

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW
Hochschule für Soziale Arbeit HSA
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit
Olten

«Integrative schulische Heilpädagogik ist unsozial»

Eine kritische Analyse der bildungspolitischen Debatte im Kanton Aargau

BA4000 Bachelor-Thesis
Eingereicht bei Tobias Studer Dozent HSA
Praxisbegleitend
Olten, Juni 2026

Olivia Jana Bösch

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit analysiert die bildungspolitische Debatte zur Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau im Kontext schulischer Inklusion. Im Zentrum steht die Frage, wie diese Massnahme im politischen Diskurs begründet und legitimiert wird. Methodisch basiert die Untersuchung auf einer qualitativen Dokumentenanalyse parlamentarischer Vorstösse, Wortprotokolle und Stellungnahmen des Regierungsrats. Die Ergebnisse zeigen, dass die Debatte durch klar gegensätzliche Argumentationsmuster geprägt ist, die sich insbesondere entlang pädagogischer, struktureller und bildungspolitischer Begründungen unterscheiden. Gleichzeitig wird deutlich, dass Förderklassen im Diskurs zunehmend als mit dem Integrationsgedanken vereinbar dargestellt werden, unter anderem durch eine Neudefinition von Integration. Insgesamt verdeutlicht die Analyse, dass die Auseinandersetzung weniger auf empirischen Befunden als auf unterschiedlichen normativen Vorstellungen von Inklusion, Bildungsgerechtigkeit und schulischer Organisation basiert.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Problemstellung	1
1.2	Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit	2
1.3	Zielsetzung und Forschungsfrage	4
1.4	Aufbau der Arbeit	5
2	Theoretische Grundlagen	6
2.1	Inklusion und Integration	7
2.2	Exklusion und Separation	9
2.3	Bildung und soziale Ungleichheit	10
3	Bildungssystem und Inklusion in der Schweiz und im Kanton Aargau	12
3.1	Rechtliche Grundlagen inklusiver Bildung	12
3.2	Bildungssystem in der Schweiz	13
3.3	Sonderpädagogische Praxis in der Schweiz	15
3.4	Der Kanton Aargau als Fallbeispiel und aktuelle Entwicklungen	17
3.4.1	Rechtliche Grundlagen Kanton Aargau	18
3.4.2	Bildungspolitische Entscheidungsprozesse im Kanton Aargau	18
4	Methodisches Vorgehen	20
4.1	Auswahl der Dokumente	20
4.2	Durchführung der Analyse	22
4.3	Grenzen der Methoden	23
5	Dokumentenanalyse: Bildungspolitische Debatte	24
5.1	Darstellung der politischen Debatte	24
5.2	Positionen politischer Akteur*innen	25
5.3	Argumentationen zur Einführung von Förderklassen	27
5.4	Argumentationen gegen Einführung von Förderklassen	30
6	Diskussion	36
6.1	Einordnung der Ergebnisse im theoretischen Kontext	37
6.2	Interpretation der zentralen Ergebnisse	39
6.3	Kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte	42
7	Schlussfolgerung	45
7.1	Beantwortung der Forschungsfrage	46

7.2	Bedeutung für die Soziale Arbeit und Ausblick	48
8	Literaturverzeichnis	50
9	Hilfsmittelverzeichnis	54

Abkürzungsverzeichnis

BehiG	Behindertengleichstellungsgesetz
BRK	Behindertenrechtskonvention
EDK	Kantonale Erziehungsdirektion
EDU	Eidgenössisch-Demokratische Union
EVP	Evangelische Volkspartei
FDP	Freisinnig-Demokratische Partei
GLP	Grünliberale Partei
KRK	Kinderrechtskonvention
KV AG	Kantonsverfassung des Kantons Aargau
SDG	Sustainable Development Goals
SHP	Schulische Heilpädagogik
SKBF	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
SP	Sozialdemokratische Partei
SVP	Schweizerische Volkspartei
VSG	Volksschulgesetz

1 Einleitung

«Integrative schulische Heilpädagogik ist unsozial» (Grosser Rat Kanton Aargau 2024b: 3501). Mit dieser Aussage aus der Aargauer Parlamentsdebatte 2024 und der ebenso deutlichen Gegenreaktion einer Ratsvertreterin, ob Sie in einer anderen Realität leben würde, wird sichtbar, wie weit die Ansichten zu gemeinsamer schulischer Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen politisch auseinandergehen (vgl. ebd.: 3501). Trotz der Tatsache, dass Inklusion in der Schweiz als bildungs- und gesellschaftspolitisches Leitprinzip verankert ist und an vielen Schulen erfolgreich umgesetzt werden kann, wird ihre praktische Umsetzung zunehmend kritisch diskutiert. Insbesondere im Kanton Aargau zeigt sich, dass die Frage nach geeigneten Förderstrukturen zu intensiven Auseinandersetzungen über Entlastung, Gerechtigkeit, Ressourcen und pädagogische Wirksamkeit führt.

Die politische Debatte verdeutlicht, dass inklusive schulische Förderung nicht nur fachlich-pädagogische Themen darstellen, sondern auch Ausdruck unterschiedlicher Vorstellungen von Teilhabe, schulischer Organisation und dem Umgang mit Heterogenität sind. Dabei wird sichtbar, dass integrative und separative Ansätze im politischen Diskurs nicht als klar getrennte Modelle diskutiert werden, sondern häufig miteinander verknüpft sind. Vor diesem Hintergrund bildet der Kanton Aargau ein besonders aufschlussreiches Beispiel für die aktuellen bildungspolitischen Aushandlungsprozesse rund um schulische Förderung und Inklusion.

1.1 Ausgangslage und Problemstellung

Inklusive Bildung stellt ein zentrales bildungs- und gesellschaftspolitisches Ziel in der Schweiz dar. Sie verfolgt den Anspruch, allen Kindern und Jugendlichen, unabhängig von individuellen Voraussetzungen, Unterstützungsbedarfen oder Beeinträchtigungen, eine gleichberechtigte Teilhabe am Bildungssystem zu ermöglichen. Dieser Anspruch ist sowohl national als auch international normativ verankert. Neben dem Grundrecht auf Bildung verpflichten insbesondere das Übereinkommen über die Rechte des Kindes (KRK) sowie das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) die Vertragsstaaten zur Gewährleistung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen.

Die konkrete Umsetzung inklusiver beziehungsweise integrativer Schule gestaltet sich in der Schweiz jedoch nicht einheitlich. Aufgrund des föderalen Bildungssystems liegt nach Art. 62 der Bundesverfassung (BV) die Verantwortung für die Ausgestaltung des Schulwesens bei den

Kantonen. Daraus resultieren unterschiedliche sonderpädagogische Strukturen und Förderangebote. Neben integrativen Förderformen bestehen weiterhin separate Massnahmen wie Förderklassen. Insgesamt zeigt sich somit eine heterogene Praxis im Umgang mit Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf (vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) 2026: 46).

Förderklassen werden dabei einerseits als pädagogische Unterstützungsmassnahme verstanden, welche Lehrpersonen entlasten und stabilere Lernbedingungen für einzelne Kinder ermöglichen soll. Andererseits wird kritisch diskutiert, ob solche Modelle zu einer erneuten Separation führen und damit dem Anspruch gemeinsamer Bildung widersprechen. Die Parallelität eines normativen Inklusionsanspruchs und separativer Förderstrukturen verweist darauf, dass die Umsetzung inklusiver Schule nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine bildungspolitische und gesellschaftliche Aushandlungsfrage darstellt (vgl. Aellig et al. 2021: 3-18, 13-17).

Der Kanton Aargau bildet hierfür ein aktuelles Beispiel. Während inklusive Beschulung grundsätzlich befürwortet wird, werden gleichzeitig Förderklassen politisch weiterentwickelt und als mögliche Lösung für Herausforderungen im schulischen Alltag diskutiert und eingeführt. Die Einführung und Ausgestaltung solcher Förderangebote ist dabei Gegenstand bildungspolitischer Debatten zwischen unterschiedlichen Akteur*innen und Positionen.

1.2 Relevanz des Themas für die Soziale Arbeit

Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist auch für die Soziale Arbeit von besonderer Bedeutung, da sie eng mit Fragen sozialer Gerechtigkeit, Bildungsteilhabe und Chancengleichheit verbunden ist. Die Soziale Arbeit orientiert ihr professionelles Handeln an grundlegenden ethischen Prinzipien, wie sie im Berufskodex von AvenirSocial festgehalten sind. Zentral sind dabei insbesondere die Achtung der Menschenwürde, die Wahrung der Menschenrechte sowie das Prinzip der Nichtdiskriminierung (vgl. AvenirSocial 2026: 10f.).

Der Berufskodex von AvenirSocial betont, dass Sozialarbeitende ihr Handeln an den Menschenrechten ausrichten und sich aktiv gegen Diskriminierung und soziale Ungleichheit einsetzen sollen. Das Diskriminierungsverbot stellt dabei ein zentrales Prinzip dar, welches sicherstellen soll, dass Menschen unabhängig von Merkmalen wie Geschlecht, Herkunft, Alter, Sprache, Religion, sozialem Status oder körperlichen beziehungsweise psychischen Beeinträchtigungen nicht benachteiligt werden. Die Soziale Arbeit verpflichtet sich somit dazu,

Diskriminierung in all ihren Formen zu erkennen, zu benennen und aktiv zu überwinden (vgl. ebd.: 15).

Darüber hinaus versteht sich die Soziale Arbeit als Profession, die sich für die Reduktion sozialer Ungleichheiten sowie für die Förderung von Teilhabe und sozialer Gerechtigkeit einsetzt. Sie trägt dazu bei, strukturelle Barrieren abzubauen, die Menschen daran hindern, ihre Rechte wahrzunehmen und gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Dies geschieht sowohl durch die Unterstützung einzelner Personen als auch durch Engagement auf organisationaler und gesellschaftlicher Ebene (vgl. ebd.:11).

Ein zentrales fachliches Orientierungsprinzip der Sozialen Arbeit ist die Ausrichtung an sozialer Gerechtigkeit. Diese Orientierung ermöglicht es Fachpersonen, ihre professionelle Haltung nicht ausschliesslich an den Erwartungen einzelner Akteur*innen im Schulsystem auszurichten, sondern an übergeordneten sozialpädagogischen Prinzipien. Dadurch kann verhindert werden, dass die Soziale Arbeit einseitig die Interessen bestimmter Gruppen, zum Beispiel von der Schule oder einzelner Lehrpersonen, übernimmt. Vielmehr dient die Orientierung an sozialer Gerechtigkeit als fachlicher Rahmen, um im Einzelfall reflektierte und professionell begründete Entscheidungen zu treffen (vgl. Baier 2011: 86ff.).

Baier betont in diesem Zusammenhang, dass diese Orientierung Sozialarbeitenden dabei hilft, konkrete Situationen im schulischen Alltag kritisch zu reflektieren und daraus angemessene Unterstützungsangebote zu entwickeln. Dabei geht es insbesondere darum, bestehende Ungleichheiten zu erkennen, Zuständigkeiten zu klären und Massnahmen zu ergreifen, die zur Reduktion sozialer Benachteiligungen beitragen. Soziale Arbeit verfolgt somit das Ziel, gerechtere Bildungs- und Entwicklungschancen für Kinder und Jugendliche zu schaffen und strukturelle Ungleichheiten im Bildungssystem sichtbar zu machen (vgl. ebd.: 86ff.).

Sozialarbeitende sind häufig in Entscheidungsprozesse rund um Unterstützungssettings, Fördermassnahmen oder Übergänge zwischen verschiedenen schulischen Angeboten eingebunden und arbeiten dabei mit unterschiedlichen Professionen zusammen. Gleichzeitig sind ihre Handlungsmöglichkeiten auch von übergeordneten bildungs- und sozialpolitischen Rahmenbedingungen abhängig (vgl. ebd.: 85).

Zudem spielt die Soziale Arbeit im Kontext schulischer Förderstrukturen eine zentrale Rolle in der Organisationsentwicklung von Schulen. Sozialpädagogische Fachkräfte verstehen Schulentwicklung dabei nicht nur als pädagogischen, sondern auch als strukturellen Prozess und richten den Blick insbesondere auf die Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet. Dazu

gehören sowohl die Gestaltung innerschulischer Lernumgebungen als auch die sozialen und emotionalen Befindlichkeiten der Schüler*innen (vgl. Spies/Pötter 2011: 156f.).

Zudem kommt der Sozialen Arbeit eine zentrale Rolle in Bezug auf schulische Inklusion zu. Sie hat die Aufgabe, die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen am Bildungssystem zu fördern und mögliche Exklusionsrisiken frühzeitig zu erkennen. Im schulischen Kontext übernimmt sie dabei eine vermittelnde Funktion zwischen den lebensweltlichen Bedingungen der Schüler*innen und den strukturellen Anforderungen der Schule (vgl. ebd.: 20f.).

Im Sinne inklusiver Bildung richtet sich die Soziale Arbeit nicht nur auf die Unterstützung einzelner Schüler*innen, sondern auch auf die kritische Auseinandersetzung mit institutionellen Rahmenbedingungen. Sie trägt dazu bei, Barrieren im Bildungssystem sichtbar zu machen und deren Auswirkungen auf Bildungs- und Teilhabechancen zu reflektieren (vgl. ebd.: 21).

Vor diesem Hintergrund ist die bildungspolitische Diskussion um integrative Schule und Förderklassen aus Sicht der Sozialen Arbeit von besonderer Relevanz. Die Frage, inwiefern Förderklassen zur Unterstützung von Schüler*innen beitragen oder möglicherweise neue Formen der Separation und Benachteiligung erzeugen, berührt grundlegende Prinzipien sozialer Gerechtigkeit und Nichtdiskriminierung.

Zudem macht die Analyse deutlich, dass bildungspolitische Entscheidungen unmittelbare Auswirkungen auf die Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen haben. Für die Soziale Arbeit liefert sie wichtige Hinweise darauf, wo strukturelle Barrieren bestehen und in welchen Bereichen sozialpädagogisches Handeln ansetzen muss.

1.3 Zielsetzung und Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, die bildungspolitische Debatte, um die Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau im Kontext schulischer Inklusion zu analysieren. Ausgangspunkt bildet dabei die Beobachtung, dass Förderklassen zunehmend als mögliche Antwort auf Herausforderungen im schulischen Alltag diskutiert werden, gleichzeitig jedoch im Spannungsverhältnis zum Anspruch inklusiver Bildung stehen.

Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, wie diese Entwicklungen im politischen Diskurs eingeordnet werden. Dabei wird insbesondere betrachtet, welche Problemlagen im bestehenden Schulsystem hervorgehoben werden, welche Zielsetzungen mit der Einführung von

Förderklassen verbunden sind und welche Vorstellungen von schulischer Förderung, Integration und Inklusion in der Debatte sichtbar werden.

Ziel der Arbeit ist es, die zugrunde liegenden Argumentationsmuster sowie die unterschiedlichen Deutungen von schulischer Organisation herauszuarbeiten. Dadurch soll ein vertieftes Verständnis dafür gewonnen werden, wie bildungspolitische Entscheidungen im Bereich schulischer Förderung zustande kommen und welche Bedeutung sie für Fragen der Teilhabe und Chancengerechtigkeit haben.

Obwohl die Diskussion um inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung in der Schweiz bereits wissenschaftlich untersucht wurde, richtet sich ein Grossteil der bisherigen Forschung auf die praktische Umsetzung integrativer Schulmodelle, deren Wirkungen auf Lernleistungen oder die Erfahrungen von Lehrpersonen und Schüler*innen. Weniger Aufmerksamkeit wurde bislang den bildungspolitischen Aushandlungsprozessen gewidmet, durch welche Förderstrukturen ausgestaltet und legitimiert werden (vgl. Aellig et al. 2021: 9-17).

Insbesondere die aktuelle Debatte um die Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau stellt ein vergleichsweise neues Phänomen dar, das bisher kaum wissenschaftlich aufgearbeitet wurde. Bislang finden sich nur wenige Untersuchungen, die analysieren, wie Förderklassen im politischen Diskurs begründet werden, welche Problemdeutungen dabei dominieren und wie das Verhältnis von Inklusion, Integration und Separation argumentativ verhandelt wird.

Die vorliegende Arbeit schliesst an diese Forschungslücke an, indem sie die politische Debatte zur Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau systematisch untersucht. Dadurch leistet sie einen Beitrag zum Verständnis aktueller bildungspolitischer Entwicklungen und zeigt auf, welche Vorstellungen von Bildungsgerechtigkeit, Förderung und Teilhabe den politischen Entscheidungen zugrunde liegen.

Vor diesem Hintergrund lautet die Forschungsfrage der Arbeit:

Wie wird die Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau im bildungspolitischen Diskurs begründet und legitimiert?

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Bachelorarbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Nach der Einleitung, in der Ausgangslage, Relevanz, Zielsetzung und Forschungsfrage dargestellt werden, folgen im zweiten Kapitel die theoretischen Grundlagen. Dabei werden zentrale Begriffe wie Inklusion,

Integration, Exklusion und Separation erläutert sowie Inklusion als bildungspolitisches Leitkonzept im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit eingeordnet. Dieses Kapitel schafft den theoretischen Bezugsrahmen für die anschliessende Analyse.

Im dritten Kapitel wird das Bildungssystem der Schweiz sowie die sonderpädagogische Praxis mit besonderem Fokus auf den Kanton Aargau dargestellt. Neben den rechtlichen Grundlagen werden aktuelle bildungspolitische Entwicklungen beschrieben, die den Kontext für die Untersuchung bilden.

Kapitel vier erläutert das methodische Vorgehen der Arbeit. Es beschreibt die qualitative Dokumentenanalyse als gewählte Methode und legt dar, nach welchen Kriterien die Dokumente ausgewählt und ausgewertet wurden. Zudem werden methodische Grenzen reflektiert.

