



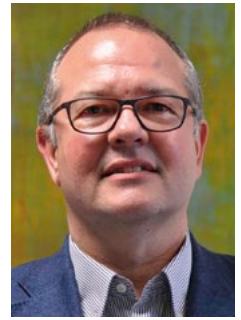
Tobias Bernasconi



Katja Bieritz



Harald Goll



Michael Wagner

Schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung Erste Ergebnisse einer Pilotstudie

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer Pilotbefragung zur Umsetzung schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung dar. Durch sieben leitfadengestützte Befragungen wurden die bisherigen Erfahrungen, Chancen sowie auch Schwierigkeiten thematisiert und systematisch mittels Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse beschreiben unterrichtliche Aspekte, schulorganisatorische und strukturelle Bedingungen, aber auch Haltungen und Einstellungen sowie Aspekte der sozialen Integration. Abschließend wird ein bereits installiertes Netzwerk für den fachlichen Austausch und die interdisziplinäre Zusammenarbeit vorgestellt.

Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung bilden eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichsten Eigenschaften. Gemein ist der Personengruppe bei aller Unterschiedlichkeit in den existierenden Beschreibungen eine i. d. R. hohe Vulnerabilität und ein lebenslanger komplexer Pflege- und Betreuungsbedarf sowie eingeschränkte, rudimentäre Möglichkeiten zur Partizipation.

Im Wissen um die Vielzahl der Begrifflichkeiten und ihrer jeweiligen Begrenztheit (siehe Bernasconi, Seite 308ff.) wird im folgenden Beitrag der Begriff ‚Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung‘ als Arbeitsbegriff verwendet. Gleichsam wird diese Begrifflichkeit nicht als primär personenbezogen verstanden, sondern als Beschreibung eines sozial-gesellschaftlichen Phänomens.

Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die Forderung nach ‚Inklusion‘ ist seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 ein bedeutender Faktor in aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussionen. Inklusion stellt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe dar und impliziert für unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen eine transdisziplinäre Herausforderung. Innerhalb der Diskussion spielt der Aspekt der Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in das bestehende Schulsystem eine besondere Rolle. Dabei bestehen zwischen der Idee des gemeinsamen Lernens und der Umsetzung weiterhin Diskrepanzen hinsichtlich einer fordernden Theorie auf der einen und der praktischen Gestaltung auf der anderen Seite. Mit dem Begriff Inklusion wird alltäglich zur Sprache gebracht, „dass Menschen mit Behinderung auf Menschen ohne Behinderung treffen oder (...) jene mit Behinderung als zur Teilhabe berechtigt adressiert werden“ (Bernasconi et al, 2017, s. S. 41). Eine differenzierte Reflexion der Begrifflichkeiten findet dabei nicht immer statt. Vielmehr wird die Möglichkeit zur ‚Inklusion‘ von Schülerinnen und Schülern als personenbezogenes Merkmal in Zusammenhang mit der Eigenschaft ‚Behinderung‘ gebracht und der Erfolg ‚schulischer Inklusion‘ mehrheitlich am gelungenen Einfügen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler in das bestehende System der Allgemeinen Schule bewertet.

In einem spezifischeren Verständnis meint ‚inklusive Schulentwicklung‘ dagegen den Prozess hin zu einem auf Anerkennung und Wertschätzung von Differenz basierenden schulischen System, in welchem Benachteiligungen und Barrieren identifiziert und bearbeitet werden (vgl. Ziemer, 2017, S. 101). Die UNESCO-Leitlinien zur Inklusion für die Bildungspolitik sprechen hier bereits früh im Kontext von Bildung davon, „dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Kinder angemessen zu unterrichten.“ (DUK, 2010, S. 9). Entsprechend geht es um „strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer, 2009, S. 193).

Auch aktuelle wissenschaftliche Veröffentlichungen verweisen auf die Notwendigkeit einer systematischen gesellschaftstheoretischen Reflexion im Kontext der Inklusionsdebatte und arbeiten heraus, dass die Forderung nach gleichwertiger Teilhabe und Anerkennung von Diversität nicht frei von Widersprüchen ist (vgl. u. a. Katzenbach, 2012; Dust et al, 2015; Sturm, Köpfer & Wagener, 2016). So wird zum einen auf den Widerspruch zwischen einem Denken in egalitärer Differenz und einem Schulsystem, dem (scheinbar) meritokratische Regeln zugrunde liegen und in dem die Erzeugung von Leistungsdifferenz dazu dient, die allokativen Funktion von Schule zu erfüllen, hingewiesen. In anderen Veröffentlichungen wird die Wertschätzung von Diversität im Widerspruch zur Notwendigkeit spezialisierter Intervention betrachtet (vgl. u. a. Dederich, 2015; Bernasconi & Böing, 2017). Des Weiteren wird betont, dass durch eine Inklusionsrhetorik, welche statt der Bezogenheit auf widersprüchliche gesellschaftliche Verstrickungen eher das sog. inkludierbare Kind fokussiert, sogar neue Exklusionsrisiken hervorgebracht werden können (vgl. Katzenbach, 2012; Jennessen, Kuhn & Wagner, 2018). Dies geschieht immer dann, wenn bestimmte Minimalkompetenzen formuliert werden, welche letztlich für die Teilhabe am bestehenden allgemeinen Schulsystem notwendig sind und nicht die Frage nach systemischen Veränderungen gestellt wird. Als Folge scheint dabei eine neue „Klassifizierung in inkludierbare und – zumindest gegenwärtig – nicht inkludierbare Schülergruppen“ (Musenberg & Riegert, 2013, S. 155) zu entstehen.

