menschen im Rollstuhl im Bildungssystem sichtbar und zeigt mögliche Handlungsspielräume hinsichtlich einer inklusiven Praxis auf.

1.2 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund der beschriebenen Ausgangslage stellt sich die zentrale Frage, inwiefern die bestehenden Voraussetzungen von schulischer Ausbildung eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen im Rollstuhl beeinflussen. Die vorliegende Arbeit soll unter Berücksichtigung subjektiver Erfahrungen von Betroffenen im Hinblick auf strukturelle Gegebenheiten ein umfassendes Verständnis darüber ermöglichen. Um der Thematik näherzukommen, wurden eine Hauptfrage und drei untergeordnete Fragestellungen formuliert, die sich auf unterschiedliche Aspekte des Themas beziehen.

Hauptfragestellung

Inwiefern beeinflussen die Rahmenbedingungen schulischer Ausbildung die Teilhabe von Menschen im Rollstuhl?

Untergeordnete Fragestellungen

In welcher Hinsicht lassen sich Barrieren und Förderfaktoren für Menschen im Rollstuhl im Kontext der schulischen Ausbildung identifizieren?

Inwiefern fühlen sich Menschen im Rollstuhl in der schulischen Ausbildung benachteiligt?

Wie wird Inklusion für Menschen im Rollstuhl im Kontext der schulischen Ausbildung gewährleistet und welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit dabei leisten?

Neben dem Aufzeigen von bestehenden Herausforderungen sollen die Fragestellungen auch dabei helfen, gelingende Praktiken sichtbar zu machen. Die Erfahrungen der interviewten Personen werden durch die Fragestellungen mit gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen verknüpft. Dadurch sollen in der Analyse aus den persönlichen Lebensrealitäten Handlungsspielräume für Professionelle der Sozialen Arbeit auf gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene ausgearbeitet werden.

1.3 Ziel und Abgrenzung

Die Bachelorarbeit verfolgt das Ziel, ein vertieftes Verständnis für die schulische Ausbildungssituation von Menschen im Rollstuhl zu entwickeln. Dabei soll die Rolle der Sozialen Arbeit reflektiert werden.

Der Fokus der Arbeit liegt auf der schulischen Ausbildung nach der obligatorischen Schulzeit. Es werden ausschliesslich die Erfahrungen von Menschen mit Rollstuhlabhängigkeit betrachtet, andere Behinderungsformen werden nicht miteinbezogen. Dazu beschränkt sich die Arbeit auf die Situation an Bildungsinstitutionen in der Schweiz. Die internationale Situation wird nicht berücksichtigt.

1.4 Motivation, Professionsverständnis und Berufsrelevanz

Die Motivation zum Verfassen dieser Forschungsarbeit lag in der beruflichen Relevanz für die Soziale Arbeit. Persönliche Erfahrungen aus dem beruflichen und privaten Hintergrund der Autor:innen verstärkte das Interesse an der Thematik und zeigte die Notwendigkeit grösserer Sichtbarkeit auf.

Die Autor:innen waren unter anderem in der klinischen Sozialarbeit tätig und wurden dort direkt mit dem Lebensalltag von Menschen im Rollstuhl im professionellen Kontext konfrontiert. Aufgrund von Menschen im Rollstuhl im persönlichen Umfeld setzten sich die Autor:innen auch privat mit der Realität von Rollstuhlnutzenden auseinander. Sie haben gemeinsam das Studium an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit begonnen und ihnen ist aufgefallen, dass sie während der gesamten Studienzeit keine Kommiliton:innen im Rollstuhl hatten. Ein Angebot in Bezug auf die Unterstützung von Lernenden mit Beeinträchtigungen gibt es an der Hochschule Luzern zwar, jedoch muss dieses gemäss Markus Born, ehemaliger Leiter der Kontaktstelle «barrierefrei», aber noch bekannter gemacht werden (Busch, 2019). Dadurch hat sich die Neugierde und das Interesse der Autor:innen bezüglich der Situation von Menschen im Rollstuhl im Bildungssystem der Schweiz verstärkt.

Der Berufskodex von AvenirSocial (2010) ist der Leitfaden für das Professionsverständnis für Professionelle der Sozialen Arbeit und ihr Handeln. AvenirSocial ist der Schweizer Berufsverband der Sozialen Arbeit. Er bietet mit dem Berufskodex einen inhaltlichen und didaktischen Zugang zum Wertehintergrund der Sozialen Arbeit.

Der Berufskodex folgt den internationalen ethischen Prinzipien für die Soziale Arbeit der International Federation of Social Work (IFSW) und der International Association of Schools of Social Work (IASSW) (AvenirSocial, 2010, S. 6). Dabei richtet die Soziale Arbeit ihr Handeln nach den Prinzipien sozialer Gerechtigkeit aus und fördert ein menschengerechtes Sozial- und Solidarsystem (AvenirSocial, 2010, S. 7). Professionelle der Sozialen Arbeit sind durch den Berufskodex dazu verpflichtet, die Diversität der Menschen anzuerkennen, jede Form von Diskriminierung zurückzuweisen und auf ungerechte Praktiken öffentlich hinzuweisen (AvenirSocial, 2010, S. 9-10). Es ist ein Anliegen und eine Verpflichtung der Sozialen Arbeit, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten, damit alle Menschen genügend Ressourcen zur gesellschaftlichen Teilhabe erhalten. Individuen sollen in ihrer Entwicklung gefördert werden (AvenirSocial, 2010, S. 7-8). Professionelle der Sozialen Arbeit vermitteln der Öffentlichkeit ihr Wissen über soziale Probleme und über deren Ursachen und Wirkungen auf individueller und struktureller Ebene (AvenirSocial, 2010, S. 14).

Bezugsrahmen und Grundlagen des Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz bildet unter anderem das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) vom 13. Dezember 2006, SR 0.109 (AvenirSocial, 2010, S. 6). Diese hat die Schweiz im Jahr 2014 anerkannt und ratifiziert (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen [EBGB], o. J.). Der Schattenbericht der Institution Inclusion Handicap (Hess-Klein & Scheibler, 2022), wie auch die Beobachtungen der Vereinten Nationen (UN) über die Umsetzung der BRK zeigen, dass diese in der Schweiz noch lange nicht abgeschlossen ist (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2022). Dabei ist die Soziale Arbeit verpflichtet, zur Umsetzung und Erfüllung der BRK beizutragen. Mit ihrer Arbeit trägt sie zur Vision einer inklusiven Gesellschaft bei. Dies verlangt, dass Fachpersonen, darunter auch Professionelle der Sozialen Arbeit, ihren Handlungsspielraum kennen und nutzen. So können sie aktiv zum Abbau von Barrieren in der Gesellschaft beitragen.

1.5 Adressat:innen

In erster Linie richtet sich die Arbeit an Professionelle der Sozialen Arbeit, welche im Bildungssystem tätig sind oder mit Menschen im Rollstuhl zusammenarbeiten. Sie kann auch für weitere Disziplinen, etwa für Pädagogik, Recht oder Politikwissenschaften hilfreich sein, welche sich für die Anliegen und Interessen von und für Menschen im Rollstuhl einsetzen. Die Rolle, die Professionelle in diesen Disziplinen einnehmen, kann grossen Einfluss auf die Bildungswege von Menschen im Rollstuhl haben. Sei es im täglichen Umgang in den Bildungseinrichtungen oder in der Gestaltung der Rahmenbedingungen auf institutioneller, aber auch auf politischer Ebene. Des Weiteren ist die Arbeit an alle Personen gerichtet, die sich für Teilhabemöglichkeiten in unserer Gesellschaft interessieren.

1.6 Aufbau der Arbeit

Zunächst werden in Kapitel zwei die für das Verständnis der Arbeit grundlegenden Begriffe und gesetzlichen Grundlagen thematisch eingeführt. Anschliessend werden in Kapitel drei verschiedene Theorien und theoretische Konzepte eingeführt, welche die Situation von Menschen im Rollstuhl im Bildungskontext aus verschiedenen Perspektiven beleuchten lässt. Danach wird das methodische Vorgehen der Forschung im vierten Kapitel erläutert. In Kapitel fünf folgt die Darstellung der Ergebnisse mit Hilfe von Zitaten. In Kapitel sechs werden die Theorien mit den Forschungsergebnissen diskutiert, was die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel sieben bildet. Die Arbeit endet mit den Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit in Kapitel acht.

2 Grundlagen von Behinderung, Bildung und Teilhabe

Für das Verständnis der vorliegenden Arbeit bedarf es einer präzisen Klärung zentraler Begriffe. Folgende Definitionen schaffen eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema schulischer Teilhabe von Menschen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind.

2.1 Behinderung

Lernende im Rollstuhl werden in ihrem schulischen Alltag oft mit dem Begriff «Behinderung» konfrontiert. Im folgenden Abschnitt werden unterschiedliche Perspektiven auf das Verständnis von Behinderung dargestellt, damit eine Einordnung des Begriffs und der damit verbundenen Teilhabe erfolgen kann.

2.1.1 Rechtliche Definitionen von Behinderung

Es gibt verschiedene rechtliche Definitionen von Behinderung. Im Art. 2, Abs. 1 des Bundesgesetzes über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (BehiG) vom 1. Januar 2004, SR 151.3, ist festgehalten, dass eine Person als behindert gilt, wenn es ihr durch «eine voraussichtlich dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung» erschwert oder verunmöglicht wird, die Gestaltung ihres Alltags vorzunehmen, soziale Kontakte aufrechtzuerhalten, mobil zu sein, Aus- und Weiterbildungen wahrzunehmen oder einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Die Definition unterscheidet nicht zwischen Behinderungsformen, sondern sie betont die Auswirkungen auf die Lebensführung.

Ähnlich ist es in Art. 1 BRK festgehalten. Als Menschen mit Behinderungen gelten jene, die langfristige körperliche, seelische, psychische oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie im Zusammenhang mit verschiedenen Barrieren an einer gleichberechtigten, vollen und wirksamen gesellschaftlichen Teilhabe hindern.

Daraus lässt sich schliessen, dass eine isolierte Definition für körperliche Beeinträchtigungen in Gesetzestexten nicht zu finden ist. Es wird allgemeingültig formuliert, wie Barrieren abgebaut und die Möglichkeiten für Menschen mit jeglichen Behinderungen gesteigert werden können.

2.1.2 Behinderung als mehrdimensionales Konzept

Gemäss Gazareth (2009) sind die genannten rechtlichen Definitionen des Begriffs «Behinderung» Mischformen zwischen der medizinischen und der sozialen Dimension von Behinderung (S. 5). Die medizinische Definition geht darauf ein, dass eine Schädigung des Körpers besteht (Gazareth, 2009, S. 6). Das Gesundheitsproblem bedarf medizinischer Versorgung, welche auf Heilung oder Anpassung beziehungsweise Verhaltensänderung des Menschen abzielt (World Health Organization [WHO], 2001/2005, S. 24). Die soziale Definition von Behinderung beschreibt, dass die gesellschaftlichen Umstände eine Person darin behindern, ein voll integriertes soziales Leben zu führen (ebd.). Um diesen gesellschaftlich bedingten Faktoren, die zu Behinderungen führen, entgegenwirken zu können, müssen Barrieren abgebaut werden. Insbesondere unzugängliche Gebäude oder Verkehrsmittel, institutionelle Diskriminierung oder integrationshemmende Bildung zählen zu gesellschaftlichen Barrieren, die zu sozialer Behinderung führen (ebd.). Durch die Anpassung des Umfelds an die Ansprüche einer Person kann ermöglicht werden, dass sie alltägliche Aktivitäten auf ihre eigene Weise ausführen kann (ebd.).

2.1.3 Gehbehinderung

Mit dem medizinischen Ansatz kann der Begriff «Gehbehinderung» erklärt werden. Personen gelten als gehbehindert, wenn sie lediglich eine Strecke von bis zu 200 Metern zurücklegen oder sich dabei nur mit besonderer Hilfe fortbewegen können (Strassenverkehrsamt des Kantons Luzern, o. J.). Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass sowohl Schädigungen des Bewegungsapparates der Beine selbst als auch indirekte Gehbehinderungen wie Atem- und Kreislaufprobleme unter diesem Begriff zusammengefasst werden (ebd.). Ursache der Einschränkung können gemäss Duden (o. J. a) genetische Defekte oder Verletzungen sein.

2.1.4 Rollstuhl

Rollstühle sind technische Hilfsmittel, die Funktionseinschränkungen oder -verluste im Bereich der Fortbewegung ausgleichen sollen (Deutsche Gesellschaft für Muskelkranke e. V. [DGM], o. J.). Durch sie soll die Unabhängigkeit und die Selbständigkeit erhalten oder vergrössert werden (ebd.). Dabei gibt es, je nach Schweregrad der Einschränkung in der Fortbewegung, verschiedene Ausführungen, wobei die Art des Antriebs den grössten Unterschied macht. Nebst manuell betriebenen Rollstühlen gibt es auch Modelle mit elektrischem Antrieb. Durch persönliche Bedarfsermittlung wird abgeklärt, welches Modell für eine Person passend ist (ebd.). Trotz seiner Funktion als Instrument zur Teilhabe kann er auch soziale Distanz erzeugen. So müssen Rollstuhlnutzende bei der Fortbewegung teilweise erheblichen Mehraufwand auf sich nehmen.

2.2 Bildung

Folgend wird das Bildungssystem der Schweiz und die Bedeutung von Bildung mit Fokus auf die Teilhabe von Menschen im Rollstuhl erläutert.

2.2.1 Definition von Bildung

Bildung wird als individueller Prozess der Selbstverwirklichung und Auseinandersetzung mit kulturellen und sozialen Inhalten verstanden. Gemäss Püttmann (2019) besteht die Möglichkeit, dass sich der Mensch selbst bildet oder er durch äussere Faktoren gebildet wird (S. 2). Bildung kann auch als das Verfügen über «wertvolle Inhalte» oder «ökonomisch verwertbare Qualifikationen» beschrieben werden (ebd.). Bei Bildung handelt es sich um eine Tätigkeit des Individuums. Der Mensch muss seine Bildung selbst verwirklichen. Neben Wissen umfasst Bildung auch ästhetisches Empfinden, Handlungsfähigkeit und kritisches Denken (Püttmann, 2019, S. 3).

2.2.2 Bedeutung von Bildung für die gesellschaftliche Teilhabe

Gesellschaftliche Teilhabe ist eng mit Bildung verknüpft. Oftmals ist das Durchlaufen, insbesondere von formeller Bildung, Voraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt oder für politische Mitbestimmung (Dietrich, 2017, S. 29-30). Je nach Aufwandserfordernis kann Teilhabe als prekär erfahren werden, während der Verlust von Teilhabe auch als Gewinn beurteilt werden kann. Wenn von Teilhabe gesprochen wird, muss die Teilhabeform, die Teilhabequalität und das Teilhabeergebnis berücksichtigt werden. Bei Teilhabe handelt es sich um einen dynamischen Begriff, der nur in einer Mehrdimensionalität verstanden werden kann (Dietrich, 2017, S. 29-30). Die Teilhabe im Kontext der Erziehungswissenschaften und der Bildungspolitik wird meist mit einer positiven Konnotation versehen. Dabei entsteht eine Abhängigkeit zwischen Teilhabe an Bildung und den damit verbundenen Möglichkeiten an gesellschaftlicher Teilhabe. Denn die Teilhabe am Arbeitsmarkt setzt in der Regel voraus, dass zuvor Teilhabe an Bildung erfolgt ist. Teilhabe an Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsprozessen ist darauf ausgerichtet, für einen künftigen Zeitpunkt eine Bedingung für eine andere Teilhabeformen zu sein (Dietrich, 2017, S. 29-30).

Bei Teilhabe handelt es sich nicht um einen statischen Zustand, sondern sie bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen Inklusion und Exklusion. Eine Studie über die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen hat gezeigt, dass nicht von einer vollkommenen Teilhabe in einem inklusiven Setting ausgegangen werden kann und separative Settings nicht mit beeinträchtigter Teilhabe gleichgesetzt werden können (Pfister et al., 2017, S. 52).

In der Sozialpolitik wird Bildung als Investition in Humankapital betrachtet. Bildung kann soziale Risiken wie Armut oder Erwerbslosigkeit senken (Busemeyer & Garritzman, 2019, S. 789). Fritschi und Oesch (2009) legen in ihrer Studie dar, dass Personen, die nach der obligatorischen Schulzeit keinen Sekundarstufe II-Abschluss erwerben, in der Regel von ökonomischer und sozialer Prekarität betroffen sind (S. 2). Ausbildungslosigkeit kann die Ursache von unterschiedlichen Risiken sein. Darunter Armut, Erwerbslosigkeit, das Leiden an gesundheitlichen Problemen oder der Bezug von Transferleistungen. Die Merkmale des sozialen Hintergrunds wie Geschlecht, Alter, Elternhaus oder Migration haben bereits Einfluss auf die Kompetenzen einer Person, die sie auf Sekundarstufe I erwerben kann (ebd.). Dies erfolgt aufgrund von sozialer Vererbung des Bildungsstands der Eltern, Rollenvorstellungen und ökonomischen Möglichkeiten. Dies hat direkten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, ob eine Person einen Sekundarstufe II-Abschluss erwirbt (Fritschi & Oesch, 2009, S. 2).

2.2.3 Zugang zu Bildung für Menschen mit Behinderungen

Art. 24 BRK hält fest, dass die Vertragsstaaten das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen anerkennen. Damit dieses Recht ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit verwirklicht werden kann, sind die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen sowie lebenslanges Lernen zu gewährleisten. Der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2022) kritisierte die Gesamtstrategie der Schweiz zur Umsetzung der BRK, wie auch den unzureichenden Zugang zur Berufs- und Hochschulbildung (S. 11). Der Schattenbericht, welcher anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen formuliert wurde, hält ebenfalls fest, dass es in der Schweiz keine Rechtsgrundlage und keine Strategie für ein inklusives Grundschulsystem gibt (Hess-Klein & Schefer, 2014, S. 5). Ausgewiesen wird ein bedingter Vorrang der integrativen Beschulung. Eine integrative Beschulung führt mit der Argumentation einer ungenügenden Organisation der Regelschule zu einer separativen Beschulung (ebd.). Zudem mangelt es an einem systematischen Transfer der Ressourcen, an Fachkenntnissen oder an geeigneten Raumausstattungen. So wie es kein inklusives Grundschulsystem gibt, gibt es auch kein inklusives Berufsbildungssystem. An (Fach-)Hochschulen fehlt es oftmals an universellem Design. Damit sind die Raumausstattung, die Gestaltung des Unterrichts oder die Form der Lehrmittel gemeint (Hess-Klein & Schefer, 2014, S. 5).

2.2.4 Rahmenbedingungen der Teilhabe

Der UN-Ausschuss für die BRK (2022) hat in den abschliessenden Beobachtungen zum Erstbericht der Schweiz festgehalten, dass die fehlende Harmonisierung der Gesetzgebung und des politischen Rahmens in der Schweiz besorgniserregend ist (S. 2). Zudem werden in

Gesetzgebungen und politischen Rahmenbedingungen Begriffe verwendet, welche Menschen mit Behinderungen abwerten. Des Weiteren weist der Ausschuss auf das Fehlen einer Gesamtstrategie zur Umsetzung der BRK in allen Lebensbereichen hin (UN-Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2022, S. 2). Bei den Ausführungen zu Art. 24 BRK äussert der Ausschuss (2022) Sorge über die Hindernisse, mit welchen Lernende mit Behinderungen beim Zugang zu Berufs- und Hochschulbildung konfrontiert werden (S.11). Der Ausschuss fordert, dass sichergestellt werden muss, dass Menschen mit Behinderungen in der Lage sind, an zugänglicher und inklusiver Bildung teilzunehmen. Dies kann durch die Bereitstellung von angemessenen Vorkehrungen und dem Zugang zu inklusiven Programmen für zertifizierte berufliche Grund- und Weiterbildungen gewährleistet werden (ebd.).

Wie eine Studie von Pro Infirmis belegt, sind zwei Drittel der Menschen mit Behinderungen in der Schweiz von Bildungsbarrieren betroffen. Die Altersgruppe der 16- bis 24-jährigen sind besonders stark betroffen (Grünenfelder et al., 2023, S. 17). Als Hauptgründe für Einschränkungen werden fehlende Barrierefreiheit, Anstrengungen beim Schulweg und finanzielle Hürden genannt (Grünenfelder et al., 2023, S. 18). Die Befunde weisen auf einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem subjektiv erlebten Ausmass an Einschränkung im Bildungsbereich und dem Verlauf der Schulbildung hin. So können Personen, welche Barrieren in der Bildung erleben, weniger leicht eine Aus- oder Weiterbildung absolvieren als Personen, für die im Bildungssystem keine Barrieren bestehen. Dies wird von den Betroffenen häufig als stark einschränkend empfunden (Grünenfelder et al., 2023, S. 17).

2.2.5 Bildungssystem in der Schweiz

Die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999, SR 101 hält in Art. 61a die rechtliche Grundlage für das föderalistisch strukturierte Bildungssystem fest. Die obligatorische Schulzeit besteht aus der Primarstufe inklusive zwei Jahre Kindergarten und der Sekundarstufe I und dauert elf Jahre. Darauf folgt die Sekundarstufe II, welche eine Berufslehre oder eine weiterführende Schule umfasst. In der Tertiärstufe kann eine höhere Berufsbildung absolviert oder eine Hochschule besucht werden (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren [EDK], 2020).

Für gesellschaftliche Teilhabe ist Bildung eine zentrale Voraussetzung. Die vorhandenen strukturellen Hürden, welche im schweizerischen Bildungssystem nach wie vor bestehen, behindern jedoch Menschen mit Behinderungen. Um Chancengerechtigkeit und Selbstbestimmung zu ermöglichen, ist eine konsequente Umsetzung von inklusiven Bildungsstrukturen unerlässlich.

2.3 Recht auf Bildung

Die nächsten Ausführungen beleuchten die rechtliche Situation der Bildung auf internationaler und nationaler Ebene. Anschliessend wird auf die Bedeutung der rechtlichen Rahmenbedingungen für die Soziale Arbeit im Zusammenhang mit Bildung eingegangen.

2.3.1 Internationale Grundlagen des Rechts auf Bildung

In der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 ist das Recht auf Bildung als grundlegendes Menschenrecht verankert. Art. 26 AEMR definiert Bildung als unentgeltlich, zumindest auf Primarstufe. Fach-, Berufs- und Hochschulbildung sollen entsprechend den Fähigkeiten der Schüler:innen und Studierenden für alle zugänglich sein (Amnesty. o. J.). Das Ziel der Bildung ist die Entfaltung der Persönlichkeit, die Förderung der Menschenrechte, Toleranz und soziale Teilhabe (ebd.). Die Ratifizierung der AEMR durch die Schweiz verpflichtet sie zur Umsetzung dieses Rechts. 2014 hat die Schweiz zudem die BRK ratifiziert. In Art. 24 BRK wird das Recht auf inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen konkretisiert. Dabei geht es um den gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Bildungssystem, unabhängig von individuellen Einschränkungen.

2.3.2 Schweizer Rechtslage

In Art. 62a BV ist das Recht auf Bildung verankert. Die Kantone müssen einen ausreichenden Grundschulunterricht gewährleisten, welcher allen Kindern offensteht. Bund und Kantone sind gemeinsam für die nachobligatorische Bildung verantwortlich (Art. 63 BV).

Aufgrund des Föderalismus ergeben sich 26 kantonale Schulgesetze, weshalb es zu regionalen Unterschieden beim Bildungsangebot, bei den Zugangsvoraussetzungen und bei den Fördermassnahmen gibt. Die Kantone sind dazu aufgefordert, die wichtigsten Ziele und Strukturen zu harmonisieren. Eine Harmonisierung ist jedoch nicht flächendeckend umgesetzt (Hess-Klein & Schefer, 2014, S. 75).

2.3.3 Bildung und Soziale Arbeit

Die Profession der Sozialen Arbeit versteht ihr professionelles Handeln im Dienste der Förderung von Teilhabe, sozialer Gerechtigkeit und der Menschenrechte. Ausserdem betont die IFSW in der Definition der Sozialen Arbeit die Wichtigkeit von Empowerment, dem Abbau von strukturellen Barrieren und der Anerkennung von Diversität (2014).

Rechtliche Grundlagen wie die AEMR, die BRK, die BV der Schweiz oder der Berufskodex der Sozialen Arbeit bilden die Grundlage für sozialarbeiterisches Handeln. Dabei übernimmt die Soziale Arbeit eine vermittelnde Rolle zwischen Individuum und unterschiedlichen Systemen. Basierend auf dem Menschenbild, welches dem Berufskodex und dem Verständnis der Sozialen Arbeit zugrunde liegt, ist das Ziel der Sozialen Arbeit die Stärkung und die Selbstbefähigung der Menschen. Wann immer möglich sollen die Menschen ihre Interessen in der Politik selbst vertreten können. Sollte dies nicht möglich sein, setzt sich die Soziale Arbeit anwaltschaftlich für die Interessen ihrer Klientel ein. Bei der Einforderung von Rechten und Pflichten für Klient:innen gegenüber dem Staat bezieht sich die Soziale Arbeit auf unterschiedliche Disziplinen, etwa auf die Medizin, das Recht oder die Psychologie. Basierend auf den Erkenntnissen von verschiedenen Disziplinen setzt sich die Soziale Arbeit auch für die Implementierung der Barrierefreiheit im Bildungswesen und für eine partizipative Schulentwicklung ein.

2.4 Rechtliche Bestimmungen bezüglich Barrierefreiheit

Folgend wird auf die rechtliche Situation in Bezug auf Barrierefreiheit eingegangen. Dabei werden die internationalen und die nationalen gesetzlichen Bestimmungen betrachtet.

2.4.1 Behindertenrechtskonvention der UN

Die UN haben die BRK am 13. Dezember 2006 verabschiedet und trat 2008 in Kraft. Die Schweiz hat diese am 15. April 2014 ratifiziert. Das Gesetz trat am 15. Mai 2014 in Kraft (Hess-Klein & Schefer, 2014, S. 7).

In Art. 1 BRK steht, dass die Förderung, den Schutz und die Gewährleistung der Menschenrechte und Grundfreiheiten von Menschen mit Behinderungen sowie die Achtung ihrer Würde angestrebt wird. Die BRK konkretisiert die bestehenden Menschenrechte (AEMR) für Menschen mit Behinderungen und verankert Abwehrrechte und Leistungsansprüche gegenüber dem Staat (Hess-Klein & Schefer, 2014, S. 8).

2.4.2 Staatliche Verpflichtungen

Die Vertragsstaaten werden durch Art. 4 Abs. 1 BRK zur vollen Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen verpflichtet, ohne jegliche Diskriminierung (Studer & Pärli, 2023, S. 66). Sowohl aus der BRK als auch aus Literatur und der Praxis können folgende drei staatliche Hauptpflichten abgeleitet werden: Unterlassungspflichten, Schutzpflichten und Gewährleistungspflichten.

