

Abschlussbericht der Universität Würzburg zum Forschungsauftrag



Forschungsbericht

Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

im Auftrag des Landschaftsverbandes Rheinland Juni 2012

Vorwort

Unter welchen Voraussetzungen kann das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf Körperliche und motorische Entwicklung und ohne Förderbedarf gelingen?

Um eine Antwort auf diese wichtigen Fragen zu erhalten, hat der Landschaftsverband Rheinland (LVR) Herrn Prof. Dr. Reinhard Lelgemann (Universität Würzburg) mit dem Forschungsprojekt „Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion“ für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung beauftragt.

Für den LVR als überregionaler Schulträger von 41 Förderschulen ist es von besonderer Bedeutung, die Voraussetzungen zu ermitteln, wie eine gleichberechtigte Teilhabe im allgemeinen Schulsystem ermöglicht werden kann. Hierbei sind insbesondere die notwendigen fachlichen Standards zu berücksichtigen.

Zu diesem Zweck hat das Team der Universität Würzburg – unter Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Mitarbeitenden, Lehrkräften und Schulleitungen an Allgemeinen-, Integrations- und Förderschulen umfassende Interviews sowie eine Fragebogenerhebung durchgeführt. Die Erhebung und Auswertung ist für diese Schülergruppe im nationalen und internationalen Vergleich einmalig.

Inklusion ist handlungsleitendes, strategisches Querschnittsziel für den gesamten LVR. Als größter Leistungsträger für Menschen mit Behinderungen in Deutschland setzt sich der LVR auf allen Ebenen für die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Handicap ein: in der Kita, in der Schule, bei der Arbeit, in der Nachbarschaft. Auch die LVR-eigenen Angebote – ob in Klinik, Wohneinrichtung oder Museum – müssen in Hinblick auf Einbeziehung aller und freier Zugänglichkeit weiter entwickelt werden. Als „Experten in eigener Sache“ sollen dabei Menschen mit Behinderung systematisch einbezogen werden.

Ein besonderer Dank gilt allen Schülerinnen und Schülern, Eltern, Mitarbeitenden, Lehrkräften und Schulleitungen an den Allgemeinen-, Integrations- und Förderschulen, die an den Befragungen teilgenommen haben und dem Team der Universität Würzburg.



Michael Mertens
LVR-Schuldezernent

Forschungsprojekt:

**Qualitätsbedingungen schulischer
Inklusion für Kinder und Jugendliche
mit dem Förderschwerpunkt Körperliche
und motorische Entwicklung**

Forschungsbericht

Autoren: Reinhard Lelgemann
Jelena Lübbecke
Philipp Singer
Christian Walter-Klose

Köln, Würzburg im Juni 2012

Inhaltsverzeichnis

1	Vorbemerkung	5
2	Entwicklung der schulischen Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung	8
3	Theoretische Grundlagen	12
4	Fragestellung und Forschungsdesign	15
5	Befunde aus nationaler und internationaler Forschung	18
5.1	Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung	19
5.2	Befunde zur Schul- und Unterrichtsorganisation	20
5.2.1	Befunde zur Schulorganisation	22
5.2.2	Befunde zur Unterrichtsorganisation	23
5.2.3	Befunde zur Lehrperson	26
5.3	Fazit	27
6	Ergebnisse der qualitativen Studie	28
6.1	Forschungsfrage	28
6.2	Forschungsmethodik	28
6.3	Ergebnisbeschreibung	36
6.3.1	Einflussgrößen schulischer Integration/Inklusion	37
6.3.1.1	Einfluss der Behinderungsform (Stichprobenbeschreibung)	37
6.3.1.2	Einfluss der Schülerpersönlichkeit	42
6.3.1.3	Einfluss des Elternhauses	44
6.3.2	Gründe und Ursachen des Schulformwechsels	51
6.3.2.1	Belastungen im sozialen Bereich und Ursachen	51
6.3.2.2	Belastungen im Unterrichts- und Leistungsbereich und Ursachen	58
6.3.2.3	Körperliche Beeinträchtigung als Wechselgrund	67
6.3.2.4	Wahl der Förderschule und Situation nach dem Wechsel	67
6.3.3	Gelingensbedingungen schulischer Inklusion	74
6.3.3.1	Modellbeschreibung	74
6.3.3.2	Ebene der Haltungen und Einstellungen	75
6.3.3.4	Unterrichtsbezogene Ebene (Inklusiver Unterricht)	101
6.3.3.5	Schulstrukturelle und schulorganisatorische Ebene	133
6.3.3.6	Außerschulische Ebene	164
7	Ergebnisse der quantitativen Studie	183
7.1	Fragestellungen	183
7.2	Forschungsmethodik	184
7.3	Ergebnisse der Erhebung	188
7.3.1	Überblick über die Stichprobe	188

7.3.2	Beschreibung der aktuellen Situation	189
7.3.2.1	Vergleich der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft an Förder-, Integrations-/Inklusionsschulen sowie an allgemeinen Schulen	190
7.3.2.2	Zufriedenheit mit dem Beratungsangebot zur Wahl des Schulortes und der aktuellen Schulsituation	199
7.3.2.3	Zufriedenheit der Eltern mit dem aktuellen schulischen Angebot	204
7.3.2.4	Einschätzung der aktuellen Schulsituation aus Sicht der Schülerinnen und Schüler	212
7.3.3	Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht und Gründe des Schulformwechsels	215
7.3.3.1	Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Eltern in Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung	215
7.3.3.2	Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler der Förderschulen	217
7.3.3.3	Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte und Mitarbeitenden in Förderschulen	219
7.3.3.4	Umgang mit sozialen Situationen an den integrativen/inklusive Schulen	220
7.3.4	Inklusion und Schulentwicklung	222
7.3.4.1	Einschätzung schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung aus Sicht der einzelnen Befragungsgruppen	223
7.3.4.2	Einstellungen / Haltungen zur Umsetzung schulischer Inklusion	227
7.3.4.3	Heterogenität im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	246
7.3.4.4	Gelingsbedingungen und Unterstützungsbedürfnisse schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	258
7.3.4.5	Potentiale und Befürchtungen schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung aus Sicht der Befragten	285
8	Evaluation der Inklusionspauschale	290
8.1	Beschreibung der Inklusionspauschale	290
8.2	Untersuchungsmethode und Untersuchungsablauf	290
8.3	Stichprobenbeschreibung	291
8.4	Ergebnisse	292
8.4.1	Bekanntheit der Inklusionspauschale an Schulen und bei Schulträgern	292
8.4.2	Verfahren der Inklusionspauschale	292
8.4.3	Zusammenarbeit zwischen Schulen, örtlichen Schulträgern und dem LVR	293
8.4.4	Zufriedenheit mit den Wirkungen der Inklusionspauschale	293
8.5	Anregungen und Wünsche	295

8.6 Zusammenfassung und Empfehlungen	296
8.7 Fazit	296
9 Handreichung zur Entwicklung und Absicherung inklusiver Schulstrukturen für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung	297
10 Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen	309
10.1 Forschungsauftrag und Forschungsfrage	309
10.2 Forschungsansatz	310
10.3 Forschungsstand – Ergebnisse der Literaturanalyse	312
10.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studie	315
10.4.1 Überblick über die Stichproben der Studien	315
10.4.2 Beschreibung der aktuellen Situation	317
10.4.3 Gründe des Schulformwechsels	321
10.4.4 Bedingungen und Erfordernisse einer gelingenden schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	322
10.4.5 Einstellungen zur Entwicklung schulischer Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in NRW	337
10.5 Empfehlungen und Hinweise zur Gestaltung eines inklusiven schulischen Bildungsangebotes unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und mehrfachen Beeinträchtigungen	345
10.5.1 Situation in NRW	345
10.5.2 Grundlagen der Empfehlungen	345
10.5.3 Empfehlungen auf der schulischen Ebene	346
10.5.4 Bildungspolitische Vorschläge zur Entwicklung inklusiver Schulstrukturen	349
10.5.5 Empfehlungen für den Landschaftsverband Rheinland	351
10.5.6 Allgemeine Hinweise zur Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse	352
11 Zusammenfassung der Ergebnisse in Leichter Sprache	354
12 Resümee	372
13 Literaturverzeichnis	375
14 Anhang	381

1 Vorbemerkung

Seit März 2009 gilt der Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland, der das Recht auf eine bestmögliche inklusive Lernsituation anerkennt und einfordert. Diese Vorgabe führte zu unterschiedlichen Entscheidungen der Bundesländer. Während in mehreren Bundesländern noch keine abschließenden Regelungen getroffen wurden, haben andere sich für die Fortführung und Ergänzung bereits bestehender integrativer Strukturen entschieden. Weitere Bundesländer haben Schulgesetze verabschiedet, die zu einer Auflösung der Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen, Sprache, emotional-soziale oder auch geistige Entwicklung führen sollen. In Nordrhein-Westfalen hat die Mehrheit der in der letzten Legislaturperiode im Landtag vertretenen Parteien sich für eine engagierte Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, insbesondere des Artikels 24, ausgesprochen. Bereits beschlossen und umgesetzt wurden Maßnahmen der Lehrerfortbildung. Im Rahmen des Forschungszeitraums konnte zudem festgestellt werden, dass zahlreiche Schulämter eigenverantwortlich inklusive Entwicklungen in unterschiedlichem Maße anstießen. Bei der Entscheidung über die Einführung der Sekundarschulen wurde über die ebenfalls angestrebte Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung allerdings nur am Rande verhandelt.

Wer sich aus schulpraktischer, wissenschaftlicher oder bildungspolitischer Perspektive mit der Aufgabe beschäftigt, inklusive Schulstrukturen oder ein inklusives schulisches Bildungsangebot zu entwickeln, wird darüber hinaus feststellen, dass seit den siebziger Jahren zahlreiche Forschungsprojekte und Schulversuche zur schulischen Integration und Inklusion durchgeführt wurden. Die Veröffentlichungen hierzu sind inzwischen kaum mehr zu überblicken. Eine Analyse der vorliegenden deutschen Publikationen belegt, dass zahlreiche Texte praxisnahe Publikationen darstellen, die Lehrerinnen und Lehrer ermutigen, integrative Schulangebote zu entwickeln. Der Auftrag der vorwiegend begleitenden Handlungsforschungen bestand darin, gemeinsam mit allen Beteiligten konstruktive Lösungen für deutlich werdende Probleme im Schulentwicklungsprozess zu finden. In den derzeit geführten intensiven Diskussionen in allen Bundesländern wird zudem häufig auf ausländische integrative/inklusive Schulsysteme im Sinne von best-practice-Beispielen verwiesen. Veröffentlichungen, die ausländische Beispiele berücksichtigen, beziehen häufig die Ergebnisse der dort durchgeführten erziehungswissenschaftlichen Forschungen nur am Rande ein oder weisen einen praxisorientierten spezifischen Fokus auf.