Das fünfte Kapitel bildet den empirischen Hauptteil der Arbeit. Es enthält die systematische Dokumentenanalyse der bildungspolitischen Debatte im Kanton Aargau. Darin werden die politische Entwicklung, die Positionen zentraler Akteur*innen sowie die Argumentationen für und gegen die Einführung von Förderklassen herausgearbeitet und dargelegt.

Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse im theoretischen Kontext diskutiert. Es erfolgt eine Einordnung der Argumentationen in Bezug auf die theoretischen Konzepte, eine Interpretation der zentralen Befunde sowie eine kritische Reflexion der politischen Debatte.

Das siebte Kapitel umfasst die Schlussfolgerung der Arbeit. Es beantwortet die Forschungsfrage, fasst die zentralen Erkenntnisse zusammen, zeigt Implikationen für die Soziale Arbeit auf und gibt einen Ausblick auf weiteren Forschungs- und Handlungsbedarf.

2 Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel dient der theoretischen Fundierung der vorliegenden Arbeit und schafft die begriffliche sowie konzeptionelle Grundlage für die anschliessende Analyse der bildungspolitischen Debatte um Förderklassen im Kontext inklusiver Bildung. Im Zentrum steht dabei die Klärung zentraler Begriffe und Zusammenhänge, die für das Verständnis der Thematik sowie für die Einordnung der Untersuchungsergebnisse erforderlich sind.

Zu Beginn werden die Begriffe Inklusion und Integration im schulischen Kontext dargestellt und voneinander abgegrenzt (Kapitel 2.1). Dabei wird aufgezeigt, inwiefern sich beide Konzepte hinsichtlich ihrer Zielsetzungen und ihres Verständnisses von Bildung und Teilhabe unterscheiden.

Darauf aufbauend werden mit Exklusion und Separation weitere zentrale Begriffe eingeführt, die für die Analyse von Bildungsstrukturen von Bedeutung sind (Kapitel 2.2). Der Fokus liegt dabei insbesondere auf der Darstellung von Separation als strukturellem Prinzip im Bildungssystem sowie auf dessen historischer Entwicklung.

Anschliessend wird Inklusion als bildungspolitisches Leitkonzept eingeordnet und im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit betrachtet (Kapitel 2.3). Dabei werden zentrale internationale Entwicklungen sowie normative Grundlagen aufgezeigt und deren Bedeutung für Bildungssysteme herausgearbeitet.

2.1 Inklusion und Integration

Der Begriff der Inklusion hat sich in den vergangenen Jahrzehnten zu einem zentralen Leitkonzept internationaler Bildungsdiskussionen entwickelt. Während lange Zeit der Begriff der Integration die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen beschrieb, wurde dieser nun durch das umfassendere Konzept der Inklusion ergänzt beziehungsweise ersetzt (vgl. Biewer et al. 2019: 21ff.).

Integration verfolgt das Ziel Kinder mit einer Beeinträchtigung in ein bestehendes Regelschulsystem einzugliedern und dieses punktuell anzupassen (vgl. Heimlich 2019: 204). In der praktischen Umsetzung zeigte sich jedoch, dass das bestehende Regelschulsystem häufig nicht ausreichend darauf vorbereitet ist, mit heterogenen Lernvoraussetzungen umzugehen. Dadurch bleibt Integration vielfach auf Anpassungen innerhalb bestehender Strukturen beschränkt, wobei Anpassungsleistungen oft von den betroffenen Schüler*innen erwartet wird (vgl. Möckel 1988: 241ff.).

Im Zusammenhang mit Integration wird zwischen indirekter und direkter Integration unterschieden. Die indirekte Integration beschreibt den Weg über spezielle Förderbeziehungsweise Sonderschulen. Diese wurden lange Zeit als geeignete Orte angesehen, um Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen durch spezialisierte Förderung auf eine spätere gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten. Besonders in den ersten Schuljahren zeigte sich dabei teilweise ein positiver Effekt, da Schüler*innen im geschützten Rahmen der Sonderschule Akzeptanz erfahren, Erfolgserlebnisse sammeln und ihre Leistungsmotivation stärken konnten. Gleichzeitig geriet dieses Modell zunehmend in Kritik, da Sonderschulen soziale Ausgrenzung und Stigmatisierung verstärken können und empirische Untersuchungen langfristig negative

Auswirkungen auf schulische Leistungen sowie gesellschaftliche und berufliche Integration aufzeigten (vgl. Heimlich 2019: 204ff.).

Die direkte Integration verfolgt demgegenüber das Ziel, Kinder und Jugendliche mit und ohne Beeinträchtigung von Beginn an gemeinsam lernen und leben zu lassen. Integration soll dabei nicht nur Ziel, sondern gleichzeitig auch Weg sein. Durch gemeinsames Lernen und soziale Kontakte sollen Kinder frühzeitig lernen, mit Unterschiedlichkeit umzugehen und sich auf gesellschaftliche Vielfalt vorzubereiten. Studien zeigen, dass gemeinsamer Unterricht überwiegend positive Auswirkungen auf schulische Leistungen und soziale Integration haben kann, sofern Ausgrenzung innerhalb der Lerngruppe vermieden wird (vgl. ebd.: 207f.).

Inklusion geht dabei über die reine gemeinsame Beschulung hinaus und umfasst zentrale Prinzipien wie die Akzeptanz von Heterogenität und Individualität. Vielfalt wird nicht als Abweichung, sondern als grundlegende Normalität verstanden, wobei alle Menschen in ihrem So-Sein anerkannt und als gleichwertige Mitglieder*innen der Gesellschaft betrachtet werden (vgl. Theunissen/Helmut 2018: 16ff.).

Damit Inklusion realisiert werden kann, sind zudem strukturelle Voraussetzungen erforderlich. Ein zentrales Prinzip stellt die Barrierefreiheit dar, die den Zugang zu gesellschaftlichen Systemen wie Bildung, Arbeit und sozialen Angeboten für alle Menschen sicherstellen soll. Darüber hinaus erfordert Inklusion eine Anpassung gesellschaftlicher Strukturen, sodass nicht die Individuen an bestehende Systeme angepasst werden müssen, sondern die Systeme selbst auf die Vielfalt der Menschen ausgerichtet werden (vgl. ebd.: 18f.).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Ressourcenorientierung. Im Gegensatz zu defizitorientierten Perspektiven rückt Inklusion die individuellen Stärken sowie soziale Ressourcen von Menschen in den Vordergrund. Ziel ist es, diese Potenziale zu erkennen, zu fördern und für gesellschaftliche Teilhabe nutzbar zu machen. Dadurch wird eine Aussonderung vermieden und die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen unterstützt (vgl. ebd.: 18f.).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, schulische Strukturen so zu gestalten, dass sie unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht werden. Pädagogisches Handeln richtet sich folglich nicht primär auf die Anpassung einzelner Schüler*innen an bestehende Systeme, sondern auf die Entwicklung eines Bildungssystems, in dem alle Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt teilhaben können (vgl. Heimlich 2019: 210).

Vor diesem Hintergrund kann Inklusion nicht als bloße Weiterentwicklung der Integration verstanden werden, sondern als eine qualitative Veränderung und Neuausrichtung bestehender Strukturen (vgl. Theunissen/Helmut 2018: 21). Während Integration häufig an bestehende Strukturen anknüpft und die Anpassung von Schüler*innen voraussetzt, rückt Inklusion die konsequente Neugestaltung des gesamten Bildungssystems in den Mittelpunkt. Sie fordert, dass Vielfalt als Ausgangspunkt pädagogischer Planung verstanden wird und Trennungen gar nicht erst entstehen (vgl. Heimlich 2019: 211ff.).

Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Inklusion nicht nur gemeinsame Beschulung anstrebt, sondern eine grundlegende Neuausrichtung schulischer Organisation und Praxis verlangt. Für die vorliegende Arbeit wird Inklusion daher als ein bildungspolitisches und pädagogisches Leitprinzip verstanden, das auf die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen im Regelschulsystem abzielt und umfassende strukturelle Veränderungen einschließt. Integration wird, als integrieren von Schüler*innen in das bestehende Schulsystem, verstanden.

2.2 Exklusion und Separation

Die Entstehung separierender Bildungsstrukturen lässt sich im Kontext ihrer historischen Entwicklung verstehen. Begrifflich kann dabei zwischen Exklusion und Separation unterschieden werden. Während Exklusion den vollständigen Ausschluss von Kindern und Jugendlichen aus dem Bildungssystem beschreibt, bezeichnet Separation deren Beschulung in getrennten, institutionell eigenständigen Settings (vgl. Heimlich 2019: 35).

Historisch waren insbesondere Kinder mit Beeinträchtigungen über lange Zeit hinweg von Exklusion und somit von gesellschaftlicher und damit auch schulischer Teilhabe ausgeschlossen. Erst mit der Etablierung von Bildung als allgemeinem Recht im Zuge der Aufklärung entstanden erste Bildungsangebote, die jedoch nicht im Regelschulsystem, sondern in spezialisierten Einrichtungen verortet waren. Damit etablierte sich Separation früh als zentrale Organisationsform im Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen (vgl. Möckel 1988: 163ff.).

In dieser Zeit wurden Menschen mit Beeinträchtigungen zwar als förderfähig anerkannt, jedoch weiterhin als «behandlungs- und versorgungsbedürftig» betrachtet und in eigens geschaffenen Einrichtungen untergebracht (vgl. Theunissen/Helmut 2018: 11). Auch im Bildungssystem zeigte sich diese Entwicklung in der Entstehung spezialisierter Schulformen, wie

beispielsweise der Hilfsschulen, die Kinder mit besonderen Lernbedürfnissen getrennt vom regulären Unterricht fördern sollten. Diese Differenzierung war eng mit dem Ziel verbunden, möglichst homogene Lerngruppen herzustellen und das Regelschulsystem zu entlasten (vgl. Möckel 1988: 163ff.).

Die damit verbundene strukturelle Trennung spiegelt eine grundlegende Logik wider, die das Bildungssystem bis heute prägt. Heterogenität wurde nicht primär innerhalb gemeinsamer Lernsettings bearbeitet, sondern durch institutionelle Differenzierung organisiert. Separation fungiert dabei als Antwort auf wahrgenommene Anforderungen des Regelschulsystems und als Mittel zur Herstellung möglichst homogener Lernbedingungen (vgl. ebd.: 165).

Diese Praxis ist eng mit normativen Vorstellungen von «Normalität» verknüpft, anhand derer Kinder unterschiedlichen Schulformen zugewiesen werden. Abweichungen von dieser Norm werden häufig defizitorientiert interpretiert und dienen als Legitimation für separate Beschulung (vgl. ebd.: 240). Gleichzeitig zeigt der historische Entwicklungsprozess, dass diese Formen der Separation Teil eines grösseren Wandels im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigung sind, der sich von Exklusion über Separation und Integration bis hin zur Inklusion entwickelt hat (vgl. Theunissen/Helmut 2018: 11f.).

2.3 Bildung und soziale Ungleichheit

Die Entwicklung inklusiver Bildung ist eng mit internationalen bildungspolitischen Prozessen verbunden. Seit den 1990er-Jahren wurde Inklusion zunehmend auf globaler Ebene als zentrales Ziel von Bildungssystemen formuliert und politisch verankert. Eine wichtige Rolle spielte dabei insbesondere die UNESCO, welche den Inklusionsbegriff im internationalen Bildungsdiskurs etablierte und weiterentwickelte (vgl. Biewer et al. 2019: 21f.).

Einen bedeutenden Meilenstein stellt die Salamanca-Erklärung aus dem Jahr 1994 dar. Darin wird festgehalten, dass alle Kinder unabhängig von individuellen Voraussetzungen Zugang zu allgemeinen Schulen erhalten sollen. Damit wurde ein normativer Rahmen geschaffen, der die Weiterentwicklung nationaler Bildungssysteme massgeblich beeinflusste und Inklusion als bildungspolitisches Ziel stärkte (vgl. ebd.: 22).

In den folgenden Jahren wurde dieser Anspruch durch weitere internationale Abkommen konkretisiert und ausgeweitet. Besonders hervorzuheben ist die UN-Behindertenrechtskonvention, die inklusive Bildung als menschenrechtliche Verpflichtung festschreibt. Artikel 24 fordert die Vertragsstaaten dazu auf, ein Bildungssystem zu

gewährleisten, das allen Menschen gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht. Ergänzend dazu unterstreicht die Agenda 2030 mit dem Sustainable Development Goal 4 die Bedeutung inklusiver, chancengerechter und hochwertiger Bildung als globales Ziel (vgl. ebd. 24f.).

Im Zuge dieser Entwicklungen hat sich Inklusion von einem zunächst auf spezifische Zielgruppen bezogenen Ansatz zu einem umfassenden bildungspolitischen Leitkonzept entwickelt, das die gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt.

Die Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung ist dabei untrennbar mit Fragen sozialer Ungleichheit verbunden. Bildungssysteme sind zentrale gesellschaftliche Institutionen, in denen Teilhabe ermöglicht, aber auch eingeschränkt werden kann. So zeigen empirische Befunde, dass Bildungschancen weiterhin ungleich verteilt sind und insbesondere Faktoren wie sozioökonomischer Status, Herkunft oder Geschlecht einen erheblichen Einfluss auf Bildungszugänge und -verläufe haben (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2020: 7ff.).

Diese Ungleichheiten entstehen nicht allein durch individuelle Voraussetzungen, sondern werden auch durch Strukturen und Praktiken der Bildungssysteme selbst mitgeprägt. Benachteiligung zeigt sich insbesondere dort, wo unterschiedliche Bedürfnisse von Schüler*innen unzureichend berücksichtigt werden und dadurch Ausschlussmechanismen entstehen. Exklusion tritt dabei nicht nur als vollständiger Ausschluss auf, sondern kann auch innerhalb schulischer Kontexte wirksam sein, etwa durch unzureichende Unterstützung oder diskriminierende Praktiken (vgl. ebd.: 11f.).

Ein zentrales Hindernis für die Umsetzung inklusiver Bildung liegt in der fortbestehenden Praxis der Kategorisierung und Etikettierung von Lernenden. Solche Zuschreibungen erfolgen häufig mit dem Ziel, Fördermassnahmen zu strukturieren, tragen jedoch gleichzeitig dazu bei, Unterschiede zu verfestigen und Erwartungen an Lernleistungen vorwegzunehmen (vgl. ebd.: 11).

Inklusion erfordert folglich ein umfassendes Verständnis von Vielfalt, das über einzelne Differenzkategorien hinausgeht. Sie zielt darauf ab, strukturelle Barrieren im Bildungssystem abzubauen und Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie den unterschiedlichen Lebenslagen und Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht werden. Damit wird deutlich, dass Inklusion nicht allein als pädagogisches Konzept zu verstehen ist, sondern als bildungspolitisches Leitprinzip, das eng mit Fragen sozialer Gerechtigkeit und der Ausgestaltung von Bildungssystemen verbunden ist.

3 Bildungssystem und Inklusion in der Schweiz und im Kanton Aargau

Dieses Kapitel stellt den strukturellen und rechtlichen Kontext der vorliegenden Arbeit dar. Es schafft die Grundlage für das Verständnis der bildungspolitischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Debatte um Förderklassen im Kanton Aargau stattfindet.

Im Zentrum stehen dabei die übergeordneten Bedingungen des Bildungssystems sowie dessen Ausgestaltung im Bereich der sonderpädagogischen Förderung. Diese Rahmenbedingungen sind entscheidend, um die später analysierten politischen Aushandlungsprozesse in ihren institutionellen und rechtlichen Zusammenhängen einordnen zu können.

Das Kapitel gliedert sich in die Darstellung der rechtlichen Grundlagen inklusiver Bildung (Kapitel 3.1), des Bildungssystems in der Schweiz (Kapitel 3.2) sowie der sonderpädagogischen Praxis (Kapitel 3.3). Darauf aufbauend wird der Kanton Aargau als Fallbeispiel eingeführt (Kapitel 3.4), wobei sowohl die rechtlichen Grundlagen auf kantonaler Ebene (Kapitel 3.4.1) als auch die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse (Kapitel 3.4.2) berücksichtigt werden.

Damit wird ein Rahmen geschaffen, der die Grundlage für die anschliessende empirische Analyse bildet.

3.1 Rechtliche Grundlagen inklusiver Bildung

Die rechtlichen Grundlagen inklusiver Bildung in der Schweiz ergeben sich aus einem Zusammenspiel internationaler Übereinkommen sowie nationaler und kantonaler Gesetzgebungen. Diese normativen Rahmenbedingungen verpflichten die Schweiz dazu, Bildungssysteme so zu gestalten, dass allen Kindern und Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe ermöglicht wird.

Eine zentrale Grundlage bildet das BRK, welches von der Schweiz im Jahr 2014 ratifiziert wurde. Die BRK verfolgt das Ziel, den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte für Menschen mit Beeinträchtigungen zu gewährleisten und Diskriminierung zu verhindern. In Art. 3 BRK werden grundlegende Prinzipien wie Nichtdiskriminierung, Chancengleichheit, Zugänglichkeit sowie die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft festgehalten.

Für den Bildungsbereich ist insbesondere Art. 24 der BRK zentral. Dieser verpflichtet die Vertragsstaaten, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen sicherzustellen und den gleichberechtigten Zugang zu Bildung sowie notwendige Unterstützungsmassnahmen zu gewährleisten. Damit wird Inklusion als verbindlicher menschenrechtlicher Anspruch formuliert.