Dies zeigt sich konkret an der Umsetzung der durch die UN-BRK angestoßenen Veränderungen hinsichtlich des gemeinsamen Lernens. Zwar sind hier vordergründig in den letzten zehn Jahren durchaus Erfolge und positive Veränderungen zu verzeichnen (BMAS, 2016). Gleichsam zeigt der differenzierte Blick auf den Forschungsstand, dass bestimmte Personengruppen nicht in gleichem Maße von der UN-BRK profitieren. Bestehende aktuelle Studien zeigen vielmehr, dass mit steigender Beeinträchtigung die Möglichkeiten zur Teilhabe an Bildung – aber auch an Gesellschaft, Kultur und Kommunikation deutlich abnehmen (vgl. Bernasconi, 2022). So zeigt der Blick auf die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems, dass bei Weitem nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen hier Zugang erhalten (Lelgemann et al, 2012; Haupt & Wiczorek, 2013; Wagner, 2013; Bernasconi et al, 2017). An den Förderschulen verbleiben in erhöhtem Maße Schülerinnen und Schüler mit höherem Pflegebedarf, mit höherer intellektueller Beeinträchtigung, mit mehrfachen Schädigungen und mit sog. auffälligen Verhaltensweisen. Schulische Inklusion ist damit oftmals abhängig von personalen Merkmalen wie Durchsetzungsfähigkeit sowie Leistungsstärke (Dworschak, Ratz & Wagner, 2016, S. 10). Das Verhalten der Schülerinnen und Schüler wird dabei als „gelungenes Anpassungsmanagement“ (Lelgemann et al, 2012) beschrieben. Gleichsam verweisen die wenigen Studien darauf, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung „wenig bis gar nicht in die aktuellen Entwicklungen hin zu inklusiveren Schulen involviert sind“ (Scholz, Wagner & Negwer, 2016, S. 291. Dadurch entsteht „die Gefahr, dass sich eine Restgruppe scheinbar nicht inkludierbarer Kinder und Jugendlicher herausbildet“ (ebd.), welche an den Förderschulen verbleibt und an den Entwicklungen am allgemeinen System nicht partizipiert.

Als Gründe für die derzeitigen Ergebnisse mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung wird in den angeführten Studien eine ambivalente Beurteilung der Thematik beschrieben. Ursache sind dabei Bedenken hinsichtlich struktureller Aspekte (vgl. Heimlich et al, 2016, S. 22), inhaltliche bzw. unterrichtliche Gründe (ebd., 2016, S. 19; Lelgemann et al, 2012, S. 175) sowie der Wunsch der Eltern, die für ihre Kinder eher die Förderschule als geeigneten

schulischen Ort ansehen (vgl. Heimlich et al, 2016, S. 22). Diese Einstellungen finden sich dabei sowohl bei Lehrpersonen der Allgemeinen als auch der Förderschule. Vorhandene Studien geben diesbezüglich an, dass bei Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung die größten Vorbehalte oder Sorgen mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht bei Förderschullehrerinnen und -lehrern vorherrschen. Dabei werden als Begründung mehrheitlich individuelle Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler genannt, die problematisch bei dem Gedanken eines Schulbesuchs im allgemeinen System erscheinen. Institutionelle, curriculare oder sozial-gesellschaftliche Faktoren werden nur am Rande thematisiert (Lelgemann et al; 2012, Bernasconi, 2017).

Publikationen, welche allgemeiner über Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer konkreten Praxis der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit komplexer Behinderung berichten, liegen aktuell nur in Form einiger weniger Beschreibungen der spezifischen Situation an einzelnen Schulen (vgl. u. a. Dollezal, 2008; Hinz, 2007) vor.

Zusammenfassend wird deutlich, dass in diesem Bereich deutschlandweit bisher nur wenig Erfahrungen mit konkreter Praxis existieren. Gleichwohl unterrichten vereinzelt Schulen Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung im allgemeinen System. Die wenigen Schulen sind dabei über unterschiedliche Bundesländer verteilt und arbeiten ohne Vernetzung oder fachlichen Erfahrungsaustausch. Die Lehrpersonen sowie die Schuladministration einer Schule sind mit ihren Fragen und praktischen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der inklusiven Gestaltung von Unterricht und schulischem Alltag weitgehend auf sich allein gestellt. Dabei sind insbesondere die praktischen Erfahrungen als Ressource anzusehen, sowohl mit Blick auf Forschungsdesiderate und -anforderungen als auch hinsichtlich der Gestaltung und Entwicklung konkreter praktischer Unterstützungsangebote und Konzeptentwicklungen.

Aus diesem Grund wurden im Rahmen einer Pilotstudie Interviews mit Lehrkräften, Schulbegleitungen und Schulleitungen, die aktuell bereits über Erfahrungen mit dem inklusiven Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung verfügen, geführt. Was Lehrkräfte „über das Lernen der Schülerinnen und Schüler denken, wirkt sich unmittelbar und maßgeblich auf ihren Unterricht, die Wahl der Methoden [...] aus. Wie Lehrerinnen und Lehrer zu den Themen Inklusion, Wissensvermittlung und Selbststeuerung beim Lernen stehen [...] zeigt sich in ihrem unterrichtsplanenden und unterrichtlichen Handeln“ (Christof, 2020, S.291). Zielsetzung der Befragung war es entsprechend, Erfahrungen, Förderfaktoren und Barrieren aus der spezifischen Sicht von Praktikerinnen und Praktikern mit Blick auf Umsetzungsversuche schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung im gemeinsamen Unterricht zu sammeln, damit diese in einem weiteren Schritt konzeptionell aufgearbeitet und im Rahmen eines bereits initiierten, auszuweitenden Netzwerks bearbeitet werden können. Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Auswertung vorgestellt.

Stichprobe und Methode

Aufgrund der aktuell geringen Anzahl an Lehrkräften, die praktische Erfahrung im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung im gemeinsamen Unterricht haben, wurde zunächst eine Pilotstudie mit qualitativer Befragung durchgeführt. Die Fokussierung auf Einzelfälle ermöglicht es, die Besonderheiten des Forschungsgegenstands explorativ zu erschließen.