Durch *Unterlassungspflichten* wird ein Staat dazu verpflichtet, ein bestimmtes Verhalten zu unterlassen, welches ein durch die Konvention garantiertes Recht verletzt (Studer & Pärli, 2023, S. 69).

Menschenrechte wirken auch im Verhältnis zwischen Privatpersonen. *Schutzpflichten* sind Pflichten des Staates, damit die menschenrechtlichen Garantien nicht durch Dritte verletzt werden. Privaten wird dabei ein Anspruch auf Schutz gegenüber dem Staat vermittelt. Das Konzept der Schutzpflichten findet sich in Art. 35 Abs. 3 BV wieder, welches dazu führt, dass die Grundrechte auch unter Privaten wirksam werden (Studer & Pärli, 2023, S. 68). Die Schutzpflichten setzen voraus, dass die Staaten Gefahren erfassen und sie rechtlich oder faktisch abwenden können.

Mit den *Gewährleistungspflichten* wird einem Staat die Pflicht auferlegt, durch aktives Ergreifen von Massnahmen dafür zu sorgen, dass die Menschenrechte in umfassender Weise realisiert werden können. Die Pflicht der Realisierung wird dabei in die Ermöglichungs-, Bereitstellungs- und Förderungspflicht unterteilt. Dadurch wird der Staat auf dieser gesetzlichen Ebene zum Erbringen von Finanzierungsleistungen, dem Bereitstellen von Gütern oder anderweitigen Dienstleistungen verpflichtet (Studer & Pärli, 2023, S. 68).

2.4.3 Barrierefreiheit

Das Recht auf Zugänglichkeit ist in Art. 9 BRK festgehalten. Ziel davon ist, Menschen mit Behinderungen den gleichberechtigten Zugang zur physischen Umwelt, zu Transportmitteln, Information und Kommunikation sowie zu anderen Einrichtungen und Diensten zu gewährleisten. In der BRK wird zwischen der generellen Barrierefreiheit und angemessenen Vorkehrungen unterschieden. Im allgemeinen Kommentar Nr. 2 zur BRK wird weiter ausgeführt, dass die Barrierefreiheit ganze Gruppen betrifft, während sich angemessene Vorkehrungen auf individuelle Bedürfnisse beziehen (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2014, S. 7-8).

Die Verpflichtung zur Barrierefreiheit ist eine Vorabpflicht. Die Vertragsstaaten müssen bereits im Vorfeld sicherstellen, dass Orte, Angebote und Dienstleistungen zugänglich sind, unabhängig davon, ob eine konkrete Anfrage zur Nutzung dieser vorliegt. Die Umsetzung von Barrierefreiheit darf nicht aus Kostengründen verweigert werden. Nur bei individuellen Vorkehrungen kann geprüft werden, ob sie eine unzumutbare Belastung darstellen (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2014, S. 7-8).

Festzuhalten ist, dass Art. 9 BRK die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, umfassende Massnahmen zur Gewährleistung von Barrierefreiheit in allen Lebensbereichen zu ergreifen. Dabei bezieht sich die Barrierefreiheit nicht nur auf bauliche Aspekte, sondern schliesst den Zugang zu

Verkehr, Information, Kommunikation, Produkten und Dienstleistungen unabhängig davon, ob das Angebot von öffentlichen oder privaten Anbietenden erfolgt, mit ein. Ziel ist der gleichberechtigte Zugang für alle Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und unter Wahrung ihrer Menschenwürde. Barrierefreiheit muss inklusiv und unter Berücksichtigung von Geschlecht, Alter und anderen Faktoren gedacht und umgesetzt werden (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2014, Nr. 13, S. 4).

2.4.4 Recht auf Lebensqualität

Art. 10 BRK verlangt, dass Parameter von den Vertragsstaaten entwickelt werden, damit für Menschen mit Behinderungen ein Umfeld geschaffen wird, welches die Lebensqualität begünstigt. Damit besteht das Potenzial, die gesellschaftliche Wahrnehmung bezüglich Behinderungen zu verändern. Abzuklären gilt, inwieweit Art. 10 BRK verlangt, dass die Vertragsstaaten Leistungen der Gesundheitsversorgung, Assistenz oder Hilfsmittel wie zum Abbau von Barrieren beim Zugang zu gesellschaftlichen Aktivitäten erbringen müssen (Naguib, 2023, S. 255).

2.4.5 Diskriminierungsverbot

Die Vertragsstaaten werden durch Art. 5 BRK dazu verpflichtet, die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz sicherzustellen und die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen. Es geht nicht um eine Gewährung von mehr Rechten, sondern um das gleichberechtigte Gewähren der gleichen Rechte (Studer et al., 2023, S. 108). Der Diskriminierungsschutz wird in Art. 5 Abs. 2 BRK konkretisiert und verpflichtet die Staaten, jede Form der Diskriminierung zu verbieten und effektiven rechtlichen Schutz in allen Lebensbereichen sicherzustellen (Studer et al., 2023, S. 108-109).

Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung sind Teile der Grundprinzipien aller Menschenrechte (Studer et al., 2023, S. 108-109) und bereits in Art. 1 und 2 AEMR verankert. Diese Prinzipien werden in der BRK in Art. 5 Abs. 3 wieder aufgegriffen und verpflichten die Vertragsstaaten dazu, geeignete Massnahmen zur Förderung der Gleichstellung zu treffen. Der in Art. 1 BRK definierte Zweck des Übereinkommens, die Förderung des vollen und gleichberechtigten Genusses aller Menschenrechte durch Menschen mit Behinderungen, zieht sich durch alle Gesetzesartikel. So findet man ihn auch in Art. 24 BRK mit dem Recht auf Bildung wieder. Die notwendigen Anpassungen werden in Art. 2 BRK unter «angemessene Vorkehrungen» beschrieben. In der Schweiz erfolgt eine Güterabwägung gemäss Art. 5 Abs. 2 BV (Schwander, 2021, S. 54). Die Beweislast für das Vorliegen einer Unverhältnismässigkeit liegt gemäss Art. 11 BehiG beim Staat (Studer et al., 2023, S. 113-115).

2.4.6 Behindertengleichstellungsgesetz

Das BehiG beruht auf Grundlage von Art. 8 Abs. 4 BV. Das Ziel des BehiG ist es, die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen (Art. 1 Abs. 1 BehiG). Es soll eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht werden (Art. 1 Abs. 2 BehiG).

Der Begriff der «Benachteiligung» wird im BehiG definiert. Eine Benachteiligung liegt vor, wenn Menschen mit Behinderungen rechtlich oder tatsächlich anders und ohne sachliche Rechtfertigung als Menschen ohne Behinderungen behandelt und so schlechter gestellt werden. Des Weiteren ergibt sich eine Benachteiligung dann, wenn eine differenzierte individuelle Behandlung fehlt, welche zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen und Menschen ohne Behinderungen notwendig wäre (BGE 129 II 289). Jedoch entsteht mit Art. 8 Abs. 4 BV kein individualrechtlicher, gerichtlich durchsetzbarer Anspruch auf Herstellung faktischer Gleichheit. Es handelt sich lediglich um einen Gesetzgebungsauftrag, welcher verbindlich durch das BehiG wahrgenommen werden muss (ebd.).

2.4.7 Aus- und Weiterbildungen

Das BehiG gilt gemäss Art. 3 lit. f auch für Aus- und Weiterbildungen. In Art. 2 Abs. 5 BehiG werden typische Benachteiligungen, wie der erschwerte Einsatz von Hilfsmitteln oder Assistenz oder die fehlende Anpassung von Unterrichts- oder Prüfungsformaten genannt. Der Bund kann gemäss Art. 16 BehiG Programme, welche die Integration von Menschen mit Behinderungen verbessern, fördern. Dazu gehört auch der Bildungsbereich (Art. 16 Abs. 2 lit. a BehiG).

Weitere Ausführungen in Bezug auf Aus- und Weiterbildungen sind in der Verordnung über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 1. Januar 2014, SR 151.31 (BehiV) verfasst. Art. 12 BehiV verpflichtet Arbeitgebende zu Anpassungen im beruflichen Umfeld. Dies kann die Arbeitsplatzgestaltung, die Arbeitszeiten oder Weiterbildungen betreffen. Spezifische Regelungen für Menschen im Rollstuhl im Kontext von Bildung sind darin nicht enthalten. Das verdeutlicht die bestehenden Lücken in der Umsetzung von Barrierefreiheit in der Schweizer Gesetzgebung in Bezug auf Rollstuhlabhängigkeit.

2.5 Inklusion

Der Begriff «Inklusion» ist in Gesetzgebungen und Literatur in Bezug auf die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen allgegenwärtig. In diesem Kapitel wird der Begriff näher beleuchtet und auf rechtliche Rahmenbedingungen, den Stand der Umsetzung von Inklusion in der Schweiz und die Rolle der Sozialen Arbeit eingegangen.

2.5.1 Begriffe und theoretische Grundlagen

Inklusion kommt aus dem lateinischen «inclusio» und bedeutet aus soziologischer Perspektive das Mit-einbezogen-sein oder die gleichberechtigte Teilhabe an etwas (Duden, o. J. b). Eine allgemein anerkannte Definition von Inklusion gibt es nicht. Inklusion ist multifaktoriell und mehrdimensional zu konstruieren (Grosche, 2015, S. 20). Wocken (2010) beschreibt die Inklusion als höchste Stufe eines Kontinuums, bei welchem volle Gleichberechtigung und Selbstbestimmung erreicht sind (S. 220-221). Es geht nicht um die Darstellung einer Entwicklung, sondern um die Werthierarchie von immer höherwertigen Menschenrechten und Anerkennungsformen (ebd.). In der fünften und letzten Stufe, der Inklusion, verfügen Menschen mit Behinderungen über das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit. Sie sind im Besitz der gleichen Rechte wie Menschen ohne Behinderungen (Wocken, 2010, S. 223).

In der BRK kommt das Wort «Inklusion» als solches nicht vor. Art. 3 BRK beschreibt die allgemeinen Grundsätze und Art. 3 lit. c fordert «die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft». Die Formulierung der BRK zielt auf eine volle und wirksame Teilhabe und Miteinbezug in die Gesellschaft ab. Dies soll sich nicht auf eine Personengruppe, etwa Menschen mit Behinderungen, beschränken, sondern kann sich erweitern lassen (Papke, 2021, S. 33).

2.5.2 Bildungssystem und Inklusion

Mit Art. 24 BRK werden die Vertragsstaaten zu einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen verpflichtet. Dabei soll die Bildung zur vollen Entfaltung der Persönlichkeit und zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigen. Gemäss Art. 24 Abs. 5 BRK haben Menschen mit Behinderungen das Recht auf gleichberechtigten Zugang zu Hochschulbildung und auf lebenslanges Lernen. Es liegt in der Verantwortung der Vertragsstaaten, dass angemessene Vorkehrungen getroffen werden (Filippo, 2023, S. 677).

Das Bildungssystem soll sich also den Menschen anpassen und nicht umgekehrt. Das Bildungssystem muss darauf ausgerichtet sein, dass Menschen mit Behinderungen ihr volles Potential ausschöpfen können und ihnen so eine uneingeschränkte und effektive Teilhabe in einer freien Gesellschaft ermöglicht wird (Filippo, 2023, S. 671-672). Das Recht auf Bildung ist eines der elementarsten Rechte, da es zur Verwirklichung von anderen Rechten notwendig ist. Solche Rechte sind etwa die Teilhabe in allen Lebensbereichen gemäss Art. 19 BRK und politische, soziale und kulturelle Rechte, wie sie in Art. 28 und Art. 30 BRK beschrieben werden.

Dabei ist auf die Dependenz zwischen der Teilhabe an Bildung und der Teilhabe an anderen sozialen Systemen wie dem Arbeitsmarkt (vgl. Kapitel 2.2) hinzuweisen (Dietrich, 2017, S. 29-30). Das BehiG soll unter anderem den Zugang zu Bildung, Arbeitsplätzen und öffentlichen Einrichtungen erleichtern. Auf Ebene der Hochschulbildung umfasst dies die Beseitigung von Barrieren und die Förderung der Inklusion von Studierenden mit Behinderungen. Dabei gibt es bereits Fortschritte, es bestehen aber weiterhin Herausforderungen bei der Umsetzung (Enable Me, o. J.).

Es lässt sich festhalten, dass durchaus eine Entwicklung in bestimmten Bereichen stattgefunden hat, Gleichstellung jedoch nach wie vor keine Selbstverständlichkeit ist und weiterhin Bedarf am Abbau von Barrieren besteht (ebd.). Dabei ist die Bedeutung von professioneller und kostenloser Beratung zu erwähnen, die notwendig für die Einforderung von Rechten ist (ebd.).

2.5.3 Situation in der Schweiz

Der Mangel an verbindlichen rechtlichen Vorgaben wurde unter anderem vom Schweizer Dachverband der Selbsthilfe- und Selbstvertretungsorganisationen von Menschen mit Behinderungen (agile) im Zusammenhang mit der Teilrevision des BehiG kritisiert. In der Berufsbildung und den Hochschulen sind die Unterstützungsmassnahmen oft unzureichend. Der Zugang zu Bildungsinstitutionen ist von barrierefreiem Verkehr und baulichen Gegebenheiten abhängig. Zudem sind nicht nur Menschen mit Behinderungen Adressat:innen von universellen Designs, sondern auch weitere Personengruppen der Gesellschaft. Dazu zählen ältere Personen, Kleinkinder oder Personen mit Kinderwagen (Agile, 2024, S. 13).

Zwei von drei Menschen mit Behinderungen erleben in der Schweiz Einschränkungen in ihren Bildungsmöglichkeiten (Grünenfelder et al., 2023, S. 17). Gemäss Kronenberg (2021) gibt es keine nationale Statistik zu Menschen mit Behinderungen im Bildungssystem (S. 91). Trotz bestimmten Fachstellen und Netzwerken für Studierende mit Behinderungen an (Fach-)Hochschulen fehlt es noch an universellem Design, welches von allen Menschen mit oder ohne Behinderung genutzt werden kann. Zudem werden Studierenden mit Behinderungen

regelmässig rein formelle Anpassungsmassnahmen untersagt und materielle Massnahmen werden gar nicht in Betracht gezogen (Hess-Klein & Scheibler, 2022, S. 5).

2.5.4 Rolle der Sozialen Arbeit

Als Menschenrechtsprofession setzt sich die Soziale Arbeit für die Ressourcenerschliessung und die Vernetzung zwischen Menschen untereinander, aber auch zwischen Menschen und Systemen ein. Die Soziale Arbeit handelt anwaltschaftlich für ihre Klientel und setzt sich für die Durchsetzung der Menschenrechte ein. Ziel ist es, allen Menschen eine aktive und selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Dazu müssen Barrieren nicht nur erkannt, sondern auch abgebaut werden (Meier et al., 2021, S. 65). Insbesondere Bildungsprozesse sind entscheidend für die anschliessenden Inklusionsbedingungen für andere (Teil-)Systeme unserer Gesellschaft (Dietrich, 2017, S. 29-30). Die Umsetzung der BRK fordert von den Vertragsstaaten geeignete Massnahmen und Interventionen zum Abbau der Barrieren, welche die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben auf unterschiedlichen Ebenen für Menschen mit Behinderungen verhindern (Hazibar & Mecheril, 2013).

2.6 Nachteilsausgleich

Um den besonderen Bedürfnissen von Lernenden mit Behinderungen gerecht zu werden, kennt das Schweizer Bildungssystem Nachteilsausgleiche. Dadurch sollen Menschen mit Behinderungen die Chance erhalten, gleichermassen vom Bildungssystem zu profitieren wie Menschen ohne Behinderungen (Schellenberg et al, 2020, S. 17). Auf internationaler Ebene bildet die BRK dafür die rechtliche Grundlage. Sie enthält Ziele, die durch die Schaffung von förderlichen Strukturen umgesetzt werden sollen (ebd.). Auch in Art. 8 Abs. 4 BV wird in den Ausführungen zur Rechtsgleichheit festgelegt, dass das Gesetz Massnahmen zur Beseitigung von Nachteilen von behinderten Menschen vorsieht (Mizrahi & Bolkensteyn, 2020, S. 10).

Die Wichtigkeit von Nachteilsausgleichen lässt sich von der Haltung des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen ableiten, welcher der Meinung ist, dass Bildung das wichtigste Instrument auf dem Weg zur Realisierung einer inklusiven Gesellschaft ist (Meier-Popa, 2020, S. 3).

Im Unterschied zur Integration in das Schulsystem, in dem die Lernenden den Vorgaben der Bildungseinrichtungen des Regelsystems entsprechen müssen, bieten Nachteilsausgleiche eine Möglichkeit zur Inklusion im Bildungssystem. Der Unterschied dabei ist, dass sich Lernende so nicht dem Bildungssystem anpassen müssen, sondern die Bildungseinrichtungen

Voraussetzungen schaffen, mit welchen sich eine Anpassung seitens der Lernenden erübrigt (Mizrahi & Bolkensteyn, 2020, S. 9).

Die Massnahmen, die Nachteile ausgleichen sollen, werden auf individueller Ebene festgelegt. So werden formale Anpassungen der Lern- und Prüfungsbedingungen vorgenommen, ohne jedoch die Lernziele zu verändern (Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik [SZH], o. J.). Die inhaltlichen Anforderungen an eine Prüfung sollen trotzdem erfüllt werden (Swissunability, o. J.). Die individuelle Festlegung der ausgleichenden Massnahmen wird von einer fachkundigen Instanz attestiert (SZH, o. J.). Massnahmen zum Nachteilsausgleich bei Prüfungen können etwa Pausen, Zeitverlängerung, die Möglichkeit zur Nutzung eines Computers oder eine Änderung der Prüfungsform sein (Swissunability, o. J.).

Der Kanton Zürich nennt als Beispiel für die Anpassung der Prüfungsform bei körperlichen Behinderungen, zum Beispiel bei einer Bewegungsstörung, die Möglichkeit der Hinzunahme einer Hilfsperson. So können etwa bei einer Prüfung die notwendigen Arbeitsschritte zur Fertigstellung einer Aufgabe mündlich an die Hilfsperson übermittelt werden, die diese Anweisungen dann ausführt, statt eine Konstruktion mit Zirkel, Lineal und Geodreieck anfertigen zu müssen (o. J.).

Nachteilsausgleiche umfassen neben angepassten Prüfungsbedingungen auch weitere Unterstützungsformen, etwa die Möglichkeit einer Verlängerung der Studienzeit oder den Einsatz technischer Hilfsmittel (Swissunability, o. J.).

3 Theorien und theoretische Konzepte

In diesem Kapitel werden theoretische Perspektiven vorgestellt, die das Forschungsthema aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Die ausgewählten Theorien bieten Zugänge, um Barrieren, Exklusionsmechanismen, sowie Möglichkeiten zur Förderung von Inklusion zu analysieren. Anhand themenbezogener Beispiele wird aufgezeigt, wie diese theoretischen Ansätze zur Interpretation der empirischen Ergebnisse beitragen können. Das Kapitel bildet somit die Grundlage für die spätere Einordnung der Befunde im Hinblick auf praktische sozialarbeiterische Handlungsoptionen.

3.1 Konstituierung von Raum

Die Teilhabemöglichkeiten von Menschen im Rollstuhl in schulischen Ausbildungssettings lassen sich nicht losgelöst von der räumlichen Gestaltung und Bedeutung schulischer Umgebung bestimmen. Raum ist nicht nur ein physischer Ort, er wird gesellschaftlich hergestellt und strukturiert (Löw, 2012, S. 224). Martina Löw bietet mit der Theorie der Konstituierung des Raumes eine Grundlage dafür, dass Raum mit für die soziale Teilhabe zentrale Themen wie Zugehörigkeit, Ausschluss und Macht in Verbindung gebracht werden kann (Löw, 2012, S. 228). Durch die Theorie entsteht die Möglichkeit, schulische Rahmenbedingungen nicht nur in Bezug auf bauliche, sondern auch vor dem Hintergrund der Atmosphäre und hinsichtlich der ihm zugeschriebenen sozialen Bedeutungen zu analysieren (Löw, 2012, S. 229). So lassen sich Zugänge schaffen, um der Beantwortung der Fragen nach erlebter Benachteiligung, Barrieren und den Wirkmöglichkeiten der Sozialen Arbeit näherzukommen.

3.1.1 Spacing und Syntheseleistung

Gemäss Löw (2012) entsteht Raum durch das Zusammenspiel von Platzierungsprozessen (Spacing) und Bedeutungszuschreibungen (Syntheseleistung). Räume bleiben also keine statischen Container, die sich nicht verändern, sondern sind das Resultat sozialer Praktiken (S. 224-225). Spacing steht dabei für die materielle Struktur eines Raumes, etwa wie breit eine Tür ist oder wo ein Aufzug eingebaut ist (Löw, 2012, S. 225). Die Syntheseleistung beschreibt hingegen, wie Räume von Menschen interpretiert und erlebt werden. Dies können Empfindungen über Eingebundenheit oder Ausgrenzung sein (ebd.). Das Verständnis über die Produktion oder das Abbauen räumlicher Barrieren wird massgeblich von diesen zwei Vorgängen geprägt. Auf den schulischen Kontext bezogen bedeutet dies, dass sich eine Person zum Beispiel trotz

vorhandener Rampe (Spacing) aufgrund von sozialen oder symbolischen Strukturen (Syntheseleistung) ausgeschlossen fühlen kann.

3.1.2 Reproduktion räumlicher Strukturen

Bei der Konstituierung von Raum wird Struktur nicht nur gebildet, sondern auch reproduziert (Löw, 2012, S. 226.). Bestehende gesellschaftliche Gegebenheiten prägen die Entstehung neuer Räume, während diese Räume ihrerseits auf die Strukturen zurückwirken. Raum ist also nicht bloss ein Produkt von Struktur, sondern wirkt selbst auch strukturierend zurück. Dies nennt Löw «Dualität von Raum» (ebd.).

Somit sind Räume auch Ausdruck gesellschaftlicher Machtverhältnisse. An Räumen kann die Verteilungsgerechtigkeit in der Gesellschaft abgelesen werden (Löw, 2012, S. 228). Wer Einfluss bei der Gestaltung von Räumen hat, kann sie an die eigenen Bedürfnisse anpassen (Löw, 2012, S. 228). Menschen mit weniger Möglichkeiten, wie Schüler:innen mit Mobilitätseinschränkungen, sind zwar auf die vorhandene Raumstruktur angewiesen, haben aber keine Möglichkeit, diese mitzugestalten. Dadurch werden gesellschaftliche Ungleichheiten nicht nur im Raum sichtbar, sie werden darin auch weitergebildet (Löw, 2012, S. 226). Wenn nun also Raum nicht für alle konzipiert wurde, stellt er eine Barriere dar, unabhängig davon, ob dies bewusst oder unbewusst geschehen ist.

3.1.3 Atmosphäre

Die Atmosphäre, die in einem Raum herrscht, wird subjektiv wahrgenommen. Sie entsteht aus dem Wechselspiel zwischen den wahrnehmenden Menschen und der wahrgenommenen Wirkung eines Raumes. So können Empfindungen wie Wohlbefinden oder Ablehnung entstehen (Löw, 2012, S. 229). Auch wenn schulische Gebäude barrierefrei gebaut sind, kann die Gestaltung von Räumen Empfindungen wie Exponiertheit, Anderssein oder Gefühle von Nicht-Zugehörigkeit auslösen. Die Atmosphäre eines Raumes ist nicht objektiv messbar, aber von grosser subjektiver Bedeutung (ebd.). Unwohlsein aufgrund von Gegebenheiten in einem Raum kann direkten Einfluss auf den Lernerfolg und somit auf die Bildungschancen haben.

3.1.4 Beispielhafte Anwendung auf schulische Ausbildung

In Bezug auf Bildungsräume und die Partizipation von Menschen im Rollstuhl im Bildungsprozess kann negatives Empfinden der Atmosphäre an folgendem typischen Beispiel beschrieben werden: Ein eigens abgegrenzter Bereich in einem Hörsaal für Menschen, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind. Die Atmosphäre, die gemäss Löw (2012) als Folge der inszenierten Platzierung entsteht (S. 229), kann sich im genannten Beispiel negativ auf das betroffene Individuum auswirken. Auch wenn alle Bedingungen für Barrierefreiheit erfüllt sind, entsteht der Eindruck, exponiert und nicht Teil der Gruppe zu sein. In Bezug auf die Chancengleichheit sind

formal zwar die Kriterien erfüllt, durch die räumliche Exponierung gegenüber den Kommiliton:innen besteht aber die Möglichkeit, dass Unwohlsein hervorgerufen wird. Dieses könnte sich unter Umständen wiederum negativ auf das Lernen und somit auf die schulische Leistung und die Möglichkeiten, einen Abschluss zu erlangen, auswirken.

3.1.5 Bedeutung für die Soziale Arbeit

Für die Soziale Arbeit kann im Zusammenhang mit der Raumtheorie abgeleitet werden, dass es wichtig ist, Barrieren zu erkennen und sie zu benennen. Dabei soll bedacht werden, welche konkreten Ausschlüsse Menschen im Rollstuhl erleben. Auf dieser Grundlage kann, unter Mitgestaltung Betroffener selbst, das Raumverhältnis verändert werden. An der Schnittstelle zwischen Individuum und System kann die Soziale Arbeit Voraussetzungen schaffen, damit Räume nicht bloss funktional zugänglich, sondern auch sozial inklusiv gestaltet werden.

3.1.6 Fazit Raumkonstituierung

Die Raumtheorie von Martina Löw hilft dabei, schulische Barrieren nicht nur als technische, sondern auch als soziale Gegebenheiten zu verstehen. Damit kann aufgezeigt werden, dass Räume nicht neutral wirken, sondern dass sie sowohl in- als auch exkludieren können (Löw, 2012, S. 228). Für die Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit bedeutet das, dass es einer Analyse bedarf, die sich nicht nur auf die architektonischen Bedingungen von Räumen beschränken, sondern auch darauf, wie sie von den Individuen erlebt werden.

3.2 Systemtheorie

Folgend wird die Systemtheorie nach Niklas Luhmann als theoretischer Bezugsrahmen zur Analyse schulischer Teilnahmebedingungen angewendet. Die Systemtheorie eignet sich für die Betrachtung von gesellschaftlichen Strukturen, deren Abgrenzungen sowie der Inklusion und Exklusion von Individuen in sozialen Systemen.

3.2.1 Funktionale Differenzierung und das Bildungssystem

Luhmann beschreibt in seiner soziologischen Systemtheorie die funktionale Differenzierung als zentrales Strukturprinzip der modernen Gesellschaft. Sie besteht aus eigenen Teilsystemen wie Politik, Wirtschaft oder Bildung, welche eine spezifische Aufgabe für die Gesellschaft übernehmen (Miller, 2021, S. 52). Diese Systeme operieren nach ihrer eigenen Logik und

Codierung (Miller, 2021, S. 52). Die Systeme sind autopoietisch. Das bedeutet, dass sie ihre Strukturen selbst reproduzieren (Luhmann, 2021, S. 43, 60-61).