Ergänzend dazu stellt die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung einen wichtigen internationalen Referenzrahmen dar. Sie wurde 2015 von allen Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen verabschiedet und umfasst 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs). Für den Bildungsbereich ist insbesondere das Ziel 4 (SDG 4: Hochwertige Bildung) relevant. Dieses fordert, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung zu gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2020: 11f.).

Das Prinzip der Inklusion ist somit auch in der Agenda 2030 explizit verankert und folgt dem Leitgedanken, dass Bildung allen Menschen unabhängig von individuellen Voraussetzungen zugänglich sein soll. Damit ergänzt die Agenda 2030 die menschenrechtlichen Verpflichtungen der BRK um eine bildungspolitische Zielsetzung und unterstreicht die Bedeutung inklusiver Bildung als Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit und nachhaltige gesellschaftliche Entwicklung (vgl. Biewer et al. 2019: 24f.).

Neben diesen internationalen Rahmenwerken bildet das KRK eine weitere wichtige Grundlage, indem es allen Kindern das Recht auf Bildung sowie Schutz vor Diskriminierung garantiert. Diese ist seit dem 26.03.1997 in der Schweiz in Kraft.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass inklusive Bildung in der Schweiz rechtlich breit abgestützt ist. Internationale Abkommen wie die BRK und die Agenda 2030 formulieren einen klaren normativen Anspruch auf inklusive Bildung, während nationale und kantonale Regelungen die konkrete Umsetzung bestimmen.

3.2 Bildungssystem in der Schweiz

Das Bildungssystem der Schweiz ist föderalistisch organisiert. Die Hauptverantwortung für das Schulwesen liegt bei den Kantonen, wodurch sich eine dezentrale Steuerung der Bildungsstrukturen ergibt. Auf nationaler Ebene bildet die Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) den rechtlichen Rahmen. So garantiert Art. 19 BV

den Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht, während Art. 62 BV die Zuständigkeit für das Schulwesen den Kantonen überträgt.

Das schweizerische Bildungssystem ist in verschiedene Stufen gegliedert, wobei insbesondere die obligatorische Schulzeit eine zentrale Rolle spielt. Diese umfasst in der Regel die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I. In der Primarstufe sind auch der Kindergarten oder Eingangsstufe eingegliedert und die Schuljahre 3-8. In der Sekundarstufe die Schuljahre 9-11. Die konkrete Ausgestaltung dieser Stufen liegt im Zuständigkeitsbereich der Kantone (vgl. SKBF 2026: 34).

Charakteristisch für das schweizerische Bildungssystem ist die Verteilung der Zuständigkeiten auf mehrere Ebenen. Während der Bund vor allem koordinierende Aufgaben übernimmt und grundlegende Rahmenbedingungen festlegt, sind die Kantone für die inhaltliche und strukturelle Ausgestaltung des Schulwesens verantwortlich. Sie entscheiden unter anderem über Lehrpläne, Schulstrukturen sowie über die Organisation von Fördermassnahmen (vgl. Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten 2024: o.S.).

Eine weitere Rolle kommt dabei den Gemeinden zu, welche für die operative Umsetzung des Schulbetriebs zuständig sind. Sie tragen insbesondere die Verantwortung für die Schulorganisation vor Ort, die Bereitstellung von Infrastruktur sowie die Anstellung von Lehrpersonen. Damit sind sie massgeblich daran beteiligt, wie bildungspolitische Vorgaben konkret in der schulischen Praxis umgesetzt werden (vgl. ebd.: o.S.).

Zur Koordination zwischen den Kantonen dient die Schweizerische Konferenz der EDK, welche gemeinsame Standards und Vereinbarungen fördert. In diesem Zusammenhang wurde der Lehrplan 21 entwickelt. Dieser legt die Harmonisierung zentraler Bereiche fest, insbesondere das Eintrittsalter, die Dauer der Schulpflicht, die Struktur der Bildungsstufen sowie die nationalen Bildungsziele (vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz 2016: 6).

Neben der organisatorischen Struktur erfüllt das Bildungssystem auch zentrale gesellschaftliche Funktionen. Dazu gehört insbesondere die Vermittlung grundlegender Kompetenzen sowie die Vorbereitung auf weiterführende Bildungswege und das Erwerbsleben. Gleichzeitig übernimmt das Bildungssystem eine wichtige Rolle im Hinblick auf soziale Integration und die Förderung von Chancengleichheit (vgl. ebd.: 21).

Die föderale Organisation führt dazu, dass sich unterschiedliche kantonale Lösungen und Ausprägungen entwickeln. Diese Unterschiede betreffen nicht nur strukturelle Aspekte,

sondern auch die konkrete Umsetzung bildungspolitischer Leitlinien. So bleibt die konkrete Umsetzung bildungspolitischer Zielsetzungen stark von kantonalen und kommunalen Entscheidungen geprägt (vgl. SKBF 2026: 36f.).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass das schweizerische Bildungssystem durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet ist. Diese ergibt sich aus dem Zusammenspiel verschiedener politischer Ebenen sowie aus den unterschiedlichen Zuständigkeiten von Bund, Kantonen und Gemeinden. Gleichzeitig bildet diese Struktur die Grundlage für bildungspolitische Aushandlungsprozesse, in denen unterschiedliche Interessen, Perspektiven und Lösungsansätze aufeinandertreffen. Das Verständnis dieser Strukturen ist daher zentral, um aktuelle Entwicklungen und Debatten im Bildungsbereich einordnen zu können.

3.3 Sonderpädagogische Praxis in der Schweiz

Die sonderpädagogische Praxis in der Schweiz ist eng mit der föderalen Struktur des Bildungssystems verknüpft und weist entsprechend eine hohe kantonale Vielfalt auf. Die Hauptverantwortung für die Organisation und Umsetzung sonderpädagogischer Massnahmen liegt bei den Kantonen, während auf interkantonaler Ebene koordinierende Bestrebungen bestehen, um eine gewisse Harmonisierung sicherzustellen (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) 2025: 6).

Eine zentrale Grundlage für diese Koordination bildet die Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007 (Sonderpädagogik-Konkordat). Diese wurde im Rahmen der EDK erarbeitet und dient der Abstimmung kantonaler Regelungen im Bereich der Sonderpädagogik. Das Konkordat definiert ein sonderpädagogisches Grundangebot, das unter anderem heilpädagogische Früherziehung, Logopädie, Psychomotorik sowie Massnahmen in Regel- und Sonderschulen umfasst. Gleichzeitig wird festgelegt, dass integrative Lösungen separierenden Lösungen grundsätzlich vorzuziehen sind, sofern dies dem Wohl und den Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes oder Jugendlichen entspricht (vgl. ebd.: 1ff.).

Da das Konkordat lediglich die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen regelt und nicht die konkreten Angebote und Massnahmen, bestehen weiterhin Unterschiede. Dies insbesondere hinsichtlich der Organisation von Unterstützungsangeboten, der Ressourcenausstattung sowie des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen. (vgl. ebd.: 1f.).

In der Praxis zeigt sich, dass integrative und separative Bildungsangebote parallel bestehen. Schüler*innen mit besonderem Bildungsbedarf werden sowohl in Regelklassen gefördert als auch in separativen Settings wie Förderklassen oder Sonderschulen unterrichtet. Die sonderpädagogische Förderung umfasst dabei ein breites Spektrum an Massnahmen, die je nach individuellem Bedarf innerhalb oder ausserhalb der Regelschule umgesetzt werden (vgl. Bildung Schweiz 2023: o.S.).

In den vergangenen Jahren ist eine verstärkte Förderung innerhalb der Regelschule zu beobachten. Der Bildungsbericht Schweiz 2026 zeigt, dass der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Massnahmen in Regelklassen kontinuierlich zugenommen hat, wodurch sich die Förderung zunehmend in den regulären Unterricht verlagert (vgl. SKBF 2026: 45ff.).

Gleichzeitig geht diese Entwicklung mit einer zunehmenden Differenzierung und Komplexität der sonderpädagogischen Förderung einher. So steigt sowohl der Anteil von Schüler*innen mit verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen als auch jener mit angepassten Lernzielen. Trotz dieser Entwicklungen bleiben separative Angebote weiterhin bestehen (vgl. ebd.: 46).

Vor diesem Hintergrund wird die Ausgestaltung sonderpädagogischer Förderung zunehmend bildungspolitisch diskutiert. Insbesondere die integrative Beschulung steht in mehreren Kantonen erneut in der Kritik. Dabei werden unter anderem Überforderung von Lehrpersonen, steigende Heterogenität sowie unzureichende Ressourcen als zentrale Herausforderungen genannt. In diesem Zusammenhang werden Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung separierender Angebote, wie beispielsweise Förderklassen, laut (vgl. ebd.: 46).

Sagelsdorff (2025) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die integrative Schule in der Schweiz im Kontext eines selektiven Bildungssystems mit grundlegenden Widersprüchen konfrontiert ist. Einerseits gilt Inklusion als bildungspolitisches Leitprinzip und ist durch internationale Abkommen wie die UN-Behindertenrechtskonvention normativ verankert. Andererseits wird ihre praktische Umsetzung zunehmend kritisch hinterfragt. Insbesondere wird argumentiert, dass die hohe Heterogenität in integrativen Klassen zu einer Überlastung von Lehrpersonen führen kann und zusätzliche Anforderungen an Unterrichtsgestaltung und Zusammenarbeit mit Fachpersonen stellt. Gleichzeitig zeigen Studien, dass integrative Beschulung langfristig positive Effekte für die Bildungs- und Teilhabechancen von Schüler*innen haben kann (vgl. Sagelsdorff 2025: 126f.).

Insgesamt zeigt sich, dass die sonderpädagogische Praxis in der Schweiz durch eine gleichzeitige Existenz integrativer und separativer Förderformen sowie durch kantonale Unterschiede geprägt ist. Diese Rahmenbedingungen bilden die Grundlage für die Analyse der aktuellen Entwicklungen im Kanton Aargau und werden im nächsten Kapitel genauer dargestellt.

3.4 Der Kanton Aargau als Fallbeispiel und aktuelle Entwicklungen

Im Kanton Aargau werden auf das Schuljahr 2026/27 Förderklassen sowie Förderklassen plus eingeführt. Diese bildungspolitische Entwicklung wird aktuell sowohl in den Medien als auch in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert und steht exemplarisch für gegenwärtige Aushandlungsprozesse im Umgang mit schulischer Heterogenität (vgl. Kanton Aargau 2026: o.S.). Vor diesem Hintergrund eignet sich der Kanton Aargau als Fallbeispiel, um aktuelle Entwicklungen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Ansätzen im Umgang mit schulischer Heterogenität, insbesondere zwischen integrativen und separativen Förderformen, näher zu analysieren.

Die Einführung der Förderklassen ist das Ergebnis bildungspolitischer Entscheidungsprozesse im Kanton Aargau, die im Grossen Rat initiiert und beschlossen wurden. Im Zuge dieser parlamentarischen Aushandlungen wurden nicht nur entsprechende Vorstösse behandelt, sondern auch die gesetzlichen Grundlagen für die Umsetzung der Massnahmen geschaffen. Die Einführung der Förderklassen und die Anpassung des Volksschulgesetzes stehen somit in engem Zusammenhang und sind als Teil desselben politischen Prozesses zu verstehen.

Im Kontext, der in Kapitel 2 dargestellten historischen Entwicklung, lässt sich diese Massnahme als Ausdruck aktueller bildungspolitischer Auseinandersetzungen interpretieren, in denen unterschiedliche bildungspolitische Zielsetzungen miteinander konkurrieren. Die Einführung von Förderklassen verweist dabei auf die Frage, unter welchen Bedingungen separate Förderstrukturen als pädagogisch sinnvoll und bildungspolitisch gerechtfertigt dargestellt werden.

Vor diesem Hintergrund dient das Fallbeispiel Kanton Aargau dazu, die Fragestellung der Arbeit konkret zu untersuchen. Im Fokus steht dabei die Analyse der Argumente, Zielsetzungen und Problemdeutungen, die im politischen Entscheidungsprozess zur Begründung dieser Massnahme herangezogen werden.

Zur Einordnung dieser Entwicklungen werden im Folgenden zunächst die rechtlichen Grundlagen im Kanton Aargau dargestellt (Kapitel 3.4.1). Anschliessend werden die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse, die zur Einführung der Förderklassen geführt haben, näher beschrieben (Kapitel 3.4.2).

3.4.1 Rechtliche Grundlagen Kanton Aargau

Die rechtliche Grundlage der Volksschule im Kanton Aargau bildet das Schulgesetz (SAR 401.100). Es regelt die grundlegenden Strukturen, Zuständigkeiten sowie die Organisation des obligatorischen Schulwesens und stellt damit den zentralen normativen Rahmen für bildungspolitische Massnahmen auf kantonaler Ebene dar. Ergänzend dazu konkretisiert die über die Volksschule (SAR 421.313) die gesetzlichen Bestimmungen und regelt deren Umsetzung im schulischen Alltag.

Im Zusammenhang mit den bildungspolitischen Entwicklungen, zu denen auch die Einführung von Förderklassen gehört, wurden diese rechtlichen Grundlagen angepasst. Die entsprechenden Änderungen wurden im parlamentarischen Prozess behandelt und verabschiedet. Das revidierte Schulgesetz tritt am 1. August 202 in Kraft und bildet somit die rechtliche Grundlage für die Umsetzung der Förderklassen im Kanton (vgl. Kanton Aargau 2026: o.S).

Das Schulgesetz sowie die dazugehörige Verordnung definieren die zentralen Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung sonderpädagogischer Fördermassnahmen. Sie schaffen damit die rechtlichen Voraussetzungen für die Einführung und Umsetzung neuer schulischer Organisationsformen wie Förderklassen und stehen in engem Zusammenhang mit den bildungspolitischen Entscheidungsprozessen im Kanton Aargau (vgl. ebd.: o.S.).

3.4.2 Bildungspolitische Entscheidungsprozesse im Kanton Aargau

Die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse im Kanton Aargau sind durch das Zusammenspiel von Legislative und Exekutive geprägt. Gemäss § 76 Abs. 1 der Kantonsverfassung des Kantons Aargau (KV AG) ist der Grosse Rat die gesetzgebende und oberste Aufsicht führende Behörde, während der Regierungsrat gemäss § 87 Abs. 1 KV AG die leitende und oberste vollziehende Behörde darstellt und für die Umsetzung politischer Entscheidungen sowie die Ausarbeitung von Gesetzesvorlagen verantwortlich ist.

Zentrale bildungspolitische Entwicklungen werden häufig durch parlamentarische Vorstösse im Grossen Rat initiiert. Mitglieder des Parlaments können Themen in Form von Motionen,

Postulaten oder Interpellationen in den politischen Entscheidungsprozess einbringen und damit Reformprozesse anstossen (vgl. Kanton Aargau o.J.: o.S.).

Nach der Einreichung eines solchen Vorstosses nimmt der Regierungsrat dazu Stellung. Er prüft das Anliegen inhaltlich und bewertet es aus fachlicher sowie politischer Perspektive. Anschliessend wird der Vorstoss im Grossen Rat beraten und zur Abstimmung gebracht. Wird eine Motion angenommen, ist der Regierungsrat verpflichtet, entsprechende Massnahmen auszuarbeiten und umzusetzen (vgl. ebd.: o.S.).

Die Ausarbeitung erfolgt in der kantonalen Verwaltung, die dem Regierungsrat unterstellt ist. Gemäss § 90 Abs. 1–2 KV AG steht der Regierungsrat der Verwaltung vor, sorgt für deren rechtmässige und wirksame Tätigkeit und bestimmt deren Organisation im Rahmen von Verfassung und Gesetz. In diesem Prozess werden mögliche Lösungsansätze entwickelt, konkretisiert und sofern erforderlich in Gesetzes- oder Verordnungsänderungen überführt. Zudem ist der Regierungsrat gemäss § 91 Abs. 1 KV AG dafür zuständig, dem Grossen Rat Entwürfe zu Gesetzen und Verfassungsänderungen vorzulegen.

Kommt es zu einer gesetzlichen Anpassung, wird die entsprechende Vorlage dem Grossen Rat zur Beratung und Beschlussfassung unterbreitet. Gemäss § 78 Abs. 1 KV AG erlässt der Grosse Rat alle wichtigen gesetzlichen Bestimmungen und entscheidet über deren Annahme. Je nach Art des Beschlusses unterliegt dieser gemäss §§ 62–63 KV AG einer obligatorischen oder fakultativen Volksabstimmung.

Die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse im Kanton Aargau sind somit als mehrstufige Aushandlungsprozesse zu verstehen, in denen parlamentarische Initiativen, exekutive Ausarbeitung und gesetzgeberische Entscheidungen eng miteinander verzahnt sind. Besonders im Bereich der Bildungspolitik zeigt sich, dass pädagogische Fragestellungen, organisatorische Überlegungen und politische Interessen in diesen Prozessen zusammenwirken.

Dies wird exemplarisch an aktuellen bildungspolitischen Diskussionen deutlich. Parlamentarische Vorstösse, Debatten im Grossen Rat sowie gesetzliche Anpassungen verdeutlichen, dass die Einführung bildungspolitischer Massnahmen nicht als isolierte Entscheidung verstanden werden kann, sondern als Ergebnis eines umfassenden politischen Aushandlungsprozesses.

Insgesamt bilden diese Entscheidungsprozesse den institutionellen Rahmen, innerhalb dessen schulische Reformen entwickelt, begründet und legitimiert werden. Sie sind damit zentral für das Verständnis der nachfolgenden Analyse der bildungspolitischen Debatte.