Im Hinblick auf die hier vorliegende Fragestellung fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung, gerade, wenn diese neben der körperlichen eine oder mehrere weitere Beeinträchtigungen aufweisen, sowohl in Schulversuchen als auch der entsprechenden Forschung in der Bundesrepublik Deutschland nicht einbezogen wurden

Im Rahmen von Praktikumsbegleitungen am Hochschulstandort Würzburg und zahlreichen Gesprächen in mehreren Bundesländern berichteten Sonderpädagoginnen seit einigen Jahren vermehrt über Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung, die im dritten und vierten Schulbesuchsjahr aus einer integrativen Lernsituation in eine Förderschule wechselten. Im Verlaufe eines vierjährigen Forschungsprojekts in Bayern konnte dies verifiziert werden (vgl. Lelgemann & Fries 2009, ebenso Hansen 2012 für NRW). Dieser Sachverhalt macht auf Probleme in integrativen Lernsituationen aufmerksam, die derzeit offensichtlich noch bestehen. Dabei konnte

festgestellt werden, dass der Wechsel weniger ein Ausdruck der besonderen Eignung der Förderschulen aus Sicht der Eltern oder der Schüler darstellt, sondern eher im Interesse des Kindes die Absage an eine zumeist nicht unterstützend gestaltete oder auch desinteressierte integrative Lernsituation, die zu Beginn der Schulpflicht jedoch angestrebt wurde. Dies gilt letztlich auch für Wechsel anlässlich des Übergangs aus einer Grundschule in eine Schule der Sekundarstufe-I, wenn es keine Schule gab, die bereit war, ein körper- bzw. mehrfachbehindertes Kind aufzunehmen. Beide Situationen, die dem Gebot der Wahlfreiheit widersprechen, wurden in aller Regel als ausgesprochen belastend erlebt und beschrieben.

Die hier nur skizzierte Situation kann im Sinne des Artikels 24 der UN-BRK als unbefriedigend bezeichnet werden. Die Abteilung Schulen des Landschaftsverbandes Rheinland sowie der Lehrstuhl Sonderpädagogik II / Körperbehindertenpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg schlossen deshalb im Frühsommer 2010 ein Übereinkommen, mit dem letzterer beauftragt wurde, das Forschungsprojekt

„Gelingensbedingungen für den Ausbau gemeinsamer Beschulung (schulische Inklusion) und Sicherung des bestmöglichen Bildungsangebots (Art. 24, 2e der UN-Konvention) von Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung“

im Zeitraum von Juni 2010 bis Juli 2012 durchzuführen.

Ziel des Forschungsprojektes ist es, Bedingungen einer bestmöglichen Unterrichts-, Lern- und Schulsituation für Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen oder einer mehrfachen Beeinträchtigung zu benennen und Perspektiven bzw. Handlungsschritte zu beschreiben, die eine inklusive Schulentwicklung unter Beachtung der festgestellten Bedingungen aktiv unterstützen.

Entsprechend wurde ein komplexes Forschungsdesign entwickelt, das in Kapitel 4 differenziert dargestellt wird. An dieser Stelle soll aber bereits darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen des Forschungsprojektes erstmalig auch eine Befragung der am schulischen Geschehen direkt Beteiligten, also der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, Lehrkräfte und weiterer Fachkräfte in integrativen/inkluisiven Schulen, Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung sowie allgemeinen Schulen stattfand. Mit diesem mehrperspektivischen Ansatz wurde auch deshalb eine bestehende Forschungslücke inklusiver Forschung geschlossen, da Befragungen der direkt beteiligten Interessensträger im Vorfeld politischer Willensbildung nicht bekannt sind

Der hier vorliegende Bericht stellt die Kernaussagen und wesentliche differenzierte Teilaussagen des Forschungsprojektes vor. Weitere Teilaspekte werden angesichts des kurzen Zeitraums von zwei Jahren zu einem späteren Zeitpunkt in wissenschaftlichen Publikationen bekannt gemacht werden.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes werden in mehreren Textformaten publiziert:

- Ausführlicher Forschungsbericht, der alle wesentlichen Erkenntnisse darstellt, diskutiert und Empfehlungen für die weitere Arbeit des Landschaftsverbandes Rheinland sowie allgemeine bildungspolitische Empfehlungen für den Schülerkreis mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung enthält.
- Ein Bericht, der die wesentlichen Ergebnisse sowie Empfehlungen dokumentiert.
- Eine Darstellung der wesentlichen Ergebnisse sowie Empfehlungen in einfacherer Sprache.

Das Forschungsprojekt wäre ohne die Unterstützung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den beteiligten Schulen nicht möglich gewesen. Dies waren insbesondere die Schulleiterinnen und Schulleiter und die Fachreferentinnen und Fachreferenten für schulische Inklusion der folgenden Schulen:

LVR-Förderschulen Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung Köln

LVR-Anna-Freud-Schule, Köln

LVR-Donatus-Schule, Pulheim

LVR-Schule am Königsforst, Rösrath

LVR-Schule am Volksgarten, Düsseldorf

LVR-Christophorus-Schule, Bonn

LVR-Christoph-Schlingensief-Schule, Oberhausen

Rosenmaarschule, Köln

Integrierte Gesamtschule Bonn-Beuel

Hulda-Pankok-Gesamtschule, Düsseldorf

Gesamtschule Köln-Rodenkirchen

Gemeinschaftsgrundschule Steinbergerstraße, Köln

Gedankt werden soll an dieser Stelle selbstverständlich auch den Schülerinnen und Schülern, ihren Eltern und Lehrerinnen und Lehrern, die sich im Rahmen ausführlicher Interviews beteiligten sowie allen weiteren Pädagoginnen und Pädagogen sowie Eltern, die sich im Rahmen der standardisierten Befragung beteiligten, gerade auch dann, wenn sie mit dem Thema der schulischen Inklusion bisher nur am Rande oder überhaupt nicht beschäftigt waren.

Das Forschungsprojekt wurde durch einen Beirat begleitet, dem in fünf Sitzungen der Verlauf der Studie vorgestellt und deren Mitglieder das Forschungsdesign sowie die vorliegenden Forschungserkenntnisse intensiv diskutierten. Auch diesen Personen sei für ihr Engagement herzlich gedankt.

Dem Forschungsteam gehörten an: Diplom-Psychologe Dr. Christian Walter-Klose, Diplom-Pädagoge Philipp Singer, Sonderpädagogin Jelena Lübbecke und Prof. Dr. Reinhard Lelgemann.

Auf Seiten des Landschaftsverbandes Rheinland waren Landesrat Michael Mertens, Ulrich Wontorra sowie Wilfried Kölzer verantwortlich beteiligt.

Wir hoffen, mit der vorliegenden Studie der fachlich interessierten Öffentlichkeit und den Mitgliedern der Gremien des Landschaftsverbandes sowie den Vertretern der politischen Entscheidungsorgane des Landes Nordrhein-Westfalen eine Grundlage für weitere Entscheidungen und den Prozess der Meinungsbildung zu eröffnen. Wir verbinden mit der Vorlage unserer Forschungsergebnisse den Wunsch, die qualifizierte Weiterentwicklung umfassender schulischer Bildungs- und Entwicklungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung zu unterstützen.

Köln & Würzburg im Juni 2012

2 Entwicklung der schulischen Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung

Frühe historische Entwicklungen

Die erste Einrichtung für körperbehinderte Schülerinnen und Schüler wurde vor etwa 180 Jahren in München durch den Freiherrn von Kurz gegründet. Es war eine kleine berufsbildende Einrichtung, die vor allem die Erwerbstätigkeit eher leicht körperbehinderter Schüler ermöglichen sollte. Im kirchlichen Bereich wurden bereits vor etwa 120 Jahren Einrichtungen für schwerer behinderte Menschen gegründet, sogenannte Sieche, allen voran das Oberlinhaus der Diakonie in Potsdam bei Berlin. Hier wurden bereits ganz unterschiedliche Schülergruppen angesprochen und es wurden Schüler beiderlei Geschlechts aufgenommen. In den folgenden Jahren kam es im evangelischen Raum zu weiteren Gründungen von Schul- und berufsbildenden Einrichtungen, denen oftmals ein Arbeitsangebot angeschlossen war. Im katholischen Bereich wurden mehrere Bildungseinrichtungen durch die Josefs-Gesellschaft im Rheinland gegründet. Alle privaten Institutionen wurden als Internate geführt, da man davon ausging, dass nur im Rahmen eines ganzheitlich pädagogisch-therapeutischen Angebots, in großer Nähe zur Orthopädie, eine umfassende persönliche und berufliche Rehabilitation möglich war (vgl. Stadler & Wilken 2003).

Das erste staatliche Bildungsangebot stellt das Oscar-Helene-Heim in Berlin dar, welches durch den Mediziner Biesalski gegründet wurde. Die Leitung des Schulbereichs wurde von Hans Würtz übernommen. Auch das Oscar-Helene-Heim wurde als Internat geführt. Die in ihm entwickelten reformpädagogischen Maßnahmen sowie der hohe orthopädische Standard waren weithin anerkannt. Der damalige Schulleiter Würtz, ebenso wie zahlreiche weitere Vertreter der gerade entstehenden Körperbehindertpädagogik bemühten sich um eine Begründung der eigenen Arbeit, indem sie auf die Nützlichkeit der Menschen mit Körperbehinderung hinwiesen und, anders als viele der kirchlichen Einrichtungen, sich deutlich von der Pflege der „Siechen“ abgrenzten. Eine für die damalige Zeit nicht unübliche Position, die zum Beispiel auch vom Gründer der ersten Selbsthilfebewegung, Otto Perl, öffentlich vertreten wurde (vgl. Wilken 1993 oder auch Fuchs ²2001). Auch wenn sich in der Zeit des Nationalsozialismus engagierte Menschen fanden, die versuchten Heimbewohner zu schützen, indem Eltern geraten wurde, die erwachsenen Söhne und Töchter wieder nach Hause zu nehmen, konnten zahlreiche Einrichtungen der Körperbehindertpädagogik nur weiterarbeiten, wenn sie sich der herrschenden Ideologie unterordneten (vgl. Reichl 2008).

Nach dem Ende des Faschismus waren die ersten Einrichtungen für körperbehinderte Schülerinnen und Schüler wiederum Einrichtungen, die als Internat geführt wurden, eine Trennung von Kind und Elternhaus anstrebten und die nicht allen körperbehinderten jungen Menschen offenstanden; insbesondere dann nicht, wenn eine weitere Behinderung im mentalen Bereich festzustellen war. Wie neuere Untersuchungen, z.B. aus Volmarstein belegen, war das Leben im Internat zumeist ein Leben ohne Rechte und mit seltenen oder keinen Kontakten zum Elternhaus (vgl. Schmuhl & Winkler 2010). Ebenso waren die Angebote für körperbehinderte junge Menschen in Deutschland in keiner Weise flächendeckend und schulische Neugründungen in den fünfziger Jahren ausgesprochen selten. In der Gesellschaft wurde die Lebenssituation körperbehinderter Menschen vor allem dann zur Kenntnis genommen, wenn es sich um Kriegsinvaliden handelte, aber auch als arbeitende Personen wurden sie in den fünfziger Jahren kaum zur Kenntnis genommen.