Eines dieser Funktionssysteme ist das Bildungssystem. Es organisiert, strukturiert und operiert seine Kommunikationsprozesse nach einer eigenen Logik. Gleichzeitig ist das Funktionssystem Bildung mit anderen Systemen wie dem Wirtschafts-, Politik- oder Rechtssystem verbunden (Luhmann, 2021, S. 261-262). Dabei reagiert es nicht automatisch auf individuelle Bedürfnisse, wie sie von Menschen im Rollstuhl geäußert werden. Es kann Komplexität aus der Umwelt aber durchaus aufnehmen und diese intern verarbeiten. Dabei beschreibt Luhmann einen dreistelligen Selektionsprozess: Die Selektion der Information, die Selektion der Mitteilung und die Selektion des Verstehens. Die ersten zwei Selektionen sind bei den Sendenden (Alter) und die dritte Selektion bei den Empfangenden (Ego) zu verorten (Berghaus, 2022, S. 77). Die dritte Selektion ist am wichtigsten. Sie verdeutlicht, dass die Interpretation durch die Empfangenden darüber entscheidet, ob eine Kommunikation vorliegt und auch um welche Form der Kommunikation es sich handelt (Berghaus, 2022, S. 89).

3.2.2 Inklusion und Exklusion

Die Inklusion beschreibt innerhalb der Systemtheorie die momentane Teilnahme eines Bewusstseins (Individuum) an der Kommunikation eines Systems (Miller, 2021, S. 66). Voraussetzung ist, dass die individuellen Inklusionsfähigkeiten den Inklusionsbedingungen eines Systems entsprechen. Das bedeutet, dass nicht alle Menschen die gleichen Chancen für eine Teilhabemöglichkeit beziehungsweise für Inklusionsmöglichkeiten in einem System und somit auch Zugang zu einem bestimmten System haben (Miller, 2021, S. 66).

In Bezug auf das Bildungssystem bedeutet dies, dass eine Inklusion nur dann erfolgen kann, wenn Menschen im Rollstuhl den organisatorischen und strukturellen Anforderungen entsprechen. Dabei übernimmt die Soziale Arbeit die Rolle einer Vermittlerin. Ein Nebeneffekt einer funktional differenzierten Gesellschaft ist, dass Probleme eines einzelnen Funktionssystems nicht immer zufriedenstellend gelöst werden können (Luhmann, 1998, S. 633). Dies geschieht, weil sich die Probleme wechselseitig verstärken und sich die Exklusionen keinem einzelnen Funktionssystem zuordnen lassen (ebd.). Luhmann beschreibt die Möglichkeit der Bildung eines neuen Funktionssystems, welches sich mit den Exklusionsfolgen funktionaler Differenzierung auseinandersetzt. Das Funktionssystem Soziale Arbeit übernimmt eine Brückenfunktion und unterstützt Menschen, um (wieder) Zugang zu anderen Funktionssystemen zu erhalten (Miller, 2021, S. 86).

3.2.3 Inklusion von Menschen im Rollstuhl im Bildungssystem

Die Inklusion im Bildungssystem ist häufig die Voraussetzung für Teilhabe in anderen gesellschaftlichen Systemen, zum Beispiel der Arbeit oder der Freizeit. So kann die Inklusion in ein Funktionssystem für eine Person neue Inklusionsmöglichkeiten schaffen (Miller, 2016, S. 58). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass eine Exklusion aus dem Bildungssystem eine Reihe von sozialen Benachteiligungen auslösen kann, da die Teilhabe an anderen Systemen erschwert wird.

Hervorzuheben ist die Bedeutung des Bildungssystems, bei welchem eine Inklusion auch über Eigenleistung zu erreichen ist. Dadurch können Chancen entstehen. Jugendliche mit wenig oder keiner familiären Unterstützung können aufgrund von funktionaler Inklusion im Bildungssystem einen Weg finden, ihr weiteres Leben zu meistern (Stichweh, 1997, S. 601-607). Auch wenn das Bildungssystem als funktional geschlossenes System nicht direkt auf individuelle Bedürfnisse reagiert, kann über Kommunikation im Sinne der Systemtheorie mit Gesetzen, inklusiver Pädagogik oder Nachteilsausgleichen eine Änderung der Bedingungen oder der Logik des Funktionssystems erfolgen. Hierbei ist erneut die Funktion der Sozialen Arbeit als Schnittstelle zwischen Individuum und System zu betonen. Physische Barrieren, fehlende Assistenz oder fehlendes Verständnis im Bildungssystem sind nicht nur praktische Hindernisse, sondern können als systemtheoretische Selektionsmechanismen bezeichnet werden, welche die Teilhabe am Bildungssystem verhindern oder erschweren. Die Soziale Arbeit kann durch Beratung, Empowerment und interdisziplinäre Zusammenarbeit zur Mitgestaltung der Inklusionsbedingungen des Bildungssystems beitragen und diese beeinflussen.

3.2.4 Fazit zur Systemtheorie

Anhand der Systemtheorie nach Luhmann können auf analytische Weise die strukturellen Bedingungen von Inklusion und Exklusion im Bildungssystem betrachtet werden. Es kristallisiert sich heraus, dass die gesellschaftliche Teilhabe selektiv bedingt ist, nicht nur in Bezug auf die Teilhabe im Bildungssystem. Trotz formellen Zugangsberechtigungen kann dies eine faktische Exklusion für Menschen im Rollstuhl bedeuten. Dabei ist die Soziale Arbeit in einer systemvermittelnden Rolle, welche zu inklusiven Bedingungen beiträgt oder diese weiterentwickelt. So können auch neue Inklusionswege geschaffen werden.

3.3 International Classification of Functioning, Disability and Health

Damit eingeordnet werden kann, wie sich die Rahmenbedingungen der schulischen Ausbildung auf die Teilhabe von Menschen im Rollstuhl auswirken, müssen Faktoren jenseits ihrer körperlichen Einschränkungen miteinbezogen werden. Dabei hilft es, die Beeinträchtigung, Umweltfaktoren und gesellschaftliche Strukturen gemeinsam zu betrachten (WHO, 2001/2005, S. 13-14). Geeignetes Hilfsmittel dafür ist die ICF. ICF steht für «International Classification of Functioning, Disability and Health», zu Deutsch «Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit» (WHO, 2001/2005, S. 4). Die von der WHO herausgegebene Klassifikation dient fach- und länderübergreifend als einheitliches Instrument zur bio-psycho-sozialen Betrachtung von Gesundheit und Behinderung, wobei sowohl die körperliche Funktionsfähigkeit als auch die Kontextfaktoren berücksichtigt werden (Bundesministerium für Arzneimittel und Medizinprodukte [BfArM], o. J.).

3.3.1 Behinderung als Wechselwirkung

Anders als defizitorientierte Modelle zur Einordnung der medizinischen Situation beschreibt die ICF nicht Krankheiten selbst, sondern die Auswirkungen von gesundheitlichen Einschränkungen auf die Lebensführung und die Teilhabe (WHO, 2001/2005, S. 9). Es wird dabei auf verschiedene Fragen eingegangen. Zum einen wird auf die Einschränkung der Körperfunktionen, zum anderen wird auch auf die Frage, welche Aktivitäten möglich sind und wo die gesellschaftliche Teilhabe erschwert ist, eingegangen (WHO, 2001/2005, S. 14). Auch in das Gesamtbild miteinbezogen werden Umwelt- und personenbezogene Faktoren. Die ICF ist also nicht defizitorientiert aufgebaut, sondern eröffnet einen ressourcenorientierten Blick auf die individuelle Lebenssituation einer Person und wie sie in Wechselwirkung zu ihrer Umwelt steht (ebd.).

3.3.2 Kontextfaktoren

Bei der ICF spielen zwei Ebenen von Kontextfaktoren eine Rolle. Das sind einerseits die Umweltfaktoren, wie Barrierefreiheit, bauliche Gegebenheiten oder die Versorgung mit Hilfsmitteln. Die andere Ebene stellen die personenbezogenen Faktoren dar. Dazu zählen Alter, Geschlecht, Gewohnheiten oder kulturelle Prägungen (WHO, 2001/2005, S. 14). Diese Faktoren wirken nicht neutral, sondern beeinflussen, ob eine Person ihre Fähigkeiten entfalten kann oder ob sie Barrieren erlebt (ebd.). Eine Person im Rollstuhl ist demnach nicht behindert, weil

sie die Fähigkeit zu gehen nicht besitzt, sondern sie wird von den Gegebenheiten der Schule behindert, welche keinen barrierefreien Zugang bietet.

3.3.3 Dynamische Wechselwirkung

Gemäss der ICF wird Behinderung als dynamisches Zusammenspiel der Gesundheit und der Umwelt gesehen (WHO, 2001/2005, S. 14). Dies bedeutet, dass allein aus der körperlichen Einschränkung keine Barrieren entstehen können. Sie werden aus der Interaktion mit den nicht angepassten Rahmenbedingungen der Umwelt geschaffen (ebd.). Auf den schulischen Kontext bezogen bedeutet das, dass die Teilhabe nicht durch die Behinderung beschränkt wird, sondern infolge mangelnder struktureller Voraussetzungen und fehlender sozialarbeiterischer Unterstützung bedingt ist.

3.3.4 Beispielhafte Anwendung auf schulische Ausbildung

Im schulischen Kontext kann die ICF bei der Analyse der Bedingungen helfen, mit denen Menschen im Rollstuhl konfrontiert sind. Am Beispiel einer Schülerin mit Paraplegie, die auf einen Rollstuhl angewiesen ist und ein bestimmtes Klassenzimmer nur über eine Treppe erreichen kann, kann folgende Aussage getroffen werden: Ihre körperliche Funktionsfähigkeit ist stabil, jedoch behindern die räumlichen Umweltfaktoren ihre gleichberechtigte Teilhabe am Unterricht. Durch die ICF bestünde die Möglichkeit, diese Bedingungen systematisch zu erfassen und daraus Unterstützungs- oder Anpassungsmassnahmen abzuleiten. Damit können bauliche Anpassungen begründet und geplant werden.

Konkret heisst das für die Praxis der Sozialen Arbeit, dass die ICF als Hilfsmittel dienen kann, um Unterstützungsleistungen für Menschen im Rollstuhl im Detail zu planen und umzusetzen. Hilfreich dabei ist, dass damit nebst den körperlichen Einschränkungen die Kontextbedingungen nicht ausser Acht gelassen werden. So können Hilfeleistungen individuell angepasst werden.

3.3.5 Fazit zur ICF

Durch die Betrachtung der ICF wird deutlich, dass die oft unzureichend berücksichtigten Kontextfaktoren massgeblich für die begrenzte schulische Teilhabe von Menschen im Rollstuhl verantwortlich sind. Die Behinderung an sich sollte dabei eine untergeordnete Rolle spielen. Die ICF hilft, systemische Anforderungen in Beziehung mit individuellen Voraussetzungen zu setzen und leistet damit einen bedeutenden Beitrag für das Ausarbeiten von Lösungen.

3.4 Lebensweltorientierung

Die Lebensweltorientierung nach Hans Thiersch¹ bietet einen Zugang zu individuellen Lebensrealitäten (Thiersch et al., 2012, S. 175). Er ist besonders dann von Bedeutung, wenn die Lebenslagen und die von der Gesellschaft vorgegebenen Rahmenbedingungen in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen (Thiersch et al., 2012, S. 185). So kann dieser Ansatz auch auf die Situation von Menschen im Rollstuhl angewendet werden, die eine schulische Ausbildung absolvieren. Vor dem Hintergrund der Forschungsfragen liefert die Lebensweltorientierung nicht nur Erkenntnisse in Bezug auf die strukturellen Bedingungen, sie hilft auch dabei, die subjektive Lebensrealität der Betroffenen zu verstehen (Thiersch et al., 2012, S. 178). Durch das alltägliche Erleben von Barrieren können Chancen oder Ausschlüsse aufgezeigt und somit entsprechende Lösungen gefunden werden.

3.4.1 Lebensweltorientierung als Perspektive auf individuelle Teilhabe

Lebensweltorientierung verbindet die Analyse individueller Lebenssituationen mit sozialarbeiterischen Handlungsmöglichkeiten (Thiersch et al., 2012, S. 175). Dabei kann sie im Kontext schulischer Bildung helfen, die alltäglichen Herausforderungen von Menschen im Rollstuhl als subjektiv bedeutsame Erfahrungen zu verstehen und nicht bloss als objektive Barrieren. So kann die Nutzung der Toilette oder der erschwerte Zugang zu Klassenzimmern nicht nur funktional, sondern auch emotional belastend sein. Solche Aspekte können bei oberflächlicher Betrachtung von Barrieren in Vergessenheit geraten.

3.4.2 Entstehungskontext und Bedeutung für heterogene Lebensverhältnisse

Als Reaktion auf die Individualisierung und die Pluralisierung der Lebenswelten der Menschen entstand die Lebensweltorientierung. Sie soll massgeschneiderte Hilfen ausgehend von konkreten Alltagserfahrungen ermöglichen (Thiersch et al., 2012, S. 179). Da Standardlösungen nicht mehr die Bedürfnisse aller Menschen befriedigen konnten, konnte mit Hilfe dieses neuen Ansatzes das Gelingen der täglichen Herausforderungen der Individuen erwirkt werden (ebd.).

¹ Die Autor:innen möchten an dieser Stelle klarstellen, dass sie sich lediglich auf die von Thiersch aufgestellte Theorie beziehen, Thiersch als Person aber nicht weiter thematisieren möchten. Thiersch wurde 2024 in Verbindung mit Missbrauchsvorwürfen gegenüber Helmut Kentler, einem Akteur in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe gebracht. Er soll von der Ausübung sexualisierter Gewalt Kenntnis gehabt, dies aber nicht problematisiert haben (Baader et al., 2024, S. 16).

Diese Hürden des Alltags können leichter fassbar gemacht werden, wenn die verschiedenen Dimensionen betrachtet werden, an welchen die Lebensweltorientierung ansetzt.

3.4.3 Dimensionen der Lebensweltorientierung

Thiersch et al. (2012) beschreiben sechs Dimensionen, in welchen sich Soziale Arbeit mit Hilfe der Lebensweltorientierung alltäglichen Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben annimmt (S. 186-188). Diese sind auch für den Bildungskontext und die Teilhabe der Rollstuhlnutzenden von Bedeutung. Bei den Dimensionen handelt es sich um die der erfahrenen Zeit, des erfahrenen Raumes, der sozialen Beziehungen, der alltäglichen Bewältigungsaufgaben, der Hilfe zur Selbsthilfe und der gesellschaftlichen Bedingungen (ebd.). In Bezug auf den Bildungskontext können verschiedene Situationen innerhalb dieser Kategorien von Bedeutung sein und Aufträge an die Soziale Arbeit stellen. Beispiele dafür sind Unsicherheiten beim Wechsel vom Gymnasium an eine Hochschule, die Erreichbarkeit von Räumen, Ausgrenzung innerhalb einer Schulklasse oder die Machbarkeit des täglichen Schulwegs. Hilfe zur Selbsthilfe kann mit Empowerment geschehen, mit dem Ziel, dass sich die Schüler:innen in das Schulsystem eingeschlossen fühlen. Auf gesellschaftlicher Ebene kann das für die Soziale Arbeit bedeuten, dass sie die Barrierefreiheit und die Teilhabemöglichkeiten von Menschen im Rollstuhl vorantreibt.

3.4.4 Struktur- und Handlungsmaximen

Die genannten Dimensionen werden in fünf verschiedenen Struktur- und Handlungsmaximen konkretisiert. Diese setzen sich zusammen aus Prävention, Alltagsnähe, Dezentralisierung, Integration sowie Partizipation (Thiersch et al., 2012, S. 188-190). Durch Prävention sollen belastbare und unterstützende bereits vorhandene Ressourcen und Kompetenzen zur Lebensbewältigung gestärkt werden (Thiersch et al., 2012, S. 188). Vorausschauend wird dabei auf möglicherweise eintretende Überforderungen geachtet, um frühzeitig Präventionsarbeit leisten zu können (ebd.). So kann beispielsweise Schulsozialarbeit frühzeitig Belastungen erkennen und Strategien zur Behebung dieser entwickeln. Alltagsnähe beschreibt die Niederschwelligkeit, die Hilfsleistungen im Leben von Personen haben sollten (Thiersch et al., 2012, S. 189). Auch ist damit gemeint, dass sich die Hilfen ganzheitlich am Leben einer Person und deren Erfahrungen orientieren sollen (ebd.). Mit Dezentralisierung beschreiben Thiersch et al. (2012) die Notwendigkeit, dass Hilfsangebote nicht nur an einzelnen Standorten, sondern flächendeckend verfügbar sein sollen (S. 189). Nur so könne die Sicherung allgemeiner Leistungsstandards gewährleistet werden (ebd.). Auf Rollstuhlnutzende im Bildungssystem bezogen könnte das bedeuten, dass Unterstützungsangebote im direkten Umfeld der Schüler:innen verfügbar sind und sie nicht den Standort wechseln müssen, um solche erreichen zu können. Durch Integration soll erreicht werden, dass keine Ausgrenzung mehr stattfindet (Thiersch et

al., 2012, S. 189). Dabei sollen Unterschiede anerkannt und Teilhabemöglichkeiten strukturell geschaffen und gesichert werden (ebd.). Schüler:innen im Rollstuhl soll also nicht nur physisch der Zugang zur Schule ermöglicht werden, sie sollen gleichberechtigte Teilhabe genießen und mitwirken können. Der Miteinbezug der Betroffenen in den Hilfsprozess wird als wichtig erachtet (Thiersch et al., 2012, S. 189). Alle am Prozess beteiligten Personen sollen die Möglichkeit erhalten, bei der Gestaltung von beispielsweise einem Hilfeplan mitzuwirken (ebd.). Voraussetzung dafür ist aber, dass Wege gefunden werden, wie dabei auf Augenhöhe kommuniziert und ausgehandelt werden kann, ohne dass die Professionellen der Sozialen Arbeit dabei in einer Machtposition stehen (Thiersch et al., 2012, S. 189-190). Die Beachtung dieser Maximen beim Hilfsprozess soll also ermöglichen, dass die Nähe zum Alltag der Klientel stets beachtet wird und nicht in den Hintergrund gerät.

3.4.5 Fazit zur Lebensweltorientierung

Im Zusammenhang mit Lernenden mit einer Rollstuhlabhängigkeit bietet die Lebensweltorientierung Professionellen der Sozialen Arbeit in der Gestaltung der Zusammenarbeit Orientierung. Unterstützung kann aufgrund der Ressourcen und der Gestaltungsspielräume aufgebaut und individuell angepasst werden, ohne dabei den Fokus auf die Defizite zu legen (Thiersch et al., 2012, S. 175). Die im Alltag liegende subjektive Lebensrealität der Lernenden kann so mit all ihren räumlichen Barrieren, den sozialen Interaktionen und den gesellschaftlichen Bewertungen betrachtet werden. Aufgrund dieser Faktoren lassen sich Hilfeleistungen abgestimmt auf die Person und deren Situation massschneidern.

Am Beispiel einer Person im Rollstuhl könnte dies bedeuten, dass genau betrachtet wird, wie sie ihren Schulalltag erlebt. Wo tauchen Bereiche auf, die von Stress geprägt sind und wo können Ressourcen verortet werden, mit denen solche Bereiche verbessert werden können? Mit Antworten auf diese Frage kann im Austausch mit der Person eine partizipative Lösungssuche stattfinden.

In Bezug auf die Veränderung des Systems birgt die Lebensweltorientierung Chancen für Professionelle der Sozialen Arbeit, Vorschläge einzubringen, die aufgrund der Erfahrungen mit der Klientel und deren Alltag gemacht werden konnten. Dadurch können Strukturen nachhaltig verbessert werden, sodass künftig in anderen Fällen bereits Voraussetzungen bestehen, die vorteilhaft für Lernende im Rollstuhl sind.

3.5 Bedürfnistheorie

Folgend wird auf die Bedürfnistheorie von Abraham Maslow eingegangen. Dabei werden die von ihm benannten unterschiedlichen Bedürfnisse beleuchtet und in Zusammenhang mit Menschen im Rollstuhl gebracht.

3.5.1 Grundlagen der Bedürfnistheorie

Bei einem Bedürfnis handelt es sich um ein körperlich oder geistig-seelisches Mangelempfinden des Menschen, bei welchem der Anspruch besteht, es zu beheben (Geldern, 2017, S. 22). Maslow geht davon aus, dass alle Menschen grundlegende Bedürfnisse haben, welche hierarchisch geordnet sind. Dabei ist das Handeln des Menschen durch die Befriedigung der Bedürfnisse motiviert. Erst wenn die niedrigeren Bedürfnisse ausreichend befriedigt werden konnten, wird das nächsthöhere Bedürfnis relevant und seine Erfüllung angestrebt (Geldern, 2017, S. 22-23).

Die Bedürfnisse reichen von physiologischen, Sicherheits-, Zugehörigkeits- und Wertschätzungs- bis hin zu Selbstverwirklichungsbedürfnissen. Dabei gelten die physiologischen Bedürfnisse wie Nahrung und Schlaf als Grundlage. Jedoch können alle physiologischen Bedürfnisse und das Konsumieren, welches oft damit verbunden ist, auch ein Ausdruck anderer Bedürfnisse sein (Maslow, 1954/2018, S. 63). Die physiologischen Bedürfnisse können also relativ sein, sind aber nicht vollständig isolierbar (ebd.). Beispielsweise kann es dazu kommen, dass Menschen, wenn sie das Bedürfnis nach Geborgenheit verspüren, zu essen beginnen. Anstelle die Einsamkeit zu eliminieren, wird stellvertretend das vermeidliche Bedürfnis nach Essen befriedigt. Sind die physiologischen Bedürfnisse ausreichend befriedigt, entsteht das Bedürfnis nach Stabilität, Ordnung und Schutz (Maslow, 1954/2018, S. 66). Hier hält Maslow die Reaktionen von Kindern auf Unsicherheiten fest, welche auch auf Erwachsene übertragbar sind (Maslow, 1954/2018, S. 67). Angst und Unsicherheit können bei Kindern durch Ungerechtigkeit, Unehrlichkeit oder Inkonsistenz bei Eltern ausgelöst werden (ebd.). Maslow verallgemeinert, dass auch der durchschnittliche erwachsene Mensch Sicherheit, Ordnung und Gesetzmässigkeit unerwarteten und chaotischen Situationen vorzieht (Maslow, 1954/2018, S. 68).

Soziale Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Freundschaft und Liebe folgen auf die Sicherheitsbedürfnisse (Schnotz, 2011, S. 27). Unter Isolation, Zurückweisung und fehlender Anerkennung leiden Menschen stark (Maslow, 1954/2018, S. 70-71). Das Bedürfnis nach Wertschätzung wird durch das Bedürfnis nach Anerkennung, Respekt und Bewunderung durch andere

und durch sich selbst ausgedrückt (Schnotz, 2011, S. 27). Besonders stabil ist die Selbstachtung, welche aus verdientem Respekt anderer entsteht (Maslow, 1954/2018, S. 73).

Die Bedürfnisse nach Wissen, ästhetischen Erfahrungen und Selbstverwirklichung zählen zu den Wachstumsbedürfnissen, welche für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit stehen (Schnotz, 2011, S. 26-27). Die Selbstverwirklichung beschreibt das Streben danach, die eigenen Potenziale zu entfalten (Schnotz, 2011, S. 27). Dazu formuliert Maslow: «Was Mensch sein kann, muss er sein» (Maslow, 1954/2018, S. 74). Selbstverwirklichung ist sehr spezifisch und von Person zu Person verschieden und kann erst nach der Erfüllung der anderen Bedürfnisse angestrebt und erreicht werden (Maslow, 1954/2018, S. 74). Das Bedürfnis nach Wissen beschreibt Maslow unter anderem als Technik für das Erlangen der grundlegenden Sicherheit, als Ausdruck der Selbstverwirklichung oder als Voraussetzung für die Befriedigung der Grundbedürfnisse. Damit sind sie Teilantworten auf die Frage, woher das Bedürfnis nach Wissen kommt (Maslow, 1954/2018, S. 76).

Ist ein in der Hierarchie «tieferes» Bedürfnis befriedigt, tauchen sofort andere (und höhere) Bedürfnisse auf und drängen dazu, befriedigt zu werden. Maslow drückt dies damit aus, dass die grundlegenden menschlichen Bedürfnisse in einer Hierarchie der relativen Vormächtigkeit organisiert sind (Maslow, 1954/2018, S. 65). Die Hierarchie der Bedürfnisse sind nicht so starr, wie es scheint. Die meisten Menschen weisen ungefähr diese Rangordnung der Bedürfnisse auf, jedoch gibt es Ausnahmen (Maslow, 1954/2018, S. 79). Der Grad der relativen Befriedigung beschreibt den Umstand, dass nicht alle Bedürfnisse gänzlich befriedigt werden können, sondern dass viele Menschen ihre Grundbedürfnisse nur teilweise befriedigen können und dabei einige Bedürfnisse teilweise unbefriedigt bleiben (Maslow, 1954/2018, S. 82).

3.5.2 Bedürfnisse von Menschen im Rollstuhl im schulischen Kontext

Mit dem Hintergrund über die Ausführungen zur Bedürfnistheorie wird folgend betrachtet, inwiefern die Bedürfnisse von Rollstuhlnutzenden im schulischen Kontext umgesetzt werden. Ausserdem wird deren Relevanz im Hinblick auf Barrieren und Teilhabemöglichkeiten beschrieben.

Durch physische, gesellschaftliche und institutionelle Barrieren kann die Bedürfnisbefriedigung von Menschen im Rollstuhl erschwert sein. Dies belegt beispielsweise der Schattenbericht zur Umsetzung der BRK in der Schweiz, welcher ungenügende Zugänglichkeiten zu Lernorten, Aufzügen oder Toiletten festgestellt hat (Hess-Klein & Scheibler, 2022, S. 29-33). Dieser Zustand betrifft unmittelbar die physiologischen Bedürfnisse, aber auch das Bedürfnis nach Sicherheit.

Unterschiedliche Bedingungen der Gesellschaft, zum Beispiel bauliche Gegebenheiten oder soziale Konstruktionen können dazu führen, dass die Bedürfnisse von Menschen im Rollstuhl im Vergleich zu Menschen, die nicht auf einen Rollstuhl angewiesen sind, anders erfüllt werden müssen. Dies kann sich unmittelbar auf die Möglichkeiten der Teilhabe an Bildung auswirken.