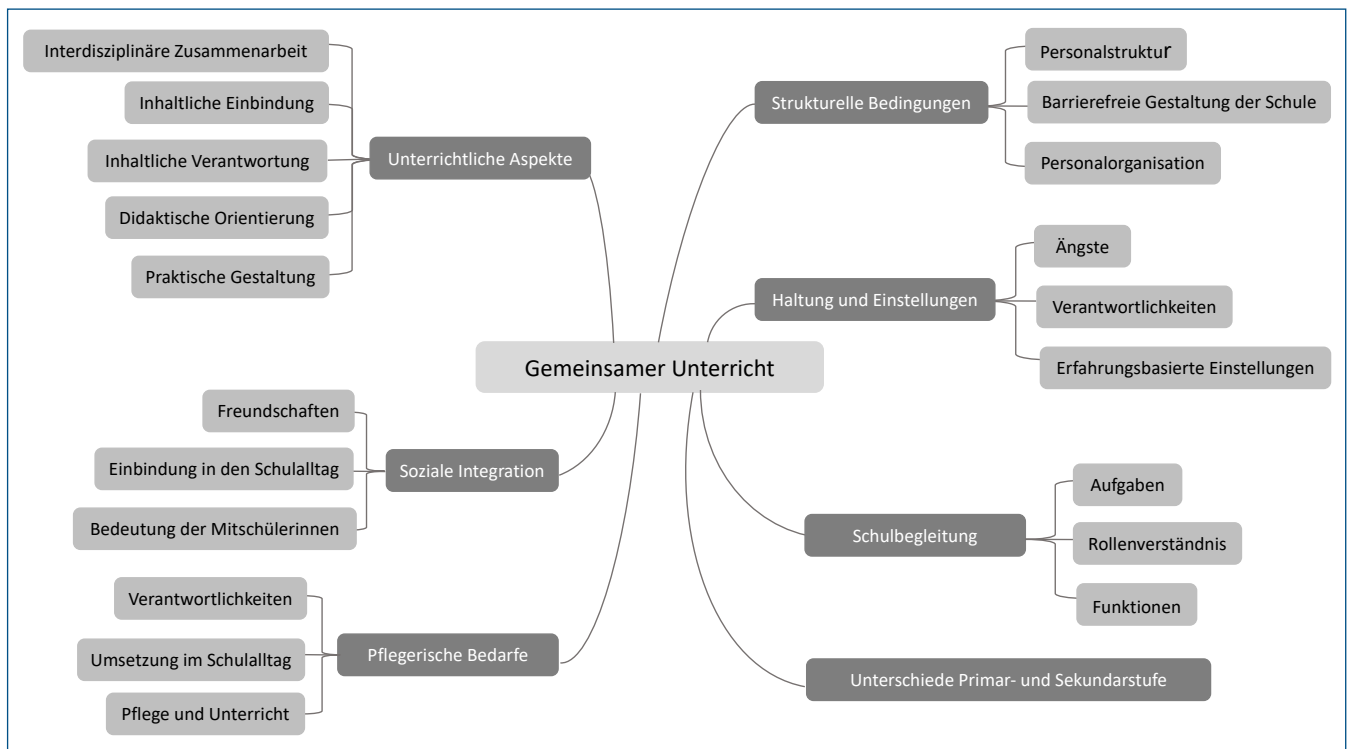
Bei den qualitativen Befragungen standen sowohl Einschätzungen der Lehrkräfte aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen im Fokus als auch darüber hinausgehende Einschätzungen z.B. zur sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung. Den subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte kommt insbesondere im Kontext von komplexer Behinderung eine hohe Gewichtung zu, da die Schülerinnen und Schüler oftmals nicht selber bzw. nur mit erhöhtem Aufwand zu befragen sind. Gleichzeitig ist bei der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler die Kenntnis ihrer individuellen Bedarfe und Eigenschaften von großer Wichtigkeit. Aus diesem Grund wurden das fachliche sowie das personenbezogene spezifische Wissen der Lehr-

kräfte, ähnlich wie in anderen derart angelegten Studien, als Ressource genutzt, um auch zu diesen Themen Ergebnisse zu erhalten (vgl. Ratz & Dworschak 2012, S. 14; Hansen 2012, S. 125; Bernasconi 2017).

Insgesamt wurden vier Lehrkräfte (drei Förderschullehrkräfte und eine Lehrkraft an einer Allgemeinen Schule), ein Schulleiter und zwei Schulbegleitungen aus verschiedenen Bundesländern zwischen Juli und September 2021 an Allgemeinen Schulen im Primar- und Sekundarstufenbereich befragt. Die Befragung wurde als leitfadengestütztes Interview im Sinne einer ermittelnden Befragung durchgeführt, um Informationen aus den Wissensbeständen der Befragten, die als Expertinnen und Experten verstanden wurden, zu erhalten. Die Leitfragen bezogen sich auf die Themen ‚Einbindung in den Unterricht‘, ‚Pflege und Selbstversorgung‘, ‚Kommunikation‘, ‚Soziale Integration‘, ‚Strukturelle Bedingungen und Besonderheiten‘, ‚Einstellungen und Haltungen‘, ‚Schulinterne und interdisziplinäre Zusammenarbeit‘ und ‚Zusammenarbeit mit den Eltern‘. Insbesondere bei der Thematisierung von Aspekten, welche die Unterrichts- und Schulalltagsgestaltung betreffen, war das wertschätzende Erkunden (vgl. Cooperrider et al., 2008) als methodisches Prinzip handlungsleitend.

Die Interviews wurden transkribiert und einer kategorisierenden Analyse, angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) unterzogen. Die Kategorienbildung (siehe Abb. 1) erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv, die Kodierung wurde von zwei Personen vorgenommen, um kognitiven Verzerrungen entgegenzuwirken.

Abb. 1:
Kategoriensystem erster und zweiter Ebene



Strukturelle Bedingungen

Hinsichtlich der strukturellen Bedingungen werden vor allem Aspekte genannt, die das Personal sowie die räumliche und sächliche Ausstattung betreffen. Ein wichtiger Faktor stellt dabei die Organisation des Personals dar. Hier werden in den Schulen unterschiedliche Wege genutzt, um dem erhöhten Betreuungsbedarf der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. In Abhängigkeit von den im jeweiligen Bundesland geltenden Regelungen haben die Schülerinnen und Schüler Anrecht auf eine bestimmte Anzahl an Stunden durch eine sonderpädagogische Lehrkraft. Hinzu kommt oftmals eine Schulbegleitung mit unterschiedlichem zeitlichen Umfang. Weitere personelle Ressourcen wurden z. B. über die Zusammenlegung von Stunden von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern oder die Aufstockung von Stunden von Lehrkräften der Allgemeinen

Erste Ergebnisse

Schulen in den Schulen genutzt. Für die Klassen bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler nahezu den gesamten Tag von einer weiteren Person begleitet werden. Diese Person (i. d. R. die Schulbegleitung) ist für die Betreuung und oftmals auch die Pflege verantwortlich. Die zusätzlichen Stunden durch sonderpädagogische Lehrkräfte werden in der Regel für differenzierten Unterricht in Einzelsituationen genutzt. Unter der Voraussetzung eines guten Personalschlüssels werden innerhalb des Klassenunterrichts differenzierte Angebote von den sonderpädagogischen Lehrkräften durchgeführt. Diese sind in Grundschulklassen leichter umzusetzen.