Entwicklung der schulischen Bildungsangebote für Menschen mit einer Körperbehinderung in Westdeutschland und Nordrhein-Westfalen in den siebziger Jahren

Diese Bedingungen veränderten sich erst mit Beginn der sechziger Jahre. In diesem Jahrzehnt sowie in den siebziger Jahren kam es zu einer Neugründungswelle von Elternvereinen. Sie setzten sich für den Aufbau sogenannter Sonderkindergärten ein, da sie häufig keine Aufnahme in allgemeinen Kindergärten fanden oder eine deutliche gesellschaftliche Stigmatisierung erfuhren. In der Folge wurden zahlreiche Schulen für Körperbehinderte gegründet. Erstmals waren diese Schulen als Tagesangebot konzipiert, da die Eltern ihr Kind am Abend wieder im Elternhaus begrüßen wollten. Da es noch keine ausgebildeten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gab, wurde langjährig tätigen Grund- und Volksschullehrerinnen und -lehrern das Angebot gemacht, sich weiter zu qualifizieren. Schließlich entstand die grundständige Lehrerbildung Anfang der siebziger Jahre. Während die Schule an der Belvederestraße aus einer Schule für Kranke hervorging, die schon 1952 mit der Arbeit begonnen hatte und bereits Anfang der sechziger Jahre tätig war, wurden die meisten, der in unserem Forschungsprojekt beteiligten Schulen für körperbehinderte Schülerinnen und Schüler Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts gegründet bzw. bezogen erst in dieser Zeit barrierefreie neue Gebäude, auch wenn die tragenden Elternvereine bereits früher gegründet worden waren (Bonn-Tannenbusch:1969, Rösrath: 1969, Düsseldorf: 1973, Pulheim-Brauweiler: 1973, Anna-Freud-Schule Köln: sechziger Jahre, Oberhausen erst im Jahre 2008)

Die tragischen Ereignisse des Thalidomid-Skandals, in Deutschland eher bekannt unter dem Namen Contergan-Skandal, hatten einen geringen Einfluss auf die Gründung der „Tageschulen für Körperbehinderte“. Zwar besuchten gerade im Rheinland zahlreiche Schülerinnen und Schüler die Schulen, doch waren dies eher Reaktionen auf die fehlende Bereitschaft der allgemeinen Schulen, die Kinder aufzunehmen. „Schulen für Körperbehinderte“ verstanden sich in der Tradition der früheren Einrichtungen als Schulen, die ein umfassendes Bildungsangebot ermöglichten und in denen auf der Grundlage einer ganzheitlichen Sicht des Kindes auch therapeutische, insbesondere physio- und ergotherapeutische sowie logopädische Angebote eröffnet wurden, die den Schülern eine selbstständige Lebensgestaltung ermöglichen wollten. In Gesprächen mit ehemaligen Schulleiterinnen und Schulleitern finden sich immer wieder Hinweise darauf, dass noch in den sechziger Jahren, also zwanzig Jahre nach dem Ende des Faschismus, Eltern ihr körperbehindertem Kind erstmalig aus der Wohnung und in die Öffentlichkeit gehen ließen und es einer Schule anvertrauten. Viele Eltern waren aufgrund ablehnender Erfahrungen durch ihre Nachbarschaft geradezu traumatisiert und wünschten sich die Sonderschule in Tagesform für ihr Kind (Lelgemann 2010, 28). Die „Schulen für Körperbehinderte“ verstanden sich deshalb als schulabschluss-orientiertes Bildungsangebot, indem der Abschluss der damaligen Hilfsschule nur in wenigen Ausnahmefällen vorgesehen war. Angestrebt wurde in aller Regel eine berufliche Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt nach der Schulzeit. Erschien diese nicht unmittelbar möglich, so standen die seit Ende der sechziger Jahre in Deutschland gegründeten Berufsbildungswerke zur Verfügung, von denen einige speziell für die Schulabgänger der Schulen für Körperbehinderte gegründet worden waren (vgl. Hardt, Rummel, Lelgemann 2008).

Diese Entwicklungen spiegeln sich auch in der Zusammensetzung der Schülerschaft und ihrer medizinisch relevanten Beeinträchtigungen wider. Ende der siebziger Jahre konnte Haupt in einer Untersuchung der Schülerschaft in Rheinland-Pfalz feststellen, dass vor allem Schüler männlichen Geschlechts (etwa zwei Drittel der Schülerschaft) diese Schulform

besuchten, die eine Infantile Cerebralparese hatten (fast zwei Drittel), posttraumatische Schädigungen, eine progrediente Muskelerkrankung oder eine Spina Bifida und die zu einem Drittel entsprechend der damaligen Volksschulrichtlinien unterrichtet wurden (vgl. Haupt 1982).

Obwohl bereits im Jahre 1973 die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf veröffentlicht wurden, wurden diese weder in der sonderpädagogischen Fachöffentlichkeit, noch in der Allgemeinpädagogik oder von interessierten Eltern und ihren Verbänden aufgegriffen. Körperbehinderte Schülerinnen und Schüler fanden sich nur in wenigen Schulversuchen. Schülerinnen und Schüler mit mehrfachen oder komplexen Beeinträchtigungen wurden kaum integrativ unterrichtet. Auch in der Geschichte der Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen lassen sich leider nur in sehr geringem Umfang Bemühungen finden, Kinder mit Lernbeeinträchtigungen oder einem Förderbedarf geistige Entwicklung bzw. körperliche und motorische Entwicklung aufzunehmen. Das Wort „Integriert“ im Namen der Schulform bezog sich vor allem auf die drei unterschiedlichen Bildungsabschlüsse. Die sogenannte „vierte“ oder „fünfte“ Ebene der Bildungsabschlüsse, und damit Schüler mit dem Förderbedarf Lernen und geistige Entwicklung, fanden sich in kaum einer Integrierten Gesamtschule.

Aktuelle Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten

Zu Beginn der achtziger Jahre befanden sich die „Schulen für Körperbehinderte“ in einer Konsolidierungsphase. Mit der zunehmenden Professionalisierung durch junge, gut qualifizierte und neu eingestellte Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, die in den Studienstädten in Dortmund und Köln ausgebildet worden waren, wurde in vielen Schulen intensiv über Fragen der Integration, die Aufnahme mehrfachbehinderter und sogenannter schwerstbehinderter Schülerinnen und Schüler und ein ihnen angemessenes Bildungsangebot diskutiert. Fröhlich und Haupt hatten Ende der siebziger Jahre aufgezeigt, wie spezifische Bildungsangebote für umfassend beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler erfolgreich gestaltet werden können. In der Folge öffneten sich alle Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung für Schülerinnen und Schüler mit komplexem Unterstützungsbedarf (vgl. Lelgemann 2010). Zudem öffneten sich die Schulen für Kinder und Jugendliche, die aufgrund mehrfacher Beeinträchtigungen nach den Richtlinien Lernen oder auch geistige Entwicklung unterrichtet wurden. Dies führte zu einer stetigen Zunahme der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung von 5.088 im Jahre 1980 auf 5.421 im Jahr 1991, 6510 im Jahr 2000 und 7331 im Jahre 2010 (alle Angaben: Veröffentlichungen des Sekretariats der Kultusministerkonferenz). Gleichzeitig entwickelten sich im Rheinland, aber auch an anderen Orten, erste integrative Schulen, die sich ganz explizit der Integration unterschiedlich behinderter Schülerinnen und Schüler widmeten und in denen auch Schüler mit einer Körperbehinderung einen angemessenen Bildungsort fanden. Explizit zu nennen sind hier die Integrierten Gesamtschulen Köln-Holweide, Bonn-Beuel (Amrhein 2011, 41), Hulda-Pankok in Düsseldorf (hier ausschließlich zielgleiche Integration) sowie die Schule am Rosenmaar in Köln. Daneben meldeten Eltern ihr Kind zunehmend in allgemeinen Schulen an, ohne dass diese sich ausdrücklich als integrative Schulen verstanden, sich konzeptionell hierauf vorbereiteten oder im Rahmen des Schulversuchs zum Gemeinsamen Unterricht beteiligt waren.

Das Sekretariat der Kultusministerkonferenz weist seit Ende der neunziger Jahre die Zahlen der integrativ unterrichteten Schüler getrennt von der Zahl der in Förderschulen unterrichteten Schüler aus. Ihre Zahl stieg von 1020 im Jahr 1999 auf 1624 im Jahr 2010.

Hier wird deutlich, dass im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in beiden Förderorten eine Zunahme an Schülern zu verzeichnen ist. Nach Angaben der Kultusministerkonferenz wurden im Schuljahr 2010 in Nordrhein-Westfalen 81,9 % aller Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung in Förderschulen und entsprechend 18,1 % integrativ unterrichtet.

Der Landschaftsverband Rheinland selbst, als Auftraggeber der Studie, unterhielt im Schuljahr 2011/12 20 Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, die von etwa 3600 Schülerinnen und Schülern besucht wurden. Da im Schuljahr 2009/10 eine empirische Untersuchung zur Zusammensetzung der Schülerschaft aller Schulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, an der sich 24 von 35 Schulen beteiligten, kann bei der Beschreibung der Schülerschaft hierauf Bezug genommen werden, auch wenn die vorhandenen Daten für das gesamte Bundesland gelten (alle hier folgenden Angaben: Hansen 2012). Danach sind 64,9 % der Schüler männlichen, 35,1 % weiblichen Geschlechts. Über alle befragten Schulen verteilt fand sich ein Anteil von 38,1 % Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen im Sinne des § 10 AO-SF, wobei der Anteil in den Schulen zwischen 15,75 % und 60,63 % schwankte. 73,4 % der Schülerschaft erhielt ein physiotherapeutisches, 58,3 % ein ergotherapeutisches Angebot während der Schulzeit. 17,9 % der Schülerinnen und Schüler sind bei Schuleintritt älter als neun Jahre und haben bereits eine oder mehrere andere Schulen besucht. Ein großer Teil der Schülerschaft (44,9 %) hat eine cerebrale Bewegungsstörung, 19 % eine i.d.R. nur schwer einstellbare Epilepsie, ebenfalls sehr häufig finden sich chronische Erkrankungen (15,3 %), zahlreiche Syndromerkrankungen sowie weitere körperlich-motorische Beeinträchtigungen. 98 % aller Schüler in Förderschulen KME haben zumindest eine weitere, zumeist aber mehrere Beeinträchtigungen. Im Schuljahr 2009/10 wurden 47 % aller Schülerinnen und Schüler entsprechend dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 34,7 % nach dem Förderschwerpunkt Lernen und 15,3 % nach weiteren Lehrplänen unterrichtet. Damit hat sich die Schülerschaft gegenüber den Gründungsjahren deutlich verändert (siehe Angaben von Haupt). Der Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler wird neben der Vermittlung der Kulturtechniken in sehr hohem Maß in den Bereichen Selbstständigkeit, Lern- und Verhaltensstrategien sowie allgemein der Persönlichkeitsentwicklung gesehen.

3 Theoretische Grundlagen

Die folgenden Ausführungen geben einen knappen Abriss zum theoretischen Hintergrund, auf dessen Basis das Forschungsdesign entwickelt wurde. Zum einen wird hiermit eine Begründung der Fragestellung des Projektes, der Untersuchung von Bedingungen schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung und der Sicherung des bestmöglichen schulischen Bildungsangebotes, verfolgt. Zum anderen wird zugleich das theoretische Verständnis der der Forschungsarbeit zugrundeliegenden wesentlichen Begriffe Inklusion und Bildung aufgezeigt. Ein solches Vorgehen erscheint nicht nur aus inhaltlichen Gründen, sondern auch deswegen geboten zu sein, weil bei Forschungen im bildungspolitischen Bereich berechtigter Weise nach den fachlichen Vorannahmen der Forschenden gefragt wird. Gerade im Interesse einer solchen, den politischen Willensbildungsprozess begleitenden Forschung ist eine möglichst hohe Transparenz wünschenswert.