Die Befriedigung von sozialen Bedürfnissen wie Zugehörigkeit oder Wertschätzung sind durch fehlende Inklusion, Stigmatisierung oder Ausgrenzung bedroht. Wie der Schattenbericht zur Umsetzung der BRK in der Schweiz beschreibt, bestehen in den Kantonen und Gemeinden schwerwiegende Mängel. Es fehlen viele Strukturen, die für die Umsetzung der BRK nötig sind (Hess-Klein & Scheibler, 2022, S. 105). Des Weiteren fehlt in der Schweiz die Datengrundlage, um eine Aussage über die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen treffen zu können (Hess-Klein & Scheibler, 2022, S. 101). Fehlende Inklusion, Stigmatisierung und strukturelle Ausgrenzung erschweren das Gefühl von Akzeptanz. Durch das Ausbleiben statistischer Repräsentation von Menschen mit Behinderungen bleiben ihre Anliegen und Realitäten unsichtbar, was zu einem verzerrten Bild der Gesellschaft führt. Zudem führt die fehlende statistische Repräsentation auch zu einer Aberkennung der Situation oder den Umständen, welche Menschen mit Behinderungen und damit auch Menschen im Rollstuhl erfahren.

3.5.3 Fazit zur Bedürfnistheorie

Sind Grundbedürfnisse ungenügend befriedigt, kann das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung kaum erreicht werden. Menschen im Rollstuhl werden dabei insbesondere durch physische Hindernisse, fehlende Unterstützung oder normative Erwartungen in der Entfaltung von ihrem persönlichen Potenzial eingeschränkt.

Um eine inklusive Bildungslandschaft für Menschen im Rollstuhl zu erreichen, müssten die gesetzlichen und gesellschaftlichen, aber auch die räumlichen Bedingungen so gestaltet sein, dass sie die Bedürfnisse aller Ebenen ansprechen. Dabei kann die Soziale Arbeit zwischen individuellen Bedürfnissen, den Systemen und dem Individuum vermitteln. Damit setzt sie sich für die partizipative Gestaltung von Bildungssystemen ein. Das Ziel ist die systematische Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen. Mit der Bedürfnistheorie können Teilhabebarrrieren theoretisch analysiert und eingeordnet werden.

4 Methodisches Vorgehen

Die Autor:innen haben im Rahmen der Forschungsarbeit auf die Methode der qualitativen Sozialforschung zurückgegriffen und Interviews durchgeführt. Im folgenden Kapitel wird erläutert, welche spezifischen Arbeitsschritte vorgenommen wurden, um sich dem Forschungsergebnis anzunähern. Dabei wird auf die Auswahl der Interviewpartner:innen, die Datenerhebung sowie auf das Datenauswertungsverfahren eingegangen.

4.1 Forschungszugang und Erkenntnisinteresse

Das Ziel einer qualitativen Sozialforschung ist, bestimmte soziale Phänomene differenziert zu analysieren und dabei das Subjekt im Sinne seiner Gesamtheit zu betrachten (Misoch, 2019, S. 2). Gerade bei Themen, die durch das individuelle Erleben von strukturellen Rahmenbedingungen in Erscheinung treten, können durch die Anwendung dieser Methode subjektive Sichtweisen, Bedeutungszuschreibungen und Erfahrungen sichtbar gemacht werden (ebd.).

Im Unterschied zur quantitativen Forschung wird dabei keine statistische Repräsentation angestrebt. Vielmehr soll bei der qualitativen Vorgehensweise eine exemplarische Verallgemeinerung durch Typenbildung entstehen. Dadurch wird ein tieferes Erkenntnis über das untersuchte Phänomen angestrebt (Misoch, 2019, S. 2-3). So eröffnet sich ein Zugang, mit dem die Thematik aus der Sichtweise des Subjekts verstanden werden kann (Misoch, 2019, S. 2). Interviews stellen in diesem Zusammenhang eine geeignete Form der Datenerhebung dar. Im Dialog können die Erfahrungsberichte der Interviewpartner:innen eingeholt werden (Misoch, 2019, S. 13). Damit soll erreicht werden, dass das zu erforschende Phänomen möglichst dicht beschrieben werden und so ein tiefes Verständnis darüber geschaffen werden kann (ebd.).

So sollen die Lebensrealitäten von Menschen im Rollstuhl im Kontext schulischer Bildung exemplarisch erfasst und dargestellt werden können. Diese Einblicke ermöglichen ein Verständnis für strukturelle und individuelle Einflussfaktoren und bieten ausgehend davon die Möglichkeit, die Thematik professionell zu reflektieren und Handlungsmöglichkeiten für die sozialarbeiterische Praxis aufzuzeigen.

4.2 Interviews

Die vorliegende Arbeit hat sich mit dem qualitativ-interpretativen Forschungsansatz auseinandergesetzt, mit dem Ziel, die subjektiven Perspektiven von Menschen im Rollstuhl in Bezug auf ihre Erlebnisse im Bildungssystem zu erfassen, um so ihre individuellen Erfahrungen und Herausforderungen besser zu verstehen.

4.2.1 Theoretische Verankerung der Interviewmethode

Für die Datenerhebung wurde die Methode des problemzentrierten, halbstrukturierten Interviews mit narrativen Elementen, welches sich an Mayring anlehnt, gewählt (Mayring, 2023, S. 60-61). Dabei werden erzählgenerierende Fragen mit thematisch fokussierten Nachfragen verbunden, um Offenheit und Struktur zu vereinen. Die interviewten Personen sollen möglichst frei über ihren Bildungsweg und ihre Erfahrungen berichten können. Zugleich sollen bestimmte thematische Aspekte gezielt erfasst werden.

4.2.2 Sampling und Auswahl der Interviewpartner:innen

Der Zugang zu den Interviewteilnehmenden muss intersubjektiv nachvollziehbar, transparent und systematisch erfolgen (Misoch, 2019, S. 200). Um der Gefahr einer beliebigen Auswahl entgegenzuwirken, wird die Auswahl der Interviewteilnehmenden nachfolgend genauer dargestellt. Die Stichprobe wurde im Sinne einer Gelegenheitsstichprobe als Convenience Sampling ausgearbeitet. Das Verfahren basiert auf dem Prinzip der Verfügbarkeit und zeichnet sich durch Zeit-, Aufwands- und Kosteneffizienz aus (Misoch, 2019, S. 207). Trotz der methodischen Limitation dieser Samplingmethode wurde sie im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit als passend erachtet.

Im Zentrum der qualitativen Forschung steht die inhaltliche Repräsentation. Damit sollen Erkenntnisse gewonnen werden, welche exemplarisch verallgemeinert werden können (Mayer & Müller, 2013, S. 38-39). Deshalb wurde das Convenience Sampling mit einem theoretisch begründeten Sampling ergänzt (Döring, 2023, S. 303). Basierend auf den Forschungsfragen und den theoretischen Überlegungen erfolgte die Auswahl der Interviewpartner:innen deduktiv.

Insgesamt wurden vier Personen im Alter von 24 bis 62 Jahren interviewt. Alle Teilnehmenden haben eine schulische Ausbildung in der Schweiz durchlaufen, während sie auf einen Rollstuhl angewiesen waren oder absolvieren aktuell eine Ausbildung. Zum Zeitpunkt der Interviews befanden sich drei von vier Personen in einer Tertiärausbildung, während eine Person im Erwachsenenalter eine Ausbildung auf Sekundarstufe II abgeschlossen hat. Somit haben alle

Interviewten mindestens einen Teil ihrer nachobligatorischen Bildung aus der Perspektive einer rollstuhlnutzenden Person erlebt und konnten relevante Einblicke gewähren. Drei Personen identifizieren sich als männlich und eine als weiblich.

Aufgrund der Grösse des Samplings kann den Aussagen aus den Interviews im engeren Sinn kein repräsentativer Anspruch zugeschrieben werden. Die Interviewten werden als Expert:innen ihrer Lebenswelt betrachtet, ermöglichen so exemplarische Einblicke und eröffnen Handlungsperspektiven für die Soziale Arbeit.

4.2.3 Zugang zum Feld

Als «Feld» werden in der empirischen Sozialforschung jene natürlichen sozialen Kontexte, in welchen sich für die Fragestellung relevante Personen aufhalten, bezeichnet. Zum Beispiel sind dies Institutionen, Interessensgruppen oder soziale Netzwerke (Misoch, 2019, S. 200).

Wie Misoch (2019) empfiehlt, erfolgte der Zugang teilweise über unterschiedliche Gatekeeper:innen (S. 101). Die Autor:innen haben den Rollstuhlclub Zentralschweiz und das Schweizer Paraplegiker-Zentrum mit ihrem Anliegen, geeignete Interviewpartner:innen zu finden, kontaktiert. Per E-Mail wurde eine kurze Beschreibung des Forschungsvorhabens versendet. Zwei der vier Interviewpartner:innen konnten über diese Gatekeeper:innen erreicht werden. Zwei weitere Personen konnten aus dem privaten Umfeld für die Forschung gewonnen werden.

Insgesamt war die Rekrutierung unkompliziert, jedoch blieb das Geschlechterverhältnis unausgeglichen. Das Einverständnis zur Teilnahme und zur Audioaufzeichnung des Interviews wurde vorab mündlich, anschliessend auch schriftlich eingeholt. Aus Datenschutzgründen werden diese Einverständniserklärungen nicht im Anhang veröffentlicht.

4.2.4 Entwicklung des Leitfadens

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Leitfaden zur Durchführung der Interviews entwickelt, welches sich am problemzentrierten Interview orientiert (Mayring, 2023, S. 60-61). Der Leitfaden wurde anhand der vorher definierten Problemstellung und den Forschungsfragen mit offenen und thematisch fokussierten Fragen aufgebaut.

Die narrativ-offene Einstiegsfrage diente dazu, den freien Erzählfluss anzuregen. Es folgten erzählstimulierende Nachfragen, wie auch thematische Vertiefungen. Diese sollten insbesondere Barrieren, den Umgang mit Barrieren und Unterstützungsangebote sichtbar machen. Die letzte Frage wurde bewusst offen formuliert, damit der Raum für weitere Aspekte geöffnet werden konnte, welche aus Sicht der interviewten Person noch nicht zur Sprache kamen.

Die Verständlichkeit des Leitfadens wurde vorab geprüft und angepasst. Die Formulierung der Fragen erfolgte bewusst offen, um die Sichtbarkeit der Subjektivität und die individuellen Erfahrungen ohne starke Steuerung sicherstellen zu können.

4.2.5 Durchführung der Interviews

Die Interviews wurden zwischen dem 3. März 2025 und dem 22. April 2025 durchgeführt. Die Gespräche erfolgten in drei von vier Fällen persönlich und vor Ort. Zwei Interviews wurden im Schweizer Paraplegiker-Zentrum (SPZ) in Nottwil durchgeführt. Ein Interview fand in den Räumlichkeiten der Universität Luzern statt und eines wurde online via Microsoft Teams geführt. Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und einer Stunde. Sie wurden in Deutschschweizer Dialekt geführt, damit die interviewten Personen sich auf gewohnte Weise ausdrücken konnten. Die Tonaufnahmen der Interviews wurden anschliessend transkribiert. Bei der Transkription wurde mit der Methode der literarischen Umschrift nach Mayring (2023) das im Deutschschweizer Dialekt Gesprochene in Standarddeutsch transkribiert (S. 78).

4.3 Datenaufbereitung

Bei der qualitativ orientierten Forschung ist eine exakte und angemessene Beschreibung des Gegenstandes besonders wichtig. Deshalb ist die Aufbereitung der Daten ein entscheidender Schritt (Mayring, 2023, S. 74).

4.3.1 Wahl der Darstellung

Für die Darstellung des Materials gibt es unterschiedliche Formen. Gemäss Mayring (2023) besteht der Anspruch, dass die geeigneten Darstellungsmittel gegenstandsangemessen und möglichst vielfältig sein müssen (S. 76). Für die Verschriftlichung von gesprochener Sprache, zum Beispiel aus Interviews, ist für eine Auswertung eine Transkription zwingend notwendig (ebd.).

4.3.2 Wörtliche Transkription

Mit der Transkription wird eine vollständige Textfassung von verbal erhobenem Material hergestellt. Dies dient als Grundlage für die folgende interpretative Auswertung (Mayring, 2023, S. 78). Die Interviews wurden als Audiodatei aufgezeichnet. Die Transkription erfolgte in Microsoft Word und wurde anschliessend, vor der Codierung, in das Programm MAXQDA 24 übertragen.

4.4 Auswertungsverfahren

Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine kommunikationswissenschaftliche Technik, wobei es sich vorliegend um eine qualitative Analyse von qualitativen Daten handelt (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 17). Unter der qualitativen Inhaltsanalyse wird die Analyse von Texten, Bildern oder anderen Inhalten verstanden. Im Zentrum stehen die zuvor festgelegten Kategorien, mit welchen das gesamte Material codiert wird (Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 39).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eignet sich besonders gut zur systematischen Bearbeitung der Interviews. Zudem ist es möglich, eine strukturierte, theoriegeleitete und offen-explorative Analyse vorzunehmen (Mayring, 2023, S. 103).

Dabei steht das Kategoriensystem im Zentrum. Damit sollen die zentralen Inhalte des Materials in Bezug auf die Forschungsfrage ausgearbeitet und anschliessend vergleichend dargestellt werden. So können inhaltliche Schwerpunkte, Muster und Bedeutungen im Text identifiziert werden, ohne die Komplexität der Aussagen vollständig zu reduzieren (Mayring, 2023, S. 97-98). Daraus ergibt sich folgendes Vorgehen:

- Definition der Kategorien: Explizite Definition der Textbestandteile pro Kategorie
- Auswahl der Ankerbeispiele: Konkrete Textstellen, welche in eine bestimmte Kategorie fallen
- Erarbeitung der Kodierregeln: Bei Abgrenzungsproblemen zwischen den Kategorien gibt es Regeln für die Ermöglichung von eindeutigen Zuordnungen

Um die Einhaltung des Vorgehens und die entsprechenden Bestimmungen der Inhaltsanalyse sicherzustellen, wurde ein Kodierleitfaden nach dem Modell von Mayring (2023) erstellt (S. 102).

Deduktive Kategorien wurden anhand der Fragen des Interviewleitfadens definiert. Dazu passende Textbestandteile wurden entsprechend zugeordnet. Anschliessend wurden Ankerbeispiele aller Kategorien ausgewählt. Vor einem weiteren Analysedurchgang des Datenmaterials wurden die Kodierregeln hinsichtlich der Abgrenzung spezifiziert und schriftlich festgehalten. So konnten weitere Passagen, welche in die jeweilige Kategorie passen, diesen zugeordnet werden. Verschiedene Textstellen, welche nicht konkret einer Kategorie zugeordnet werden konnten, führten nach Diskussion zu zwei zusätzlichen, induktiven Kategorien.

5 Darstellung der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt. Die zentralen Aussagen der Interviewpartner:innen werden sichtbar gemacht und tragen zur Einordnung der Daten und zur Beantwortung der Forschungsfragen bei. Während der Bearbeitung entstanden fünf deduktive und zwei induktive Kategorien. Die deduktiven Kategorien setzen sich zusammen aus «verbleibender Zugang zum Bildungssystem», «Barrieren im schulischen Alltag», «Strategien im Umgang mit Barrieren», «belastende und bestärkende Erfahrungen» und «Zukunftsperspektiven». Die induktiven Kategorien sind «zeitliche Aspekte» und «Lebensqualität». Zur Verdeutlichung der Ergebnisse werden manche den Kategorien zugeordneten Aussagen in Form von Ankerbeispielen dargestellt.

Die vier Interviews werden den anonymisierten Bezeichnungen A, B, C und D zugeordnet. Zur besseren Lesbarkeit wird im Text jeweils von Person A, Person B, Person C und Person D gesprochen.

5.1 Verbleibender Zugang zum Bildungssystem

In der Kategorie «verbleibender Zugang zum Bildungssystem» werden Interviewaussagen zusammengefasst, die verdeutlichen, in welcher Form der Zugang zu Bildung nach Eintritt der körperlichen Einschränkung möglich gewesen ist.

Die Aussagen verdeutlichten, dass räumliche Erreichbarkeit von Bildungsinstitutionen eine entscheidende Rolle bei der Wahl eines Bildungsangebots spielt. Person A zeigt auf, dass ein ursprünglich geplantes Studium nicht angetreten werden konnte, da es den neuen Umständen entsprechend zu weit vom Wohnort entfernt lag:

«Und das war für mich wirklich das Killerding gewesen, dass ich umziehen hätte müssen. [...] das war alles schon so kurz nach dem Unfall, dass ich nur schon froh war, dass ich zu Hause irgendwie angekommen bin» (Interview A, Z. 331-334).

Mit dieser Aussage wird verdeutlicht, wie die Bildungsentscheidung durch die physische Mobilität und die emotionale Stabilität beeinflusst werden kann. Es kommt zur Geltung, dass der Zugang zum Bildungssystem massgeblich von strukturellen und physischen Herausforderungen geprägt wird. Diese Faktoren stellen Voraussetzungen dar, welche für den Einstieg in das Bildungssystem erfüllt sein müssen.

In einem weiteren Interview wurde ersichtlich, dass beim Aufnahmeverfahren für das Studium die psychische Situation speziell betrachtet wurde und entscheidend für den Auswahlprozess war:

«Sie hatten sicher auch ein Auge auf meine psychische Stabilität, wie stabil bin ich» (Interview C, Z. 105).

Person C hatte den Eindruck, dass ihre psychische Verfassung besonders in die Entscheidung über die Vergabe des Studienplatzes durch die Institution miteinbezogen wurde, stärker als bei Kommiliton:innen ohne körperliche Beeinträchtigung.

Person D zeigt auf, dass die unfallbedingte Umschulung körperlich und mental herausfordernd war:

«Voll 2 Jahre in der Schule [...]. Das war eine grosse Umstellung natürlich. Wieder einfach hinzusitzen. Ich war damals 27 Jahre alt. Hinzusitzen und zuzuhören. Das war nicht mehr ganz einfach» (Interview D, Z. 38-39).

Alle Aussagen zeigen, dass der Zugang zum Bildungssystem grundsätzlich möglich ist, jedoch an erschwerte Anforderungen, etwa bezüglich Erreichbarkeit und Flexibilität der Bildungsinstitutionen, psychische Stabilität und körperlicher Belastbarkeit geknüpft sind.

5.2 Barrieren im schulischen Alltag

Hier werden konkrete Hindernisse betrachtet, mit denen Menschen im Rollstuhl im Bildungsalltag konfrontiert werden. Nicht nur bauliche Barrieren, sondern auch hinderliche institutionelle Strukturen, organisatorische Abläufe und implizite Haltungen haben einen Einfluss:

«[Mein Studium] hat jetzt noch nie jemand im Rollstuhl an meiner Schule gemacht [...]. Und so ja, ich glaube es ist nicht so gerne gesehen, wenn du neue Dinge versuchst» (Interview C, Z. 87-88).

Dieses Zitat ist besonders aussagekräftig, da es aufzeigt, dass innovativen Wegen in Bezug auf das Bildungssystem oftmals mit Skepsis begegnet wird. Es wird deutlich, dass nicht nur Barrieren physischer Art vorherrschen, sondern auch die Vorstellungen von Institutionen und von der Gesellschaft behindernd sind. Durch Skepsis gegenüber Innovation bauen Bildungsinstitutionen bestehende Barrieren oftmals nicht ab. Dadurch wird die Auswahl an realisierbaren Bildungsmöglichkeiten für Menschen im Rollstuhl eingeschränkt.

Person A zeigt zudem auf, dass physische Hindernisse den Alltag erschweren:

«Es hat einfach auf einem Stock pro Trackt ein Behinderten WC. [...] bis du dann wieder zurück bist, ist dann die Pause auch wieder vorbei» (Interview A, Z. 77-79).

Die Aussage macht deutlich, dass bauliche Voraussetzungen Belastungen hervorrufen, welche Einfluss auf den Tagesablauf und die zeitlichen Ressourcen nehmen. Auch wenn bestimmte bauliche Anpassungen vorgenommen wurden, bleibt eine gleichwertige Teilnahme verwehrt, denn im Vergleich zu Mitstudierenden ist der Zugang noch immer mit höherem Aufwand verbunden.

Person A beschreibt die strukturelle Ausschlüssung von Menschen im Rollstuhl auf eindrückliche Weise wie folgt:

«Unsere Welt ist ja eigentlich nicht für das gemacht grundsätzlich» (Interview A, Z. 173).

Die Aussage beschreibt Exklusion auf der Makroebene und zeigt auf, wie sich gesellschaftliche Strukturen gegenüber Menschen mit Behinderungen auf schulische Einrichtungen auswirken.

Wie komplex die Abstimmung zwischen finanziellen Zuständigkeiten und schulischer Umsetzung sein kann, wird in folgendem Zitat deutlich:

«Ich hatte damals noch keine Kostengutsprache von der IV [...]. Auch die Schule wollte wissen, werden die baulichen Massnahmen bezahlt oder nicht» (Interview C, Z. 169-172).

Nur das gelingende Zusammenspiel verschiedener Faktoren, wie die Sicherstellung der Finanzierung von Anpassungen, können zum Besuch einer schulischen Institution führen.

Auch das Verhalten Anderer kann zu Barrieren führen, wie die folgende Aussage aufzeigt:

«[...] warum läuft ihr nicht, ihr habt Beine und besetzt mir den Lift» (Interview B, Z. 85).

Fehlende Rücksichtnahme durch Mitmenschen infolge mangelnden Bewusstseins kann Frustration bei Betroffenen auslösen und ihren Alltag massgeblich erschweren. Bauliche Anpassungen, so wie in diesem Beispiel ein Fahrstuhl, sind demnach nicht gleichzusetzen mit gelingender Barrierefreiheit.

Die Gesamtheit der Aussagen verdeutlicht die Vielschichtigkeit der Barrieren im schulischen Alltag für Menschen im Rollstuhl, seien es bauliche, organisatorische oder soziale Barrieren. Auch wenn mancherorts Barrierefreiheit erreicht werden konnte, bestehen dennoch Einschränkungen, die eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem erschweren.

5.3 Strategien im Umgang mit Barrieren

In dieser Kategorie wird der Umgang mit Barrieren im Bildungsalltag thematisiert. Jedes Interview zeigte auf, dass jeweils neue individuelle Lösungen gefunden werden mussten. Mit Hilfe dieser Lösungen konnte die Ermöglichung des Bildungsalltags gewährleistet werden, trotz physischen, strukturellen und sozialen Barrieren.

Die erste Aussage verdeutlicht, wie eine resiliente und pragmatische Haltung im Umgang mit suboptimalen Rahmenbedingungen hilft:

«Du kannst dir selbst das Leben etwas leichter machen, wenn du einfach probierst, so gut es geht, dich damit zu arrangieren, mit dem was vorhanden ist» (Interview A, Z. 176-177).

Person A macht so also deutlich, dass es wichtig ist, sich bewusst auf das Machbare zu konzentrieren:

«Du musst halt schon akzeptieren, dass du nicht alle Möglichkeiten hast» (Interview A, Z. 309-310).

Eine solche Akzeptanz bedeutet jedoch nicht Resignation, sondern zeigt die kritische Auseinandersetzung von Person A mit den eigenen Möglichkeiten.

Person B nennt vor allem Lösungen zum Umgang mit Barrieren, die die Hilfe des direkten sozialen Umfelds erforderten:

«Ich habe eigentlich immer gute Kommiliton:innen die mir dort tatkräftig zur Seite stehen und mich dort unterstützen» (Interview B, Z. 102-103).

Soziale Beziehungen spielen demzufolge eine zentrale Rolle zur Überwindung physischer Barrieren. Dies zeigt auf, dass Teilhabe ohne soziale Ressourcen aufgrund der physischen Barrieren erheblich erschwert ist.

Person C beschreibt, dass das Beanspruchen von Hilfe Unsicherheiten auslöst:

«Ich will auch nicht ein schlechtes Gewissen haben. [...] ich will auch nicht, dass sie irgendwann keine Lust mehr haben [...] das ist schon nicht so angenehm» (Interview C, Z. 291-293).

Die Hilfe von anderen zur Überwindung des Alltags ist oftmals notwendig, kann aber auch innere Konflikte auslösen. Das Gefühl, zur Last zu fallen oder abhängig zu sein, kann selbst belastend wirken. So entwickeln sich Strategien, die zur Vermeidung solcher Situationen führen.

Person D nennt hingegen den Wert der Kommunikation mit den Mitmenschen, um an Hilfe zu gelangen:

«Ich denke, man muss einfach austauschen, mit den Leuten sprechen, dann kommt es gut»
(Interview D, Z. 246-247).

Die Aussagen zeigen: Die interviewten Personen entwickelten im Umgang mit Barrieren individuelle und vielfältige Strategien, wobei alle Interviewpartner:innen eine hohe Eigenverantwortung wahrnehmen.

5.4 Belastende und bestärkende Erfahrungen

In dieser Kategorie können Unterschiede im Erleben des Alltags, insbesondere in Bezug auf das Bildungssystem ausgemacht werden. Dabei können sich konkrete Erlebnisse oder auch soziale Dynamiken auf das weitere Erleben positiv, sowie auch negativ, auswirken. So wurden in den Interviews alltägliche Belastungen, aber auch unterstützende Momente, die das Gefühl von Teilhabe stärkten, genannt.

Person A zeigt auf, dass die ressourcentechnische Belastung im Bildungsalltag enorm ist:

«Drei Stunden sich konzentrieren müssen, ist wie, für viele sonst schon anstrengend, und man hat halt wie weniger Ressourcen und braucht halt für andere Sachen, wie zum Beispiel auf das WC zu gehen, braucht man dann halt zehn Minuten und mehr Energie, als wenn man Fussgänger ist, und das ist noch eine Herausforderung, die ich auch gemerkt habe, dass ich das halt auch immer wieder äussern muss, schaut, ich kann halt einfach nicht gleich viele Stunden pro Tag wie ihr» (Interview A, Z. 216-221).

Der Mehraufwand gegenüber den Mitlernenden muss bewältigt werden, um den Anforderungen des Alltags im Bildungssystem standhalten zu können. Es wird gegenüber Fussgänger:innen mehr Energie benötigt, um die gleichen Dinge zu tun. Der Energieaufwand muss also gut eingeteilt werden, damit der Alltag bewältigbar bleibt. Damit Verständnis für diesen, nicht immer ersichtlichen, enormen Ressourcenaufwand hergestellt werden kann, bedarf es klarer Kommunikation. Die Bewältigung erfordert ein individuelles Zeitmanagement und Strukturen, die den Bedürfnissen angepasst werden können.

Person A reflektiert, dass sich negative Erfahrungen langfristig auf das Leben von Menschen im Rollstuhl auswirken können:

«Gerade viele, die noch so auf der Kippe sind [...] und dann negative Erlebnisse haben, das ist halt der Killer. [...] das ist dann so eine Spirale, in die du dann hineinkommst.» (Interview A, Z. 379-384).