Eine Schwierigkeit besteht dabei aber darin, dass es nur erschwert möglich ist, engagiertes Personal mit positiver Einstellung zur schulischen Inklusion des Personenkreises zu finden. „Es gibt glaub ich Menschen, die das wollen (.) es gibt Menschen, die das können. Man hat aber in der Personalakquise gar keinen Überblick wer das ist und wo die sind.“

Die räumliche und bauliche Gestaltung der Schulen stellten sich unterschiedlich dar. Während in einem Teil der Schulen Pflegebad sowie Ruhe- und Förderräume vorhanden sind, verfügen andere Grund- und Sekundarschulen vielfach nicht über die entsprechenden räumlichen Möglichkeiten z. B. mit Blick auf die Pflege. So mussten Pflegemöglichkeiten in eigentlich nicht dafür vorgesehenen Räumlichkeiten eingerichtet oder erst durch bauliche Maßnahmen erschlossen werden. Auch der Zugang zum Gebäude bzw. zu Fachräumen ist nicht in allen Schulen z. B. mit einem Rollstuhl problemlos möglich. Hier wurde von einer großen Kreativität der Schulen berichtet, um eine weitestgehende Zugänglichkeit zu den Räumlichkeiten und die Gewährleistung pflegerischer Bedarfe sicherzustellen. Gleichsam wurde angemerkt, dass die organisatorischen Belange mit Blick auf Umbaumaßnahmen als hoch eingeschätzt wurden und trotz finanzieller Bewilligung bauliche Maßnahmen oftmals viel Zeit in Anspruch nehmen.

Letztlich sind auch hier oftmals individuelle Lösungen mit großem Einsatz von unterschiedlichen Personen eingebracht worden, da die vorhandenen Strukturen in den Schulen nicht zum Anforderungsprofil der Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung passen: „Da sind ganz viele Veränderungsbedarfe und das hat die Schule sich nicht vorgestellt (.) wie oft sie mit den Eltern sprechen müssen, mit den Verlagen (gemeint sind hier Verlage für Lern- und Fördermaterialien) (.) und diese Besonderheit, was da für eine Arbeit drinsteckt – das haben die nicht gesehen“.

Teilnahme am Unterricht

Verbunden mit den organisatorischen und strukturellen Bedingungen werden unterschiedliche Formen der Teilnahme am Unterricht in den Interviews benannt. In der Regel sind Schülerinnen und Schüler mit einer komplexen Behinderung im Klassenunterricht anwesend. Die aktive Teilnahme am Unterricht gestaltet sich different. Gerade innerhalb der Grundschulzeit werden die Schülerinnen und Schüler aktiv durch individuelle themenspezifische Angebote in den Unterricht einbezogen. In den höheren Klassenstufen sind die Schülerinnen und Schüler im Klassenunterricht anwesend, folgen dem Unterricht jedoch dabei überwiegend passiv: „E. ist mit dabei, (.) das ist ähm (.) schön. (1) Ähm (.) er wird aber wenig eingebunden (.) wahrscheinlich auch (.) weil (2) es da Hemmungen gibt, (.) kann ich mir vorstellen. (.) Oder weil es auch einfach nicht in das Unterrichtsgeschehen passt. (.)“.

Inhaltliche Angebote erhalten die Schülerinnen und Schüler größtenteils in Form separater Angebote, die entweder von den sonderpädagogischen Lehrkräften oder den Schulbegleitungen vorbereitet bzw. durchgeführt werden. Zum Teil werden auch Essenssituationen aus organisatorisch-zeitlichen Gründen in die Unterrichtszeit verlagert. Spezielle Förderangebote oder notwendige Therapien finden überwiegend außerhalb der Klasse während der Unterrichtszeit statt.

Mit Blick sowohl auf die Vorbereitung als auch die Zuständigkeit im Unterricht wird in den Interviews von einer klaren Aufteilung der Verantwortlichkeiten berichtet. Dabei wird insbesondere von den Lehrkräften der Allgemeinen Schule oftmals nicht die eigene Zuständigkeit gesehen,

sondern vordringlich bei der Schulbegleitung. „aber (.) irgendwie (.) fühlt sich keiner so richtig zuständig. Also, (.) fühlt sich nicht verantwortlich für ihn.“ Gleichsam führen die sonderpädagogischen Lehrkräfte in den ihnen zugeteilten Klassen aber auch keinen Klassenunterricht durch, sondern sind nahezu ausschließlich für die Gestaltung inhaltlicher Angebote für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler zuständig, für die sie mit ihrem Stundenkontingent abgeordnet sind. Darüber hinaus nehmen sie zwischen den Lehrpersonen der Allgemeinen Schule und den Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung eine Vermittlerrolle ein, indem sie z. B. individuelle Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler oder Umgangs- und Handlungsweisen erklären oder sich stellvertretend für die Teilnahme an gemeinsamen Aktionen (Ausflüge, Exkursionen etc.) einsetzen. Vereinzelt wird geäußert, dass auch versucht wird, die Einstellung der Lehrpersonen der Allgemeinen Schule durch Gespräche und Aufklärung zu verändern.

In vielen Interviews wird benannt, dass eine inhaltliche, am fachlichen Thema der Stunde anknüpfende Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung in den Unterricht vereinzelt und in bestimmten Fächern stattfindet. Musisch-künstlerische Fächer werden als besonders gewinnbringend für die Schülerinnen und Schüler mit einer komplexen Behinderung genannt. „Also Kunst und Musik waren (.) für mich immer so die wichtigsten Fächer sozusagen, (.) wo ich äh unbedingt wollte, dass er da definitiv mitmacht. (.) Weil das am ehesten Möglichkeiten Anschlusspunkte sind, wo ich ihn irgendwie mit einbeziehen kann.“

Als eine Erklärung wird formuliert, dass sich die Ausbildung mit Blick auf die didaktische Orientierung zwischen Lehrkräften der Allgemeinen Schule und sonderpädagogischen Lehrkräften derart unterscheidet, dass oftmals keine Ideen entwickelt werden, wie im Sinne eines gemeinsamen Themas in der Klasse mit allen Schülerinnen und Schülern gearbeitet werden kann. Auch wenn den sonderpädagogischen Lehrkräften hier durchaus eine Vermittlungsfunktion zukommen könnte, findet ein Wissenstransfer oder eine gemeinsame Planung von Unterrichtsthemen und -gestaltung aufgrund der geringen Stundenkontingente nur in Einzelfällen statt. Zudem wird berichtet, dass eine inhaltliche Kooperation auch nicht immer gewünscht ist, sondern vielmehr eine klare Aufteilung von Zuständigkeiten. Absprachen beziehen sich somit dann mehr auf organisatorische Abläufe.