Aus Sicht der Forschenden hat die Rede von und über Inklusion zuallererst zu berücksichtigen, dass die formale Anerkennung der Rechte von Menschen mit Behinderung, wie sie beispielsweise seit der Aufnahme des Art 3 Abs. 3, Satz 2 in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gegeben ist, lediglich eine (legitime und notwendige) Ebene des inklusiven Diskurses abbildet. Dies gilt auch für die in Art. 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung enthaltene Forderung nach Aufbau eines inklusiven Schulsystems. Diese formal-rechtlichen Gegebenheiten stellen zwar notwendige, doch für das Gelingen inklusiver Prozesse selbst bei Weitem keine hinreichenden Bedingungen dar. Zudem lassen sich aus theoretischer Sicht pädagogische Handlungen mit formalen oder einseitig normativen Forderungen weder begründen, noch können sie dem pädagogischen Geschehen gerecht werden.

Ohne diesen Grundgedanken an dieser Stelle weiter vertiefen zu können, wird mit der vorliegenden Interviewstudie vor allem deutlich, dass inklusive Prozesse immer auch mit der Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit, von Fremdheit zu tun haben. Insofern sich diese Prozesse als ein Geschehen der Erfahrung erweisen, kommen sie jedem formal-normativen Anspruch und Appell „zuvor“, weshalb sie sich im Sinne Waldenfels auch als „prä-normativ“ bezeichnen ließen (vgl. u.a. Waldenfels 2002). Eine einseitige Blickrichtung auf die normative Ebene bekommt das eigentliche „inklusive“ Geschehen somit nicht in den Blick.

Da sich alle zwischenmenschlichen Begegnungen auf der Ebene der Erfahrung vollziehen, implizieren sie stets auch die Möglichkeit eines Scheiterns, das bis hin zum Abbruch der Kommunikation führen kann. In der Begegnung mit Menschen mit Behinderung können vertraute Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata jedoch oftmals in besonderer Weise in Frage gestellt werden, „weil sich“, wie sich mit Meyer-Drawe ergänzend anmerken lässt, „die Register unserer Erfahrungen in unterschiedlichem Ausmaß und allzuoft nur sehr wenig überschneiden“ (Mayer-Drawe 1993, 29). Integrative oder inklusive Prozesse erscheinen aus dieser Perspektive daher besonders anfällig für das Moment des Scheiterns zu sein. Dass Menschen eher dazu geneigt sind, Situationen aufzusuchen, die ihre bisherigen Erfahrungen bestätigen, könnte zudem ein Grund dafür sein, weshalb vor allem solche Begegnungen von vornherein allzu häufig vermieden werden, von denen ein implizites Wissen vorhanden ist, dass diese die vertrauten Strukturen der Wahrnehmung ins Wanken oder gar zum Einsturz bringen könnten.

Replizierend auf diesen, hier nur skizzenartig dargestellten Grundgedanken, ergeben sich sowohl für die theoretische als auch die forschungspraktische Sichtweise bestimmte Konsequenzen:

Der theoretische Diskurs um Inklusion hätte diese prä-normative Ebene, auf der sich inklusive Prozesse vornehmlich vollziehen, wesentlich stärker zu berücksichtigen als dies bisher geschehen ist. Normative Forderungen *allein* („Es ist normal, verschieden zu sein“ bzw. wohl eher: Es *soll* normal werden, verschieden zu sein“) werden dem inklusiven Erfahrungsgeschehen auch auf theoretischer Ebene nicht gerecht, da eine bloß normative Blickrichtung den Blick auf die eigentliche Ebene inklusiver Prozesse verstellt. Werden derlei normative Forderungen zudem zum einzig zulässigen Erfahrungsmoment der Interaktion erklärt und darüber hinaus öffentlich wirkmächtig, so besteht weiterhin die Gefahr, dass das Gesollte mit der konkreten Erfahrung kollidiert. Hieraus können sich Folgen ergeben, die dem Gesollten, nämlich einer nicht bloß formalen Anerkennung von Menschen mit Behinderung, möglicherweise zuwiderlaufen, indem Begegnungen beispielsweise von vornherein vermieden werden.

Neben diesen, nicht bloß theoretischen Implikationen, begründet der aufgezeigte Gedanke aus einer grundsätzlichen Sicht betrachtet alle Initiativen, die darauf abzielen, mehr Räume der Begegnung zu ermöglichen, um Antworten von Menschen mit Behinderung als etwas Vertrauterer in Erscheinung treten zu lassen und als je eigenständige Ausdrucksformen ihres leiblich-vernünftigen Daseins anzuerkennen. Einen Gedanken Meyer-Drawes unterstützend, käme es hinsichtlich inklusiver Prozesse unter anderem ebenso darauf an, Inklusion als „asymmetrische Beziehung“ zu reflektieren, „die stets in Gefahr ist, die mitunter wenigen Lücken zu schließen, in denen der Andere als solcher auftauchen kann“ (Meyer-Drawe 1993, 32). Als eine, wenn man so will, ethische Grundhaltung des Handelns in inklusiven Kontexten, kann daher das Fazit ihres Beitrags einer Phänomenologie der Intersubjektivität zu Konzeptionen integrativen Unterrichts gelesen werden:

„Es ist die Toleranz des Andersseins, die uns darüber belehren kann, dass wir etwas nicht verstehen, nicht weil der andere außerstande ist, sich verständlich zu machen, sondern weil wir versagen im Hinblick auf eine Frage, die ihm eine Antwort allererst möglich macht“ (ebd.).

Für die im Umfeld schulischer Inklusion Forschenden ergibt sich aus dem Dargestellten die Prämisse, das Augenmerk nicht bloß auf die formal-rechtliche Ebene zu richten, sondern eine differenzierte Betrachtungsweise auf das Gelingen schulischer Inklusion zu entwickeln, die vor allem auch die sozialen Erfahrungen der Beteiligten berücksichtigt.

Dass die Frage nach Bedingungen schulischer Inklusion gestellt werden muss, zeigt sich vor allem auch daran, dass es derzeit noch häufig zu einem Abbruch integrativer/inklusive Schulsituationen kommt. Eine Nichtaufnahme oder ein Abbruch der Kommunikation, sei es auch nur ein nicht erwidertes Gruß, mögen in alltäglichen Vollzügen zwar unzweifelhaft Spuren hinterlassen und erreichen je unterschiedliche Grade des Bewusstseins. Ein Abbruch eines Kommunikationsverhältnisses im schulischen Kontext bzw. in einem integrativen schulischen Umfeld bedeutet für den einzelnen Schüler und seine Eltern im Vorfeld jedoch fast immer ein, wie auch die Ergebnisse zeigen werden, besonders schmerzhaftes Ereignis, dem mit dem Verlassen der Schule ein Ende gesetzt wird. Für diese nichtgelungenen Situationen lassen sich Gründe respektive fehlende Bedingungen auf unterschiedlichen Ebenen benennen (vgl. Kapitel 6.3.2).

Räume zu schaffen, in denen Begegnungen von Menschen mit und ohne Behinderung in gelingender Weise gestaltet werden, bedeutet in institutionalisierten Kontexten daher immer auch, für ein entsprechendes Umfeld zu sorgen. Vor dem Hintergrund, dass Begegnungen mit Menschen mit Behinderung vertraute Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata besonders brüchig werden lassen können, erscheint die Gestaltung des Umfelds mit

entsprechenden Bedingungen umso wichtiger zu sein, um diese oftmals fragilen Situationen zu stabilisieren. Dies vor allem dann, wenn auf Seiten der Beteiligten noch keine bisherigen Erfahrungen gemacht wurden. Ebenso ergeben sich für die unterrichtenden Lehrkräfte veränderte und weitere fachliche Anforderungen, die der Unterstützung durch entsprechende Bedingungen bedürfen. Anhand der Interviewstudie wird sich zeigen, dass eben jene fehlenden Bedingungen im sozialen, unterrichtlichen und personellen Bereich, die letztlich zum Abbruch integrativer Situationen geführt haben, an den am Forschungsprojekt beteiligten integrativen/inkluisiven Schulen vorhanden sind.

Eine differenzierte Sichtweise auf Bedingungen schulischer Inklusion wird nicht nur erforderlich, um diese Prozesse selbst sowie die Beteiligten mit und ohne bisherige Erfahrung im Gemeinsamen Unterricht zu unterstützen. Ebenso benötigt der Schüler mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung entsprechende Bedingungen für seine Bildungs- und Lernprozesse im schulischen Kontext. Eine Erhebung der Bedingungen eines bestmöglichen schulischen *Bildungsangebotes* erfordert dabei, zumindest in Ansätzen, eine Beschreibung des dieser Untersuchung zugrundeliegenden Verständnisses von Bildung.

Zur Formulierung der Bedingungen eines bestmöglichen schulischen Bildungsangebotes wird auf ein allgemeines Verständnis von Bildung Bezug genommen, demnach Bildung die Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst, mit seinen Mitmenschen und mit der Welt (alle Bildungsgegenstände der Natur und Kultur) umfasst (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, 10). Bildung zielt damit, vereinfacht gesprochen, nicht auf ein bestimmtes Ergebnis, sondern stellt einen fortwährenden Prozess dar, der sämtliche persönlich-emotionalen, kognitiven, sozialen und natürlich-kulturellen Erfahrungen des Menschen umfasst. Ein solches Verständnis von Bildung erfordert eine Beschreibung von Bedingungen, die neben leistungs- und unterrichtsbezogenen Aspekten ebenso die persönliche und kognitive Entwicklung des Schülers sowie seine sozialen Erfahrungen bzw. das soziale Bedingungsgefüge inklusiver Prozesse berücksichtigt (vgl. hierzu das Mehr-Ebenen-Modell der qualitativen Studie). Im Kontext der Fragestellung sowie unter der Prämisse dieser Sichtweise sind für die Untersuchung somit ebenso die jeweils spezifischen Bedingungen zu berücksichtigen, die unter der Voraussetzung einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung erforderlich sind, um Bildungs- und Lernprozesse in gelingender Weise zu ermöglichen.

Die Ausrichtung von Bildung auf die Anerkennung der Vielgestaltigkeit von Perspektiven, Fähigkeiten, Situationen, Menschen und Gegenständen (vgl. ebd., 73), kann sicherlich auch als eine Prämisse des Diskurses der Inklusion gelesen werden. Im schulischen Kontext, so lässt sich abschließend anmerken, bedarf es hierzu jedoch entsprechender Bedingungen, die eine solche Anerkennung sowie gleichermaßen die Bildungs- und Lernprozesse von Schülern mit körperlicher und mehrfacher Beeinträchtigung unterstützen und ohne die das Gelingen in all seinen Facetten erschwert oder verhindert wird. Wenn sowohl die soziale Eingebundenheit als auch die differenzierte oder individualisierte Förderung an einem Ort zusammengebracht werden könnten, so die Schulleitung einer Förderschule, „dann haben wir gewonnen“.

Auf Basis dieser grundlegenden Überlegungen wurde das folgende Forschungsdesign entwickelt.