Erfahrungen bilden also eine Grundlage für das Selbstvertrauen. Negative Erlebnisse, zum Beispiel während der Ausbildung, können den Zugang zur Aussenwelt stark beeinträchtigen und dazu führen, dass sich jemand vermehrt zurückzieht.

Im Interview mit Person A wurden auch bestärkende Erfahrungen genannt:

«Gerade am Anfang, als die Lifttüren noch nicht automatisiert waren, ist halt oft gerade jemand gekommen und hat gefragt, ob er oder sie schnell helfen soll» (Interview A, Z. 189-190).

«[...] ich eigentlich bei allen Prüfungen die gleiche Prüfung schreiben konnte wie die anderen, [...] die Vergleichbarkeit ist gewährleistet, [...]. Das ist für mich auch angenehm [...]. Das ist auch für mich selbst vom Gefühl her besser» (Interview A, Z. 255-261).

In solchen Momenten werden zentrale Aspekte einer gelingenden Inklusion wie Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit erlebt. Die Situation bei Prüfungen zeigt, dass durch das Schaffen von möglichst gleichen Voraussetzungen gegen das Gefühl von «Anderssein» vorgegangen werden kann.

Die Bedeutung einer positiven Haltung von Bildungsinstitutionen spiegelt sich in den Aussagen von Person C wider:

«Sie sehen Diversität als eine Ressource und nicht als ein Hindernis» (Interview C, Z. 107).

«Dann hat eine aus dem Sekretariat eine Liege organisiert, jetzt kann ich jeweils auf diese Liege liegen. [...] mega herzig» (Interview C, Z. 124-126).

«Dass sie überhaupt dieses Abenteuer mit mir eingegangen sind» (Interview C, Z. 322-323).

Zeigen Bildungsinstitutionen die Bereitschaft, Zeit, Energie und Verantwortung zu übernehmen, wirkt sich dies entlastend und positiv auf das Erleben von Betroffenen aus.

Person C benennt jedoch auch belastende Erfahrungen:

«Ich habe es selbst bemerkt, du musst sehr resilient und mental stabil sein. Und immer daran arbeiten, dass du nicht kaputt gehst in diesem System. Es ist schon auch, viele gehen auch kaputt in diesem System, weil so lange und so viele Unsicherheiten und immer musst du dich beweisen» (Interview C, Z. 424-427).

Hier wird deutlich, dass sowohl emotionale als auch psychische Belastungen für die Personen im Rollstuhl oft nicht mitgedacht werden. Somit kann behauptet werden, dass eine vollumfängliche Teilhabe nur durch das Aushalten von Belastungen möglich ist.

Auch wurde bemängelt, dass nicht flächendeckend kompetente sozialarbeiterische Unterstützung vorhanden ist. Person C hat in diesem Zusammenhang unterschiedliche Erfahrungen in der Vorbereitung für den Bildungsweg gemacht:

«Würde ich nicht nur Klient:innen aus dem SPZ befragen [...]. Ich glaube, dort läuft es viel besser als an anderen Orten» (Interview C, Z. 214-215).

Person D stellt im Alltag viel Hilfsbereitschaft fest. Trotzdem gibt es aber auch belastende Situationen, wie am Beispiel folgender Aussage gesehen werden kann:

«Dort war die Parkplatzsituation nicht immer einfach» (Interview D, Z. 136).

Probleme, die anfänglich mit einer einfachen Lösung, wie der Reservation eines Parkplatzes in Schulinähe zur Vereinfachung der Zugänglichkeit behoben scheinen, bringen dennoch mehr Konfliktpotenzial und unerwartete Herausforderungen mit sich, wie wenn der Parkplatz von Dritten belegt wird.

Abschliessend zeigt sich, dass es eine Verflechtung der belastenden und bestärkenden Erfahrungen gibt. Teilhabe wird durch soziale Beziehungen, inklusive Haltung und konkrete Unterstützungsangebote ermöglicht, während sich Unsicherheiten oder Abhängigkeiten belastend auswirken. Prägende Erfahrungen wirken sich nicht nur auf den Zugang zum Bildungssystem aus, sondern auch auf das Selbstverständnis und die Perspektive von Betroffenen.

5.5 Zeitliche Aspekte

In dieser Kategorie werden die zeitlichen Mehraufwände beleuchtet, die mit einer Rollstuhlabhängigkeit im Bildungskontext einhergehen. Es wird deutlich, dass Betroffene alltägliche Abläufe anders organisieren müssen, um mit ihren begrenzten Ressourcen umgehen zu können.

Wie sich eine Mehrfachbelastung im Alltag auswirkt, wurde bei Person B deutlich:

«Wenn ich das Studium Vollzeit machen würde, dann hätte ich wirklich keine Zeit mehr für irgendetwas anderes. [...] Ich brauche einfach für vieles länger» (Interview B, Z. 107-112).

Das Zitat lässt erkennen, dass die begrenzte zeitliche Belastbarkeit Einschnitte in gewissen Lebensbereichen fordert, sei es in der Bildung oder in der Freizeit. Hier hat sich Person B dafür entschieden, diese zeitlichen Abstriche im Studium zu machen, damit die freie Zeit nicht eingeschränkt wird. Das Teilzeitstudium dient also nicht bloss als organisatorische Lösung, sondern trägt zu einer ausgewogenen Alltagsstruktur bei.

Auch bei Person A ist der zeitliche Mehraufwand ein Thema:

«Es ist halt einfach die Zeit, die man halt braucht, aber es wird auch von der Schule entgegengekommen, die Dozent:innen kommen auch entgegen, wenn man mal irgendwo länger Zeit braucht» (Interview A, Z. 92-94).

Dieser Mehraufwand kann in manchen Fällen durch Entgegenkommen des Lehrpersonals abgedeckt werden, indem sie individuelle Lösungen suchen. Damit die zusätzliche Zeitliche Belastung bewältigt werden kann, sind Offenheit und Flexibilität der Bildungsinstitutionen erforderlich.

Durch die beiden Aussagen wird ersichtlich, dass die Anpassung der Wege und Prozesse an die veränderten körperlichen Voraussetzungen notwendig, aber auch herausfordernd ist. Zeitliche Flexibilität ist entscheidend, um dem Spannungsfeld zwischen Teilhabe, Leistungsanspruch und Selbstfürsorge einer gelingenden Inklusion gerecht zu werden.

5.6 Lebensqualität

Menschen im Rollstuhl betreiben in der Bewältigung ihres Bildungsalltags grossen Aufwand um ihre Lebensqualität zu sichern. Dabei geht es nicht nur um die grundsätzliche Zugänglichkeit von Räumen, sondern mit welchem Energieaufwand die alltäglichen Abläufe absolviert werden müssen. Die Rahmenbedingungen haben einen direkten Einfluss auf das persönliche Wohlbefinden. In den Interviews zeigt sich, dass die Lebensqualität im Bildungsalltag von Menschen im Rollstuhl eine untergeordnete Rolle spielt.

Person C sagt, dass sich scheinbar kleine Aspekte im Alltag summieren:

«Es ist wie so egal, ob es anstrengend ist oder nicht, hauptsache du kommst rein. Sogar wenn sie den Umbau genehmigen würden, gibt es keine elektrischen Türen oder so, was viel leichter wäre für mich, [...] das braucht sehr viel Kraft und ich muss es mehrmals am Tag machen» (Interview C, Z. 179-182).

Tägliche physische Belastung, welche von Person C aufgrund mangelnd ausgestatteter Infrastruktur zusätzlich auf sich genommen werden muss, zeigt, dass Lebensqualität nicht nur mit Machbarkeit, sondern auch mit Zumutbarkeit zu tun hat.

Dazu nennt Person C auch die Sorge, nicht ernstgenommen zu werden und ständig selbst für die eigenen Bedürfnisse kämpfen zu müssen, als Faktoren, welche die Lebensqualität beeinflussen:

«[Dass die Voraussetzungen] halt auch etwas möglich machen und nicht nur das Zweckmässigste. Auch mal, dass die Lebensqualität auch mal einigermaßen wichtig wäre» (Interview C, Z. 422-424).

Der Wunsch besteht, dass nicht nur minimale Anpassungen getätigt werden, sondern auch Massnahmen, die unterstützend wirken. Ziel wäre also die grösstmögliche Selbstbestimmung, ohne dass diese mit ständiger Erschöpfung und zusätzlichem Aufwand verbunden wäre.

Lebensqualität sollte demnach nicht bloss ein Bonus sein, sondern eine Voraussetzung für gleichberechtigte Teilhabe im Bildungskontext darstellen.

5.7 Zukunftsperspektiven

Bei der Frage nach der Zukunft sind Menschen im Rollstuhl nicht nur mit individuellen Überlegungen zu ihrem persönlichen Bildungsweg konfrontiert, sondern auch gezwungen, strukturelle Barrieren, gesellschaftlich vorherrschende Vorstellungen in die Realisierbarkeit ihrer Vorhaben miteinzubeziehen. Ihre Zukunftsperspektiven sind mit dem Wunsch nach Selbständigkeit, Sichtbarkeit und langfristiger Teilhabe verbunden.

Bei einem Studium stellen sich nicht nur organisatorische Barrieren, sondern auch Fragen bezüglich der körperlichen und mentalen Ressourcen. Dies wird von Person A betont:

«Ich habe gesagt, wenn ihr jemanden ins Studium schickt, ihr müsst euch ganz ganz sicher sein, dass das auch möglich ist für diese Person. Weil es einfach herausfordernd, also von dem her herausfordernd ist, das kann man sich wie gar nicht vorstellen im Vornhinein» (Interview A, Z. 224-227).

Diese Aussage macht deutlich, dass es nicht nur um die Ermöglichung von Bildung geht, sondern dass eine realistische Abwägung der Bedingungen verlangt wird, die erfüllt sein müssen. Dazu muss die Umsetzung des Verlaufs einer Ausbildung auch genaustens geplant werden.

Zugleich wird ein Anspruch an gesellschaftliche Normalität formuliert. Denn die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen soll nicht wie eine Ausnahme behandelt werden:

«Es muss wie einfach noch normaler werden. [...]. Dass das einfach dazugehört. Und nicht nur Leute im Rollstuhl, sondern auch Leute, die blind sind oder irgendetwas [...]. Es profitieren alle davon» (Interview A, Z. 396-401).

Mit dieser Aussage wird darauf abgezielt, dass ein struktureller Wandel erreicht werden soll, von dem alle Menschen profitieren können.

Gesellschaftliche Blockaden bestehen aufgrund von fehlender Sensibilisierung und Sichtbarkeit. Dies wird durch folgende Aussage deutlich gemacht:

«Und dann heisst es, es kommt ja niemand mit Rollstuhl. Dann sage ich, ja es kommt ja niemand, weil er kommt ja nicht rein» (Interview D, Z. 236-237).

Zugänge zu schaffen bedeutet, dass Menschen mit Behinderungen grundsätzlich in Bildung, Beruf und Öffentlichkeit dazugehören. Durch Sensibilisierungsarbeit kann erreicht werden, dass Zugänge geschaffen werden, welche nicht nur auf bauliche Massnahmen beschränkt sind, sondern Haltungen und das vorausschauende Denken inkludieren.

Die Wünsche und die Erwartungen an die Zukunft sind eng mit gesellschaftlicher Offenheit und strukturellen Entwicklungen verbunden. Dabei werden die Forderungen der Interviewpartner:innen nach Anerkennung und nachhaltiger Teilhabe laut.

6 Diskussion der Forschungsergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Ergebnisse der Forschung (vgl. Kapitel 5) mit Hilfe der eingeführten theoretischen Ansätze (vgl. Kapitel 3) diskutiert. Anschliessend wird die Ausgangslage, wie sie in Kapitel 1.1 eingeführt wurde, vor dem Hintergrund der erhobenen Daten betrachtet. Der Vergleich der in Studien beschriebenen und in Gesetzen geforderten Situation von Menschen mit Behinderungen im Bildungskontext, verknüpft mit den Interviewergebnissen, soll eine Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen darstellen.

6.1 Teilhabe im Raum

Die Raumtheorie von Martina Löw bietet eine analytische Grundlage dafür, die Erkenntnisse der Datenerhebung in Zusammenhang mit gesellschaftlich geprägten Strukturen zu verknüpfen. Dadurch kann Raum nicht lediglich als physischer Ort, sondern als Ergebnis sozialer Praktiken verstanden werden, das durch Platzierungen und Bedeutungszuschreibungen entsteht (Löw, 2012, S. 224-225). Folgend wird aufgezeigt, wie sich die in den Interviews beschriebenen Erfahrungen vor dem Hintergrund der zentralen Elemente der Raumtheorie deuten lassen.

6.1.1 Bauliche Platzierungen und Zugänglichkeit

Mehrere Interviews gaben zu erkennen, dass die physischen Zugänge zu Räumlichkeiten in Schulen für Menschen im Rollstuhl oft nur eingeschränkt nutzbar sind. Die bauliche und räumliche Gestaltung ist demnach in diesen Fällen für die Einschränkung des Zugangs zu Bildung verantwortlich, nicht die körperliche Beeinträchtigung selbst. Die Platzierung von für Rollstuhlnutzende unerlässlicher Infrastruktur wie beispielsweise rollstuhlgängigen Toiletten, Fahrstühlen oder Rampen, bestimmt wesentlich, ob und wie sie sich im Schulalltag bewegen können. Das Konzept des Spacings besagt nach Löw (2012), dass die räumliche Anordnung von materiellen Gegebenheiten Strukturen erzeugen, die den Menschen Handlungsmöglichkeiten eröffnen, diese aber auch begrenzen können (S. 226). Wenn es also zum Beispiel nur ein rollstuhlgängiges WC pro Trakt, nicht aber pro Stockwerk gibt und dadurch ein zusätzlicher Zeitaufwand entsteht, zeigt sich, dass die Teilhabe formal zwar ermöglicht, faktisch aber erschwert ist.

Bauliche Zugänglichkeit bildet im Sinne des Spacings nach Löw (2012) ein zentrales Element der Raumkonstitution (S. 225). Erst durch die Ausgestaltung von Platzierungen, die gleiche Voraussetzungen für alle schaffen, wird faktische Inklusion geschaffen.

6.1.2 Soziale Zuschreibungen und Wirkungen von Raum

Neben materiellen Platzierungsprozessen beeinflussen auch soziale Zuschreibungen die Bedeutung von Räumen. Diese werden durch das soziale Umfeld getätigt (Löw, 2012, S. 225). Der sogenannte Akt der Syntheseleistung beschreibt, dass Menschen die innerhalb eines physischen Raumes vorherrschenden Bedingungen zusammenfassen. Dazu zählen unter anderem die materiellen Voraussetzungen, aber auch soziale Erfahrungen, die darin gemacht werden (ebd.). Diese Erstellung von einem sinnhaften Raumgefüge wirkt sich bei jeder Person unterschiedlich aus und kann Vorstellungen darüber auslösen, für wen Räume gedacht sein könnten (ebd.).

Die Interviews zeigen mehrfach auf, dass zum Erreichen von Räumlichkeiten in Bildungsinstitutionen externe Hilfe notwendig ist. Der Umstand, dass ständig fremde Hilfe angefragt werden muss, kann Betroffenen den Eindruck vermitteln, dass sie an diesem Ort nicht selbstverständlich dazugehören. Auch das mühevolle Aufgleisen von Finanzierungen für Anpassungen und die ständige Pflicht, sich für kostspielige Änderungen an Gebäuden erklären zu müssen, trägt zu einem solchen Empfinden bei.

6.1.3 Reproduktion von Ausschlüssen durch bestehende Strukturen

Die Analyse zeigt auf, dass Bedeutungen, die Räumen zugeschrieben werden, die Teilhabe von Menschen im Rollstuhl ebenso beeinflussen, wie es die baulichen Voraussetzungen tun. Fortwährende Abhängigkeit von Anderen kann das subjektive Empfinden von Ausschluss hervorrufen, was die Zufriedenheit und somit auch die Motivation für die Ausbildung bei Betroffenen beeinflussen kann.

Vor dem Hintergrund der Syntheseleistung kann gesagt werden, dass exkludierende Wirkungen auf Menschen im Rollstuhl das Gefühl auslösen können, dass sie kein gleichwertiger Teil der Gemeinschaft sind.

Die Aussagen der interviewten Personen machen deutlich, wie sich bestehende Strukturen selbst erhalten. Diese Reproduktion durch räumliche Voraussetzungen, wie sie Löw (2012) beschreibt, trägt massgeblich dazu bei, dass sich Veränderungen nicht durchsetzen können und gesellschaftliche Ungleichheiten bestehen bleiben (S. 228). Person D verwies zum Beispiel an einer Stelle darauf, dass sie von Aussenstehenden, in Bezug auf eine mögliche bauliche Anpassung im Sinne der Rollstuhlgängigkeit die Reaktion erhielt, dass diese nicht

notwendig sei, weil das Angebot von Menschen im Rollstuhl gar nicht genutzt werde. Diese Erfahrung hat sie zwar nicht im Bildungskontext gemacht, jedoch lässt sich dieses Denkmuster exemplarisch auf den Bildungsbereich übertragen. Auch dort zeigt sich häufig, dass bauliche Anpassungen nicht vorgenommen werden, solange kein unmittelbarer Bedarf sichtbar und eingefordert wird.

Eine solche Einstellung trägt dazu bei, dass bestehende Strukturen reproduziert werden, ohne den Bedarf an Veränderung zu sehen, der eigentlich existiert. Weil infolge mangelnder baulicher Anpassungen keine Rollstuhlgängigkeit gegeben ist, bleibt die Anwesenheit von Menschen im Rollstuhl aus, was eine Legitimierung von Anpassungen verunmöglicht. Dies führt dazu, dass keine Chance für Menschen im Rollstuhl geschaffen wird, Teilhabe am entsprechenden Angebot haben zu können. Das Defizit an gleichberechtigter Teilhabe kann in der Unausgeglichenheit der Machtverhältnisse verortet werden, die bestehen, weil Institutionen den Handlungsspielraum bei der Mitgestaltung für Menschen im Rollstuhl eingrenzen.

6.1.4 Atmosphärische Wirkung von Räumen

Schliesslich wird ersichtlich, dass die Atmosphäre eines Raumes entscheidend für das subjektive Erleben von Zugehörigkeit ist. Die erhobenen Daten zeigen auf, dass sich Situationen ereignen, in denen sich die Interviewpartner:innen nicht zugehörig oder exponiert fühlen. Erfahrungen dieser Art sind Ausdruck der räumlichen Atmosphäre, die Räume durch ihre Gestaltung und Nutzung sowie durch ihre symbolische Aufladung erhalten (Löw, 2012, S. 229).

Diese Atmosphäre, also wie ein Raum wirkt, löst subjektives Empfinden aus. Sie bestimmt, ob sich jemand an einem Ort willkommen und eingebunden fühlt, oder ob das Gegenteil der Fall ist (ebd.). Wenn zum Beispiel Aufzüge vorhanden sind, diese aber ständig von nichtbeeinträchtigten Personen benutzt werden, kann das aufgrund der atmosphärischen Wirkung bei Rollstuhlnutzenden zu Frustration führen. Ebenso kann die Behandlung einer Person als Ausnahmefall eine Atmosphäre der Abweichung von der Norm auslösen, was bei Betroffenen ausgrenzend erlebt werden kann.

Objektiv kann diese Atmosphäre zwar nicht gemessen werden, sie wirkt sich aber auf das persönliche Erleben des Bildungsalltags aus. So beeinflusst sie das Wohlbefinden und die Motivation der Lernenden, was letztlich auch Auswirkungen auf deren Bildungsverläufe und dem damit verbundenen Bildungserfolg hat.

Die Aussagen aus den Interviews geben zu erkennen, dass Barrieren nicht allein baulicher Herkunft sind, sondern auch in der Wirkung von Räumen auf Menschen liegen. Die atmosphärische Dimension von Räumen muss also nebst den funktionalen Zugängen ebenso berücksichtigt werden, damit ein Gefühl von Zugehörigkeit entstehen kann.

6.1.5 Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit

Die Soziale Arbeit kann an den genannten Punkten in Bezug auf die Theorie von Löw anknüpfen. Sie kann als Vermittlerin zwischen Individuum und Institution handeln und dazu beitragen, dass Räume funktional und inklusiv gestaltet werden können. Durch das Ermöglichen von Mitgestaltung und das gemeinsame Suchen nach Lösungen kann ein Gefühl von Zugehörigkeit entstehen.

Sozialarbeiterisch kann sowohl auf struktureller als auch auf individueller Ebene gehandelt werden. Strukturell kann auf Barrieren aufmerksam gemacht und Veränderung initiiert werden. In direkter Zusammenarbeit mit Menschen im Rollstuhl kann die bewusste Auseinandersetzung mit räumlichen Exklusionserfahrungen begleitet werden. Durch die Arbeit auf beiden Ebenen wird die institutionelle und die gesellschaftliche Sensibilität gefördert. Der Miteinbezug aller an einer Raumpraxis beteiligten Stellen durch Professionelle der Sozialen Arbeit schafft ein Gefäss für den gleichberechtigten Diskurs über die Ermöglichung von Teilhabe.

Da Raum anpassungsfähig ist, kann er auch zu Gunsten der Teilhabemöglichkeit von Menschen im Rollstuhl verändert werden. Ziel dabei ist eine Verbesserung der Gestaltung, nicht nur auf der Ebene des physischen Zugangs, sondern auch auf Ebene der Zugehörigkeit.

6.2 Inklusion im Systemkontext

Nachfolgend wird basierend auf den Forschungsergebnissen aufgezeigt, inwiefern Menschen im Rollstuhl mit Barrieren auf unterschiedlichen Ebenen konfrontiert sind. Die Analyse verdeutlicht, wie tief die Systemlogik im Bildungskontext verankert ist und welche exkludierende Auswirkungen sich zeigen.

Die Systemtheorie nach Luhmann ermöglicht es, die Struktur von Inklusion und Exklusion im Bildungssystem zu betrachten. Das Bildungssystem als gesellschaftliches Teilsystem ist nach der Systemtheorie operativ geschlossen und basiert auf einer eigenen Funktionslogik. Die Inklusionsbedingungen, welche aus der Funktionslogik entstehen, definieren für das Teilsystem welche Personen für ihre Kommunikation relevant sind (Luhmann, 2021, S. 43, 60-61). Das heisst, es haben nicht alle Personen automatisch Zugang zum Bildungssystem. Die Inklusionsfähigkeiten einer Person sind relevant, ob das Bildungssystem sie inkludiert oder exkludiert. Die Teilhabe am Bildungssystem ist somit nicht individuell gerecht, sondern systembedingt (vgl. Kapitel 3.2).

6.2.1 Selektive Mechanismen

Person C berichtete, dass ihre psychische Verfassung im Rahmen des Aufnahmeverfahrens eingehend geprüft wurde. Diese Sachlage zeigt, wie gesellschaftlich konstruierte Normvorstellungen wie «psychische Stabilität» in die Logik des Bildungssystems eingreifen und direkten Einfluss auf die Entscheidung haben, ob eine Inklusion erfolgen kann oder nicht. Problematisch ist dabei, dass die psychische Gesundheit von Personen im Rollstuhl stärker gewichtet wurde als bei Mitstudierenden ohne Behinderung. Die Spiegelung der selektiven Mechanismen zeigt auf, dass das inklusive Denken systemübergreifend in der Gesellschaft noch nicht umfassend implementiert wurde. Dies macht Person A im Interview deutlich, indem sie beschreibt, dass die gesellschaftliche Umwelt insgesamt nicht auf die Lebensrealitäten von Menschen im Rollstuhl ausgerichtet ist. Diese Wahrnehmung weist auf die Exklusion auf der Makroebene hin. Es wird verdeutlicht, dass strukturelle Exklusionen durch die Systemlogik von gesellschaftlichen Teilsystemen, welche unter anderem auf gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen beruhen, mitverursacht werden.

6.2.2 Systemübergreifende Inklusion

Die Teilhabe am Bildungssystem wird auch von einer möglichen Inklusion in andere Teilsysteme beeinflusst, etwa Verkehr oder soziales Umfeld. In den Interviews wurde dies verdeutlicht, indem die Personen beschrieben haben, dass sie auf ein ausgebautes und belastbares Helfer:innennetz angewiesen sind. Ist eine solche Inklusion nicht gegeben oder durch einen Umzug bedroht, kann dies aufgrund der Unüberwindbarkeit des Alltags auch bedeuten, dass der Zugang zum Bildungssystem nicht mehr möglich ist. Besonders die Inklusion im öffentlichen Verkehr ist entscheidend über die Teilhabe am Bildungssystem. Dieser Aspekt und bauliche Rahmenbedingungen sind, wenn kein Auto genutzt werden kann, entscheidend, ob der physische Zugang zu Bildungsinstitutionen und somit die Teilhabe am Bildungssystem möglich ist.

Dass insbesondere im öffentlichen Verkehr nach wie vor erhebliche Barrieren bestehen, zeigt sowohl die Studie zum Inklusionsindex (Grünenfelder et al., 2023, S. 18) als auch die Untersuchungen zur Umsetzung der BRK in der Schweiz (Hess-Klein & Scheibler, 2022, S. 30). Weil die Bedürfnisse von Menschen im Rollstuhl nicht systemübergreifend in der Logik der Teilsysteme integriert sind, führt dies faktisch zu einer strukturellen Exklusion von Menschen im Rollstuhl aus dem Bildungssystem.

6.2.3 Inklusion durch Sichtbarkeit

Die Nicht-Existenz einer nationalen Bildungsstatistik zu Menschen mit Behinderungen (Kronenberg, 2021, S. 91), verdeutlicht, dass eine inklusive Bildungsteilhabe kaum systematisch

und dementsprechend auch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Dies wird durch den Fakt, dass die von den Autor:innen befragten Menschen im Rollstuhl eine Vorreiter:innenrolle einnehmen, untermauert. Auch wird durch eine Aussage aus den Interviews bestätigt, dass gesellschaftliche Blockaden der Inklusion aufgrund von fehlender Sensibilisierung und Sichtbarkeit entstehen und erhalten bleiben, da das Denken, dass Menschen im Rollstuhl grundsätzlich zur Bildung und zur Öffentlichkeit gehören, fehlt. Die fehlende Statistik steht sinnbildlich für die ungenügende Umsetzung und Einbettung der BRK auf nationaler und kantonaler Ebene. Wiederum hat die Inklusion in ein Bildungssystem systemübergreifende Wirkung. Unter anderem ist diese Voraussetzung für Teilhabe an anderen Teilsystemen, zum Beispiel dem Arbeitsmarkt (Dietrich, 2017, S. 29-30) oder kann zur Risikosenkung von sozialen Problemen wie Armut beitragen (Busemeyer & Garritzmann, 2019, S. 789). Die Tatsache, dass das Bildungssystem nach Luhmann geschlossen operiert, kann nicht verändert werden. Jedoch kann die Soziale Arbeit mit Hilfe von Kommunikation an der Schnittstelle zwischen Umwelt und Bildungssystem Bedürfnisse, Erfahrungen und Anliegen von Menschen im Rollstuhl so aufbereiten, dass sie nach der Logik des Bildungssystems anschlussfähig werden (Miller, 2021, S. 86). Inwiefern diese Informationen dauerhaft in die Systemlogik aufgenommen und laufend reproduziert werden können, unterliegt dem Bildungssystem selbst. Daraus lässt sich ein zentraler Auftrag an die Soziale Arbeit formulieren, nämlich die Mitgestaltung von Inklusionsbedingungen im Bildungssystem und die Entwicklung von neuen Formen der Inklusion, welche sich durch systemische Tragfähigkeit auszeichnen.