4 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird eine qualitative Dokumentenanalyse durchgeführt. Dokumente stellen in der Bildungs- und Sozialforschung eine wichtige empirische Grundlage dar, da sie als bereits vorhandene Materialien untersucht werden können. Dabei können sehr unterschiedliche Formen von Dokumenten Gegenstand wissenschaftlicher Analysen sein. Neben schriftlichen Dokumenten wie Berichten, Akten oder Briefen können auch andere Materialien, beispielsweise Fotos, audiovisuelle Medien oder weitere Artefakte, als Dokumente betrachtet werden. Die grosse Vielfalt möglicher Dokumenttypen eröffnet zahlreiche Zugänge für sozialwissenschaftliche Forschung und ermöglicht es, gesellschaftliche Praktiken und Diskurse anhand vorhandener Materialien zu untersuchen (vgl. Hoffmann 2018: 100ff.).

Vor diesem Hintergrund eignet sich die Dokumentenanalyse für die vorliegende Arbeit, da die bildungspolitische Debatte über Förderklassen im Kanton Aargau in unterschiedlichen dokumentarischen Quellen sichtbar wird. Dazu zählen unter anderem parlamentarische Vorstösse, Protokolle von Grossratssitzungen, politische Positionspapiere sowie weitere öffentliche Dokumente im Zusammenhang mit der Diskussion über integrative Schule und Förderklassen.

Im Folgenden wird zunächst die Auswahl der Dokumente erläutert (Kapitel 4.1), anschliessend das Vorgehen der Analyse dargestellt (Kapitel 4.2) und abschliessend werden die Grenzen der gewählten Methode reflektiert (Kapitel 4.3).

4.1 Auswahl der Dokumente

Die Auswahl der Dokumente erfolgte nicht zufällig, sondern orientierte sich an Kriterien der qualitativen Dokumentenanalyse. Grundlage bildeten dabei die folgenden vier Kriterien zur Beurteilung von Dokumenten: Authentizität, Glaubwürdigkeit, Repräsentativität und Bedeutung (vgl. Flick 2007: 325).

Zu Beginn der Datenerhebung stand eine breite Sammlung unterschiedlicher Dokumente zur Verfügung, darunter Medienmitteilungen und Zeitungsartikel. Im Verlauf der ersten Sichtung wurde jedoch deutlich, dass viele dieser Dokumente auf parlamentarischen Quellen basieren und somit keine eigenständige Primärinformation darstellen. Im Sinne der Authentizität wurde daher entschieden, ausschliesslich mit Primärdokumenten zu arbeiten, also mit Dokumenten,

die direkt im politischen Prozess entstanden sind (z. B. Wortprotokolle, Motionstexte, Stellungnahmen des Regierungsrats).

Auch das Kriterium der Glaubwürdigkeit spielte eine zentrale Rolle. Offizielle Dokumente des Grossen Rats und des Regierungsrats wurden als besonders geeignet eingestuft, da sie formalisiert erstellt sind und eine hohe institutionelle Verlässlichkeit aufweisen. Gleichzeitig wurde berücksichtigt, dass auch diese Dokumente nicht neutral sind, sondern politische Positionen widerspiegeln.

Im Hinblick auf die Repräsentativität wurde ein klar definierter Datenkorpus gebildet. Analysiert wurden alle relevanten parlamentarischen Vorstösse der FDP und SVP zum Thema Förderklassen im Zeitraum 2024 bis 2025. Dadurch wurde sichergestellt, dass die untersuchten Dokumente typisch für den aktuellen politischen Diskurs sind und nicht nur Einzelfälle darstellen. Bewusst wurde auch die Motion (25.131) zu regionalen Förderangeboten einbezogen, obwohl sie thematisch breiter gefasst ist. Diese Entscheidung erfolgte, da sie im parlamentarischen Diskurs häufig referenziert wird und somit eine wichtige Rolle für das Verständnis der Debatte spielt.

Das vierte Kriterium, die Bedeutung der Dokumente, wurde insofern berücksichtigt, als die Dokumente nicht isoliert, sondern in ihrem jeweiligen Verwendungskontext analysiert wurden. So wurden beispielsweise Wortprotokolle als Ausdruck politischer Argumentationsprozesse verstanden, während Abstimmungsprotokolle Aufschluss über politische Mehrheitsverhältnisse geben.

Der Datenkorpus wurde dabei nicht von Beginn an abschliessend festgelegt, sondern im Verlauf des Forschungsprozesses schrittweise entwickelt und angepasst. Erst während der Analyse zeigte sich, dass insbesondere die Abstimmungsprotokolle eine wichtige Ergänzung darstellen, da sie die in den Debatten formulierten Argumente mit den tatsächlichen politischen Entscheidungen verknüpfen. Zudem zeigte sich im Verlauf der Analyse, dass die Motion 25.131 zu regionalen Förderangeboten eine wichtige Rolle im parlamentarischen Diskurs einnimmt. Obwohl sie thematisch breiter angelegt ist als die übrigen untersuchten Vorstösse, wurde in den Wortprotokollen wiederholt auf sie Bezug genommen. Aufgrund dieser wiederkehrenden Referenzen wurde der Vorstoss zu dieser Motion nachträglich in den Datenkorpus aufgenommen. Damit konnte berücksichtigt werden, wie einzelne parlamentarische Vorstösse aufeinander verweisen und inhaltlich miteinander verknüpft sind. Die Einbeziehung der Motion 25.131 trägt somit dazu bei, die Zusammenhänge und Argumentationslinien innerhalb des parlamentarischen Diskurses umfassender zu erfassen.

Im Verlauf der Arbeit wurde zusätzlich deutlich, dass die Stellungnahmen des Regierungsrats zwar für die Darstellung der politischen Debatte relevant sind, die eigentliche Analyse der Argumentationen jedoch primär auf den Wortprotokollen der Grossratssitzungen basiert. Dies begründet sich dadurch, dass die politischen Akteur*innen dort die Vorstösse diskutieren, die Positionen des Regierungsrats aufgreifen und Argumentationen äussern.

Die finale Auswahl des Datenkorpus umfasst somit:

- Drei Wortprotokolle der Grossratssitzungen, zu den Motionen 24.220, 25.143 und 25.131
- Drei parlamentarische Vorstösse zu den Motionen 24.220, 25.143 und 25.131
- Drei Stellungnahmen des Regierungsrats zu den Vorstössen 24.220, 25.143 und 25.131
- Zwei Abstimmungsprotokolle zu den beiden Abstimmungen zu der Motion 24.220 und 25.143

4.2 Durchführung der Analyse

Die Analyse der Dokumente erfolgte mithilfe ATLAS.ti. Im Zentrum der Auswertung standen insbesondere die Wortprotokolle der drei Grossratssitzungen, da diese die politischen Argumentationsprozesse am umfassendsten abbilden. Ergänzend wurden Motionstexte, Stellungnahmen des Regierungsrats sowie Abstimmungsprotokolle herangezogen, um die Debatte inhaltlich einzuordnen und zu vervollständigen.

Die Auswertung erfolgte in Form einer qualitativen inhaltlichen Analyse. In einem ersten Schritt wurden die Dokumente vollständig gelesen, um ein Gesamtverständnis der Debatte zu entwickeln. Anschliessend wurden relevante Textstellen identifiziert und mit Codes versehen. Diese Kodierungen orientierten sich zunächst offen am Material und wurden im Verlauf der Analyse schrittweise präzisiert.

Im weiteren Verlauf wurden die Codes gebündelt und zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Dabei konnten unterschiedliche Argumentationsformen innerhalb der Debatte herausgearbeitet werden. Insbesondere liessen sich pädagogische, finanzielle sowie wirtschaftliche Argumentationen unterscheiden. Diese Kategorien dienten dazu, die verschiedenen Begründungslogiken der politischen Akteur*innen systematisch zu erfassen und miteinander zu vergleichen.

Zu Beginn der Auswertung lag der Fokus vor allem auf der Unterscheidung zwischen Argumenten für und gegen die Einführung von Förderklassen. Im Verlauf der Analyse zeigte

sich jedoch, dass diese Einteilung zu wenig differenziert ist, um die Komplexität der Debatte abzubilden. Daher wurden die Kategorien schrittweise erweitert und präzisiert.

In diesem Zusammenhang wurden insbesondere die Kategorien Legitimation von Förderklassen sowie politische Parteien ergänzt. Dadurch konnte nicht nur erfasst werden, welche Argumente vertreten werden, sondern auch, wie diese begründet und von welchen politischen Akteur*innen sie eingebracht werden.

Zusätzlich wurden thematische Kategorien gebildet, die sich auf zentrale inhaltliche Bezugspunkte der Debatte beziehen. Dazu gehören insbesondere das Verständnis von Integration und Inklusion, Aspekte von Separation sowie Bezüge zu sozialer Ungleichheit. Diese Kategorien dienten dazu, die Argumentationen in einen grösseren inhaltlichen Zusammenhang einzuordnen und wiederkehrende Deutungsmuster sichtbar zu machen.

Die Kategorien wurden im Analyseprozess laufend überprüft und angepasst. Ziel war es, zentrale Argumentationslinien sowie wiederkehrende Deutungen innerhalb der politischen Debatte herauszuarbeiten und miteinander in Beziehung zu setzen.

Die übrigen Dokumente, insbesondere Motionstexte und Stellungnahmen des Regierungsrats, wurden nicht vollständig kodiert, da ihre Inhalte klar strukturiert und gezielt erschliessbar waren. Sie dienten primär der Ergänzung und Kontextualisierung der analysierten Debattenbeiträge.

4.3 Grenzen der Methoden

Dokumente eröffnen einen spezifischen Zugang zu sozialen und politischen Prozessen, stellen jedoch keine direkte Abbildung von Realität dar. Sie enthalten sowohl explizite Aussagen als auch implizite Bedeutungen, die im jeweiligen Kontext interpretiert werden müssen. Dadurch ist die Auswertung mit Unsicherheiten verbunden und abhängig von der Interpretation der forschenden Person (vgl. Hoffmann 2018: 123).

Zudem basiert die Analyse ausschliesslich auf vorhandenen Dokumenten. Informelle Diskussionen, Entscheidungsprozesse im Hintergrund sowie individuelle Motive der beteiligten Akteur*innen bleiben unberücksichtigt.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass Dokumente in spezifischen Kontexten entstehen und bestimmten Zwecken dienen. Sie sind somit immer perspektivisch geprägt und spiegeln nicht neutral die Realität wider, sondern stellen eine bestimmte Sichtweise dar (vgl. Flick 2007: 331). Dies erfordert eine besonders sorgfältige und kontextbezogene Interpretation der Inhalte.

5 Dokumentenanalyse: Bildungspolitische Debatte

Dieses Kapitel bildet den empirischen Hauptteil der vorliegenden Arbeit und widmet sich der Analyse der bildungspolitischen Debatte zur Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau. Grundlage bildet die qualitative Auswertung ausgewählter Dokumente, insbesondere parlamentarischer Vorstösse, Wortprotokolle sowie Stellungnahmen des Regierungsrats.

Ziel des Kapitels ist es, die zentralen Inhalte der politischen Debatte systematisch darzustellen. Dabei werden die Entwicklungen im Untersuchungszeitraum, die Positionen der beteiligten Akteur*innen sowie die unterschiedlichen Argumentationslinien erfasst und strukturiert aufgearbeitet.

Die Analyse folgt einer klaren Gliederung. Zunächst wird die politische Entwicklung der Debatte rekonstruiert (Kapitel 5.1). Anschliessend werden die Positionen zentraler politischer Akteur*innen dargestellt (Kapitel 5.2). Darauf aufbauend werden die Argumentationen zur Einführung von Förderklassen systematisch herausgearbeitet (Kapitel 5.3), bevor abschliessend die Gegenargumente aufgezeigt werden (Kapitel 5.4).

Im Fokus steht dabei die möglichst differenzierte und nachvollziehbare Darstellung der Debatte, ohne diese bereits zu interpretieren oder zu werten. Die analytische Einordnung der Ergebnisse erfolgt im anschliessenden Diskussionskapitel.

5.1 Darstellung der politischen Debatte

Die Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau ist Gegenstand einer bildungspolitischen Debatte, die sich über mehrere Jahre erstreckt und insbesondere im Jahr 2024 an Dynamik gewann. Ausgangspunkt bildet unter anderem ein Vorstoss der Fraktion der Freisinnig-Demokratischen Partei (FDP), welcher am 2. Juli 2024 eingereicht wurde und die flächendeckende Einführung von Förderklassen fordert. Der Vorstoss sieht vor, dass heilpädagogischer Unterricht sowie weitere Unterstützungsangebote nicht mehr in den Regelklassen stattfinden, sondern bei Bedarf in separaten Förderklassen organisiert werden sollen (vgl. Grosser Rat Kanton Aargau 2024b: 1).

Im Anschluss an die Einreichung der Motion erfolgt am 25. September 2024 die Stellungnahme des Regierungsrats des Kantons Aargau, in der dieser den Vorstoss ablehnt (vgl. Regierungsrat Kanton Aargau 2024: 1). Die parlamentarische Beratung fand am 5. November 2024 im

Grossen Rat statt. Die Motion wird dabei mit 75 zu 53 Stimmen abgelehnt und fand somit keine parlamentarische Mehrheit (vgl. Grosser Rat Kanton Aargau 2024c: 3506).

Im Jahr 2025 wird die Thematik erneut aufgegriffen. Am 29. April 2025 werden zwei weitere Motionen der Fraktionen der FDP und der Schweizerischen Volkspartei (SVP) eingereicht. Die erste Motion (25.131) zielt auf eine strukturelle Weiterentwicklung bestehender Förderangebote ab (vgl. Grosser Rat Kanton Aargau 2025b: 1f.). Dieser Vorstoss wird vom Regierungsrat entgegengenommen und im Grossen Rat unbestritten angenommen sowie an den Regierungsrat überwiesen (vgl. Grosser Rat Kanton Aargau 2025: 490; Regierungsrat Kanton Aargau 2025b: 1).

Die zweite Motion (25.143) greift die Thematik der Förderklassen erneut auf. Sie sieht vor, dass heilpädagogischer Unterricht ausserhalb der Regelklassen stattfinden soll und dass bei Bedarf auch Kinder mit auffälligem beziehungsweise herausforderndem Verhalten Zugang zu heilpädagogisch geführten Förderklassen erhalten (vgl. Grosser Rat Kanton Aargau 2025c: 1). Der Vorstoss wird vom Regierungsrat als Postulat entgegengenommen und im Grossen Rat beraten (vgl. Regierungsrat Kanton Aargau 2025a: 1).

Die Debatte im Grossen Rat fand am 9. September 2025 statt. Zu Beginn der parlamentarischen Beratung wird eine Anpassung des Motionstextes vorgenommen. In der überarbeiteten Fassung wird festgehalten, dass der heilpädagogische Unterricht in der Regel ausserhalb der Regelklassen stattfinden soll (vgl. Grosser Rat Kanton Aargau 2025d: 490).

Im Unterschied zum Jahr 2024 wird die Motion mit der Textänderung im Jahr 2025 mit 67 zu 63 Stimmen angenommen. Damit erhält ein entsprechender Vorstoss erstmals eine parlamentarische Mehrheit (vgl. Grosser Rat des Kantons Aargau 2025e: 505).

5.2 Positionen politischer Akteur*innen

Im Rahmen der bildungspolitischen Debatte um Förderklassen im Kanton Aargau zeigen sich sowohl im Jahr 2024 als auch im Jahr 2025 klare parteipolitische Positionierungen. Grundsätzlich lässt sich eine stabile Aufteilung zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen der Einführung von Förderklassen erkennen.

Die FDP tritt als Initiant*in der Motion für die Einführung von Förderklassen ein. Unterstützung erhält sie insbesondere von der SVP sowie der Eidgenössisch-Demokratischen Union (EDU). In der Abstimmung im Jahr 2024 zeigt sich innerhalb der SVP eine deutliche Mehrheit für den Vorstoss (32 Ja-Stimmen gegenüber 4 Nein-Stimmen). Die EDU äussert sich

zwar in der Debatte nicht, stimmt jedoch bei der Abstimmung geschlossen für die Einführung von Förderklassen (2 Ja-Stimmen) (vgl. Grosser Rat Kanton Aargau 2024a: 1).

Den Befürworter*innen steht eine geschlossene Ablehnung durch mehrere Parteien gegenüber. Die GRÜNE Schweiz (Grüne) (0 Ja, 14 Nein), die Grünliberale Partei (GLP) (0 Ja, 12 Nein), die Die Mitte (0 Ja, 18 Nein), die Sozialdemokratische Partei der Schweiz (SP) (0 Ja, 21 Nein) sowie die Evangelische Volkspartei der Schweiz (EVP) (0 Ja, 6 Nein) lehnen die Motion im Jahr 2024 einheitlich ab (vgl. ebd.: 1).

Damit ergibt sich für das Jahr 2024 ein klares Bild. Während FDP, SVP und EDU die Einführung von Förderklassen unterstützen, sprechen sich alle übrigen Parteien geschlossen dagegen aus. Auffällig ist dabei, dass es innerhalb der SVP einzelne abweichende Stimmen gab, während die übrigen Parteien intern geschlossen abstimmten.

Auch im Jahr 2025 zeigen sich im Grossen Rat des Kantons Aargau klare parteipolitische Positionierungen in Bezug auf die Einführung von Förderklassen. Die grundlegende Aufteilung zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen bleibt dabei bestehen.

Die SVP (42 Ja, 0 Nein), die FDP (22 Ja, 0 Nein) sowie die EDU (3 Ja, 0 Nein) sprechen sich geschlossen für die Einführung von Förderklassen aus. Damit zeigt sich im Vergleich zum Jahr 2024 innerhalb dieser Parteien eine vollständig einheitliche Zustimmung ohne abweichende Stimmen (vgl. Grosser Rat Kanton Aargau 2025a: 1).