4 Fragestellung und Forschungsdesign

Das Ziel des Forschungsprojektes ist es, Bedingungen zu beschreiben, die die bestmögliche schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung im gemeinsamen Unterricht ermöglichen und die zugleich ein bestmögliches schulisches Bildungsangebot für diesen Personenkreis absichern. Ebenso sollen hieraus Empfehlungen für den Landschaftsverband Rheinland abgeleitet werden, wie dieser als Träger von 20 Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung inklusive Prozesse unterstützen kann.

Diese Fragestellung deckt sich mit den Überlegungen im Rahmen der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. So wird in Artikel 24, Absatz 2e von individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld gesprochen, in dem eine „bestmögliche schulische und soziale Entwicklung“ ermöglicht werden kann.

Gegenstand der Untersuchung ist in diesem Sinne eine Relation, die mit Bezug zu Forschungen zur Schul- und Unterrichtsqualität mit den Begriffen Ergebnis-, Struktur- und Prozessqualität beschrieben werden kann (vgl. Walter-Klose 2012). Die Anpassung der Strukturen und Prozesse soll zu einem bestmöglichem schulischem Bildungsergebnis führen, wobei die Ergebnisse schulischer Bildung wenigstens Entwicklungen im akademischen und sozialen Bereich, aber auch im persönlichen und gesundheitsbezogenen Bereich zur Folge haben können (vgl. Kapitel 3).

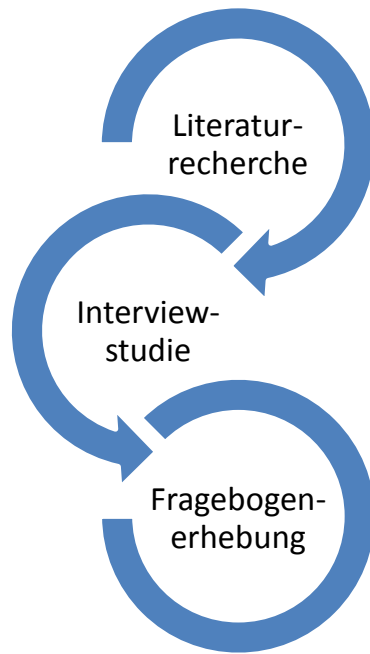
Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Grundlagen, die bei der Auswahl des Forschungsdesigns von Bedeutung sind:

1. Die Ergebnisse schulischer Bildung stellen sich in mehreren Dimensionen als Entwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung dar. Die Qualität schulischer Bildung ist als Veränderung der Schüler erfahrbar, über die die Schüler selber, ihre Eltern und Lehrer Auskunft geben können oder über die durch objektive Maße (z.B. Leistungstests) Auskunft gegeben werden kann.
2. Die Struktur- und Prozessqualität des schulischen Angebotes kann mit Bezug zu Expertenmeinungen beurteilt werden. Beispielsweise kann verglichen werden, ob die in den Schulen umgesetzten Schul- und Unterrichtsstrukturen den allgemeinen Standards allgemein- und sonderpädagogischer Förderung entsprechen, indem beispielsweise überprüft wird, ob eine Einrichtung und Ausstattung einer Schule barrierefrei ist.
3. Die Qualität des schulischen Bildungsangebotes kann im Hinblick auf die Anpassung an individuelle Bedürfnisse erfasst werden, indem z.B. die Erfüllung oder Frustration von Bedürfnissen oder aber die subjektive Belastung der Beteiligten erfasst wird. Beispielsweise können die beteiligten Schüler, Eltern und Lehrer zur Zufriedenheit, Be- und Entlastung befragt werden oder zu schulbezogenen Gefühlen oder Handlungen.

Mit Bezug zu diesen drei Strategien sowie den theoretischen Überlegungen und unter Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Ressourcen wurde im Rahmen des Forschungsprojektes das in Abbildung 1 dargestellte Design entwickelt:

1. Gewinnen eines Überblicks über den aktuellen Forschungsstand zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung mit besonderem Fokus auf Merkmale der Struktur- Prozess und Ergebnisqualität schulischer Bildung. Im Rahmen dieser Arbeit können möglicherweise Aussagen zu allen drei genannten Bereichen getroffen werden. Diese Fragestellung sollte außerhalb des Forschungsprojektes im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit durchgeführt werden, so dass die relevanten Befunde in dieser Arbeit berücksichtigt werden können.
2. Mit Hilfe einer umfangreichen qualitativen Interviewstudie sollten Schüler, Eltern und Lehrkräfte zum Erleben der Schulsituation, sowie zu Struktur- und Prozessmerkmalen der Schule befragt werden, so dass ein Überblick über förderliche und behindernde Bedingungen gewonnen werden kann. Neben den Erfahrungen erfolgreich integrierter Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräften wurden ebenso die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern einbezogen, die sich in ihrem oder dem elterlichen Wunsch nach einer integrativen Lernsituation als gescheitert beschreiben und die deshalb eine Förderschule körperliche und motorische Entwicklung aufsuchten. Zum einen wurde also danach gefragt, welche Bedingungen für die Ausgestaltung einer inklusiven Lernkultur hilfreich gewesen wären und zum anderen danach, welche Bedingungen in erfolgreichen inklusiven Settings zum Gelingen beitragen. Die Auswahl dieser zwei Gruppen verspricht auf einfache Weise Ergebnisse zu Qualitätsbedingungen der Struktur- und Prozessqualität des schulischen Bildungsangebots.
3. Mit Hilfe einer umfassenden standardisierten Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern an Förderschulen und integrativen/inkluisiven Schulen zu Prozess- und Strukturmerkmalen sollte überprüft werden, wie alle Schüler mit Körperbehinderung und deren Eltern die Schulsituation erleben. Auf diese Weise sollte überprüft werden, welche Befunde aus den Interviews auf alle Schüler der jeweiligen Schulform übertragbar sind und welche nicht. Weiterhin erlaubt eine umfassende Erhebung auch die Beantwortung der Frage, inwiefern das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts von Merkmalen des Schülers (z.B. seiner Behinderung) oder der Familie (z.B. Ausbildung) abhängt.
Die Fragebogenerhebung bot allerdings auch die Möglichkeit, die Perspektive der Schulentwicklung aufzunehmen. So sollten neben der benannten Stichprobe auch Eltern und Lehrer der allgemeinen Schule befragt werden, um die Bereitschaft zum gemeinsamen Unterricht sowie mögliche Ressourcen und Barrieren zu erfragen.

Der Aufbau der Arbeit in diese drei Teile bot die Möglichkeit, die Ergebnisse der verschiedenen Studien aufeinander zu beziehen (Triangulation). So konnten Befunde der Literaturstudie sowie der Interviewstudie in die Konzeption des Fragebogens aufgenommen werden und ebenso konnten Empfehlungen basierend auf allen drei Erhebungen abgeleitet werden.



Ziele:

- Erfassung des Forschungsstandes
- Ermittlung von Gelingensbedingungen
- Überblick über Situation in den Schulen gewinnen
- Absicherung der Befunde der Interviews
- Perspektive der Schulentwicklung und Bereitschaft für Veränderung

Abbildung 1: Darstellung des Forschungsdesigns

5 Befunde aus nationaler und internationaler Forschung

Betrachtet man die Forschungssituation zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung, so lässt sich mit Klemm und Preuss-Lausitz (2008) sowie Lelgemann (2010) feststellen, dass im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien vorliegen, in denen die Integration von Kindern Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung untersucht wurde. Bergeest, Boenisch und Daut (2011) drücken es folgendermaßen aus: „Die *Praxis* schulischer Integration ist in einer Vielzahl von Erfahrungsberichten dokumentiert, dagegen besteht nach wie vor ein ‚sehr großes Forschungs- und Orientierungsdefizit‘“ (231 f.).

Um einen Überblick über nationale und internationale Forschungsarbeiten seit 1970 zu gewinnen, führte Walter-Klose (2012) eine umfassende Suche in den nationalen und internationalen wissenschaftlichen Datenbanken der Pädagogik und Psychologie durch. Er fand 81 nationale und internationale Arbeiten, in denen der gemeinsame Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung untersucht wurden. In der überwiegenden Anzahl der Studien ging es vor allem um Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen, die als Folge einer Infantilen Cerebralparese oder Spina bifida auftraten. In der Regel hatten die Schüler keine zusätzliche geistige Beeinträchtigung.

Das Ziel der Literaturrecherche war es, neben einer Sammlung der deutsch- und englischsprachigen Arbeiten auch Einflussgrößen festzustellen, die sich auf die Qualität schulischer Bildung auswirken. Zu diesem Zweck wurde ein Kategoriensystem entwickelt, dass von dem Modell von Ditton (2000, 2009) zur Bildungsforschung abgeleitet wurde und in Abbildung 2 dargestellt ist.

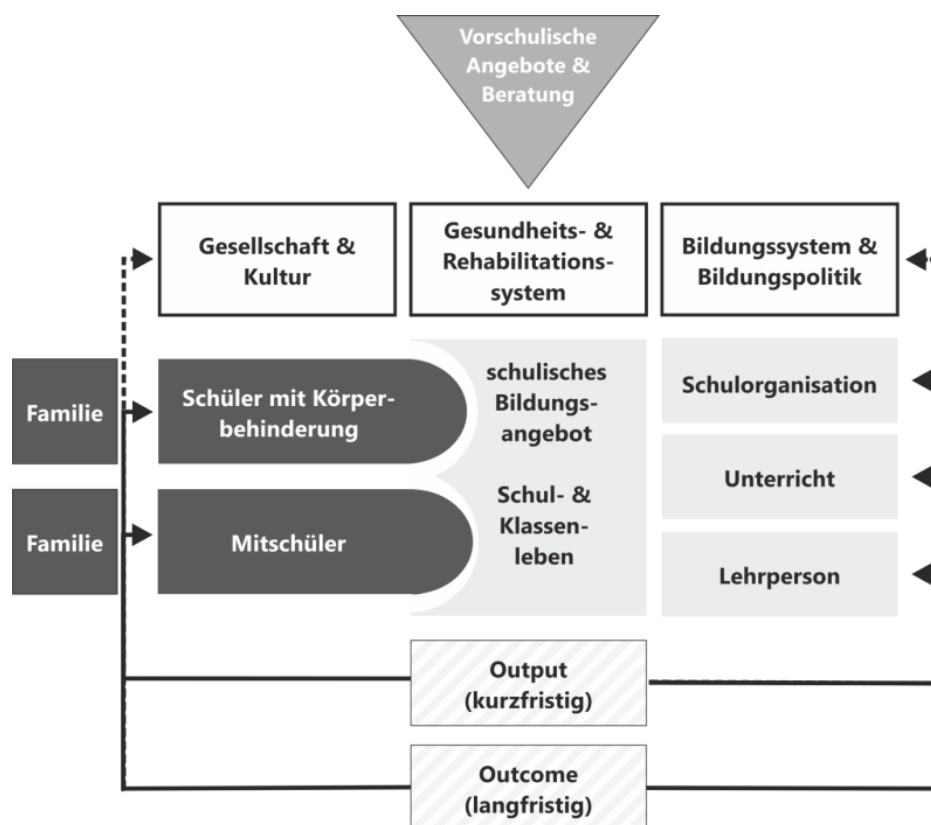


Abbildung 2: Modell zur Qualität schulischer Bildung (Walter-Klose 2012, 85)

In diesem Modell wird zwischen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Familien differenziert und die Idee aufgegriffen, dass das schulische Bildungsangebot zu kurzfristigen und langfristigen Entwicklungen der Schülerschaft führen soll, wobei kurzfristige Effekte beispielsweise im Lernzuwachs, in der sozialen Teilhabe, in der Zufriedenheit mit dem Bildungsangebot und im Gesundheitszustand der Kinder und Jugendlichen gesehen werden können.