6.2.4 Inklusion als Systemfrage

Abschliessend bestätigt die Analyse der Ergebnisse verknüpft mit der Systemtheorie, dass die Teilhabe am Bildungssystem strukturell bedingt ist. Menschen mit Behinderungen werden mit systemisch verankerten Barrieren im Bildungssystem konfrontiert, die nicht nur auf die physischen Barrieren beschränkt werden können. Durch die Systemtheorie wird deutlich, dass eine Inklusion nur dann erfolgen kann, wenn ein System diese als relevant erachtet. Dabei gilt es, Informationen wie beispielsweise die statistische Erfassung von Menschen im Rollstuhl im Bildungssystem zu generieren, die Durchsetzung von gesetzlichen Bestimmungen zu prüfen und zu reflektieren und so relevante Informationen für das Bildungssystem zu erhalten. Damit kann der Anspruch nach gesellschaftlicher Normalität, der auch in einem Interview erwähnt wird, erfüllt werden. Nur so kann die Teilhabe von Menschen im Rollstuhl im Bildungskontext nicht nur eine Ausnahme sein, sondern ein Teil des strukturellen Wandels, von welchem alle Personen der Gesellschaft profitieren. Die Soziale Arbeit wirkt an der Schnittstelle zwischen Individuum und System. Sie muss strukturelle Barrieren sichtbar machen und aktiv zum Inklusionsprozess beitragen.

6.3 ICF und Bildungszugang

Die ICF ermöglicht eine Betrachtung von Behinderung anhand bio-psycho-sozialer Gesichtspunkte (BfArM, o. J.). Die Diagnose selbst spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Der Fokus liegt nicht auf den Defiziten, die eine Person erlebt, sondern auf ihren verbleibenden Möglichkeiten (WHO, 2001/2005, S. 9). Im Zentrum stehen die Auswirkungen der umwelt- und personenbezogenen Faktoren auf die Lebensführung (ebd., vgl. Kapitel 3.3).

Um die von den interviewten Personen beschriebenen Auswirkungen ihrer Rollstuhlabhängigkeit im schulischen Kontext einzuordnen, eignet sich die ICF besonders. Barrieren werden benannt und mit individuellen Voraussetzungen abgeglichen, sodass passende Vorkehrungen getroffen werden können. Die ICF gibt wiederholt zu erkennen, dass Behinderung nicht allein Ausdruck der körperlichen Einschränkung, sondern der fehlenden Kompatibilität mit der Umwelt und deren strukturellen Voraussetzungen ist.

6.3.1 Umweltfaktoren als Barrieren

Von den befragten Personen kam wiederholt die Aussage, dass ein erhöhter organisatorischer und körperlicher Aufwand geleistet werden muss, um eine Teilhabe am Bildungssystem zu erreichen. Das selbstinitiierte Einfordern von Anpassungen oder das tägliche Überwinden baulicher Hindernisse sind Ausdruck des, im Vergleich zu Mitschüler:innen ohne körperliche Beeinträchtigung, grösseren Energieaufwands, der durch die Rollstuhlabhängigkeit geleistet werden muss. Die Notwendigkeit, die Studienzeit verlängern zu müssen, um in einem angepassten Zeitmodell studieren zu können, ist ein Beispiel für die grössere Belastung. Hierbei handelt es sich um die in der ICF beschriebenen Umweltfaktoren, die für Menschen im Rollstuhl ungünstig ausgestaltet sind und somit Barrieren darstellen, welche ihre Teilhabemöglichkeiten beeinträchtigen.

6.3.2 Personenbezogene Faktoren

Personenbezogene Faktoren wie Resilienz, Motivation oder das soziale Netz wurden in den Interviews mehrfach thematisiert. Sie sind Voraussetzungen dafür, wie die Lernenden im Rollstuhl mit den von der Umwelt gegebenen Herausforderungen umgehen. Diese subjektiven Faktoren werden in der ICF ausdrücklich berücksichtigt. Die Interviews zeigen auf, dass die eigene Bewältigungsfähigkeit oft stark beansprucht wird. Die Notwendigkeit zur Selbstbehauptung oder das Einfordern von Hilfeleistungen aus dem sozialen Netz erfordert das gleichzeitige Bewusstsein darüber, wann eine Abgrenzung stattfinden muss, um eine Überlastung zu vermeiden. Damit eine gleichwertige Teilhabe ermöglichen werden kann, muss demnach die

Aufmerksamkeit auf die individuelle Lebensführung gelegt werden, um auf die jeweiligen Bedürfnisse konkret eingehen zu können. Die Bereitstellung von Hilfen aus objektiver Perspektive deckt nur einen Teil des Bedarfs, während persönliche Anliegen, die sich aus den Handlungsmustern einer Person ergeben, offenbleiben.

6.3.3 Ganzheitliche Perspektive auf Teilhabe

Zeitdruck, Erschöpfung und Stress sind Anzeichen, dass die formal gewährten Zugänge zu Bildung nicht ausreichen, um die Bedürfnisse der Menschen im Rollstuhl restlos befriedigen zu können. Eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituation bildet so den Ausgangspunkt für eine echte Teilhabe. Die ICF hilft, die Zumutbarkeit und die Erhaltung der Lebensqualität in den Mittelpunkt zu rücken. Wenn beispielsweise Klassenzimmer nur mit unverhältnismässigem Aufwand von Kraft oder nur durch Hilfen anderer erreicht werden können, besteht keine faire, gleichwertige Teilhabe.

6.3.4 Bedeutung für die Soziale Arbeit

Die ICF zeigt, dass strukturelle Barrieren im Bildungssystem durch passende Vorkehrungen reduziert oder überwunden werden können. Solange die für eine Ausbildung erforderlichen Kompetenzen bei einer Person gegeben sind, sie diese aber aufgrund der formalen Rahmenbedingungen nicht absolvieren kann, besteht keine gerechte Teilhabemöglichkeit. Individuelle Anpassungen ausgehend von einzelnen Personen, können wegweisend für die allgemeine Praxis sein.

Die auf die ICF gestützte Betrachtung der Bildungssituation hilft dabei, konkrete Bedürfnisse zu erfassen und strukturelle Veränderungen zu begründen. Dadurch vorgenommene Vorkehrungen helfen, systematische Anpassungen auch in einem grösseren Rahmen zu etablieren.

6.4 Lebensweltorientierte Betrachtung von Barrieren

Mit Hilfe der Lebensweltorientierung wird das subjektive Erleben von Menschen zur Grundlage für das Bereitstellen von Hilfeleistungen. Das Spannungsverhältnis zwischen den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der individuellen Lebenslage steht dabei im Zentrum (Thiersch et al., 2012, S. 185). Die Aussagen der interviewten Personen können also vor dem Hintergrund der Lebensweltorientierung direkt mit Handlungsspielräumen für Hilfeleistungen in Beziehung gesetzt werden.

6.4.1 Kumulative Wirkung alltäglicher Barrieren

Die Interviewpartner:innen gaben zum Ausdruck, dass ihr schulischer Alltag weitgehend durch Barrieren beeinflusst wird. Die Zugänglichkeit von Toiletten, die Planung des Tagesablaufs abgestimmt auf bauliche Voraussetzungen oder der erhöhte Energieaufwand für weitere alltägliche Abläufe wurden als ständige Herausforderungen beschrieben, die Zeitdruck, Erschöpfung oder Stress hervorrufen können. Hierbei wurden lange (Um-)Wege, fehlende automatische Türen oder überfüllte Liftanlagen genannt. Person A schilderte, dass unzureichende Infrastruktur dazu führen kann, dass Pausen nicht zur Erholung genutzt werden können, sondern beispielsweise für Umwege in Zusammenhang mit der Toilettenbenutzung verwendet werden müssen.

Die Summe dieser alltäglichen, im Einzelnen unbedeutend erscheinenden, aber dennoch belastenden Situationen, kann zu einer Überbelastung oder Überforderung führen, die keinen Zusammenhang zur eigentlichen intellektuellen Anforderung der Schule an die Schüler:innen hat. Die Lebensweltorientierung fordert eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem konkreten Alltag der Schüler:innen im Rollstuhl durch die Bildungsinstitutionen. Nur wenn diese Daten in die Planung und in die Gestaltung von Bildungsangeboten miteinbezogen werden, kann von einer wirklich teilhabeorientierten Praxis gesprochen werden.

6.4.2 Soziale Beziehungen

In den Interviews wurde wiederholt die Bedeutung sozialer Beziehungen betont, die sich für den Umgang mit Barrieren als förderlich herausstellen. So können Hürden im Alltag oftmals nur durch unterstützende Mitschüler:innen, verständnisvolle Dozent:innen oder Mitarbeitende aus der Administration bewältigt werden. Diese Unterstützung ist aber nicht selbstverständlich, wie sich in den Interviews zeigt. Die Befragten berichteten von inneren Konflikten und Schuldgefühlen, die sie erleben, wenn sie Hilfe von Anderen einfordern. Person C beschreibt, dass Hilfe manchmal bewusst nicht erfragt wird, da keine Belastung gegenüber den Mitschüler:innen ausgeübt werden soll. Person D betont jedoch, dass offene Kommunikation der Schlüssel zu Unterstützung und Hilfe ist. So zeigt sich, dass ein transparenter Umgang mit schwierigen Situationen vorteilhaft für die sozialen Beziehungen ist.

Die Äusserungen zeigen auf, dass soziale Beziehungen entlastend, aber auch belastend wirken können. Die Lebensweltorientierung nimmt dieses Spannungsverhältnis ernst und berücksichtigt es in der Analyse und in ihrem Handeln. Im Rahmen sozialarbeiterischer Tätigkeit kann die Entwicklung von Strategien zur sicheren und selbstbestimmten Anforderung von Unterstützung gestärkt werden.

6.4.3 Subjektives Erleben

Auch das subjektive Erleben von Zugehörigkeit und Ausschluss wird in den Interviews erwähnt. Im schulischen Alltag macht sich wiederholt das Gefühl von Exponiertheit bemerkbar. Das Anderssein und die damit verbundene Notwendigkeit, sich für die Erreichung der eigenen Bedürfnisse dauernd besonders beweisen zu müssen, ist für Betroffene sehr belastend. Person A beschreibt die Wahrnehmung, nur geduldet, statt mitgedacht zu sein, was zeigt, dass die gesellschaftlichen Normen auch im schulischen Alltag wiederzufinden sind. Eine solche Einstellung gegenüber Lernenden im Rollstuhl wirkt sich auf deren Selbstbild aus und erschwert den Zugang zu Bildung. Die Lebensweltorientierung hilft dabei, strukturelle Bedingungen nicht als individuelle Defizite, sondern als gesellschaftlich erzeugte Probleme anzusehen.

6.4.4 Zeit als knappe Ressource im Alltag

Ein weiteres Thema ist die Dimension der erfahrenen Zeit. Personen A und B geben zu erkennen, dass Lernende im Rollstuhl in ihrem Alltag für Abläufe mehr Zeit und damit auch mehr Energie benötigen. Die Wege innerhalb der Schulgebäude sind beschwerlicher als sie es für Fussgänger:innen sind. Dazu kommt die Nutzung anderweitiger Infrastruktur, die ebenfalls mehr Zeit und Kraft in Anspruch nimmt. Diese Ressourcen fehlen Lernenden im Rollstuhl in anderen Lebensbereichen. Das Teilzeitstudium wird von Person B nicht als freiwillige Wahl, sondern als notwendige Strategie zur Aufrechterhaltung der Lebensqualität beschrieben.

Mit der Lebensweltorientierung kann ein Rahmen geboten werden, um individuelle Rhythmen und begrenzte Ressourcen als handlungsleitend für den Alltag zu betrachten. Daraus folgt die Notwendigkeit flexibler Strukturen auf institutioneller Ebene, die eine angepasste Studienorganisation ermöglichen.

6.4.5 Struktur- und Handlungsmaximen

In den Aussagen gaben die befragten Personen schliesslich zu verstehen, dass sie nicht bloss negative Erfahrungen gemacht haben, sondern sich auch verstanden fühlten und Hilfe erfahren. Auch wenn das Ermöglichen individueller Lösungen noch ausbaubedürftig ist, können die positiven Äusserungen vor dem Hintergrund der Struktur- und Handlungsmaximen betrachtet werden.

Die Maxime der *Alltagsnähe* wird verdeutlicht, wenn sich die Unterstützung im direkten Schulalltag bemerkbar macht. Dies beeinflusst die Wahrnehmung über die Unterstützungsarbeit bei den Lernenden im Rollstuhl insofern, als dass sie diese direkt erfahren und sie nicht über abstrakte Verfahren laufen, deren Auswirkungen nicht direkt ersichtlich sind.

Die *Dezentralisierung* ist spürbar, indem Unterstützung im direkten Umfeld geleistet wird. Müssten die Betroffenen zusätzliche weite Wege auf sich nehmen, wäre dies eine Mehrbelastung, die sich negativ auf die Verfassung der Lernenden auswirken könnte.

Integration wird von den befragten Personen insofern wahrgenommen, als dass die institutionelle Haltung gegenüber ihnen und ihrer Beeinträchtigung positiv ist und die Diversität mehr als Chance gesehen und nicht als Hindernis abgestempelt wird.

Dass Lernende im Rollstuhl in den Gestaltungsprozess ihrer Hilfeleistungen eingebunden werden, deckt sich mit der Maxime der *Partizipation*.

Die Wichtigkeit von *Prävention* zeigt sich dort, wo Herausforderungen im Alltag erst durch Eigeninitiative von Studierenden bewältigt werden konnten. Vorausschauende Planung hat das Potenzial, Schwierigkeiten zu vermindern oder ganz zu vermeiden. Die Lebensweltorientierung fordert deshalb nicht nur reaktive, sondern auch proaktive sozialarbeiterische Interventionen.

Räume der Anerkennung und der Teilhabe werden dort geschaffen, wo nach diesen Maximen sozialarbeiterisch gehandelt wird. Die Praxisnähe der Lebensweltorientierung kann so dazu beitragen, dass Bildungsräume im Sinne der Betroffenen weiterentwickelt werden.

6.5 Bedürfnisse im Bildungsalltag

Die Bedürfnistheorie nach Maslow ist ein psychologisches Modell, welches davon ausgeht, dass Menschen in hierarchisch gestuften Ebenen nach der Befriedigung ihrer Bedürfnisse streben. Die erste Stufe der Bedürfnisse sind die physiologischen Bedürfnisse, die letzte Stufe ist das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (Maslow, 1954/2018, S. 74). Die Theorie ist auf Teilhabeprozesse übertragbar, indem sie verdeutlicht, dass Bildung und persönliche Entwicklung nicht als isolierte Schritte betrachtet werden können. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse kann angestrebt werden, wenn die Grundbedürfnisse ausreichend befriedigt wurden (Maslow, 1954/2018, S. 65). Anhand der Forschungsergebnisse wird nun mit der Bedürfnistheorie analysiert, wie strukturelle Barrieren und ungenügende Rahmenbedingungen die Bedürfnisbefriedigung von Menschen im Rollstuhl in ihrem Alltag einschränken. So kann die Teilhabe im Bildungssystem differenziert betrachtet werden.

6.5.1 Zugang

Die Interviews haben verdeutlicht, dass für Menschen im Rollstuhl der Zugang zum Bildungssystem grundsätzlich möglich ist. Er ist jedoch mit hohen strukturellen, physischen und psychischen Anforderungen verbunden. In Bezug auf die Bedürfnistheorie lässt sich darauf schliessen, dass die Bedürfnisse nach Wissen und Selbstverwirklichung nach Erfüllung der Grundbedürfnisse kommen. Einige Interviewpartner:innen beschreiben, dass die Studienform angepasst werden musste, da sonst Einschnitte in anderen Lebensbereichen in einem grossen Ausmass nötig gewesen wären. Andere Bedürfnisse, etwa die sozialen Bedürfnisse nach Zugehörigkeit oder Freundschaft, hätten sich so nur ungenügend befriedigen lassen. In einer weiteren Aussage wird deutlich, dass die Ausgangssituation und die Gestaltung der Umwelt neue Bedingungen betreffend Zeitaufwand und Energiebedarf definieren. Die Folgen zeigen sich in begrenzten Bildungsmöglichkeiten und in eingeschränkter Lebensgestaltung.

6.5.2 Rahmenbedingungen der Bedürfnisbefriedigung

Grundbedürfnisse, zum Beispiel nach Sicherheit oder körperlichem Wohlbefinden oder nach sozialer Anerkennung, werden aufgrund von physischen Barrieren, eingeschränkter Mobilität, Abhängigkeit vom sozialen Netz und der Notwendigkeit von konstanter Selbstvertretung eingeschränkt oder unzureichend befriedigt. Es stellt sich die Frage, wie unter diesen Umständen die Bedürfnisse nach Wissen und Selbstverwirklichung erfüllt werden können. Dies schafft eine grundlegend andere Ausgangssituation für Rollstuhlnutzende im Bildungskontext als für Menschen ohne Rollstuhlabhängigkeit.

Inklusion in das Bildungssystem scheitert nicht am Willen, sondern daran, dass die Grund- und Sicherheitsbedürfnisse der Menschen im Rollstuhl nicht oder nur ungenügend befriedigt werden. Der zeitliche Mehraufwand, körperliche Belastungen, fehlende Unterstützungsstrukturen und ungenügend barrierefreie Infrastruktur behindern die Selbstverwirklichung. Teilhabe am Bildungssystem wird dadurch nicht nur erschwert, sondern unzumutbar gestaltet.

6.5.3 Auftrag an die Soziale Arbeit

In diesem Kontext ist es Aufgabe der Sozialen Arbeit, Bedürfnisse sichtbar zu machen und darauf hinzuwirken, dass strukturell eine Berücksichtigung der Lebensrealität etabliert werden kann. Es ist ihre Aufgabe, Ressourcen zu aktivieren und mit der Vermittlung von Lebensrealitäten strukturelle Veränderungen herbeizuführen. Wie in Art. 26 AEMR verankert und in Art. 24 BRK spezifiziert, ist Bildung ein menschenrechtliches Bedürfnis und ein Recht, das jeder Person zusteht. Für eine gelingende, inklusive Bildungslandschaft muss nicht nur die faktische Barrierefreiheit berücksichtigt werden. Auch die Bedingungen, unter welchen die anderen Bedürfnisse befriedigt werden können, spielen eine Rolle.

6.6 Rückbezug auf Ausgangssituation

Wie in Kapitel 1.1 beschrieben, schränken gemäss Grünenfelder et al. (2023) die strukturellen Rahmendbedingungen, mit welchen Menschen im Rollstuhl im Bildungsbereich konfrontiert sind, deren Zugang dazu nach wie vor ein (S. 17). Insbesondere mangelndes Bewusstsein im Umgang mit Menschen mit Behinderungen, unzureichende Unterstützungsangebote und Barrieren physischer Art erschweren die Möglichkeiten von Rollstuhlnutzenden.

6.6.1 Direkte Einflussfaktoren auf den Alltag

In den Interviews wurde der Einfluss von strukturellen und physischen Herausforderungen als direkter Einflussfaktor auf die Bildungsmöglichkeiten genannt. So sind beispielsweise die räumlichen Gegebenheiten ausschlaggebende Faktoren bei der Auswahl des Studienstandorts. Zudem darf das soziale Hilffsystem, welches spezifische Aufgaben in der freiwilligen Unterstützung übernimmt und für den Alltag unerlässlich ist, bei der Studienwahl nicht vergessen werden. Ein solches Netz in einer neuen Umgebung aufzubauen, stellt eine kaum überwindbare Barriere dar, welche bei den befragten Personen in einem Fall dazu geführt hat, dass die Wahl der Studienrichtung gänzlich überdacht werden musste. Die Tatsache, dass Rollstuhlnutzende bis heute noch Vorreiter:innenrollen einnehmen müssen, lässt darauf schliessen, dass die Barrieren, die Zugang zu unterschiedlichen Bildungswegen verhindern, in der vorangegangenen Zeit nicht abgebaut wurden.

6.6.2 Architektonische Barrieren

Die Belastungen des Alltags aufgrund von architektonischen Barrieren werden in den Interviews mehrfach genannt. Dies verdeutlicht die bestehende Ungleichheit der Teilhabemöglichkeiten und der zusätzlich aufzuwendenden Ressourcen, welche täglich geleistet werden müssen. Die Überwindung der Barrieren im Alltag ist für die befragten Personen oftmals selbständig möglich, jedoch mit sehr grossem Ressourcenaufwand verbunden. Um den Besuch einer Bildungsinstitution überhaupt ermöglichen zu können, ist häufig ein erhöhter Eigeneinsatz gefordert. Die Koordination der Hilfsleistungen der verschiedenen Dienstleistenden durch die Betroffenen selbst und die gleichzeitige Beachtung der Rahmenbedingungen sind für Betroffene allzu oft sehr zeit- und energieraubend. Nebst den mit der körperlichen Einschränkung direkt zusammenhängenden Hürden und Schwierigkeiten bleiben administrative und organisatorische Aufgaben häufig an den Personen im Rollstuhl selbst hängen, welche für ihren bereits erschwerten Alltag eine zusätzliche Belastung darstellen.

6.6.3 Gesellschaftliche Sensibilisierung

Der Alltag von Rollstuhlnutzenden wird durch fehlende Rücksichtnahme infolge unzureichender Sensibilisierung der Kommiliton:innen erschwert. Für Lernende im Rollstuhl zwingend notwendige, aber für Fussgänger:innen optionale Alltagshilfen wie Fahrstühle werden von diesen oftmals bloss aus Bequemlichkeit genutzt. So kann es vorkommen, dass Menschen im Rollstuhl die im Sinne der Barrierefreiheit angebrachten baulichen Voraussetzungen nicht oder nur eingeschränkt nutzen können.

Die interviewten Personen gaben zum Ausdruck, dass in Bezug auf das gesellschaftliche Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen noch Aufklärungsbedarf besteht. Es wurden Themen wie Anerkennung, Sichtbarkeit und Beispiele von (negativen) sozialen Erfahrungen genannt. Beispielsweise trägt fehlende Sichtbarkeit von Menschen mit Behinderungen zum Trugschluss bei, dass kein Bedarf an Teilhabe an gesellschaftlichen Systemen wie der Bildung besteht. So bildet sich ein sich selbständig reproduzierender Zyklus, welcher die bestehenden Barrieren aufrechterhält.

6.6.4 Gesetzliche Bestimmungen

Gesetzliche Bestimmungen sollten die Chancen und Möglichkeiten von Menschen mit Behinderungen durch eine flächendeckende Umsetzung vergrössern. Die BRK zielt unter anderem auf die gleichberechtigte Teilhabe an Bildung ab. Die Bereitstellung von angemessenen Vorkehrungen dafür ist aber nicht flächendeckend garantiert. Die befragten Personen gaben unter anderem an, Schwierigkeiten mit der Aufgleisung von Finanzierungen für bauliche Anpassungen gehabt zu haben. Bei der Umsetzung dieser Anpassungen kam es vor, dass die Befragten benachteiligt wurden, weil finanzielle Einsparungen getroffen worden sind, die sich negativ auf ihren Schulalltag auswirkten, aber von den zuständigen Stellen durch die scheinbare Verhältnismässigkeit gerechtfertigt worden sind.

Aufgrund der mangelnden Umsetzung der BRK in der Schweiz sind Betroffene stark auf ihr eigenes soziales Helfer:innennetz angewiesen, welches für Leitungen aufkommen muss, die nicht durch andere Dienstleistende abgedeckt werden. Aussagen belegen, dass für herausfordernde Alltagssituationen individuelle Hilfeleistungen aus dem privaten Netz erforderlich sind, was bei einer konsequenten Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben vermindert werden könnte.

7 Beantwortung der Forschungsfragen

Im nachfolgenden Kapitel werden die Forschungsfragen, die handlungsleitend für den Aufbau und die Struktur der Datenerhebung waren, auf Basis der in Kapitel 6 diskutierten Ergebnisse beantwortet. Zunächst wird die Hauptfragestellung beantwortet, danach die drei untergeordneten Fragestellungen.

7.1 Hauptfragestellung

Inwiefern beeinflussen die Rahmenbedingungen schulischer Ausbildung die Teilhabe von Menschen im Rollstuhl?

Die Ergebnisse der qualitativen Forschung zeigen auf, dass die Teilhabe von Rollstuhlnutzenden am Bildungssystem durch die vorherrschenden Rahmenbedingungen erschwert wird. Auch wenn ein formaler Zugang zum Bildungssystem möglich ist, ist der Schulalltag mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden. Diese führen zu einem erheblichen Mehraufwand, welcher direkten Einfluss auf die Lebensführung von Betroffenen hat. Rollstuhlnutzende müssen für ihre Teilhabe am Bildungssystem einen überdurchschnittlichen Ressourceneinsatz leisten oder diesen von ihrem Umfeld einfordern, was sich auf ihre verfügbaren Energiereserven im Alltag auswirkt. Um die strukturellen, sozialen und institutionellen Barrieren überwinden zu können, müssen auf die Person abgestimmte, individuelle Lösungsansätze verfolgt werden. Die erhobenen Daten zeigen, dass professionelle Unterstützung in diesem Zusammenhang nicht flächendeckend gewährleistet ist.

Insbesondere die Aussagen der Kategorie «verbleibender Zugang zum Bildungssystem» unterstreichen, dass Betroffene mit erschwerten Anforderungen beim Wahrnehmen von Bildungsangeboten konfrontiert sind. Speziell im Bereich von den von Thiersch et al. (2012) benannten alltäglichen Bewältigungsaufgaben (S. 187), äussern die befragten Personen aufwändigere Abläufe, welche erhöhte Belastung mit sich bringen und viel Zeit beanspruchen. Abläufe, die im gewöhnlichen Schulalltag dazugehören, können infolgedessen nicht mit gleicher Intensität umgesetzt werden. Erholungszeiten, oder das damit verknüpfte Wahrnehmen sozialer Kontakte, kommen bei den befragten Personen tendenziell zu kurz. Auswirkungen der erhöhten Intensität des Schulalltags und der damit verbundene grosse Energieaufwand äussern sich auch in nichtschulischen Lebensbereichen. Weniger Zeit und Energie bei nichtschulischen Aktivitäten vermindern die allgemeine Lebensqualität.