Demgegenüber lehnen die übrigen Parteien den Vorstoss weiterhin geschlossen ab. Die SP (0 Ja, 21 Nein), die Die Mitte (0 Ja, 18 Nein), die Grünen (0 Ja, 10 Nein), die GLP (0 Ja, 10 Nein) sowie die EVP (0 Ja, 5 Nein) positionieren sich weiterhin einheitlich gegen die Einführung von Förderklassen (vgl. ebd.: 1).

Der Dachverband Bildung Aargau positioniert sich auch gegen den Vorstoss zur Einführung von Förderklassen, da mit der Überweisung der Motion 25.131, die Unterstützung für Schulen die nicht zurechtkommen mit der integrativen Schule gegeben ist (vgl. Grosser Rat des Kantons Aargau 2025c: 498ff.).

Insgesamt zeigt sich auch im Jahr 2025 eine klare und stabile Verteilung der politischen Positionen. Die rechten Parteien FDP, SVP und EDU (Befürworter*innen) unterstützen den Vorstoss geschlossen, während die übrigen Parteien (Gegner*innen) diesen weiterhin ablehnen.

5.3 Argumentationen zur Einführung von Förderklassen

Zur Einführung von Förderklassen wird im Jahr 2024 im Rahmen der Motion zur flächendeckenden Einführung eine Reihe von Argumenten angeführt. Diese lassen sich entlang zentraler Aussagen strukturieren. Im Zentrum stehen dabei insbesondere Fragen der Bildungsqualität, der Belastung schulischer Akteur*innen sowie der Ausgestaltung integrativer Förderung.

«Das Erfolgsmodell Schweizer Schule ist gefährdet» (Grosser Rat des Kantons Aargau 2024c: 3495f.).

Mit dieser Aussage wird die Debatte um Förderklassen in einen grösseren bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext eingebettet. Die Befürworter*innen der Motion stellen die Bildungsqualität als zentrale Voraussetzung für gesellschaftlichen Zusammenhalt, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit und den langfristigen Erfolg der Schweiz dar. Sprachliche Defizite, sinkende mathematische Leistungen sowie die hohe Belastung der Lehrpersonen werden dabei als Hinweise darauf angeführt, dass das bestehende System der integrativen Schule zunehmend an seine Grenzen stosse. Integration wird in dieser Argumentation als grundsätzlich unterstützenswert dargestellt, gleichzeitig jedoch an bestimmte Rahmenbedingungen geknüpft. Insbesondere wird betont, dass erfolgreiche Integration ausreichende Ressourcen sowie tragfähige Strukturen voraussetze, welche aus Sicht der Befürworter*innen nicht mehr überall gewährleistet seien (vgl. ebd.: 3495f.).

«(...) man nennt das wissenschaftlich «biased»(...)» (ebd.: 3496).

Zur Legitimation ihrer Position setzen sich die Befürworter*innen kritisch mit bestehenden Forschungsergebnissen auseinander, die positive Effekte der integrativen Schule aufzeigen. Diese Studien werden teilweise als verzerrt oder methodisch unzureichend beurteilt. Es wird argumentiert, dass viele dieser Untersuchungen die schulische Realität nicht angemessen abbilden und daher nur eingeschränkt aussagekräftig seien (vgl. ebd.: 3496).

Gleichzeitig wird jedoch auf empirische Befunde verwiesen, die die eigene Argumentation stützen. So werden insbesondere Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie PISA herangezogen, welche die Unzufriedenheit der Lehrpersonen, in Bezug auf die jetzige Form der inklusiven Schulen darstellt. Zudem wird anhand einer wissenschaftlichen Forschung auf eine Verschlechterung schulischer Leistungen hinweisen und ein grosser Anteil von Kindern

mit besonderem Förderbedarf in einer Klasse, einen ungünstigen Einfluss auf andere Kinder hat (vgl. ebd.: 3497, 3501)

«Integrative schulische Heilpädagogik ist unsozial» (ebd.: 3501).

Aus dem obengenannten Punkt wird mit dieser Aussage die Schlussfolgerung gezogen, dass die integrative schulische Heilpädagogik in ihrer aktuellen Form sozial ungerecht sei. Sie würde ausgerechnet jene Kinder benachteiligen, die bereits Schwierigkeiten im schulischen Lernen aufweisen, da die vorhandenen Ressourcen nicht ausreichen würden, um allen Bedürfnissen gerecht zu werden und es dadurch auch viel zu viele Verlierer*innen geben würde. Es wird argumentiert, dass Förderklassen in diesem Zusammenhang eine ergänzende Struktur verstanden wird, die eine gezieltere Förderung von Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf ermöglichen sollen. Mit dem Ziel, diesen Kindern bessere Lernbedingungen zu bieten und gleichzeitig Regelklassen zu entlasten (vgl. ebd.: 3500f.)

«(...) angehende Heilpädagogen sagen, sie wollten kein Masterstudium absolvieren, damit sie nachher als Zudiener einer Lehrperson dienen (...)» (ebd.: 3497).

Im Kontext des Fachkräftemangels wird argumentiert, dass die aktuelle Form der integrativen Schule die Tätigkeit der schulischen Heilpädagogik unattraktiv mache. Insbesondere die Rolle als unterstützende Fachperson in einer Klasse werde als wenig attraktiv wahrgenommen (vgl. ebd.: 3497).

Zudem wird darauf hingewiesen, dass der hohe Ausbildungsaufwand in einem Missverhältnis zur beruflichen Autonomie stehe. Die Möglichkeit, eine eigene Klasse in eigener Verantwortung zu führen, wird demgegenüber als attraktiver dargestellt. Ergänzend wird argumentiert, dass die hohe Belastung der Lehrpersonen durch zahlreiche Förderarrangements und Koordinationsaufgaben dazu beitrage, dass sich der Lehrpersonenmangel weiter verschärfe (vgl. ebd.: 3497, 3501).

«Der Rahmen des Möglichen ist aber längst überschritten» (ebd.: 3500).

Dieses Argument bezieht sich auf die rechtliche Grundlage der integrativen Schule, insbesondere auf das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG). Dieses sieht vor, dass Kinder mit Beeinträchtigungen im Rahmen des Möglichen integriert werden sollen (vgl. Kapitel. 2.3)

Die Befürworter*innen vertreten die Auffassung, dass dieser Rahmen in der schulischen Praxis bereits überschritten sei. Insbesondere in stark belasteten Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit besonderen Bedürfnissen seien die bestehenden Ressourcen nicht ausreichend, um

eine erfolgreiche Integration zu gewährleisten. Daraus wird argumentiert, dass die Einführung von Förderklassen nicht im Widerspruch zum BehiG stehe, sondern vielmehr eine notwendige Anpassung darstelle, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden (vgl. ebd.: 3500f.).

Im Jahr 2025 änderte sich der Vorstoss der FDP und SVP insofern, als heilpädagogischer Unterricht für Kinder mit besonderem Förderbedarf verstärkt ausserhalb der Regelklassen stattfinden soll. Dabei bleiben zentrale Argumentationen aus der vorherigen Debatte bestehen, insbesondere der Bezug auf die Sicherung der Bildungsqualität sowie die anhaltende Überlastung der Lehrpersonen.

«(...) *in der Regel* (...)» (Grosser Rat des Kantons Aargau 2025d: 490).

Mit der Textänderung wird den Befürchtungen der Gegner*innen entgegengewirkt, dass Förderklassen als separative Massnahme verstanden werden. Es wird dadurch betont, dass Kinder mit besonderem heilpädagogischem Förderbedarf nicht grundsätzlich aus der Regelklasse herausgenommen werden sollen. Vielmehr wird argumentiert, dass dies nur dann geschieht, wenn eine Förderung im bestehenden Setting nicht mehr möglich ist. Gleichzeitig wird der Begriff des Förderbedarfs differenziert. Im Fokus stehen insbesondere Kinder mit hochschwelligem und intensivem heilpädagogischem Unterstützungsbedarf. Diese sollen künftig in einem «geschützten Rahmen» gefördert werden. Gemeint sind dabei Kinder, die beispielsweise keinen Platz in einer Sonderschule erhalten haben oder im regulären Klassenkontext nicht ausreichend gefördert werden können (vgl. ebd.: 492).

«(...) *integrative Schule* heisst, dass die Kinder alle zusammen im gleichen Schulhaus, aber nicht unbedingt in der gleichen Klasse, zur Schule gehen» (Grosser Rat des Kantons Aargau 2025e: 503).

Mit der im Kanton Aargau durch das Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS) eingeführten Definition wird integrative Schule neu gefasst. Sie bedeutet, dass Kinder gemeinsam im gleichen Schulhaus unterrichtet werden, jedoch nicht zwingend in der gleichen Klasse (vgl. ebd.: 503).

Auf dieser Grundlage argumentieren die Befürworter*innen, dass Förderklassen als Teil der integrativen Schule verstanden werden können, während Sonderschulen weiterhin als Form der Separation gelten (vgl. ebd.: 503). Integration wird in dieser Argumentation räumlich und organisatorisch definiert, nicht mehr primär über den gemeinsamen Unterricht in einer Klasse. Entscheidend sei, dass Kinder am gleichen Schulstandort verbleiben und weiterhin am

schulischen Alltag teilnehmen können, beispielsweise an Projektwochen, Sporttagen oder Lagern. Durch diese Neudefinition wird die Einführung von Förderklassen legitimiert, indem sie nicht als Abkehr von der Integration, sondern als deren Weiterentwicklung dargestellt werden (vgl. ebd.: 501ff.).

«Die Kinder gehen zur richtigen Zeit am richtigen Ort in die richtige Klasse» (ebd.: 504).

Im Zuge der Neudefinition von Integration wird zudem argumentiert, dass im bestehenden Bildungssystem ein Angebot zwischen Regelklassen und separativen Sonderschulen fehle. Förderklassen werden in diesem Zusammenhang als notwendige Zwischenlösung positioniert, die eine differenziertere und bedarfsgerechte Förderung ermöglichen soll.

Zentral ist dabei die Vorstellung einer flexiblen Gestaltung schulischer Platzierungen. Die Durchlässigkeit zwischen Regelklassen und Förderklassen wird als entscheidender Faktor hervorgehoben, sodass Kinder je nach individueller Entwicklung und Unterstützungsbedarf die Möglichkeit haben sollen, zwischen den verschiedenen Settings zu wechseln.

In diesem Zusammenhang wird das Kindeswohl als zentrales Schlussargument in die Debatte eingebracht. Die Regierungsrätin führt an, dass sich schulische Entscheidungen primär am individuellen Wohl des Kindes orientieren müssten und nicht an ideologischen Leitbildern, darauf würde auch die oben genannte Leitidee basieren (vgl. ebd.: 504).

5.4 Argumentationen gegen Einführung von Förderklassen

Gegen die Einführung von Förderklassen wird im Jahr 2024, im Rahmen der Motion zur flächendeckenden Einführung, eine Reihe von Gegenargumenten aufgeführt. Diese lassen sich entlang zentraler Aussagen strukturieren:

«Die integrative Schule ist nicht gescheitert, sondern nach wie vor im Aufbau (...)» (Grosser Rat des Kantons Aargau 2024c: 3499).

Die Gegner*innen widersprechen der Argumentation der Befürworter*innen und betonen, dass die integrative Schule nicht als gescheitert betrachtet werden kann, sondern sich weiterhin im Aufbau befindet. Es wird anerkannt, dass bestehende Herausforderungen bestehen und insbesondere die Belastung der Lehrpersonen hoch ist. Dennoch wird die Auffassung vertreten, dass die Kritik an der integrativen Schule zu kurz greife und deren Entwicklung nicht ausreichend berücksichtige (vgl. ebd.: 3499).

Darüber hinaus wird die integrative Schule als wichtiger Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt dargestellt. Durch das gemeinsame Lernen von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen würden soziale Kompetenzen wie Empathie, Toleranz und gegenseitige Unterstützung gefördert. In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass Schulen, die Vielfalt als Ressource verstehen, sowohl individuelle Lernprozesse als auch zentrale gesellschaftliche Werte zu stärken (vgl. ebd.: 3497).

Es wird ebenfalls argumentiert, dass Schulen in den vergangenen Jahren Strukturen aufgebaut haben, die auf die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen abgestimmt sind und eine bedarfsgerechte Integration ermöglichen. Lehrpersonen hätten zudem umfangreiche Weiterbildungen im Bereich der integrativen Schule absolviert. Vor diesem Hintergrund wird argumentiert, dass eine flächendeckende Einführung von Förderklassen bestehende Strukturen destabilisieren und zu Verunsicherung der Lehrpersonen führen könnte (vgl. ebd.: 3499).

«Der vorliegende Vorstoss bedroht aus unserer Sicht auch die Gemeindeautonomie» (ebd.: 3498).

Die Gegner*innen argumentieren, dass die flächendeckende Einführung von Förderklassen die Gemeindeautonomie beeinträchtigen würde. Sie verweisen dabei auf das Konzept der «Schulen vor Ort» (vgl. ebd.: 3499).

Es wird argumentiert, dass im Kanton Aargau bereits heute rechtliche Grundlagen bestehen, die es ermöglichen, separative Schulformen wie Kleinklassen zu führen. Wenn tatsächlich ein grösseres Bedürfnis nach separativer Schulung bestehen würde, könnte dieses bereits innerhalb des bestehenden Systems umgesetzt werden, ohne dass es einer flächendeckenden Einführung von Förderklassen bedarf (vgl. ebd.: 3499).

Zudem wird betont, dass in den letzten Jahren bereits verschiedene unterstützende Angebote aufgebaut wurden, darunter regionale Spezialklassen, sogenannte Time-out-Klassen sowie alternative Lernorte. Auch sind weitere Massnahmen am Laufen, welche ausgebaut werden können. Es wird von den Befürworter*innen betont, dass in diesem Zusammenhang eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen und Regionen notwendig sei, um situative Lösungen vor Ort umzusetzen (vgl. ebd.: 3502). Die vorgeschlagene Motion wird in diesem Zusammenhang als Eingriff in bestehende, lokal gewachsene Strukturen verstanden, die den Schulen bisher ermöglicht haben, flexibel und bedarfsgerecht auf unterschiedliche Herausforderungen zu reagieren (vgl. ebd.: 3498).

«(...) die integrative Schulung dafür als Prügelknaben zu nehmen, ist sehr wahrscheinlich falsch und führt zu falschen Schlussfolgerungen (...)» (ebd.: 3502).

In den Debatten wird argumentiert, dass die bestehenden Herausforderungen im Bildungssystem nicht auf die integrative Schulung zurückgeführt werden sollten. Die Rahmenbedingungen für Schule hätten sich allgemein verändert und verschiedene gesellschaftliche Faktoren, wie zum Beispiel veränderte Lebenswelten oder Entwicklungen im Bereich der Mediennutzung, können einen Einfluss auf schulische Leistungen nehmen. Vor diesem Hintergrund wird gegen die Annahme der Befürworter*innen argumentiert, dass die integrative Schulung nicht als Hauptursache für bestehende Probleme betrachtet werden sollte und entsprechende Schlussfolgerungen zu kostenintensiven und nicht zielführenden Massnahmen führen könnten (vgl. ebd.: 3502).

«verschiedene Studien zeigen auf (...)» (ebd.: 3502).

In den Debatten wird zur Begründung der ablehnenden Haltung gegenüber Förderklassen, im Widerspruch zu der Auffassung der Befürworter*innen, auf verschiedene wissenschaftliche Studien verwiesen. Dabei wird argumentiert, dass Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten in integrativen Schulformen grössere Lernfortschritte erzielen und bessere schulische Leistungen zeigen als vergleichbare Schüler*innen in separativen Schulsettings.

Gleichzeitig wird angeführt, dass Lernende ohne besonderen Förderbedarf in integrativen Schulformen keine Nachteile in ihrer Leistungsentwicklung erfahren. Ergänzend wird betont, dass Kinder und Jugendliche mit spezifischem Bildungsbedarf keine negativen Auswirkungen auf ihre Mitschüler*innen ohne Förderbedarf haben. Es wird darauf verwiesen, dass inklusive Schulformen insgesamt einen positiven Effekt auf die Leistungsentwicklung aller Schüler*innen haben können (vgl. ebd.: 3502).

«Nachdem ich jetzt die zwei Voten von SVP und FDP gehört habe, frage ich mich, ob Sie in einer anderen Realität leben, als ich das tue» (ebd.: 3501).

In den Debatten wird gegen die Ansicht der Befürworter*innen argumentiert, dass die integrative Schule in vielen Schulen des Kantons Aargau bereits erfolgreich umgesetzt wird. Anhand von Praxisbeispielen wird aufgezeigt, dass Schüler*innen mit unterschiedlichen Leistungsniveaus und Unterstützungsbedarfen gemeinsam unterrichtet werden können und eine differenzierte Förderung im Schulalltag stattfindet. Es wird betont, dass diese Form der integrativen Schulung unter entsprechenden Bedingungen gut funktioniert und bereits an zahlreichen Schulen etabliert ist (vgl. ebd.: 3501).

«Es wäre ein riesiger Verlust für unsere Schulen, wenn SHP nur noch in separativen Förderklassen unterrichten dürfen» (ebd.: 3497).

In den Argumenten der Gegner*innen wird die Rolle der schulischen Heilpädagogik (SHP) als zentral für das Funktionieren der integrativen Schule hervorgehoben. Es wird betont, dass SHP nicht ausschliesslich einzelne Schüler*innen fördern, sondern eine wichtige Funktion für das gesamte Schulsystem übernehmen. Dazu gehören insbesondere die Beratung von Lehrpersonen und Schulleitungen sowie die Unterstützung bei der Gestaltung integrativer Lernumgebungen (vgl. ebd.: 3497).