Unterrichtliche Aspekte spielen zum größten Teil in der Organisation, Planung und Umsetzung des Schultags eine eher untergeordnete Rolle. Sie werden von praktischen Fragen, z. B. nach den Zuständigkeiten bei der Pflege, nach Fragen der Betreuung und der Organisation des Personals überlagert. Entsprechend geht es zunächst viel um strukturell-organisatorische Aspekte und nicht primär um Unterricht: „das interessiert auch erstmal keinen (..) ne inhaltliche Frage wurde nie gestellt, nicht von Schulamt, nicht vom Schulträger“.

Schulbegleitungen

Den Schulbegleiterinnen und -begleitern kommt eine in allen Interviews benannte große Bedeutung zu. Sie fungieren nicht nur als Unterstützung für die Teilnahme an Unterricht und Schulalltag, sondern auch als Vermittelnde zwischen den unterschiedlichen Lehrkräften sowie den Eltern der Schülerinnen und Schüler und den Lehrkräften. Auch unterrichtliche Aufgaben werden z. T. auf die Schulbegleitungen übertragen. Neben den organisatorischen Aspekten sind die Schulbegleitungen die Hauptbezugsperson für die Schülerinnen und Schüler; sie werden als Kontaktpersonen und Vermittelnde zwischen den Schülerinnen und Schülern und den Mitschülerinnen und -schülern sowie Lehrkräften beschrieben und übernehmen neben der unterrichtlichen Begleitung auch die Aufgaben im Bereich Pflege und Versorgung. Entsprechend ist die Rolle der Schulbegleitungen sowohl innerhalb der Klasse bzw. der Schule als auch mit Blick auf das eigene Verständnis der Aufgaben und Anforderungen oftmals eine deutlich über das eigentliche Anforderungsprofil hinausgehende: „Also gefühlt habe ich alles gemacht. (.) Ich habe die Therapien geplant. (.) Also mit Physiotherapie und Logopädie (.) ich habe mir die Rezepte organisiert (.) ich habe mich äh (.) um Walker, um Rollstuhl, um Reparaturen gekümmert. (.) Ich habe mich um die Mittagessenbestellung gekümmert. (1) Was sowieso normal alles in der Schule

noch läuft und eigentlich Elternaufgabe wäre. (.) Hab ich noch gemanagt und moderiert. (.) Also (.) war eigentlich das Mädchen für Alles. (.) Ich hab den Fahrdienst, wenn XY früh krank war oder keine Ahnung, er mal früher abgeholt werden musste“.

In einem Fall wurde berichtet, dass die Schulbegleitung nach einiger Zeit als vollwertige Vertretungskraft in der Klasse eingesetzt wurde. „das war ganz praktisch, die wusste ja immer, was gerade dran war und hat dann eben auch noch den Klassenunterricht übernommen.“

Haltungen und Einstellungen

Die Haltung der Lehrkräfte wird in allen Interviews als ein zentraler Aspekt für die Umsetzung und das Gelingen der Teilnahme von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung am gemeinsamen Unterricht benannt. Dabei wird in allen Gesprächen davon berichtet, dass zwar eine grundsätzliche Offenheit der Lehrpersonen der Allgemeinen Schule besteht, gleichsam aber auch Ängste und Sorgen. Diese betreffen zum einen die angenommenen oder tatsächlichen medizinischen und pflegerischen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler, denen sich die Lehrpersonen der Allgemeinen Schule oftmals nicht gewachsen fühlen. Zudem sind bei diesen häufig keine Erfahrungen mit dem Personenkreis vorhanden, sodass vielfach Berührungsängste und Hemmungen bestehen: „so fühlt es sich auch bei den Lehrern an, ähm (.) dass häufig auch so, (.) die ähm (.) die (.) Lehrer ein bisschen gehemmt sind, (.) auf (.) äh E. aktiv zuzugehen und (.)“. Gleichsam wird die Herausforderung genannt, auch in pflegerische Tätigkeiten mit einzusteigen: „ich kann die Hand nehmen, aber die Spucke abwischen kann ich nicht.“

Unterschiede existieren in diesem Kontext bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der unterschiedlichen Professionen hinsichtlich der Schulen, die sich bewusst für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung entschieden haben und solchen, die diese Schülerinnen und Schüler von einer übergeordneten Instanz zugewiesen bekommen haben.

Doch auch trotz guter Kooperation werden grundsätzliche Schwierigkeiten genannt, welche die Zusammenarbeit beeinflussen. Diese können mit Fairness, Verantwortung und Zwang zusammengefasst werden; Fairness bezieht sich dabei auf ein beobachtetes unterschiedliches Verständnis von Unterstützungsbedarfen sowie die ‚Verteilung‘ von Unterstützung. Hier trifft ein traditionelles Verständnis von Lehrkräften, dass allen Schülerinnen und Schülern das gleiche Maß an Unterstützung zusichert, auf ein sonderpädagogisches Verständnis, welches die Unterstützung nach individuellen Bedarfen ‚verteilt‘. Dies geht einher mit der Frage nach der Verantwortung für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler bzw. der Frage danach, wer der Professionellen sich in welcher Situation für welche Schülerinnen und Schüler verantwortlich fühlt. Erschwerend kommt in diesem Kontext hinzu, dass viele Schulen sich nicht aktiv für die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung entschieden haben, sondern diese Schülerinnen und Schüler quasi von außen zugewiesen wurden. In diesem Fall treffen alltägliche Bedarfe auf vorhandene Ressentiments zur Inklusion sowie mangelnde (positive) Erfahrungen mit gemeinsamer Beschulung.