Die von Thiersch et al. (2012) beschriebenen Dimensionen der Lebenswelt (S. 186-188) machen deutlich, in welcher Vielschichtigkeit Barrieren erlebt werden. Der mit beispielsweise einem Toilettengang verbundene Mehraufwand wirkt sich auf verschiedenen Ebenen negativ auf das Alltagserleben der betroffenen Personen aus. Die erlebte Zeit, der erlebte Raum und die sozialen Beziehungen werden durch die Abhängigkeit eines Rollstuhls anders wahrgenommen, als wenn man nicht darauf angewiesen ist. Das Erleben der Auswirkungen auf diesen Dimensionen zeigt auf, dass nicht genügend Rücksicht genommen wird. Das führt dazu, dass die Barrieren in unterschiedlichen Dimensionen ihres Lebens (negativ) Einfluss nehmen. Von schulischen Rahmenbedingungen hängen also nicht nur die Teilhabe am Bildungssystem ab, auch die Teilhabe an weiteren Lebensbereichen wird dadurch beeinflusst. Die Pflicht zur Anpassung an die vorgegebenen Strukturen, die erforderlich ist, um einen Bildungsabschluss zu erzielen, fordert Einschränkungen in privaten sozialen Beziehungen, der Wahl des Wohnorts oder der Auswahl des Studiums.

Vor dem Hintergrund der Bedürfnistheorie ist die Befriedigung der sozialen Bedürfnisse eingeschränkt, wenn Rollstuhlnutzende nicht im gleichen Umfang an der Pause teilhaben können wie andere Mitstudierende, wie es von Person A geäußert wurde. Das Erleben von Herausforderungen in unterschiedlichen Dimensionen aufgrund von strukturellen und physischen Barrieren im Bildungskontext kann dazu führen, dass Bedürfnisse von Rollstuhlnutzenden ungenügend oder nur teilweise befriedigt werden. Dadurch wird ihr Zugang zum und ihr Bewegungsfreiraum im Bildungssystem erschwert, was einen kausalen Zusammenhang mit ihrer gesellschaftlichen Teilhabe hat. Die Auswirkungen der Anpassung an strukturell vorgegebene schulische Rahmenbedingungen beschränken sich nicht bloss auf den Bildungsbereich selbst, sondern äussern sich auch in anderen Lebensbereichen. Umgekehrt kann durch die strukturelle Anpassung der Rahmenbedingungen an die Bedürfnisse von Lernenden im Rollstuhl nicht nur die Teilhabe im Bildungssystem, sondern auch in anderen Lebensbereichen der Gesellschaft erhöht werden.

7.2 Erste untergeordnete Fragestellung

In welcher Hinsicht lassen sich Barrieren und Förderfaktoren für Menschen im Rollstuhl im Kontext der schulischen Ausbildung identifizieren?

Barrieren sind für Menschen im Rollstuhl auf verschiedenen Ebenen vorhanden. Bauliche Aspekte sind ein Grund dafür, aber auch soziale, organisatorische oder institutionelle Strukturen können hinderlich sein. In Anlehnung an die ICF (vgl. Kapitel 3.3) werden bei der Betrachtung dieser Barrieren umwelt- aber auch personenbezogene Faktoren miteinbezogen (WHO,

2001/2005, S. 14). Barrieren geben sich auch auf subtile Weise, etwa durch fehlende Anerkennung oder mangelnde Sensibilisierung, zu erkennen.

Gleichzeitig bestehen jedoch auch bereits förderliche Bedingungen, die den individuellen Bildungsweg ermöglichen oder erleichtern. Diese sind aber oft von erhöhter Eigeninitiative abhängig und basieren nicht auf einer strukturell vorgegebenen Handhabung.

7.2.1 Bauliche Barrieren

Physische Rahmenbedingungen sind für Lernende im Rollstuhl eine Herausforderung. Vor dem Hintergrund der Raumtheorie (vgl. Kapitel 3.1) wird ersichtlich, dass nicht nur die Platzierung von räumlichen Gegebenheiten Einfluss auf die Barrieren nehmen, sondern es auch um die subjektive Wahrnehmung dieser Räume geht. Die Signalwirkung, die ein Raum entfaltet, wirkt sich also direkt auf das Wohlbefinden und die Möglichkeit von Teilhabe aus. Wenn die gesamte Pausenzeit dafür aufgewendet werden muss, damit die Toilette benutzt werden kann, sind die Zugangsmöglichkeiten formal zwar gegeben, faktisch findet aber eine Ausgrenzung statt.

7.2.2 Soziale Barrieren

Auf sozialer Ebene kann regelmässiges Fragen nach Hilfe zu Schuldgefühlen und inneren Konflikten bei Rollstuhlnutzenden führen. Durch die nicht selbständig überwindbaren Barrieren im Bildungsalltag können sie aufgrund ihrer ständigen Abhängigkeit eine subjektive Belastung erfahren. Die dauernde Hilfsbedürftigkeit beeinflusst das Selbstbild, was auch das Zugehörigkeitsempfinden negativ beeinflussen kann. Doch auch wenn solche Hilfen durch Mitlernende geleistet werden, können sie nicht als selbstverständlich angesehen werden. Sie entstehen im Alltag meist zufällig oder können von bestehenden sozialen Netzwerken übernommen werden, für die es jedoch keine Garantie oder Absicherung gibt. Zusätzlich werden Lernende im Rollstuhl im Alltag mit fehlender Sensibilisierung ihrer Mitstudierenden konfrontiert, wenn diese eine für Rollstuhlnutzende notwendige Ressource besetzen, wie zum Beispiel Fahrstühle.

7.2.3 Institutionelle Barrieren

Vor dem Beginn einer Ausbildung musste bei den befragten Personen stets umfassend abgeklärt werden, ob der Ausbildungsantritt im Rollstuhl möglich ist oder ob Strukturen angepasst werden müssen. Solche Abklärungen fanden individuell, bezogen auf die Personen, statt. Alle Interviewpartner:innen haben angegeben, dass sie Vorreiter:innenrollen an ihren Bildungsinstitutionen übernehmen mussten und dass die Thematik von Ausbildungen im Rollstuhl bis zu diesem Zeitpunkt als nebensächlich behandelt wurde. Die Bildungsinstitutionen konnten so

dem Anspruch nach Normalität, wie ihn die interviewten Personen äusserten, nicht gerecht werden. Dass die Anpassung der Umgebung auf die körperlichen Bedürfnisse stets umfassend beurteilt werden muss, stellt für Menschen im Rollstuhl eine Hürde dar, die sie auf sich nehmen müssen, wenn sie eine Ausbildung antreten möchten. Es ist erkennbar, dass die Institutionen gegenüber den Studierenden im Rollstuhl grundsätzlich offen sind. Durchgehend zeigte sich aber, dass neue, individuelle Lösungen gesucht werden mussten, welche keinem Konzept zugrunde lagen. Es stellt sich die Frage, wie Barrierefreiheit in Bildungsinstitutionen vorausschauend geplant und umgesetzt werden kann.

7.2.4 Förderfaktoren

Es werden stets Wege gesucht, wie Bildung an den gewünschten Einrichtungen erfolgen kann. Speziell genannt wurde die gelingende Zusammenarbeit mit Hauswärt:innen, das unterstützende Verhalten von Dozent:innen sowie das Vorhandensein von engagierten Ansprechpersonen im administrativen Bereich. Diese Unterstützung findet zwar statt und ist notwendig, um Bildungsprozesse zu ermöglichen, sie wirkt aber nicht systemisch verankert.

Die individuelle Anpassung der schulischen Umstände an Bedürfnisse, die der Alltag der Lernenden im Rollstuhl an sie stellt, wirkt sich positiv auf das Erleben der Bildung aus. Es wird also teilweise nach den Maximen der Lebensweltorientierung gearbeitet, um das Gelingen von Bildung zu ermöglichen.

Weiter stellen personenbezogene Faktoren wie Resilienz und Selbstwirksamkeit, wie sie auch als Voraussetzung für Bildung in den erhobenen Daten sichtbar werden, wichtige Ressourcen dar. Die ICF betont deren Wichtigkeit. Dadurch können widrige Strukturen in Bildungssystemen überwunden werden, sie sollten jedoch nicht als Voraussetzung von Lernenden verstanden werden, sondern das Ergebnis von unterstützenden Strukturen sein.

Es lassen sich Barrieren in unterschiedlichen Bereichen der Bildung identifizieren. Der Zugang zu Institutionen ist jedoch grundsätzlich gegeben. Das Überwinden von Barrieren beruht grösstenteils auf individuell erarbeiteten Lösungen und Hilfeleistungen von Kommiliton:innen. Es bestehen durchaus Förderfaktoren im Bildungssystem, welche aber meist von den Lernenden eingefordert werden müssen und nicht strukturell verankert wirken.

7.3 Zweite untergeordnete Fragestellung

Inwiefern fühlen sich Menschen im Rollstuhl in der schulischen Ausbildung benachteiligt?

Die Aussagen der Interviews machen deutlich, dass sich die Rollstuhlnutzenden nicht als selbstverständlichen Teil des Bildungssystems erleben. Diese subjektive Empfindung wird auf verschiedenen Ebenen erlebt und unterschiedlich ausgelöst. Sie gehen über physische Barrieren hinaus und setzen sich auch aus dem subjektiven Erleben von Zugehörigkeit und Gerechtigkeit zusammen.

Viele Aussagen aus den Interviews belegen, dass sich die nicht erlebte Normalität ihrer Teilhabe am Bildungssystem im Alltag wiederholt bemerkbar macht. Die Ausgangslage, dass die Gebäude nicht rollstuhlgerecht gebaut sind, signalisieren, dass Menschen im Rollstuhl nicht als Teil des Bildungssystems mitgedacht wurden. Das Anpassen von architektonischen Gegebenheiten erfolgt nachträglich auf Wunsch der Rollstuhlnutzenden. Baulich lassen sich Gebäude jedoch nicht immer optimal anpassen, sodass die interviewten Personen davon berichteten, froh zu sein, dass überhaupt ein Zugang ermöglicht wurde, auch wenn dieser nur mit spezieller Mühe benutzt werden kann. Nur durch die Finanzierung der Anpassungen sind aber noch nicht unbedingt die bestmöglichen Voraussetzungen geschaffen. Die Verhältnismässigkeit wird insofern beachtet, dass mancherorts von vollständig automatisierten Hilfen abgesehen wird, da eine anderweitige und günstigere Lösung zur Bewältigung des Alltags ausreiche. Die baulichen Massnahmen stellen nicht automatisch gleichberechtigte Teilhabe dar. Das Gefühl, nur «geduldet», statt selbstverständlich mitgedacht zu sein, lässt sich in der Raumtheorie nach Löw (vgl. Kapitel 3.1) einordnen. Dieses Erleben kann als Ausdruck atmosphärischer Exklusion gedeutet werden. Solange Menschen im Rollstuhl abhängig von Sonderlösungen sind und ihre eigene Position im System als abweichend erlebt wird, besteht keine Inklusion.

Von der Hilfe einzelner Personen abhängig zu sein, kann unter anderem Schuldgefühle und Angst vor Missgunst auslösen. Wenn es keine institutionalisierten Hilfsangebote gibt und das Überwinden von Barrieren allein schlicht nicht möglich ist, können solche Gefühle entstehen. Wenn Rollstuhlnutzende ihren Alltag allein bewältigen möchten, dies aufgrund von Barrieren und hinderlichen Strukturen aber nicht möglich ist, äussert sich die Benachteiligung in den Abhängigkeitsverhältnissen.

7.3.1 Auferlegte Rolle

In ihrer Rolle als Vorreiter:innen in den entsprechenden Bildungsinstitutionen wurden die interviewten Personen mit vorherrschenden Gegebenheiten konfrontiert, welche sich teilweise als Barrieren herausstellten. Die Rolle eine:r Vorreiter:in bestätigt die selektiven Inklusionsmechanismen des Bildungssystems, wie sie in der Systemtheorie beschrieben werden (Miller, 2021, S. 66). Die individuelle Lösungsfindung zur Überwindung von Barrieren bestätigt, dass die strukturell vorgesehene Vielfalt nur begrenzt ist und noch Bedarf an Ausweitung aufweist.

7.3.2 Psychische Belastung

Eine befragte Person äusserte, dass sich negative Erfahrungen nachhaltig auf die eigene Wahrnehmung auswirken können. Solche Erfahrungen können das Selbstbild schwächen und stellen eine zusätzliche Herausforderung dar, um an Bildung teilhaben zu können. Beschränkte Belastbarkeit und tiefe Resilienz wirken in diesem Zusammenhang hindernd.

Die Teilhabe am Bildungssystem verlangt in der Regel auch günstige Voraussetzungen anderer Systeme, etwa Kostengutsprachen von Versicherungen. Die Prozesse von Finanzierungen sind in der Regel zeitaufwändig und mit Unsicherheiten verbunden. Dies trägt dazu bei, dass eine Person lange Perioden der Ungewissheit aushalten muss. Zudem trägt sie oftmals die alleinige Verantwortung zur Sicherstellung oder Beantragung solcher finanziellen Mittel. Hier ist anzumerken, dass es je nach Versicherungssituation gravierende Unterschiede betreffend der Finanzierungsleistungen gibt, die einen direkten Einfluss auf die Lebensqualität haben können.

Sind Grundbedürfnisse nicht oder nur ungenügend befriedigt, können höhere Ziele, etwa das Bedürfnis nach Wissen oder Selbstverwirklichung durch Bildung kaum erreicht werden (Geldern, 2017, S. 22-23). Das Streben nach Befriedigung von höheren Bedürfnissen, wie es Bildung ist, wird für Menschen im Rollstuhl eingeschränkt, wenn sie sich im Alltag um die angemessene Befriedigung von Grundbedürfnissen kümmern müssen.

7.4 Dritte untergeordnete Fragestellung

Wie wird Inklusion für Menschen im Rollstuhl im Kontext der schulischen Ausbildung gewährleistet und welchen Beitrag kann die Soziale Arbeit dabei leisten?

Die erhobenen Daten zeigen auf, dass Teilhabe oftmals auf individuell getroffenen Lösungen beruht. Die Autor:innen stellten fest, dass in den Interviews keinerlei Konzepte zur Barrierefreiheit in der Ausbildung erwähnt wurden, die eine grundlegende Struktur hätten vorlegen können. Es stellt sich also die Frage, inwiefern die von der BRK geforderte systematische und gleichwertige Teilhabe angegangen und umgesetzt wird. Einzelne Aspekte des Schulalltags wurden jedoch von den interviewten Personen als förderlich bezeichnet und sind Elemente eines inklusiven Bildungsprozesses.

7.4.1 Bestehende Situation

Es müssen häufig improvisierte Lösungen für eine gelingende Bewältigung des Bildungsalltags gefunden werden. Die Liege, die im Fall von Person C vom administrativen Personal bereitgestellt wurde, musste erst noch organisiert werden. Dies erfolgte zwar zeitnah und unkompliziert, es weist jedoch auf einen nicht-systematisierten Umgang mit unvorhergesehenen Anliegen hin.

Daraus lässt sich die Frage ableiten, wie Anliegen der Lernenden im Rollstuhl aufgenommen und bearbeitet werden. In diesem Beispiel scheint der Fall zuzutreffen, dass es keine zentrale Ansprechperson für Anliegen von Person C gab. Eine institutionell verankerte Ansprechperson für besondere Bedürfnisse würde die Befriedigung dieser absichern und zu gelingender Inklusion auf Mikroebene beitragen.

In diesem Sinne wäre es für Bildungsinstitutionen wichtig, bereits vor Studienantritt über Konzepte zur Unterstützung von Menschen im Rollstuhl zu verfügen, in welchen eine Handhabung für solche Situationen festgehalten ist. Unsicherheiten können so vorgebeugt werden. Ausserdem mangelt es vielerorts an kompetenter sozialarbeiterischer Unterstützung, die das institutionelle Handeln auf Theorien der sozialarbeiterischen Praxis stützen kann.

So können Wirkungen bezüglich der Sensibilisierung der gesamten Institution erzielt werden. Eine positive Grundhaltung gegenüber Diversität wird dadurch gefördert. Dies wirkt sich auf die Handlungen einzelner Mitarbeitenden aus und führt dazu, dass diese Haltung aktiv im

Alltag gelebt wird. Eine interviewte Person beschreibt das positive Erleben der Einstellung ihrer Institution gegenüber Diversität bei einem Grossteil der Mitarbeitenden.

So besteht seitens Bildungsinstitution nicht die Ausgangslage, dass sie sich auf eine komplett unvorhergesehene Situation einlassen muss, da bereits Vorbereitungen im Hinblick auf die Ausbildung von Personen im Rollstuhl getroffen wurden. Eine aufwändige und unstrukturierte Anpassung vor Studienbeginn kann so verhindert werden. Dies trägt dazu bei, dass die Bildung in ihrer Gesamtheit inklusiver gedacht und geplant wird.

Sozialarbeiterische Expertise ist bereits im Planungsprozess von Ausbildungskonzepten, aber auch von Neu- und Umbauten von Bildungseinrichtungen wichtig. So kann sichergestellt werden, dass die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen beachtet werden, damit beim Start einer Ausbildung keine umfassenden Abklärungen und ressourcenintensiven Anpassungen mehr gemacht werden müssen.

7.4.2 Flexible Bedingungen

Eine Stärke des Bildungssystems der Schweiz ist, dass Studiengänge oft in einem Teilzeitmodus absolviert werden können. Dies stellt eine wichtige Voraussetzung für die Vereinbarung von Ausbildung und körperlicher Belastbarkeit für Lernende im Rollstuhl dar. Die zeitliche Entlastung trägt dazu bei, Barrieren aus der Umwelt und die daraus resultierenden Belastungen zu kompensieren. Durch den Abbau weiterer Barrieren innerhalb des Bildungssystems könnte erreicht werden, dass zusätzliche Belastung entfällt und ein Vollzeitstudium realisierbar wäre.

8 Schlussfolgerungen

Das abschliessende Kapitel zeigt den Auftrag an die Soziale Arbeit auf, der sich aus den Forschungsergebnissen ableitet und durch die sozialarbeiterischen Theorien strukturieren lässt. Die Autor:innen gehen dabei auf die verschiedenen Systemebenen ein. Makro-, Meso- und Mikroebene werden im Rahmen der Schlussfolgerungen vor dem Hintergrund des Handlungsbedarfs der Sozialen Arbeit und den Ausführungen des Berufskodex der Sozialen Arbeit beleuchtet.

Die Aussagen der interviewten Personen geben zu erkennen, dass Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit nicht nur in der individuellen Zusammenarbeit mit Menschen im Rollstuhl besteht. Änderungen auf institutioneller Ebene, aber auch die Sensibilisierung der Gesellschaft, sind für ein gelingenderes Miteinander wertvoll. Die weitreichenden Auswirkungen der Exklusion von Menschen im Rollstuhl sind auch im Bildungswesen erkennbar. Damit gelingende Teilhabe ermöglicht werden kann, müssen Änderungen getroffen werden, die von der Sozialen Arbeit angestossen und umgesetzt werden können.

8.1 Makroebene

Behinderungsbedingte Bedürfnisse von Lernenden im Rollstuhl äussern sich in ihrem individuellen Alltag und sind oftmals nur schwer ohne externe Hilfe zu befriedigen. Die Soziale Arbeit hat den Auftrag und die Kompetenz dazu, Anliegen ihrer Klientel in direkter Zusammenarbeit zu begegnen und darin Abhilfe zu schaffen. Vorgegebene, nicht auf Menschen mit Behinderungen abgestimmte Strukturen führen dazu, dass im Vergleich mit nichtbehinderten Menschen besondere Wünsche entstehen. Sozialarbeitende können durch direkte Klient:innenarbeit in der Praxis unterstützen, sodass Bildung trotz schwierigen Bedingungen ermöglicht wird.

Die Soziale Arbeit steht jedoch auch per Berufskodex in der Pflicht, auf gesellschaftlicher Ebene Lösungen für soziale Anliegen zu finden (AvenirSocial, 2010, S. 14). Die Profession muss also die Umformung von gesellschaftlichen Strukturen, die zu Schwierigkeiten im individuellen Erleben von Bildung führen, anstreben. Durch diese Veränderungen kann die Anpassung von institutionellen Vorgaben erwirkt werden, was Auswirkungen auf das individuelle Erleben des Schulalltags zur Folge hat. Förderliche Einstellungen gegenüber dem Bildungsbedürfnis von Menschen im Rollstuhl und Offenheit gegenüber Diversität stellen Grundeinstellungen dar, welche in einer inklusiven Gesellschaft notwendig sind. Auf Initiative der Sozialen Arbeit können solche Werte etabliert werden. Wie der Berufskodex in seinen auf die

Gesellschaft bezogenen Handlungsmaximen festlegt, sind Sozialarbeitende dazu verpflichtet, sich für gesellschaftliche und sozialpolitische Verbesserungen einzusetzen (AvenirSocial, 2010, S. 14). Ebenso soll der Politik Wissen über soziale Probleme vermittelt werden (AvenirSocial, 2010, S. 14). Diese Wissensvermittlung bildet die Grundlage für Veränderung im Sinne der Klientel. Der Einsatz für eine gleichberechtigte Teilhabe und eine diskriminierungsfreie Gesellschaft, wie sie in den Interviews gefordert werden, ist ebenfalls in den Handlungsmaximen verankert (ebd.). Die Soziale Arbeit soll dafür sorgen, dass die Bedürfnisse und Meinungen ihrer Klientel in den Entscheidungsprozess miteinbezogen werden. Besonders beim Entwerfen von Gesetzestexten ist dies von grosser Bedeutung.

Der Wunsch nach gesellschaftlicher Sensibilisierung auf das Thema Rollstuhlabhängigkeit, aber auch bezüglich anderer Behinderungen, wurde in den Interviews laut. Um dies zu erreichen, spielt Sichtbarkeit eine grosse Rolle. Fehlendes Bewusstsein gegenüber Diversität vermindert die Anzahl der Möglichkeiten im Leben von Menschen im Rollstuhl, auch im Bildungskontext. Das Erzielen von Bildungsabschlüssen ist für sie mit vielen Mühen und hohem Energieaufwand verbunden, was sich für nichtbehinderte Menschen einfacher gestaltet. Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene, die von der Sozialen Arbeit durch grösseren Miteinbezug von rollstuhlabhängigen Menschen angestossen werden können, bieten das Potenzial dazu, wegweisende Wirkungen auf Bildungsinstitutionen zu haben.

Die Forderungen der BRK und des in diesem Zusammenhang ausgestellten Schattenberichts (Hess-Klein & Scheibler, 2022), in dem die Schweiz infolge mangelnder Umsetzung der Konvention gerügt wird, bieten eine Grundlage dazu, den Druck auf die verschiedenen gesellschaftlichen Teilsysteme auf politischer Ebene zu erhöhen. Art. 8 BRK bietet eine strukturierte Vorgehensweise, wie die Förderung der Teilhabe von Menschen im Rollstuhl angegangen werden kann. Durch eine Sensibilisierung der Gesellschaft und die Schaffung günstiger Voraussetzungen für eine konsequente Umsetzung der BRK werden auch Rahmenbedingungen für deren Umsetzung auf institutioneller Ebene geschaffen.

8.2 Mesoebene

Eine positive Haltung gegenüber Diversität seitens Bildungsinstitutionen ist für Lernende mit Behinderungen von grosser Bedeutung. Die Grundhaltungen und Rahmenbedingungen der Institutionen beeinflussen den Alltag von Menschen im Rollstuhl wesentlich (vgl. Kapitel 5.4). Besonders relevant ist dabei, ob und wie sich Institutionen aktiv mit dem Thema Barrierefreiheit auseinandersetzen. Beispiele dafür können intern klar kommunizierte Leitbilder oder gezielte Weiterbildungen für Mitarbeitende sein, die von erfahrenen Sozialarbeitenden mitgestaltet werden. Die in den Interviews geschilderten Erfahrungen zeigen, dass oftmals Mitarbeitende ohne sozialarbeiterischen Hintergrund mit Anliegen der Lernenden im Rollstuhl konfrontiert worden sind (vgl. Kapitel 5.4). Es liegt in der Verantwortung der Institutionen, Werte, Visionen und Standards, die einen gerechten Einbezug von Menschen im Rollstuhl fördern, an alle Mitarbeitenden zu vermitteln. Nur so kann sichergestellt werden, dass diese Grundhaltungen auch im Bildungsalltag gelebt und umgesetzt werden.

Mit Workshops, Sensibilisierungsarbeit oder anderen Angeboten können Bildungsinstitutionen nicht nur ihre Mitarbeitenden, sondern auch ihre Schüler:innen für die Thematik der Inklusion und der Barrierefreiheit erreichen. Mit Aufklärung und Bildung wird zur Entstigmatisierung von Hilfebedarf beigetragen und ein gemeinsamer Umgang mit Barrieren ermöglicht. Institutionen signalisieren so, dass sie sich ihrem Anteil an der gesellschaftlichen Verantwortung bewusst sind, auch wenn nicht alle Barrieren sofort erkannt oder behoben werden können. Sie vermitteln die Bereitschaft, eine inklusive Bildungslandschaft aktiv mitzugestalten.

Die Institution stellt so sicher, dass die bestehenden Barrieren und solche, die noch nicht identifiziert wurden, von Mitarbeitenden frühzeitig erkannt und abgebaut werden können. Es können Kontrollmechanismen innerhalb des Systems etabliert werden, dass sich diese laufend reproduzieren und eine Reflektion der Grundhaltungen und des erlebten Bildungsalltags erfolgen kann. So werden nicht nur die Betroffenen in die Verantwortung genommen, auf für sie behindernde Rahmenbedingungen hinzuweisen. Eine regelmässige Überprüfung der Umsetzung von Konzepten zur Barrierefreiheit bildet die Grundlage für die langfristige Wirksamkeit davon. Durch partizipative Anpassung der Konzepte können diese auf die an sie gestellten Anforderungen abgestimmt werden.

Würde es etablierte Kontrollsysteme geben, welche die Durchsetzung der BRK auf institutioneller Ebene flächendeckend überprüfen, bestünde grösserer Druck, diese gesetzlichen Grundlagen konsequent umzusetzen.

Schulen, beispielsweise die Hochschule Luzern, haben bereits Konzepte zur Barrierefreiheit entwickelt. Das entsprechende Konzept stammt aus dem Herbst 2018 und ist das erste seiner Art. Aus einem Interview mit Markus Born aus dem Jahr 2019, dem ehemaligen Leiter der dafür verantwortlichen Kontaktstelle «barrierefrei» der Hochschule Luzern, geht hervor, dass in Bezug auf Barrierefreiheit «überall» noch Handlungsbedarf besteht (Busch, 2019). Der Umstand, dass diese Aussage vor über sechs Jahren getätigt wurde und das Konzept seither nicht angepasst wurde, lässt annehmen, dass eine kontinuierliche Überarbeitung zum Wohle der Menschen mit Behinderungen noch nicht institutionell etabliert wurde.