Vor diesem Hintergrund wird argumentiert, dass eine stärkere Bindung der SHP an separate Förderklassen ihre systemische Wirkung innerhalb der Regelklassen einschränken könnte. Die Einführung flächendeckender Förderklassen wird daher als potenzieller Verlust für die Schule insgesamt dargestellt (vgl. ebd.: 3497f.).

«Es ist schlicht und einfach eine naive Vorstellung der FDP» (ebd.: 3498)

In den Debatten wird argumentiert, dass die flächendeckende Einführung von Förderklassen mit erheblichen finanziellen und organisatorischen Herausforderungen verbunden wäre. Es wird bezweifelt, dass ein solcher Ausbau ohne zusätzliche Kosten für Kanton und Gemeinden realisierbar ist.

Zugleich wird betont, dass die bestehenden Herausforderungen im Schulsystem, insbesondere der Fachkräftemangel, die Belastung der Lehrpersonen sowie der Bedarf an Frühförderung und ausreichenden Ressourcen, nicht, wie durch die Befürworter*innen argumentiert, durch die Einführung von Förderklassen gelöst werden können. Stattdessen wären langfristige Investitionen in Personal, Förderangebote und bestehende Strukturen zielführend (vgl. ebd.: 3499).

Weiter wird argumentiert, dass die Einführung von Förderklassen zu einer Umverteilung knapper Ressourcen führen könnte, wodurch sich die Situation in den Regelklassen zusätzlich verschärfen würde. Zudem wird die Rückführung von Schüler*innen aus Förderklassen in die Regelklassen als schwierig eingeschätzt, was zu einer langfristigen Verfestigung separativer Strukturen führen könnte (vgl. ebd.: 3499).

«Dieser Vorstoss ist unnötig und undurchdacht» (ebd.: 3498)

Es wird argumentiert, dass die Einführung von Förderklassen nicht notwendig sei, da im bestehenden Schulsystem bereits verschiedene Möglichkeiten zur Förderung bestehen, etwa

durch Spezialklassen oder alternative Lernorte. Diese bestehenden Angebote würden es den Schulen ermöglichen, flexibel und situationsbezogen auf die Bedürfnisse der Schüler*innen zu reagieren (vgl. ebd.: 3498).

Eine flächendeckende Einführung von Förderklassen wird in diesem Zusammenhang als Einschränkung dieser Flexibilität dargestellt. Es wird befürchtet, dass weniger individuell auf einzelne Schüler*innen eingegangen werden könne und vorhandene Ressourcen nicht mehr zielgerichtet eingesetzt würden. Stattdessen wird betont, dass die bestehenden Mittel zur Weiterentwicklung der integrativen Schule genutzt werden sollten (vgl. ebd.: 3501).

Im Jahr 2025 bleibt die kritische Haltung gegenüber separativen Massnahmen weitgehend bestehen. Gleichzeitig wird teilweise anerkannt, dass die Textänderung eine gewisse Lockerung bringt, da besondere Förderung weiterhin situationsbezogen entschieden werden soll. Dennoch wird die Motion auch in der angepassten Form kritisch beurteilt.

«Zurück auf Feld 1» (Grosser Rat des Kantons Aargau 2025d: 493).

Die Motion wird weiter als Rückschritt gegenüber bereits aufgebauten integrativen Strukturen dargestellt. Es wird argumentiert, dass viele Schulen im Kanton Aargau Integration erfolgreich umgesetzt haben und dafür erhebliche Zeit, Weiterbildung und Ressourcen investiert wurden. Eine stärkere Einführung von Förderklassen würde diese Entwicklungen gefährden (vgl. ebd.: 493).

Zudem wird darauf hingewiesen, dass der Kanton bereits heute eine hohe Flexibilität bietet. Schulen können selbst entscheiden, ob sie Einführungs- oder Kleinklassen führen wollen. Diese Eigenverantwortung durch ein stärker zentralisiertes Modell zu ersetzen, wird weiterhin als Einschränkung der lokalen Handlungsmöglichkeiten kritisiert (vgl. ebd.: 493).

«Separation nimmt Kindern Chancen, Integration gibt sie ihnen» (ebd.: 491)

Die Gegner*innen der Förderklassen positionieren sich deutlich gegen eine Ausweitung separierender Strukturen und sehen auch in der überarbeiteten Fassung der Vorlage weiterhin die Gefahr, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf vermehrt aus dem gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen werden. Demgegenüber wird die integrative Schule als Modell verstanden, das unabhängig von individuellen Voraussetzungen gemeinsame Bildung ermöglicht und somit einen zentralen Beitrag zu Chancengleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe leistet (vgl. ebd.: 491).

Zwar wird anerkannt, dass integrative Förderung nicht zwingend bedeutet, dass alle Schüler*innen jederzeit in der selben Klasse unterrichtet werden müssen. Differenzierte Angebote wie Fördergruppen, Lerninseln oder temporäre Unterstützungssettings werden durchaus als Teil integrativer Schulkonzepte verstanden. Entscheidend sei jedoch, dass diese Angebote durchlässig bleiben und nicht zu dauerhaften Trennstrukturen führen. In diesem Sinne wird die verstärkte Auslagerung von Schüler*innen in Förderklassen als problematische Verschiebung hin zu systematischer Separation interpretiert (vgl. Grosser Rat des Kantons Aargau 2025e: 498).

Die Kritik richtet sich dabei nicht nur gegen die strukturelle Trennung an sich, sondern auch gegen deren potenzielle Langzeitfolgen. Es wird argumentiert, dass Schüler*innen, die in separativen Settings beschult werden, geringere Chancen auf eine erfolgreiche schulische und berufliche Integration haben können. Förderklassen werden in diesem Zusammenhang von den Gegner*innen nicht als Lösung bestehender Probleme betrachtet, sondern als Massnahme, die neue Herausforderungen und Ungleichheiten hervorbringen könnte (vgl. ebd.: 498).

Ein weiterer zentraler Kritikpunkt betrifft die konkrete Ausgestaltung möglicher Förderklassen. Dabei wird insbesondere davor gewarnt, dass solche Angebote zu undifferenzierten Sammelstrukturen werden könnten, in denen Schüler*innen mit sehr unterschiedlichen Abweichungen von schulischen Normvorstellungen zusammengefasst werden. Derartige Klassen würden nicht nur pädagogisch schwer zu führen und organisatorisch anspruchsvoll sein, sondern könnten auch langfristig problematische Bildungs- und Erwerbsverläufe begünstigen. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass unzureichend differenzierte Förderstrukturen das Risiko bergen, bestehende Benachteiligungen zu verstärken und dadurch auch gesellschaftliche Folgekosten nach sich ziehen könnten (Grosser Rat des Kantons Aargau 2025d: 491).

«Damit ist aus unserer Sicht die Motion 25.143 hinfällig» (ebd. 2025: 493).

Ein weiterer Einwand betrifft die Notwendigkeit der Motion. Es wird argumentiert, dass mit der Motion 25.131 bereits ein Vorstoss angenommen wurde, der Gemeinden beim Aufbau regionaler Förderangebote unterstützt. Da der Regierungsrat diese Umsetzung bereits aufgenommen habe, sei die Motion 25.143 nicht mehr erforderlich (vgl. ebd.: 493).

Statt einer zusätzlichen Motion solle den laufenden Massnahmen zur Weiterentwicklung der integrativen Schule Zeit gegeben werden. Die Gegner*innen halten deshalb fest, dass die Motion auch in der geänderten Form überflüssig sei (vgl. ebd.: 493).

«Bei dieser Formulierung kann man sich sehr gut vorstellen, dass etliche Grossrätinnen und Grossräte (...) ebenfalls einer Förderklasse zugeteilt worden wären» (ebd.: 499).

Kritisiert wird zudem die begriffliche Unklarheit der Motion. Insbesondere wird kritisiert, dass durch die Begriffe wie «auffälliges» oder «herausforderndes» Verhalten die Gefahr bestehe, dass sehr viele Schüler*innen potenziell einer Förderklasse zugewiesen werden könnten (vgl. ebd.: 499).

Zudem bleibt aus Sicht der Gegner*innen offen, was genau unter «besonderem heilpädagogischem Förderbedarf» zu verstehen ist. Diese Unklarheiten werden als problematisch beschrieben, weil nicht deutlich wird, welche Schüler*innen künftig «in der Regel» einer Förderklasse zugeteilt würden. Auch die Frage, ob eine Zuweisung freiwillig erfolgen oder durch einen formellen Entscheid angeordnet werden soll, bleibt aus Sicht der Gegner*innen unbeantwortet (vgl. ebd.: 501).

Zudem wird argumentiert, dass der Zusatz «in der Regel» faktisch dennoch zu einer Verpflichtung der Gemeinden führen könnte, entsprechende Strukturen bereitzustellen. Dafür wären zusätzliche Räume, Lehrpersonen und organisatorische Ressourcen notwendig. Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass eine solche Zuweisung die flexible Arbeit der schulischen Heilpädagogik einschränken könnte, da SHP weniger im Regelunterricht, in Kleingruppen oder in der Begabtenförderung eingesetzt werden könnten (vgl. ebd.: 499f.).

6 Diskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Dokumentenanalyse diskutiert und in Bezug auf die theoretischen Grundlagen der Arbeit eingeordnet. Ziel ist es, die zuvor dargestellten Befunde über die bildungspolitische Debatte zur Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau analytisch zu vertiefen und deren Bedeutung im Kontext der Forschungsfrage herauszuarbeiten.

Dabei steht insbesondere die Verknüpfung zwischen empirischen Ergebnissen und theoretischen Konzepten im Mittelpunkt. Die Diskussion ermöglicht es, die in der Analyse identifizierten Argumentationen, Deutungsmuster und Positionen im Hinblick auf zentrale Begriffe wie Integration, Inklusion, Separation sowie soziale Ungleichheit zu reflektieren.

Darüber hinaus dient dieses Kapitel dazu, die Ergebnisse zu interpretieren und deren übergeordnete Bedeutung für die Einordnung der bildungspolitischen Debatte zu erschliessen.

In diesem Zusammenhang werden auch Spannungsfelder und mögliche Widersprüche sichtbar gemacht sowie kritisch reflektiert.

Das Kapitel gliedert sich in drei Teile: Zunächst erfolgt die Einordnung der Ergebnisse im theoretischen Kontext (Kapitel 6.1). Anschliessend werden die zentralen Ergebnisse interpretiert (Kapitel 6.2) und zum Schluss wird die bildungspolitische Debatte kritisch reflektiert (Kapitel 6.3).

6.1 Einordnung der Ergebnisse im theoretischen Kontext

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse lassen sich überwiegend integrativen und nur in begrenztem Mass inklusiven Schulkonzepten zuordnen (vgl. Kapitel 2.1). Zwar wird der Inklusionsbegriffe vereinzelt erwähnt, jedoch wird im grössten Teil der Debatte der Begriff der Integration verwendet. Die Begriffe bleiben jedoch häufig unscharf und werden nicht im engeren theoretischen Sinne verwendet. Zudem zeigt sich, dass in der Debatte meist keine klare Unterscheidung zwischen Integration und Inklusion gemacht wird, was im Widerspruch zu den theoretischen Grundlagen steht. Gleichzeitig wird deutlich, dass die vorgeschlagenen Massnahmen primär an bestehenden Strukturen anknüpfen und eher auf deren Anpassung als auf eine grundlegende Transformation des Bildungssystems abzielen.

In der Debatte zeigt sich zudem eine begriffliche Unschärfe in Bezug auf separative Strukturen. Die Befürworter*innen interpretieren Integration teilweise bereits so, dass die Zugehörigkeit zum gleichen Schulstandort als Ausdruck gemeinsamer Schule gilt. Dies widerspricht jedoch dem theoretischen und normativen Anspruch inklusiver Bildung (vgl. Kapitel 3.1). Förderklassen beruhen auf Differenzierung und stellen eine Form der Separation dar, auch wenn sie als temporäre oder unterstützende Massnahme verstanden werden. Damit orientieren sich die vorgeschlagenen Massnahmen stärker an einem Verständnis indirekter Integration. Die Förderung erfolgt zunächst in separativen Strukturen mit dem Ziel, Schüler*innen später wieder in die Regelklasse beziehungsweise in gesellschaftliche Teilhabe zu integrieren. Dies steht im Gegensatz zum inklusiven Verständnis sowie zur direkten Integration, welche gemeinsames Lernen von Beginn an als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe betrachten (vgl. Kapitel 2.1).

Die Argumentationen der Gegner*innen orientieren sich demgegenüber stärker an inklusionstheoretischen Annahmen. Sie betonen die Bedeutung gemeinsamer Beschulung für Chancengerechtigkeit und gesellschaftliche Teilhabe. Damit knüpfen sie an das dargestellte

Leitziel inklusiver Bildung an (vgl. Kapitel 2.3). Förderklassen werden von den Gegner*innen vermehrt als Form der Separation interpretiert, was mit den theoretischen Annahmen übereinstimmt. Zudem wird die Frage aufgeworfen, ob aus vergangenen Entwicklungen zu wenig gelernt wurde. Diese Argumentation lässt sich mit dem Wandel von Exklusion über Separation und Integration hin zur Inklusion in Verbindung bringen, da die historische Entwicklung des Bildungssystems lange Zeit von separierenden Strukturen geprägt war (vgl. Kapitel 2.2). Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen wurden in spezialisierten Einrichtungen beschult, wobei Separation als Mittel zur Herstellung möglichst homogener Lerngruppen und zur Entlastung des Regelschulsystems diente. Vor diesem Hintergrund befürchten die Gegner*innen von Förderklassen, dass mit der Wiedereinführung separierender Angebote frühere Muster der Aussonderung reproduziert werden könnten und damit die Bestrebungen hin zu einer inklusiven Bildung für alle Schüler*innen geschwächt würden.

Darüber hinaus verknüpfen die Gegner*innen ihre Argumentation eng mit der Problematik sozialer Ungleichheit. Während die Befürworter*innen vor allem Entlastung und Effizienz betonen, rücken die Gegner*innen die langfristigen Folgen für Bildungsbiografien und gesellschaftliche Teilhabe in den Vordergrund. Separation wird dabei als potenzieller Verstärkungsmechanismus sozialer Ungleichheit interpretiert, was dem theoretischen Verständnis entspricht (vgl. Kapitel 2.3).

Auch die Befürchtung, dass Schüler*innen aus Förderklassen nur schwer in Regelklassen zurückkehren, lässt sich vor dem Hintergrund der Annahme einordnen, dass Benachteiligung wesentlich durch institutionelle Bedingungen mitgeprägt wird. Zudem werden mögliche langfristige Auswirkungen auf Bildungs- und Erwerbsverläufe hervorgehoben. Separative Schulformen werden mit erhöhten Risiken eingeschränkter Teilhabechancen in Verbindung gebracht, was die Rolle des Bildungssystems bei der Verteilung gesellschaftlicher Chancen unterstreicht.

Insgesamt zeigt sich, dass die Gegner*innen ihre Argumentation stärker an einem Bildungsverständnis ausrichten, das strukturelle Barrieren und Mechanismen sozialer Ungleichheit berücksichtigt. Damit greifen sie zentrale Annahmen des theoretischen Rahmens auf und übertragen diese auf die bildungspolitische Debatte im Kanton Aargau.

Zusammenfassend bleibt jedoch eine deutliche Lücke zwischen theoretischem Anspruch und bildungspolitischer Praxis bestehen. Obwohl Inklusion als Leitprinzip fungiert, bleibt sie im politischen Diskurs weitgehend abstrakt. Die aktuellen Entwicklungen im Kanton Aargau lassen sich vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens und des normativen Anspruchs

eher als Verschiebung hin zu separativen Massnahmen anstatt als Transformation des Bildungssystems in Richtung Inklusion einordnen. Gleichzeitig zeigt sich eine Orientierung an Konzepten indirekter Integration, bei denen Separation weiterhin als legitimer Zwischenschritt zur gesellschaftlichen Teilhabe verstanden wird. Der inklusive Ansatz hingegen würde voraussetzen, dass Teilhabe von Beginn an innerhalb gemeinsamer Bildungsstrukturen ermöglicht wird (vgl. Kapitel 2.1).

6.2 Interpretation der zentralen Ergebnisse

Die Analyse der politischen Debatte zeigt, dass die Auseinandersetzung um Förderklassen im Kanton Aargau über die Frage einer konkreten schulorganisatorischen Massnahme hinausgeht. Vielmehr werden unterschiedliche Vorstellungen von Bildung, Förderung und dem Umgang mit Heterogenität sichtbar. Die verschiedenen politischen Akteur*innen nehmen ähnliche Herausforderungen wahr, interpretieren diese jedoch unterschiedlich. Diese unterschiedlichen Problemdeutungen beeinflussen wesentlich, welche Lösungsansätze als sinnvoll und notwendig erachtet werden.

Ein zentrales Ergebnis ist die unterschiedliche Problemdefinition der beteiligten politischen Akteur*innen. Die Befürworter*innen interpretieren die Situation der integrativen Schule primär als Überlastungs- und Umsetzungsproblem. Verweise auf die hohe Belastung der Lehrpersonen, den Fachkräftemangel, sinkende schulische Leistungen sowie unzureichende Ressourcen dienen dabei als Begründung für die Annahme, dass die bestehende Form der integrativen Schule an ihre Grenzen gestossen sei. Förderklassen erscheinen in dieser Perspektive als pragmatische Lösung, um gezieltere Förderung zu ermöglichen und gleichzeitig die Regelklassen zu entlasten. Es lässt sich daraus interpretieren, dass die Befürworter*innen Chancengerechtigkeit vor allem über eine bedarfsgerechte Förderung definieren. Im Vordergrund steht die Annahme, dass Schüler*innen am besten unterstützt werden können, wenn die Lernumgebung ihren individuellen Voraussetzungen möglichst genau entspricht. Die gemeinsame Beschulung aller Kinder wird dabei gegenüber der Wirksamkeit der Förderung und der Sicherung der Bildungsqualität weniger stark gewichtet.