Zusätzlich zu den Ängsten und Sorgen mit Blick auf die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in den schulischen und unterrichtlichen Alltag bestehen gerade in den Schulen, die Schülerinnen und Schüler zugewiesen bekamen, gegenseitige Ressentiments zwischen den Lehrpersonen, die sich derart zusammenfassen lassen, dass die Lehrpersonen der Allgemeinen Schule in den sonderpädagogischen Lehrkräften mehr ‚Entwicklungsbegleiter‘ sehen, die fachlich nicht genügend ausgebildet sind. Auf der anderen Seite wird gerade die strikte Orientierung an der Fachlichkeit und dem Unterrichtsstoff negativ von den sonderpädagogischen Lehrkräften beurteilt.

Mit Blick auf die gegenseitige Rollenerwartung wird benannt, dass diese relativ eindeutig auf die jeweilige Fachlichkeit fokussiert ist: D.h. die Lehrkräfte der Allgemeinen Schule sehen sich

bedingt in der Verantwortung für die Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung, insbesondere da für sie ja auch (stundenweise) eine sonderpädagogische Lehrkraft zusätzlich in der Klasse anwesend ist. Eine gegenseitige Annäherung findet so nur selten statt. Vielmehr wird erwartet, dass die zusätzlichen, neuen Aufgaben von einer dafür ausgebildeten Person übernommen werden: „die denken sich dann so (.) das hab ich nicht gelernt, das will ich auch nicht lernen, also muss jemand kommen, der das macht.“

Soziale Integration

Übergreifend werden die Mitschülerinnen und -schüler als positiver bedingender Faktor benannt: „Und sie sind wirklich (1) sie haben ihn relativ schnell als (1) normalen Schüler akzeptiert. (.) Wenn er in die Klasse gekommen ist, sind so seine zwei drei Pappenheimer, (.) wie das bei allen anderen auch ist, sag ich mal die besten Freunde, wenn man so will.“ Insbesondere zu Beginn der gemeinsamen Unterrichtung sind diese sogar einer der „Türöffner“, da durch den Kontakt der Mitschülerinnen und -schüler mit den Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung Vorurteile und Ängste bei den Lehrpersonen abgebaut wurden: „die Kinder waren halt super – die haben ihn mitgenommen in die Klasse und das war unproblematisch (.) die Klassenlehrerin hat sich dann bereit erklärt (.), ja, weil sie halt gesehen hat, dass das funktioniert mit den anderen Kindern.“ Auch wenn erste soziale Kontakte in der Schule noch von den Lehrkräften oder den Schulbegleitungen inszeniert wurden, wird berichtet, dass die Mitschülerinnen und -schüler sich dann gerne mit den Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung beschäftigen bzw. sich um sie ‚kümmern‘: „da haben sie sich drum gekloppt, (.) wer ihn jetzt über den Schulhof (.) rumkarren darf, (.) ne“. Gleichzeitig besteht bei den Mitschülerinnen und -schülern ein inhaltliches Interesse, das sich sowohl auf die spezifischen Bedarfe z. B. im Bereich Pflege bezieht, aber auch unterrichtliche oder inhaltliche Fragen tangiert: „Und dann war halt auch immer die Frage (.) ja, (.) was lernt er denn noch in der Schule? (.) Und dann haben wir immer so eins zwei (.) entweder, die ne Pause brauchten (.) oder die weit waren als Belohnung oder (.) keine Ahnung wir haben immer eins zwei mitgenommen (.) und haben denen dann gezeigt, was XY's Lerninhalte sozusagen sind und haben sie in XY's Welt eintauchen lassen.“

Die Akzeptanz und der Einbezug durch die Mitschülerinnen und -schüler wird zudem auch als für die Eltern wichtiger Aspekt benannt, insbesondere wenn die strukturellen Bedingungen schwierig sind oder die Eltern mit viel persönlichem Einsatz die inklusive Beschulung ihrer Kinder realisieren und einfordern müssen. Dabei dienen die in der Praxis erlebten Situationen von Interaktion und Gemeinsamkeit zwischen den Kindern für die Lehrkräfte gleichsam als positiver Verstärker hinsichtlich der Einstellung und Haltung zur schulischen Inklusion: „Wenn's die Kinder nicht gäbe, wäre das Projekt schon gescheitert.“ Die Erfahrungen des zwanglosen Kontakts zwischen den Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung und ihren Mitschülerinnen und -schülern führt hier zu einer Öffnung der Lehrpersonen.

Neben den positiven Erfahrungen wird kritisch berichtet, dass das Interesse und der soziale Kontakt zwischen den Mitschülerinnen und -schülern und den Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung nachlassen. Dies bedingt sich zum einen durch strukturell-organisatorische Umstände und dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler viel Zeit außerhalb der Klasse verbringen, zudem scheint nach einem anfänglichen Interesse selbiges mit der Zeit nachzulassen. „Also irgendwann (.) schiebt man als Schulbegleiter alleine (.) äh den Rollstuhl durch die Gegend. (.) Ähm, da kommt vielleicht nochmal einer und (.) fragt mal nach, ne (.) oder was, was macht ihr (.) oder was habt ihr heute noch vor (.) oder so. (.) Aber (.) ja, (.) sehr reduziert.“ Dies verstärkt sich mit zunehmenden Schuljahren und insbesondere in der Sekundarstufe. Als Gründe werden hier zum einen die zunehmend auseinandergehenden Interessen und Aktivitäten der Mitschülerinnen und -schüler und der Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung genannt und zum anderen das Einsetzen eines ‚Gewöhnungseffekts‘: „Also, (.) er ist da kein (.) kein (.) ähm (.) ja, wie soll ich sagen (.) also es ist (.) alle kennen ihn, alle können mit ihm (.) ähm (.) im Prinzip (.) ist es keine Besonderheit mehr, für die Schüler“. Mit nachlassendem Interesse nimmt auch die Motivation ab, den Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern mit

komplexer Behinderung zu suchen. Als problematisch im Kontext sozialer Interaktion erweisen sich auch die unterschiedlich genutzten Kommunikationswege und -mittel bzw. die mangelnde Kenntnis selbiger (z. B. Gebärden) bei den Mitschülerinnen und -schülern und den Lehrkräften der Allgemeinen Schule