Bei der partizipativen Erarbeitung von Konzepten zur Barrierefreiheit in Institutionen nimmt die Soziale Arbeit eine vermittelnde und beratende Rolle zwischen Institutionen und Menschen, die von Barrieren betroffen sind, ein. Sie kann bei der Entwicklung, Umsetzung und Evaluation von inklusiven Konzepten begleiten. Und sie stellt sicher, dass die Rechte und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen, also auch von Menschen im Rollstuhl, durch das Einholen und Weiterleiten ihrer Anliegen daran berücksichtigt werden.

Alle Menschen haben Anrecht auf die Befriedigung ihrer existenziellen Bedürfnisse, sowie auf Integrität und Integration in ein soziales Umfeld (AvenirSocial, 2010, S. 7). Die Soziale Arbeit ist somit verpflichtet, dazu beizutragen, dass alle Menschen, darunter auch Menschen im Rollstuhl, ihre Bedürfnisse nach Bildung und Wissen erfüllen können. Dabei verfolgt sie das Ziel, rollstuhlabhängige Personen zu stärken und ihnen einen chancengerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Die Etablierung von institutionellen Konzepten und Sensibilisierungsmaßnahmen tragen dazu bei, dass ihre Teilhabe sichergestellt werden kann. Ein zentrales Ziel der Sozialen Arbeit ist es, durch ihr Handeln gegenseitige Unterstützung in sozialen Umfeldern zu fördern und so soziale Integration zu ermöglichen (AvenirSocial, 2010, S. 7). Dadurch sollen individuelle Fähigkeiten gestärkt und eine selbstbestimmte Teilhabe etabliert werden, ohne neue Abhängigkeiten zu schaffen. So leistet die Soziale Arbeit einen Beitrag zu gesellschaftlicher Inklusion, besonders für Menschen, die in ihrer Lebensführung oder in ihrem Zugang zu Teilhabe ohne Unterstützung vorübergehend oder dauerhaft eingeschränkt sind.

Die Soziale Arbeit trägt zur Lösung von strukturellen Problemen bei. Sie initiiert und begleitet sozialpolitische Interventionen, fördert eine kritische Auseinandersetzung der Machtverhältnisse der institutionellen Systeme und trägt zur inklusiven Weiterentwicklung von Bildungsinstitutionen bei. Damit werden nicht nur Individuen unterstützt. Sie wirkt auch aktiv an der Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen mit, dies im Sinne des Berufskodexes und im Bestreben, inklusive Bildung auf allen Ebenen zu etablieren.

Handlungen der Sozialen Arbeit auf der gesellschaftlichen Makro- und Mesoebene entfalten ihre Wirkung auf der Mikroebene, wo sie die Klientel direkt betreffen. Umgekehrt können sich

aber auch auf dieser Ebene Massnahmen und Handlungen durchsetzen, die einerseits den Alltag der Klientel erleichtern, andererseits aber auch Wirkungen auf Meso- und Makroebene haben können.

8.3 Mikroebene

Das Erleben von behindernden Situationen in der eigenen Lebenswelt, sei es durch physische oder soziale Barrieren, kann einen langfristigen und negativen Einfluss auf das Leben von Menschen im Rollstuhl haben (vgl. Kapitel 5.4). Solche prägenden Erfahrungen wirken sich nicht nur auf das Selbstvertrauen aus, sondern beeinflussen, wie betroffene Personen ihren Zugang zu gesellschaftlichen Teilsystemen wahrnehmen. Unterschiedliche Aussagen der interviewten Personen bestätigen diese Einschätzung.

Es wurde beschrieben, dass die Gesellschaftsumgebung grundsätzlich nicht auf die Bedürfnisse von Menschen im Rollstuhl ausgerichtet ist. Zudem schildert eine interviewte Person, dass die Teilhabe an manchen gesellschaftlichen Systemen eine ausserordentlich hohe Resilienz und mentale Stabilität von Menschen im Rollstuhl fordert. Die Anforderungen, die aus strukturellen und institutionellen Barrieren resultieren, beeinflussen also das tägliche Erleben und die Lebensqualität der Betroffenen direkt (vgl. Kapitel 5.6).

Vor diesem Hintergrund nimmt die Soziale Arbeit eine zentrale Rolle ein. Im Berufskodex von AvenirSocial (2010) wird das uneingeschränkte Einlösen der Menschen- und Sozialrechte gefordert (S. 10). So entsteht der Auftrag an Sozialarbeiter:innen, sich in der direkten Arbeit mit ihrer Klientel für die Durchsetzung und Wahrung ihrer Rechte einzusetzen, etwa durch das Einfordern ihr zustehenden Leistungen. Dies wird besonders dann gefordert, wenn gesellschaftliche Strukturen die Rechte systematisch erschweren oder verhindern.

Empowerment bildet ein zentrales Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Es verpflichtet dazu, Individuen in der Entwicklung ihrer Stärken zu unterstützen und sie zu befähigen, ihre Rechte aktiv wahrzunehmen und einzufordern (AvenirSocial, 2010, S. 10). Daraus ergibt sich der Auftrag, Menschen im Rollstuhl individuell zu begleiten, sie aber auch gezielt in der Umsetzung ihrer Rechte zu stärken. Dies umfasst sowohl die rechtliche und sozialversicherungsrechtliche Beratung als auch die Entwicklung und Unterstützung von funktionalen Strategien im Umgang mit strukturellen Herausforderungen. Ziel ist es, die Selbstwirksamkeit der Betroffenen zu fördern, ohne dabei neue Abhängigkeiten zu schaffen.

Die Umsetzung dieses Auftrags verlangt ein hohes Mass an professioneller Reflexion (AvenirSocial, 2010, S. 13). Dabei müssen sich die Fachpersonen ihrer Position innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse bewusst sein und diese kritisch hinterfragen. Wie vom Berufskodex gefordert, sollen ethische Dilemmata in einem institutionell verankerten und systematischen Reflexionskontext bearbeitet werden (ebd.). Nur so kann sichergestellt werden, dass die Soziale Arbeit nicht nur im Einzelfall wirksam ist, sondern auch auf strukturelle Veränderungen hinwirkt. Zudem ist die kontinuierliche Weiterentwicklung der berufsethischen Haltung eine Aufgabe der Sozialen Arbeit. Mit der Auseinandersetzung der eigenen Profession, ihren Werten und ihren Grenzen wird ermöglicht, dass sich Professionelle der Sozialen Arbeit auch gegenüber anderen Disziplinen mit dem Ziel einer aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher Inklusion klar positionieren können.

8.4 Fazit

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Teilhabe von Menschen im Rollstuhl am Bildungssystem nicht nur auf Ebene des Individuums ermöglicht werden kann, sondern auch von strukturellen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen abhängig ist. Die Soziale Arbeit übernimmt auf jeder dieser Ebenen eine zentrale Rolle. Die Aufträge, die sie übernehmen muss, sind vielschichtig und reichen von direkter Unterstützung bis zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Diskurse.

Zwischen politischer und gesellschaftlicher Sensibilisierung, Formung institutioneller Haltungen und Handlungen innerhalb der persönlichen Lebenswelt der Klientel, besteht der übergreifende Auftrag an die Soziale Arbeit, Lösungen zu finden, die Abhilfe für das Problem der eingeschränkt möglichen Inklusion von Menschen im Rollstuhl in das Bildungssystem schaffen können.

Um eine allgemeine Handhabung etablieren zu können, die auf die Bedürfnisse von Lernenden im Rollstuhl abgestimmt ist, bedarf es Lösungsansätze, die ihre Wirkung auf den verschiedenen Ebenen entfalten. Dabei können Handlungen auf einer Ebene auch Veränderungen auf einer anderen Ebene anstossen.

Für die Durchsetzung der Interessen und Rechte ihrer Klientel muss die Soziale Arbeit nicht nur individuelle Lösungen gemeinsam erarbeiten, sondern sich auch aktiv auf den anderen Ebenen für die Verbesserung von inklusiven Teilhabebedingungen einsetzen. Nur so kann sie die Rahmenbedingungen für eine nachhaltig inklusive Gesellschaft mitgestalten.

Die Handlungen der Sozialen Arbeit können nicht separiert, sondern müssen als Teil eines wiederkehrenden und konstanten Auseinandersetzungsprozesses der gesellschaftlichen Strukturen und deren Auswirkungen auf die Lebenswelten ihrer Klientel betrachtet werden. Sie muss ihr eigenes Handeln reflektieren und hinterfragen, inwieweit sie selbst zur Erhaltung von bestehenden Strukturen beiträgt.

8.5 Möglichkeiten für vertiefte Forschung

Die erfolgte qualitative Forschung bietet die Möglichkeit, exemplarische Aussagen über subjektive Erlebnisse und Erfahrungen von Menschen im Rollstuhl im Bildungssystem der Schweiz zu treffen. Deshalb können diese Ergebnisse keinen quantitativen Anspruch erheben und es können keine flächendeckenden Aussagen getroffen werden.

Für eine umfassende Analyse wäre es wichtig, die Stichprobe auszuweiten und dabei auch andere Perspektiven von Institutionen oder Professionellen der Sozialen Arbeit zu erschliessen. Zudem wäre es interessant, einen internationalen Vergleich der gesetzlichen Grundlagen, der Ausarbeitung und der Umsetzung von Barrierefreiheit in der Bildung machen zu können. Dadurch könnten neue Handlungsansätze, auch für die Soziale Arbeit, gewonnen werden. In diesem Zusammenhang sind die Auswirkungen von grösserer gesellschaftlicher Teilhabe und Inklusion zu erforschen und diese für weitere Disziplinen, wie Politikwissenschaften, Wirtschaft und Pädagogik anschlussfähig zu gestalten.

In dieser Arbeit konnten individuelle Voraussetzungen, wie die Bedeutung der Versicherungssituation der Betroffenen und der Aspekt der Intersektionalität, welche einen grossen Einfluss auf die gesellschaftliche Teilhabe haben, nicht berücksichtigt werden. Die Gesellschaft ist dazu aufgefordert, ihre Rahmenbedingungen und Konstitutionen von Bildung neu zu überdenken und die systematische Etablierung von inklusivem und vorausschauendem Denken zu erarbeiten. Dabei kann sich die Soziale Arbeit selbst reflektieren und die Frage nach der eigenen Gestaltung von Inklusion und wie diese innerhalb der Profession verstanden und gelehrt wird, beantworten. Daraus könnten neue Aufträge an die Soziale Arbeit formuliert werden.

9 Quellenverzeichnis

- Agile. (2024). *Vernehmlassungsantwort zur Teilrevision des Behindertengleichstellungsgesetzes (BehiG)*. https://agile.ch/wp-content/uploads/2024/03/Vernehmlassungsantwort-BehiG-Revision_Agile_2024.pdf
- Amnesty. (o. J.). *Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948*. <https://www.amnesty.ch/de/themen/menschenrechte/dok/2020/die-allgemeine-erklarung-der-menschenrechte>
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. https://avenirsocial.ch/wp-content/uploads/2018/12/SCR_Berufskodex_De_A5_db_221020.pdf
- Baader, M. S., Böttcher, N. L., Ehlke, C., Oppermann, C., Schröder, J. & Schröer, W. (2024). *Ergebnisbericht: «Helmut Kentlers Wirken in der Berliner Kinder- und Jugendhilfe – Aufarbeitung der organisationalen Verfahren und Verantwortung des Berliner Landesjugendamtes»*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/256>
- Berghaus, M. (2022). *Luhmann leicht gemacht: Eine Einführung in die Systemtheorie* (4. überarb. Aufl.). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.36198/9783838557731>
- Bundesministerium für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM). (o. J.). *ICF Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICF/_node.html
- Busch, S. (2019, 8. April). *Barrierefrei: «Wir müssen das Angebot bekannter machen»*. <https://news.hslu.ch/wir-muessen-das-angebot-bekannter-machen/>
- Busemeyer M. R. & Garritzmann J. L. (2019). Bildungspolitik und der Sozialinvestitionsstaat. In H. Obinger & M. G. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Sozialpolitik* (S. 783-805). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22803-3_38
- Deutsche Gesellschaft für Muskelkranke e. V. (DGM). (o. J.). *Hilfsmittel*. <https://www.dgm.org/muskelerkrankungen/als/selbstaendigkeit-mobilitaet/hilfsmittel>

- Dietrich C. (2017). Teilhaben – Teil sein – Anteil nehmen. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.). *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 29-46). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_2
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Duden. (o. J. a). *Gehbehinderung*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gehbehinderung>
- Duden. (o. J. b). *Inklusion*. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion>
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Haupt.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (EBGB). (o. J.). *Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.ebgb.admin.ch/de/uebereinkommen-der-uno-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen>
- Enable Me. (o. J.). *Die Wirkung des Behindertengleichstellungsgesetzes*. <https://www.enableme.ch/de/artikel/die-wirkung-des-behindertengleichstellungsgesetzes-878#:~:text=Die%20Wirkung%20des%20Behindertengleichstellungsgesetzes&text=Seit%20dem%201.,bleibt%20weiterhin%20viel%20zu%20tun.&text=Das%202004%20eingef%C3%BChrte%20Bundesgesetz%20%C3%BCber,der%20Umsetzung%20des%20Gesetzes%20aus>
- Filippo, M. (2023). Art. 24 / I. - II. In T. Naguib, K. Pärli, H. Landolt, E. Demir, & M. Filippo (Hrsg.). *SHK - Stämpflis Handkommentar UNO-Behindertenrechtskonvention* (S. 664-698). Stämpfli Verlag AG.
- Fritschi, T., & Oesch, T. (2009). Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz. https://www.buerobass.ch/fileadmin/Files/2009/ausbildungslosigkeit_schlussbericht_def.pdf

Gazareth, P. (2009). Behinderung hat viele Gesichter: Definitionen und Statistiken zum Thema Menschen mit Behinderungen. In Bundesamt für Statistik (Hrsg.), *Statistik der Schweiz*. <https://dam-api.bfs.admin.ch/hub/api/dam/assets/347248/master>

Geldern, H. (2017). *Volkswirtschaft: 360 Grundbegriffe kurz erklärt*. UVK Verlag.

Grosche M. (2015). Was ist Inklusion?. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1

Grünenfelder, R., Palanza, A., & Zumbach, D. (2023, September). *Inklusionsindex 2023: Studie zur Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Schweiz*. https://www.profamilia.ch/images/Downloads/Familien-und-Behinderung/Inklusionsindex_2023_d.pdf

Hazibar, K., & Mecheril, P. (2013, 27. April). *Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderspädagogik*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>

Hess-Klein, C., & Schefer, M. (2014). *Behindertengleichstellungsrecht*. Stämpfli Verlag.

Hess-Klein, C., & Scheibler, E. (2022). *Aktualisierter Schattenbericht Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung*. [https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/699/schattenbericht_de_mit-barrierefreiheit-\(1\).pdf?lm=1646212633](https://www.inclusion-handicap.ch/admin/data/files/asset/file_de/699/schattenbericht_de_mit-barrierefreiheit-(1).pdf?lm=1646212633)

Inclusion Handicap. (o. J.). *Bildung*. <https://www.inclusion-handicap.ch/de/themen/bildung-69.html>

International Federation of Social Workers (IFSW). (2014). *Global Definition of Social Work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

Kanton Zürich. (o. J.). *Nachteilsausgleich: Massnahmen zum Ausgleich*. <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/volksschule-besonderer-bildungsbedarf/volksschule-nachteilsausgleich.html>

Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK). (2020). *Schule und Bildung in der Schweiz*. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/beschreibung>

Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz*. <https://edudoc.ch/record/221116>

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. (6. Aufl.). Juventa Verlag.

Löw, M. (2012). *Raumsoziologie*. Suhrkamp.

Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.

Luhmann, N. (2021). *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. (18. Aufl.). Suhrkamp.

Maslow, A. H. (2018). *Motivation und Persönlichkeit* (15. Aufl., P. Kruntorad, Übers.). Rowohlt. (Originaltitel engl. Motivation and Personality, 1954).

Mayer, H. O., & Müller, C. (2013). *Interview und schriftliche Befragung: Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarb. Aufl.). Oldenbourg Verlag München. <https://doi.org/10.1524/9783486717624>

Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (7., überarb. Aufl.). Beltz.

Meier H., Weis S., Jansen N. & Tigges N. (2021). Bildung aus diversen Perspektiven - Haltungen von Schulsozialarbeiter*innen und Lehrer*innen im Kontext von Inklusion. In S. Herzog, & S. Wieckert (Hrsg.). *Inklusion - Eine Chance, Bildung neu zu denken?!* (S. 32-47). Beltz Juventa.

Meier-Popa, O. (2020). Der Nachteilsausgleich: Es braucht ihn trotzdem!. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 26(7-8), 3. <http://www.szh-csps.ch/z2020-07-00>

Miller, T. (2016). *Inklusion - Teilhabe - Lebensqualität: Tragfähige Beziehungen gestalten. Systemische Modellierung einer Kernbestimmung Sozialer Arbeit*. De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110509984>

Miller, T. (2021). *Konstruktivismus und Systemtheorie*. Beltz.

- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2. Aufl.). De Gruyter Oldenbourg.
<https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Mizrahi, C. & Bolkensteyn, A. (2020). Nachteilsausgleich: Offene Fragen und juristische Aspekte. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 26(7-8), 9-15.
<http://www.szh-csps.ch/z2020-07-01>
- Naguib T. (2023). Art. 9. In T. Naguib, K. Pärli, H. Landolt, E. Demir, & M. Filippo (2023). *SHK - Stämpfli's Handkommentar UNO-Behindertenrechtskonvention* (S. 227-246). Stämpfli Verlag AG.
- Papke B. (2021). Impulse integrationspädagogischer Theoriebildung für die Entwicklung inklusiver Bildungsvorstellungen. In S. Herzog, & S. Wieckert (Hrsg.). *Inklusion - Eine Chance, Bildung neu zu denken?! (S. 32-47)*. Beltz Juventa.
- Pfister, A., Studer, M., Berger, F. & Georgi-Tscherry P. (2017). Teilhabe von Menschen mit einer Beeinträchtigung (TeMB-Studie): Eine qualitative Rekonstruktion über verschiedene Teilhabebereiche und Beeinträchtigungsformen hinweg.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.886191>
- Püttmann, C. (2019). Einleitung. In C. Püttmann (Hrsg.). *Bildung: Konzepte und Unterrichtsbeispiele zur Einführung in einen pädagogischen Grundbegriff* (S. 1-8). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Reinhardt, J. D., Ballert, C., Brinkhof, M. W. G. & Post, M. W. M. (2016). Perceived impact of environmental barriers on participation among people living with spinal cord injury in Switzerland. *Journal of Rehabilitation Medicine*. 48(2), 210-218. <https://doi.org/10.2340/16501977-2048>
- Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M. & Georgi-Tscherry, P. (2020). Inklusive Didaktik und Nachteilsausgleich an Berufsfachschulen und Gymnasien: Ergebnisse des Forschungsprojektes «Enhanced Inclusive Learning». *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 26(7-8), 17-25. <http://www.szh-csps.ch/z2020-07-02>
- Schnotz, W. (2011). *Pädagogische Psychologie kompakt: Mit Online-Materialien* (2. Aufl.). Beltz.
- Schwander, M. (2021). Recht und Rechtsordnung. In P. Mösch Payot & M. Schwander (Hrsg.), *Recht für die Soziale Arbeit* (5. Aufl., S. 23-76). Haupt.

- Staub-Bernasconi, S. (2012). Soziale Arbeit und soziale Probleme. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 267-282). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_12
- Stichweh, R. (1997). Inklusion/Exklusion und die Theorie der Weltgesellschaft. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Differenz und Integration: die Zukunft moderner Gesellschaften; Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie im Oktober 1996 in Dresden* (S. 601-607). Opladen.
- Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH). (o. J.). *Nachteilsausgleich*. <https://www.szh.ch/themen/nachteilsausgleich>
- Strassenverkehrsamt des Kantons Luzern. (o. J.). *Parkierungs-Erleichterung für gehbehinderte Personen*. https://strassenverkehrsamt.lu.ch/-/media/Strassenverkehrsamt/Dokumente/Strassenverkehr/Fahrzeug/pdf_i_018.pdf?la=de-CH
- Studer M. & Pärli K. (2023). Art. 4/ I. – II. In T. Naguib, K. Pärli, H. Landolt, E. Demir, & M. Filippo (2023). *SHK - Stämpflis Handkommentar UNO-Behindertenrechtskonvention* (S. 54-70). Stämpfli Verlag AG.
- Studer M., Pärli K. & Meier P. (2023). Art. 5 In T. Naguib, K. Pärli, H. Landolt, E. Demir, & M. Filippo (2023). *SHK - Stämpflis Handkommentar UNO-Behindertenrechtskonvention* (S. 97-124). Stämpfli Verlag AG.
- Swissuniability. (o. J.). *Nachteilsausgleich*. <https://www.swissuniability.ch/de/Studium/Nachteilsausgleich>
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Köngeter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit: Ein einführendes Handbuch* (4. Aufl., S. 175-196). VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94311-4_7
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (Hrsg.). (2014). *General comment No. 2 (2014) : Article 9 : Accessibility*. <https://docs.un.org/en/CRPD/C/GC/2>
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (Hrsg.). (2022). *Concluding observations on the initial report of Switzerland*. <https://digitallibrary.un.org/record/3970220?v=pdf>

- Wocken H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor der Träumerei zu bewahren. In A. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.). *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 204-234). Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- World Health Organization (WHO). (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, Übers.). (Originaltitel engl. International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001).

Anhang

A: Einverständniserklärung

Einverständniserklärung für die Teilnahme an einem anonymen Interview

Titel des Projekts: Rahmenbedingungen schulischer Ausbildung: Perspektiven von Menschen im Rollstuhl

Durchgeführt von:

Interviewte Person:

Datum:

Einwilligungserklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die nachstehenden Bedingungen verstanden habe und freiwillig an diesem Interview teilnehme:

1. Zweck des Interviews

Der Zweck dieses Interviews ist die Erhebung der Erfahrungen, Erkenntnisse und schulischen Karriere von Personen im Rollstuhl.

2. Anonymität und Datenschutz

a. Meine Teilnahme erfolgt anonym.

b. Es werden keine personenbezogenen Daten erhoben, die mich direkt identifizieren können.

c. Alle erhobenen Daten werden ausschliesslich für die in dieser Erklärung genannten Zwecke verwendet.

d. Die Daten werden nur im Rahmen der Bachelorarbeit von Elias Flury und Anne-Sophie Lin verwendet.

e. Die Ergebnisse des Interviews können in anonymisierter Form veröffentlicht werden.

3. Rechte der Teilnehmer:innen

a. Ich habe das Recht, jederzeit Fragen zum Interview und zur Nutzung meiner Daten zu stellen.

Einwilligungserklärung

Ich habe die oben genannten Informationen gelesen und verstanden und erkläre mich bereit, an diesem Interview unter den genannten Bedingungen teilzunehmen.

Unterschrift Interviewpartner:in: _____

Datum:

Unterschrift Interviewführende:r: _____

Datum:

B: Interviewleitfaden

Leitfadeninterview – Barrieren in der schulischen Ausbildung für Rollstuhlnutzer:innen

Kurze Einführung und Vorstellen der Bachelorarbeit

- *Dank*
 - *Vorstellung der interviewenden Person*
 - *Erläuterung des Ablaufs*
 - *Einverständniserklärung unterschreiben lassen*
 - *Alter, Geschlecht, Art der Beeinträchtigung und wie sich diese äussert*
1. Einleitende Frage -> Die Erzählung anstossen
 - *Können Sie mir von Ihrem Bildungsweg erzählen? Welche Erfahrungen haben Sie dabei gemacht, und wie haben diese Ihren Lebensweg geprägt?*
 2. Nachfrage -> Vertiefung
 - *Gab es in Ihrem Bildungsweg bestimmte Momente, die Ihnen positiv oder negativ in Erinnerung geblieben sind? Können Sie diese ausführen?*
 3. Thematisch fokussierte Nachfrage -> Barrieren und Herausforderungen
 - *Wenn Sie an Hindernisse oder Herausforderungen denken, die Ihnen in Ihrer Ausbildung begegnet sind, welche Beispiele fallen Ihnen ein?*
 - *Wie haben sich diese ausgewirkt?*
 4. Nachfrage -> Unterstützung und Lösungsansätze
 - *Wie sind Sie mit diesen Hindernissen umgegangen, und welche Unterstützung haben Sie erhalten?*
 - *Gab es etwas, das besonders geholfen hat?*
 5. Zukunftsperspektiven
 - *Wenn Sie zurückblicken, wie haben Sie den Zugang zu Ihrer schulischen Ausbildung erlebt?*
 - *Gibt es aus Ihrer Sicht Dinge, die diesen Zugang für andere Menschen im Rollstuhl noch verbessern könnten?*
 6. Offene Frage
 - *Gibt es noch etwas, das Ihnen im Zusammenhang mit Ihrer Ausbildung oder Ihren allgemeinen Lebenserfahrungen wichtig ist und das bisher nicht angesprochen wurde?*

C: KI-Verzeichnis

<i>Seiten- und Zeilenangaben</i>	<i>Funktion</i>	<i>Prompt</i>
Gesamte Arbeit	Kontrolle durch ChatGPT, Version 4.0 (01.08.2025)	Prompt: «Erstelle eine Rückmeldung über die Gestaltung der Übergänge zwischen den Kapiteln»; Rückmeldungen studiert und teilweise eingearbeitet
Gesamte Arbeit	Kontrolle durch ChatGPT, Version 4.0 (05.08.2025)	Prompt: «Kontrolliere, ob alle im Text vorkommenden Abkürzungen im Abkürzungsverzeichnis aufgeführt sind»; Fehlende Abkürzungen in der Bachelorarbeit gesucht und anschliessend ins Abkürzungsverzeichnis aufgenommen
Interviewleitfaden, S. 86	Rückmeldung von ChatGPT, Version 4.0 (20.01.2025)	Prompt: «Erstelle eine Rückmeldung zu den Fragen des Interviewleitfadens. Achte darauf, dass die Fragen neutral formuliert und nicht voreingenommen sind. Ausserdem soll die grösstmögliche Ergebnisoffenheit erzielt werden»; Vorschläge diskutiert und einige Änderungen vorgenommen
Forschungsfragen, S. 2-3	Rückmeldung von ChatGPT, Version 4.0 (15.11.2024)	Prompt: «Erstelle eine Rückmeldung zur Formulierung der Forschungsfragen. Schlage vor, welche Frage sich am besten dazu eignet, in einer Bachelorarbeit als Hauptfrage gestellt zu werden. Weise zusätzlich auf mögliche Anpassungen der Fragen hin und begründe deine Vorschläge»; Formulierten Fragen mit Rückmeldungen verglichen, teilweise Änderungen vorgenommen, die ursprüngliche Fragenhierarchie beibehalten