Demgegenüber definieren die Gegner*innen das Problem grundlegend anders. Für sie liegt die Herausforderung nicht im Konzept der integrativen Schule selbst, sondern in dessen unvollständiger Umsetzung. Die hohe Belastung von Lehrpersonen, der Fachkräftemangel oder schulische Leistungsprobleme werden zwar ebenfalls anerkannt, jedoch nicht als Folge der integrativen Schule interpretiert. Stattdessen werden unzureichende Ressourcen,

gesellschaftliche Veränderungen und bestehende Umsetzungsdefizite als zentrale Ursachen betrachtet. Daraus ergibt sich eine andere Schlussfolgerung. Anstatt neue Strukturen zu schaffen, soll das bestehende System weiterentwickelt und gestärkt werden. Es lässt sich interpretieren, dass die Gegner*innen weiterhin von der grundsätzlichen Umsetzbarkeit inklusiver Bildung ausgehen und die Lösung in weiteren Massnahmen, welche das inklusive Schulsystem stärken, sehen. Die politische Kontroverse entsteht somit weniger aus unterschiedlichen Beobachtungen als aus unterschiedlichen Schlussfolgerungen derselben Herausforderungen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass die Debatte von unterschiedlichen Vorstellungen von Bildungsqualität geprägt ist. Die Befürworter*innen verbinden Bildungsqualität insbesondere mit Leistungsfähigkeit, klaren Förderstrukturen und der Funktionsfähigkeit des Schulsystems. Heterogenität erscheint dabei als Herausforderung, welche die Erreichung schulischer Ziele erschweren kann. Die Gegner*innen verstehen Bildungsqualität demgegenüber stärker als Ergebnis gemeinsamer Bildung und sozialer Teilhabe. Neben schulischen Leistungen werden auch soziale Kompetenzen, gegenseitige Akzeptanz und gesellschaftlicher Zusammenhalt als zentrale Bildungsziele betrachtet. Es zeigt sich somit, dass beide Seiten Bildungsqualität als wichtig erachten, jedoch unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wodurch diese erreicht werden kann.

Ein weiteres zentrales Ergebnis betrifft die Verwendung von Begriffen im politischen Diskurs. Besonders deutlich zeigt sich dies an der Neudefinition des Integrationsbegriffs im Jahr 2025. Während Integration in inklusionstheoretischen Ansätzen mit gemeinsamer Beschulung innerhalb derselben Klasse verbunden wird, definieren die Befürworter*innen Integration über die Zugehörigkeit zum gleichen Schulstandort. Förderklassen können dadurch als Teil der integrativen Schule dargestellt werden, solange die Schüler*innen weiterhin am schulischen Leben teilnehmen. Es lässt sich interpretieren, dass durch diese begriffliche Verschiebung versucht wird, Förderklassen mit bestehenden bildungspolitischen Leitbildern in Einklang zu bringen. Die Debatte dreht sich damit nicht nur um konkrete Massnahmen, sondern auch um die Deutung zentraler bildungspolitischer Begriffe.

Auch der Umgang mit wissenschaftlicher Evidenz ist für die Interpretation der Ergebnisse bedeutsam. Beide Seiten beziehen sich auf wissenschaftliche Studien, bewerten deren Aussagekraft jedoch unterschiedlich. Während die Befürworter*innen Forschungsergebnisse zugunsten der integrativen Schule teilweise als verzerrt oder wenig praxisnah kritisieren und stattdessen auf Leistungsentwicklungen sowie die Belastung von Lehrpersonen verweisen,

stützen sich die Gegner*innen auf Studien, welche positive Wirkungen integrativer Bildung auf Lernleistungen und soziale Teilhabe aufzeigen. Es lässt sich interpretieren, dass wissenschaftliche Evidenz in der Debatte weniger als gemeinsame Entscheidungsgrundlage dient, sondern selektiv zur Legitimation bereits bestehender Positionen herangezogen wird.

Ein weiterer zentraler Befund betrifft die unterschiedlichen Vorstellungen über die Rolle der schulischen Heilpädagogik. Die Befürworter*innen argumentieren, dass Förderklassen die Möglichkeit bieten, heilpädagogische Fachpersonen gezielter einzusetzen, mehr Verantwortung zu übergeben und allgemein deren Berufsfeld attraktiver zu gestalten. Die Gegner*innen betonen dagegen die beratende und systemunterstützende Funktion der schulischen Heilpädagogik innerhalb der Regelklassen. Es lässt sich interpretieren, dass beide Seiten unterschiedliche Vorstellungen davon haben, wie sonderpädagogische Expertise im Bildungssystem wirksam werden soll.

Darüber hinaus zeigen die Argumentationen unterschiedliche Vorstellungen von bildungspolitischer Steuerung. Die Gegner*innen verweisen wiederholt auf die Bedeutung der Gemeindeautonomie und bestehender regionaler Lösungen. Aus ihrer Sicht verfügen die Schulen bereits über ausreichende Möglichkeiten, situativ auf unterschiedliche Bedürfnisse zu reagieren. Die Befürworter*innen argumentieren hingegen stärker für kantonale koordinierte Strukturen, um vergleichbare Förderangebote sicherzustellen. Die Debatte betrifft somit nicht nur pädagogische Fragen, sondern auch unterschiedliche Auffassungen darüber, wie schulische Unterstützung organisiert und gesteuert werden soll.

Besonders deutlich werden die unterschiedlichen Grundannahmen in der Bewertung von Förderklassen selbst. Die Befürworter*innen beschreiben diese als flexible und durchlässige Zwischenlösung zwischen Regelklasse und Sonderschule. Die Gegner*innen interpretieren dieselben Strukturen hingegen als Rückschritt in ein separatives Schulsystem. Diese Argumentation knüpft an die dargestellte historische Entwicklung von Exklusion über Separation und Integration hin zur Inklusion an (vgl. Kapitel 2.1; Kapitel 2.2). Förderklassen werden von den Gegner*innen als Form der Separation interpretiert, was mit den theoretischen Annahmen inklusiver Bildung übereinstimmt. Zudem wird die Frage aufgeworfen, ob aus vergangenen Entwicklungen zu wenig gelernt wurde. Es lässt sich interpretieren, dass die Gegner*innen befürchten, mit der Ausweitung von Förderklassen könnten bereits überwunden geglaubte Formen institutioneller Aussonderung erneut an Bedeutung gewinnen. Demgegenüber verstehen die Befürworter*innen Förderklassen nicht als Rückschritt, sondern als notwendige und durchlässige Ergänzung des bestehenden Systems.

Auffällig ist zudem, dass beide Seiten ihre Positionen mit dem Kindeswohl begründen. Die Befürworter*innen argumentieren, dass einzelne Kinder in Förderklassen besser unterstützt werden können und dadurch von passenderen Lernbedingungen profitieren. Die Gegner*innen sehen das Kindeswohl hingegen stärker durch die gemeinsame Beschulung und die soziale Teilhabe innerhalb integrativer Lernsettings gewährleistet. Die Debatte zeigt damit, dass nicht die Zielsetzung selbst umstritten ist, sondern die Frage, auf welchem Weg diese am besten erreicht werden kann.

Schliesslich wird deutlich, dass politische Mehrheitsverhältnisse einen entscheidenden Einfluss auf den Ausgang der Debatte haben. Die Annahme der Motion lässt sich als Ergebnis einer parteipolitischen Konstellation interpretieren, in der sich insbesondere die Positionen der bürgerlichen Parteien gegenüber den anderen politischen Akteur*innen durchsetzen konnten. Dies verdeutlicht, dass bildungspolitische Entscheidungen nicht ausschliesslich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen oder pädagogischen Überlegungen beruhen, sondern auch durch politische Mehrheiten, Wertvorstellungen und strategische Interessen geprägt werden.

Zusammenfassend zeigt die Analyse, dass die Debatte um Förderklassen Ausdruck eines grundlegenden Konflikts über die zukünftige Ausrichtung des Bildungssystems ist. Während die Befürworter*innen individuelle Förderung, Bildungsqualität und die Funktionsfähigkeit des Systems in den Vordergrund stellen, betonen die Gegner*innen Chancengleichheit, gesellschaftliche Teilhabe und die Weiterentwicklung inklusiver Strukturen. Die politische Debatte um Förderklassen kann somit als grundlegender Konflikt zwischen stärker differenzierenden und stärker inklusionsorientierten Vorstellungen von Bildung verstanden werden.

6.3 Kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte

Die Analyse der Debatte um Förderklassen im Kanton Aargau zeigt, dass es sich nicht nur um eine fachliche Auseinandersetzung über schulische Organisationsformen handelt, sondern um einen politisch zugespitzten Diskurs, in dem komplexe bildungstheoretische Fragen vereinfacht und strategisch gerahmt werden.

Kritisch zu betrachten ist das Verständnis von Integration und Inklusion innerhalb der Debatte. Sowohl Befürworter*innen als auch Gegner*innen beziehen sich auf integrative Ansätze, jedoch wird das umfassendere Verständnis von Inklusion nur teilweise berücksichtigt. Während die Befürworter*innen Integration neu definieren und damit auch separierende Strukturen

legitimieren, greifen auch die Gegner*innen in ihrer Argumentation auf ein Verständnis von Integration zurück, das sich primär auf die gemeinsame Beschulung bezieht. Dabei wird jedoch zu wenig berücksichtigt, dass Inklusion im theoretischen Verständnis eine grundlegende Veränderung des gesamten Bildungssystems erfordert. Unterschiede zwischen Schüler*innen werden dabei nicht als Ausnahme, sondern als Normalität verstanden, auf die sich schulische Strukturen grundsätzlich ausrichten müssen (vgl. Kapitel 2.1). In der Debatte bleibt dieser Perspektivenwechsel weitgehend unberücksichtigt.

Auch die Gegner*innen, obwohl sie sich gegen eine Ausweitung separierender Strukturen positionieren, argumentieren häufig innerhalb bestehender Strukturen und setzen auf deren Weiterentwicklung. Damit wird die Frage, inwiefern das Bildungssystem selbst grundlegend verändert werden müsste, um den Anforderungen inklusiver Bildung gerecht zu werden, nur begrenzt thematisiert.

Ein zentraler Kritikpunkt der Debatte liegt in der unzureichenden Berücksichtigung struktureller Bedingungen. Obwohl Überlastung von Lehrpersonen, Ressourcenknappheit und steigende Anforderungen wiederholt thematisiert werden, werden diese selten als Ausdruck unzureichender Rahmenbedingungen für inklusive Bildung verstanden. Stattdessen wird ein Zusammenhang hergestellt, der die integrative Schule selbst als Ursache dieser Probleme darstellt. Dadurch verschiebt sich der Fokus von einer Analyse struktureller Ursachen hin zu organisatorischen Lösungsansätzen. Anstelle einer Verbesserung bestehender Bedingungen wird eine strukturelle Trennung als Lösung vorgeschlagen, ohne die grundlegende Ausrichtung des Bildungssystems zu hinterfragen.

In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Aussage, die «integrative schulische Heilpädagogik sei unsozial», kritisch zu hinterfragen. Diese Formulierung stellt eine stark normativ aufgeladene und zugespitzte Position dar. Zwar verweist sie auf reale Spannungsfelder, insbesondere auf die Schwierigkeit, unter begrenzten Ressourcen allen Schüler*innen gerecht zu werden. Allerdings wird aus dieser Beobachtung eine weitreichende Schlussfolgerung gezogen, die konzeptionell problematisch ist.

Die Argumentation folgt der Logik, dass unzureichende individuelle Förderung innerhalb integrativer Settings ein Beleg für deren grundsätzliche soziale Ungerechtigkeit sei. Dabei wird jedoch ausgeblendet, dass diese Defizite nicht dem integrativen Ansatz selbst zuzuschreiben sind, sondern vielmehr auf unzureichende strukturelle Voraussetzungen zurückgehen. Die Umkehrung dieses Zusammenhangs führt zu einer Verkürzung, in der ein strukturelles Problem als konzeptionelles Scheitern interpretiert wird.

Zudem zeigt sich in dieser Aussage ein verändertes Verständnis von sozialer Gerechtigkeit. In der Debatte wird soziale Gerechtigkeit von den Befürworter*innen eher so verstanden, dass Kinder möglichst individuell und in möglichst homogenen Gruppen gefördert werden. Dabei gerät jedoch ein wichtiger Aspekt in den Hintergrund und zwar die soziale Funktion von Schule. Gemeinsames Lernen trägt nicht nur zur fachlichen Entwicklung bei, sondern ist auch zentral für das Zusammenleben in einer Gesellschaft, da soziale Kompetenzen und gegenseitiges Verständnis gefördert werden.

Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass durch solche Argumentationen separierende Strukturen nicht nur legitimiert, sondern normativ aufgewertet werden. Wenn Separation als «sozialer» dargestellt wird als gemeinsame Bildung, wird ein grundlegender Perspektivenwechsel vollzogen, der potenziell weitreichende Folgen für die Ausrichtung des Bildungssystems haben kann. Insbesondere wird dadurch die Gefahr einer schleichenden Normalisierung von Separation verstärkt.

Ein weiterer kritischer Aspekt betrifft den Umgang mit wissenschaftlichen Forschungsergebnissen. Die selektive Nutzung und deren gleichzeitig Infragestellung deutet darauf hin, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht als gemeinsamer Referenzrahmen dienen, sondern funktional in politische Argumentationsstrategien eingebunden werden. Dadurch wird nicht nur die Komplexität empirischer Befunde reduziert, sondern auch die Möglichkeit einer evidenzbasierten Weiterentwicklung des Bildungssystems eingeschränkt.

Auch die begriffliche Unschärfe ist problematisch. Kategorien wie «Förderbedarf» oder «auffälliges Verhalten» bleiben oft undefiniert und eröffnen Interpretationsspielräume, die die Ausweitung separierender Massnahmen begünstigen können. Dabei besteht die Gefahr, dass Normvorstellungen von «Normalität» zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beitragen.

Auffällig ist zudem, dass die Perspektive der direkt betroffenen Schüler*innen in der Debatte kaum berücksichtigt wird. Obwohl das Kindeswohl als Argument dient, wird dieses ausschliesslich aus Sicht politischer und institutioneller Akteur*innen definiert. Erfahrungen von Schüler*innen, beispielsweise im Hinblick auf Zugehörigkeit, Ausgrenzung oder Unterstützung im Schulalltag, bleiben unberücksichtigt. Dadurch entsteht ein einseitiges Bild, in dem über die Betroffenen gesprochen wird, ohne ihre Perspektiven systematisch einzubeziehen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund inklusiver Bildung problematisch, da gerade die Berücksichtigung individueller Erfahrungen ein zentrales Element darstellt.

Zudem zeigen sich auch in den Argumentationen der Gegner*innen teilweise Aspekte, die nicht vollständig einem konsequent inklusiven Verständnis entsprechen. Zwar positionieren sie sich klar gegen eine systematische Ausweitung separierender Strukturen und betonen die Bedeutung gemeinsamer Beschulung. Gleichzeitig wird die Motion der SVP und FDP 25.131 betreffend Bildung von regionalen Förderangeboten angenommen, welche sich auf Klein-, Integration, und Spezialklassen bezieht. Diese Massnahmen werden von den Gegner*innen nicht als Abkehr von der Integration verstanden, sondern als notwendige und situative Ergänzungen innerhalb eines grundsätzlich integrativen Systems. Dennoch weisen sie strukturelle Merkmale von Separation auf, da Förderung nicht im gemeinsamen Unterricht stattfindet. Damit zeigt sich, dass auch die Position der Gegner*innen nicht eindeutig einem rein inklusiven Ansatz zugeordnet werden kann, sondern sich in einem Spannungsfeld zwischen inklusiver Zielsetzung und pragmatischen Lösungen bewegt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Debatte um Förderklassen im Kanton Aargau weniger von einer differenzierten Analyse schulischer Realität als von politischen Deutungen geprägt ist. Komplexe bildungstheoretische Fragen werden dabei verkürzt, strukturelle Rahmenbedingungen unzureichend berücksichtigt und wissenschaftliche Erkenntnisse selektiv verwendet. Der Fokus auf organisatorische Lösungen verdeckt dabei die grundlegende Frage, inwiefern das bestehende Bildungssystem den Anforderungen inklusiver Bildung überhaupt gerecht wird. Dadurch bleibt das Potenzial einer systemischen Weiterentwicklung weitgehend ungenutzt. Eine differenzierte bildungspolitische Auseinandersetzung müsste demgegenüber stärker die strukturellen Voraussetzungen, die Perspektiven der Betroffenen sowie die langfristigen Folgen separierender Massnahmen in den Blick nehmen.

7 Schlussfolgerung

Die vorliegende Arbeit hat die bildungspolitische Debatte um die Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau im Kontext inklusiver Bildung untersucht. Ziel war es, die Argumentationen politischer Akteur*innen zu analysieren und deren Bedeutung für den Umgang mit Vielfalt im Bildungssystem einzuordnen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Debatte durch unterschiedliche Problemdeutungen, Begriffsverwendungen und normative Vorstellungen geprägt ist. Dabei wird deutlich, dass es sich nicht nur um eine Frage der Organisation schulischer Förderung handelt, sondern um unterschiedliche Auffassungen darüber, wie Bildungssysteme mit Heterogenität umgehen sollen. Förderklassen werden in diesem Zusammenhang von den Befürworter*innen als

pragmatische Lösung dargestellt, während sie von den Gegner*innen als potenzieller Rückschritt im Hinblick auf inklusive Bildung bewertet werden.