Diskussion

In den Interviews wird deutlich, dass es für die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung derzeit keine abgestimmte Vorgehensweise und keine Handlungsanweisung für die Schulen gibt, die sich diesem Personenkreis öffnen bzw. die vereinzelt die Schülerinnen und Schüler aufnehmen. Vielmehr müssen die Schulen kreative Lösungen finden, oftmals verbunden mit großem zeitlichem und persönlichem Einsatz. Das bedeutet jedoch auch, dass das Gelingen schulischer Inklusion trotz des bestehenden Rechts auf gemeinsamen Schulbesuch im Einzelfall weiterhin sehr davon abhängt, dass sich einzelne Personen zuständig fühlen und sich entsprechend einsetzen. Dies betrifft sowohl die Eltern, die sich deutlich für die Rechte ihrer Kinder einsetzen müssen, des Weiteren die Lehrpersonen in den Schulen, aber auch die übergeordneten Träger und die Schulaufsicht. Bei Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung bestehen demnach augenscheinlich weiterhin verbreitete Vorbehalte bzgl. der grundsätzlichen Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit hinsichtlich des Schulbesuchs in der Allgemeinen Schule. Als Gründe können hier v. a. fehlende Erfahrungen mit Blick auf die tatsächlichen Umsetzungsmöglichkeiten, die fehlende gegenseitige Verantwortungsübernahme, aber auch eine unzureichende bzw. nicht vorhandene Vorbereitung der Schulen und der Lehrpersonen hinsichtlich der Aufgaben und Veränderungen vermutet werden. Dabei reicht es jedoch nicht aus, wenn – wie es aktuell in den Schulen der befragten Personen der Fall ist – einzelne Personen sich hier einsetzen und engagieren. Vielmehr müssen Schulen dabei unterstützt werden, das Thema des gemeinsamen Unterrichts im Rahmen von Schulentwicklungsarbeit aufzugreifen und so die veränderten Anforderungen und Bedarfe in veränderten Schulkonzeptionen zu bearbeiten und zu berücksichtigen. Förderlich sind hierbei niederschwellige Kommunikations- und Austauschwege, feste Zeiten für organisatorische und v. a. auch inhaltliche Absprachen sowie die Erfahrung von tatsächlichen gemeinsamen Lernsituationen.

Die Aufgabe und Rolle der Schulbegleitungen zeigt sich in allen Interviews als eine vielschichtige, die deutlich über das eigentliche Aufgabeprofil hinausgeht. Hier gilt es kritisch anzumerken, dass zwar durch persönlichen Einsatz auch hier kreative Wege der Betreuung und Begleitung gefunden werden, die Vorbereitung der unterrichtlich-inhaltlichen Arbeit jedoch nicht Teil der Aufgaben der Schulbegleitungen ist. Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung haben

aber das gleiche Recht auf Bildung und Begleitung durch Lehrpersonen wie alle Schülerinnen und Schüler. Eine Verlagerung der inhaltlichen Arbeit hin zu den Schulbegleitungen, v. a. wenn dies auch die Vorbereitung und Adaption von Materialien und Inhalten betrifft, stellt aufgrund der häufig fehlenden fachspezifischen Expertise eine Reduktion von Bildungsangeboten dar. Damit sollen nicht die Wichtigkeit und das Engagement der Schulbegleitungen geschmälert, sondern vielmehr auf das Recht auf schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung verwiesen werden.

In den jeweiligen Regionen haben die Schulen i. d. R. keine Kontakte zu anderen Schulen, die ebenfalls Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung im gemeinsamen Lernen unterrichten. Ein produktiver Erfahrungsaustausch über Gelingensbedingungen und Misslingensursachen ist dadurch nicht möglich. Gleichzeitig wird aber der Wunsch nach Austausch und Vernetzung formuliert. Dabei steht nicht der Aspekt einer fachlichen Weiterbildung im Mittelpunkt, sondern der alltagsbezogene und handlungspraktische Austausch über strukturell-organisatorische Lösungen sowie kreative Wege und Ideen der Alltags- und Unterrichtsgestaltung.

Schlüsselwörter

Komplexe Behinderung, schulische Inklusion, Zusammenarbeit, Chancen und Barrieren, Netzwerkarbeit

Abstract

The article presents the results of a pilot study on the implementation of inclusion of students with profound and multiple disabilities in regular schools. On basis of seven guideline-based interviews, students' previous experiences, opportunities, but also difficulties were addressed and systematically analyzed through content analysis. The results describe aspects of teaching, school-organizational and structural conditions, stances and attitudes as well as aspects of social integration. Finally, an already installed network for professional exchange and interdisciplinary cooperation is presented.

Keywords

profound, severe and multiple disability, inclusion, cooperation, networking

Bereits 2014 entstand vor dem Hintergrund des oben angesprochenen Desiderats die Initiative zur Entwicklung eines Netzwerks „Schulische Inklusion und Schwere Behinderung“ (SISB). Durch dieses Netzwerk zwischen Schulen und den teilnehmenden Universitäten (Universität zu Köln, Universität Erfurt und Universität Koblenz-Landau) sollte zum einen praktische Hilfestellung durch einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch geleistet und gleichsam eine fundierte empirische Basis im Hinblick auf Möglichkeiten schulischer Inklusion der genannten Personengruppe geschaffen werden. Zentrale Anliegen des Netzwerk „Schulische Inklusion und Schwere Behinderung“ waren und sind die Identifizierung von Good-Practice-Beispielen aus dem schulischen Bereich und die Formulierung von Gelingensaspekten auf der Basis dieser Beispiele. Mittelfristig steht die Konzipierung von Qualifizierungsbausteinen für pädagogische Fachkräfte, die im inklusiven Unterricht mit besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung tätig sind im Zentrum der Arbeit.