Für diese Entwicklung ist das schulische Bildungsangebot besonders wichtig, wobei im Kontext von Inklusion die Anpassung des Angebots an die Bedürfnisse aller Kinder und Jugendlichen besonders betont wird (vgl. Hinz 2002). Dies ist auch der Bereich, für den Empfehlungen der Schulentwicklung abgeleitet werden können und der nach Merkmalen der Schul- und Unterrichtsorganisation sowie der Lehrerschaft differenziert werden kann (für eine genaue Darstellung sei auf die ausführliche Darstellung in Walter-Klose (2012) verwiesen).

Da es im Rahmen des Forschungsprojekts vor allem um Faktoren des Gelingens des gemeinsamen Unterrichts geht, werden im Folgenden eine Auswahl einiger Befunde dargestellt, die sich mit den Ergebnissen schulischer Bildung befassen sowie mit Merkmalen der Schul- und Unterrichtsorganisation, die von Schülern, Eltern, Lehrern oder Forschern als relevant für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts beurteilt wurden.

5.1 Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung

Das Ziel schulischer Bildung ist die Unterstützung der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Mitschüler vor allem im leistungsbezogenen Bereich, wobei Auswirkungen auf die soziale, persönliche und gesundheitsbezogene Entwicklung ebenfalls von Bedeutung sind.

Ein wesentliches Ergebnis der Studienanalyse in diesem Zusammenhang ist, dass Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchen, sich im schulleistungsbezogenen Bereich im Durchschnitt gleich oder besser entwickeln, wenn sie in eine allgemeine Schule gehen als wenn sie eine Förderschule besuchen (z.B. Carr, Halliwell & Pearson 1983; Center & Ward 1984). Der Vergleich mit den Mitschülern ohne Behinderung an der allgemeinen Schule ergibt jedoch, dass die Schulleistungen der Schüler mit Körperbehinderung bei gleicher Intelligenz an der allgemeinen Schule im Mittel schlechter ausfallen und die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht ist, Jahrgangsstufen wiederholen zu müssen oder am Ende der Schulzeit keinen Abschluss zu haben. Gründe für diesen Unterschied stellen u.a. eine höhere Belastung der Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigungen dar (z.B. ein verlangsamtes Arbeitstempo, Schwierigkeiten bei der Konzentration und schnellere Ermüdbarkeit) oder mehr Belastungen im psychosozialen Bereich (familiäre Situation, Belastungen durch Diskriminierung). Auch stellen therapeutische Maßnahmen oder erforderliche Krankenhausbesuche neben Erschwernissen in Folge mangelnder Unterrichtsanpassung zusätzliche Belastungsfaktoren dar, die sich negativ auf Schulleistungen auswirken können (z.B. Haupt 1974; Center & Ward 1984; Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986).

Im sozialen Bereich lassen sich sowohl in der Förderschule als auch in der allgemeinen Schule Schwierigkeiten beobachten, wobei die Wahrscheinlichkeit von Diskriminierung und sozialer Isolation im gemeinsamen Unterricht erhöht ist. Auch in Ländern mit viel Integrationserfahrung (z.B. Schweden, USA, Großbritannien) kommt es wenigstens bei 30 % der Schülerinnen und Schüler vor, dass sie vom Unterricht mit ihren Klassenkameraden

wenigstens teilweise ausgeschlossen werden, z.B. weil der Unterricht nicht an ihre Kompetenzen angepasst wird oder dass sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern diskriminiert werden. In soziometrischen Erhebungen lässt sich finden, dass Schüler mit Körperbehinderung häufig nur eine geringe Bedeutung für die Klassengemeinschaft haben und nur in eher kleineren Netzwerken mit Mitschülern eingebunden sind. Den Schülern mit Behinderung ist die Teilhabe an der Klassengemeinschaft häufig sehr wichtig. Sie passen sich an, streben nach Konformität oder setzen andere Strategien ein, um nicht Gegenstand von Diskriminierung oder Ausschluss zu werden. Auch verzichten viele Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung freiwillig auf einen Nachteilsausgleich oder Hilfsmittel, wenn die Gefahr besteht, dass diese Hilfe dazu führen, dass soziale Schwierigkeiten auftreten können. In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass auch Schulbegleiter Einfluss auf das soziale Miteinander haben. Positiv ist es, wenn die Assistenten auch in Pausen zur Verfügung stehen, wenn die Kinder und Jugendlichen es wünschen. Gleichzeitig besteht die Gefahr, dass Interaktionen zwischen Gleichaltrigen stets durch erwachsene Schulbegleiter beeinflusst werden. Besonders schwierig haben es Schüler, die Sprachbeeinträchtigungen haben oder auffälliges Verhalten zeigen. Hier ist die Gefahr der Ausgrenzung deutlich erhöht (z.B. Yude & Goodman 1999).

Die Forschungssituation zur Entwicklung im persönlichen Bereich ist schwer zu interpretieren, da aufgrund der verwendeten Studiendesigns häufig nicht klar gesagt werden kann, ob Persönlichkeitsmerkmale Ursache für die Wahl der Schulform sind oder Folge. Bei einigen Studien, die beispielsweise zeigen, dass Schüler mit Körperbehinderung an der allgemeinen Schule selbstbewusster wären als an der Förderschule, bleibt unklar, ob nicht gerade selbstbewusste Schüler häufiger die allgemeine Schule besuchen (z.B. Gregory, Shanahan & Walberg 1987a, b) – hier ist weitere Forschung notwendig. Bemerkenswert ist jedoch der Befund, dass Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung – trotz der bereits beschriebenen sozialen und leistungsbezogenen Erschwernisse – häufig mit dem Besuch der allgemeinen Schule sehr zufrieden sind und zwar zufriedener als ihre Mitschüler ohne Behinderung.

Der gesundheitsbezogene Bereich wurde bislang in den meisten Studien komplett vernachlässigt. Lediglich in wenigen Studien wurde als Begleitphänomen beschrieben, dass in allgemeinen Schulen häufig kaum auf die gesundheitliche Entwicklung der Schüler geachtet wurde, dass aufgrund von Unwissenheit der Lehrkräfte Symptome nicht geglaubt wurden und Schüler zum Teil nur unter Schmerzen und gesundheitsgefährdenden Bedingungen am Unterricht teilnehmen konnten (z.B. Lightfoot, Wright & Slooper 1999; Llewellyn 2000; Uhlrau 2006).

5.2 Befunde zur Schul- und Unterrichtsorganisation

Der Blick auf die Befunde zu den Ergebnissen schulischer Bildung macht deutlich, dass die Anpassung der Schule an den Schüler mit Körperbehinderung eine wesentliche Rolle für die schulische Entwicklung der einzelnen spielt: Viele Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung haben zusätzliche Belastungen aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung zu bewältigen. So benötigen Sie mehr Zeit bei der Bearbeitung der Hausaufgaben oder können sich nicht so lange konzentrieren. Schmerzen können die Aufmerksamkeit beeinträchtigen oder zusätzliche Zeiten für Therapien reduzieren potenziell zur Verfügung stehende Zeit für Hausaufgaben und das Treffen von Freunden. Wichtiges Ziel des schulischen Bildungsangebotes muss es vor diesem Hintergrund sein, die Kinder

und Jugendlichen mit Körperbehinderung nicht zusätzlich zum Lehrangebot zu belasten, sondern im Gegenteil behinderungsbedingte Belastungen zu minimieren und durch Anpassungen an den Schüler zu ermöglichen, dass dieser sein Potenzial bestmöglich entfalten kann. Dieses hohe Ziel stellt eine große Herausforderung dar. So beschreiben beispielsweise Hemmingsson und Borell (2002) dass dies in Schweden – einem Land mit viel Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht - nur teilweise gelingt. 56 % der untersuchten Schüler mit Körperbehinderung beklagen Probleme bei der Anpassung des Unterrichts und organisatorischen Abläufen in der Schule. 35 % Prozent berichten Erschwernisse durch fehlende Hilfs-, Lehr- und Lernmittel und 29 % beklagen, dass Lehrer und Mitschüler zu wenig Verständnis über die Folgen der körperlichen Beeinträchtigung für das Lernen und Leben in der Schule haben. Vergleichszahlen über Klagen von Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung in den relevanten Bereichen liegen nicht vor.

Im Folgenden werden Befunde der 81 Studien zusammengetragen, die sich mit Merkmalen der Schul- und Unterrichtsorganisation beschäftigen. Dabei wird das schulische Bildungsangebot getrennt für die Bereiche Schulorganisation, Unterrichtsorganisation und die Lehrperson betrachtet, wobei berücksichtigt werden muss, dass alle drei Faktoren miteinander interagieren. So beeinflussen Merkmale der Schulorganisation wie z.B. die Klassengröße oder das Raumangebot die Möglichkeiten, wie der Unterricht durch die Lehrkräfte gestaltet werden kann. Gleichzeitig beeinflusst das Fachwissen der Lehrkräfte sowie ihre Haltung zu Menschen mit Behinderung den Unterricht und das Klima der Schule.

Im Folgenden werden zunächst Befunde zur Schulorganisation beschrieben, dann zur Unterrichtsorganisation und abschließend zur Lehrkraft. Überblick über die angesprochenen Themenbereiche gibt Tabelle 1.

Tabelle 1: Kategorien und Inhalte der Beschreibung der Befunde zur Schul- und Unterrichtsorganisation nach Walter-Klose (2012)

Kategorie	Inhalte
Schulorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Organisatorische Strukturen (Schulmanagement, Schulklima, Notfallmanagement, Aufnahmeverfahren und sonderpädagogische Diagnostik) • Personelle Strukturen (interdisziplinäre Zusammenarbeit) • Sächliche Strukturen • Architektonisch-räumliche Strukturen
Unterrichtsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassungen des Unterrichts • Krankheitsbedingte Abwesenheit vom Unterricht • Kooperation mit Eltern, Therapeuten und Schulbegleitern • Einsatz, Nutzen und Management von Hilfsmitteln
Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Haltung zum gemeinsamen Unterricht • Erfahrung • Fachwissen

5.2.1 Befunde zur Schulorganisation

Für viele Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung stellt es ein gravierendes soziales Problem dar, vom Schulangebot ausgeschlossen zu werden. Häufig konnten sie – wie in den Studien beschrieben - nicht gemeinsam mit ihren Mitschülern am Sportunterricht teilnehmen oder wurden getrennt von ihren Mitschülern in Nebenräumen unterrichtet. Zeit für den Wechsel der Klassenräume war derart kurz bemessen, dass die Kinder und Jugendlichen entweder den Unterricht früher verlassen mussten oder zur Folgestunde zu spät kamen. Aufgrund zu kurzer Pausen konnte auch der Besuch der Toilette zu deutlichen Verspätungen führen, vor allem, wenn die Wege zum barrierefreien WC sehr lang waren. Dies hatte wiederum Konsequenzen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung Probleme hatten, dem Unterricht zu folgen. Durch schulorganisatorische Regelungen der Aufzugbenutzung – beispielsweise hatten nur einige Lehrer die Schlüssel für den Aufzug - oder zu enge Flure wurden die Wege zusätzlich erschwert. In der Arbeit von Enell (1982) sorgten sich die Schüler über fehlende Absprachen und Regelungen im Not- bzw. Brandfall.