Zudem wird sichtbar, dass zentrale Begriffe wie Integration und Inklusion im politischen Diskurs unterschiedlich verwendet und neu definiert werden. Dies trägt dazu bei, dass Massnahmen wie Förderklassen als mit bestehenden Leitbildern vereinbar dargestellt werden können, obwohl sie strukturell auch Elemente von Separation enthalten. Die Debatte verdeutlicht somit, dass bildungspolitische Auseinandersetzungen nicht nur auf fachlichen Argumenten beruhen, sondern auch durch strategische, normative und politische Faktoren geprägt sind.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Diskussion um Förderklassen ein grundlegendes Spannungsfeld im Bildungssystem sichtbar macht. Dieses besteht zwischen dem Anspruch, allen Schüler*innen gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, und der Herausforderung, unterschiedlichen Bedürfnissen im schulischen Alltag gerecht zu werden. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass diese Spannungen nicht abschliessend aufgelöst werden können, sondern weiterhin Gegenstand bildungspolitischer Auseinandersetzungen bleiben.

Darüber hinaus wird deutlich, dass sich gegenwärtig wieder verstärkt separative Tendenzen im Bildungssystem zeigen, anstatt die Weiterentwicklung hin zu einer tatsächlichen Inklusion konsequent voranzutreiben. Der Fokus liegt vermehrt auf organisatorischer Trennung, während eine grundlegende Anpassung und Transformation des bestehenden integrativen Bildungssystems hin zu einem inklusiven Bildungssystem weniger im Zentrum steht. Statt strukturelle Ursachen und bestehende Barrieren umfassend zu hinterfragen, werden separative Massnahmen zunehmend als Lösung für aktuelle Herausforderungen betrachtet. Die Entwicklungen im Kanton Aargau können daher als Hinweis darauf verstanden werden, dass der normative Anspruch inklusiver Bildung in der bildungspolitischen Praxis nur teilweise umgesetzt wird.

7.1 Beantwortung der Forschungsfrage

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

Wie wird die Einführung von Förderklassen im Kanton Aargau im bildungspolitischen Diskurs begründet und legitimiert?

Die Analyse zeigt, dass die Einführung von Förderklassen im bildungspolitischen Diskurs sowohl durch Problemdeutungen als auch durch spezifische Legitimationsstrategien begründet und gerechtfertigt wird.

Die Begründung erfolgt in erster Linie über die Darstellung der integrativen Schule als zunehmend überlastet. Es wird argumentiert, dass die bestehenden Strukturen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen nicht mehr ausreichend gerecht werden und Lehrpersonen stark belastet sind. Förderklassen werden in diesem Zusammenhang als notwendige Reaktion auf diese Herausforderungen dargestellt, mit dem Ziel, eine gezieltere Förderung zu ermöglichen und die Regelklassen zu entlasten.

Ergänzend wird die Einführung mit weiteren Problemlagen begründet, insbesondere mit Leistungsproblemen, dem Fachkräftemangel sowie den steigenden Anforderungen im schulischen Alltag. Diese Entwicklungen werden als Hinweise darauf interpretiert, dass das bestehende System an seine Grenzen stösst.

Die Legitimation der Förderklassen erfolgt zudem durch verschiedene Argumentationsstrategien. Ein zentraler Aspekt ist die Umdeutung des Integrationsbegriffs. Integration wird dabei nicht mehr primär über den gemeinsamen Unterricht in der selben Klasse definiert, sondern über die Zugehörigkeit zum gleichen Schulstandort. Auf dieser Grundlage können Förderklassen als Teil eines integrativen Systems dargestellt werden, obwohl sie in der Theorie als Separation gelten.

Zudem wird die Einführung mit dem Argument des Kindeswohls legitimiert. Individuelle Förderung in angepassten Settings wird als notwendig dargestellt, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden. In diesem Zusammenhang wird auch betont, dass flexible Lösungen erforderlich seien, um Schüler*innen «am richtigen Ort zur richtigen Zeit» zu fördern.

Ein weiterer Bestandteil der Legitimation besteht in der kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen zur integrativen Schule. Diese werden teilweise infrage gestellt oder relativiert, während gleichzeitig Studien herangezogen werden, die die eigene Argumentation stützen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Einführung von Förderklassen im bildungspolitischen Diskurs durch die Verknüpfung von Problembeschreibungen und normativen Rechtfertigungen begründet und legitimiert wird. Förderklassen werden dabei als notwendige und sachlich

begründete Massnahme dargestellt, um auf die aktuellen Herausforderungen im Bildungssystem zu reagieren.

7.2 Bedeutung für die Soziale Arbeit und Ausblick

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit ergeben sich konkrete Handlungsaufträge für die Soziale Arbeit im schulischen Kontext. Die Debatte um Förderklassen zeigt, dass Sozialarbeitende nicht nur unterstützend tätig sind, sondern aktiv zur Gestaltung von Bildungsprozessen und zur Sicherung von Teilhabe beitragen.

Ein zentraler Auftrag besteht darin, mögliche Formen von Ausgrenzung frühzeitig zu erkennen und kritisch zu reflektieren. Wenn Förderangebote ausserhalb der Regelklasse stattfinden, ist die Soziale Arbeit gefordert zu prüfen, welche Auswirkungen dies auf die soziale Teilhabe der betroffenen Schüler*innen hat. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, dass temporäre Fördermassnahmen nicht zu dauerhaften Trennstrukturen führen.

Zudem ist die Soziale Arbeit gefordert, sich für die Perspektiven der betroffenen Schüler*innen einzusetzen. In der politischen Debatte bleiben deren Erfahrungen häufig unberücksichtigt. Sozialarbeitende haben die Aufgabe, die Lebensrealitäten und Bedürfnisse der Schüler*innen sichtbar zu machen und in schulische Entscheidungsprozesse einzubringen. Dies betrifft insbesondere Fragen von Zugehörigkeit, Stigmatisierung und Unterstützung im Schulalltag.

Ein weiterer wichtiger Auftrag liegt in der kritischen Auseinandersetzung mit strukturellen Bedingungen. Die Analyse zeigt, dass viele Herausforderungen im schulischen Kontext nicht nur auf individuelle Schwierigkeiten zurückzuführen sind, sondern auch mit Rahmenbedingungen wie Ressourcen, Klassengrössen oder institutionellen Vorgaben zusammenhängen. Die Soziale Arbeit ist gefordert, diese Zusammenhänge zu benennen und darauf hinzuwirken, dass strukturelle Probleme nicht durch separierende Massnahmen beantwortet werden.

Darüber hinaus nimmt die Soziale Arbeit eine vermittelnde Rolle zwischen verschiedenen Akteur*innen im Schulsystem ein. Sie unterstützt die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Schulleitungen und weiteren Fachpersonen und trägt dazu bei, Lösungen zu entwickeln, die sowohl individuelle Förderung als auch soziale Teilhabe berücksichtigen.

Schliesslich ist die Soziale Arbeit auch gefordert, sich über den schulischen Alltag hinaus in fachliche und bildungspolitische Diskurse einzubringen. Dies bedeutet, auf mögliche Folgen von bildungspolitischen Entscheidungen hinzuweisen und die eigene professionelle

Perspektive in Diskussionen einzubringen. Dabei geht es nicht um politisches Engagement im engeren Sinne, sondern um eine fachlich begründete Positionierung im Hinblick auf Teilhabe, Chancengleichheit und die Vermeidung von Ausgrenzung.

Insgesamt wird deutlich, dass die Soziale Arbeit nicht nur unterstützend tätig ist, sondern eine aktiv gestaltende und kritisch-reflexive Rolle im Bildungssystem einnimmt. Sie trägt dazu bei, dass Fragen von Teilhabe und Ausgrenzung in schulischen und bildungspolitischen Entwicklungen berücksichtigt werden. Darüber hinaus zeigt die vorliegende Arbeit weiteren Forschungs- und Handlungsbedarf auf. Da die Förderklassen im Kanton Aargau erst auf das Schuljahr 2026/27 eingeführt werden, liegen bislang keine Erkenntnisse zu deren konkreten Auswirkungen vor. Zukünftige Untersuchungen könnten daher analysieren, wie sich die neuen Förderstrukturen auf die Bildungs- und Teilhabechancen von Schüler*innen, die Zusammenarbeit der beteiligten Fachpersonen sowie die Umsetzung inklusiver Bildung auswirken. Ebenso erscheint es sinnvoll, die Perspektiven von betroffenen Schüler*innen und deren Eltern stärker in den Blick zu nehmen, da diese in der politischen Debatte bislang nur wenig berücksichtigt werden.

8 Literaturverzeichnis

- Aellig, S./ Altmeyer, S./ Lanfranchi, A. (2021). Schulische Inklusion. Daten, Fakten und Positionen. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HFH). o.V. URL: <https://edudoc.ch/record/236812>. [Zugriff: 11.04.2026].
- Aargauer Schulgesetz (Schulgesetz, SchG) vom 17. März 1981 (SAR 401.100).
- AvenirSocial (2026). Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis. o. V. URL: https://avenirsocial.ch/app/uploads/2025/12/berufskodex_de_2026-01.pdf. [Zugriff: 16.04.2026].
- Baier, F. (2011). Warum Schulsozialarbeit? Fachliche Begründungen der Rolle von Schulsozialarbeit im Kontext von Bildung und Gerechtigkeit. In: Baier, F./ Deinet, U. (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. Verlag Barbara Budrich. S. 85-96.
- Biewer, G./ Proyer, M./ Kremsner, G. (2019). Inklusive Schule und Vielfalt. 1. Auflage. Verlag W. Kohlhammer. S. 21-27.
- Bildung Schweiz (2023). Grosse kantonale Unterschiede beim inklusivem Unterricht - trotz klarem Nutzen. URL: <https://www.bildungschweiz.ch/detail/grosse-kantonale-unterschiede-bei-inklusivem-unterricht-trotz-klarem-nutzen>. [Zugriff: 20.04.2026].
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (BV) vom 18. April 1999 (SR 101).
- Deutsche UNESCO-Kommission (2020). Inklusion und Bildung: für alle heißt für alle. Erste Auflage. Deutsche UNESCO-Kommission.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016). Lehrplan 21 - Gesamtausgabe. URL: <https://www.lehrplan21.ch/>. [Zugriff: 18.04.2026].
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2024). Obligatorische Schule. URL: <https://www.aboutswitzerland.eda.admin.ch/de/obligatorische-schule> [Zugriff: 11.04.2026].
- Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 11. Auflage, Originalausgabe. Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 321-332.
- Grosser Rat Kanton Aargau (2024a). Abstimmungsprotokoll. (24.220) Motion der FDP-Fraktion (Sprecherin Sabina Freiermuth, Zofingen) vom 2. Juli 2024 betreffend flächendeckende Führung von Förderklassen im Kanton Aargau. Grosser Rat Kanton Aargau. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6300593> [Zugriff: 19.04.2026].
- Grosser Rat Kanton Aargau (2024b). Motion der FDP-Fraktion (Sprecherin Sabina Freiermuth, Zofingen) vom 2. Juli 2024 betreffend flächendeckende Führung von Förderklassen im Kanton Aargau. Grosser Rat Kanton Aargau. URL:

<https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6300593> [Zugriff: 24.03.2026].

Grosser Rat Kanton Aargau (2024c). Wortprotokoll. 115. Sitzung vom 5. November 2024 von 14:00 bis 16:55 Uhr (Art. 1566-1576). Grosser Rat Kanton Aargau. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6139366> [Zugriff: 12.04.2026].

Grosser Rat Kanton Aargau (2025a). Abstimmungsprotokoll. (25.143) Motion der Fraktionen FDP (Sprecherin Sabina Freiermuth, Zofingen) und SVP vom 29. April 2025 betreffend Bildung von Förderklassen zur gezielten Unterstützung von Schülern und Schülerinnen mit spezifischem Förderbedarf. Grosser Rat Kanton Aargau. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6550721> [Zugriff: 19.04.2026].

Grosser Rat Kanton Aargau (2025b). Motion der Fraktionen SVP (Sprecher Stephan Müller, SVP, Möhlin) und FDP vom 29. April 2025 betreffend Bildung von regionalen Förderangeboten (z. B. Einführungs-, Klein-, Integrations- und Spezialklassen) zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf. o. V. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6457373> [Zugriff: 15.04.2026].

Grosser Rat Kanton Aargau (2025c). Motion der Fraktionen FDP (Sprecherin Sabina Freiermuth, Zofingen) und SVP vom 29. April 2025 betreffend Bildung von Förderklassen zur gezielten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf. o. V. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6457373> [Zugriff: 12.04.2026].

Grosser Rat Kanton Aargau (2025d). Wortprotokoll. 17. Sitzung vom 9. September 2025 von 10:00 bis 12:35 Uhr (Art. 0241-0253). Grosser Rat Kanton Aargau. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6457373> [Zugriff: 13.04.2026].

Grosser Rat Kanton Aargau (2025e). Wortprotokoll 18. Sitzung vom 9. September 2025 von 14:00 bis 16:50 Uhr (Art. 0254-0256). Grosser Rat Kanton Aargau. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6457373> [Zugriff: 11.04.2026].

Heimlich, U. (2019). Inklusive Pädagogik: eine Einführung. Verlag W. Kohlhammer.

Hoffmann, N. (2018). Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung: Überblick und Einführung. Verlag Beltz. S. 99-133.

Kanton Aargau (2026). Neues Volksschulgesetz tritt per Schuljahr 2026/27 in Kraft. URL: https://www.ag.ch/de/medien/medienmitteilungen?mm=neues-volksschulgesetz-tritt-per-schuljahr-2026-27-in-kraft-9086dc90-881e-4ef7-9a3f-07c70c04a410_de [Zugriff: 24.03.2026].

Kanton Aargau (o.J.). Kanton Aargau. Kurz erklärt. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/173/Kurz%20erkl%C3%A4rt?ResetBreadcrumb=T#S> [Zugriff: 07.05.2026].

- Möckel, A. (1988). Geschichte der Heilpädagogik. Verlag Klett-Cotta. S. 162-247.
- Regierungsrat Kanton Aargau (2024). Motion der FDP-Fraktion (Sprecherin Sabina Freiermuth, Zofingen) vom 2. Juli 2024 betreffend flächendeckende Führung von Förderklassen im Kanton Aargau; Ablehnung. o. V. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6300593> [Zugriff: 12.04.2026].
- Regierungsrat des Kantons Aargau (2025a). Motion der Fraktion FDP und SVP vom 29. April 2025 betreffend Bildung von Förderklassen zur gezielten Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf; Ablehnung beziehungsweise Entgegennahme als Postulat. o. V. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6550721> [Zugriff: 13.04.2026].
- Regierungsrat Kanton Aargau (2025b). Motion der Fraktionen SVP (Sprecher Stephan Müller, SVP, Möhlin) und FDP vom 29. April 2025 betreffend Bildung von regionalen Förderangeboten (z. B. Einführungs-, Klein-, Integrations- und Spezialklassen) zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit spezifischem Förderbedarf; Entgegennahme mit Erklärung. o. V. URL: <https://www.ag.ch/grossrat/grweb/de/195/Detail%20Gesch%C3%A4ft?ProzId=6550566> [Zugriff: 15.04.2026].
- Sagelsdorff, R. (2025). Widersprüche und Spannungen der integrativen Schule in einem selektiven Bildungssystem. Überlegungen aus soziologischer Perspektive. In: Crain, F. (Hg.). Beziehungsraum Schule. Bildung zwischen Freiheit und Kontrolle. 1. Auflage. Verlag edition 8. S. 124-138.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2007). Grundlagendokument: Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik. o. V. URL: <https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>. [Zugriff: 18.04.2026].
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) (2025). Tätigkeitsprogramm 2025-2028: Fortschreibung 2026. EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren). URL: <https://www.edk.ch/de/themen/sonderpaedagogik>. [Zugriff: 18.04.2026].
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) (2026). Bildungsbericht Schweiz 2026. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). URL: <https://www.skbf-csre.ch/bildungsbericht/bildungsbericht/>. [Zugriff: 18.04.2026].
- Spies, A./ Pötter, N. (2011). Soziale Arbeit an Schulen: Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunissen, G./ Helmut, S. (2018). Einführung: Von der Integration zur Inklusion im Sinne von Empowerment. In: Schwalb, H./ Theunissen, G./ Schwalb, H./ Theunissen, G. (Hg.). Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit: Best Practice-Beispiele: Wohnen - Leben - Arbeit - Freizeit. 3. Auflage. Kohlhammer Verlag. S. 11-36.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes (KRK) vom 20. November 1989 (SR 0.107).

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK) vom 13. Dezember 2006 (SR 0.109).

Verfassung des Kantons Aargau (KV AG) vom 25. Juni 1980 (SAR 110.000).

Verordnung über die Volksschule (V VSG) vom 27. Juni 2012 (SAR 421.313).

9 Hilfsmittelverzeichnis

Hilfsmittel	Verwendung
ChatGPT	Verwendet zur Unterstützung bei der Literaturrecherche, sowie zur sprachlichen Überarbeitung und Umformulierung einzelner Textpassagen. Die Auswahl, Prüfung und Verwendung sämtlicher Quellen sowie die inhaltliche Verantwortung lagen bei der Autorin.
Atlas.ti	Verwendet zur Organisation, Codierung und Auswertung der Dokumente im Rahmen der qualitativen Dokumentenanalyse.
Zotero	Verwendet zur Erstellung des Literaturverzeichnisses.