Erschwerend für die Netzwerkarbeit war dabei zu Beginn, dass die wenigen Schulen, die Erfahrungen mit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung haben, nur schwer identifiziert werden konnten. Die Nutzung dieser Erfahrungen im Rahmen der regionalen und überregionalen Netzwerkarbeit war damit nur eingeschränkt möglich. Dabei ergeben sich durch die Teilnahme an einem solchen Netzwerk folgende positive Aspekte: fachlicher Input durch Kolleginnen und Kollegen sowie durch die Universitäten, methodisch-didaktische Anregungen durch den gemeinsamen Austausch über Unterrichtsbeispiele sowie Unterstützung der Reflexion der eigenen Praxis: „Was läuft in meiner Klasse warum gut?“

Für die Schuladministration eröffnet das Netzwerk „Schulische Inklusion und Schwere Behinderung“ die Möglichkeit, bestehende positive Umsetzungsbeispiele aus der Praxis einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen. Die bereits mit der hier fokussierten Zielgruppe arbeitenden Lehrpersonen erhalten zusätzlichen kollegialen und fachlichen Input und sichern so die Unterrichtsqualität in der Praxis. Ferner besteht die Möglichkeit, durch die angestrebte Konzeption von Qualifizierungsmaßnahmen vermehrt Lehrpersonen für die besondere Aufgabe des Unterrichtens in heterogenen Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung auszubilden bzw. weiter zu qualifizieren.

Bisher konnten in Deutschland bereits einige Schulen gefunden werden und es wurden erste Treffen organisiert. Die Anzahl der Schulen soll jedoch noch weiter erhöht werden, um den konstruktiven Erfahrungsaustausch in kleineren regionalen Versammlungen, aber auch übergreifenden Treffen zu intensivieren.

Sollten in Ihrer Klasse oder an Ihrer Schule Kinder und Jugendliche mit komplexer Behinderung inklusiv unterrichtet werden und haben Sie Interesse daran, sich in das Netzwerk „Schulische Inklusion und Schwere Behinderung“ einzubringen und von dem Austausch mit anderen Schulen und Universitäten zu profitieren, so schreiben Sie eine E-Mail an info@netzwerk-sisb.de.

Bernasconi, T. & Böing, U. (2017). Widersprüche und Ungewissheit – Herausforderungen für an Inklusion orientierte Schulen. In: dies. (Hrsg.): *Inklusive Schulen entwickeln – Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bernasconi, T. (2017). Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 86, 309-324.

Bernasconi, T. (2022). Teilhabe – Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In: S. Fränkel, M. Grünke, T. Hennemann, D.C. Hövel, C. Melzer & K. Ziemer (Hrsg.): *Teilhabe in allen Lebensbereichen? Ein Blick zurück und nach vorn*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Druck).

Das Netzwerk „Schulische Inklusion und Schwere Behinderung“ als eine Möglichkeit für den interdisziplinären Austausch

Literatur

- Bernasconi, T., Böing, U., Goll, H. & Wagner, M. (2017). Inklusion und Exklusion von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung. *Behinderte Menschen*, 40, 41-47.
- Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Stuttgart: Klinkhardt.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Bonn.
- Christof, E. (2020). Berufsbezogene Überzeugungen angehender LehrerInnen zu Partizipation von SchülerInnen. In: S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Hrsg.): *Partizipation und Schule* (S. 291-308), Springer VS.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D. & Stavros J.M. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Dederich, M. (2015). Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. Ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion. *Behinderte Menschen*, 38, 27-32.
- Dollezal, D. (2008). *Gemeinsamer Unterricht für alle?! Bedingungen für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen in der Primarstufe am Beispiel des Landes Berlin*. Aachen: Shaker.
- DUK (2010). Deutsche UNESCO Kommission 2010. *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Dust, M., Kluge, S., Liesner, A., Lohmann, I., Salomon, D., Springer, J.-M., Steffens, G. & Weiß, E. (Hrsg.). *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dworschak, W., Ratz, Ch. & Wagner, M. (2016). Separation durch Inklusion. Analyse zur selektiven Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern vor der Novellierung des BayEUG und deren Konsequenzen. *spuren*, 59, 7-13.
- Hansen, G. (2012). Aktuelle Daten zur Beschreibung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Querschnitterhebung aus dem Jahr 2010. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 81, 124-135.
- Haupt, U. & Wiczorek, M. (2013). *Kinder und Jugendliche mit cerebralen Bewegungsstörungen in der Schule*. Düsseldorf: Bundesverband für körper- und mehrfachbehinderte Menschen e. V.
- Heimlich, U.; Kahlert, J.; Lelgemann, R. & Fischer, E. (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (Hrsg.) (2007). *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven*. Oberhausen: Athena.
- Jennessen, S., Kuhn, A. & Wagner, M. (2018). Produziert Pädagogik Exklusion? Eine Analyse von Theorie und Praxis im Hinblick auf Menschen mit komplexer Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, 42-52.
- Katzenbach, D. (2012). Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In: J. Heilmann, H. Krebs, Eggert-Schmid, A. Noerr (Hrsg.): *Außenseiter integrieren, Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 81-111). Gießen: Psychosozial.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012). *Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung*. Zugriff unter: http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf [03.06.2022].
- Musenber, O. & Riegert, J. (2013). Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistig-behindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In: K.E. Ackermann, O. Musenber, & J. Riegert, (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. (S. 145-170) Oberhausen: Athena.
- Ratz, C. & Dworschak, W. (2012). Zur Anlage der Studie SFGE. In: W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.): *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie* (S. 9-26), Oberhausen: Athena.

- Scholz, M., Wagner, M. & Negwer, M. (2016). Auf dem Weg zur „Restschule“? Die Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Motorische Entwicklung in Rheinland-Pfalz im Spiegel empirischer Daten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 280-292.
- Sturm, T.; Köpfer, A. & Wagener, B. (2016) (Hrsg.). *Bildungs- und Erziehungsorganisation im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, M. (2013): Sind sie der Rest? Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung in einem inklusiven Schulsystem. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, 496-501.
- Ziemen, K. (2017). Inklusion. In: dies. (Hrsg.): *Lexikon Inklusion* (S. 101-102). Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Prof. Dr. Tobias Bernasconi
Universität zu Köln
Professor für Pädagogik und Rehabilitation bei Menschen mit geistiger und komplexer Behinderung
Klosterstraße 79b
50931 Köln
Telefon +49 221 4705598
tobias.bernasconi@uni-koeln.de

Katja Bieritz
Universität Erfurt
Abgeordnete Lehrkraft
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt

Prof. Dr. Harald Goll
Universität Erfurt
Professor für Inklusive Bildungsprozesse bei geistiger und mehrfacher Behinderung
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt

Prof. Dr. Michael Wagner
Universität Koblenz-Landau
Professor für Pädagogik bei geistigen und körperlichen Behinderungen
Xylanderstraße 1
76829 Landau