Das Schulklima hatte einen Einfluss auf das Lernen und die soziale Teilhabe und war aus Sicht der Schüler von wesentlicher Bedeutung. Sie wünschten sich Verständnis, Toleranz und Respekt von den Mitschülern und den Lehrern. Schüler mit Inkontinenz beispielsweise beklagten, dass Lehrer ihnen ihre Symptome nicht glaubten oder nur wenig Taktgefühl entgegenbrachten (z.B. Cavet 2000).

In mehreren Studien wurden bemängelt, dass die Aufnahme in die Schule nicht von genauer Diagnostik begleitet wurde – und dies obwohl dies in staatlichen Vorgaben festgelegt und gerade aufgrund komplexer körperlicher Behinderungen indiziert war (z.B. Best 1977). Gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Spina bifida und Hydrocephalus wurde eine Intelligenzdiagnostik aufgrund zu erwartender dissoziierter Intelligenz- und Kompetenzprofile in schulischen Leistungen wiederholt gefordert (Carr, Halliwell & Pearson 1983; Gregory, Fairgrieve, Anderson & Hammond 1992; Haupt 1997). Auch stellten Gregory und Kollegen (1992) fest, dass der Therapiebedarf der Kinder, insbesondere im Bereich der Ergotherapie, durch Lehrer und Eltern nicht erkannt wurde. Die Autoren forderten eine Unterstützung durch beratende Therapeuten.

Die Kooperation mit Therapeuten wurde sehr anschaulich in den Arbeit von Hemmingsson und Kollegen angesprochen (Hemmingsson, Gustavsson & Townsend 2007; Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009). Die Autoren stellten fest, dass eine Zusammenarbeit zwischen Lehren und Therapeuten - in Schweden sind sie extern in spezifischen Gesundheitszentren organisiert - notwendig ist, diese allerdings in der Praxis mit einer Vielzahl von Schwierigkeiten verbunden sein kann. So wurden für die Kinder und Jugendlichen verordnete Hilfsmittel mangels Fachwissen der Lehrer häufig nicht eingesetzt, die Verantwortlichkeit für Wartung der Hilfsmittel war ungeklärt und kooperative Treffen kamen nur aufgrund der Initiative von Eltern zustande, wobei sich die Lehrer in der Studie durch die Therapeuten kontrolliert fühlten und Therapeuten sich als „Motivator“ beschrieben. Von allen Beteiligten wurde diese Kooperation als wichtig aber als negativ erlebt – auch, da nicht geklärt war, ob Schul- oder Gesundheitsbehörden die Kosten für die Hilfsmittel und die Beratungszeit zu tragen hatte.

Aus baulich-räumlicher Sicht werden in den Arbeiten Probleme mit den Fluren, Hallen, Aufzügen, Unterrichtsräumen, Toiletten, Waschräumen und im Freizeitbereich beschrieben: Häufig sind die Räumlichkeiten nicht barrierefrei, zu eng, die Fortbewegung ist mit Gefahren verbunden oder die Organisation z.B. der Nutzung der Aufzüge erschwert die praktische

Nutzung. Die Schülerinnen und Schüler wünschten sich, dass sie bei Verbesserungsbemühungen der Schulsituation einbezogen werden.

5.2.2 Befunde zur Unterrichtsorganisation

Damit Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung am gemeinsamen Unterricht teilhaben können, sind die Anpassungen des Unterrichts von besonderer Bedeutung. Dies zeigt sich insbesondere im Bereich Sport. Wie Lelgemann und Quandt (2009, 2010) sowie Seymour, Reid und Bloom (2009) berichten, bietet der Sportunterricht gute Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und der Kontaktaufnahme untereinander. In der Praxis werden diese Möglichkeiten häufig nicht genutzt und Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung werden vom Sportunterricht ausgeschlossen oder bekommen Extra-Rollen. So berichten Pivik, McComas und LaFlamme (2002), dass einige Schüler als „Helfer des Lehrers“ eingesetzt wurden und sich diskriminiert fühlten.

In den Studien werden eine Vielzahl erforderlicher Unterrichts Anpassungen genannt. Ein Überblick ist in Tabelle 2 ersichtlich.

Neben der Adaption des Unterrichts berichteten Pädagogen der allgemeinen Schule, dass sie sich mit zwei neuen Herausforderungen auseinandersetzen mussten: Ein neue Schwierigkeit und Herausforderung für den Lehrer ergab sich aus dem Spannungsfeld von Individualisierung vs. Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler. Ein gewährter Nachteilsausgleich stand im Gegensatz zu der Forderung gleicher Lernbedingungen für alle Schüler. Dieses Abweichen von Schulroutinen war für die Schüler mit Behinderung wichtig, für die Lehrer jedoch ein Problem (z.B. Llewellyn 2000). Eine zweite Herausforderung für die Lehrer war zu entscheiden, was sie von den Schülern fordern sollten und wie viel Unterstützung die Kinder und Jugendlichen benötigten, um sie nicht zu überfordern. Hier fehlte Erfahrung und Fachwissen für die jeweiligen pädagogischen Entscheidungen im Einzelfall.

In mehreren Studien wurden Wünsche und Probleme aufgrund krankheitsbedingter Abwesenheit sehr differenziert angesprochen (Jones, Clatterbuck, Marquis, Turnbull & Moberly 1996; Lightfoot, Wright & Sloper 1999; Mukherjee, Lightfoot & Sloper 2000). Kinder und Jugendliche, die längere Krankenhausaufenthalte zu bewältigen hatten, wurden aus dem Klassenverbund herausgerissen und konnten dem Lernstoff in der Schule nicht mehr folgen. Sie begrüßten es sehr – so wurde es in diesen Arbeiten beschrieben -, wenn die Lehrkräfte sich um Möglichkeiten bemühten, dass sie weiterhin die Unterrichtsinhalte während ihrer Abwesenheit mitbekamen. Auch wünschten sich die Schülerinnen und Schüler, dass die Lehrer und die Klasse den Kontakt hielten, so dass mit der Rückkehr in die Klassengemeinschaft nicht stets ein sozialer Neuanfang verbunden war.

Wie bereits im Abschnitt zur Schulorganisation angesprochen spielt die Kooperation mit Therapeuten und externen Fachkräften eine entscheidende Rolle. Viele Lehrer wünschten sich Unterstützung und Beratung von Kollegen mit Erfahrungen bei der der sonderpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung, bei der Pflege und bei medizinischen Erfordernissen wie z.B. die Gabe von Medikamenten oder dem Umgang mit Hilfsmitteln. Auch zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung einen hohen Bedarf hatten, mit Lehrern z.B. über ihre Sorgen im Zusammenhang mit der Behinderung zu sprechen, wobei die Lehrer beklagten, dass Ihnen Zeit und Kompetenz für derartige Gespräche fehlen würde. Im Bereich der therapeutischen

und pflegerischen Versorgung bestand das gleiche Problem: Entweder fehlte Zeit, Kompetenz oder es war ungeklärt, wer die rechtliche Verantwortung für die Handlungen übernehmen sollte, für die Lehrer sich nur unzureichend ausgebildet fühlten (z.B. behandlungspflegerische Maßnahmen).

Tabelle 2: In den untersuchten Studien beschriebene Unterrichtsadaptionen (Walter-Klose 2012, S. 381f)

Einzelarbeit der Schüler mit Körperbehinderung im Klassenzimmer mit den Mitschülern (Prellwitz & Tamm 2000)
Einzelarbeit im Nebenraum (Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009)
Einzelarbeit mit dem Assistenten im gemeinsamen Klassenzimmer (Prellwitz & Tamm 2000)
Gezielte Lernhilfe bei spezifischen Lernproblemen, spezifische sonderpädagogische Einzelförderung, Förderung der Kommunikation, Interaktion und sozialen Kompetenz (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986)
Individuelle Unterstützung bei der Behinderungsverarbeitung und bei Interaktionsproblemen sowie den Themen Behinderung, Krankheit, Außenseiterdasein, Partnerschaft, Sexualität und Berufswahl (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986)
Gestaltung einer Unterrichtsaktivität, an der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam teilhaben konnten (z.B. Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Veränderungen im Unterrichtsstil (Dev & Belfiore 1996)
Anpassungen der Benotungsstrategien (Dev & Belfiore 1996)
Anpassungen des Lehrplans (Dev & Belfiore 1996)
Erstellung individueller Arbeitsmaterialien für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Anfertigung von Kopien der Folien und Tafelbilder, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht mitschreiben konnten (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Verwendung visueller Hinweisreize für Schüler, die Probleme haben, Gedanken zu organisieren (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Aufzeichnung des Unterrichts auf Video (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Gewährung von zusätzlicher Zeit für die Aufgabenbearbeitung (Enell 1982; Willard-Holt 1993; Hemmingsson & Borell 2002)
Nutzung angepasster Lehr- und Lernmittel sowie Hilfsmittel im Unterricht (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Willard-Holt 1993; Dev & Belfiore 1996; Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009)
Anpassungen des Aufgabenformats von Prüfungen, so dass beispielsweise mit Mehrfachwahlaufgaben weniger freies Schreiben notwendig war (Enell 1982; Hemmingsson & Borell 2002)
Individuell angepasste Aufgabenlänge (Enell 1982)
Unterstützung durch eigene Assistenten, z.B. bei Schreibaufgaben (z.B. Willard-Holt 1993; Hemmingsson & Borell 2002)
Gewährung von Pausen zur Erholung (Strong & Sandoval 1999; Hemmingsson & Borell 2002)
Individuelle Pausen und Erholungszeiten sowie früheres Entlassen aus den Klassen, damit Schüler Zeit für Pflege haben oder die nächste Stunde pünktlich erreichen können (Enell 1982)
Diagnostische Kompetenz zur Individualisierung (Shevlin, Kenny & McNeela 2002)
Schaffung einer wertschätzenden Klassenatmosphäre (Willard-Holt 1993)

Eine wichtige Bedeutung für die Anpassung des Unterrichts spielten die Eltern. Sie gaben wichtige Informationen über den Gesundheitszustand, medizinische Maßnahmen und therapeutische Notwendigkeiten der Kinder und Jugendlichen weiter an die Lehrer. Die Eltern waren eine elementare Wissensquelle für die Lehrer, wobei unklare Aufgaben und Rollenabsprachen zu Erschwernissen der Kooperation führen konnten. Dies galt insbesondere bei der Anwendung von therapeutischen Hilfsmitteln. Hier entstanden Probleme, wenn unklar war, wer die Wartung der Hilfsmittel übernimmt (s.o.).

Ein letztes Themengebiet, das im Zusammenhang mit Unterrichts Anpassungen von zentraler Bedeutung ist, ist der Einsatz von Schulbegleitern oder Assistenten. In der internationalen Literatur ist diese Kooperation häufig untersucht und positive wie negative Effekte werden sehr deutlich beschrieben. Schulbegleiter ermöglichen für viele Schülerinnen und Schüler mit Behinderung erst eine Teilnahme am Schulgeschehen, unterstützen bei Toilettengängen und pflegerischen Handlungen. Hier waren sie umso mehr von Bedeutung, je mehr Barrieren in der Schule waren oder je weniger die Lehrerinnen und Lehrer in der Lage waren, den Unterricht an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung anzupassen.

Gleichzeitig waren mit dem Einsatz von Schulbegleitern neue Herausforderungen für die Lehrer und die Schüler verbunden. So wurden Schwierigkeiten beschrieben, wenn die Aufgaben und Rollen zwischen Assistent und Lehrer nicht klar geregelt waren. In mehreren Studien wurde beklagt, dass häufig zu wenig Zeit für Absprachen zwischen Lehrern und Schulbegleitern zur Verfügung stand. Auch wurde es als Problem benannt, dass Schulbegleiter die Autonomie- und Sozialentwicklung der Kinder und Jugendlichen negativ beeinflussen konnten, z.B. wenn in Beziehungen unter Gleichaltrigen stets ein Erwachsener anwesend war. Gewünscht wurde von den Beteiligten ein Schulbegleiter, der sich als „Schatten“ im Hintergrund aufhielt und nur dann half, wenn die Schüler oder Lehrer es selber wünschten (z.B. Egilson & Traustadottir 2009).

Aufgrund der möglichen negativen Beeinträchtigungen durch Assistenten forderten Egilson und Traustadottir (2009) ein strukturiertes Vorgehen mit festgelegten Qualitätsmerkmalen, das in dieser Stelle kurz vorgestellt werden soll, da es für die Praxis im Alltag von besonderer Bedeutung scheint:

1. „Der erste Schritt, bevor ein Assistent eingesetzt wird, ist die Festlegung, welche Art der Hilfe erforderlich ist und welche Rolle der Assistent einnehmen soll. Bei der Auswahl des Assistenten sollte dieser zum Bedarf des Schülers und der Aufgabenverteilung in der Klasse bzw. Schule passen.
2. Die Einstellungen, Fähigkeiten, Rollen und Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern im gemeinsamen Unterricht müssen untersucht und derart gestaltet werden, dass Assistenten weniger gebraucht werden. Gleiches gilt auch für die bauliche und räumliche Gestaltung der Schulen sowie für die Anpassung pädagogischer und didaktischer Methoden. Auch ein vermehrter Einsatz von Hilfsmitteln reduziert den Bedarf an Assistenten.
3. Aus organisatorischer Sicht sollten genügend qualifiziertes Personal und spezialisierte Unterstützungsdienste zur Verfügung stehen, so dass weniger Assistenten erforderlich sind.
4. Für Schüler und Eltern ist neben schulischer Förderung auch die Unterstützung im Bereich sozialer Teilhabe relevant und sollte beim Einsatz von Assistenten berücksichtigt werden. Insgesamt sollten Kinder und Jugendliche bei der Festlegung von Unterstützungsleistungen durch Assistenten einbezogen werden.

5. Der individuelle pädagogische Bedarf sowie die Leistungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung kann durch den Einsatz von Assistenten verdeckt werden, so dass die Kinder falsch eingeschätzt werden.
6. Zwischen Autonomie und Abhängigkeit ist ein schmaler Grat, der für jeden Schüler kontinuierlich reflektiert werden muss. Dies betrifft auch den Einsatz und die Notwendigkeit von Assistenten.
7. Beim Einsatz von Assistenten muss ausreichend Zeit für die Zusammenarbeit, Absprache und die Einsatzplanung bestehen. Wichtig ist auch die Möglichkeit der Supervision und Anleitung für Assistenten.
8. Assistenten sollten speziell qualifiziert werden, ebenso wie Lehrer, die Fähigkeiten zur Zusammenarbeit und Lenkung von Assistenten haben müssen.“ (Walter-Klose 2012, 210)

Insgesamt zeigt sich deutlich, dass beim gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung eine Veränderung der Lehrerrolle notwendig ist: Neben der Funktion als Lehrer einen Assistenten anzuleiten – dies kann als Aufgabe der Mitarbeiterführung betrachtet werden – muss er eine Unterrichtssituation gestalten, die Einfluss auf die schulische, soziale und gesundheitsbezogene Entwicklung hat. Zu diesem Zweck ist die Kooperation mit Eltern und Kollegen andere Fachdisziplinen neben Kompetenzen der Unterrichts Anpassung unumgänglich.

5.2.3 Befunde zur Lehrperson

Neben den didaktischen Kompetenzen spielen die Einstellungen der Lehrer, ihr Wissen über Behinderung und ihre Erfahrung eine entscheidende Rolle. So lässt sich nach Sichtung der Befunde sagen, dass die Bereitschaft der Lehrer zum gemeinsamen Unterricht umso höher ist,

- „je weniger der Schüler körperlich beeinträchtigt ist,
- je sozial kompetenter der Schüler ist,
- je weniger der Unterricht an den Schüler angepasst werden muss,
- je mehr Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht oder mit Unterricht für Schüler mit Körperbehinderung an der Schule bestehen,
- je mehr Erfahrungen die Lehrer selbst mit gemeinsamem Unterricht haben,
- je besser die sonderpädagogischen Beratungsmöglichkeiten an der Schule sind,
- je besser sich die Lehrer in sonderpädagogischen Fragen und didaktischen Methoden ausgebildet fühlen,
- je mehr die Lehrer das Gefühl haben, als Lehrer Einfluss auf die Schüler ausüben zu können,
- je besser die Möglichkeiten der Kooperation an der Schule sind,
- je jünger die Lehrer sind und
- je unterstützender die architektonischen, räumlichen, sächlichen, personellen und organisatorischen Schulstrukturen wahrgenommen werden.“ (Walter-Klose 2012, 396)

Bezogen auf das Fachwissen der Lehrkräfte zeigt sich, dass neben Kursen in Methoden der Unterrichtsgestaltung und medizinisch, therapeutischer und pflegerischer Erfordernisse besonders Fortbildungen zu den Auswirkungen der Behinderung auf das Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen erwünscht sind oder von den Beteiligten gefordert werden.

5.3 Fazit

Eine Analyse der nationalen und internationalen Befunde zeigt sehr deutlich, dass gemeinsamer Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung, die keine zusätzlichen geistigen Beeinträchtigungen haben, möglich und von vielen Schülern, Eltern und Lehrern gewünscht ist. Sie macht aber auch offensichtlich, dass auf unterschiedlichen Ebenen Erschwernisse auftreten können, denen am sinnvollsten proaktiv begegnet werden sollte und Unterstützungsstrukturen aufzubauen sind, die den Beteiligten helfen, mit zu erwartenden Erschwernissen umzugehen. Konkrete Anpassungserfordernisse, wie sich auf Basis der Literaturrecherche ergeben, sind bei den Empfehlungen zur Schulentwicklung im Kapitel 10.5 benannt.

6 Ergebnisse der qualitativen Studie

Den zweiten Baustein der vorliegenden Arbeit zur Ermittlung von Gelingensbedingungen schulischer Inklusion stellt die umfangreiche qualitative Interviewstudie dar. Im Folgenden werden das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse dargestellt.

6.1 Forschungsfrage

Mit der vorliegenden qualitativen Interviewstudie werden Bedingungen ermittelt, die den Schulbesuch einer allgemeinen Schule für Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung aus Sicht der Befragten an Integrations-/Inklusions- sowie an Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung gelingen lassen. In Anknüpfung an das im Anschluss beschriebene Untersuchungsdesign werden zur Beantwortung dieser Fragestellung vier wesentliche Perspektiven verfolgt:

- Merkmale auf der Seite des Schülers und seiner Familie
- Gründe des Schulformwechsels
- Bedingungen einer gelingenden schulischen Inklusion
- Einschätzungen zur schulischen Inklusion aus Sicht aller Befragten

6.2 Forschungsmethodik

6.2.1 Untersuchungsdesign

Dem Untersuchungsdesign der qualitativen Untersuchung liegt ein mehrperspektivischer Forschungsansatz zu Grunde. Um bestmögliche Bedingungen schulischer Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung zu ermitteln, wurden qualitative Interviews mit folgenden zwei Personengruppen geführt:

- Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräfte sowie Schulleitungen an Förderschulen körperlich-motorische Entwicklung
- Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräfte sowie Schulleitungen an integrativen/inkluisiven Schulen

Dies bedeutet, dass

- an den integrativen/inkluisiven Schulen Schülerinnen und Schüler gesucht wurden, deren schulische Integration/Inklusion jeweils im Sinne eines „best-practice-Beispiels“ gelten konnte und deren Befragung ermöglichte, Bedingungen zu benennen, die die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gelingen lassen.
- an den Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung Schülerinnen und Schüler gesucht wurden, deren schulische Integration/Inklusion nicht gelungen war und bei denen es in der Folge zu einem Schulformwechsel kam. Es wurde davon ausgegangen, dass sich aus den Erfahrungen dieser Schülerinnen und Schüler, deren Familien und ihrer derzeitigen Lehrkräfte lernen lässt, welche Bedingungen von den früheren Schulen nicht bewältigt werden konnten. Dies, so die Annahme, könnte einen fokussierten Blick auf notwendige Bedingungen gelingender schulischer Inklusion ermöglichen.

Mit diesem Forschungsdesign der qualitativen Studie werden also sowohl retrospektive Analysen als auch Momentaufnahmen durchgeführt (vgl. u.a. Flick 2009, 180ff.). Da mit dem retrospektiven Ansatz „rückblickend vom Zeitpunkt der Forschung bestimmte Ereignisse und Prozesse in ihrer Bedeutung für individuelle oder kollektive Lebensläufe analysiert (...)“ (Flick 2009, 180) werden, bietet sich das Vorgehen vorwiegend für Fragestellungen nach den Gründen des Schulformwechsels und dem Erfahren der früheren integrativen/inkluisiven Schulsituation an. Ebenso werden die Ansichten der Lehrkräfte zu Gelingensbedingungen schulischer Inklusion retrospektiv erfasst, da diese oftmals aus einer langjährigen Berufserfahrung resultieren. Der Zugang zu den Fragestellungen nach den Bedingungen, die die schulische Inklusion an den integrativen/inkluisiven Schulen ermöglichen sowie zur Einschätzung der aktuellen Diskussion entsprechen hingegen Momentaufnahmen. Gemeinsam ist beiden Zugängen, dass die Untersuchung darauf ausgerichtet ist, Bedingungen festzustellen, die die schulische Inklusion von Schülern mit Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zukünftig erleichtern und ermöglichen können. In methodologischer Hinsicht orientiert sich die qualitative Interviewstudie am Verfahren der „Grounded Theory“, das nach Witzel „zum einen die Kritik an einer hypothetico-deduktiven Vorgehensweise einlöst, derzufolge man die Daten nur durch ex ante festgelegte Operationalisierungsschritte erfassen und überprüfen kann“ (Witzel 2000, 3). Wesentliches Merkmal eines qualitativen Vorgehens, und damit auch der hier vorliegenden Studie, ist demzufolge die prinzipielle Offenheit der Forschenden gegenüber dem Untersuchungsgegenstand. (vgl. Lamnek 2010, 318). Mit der qualitativen Interviewstudie werden also keine Hypothesen überprüft, sondern vielmehr wird, auch aufgrund bestehender Forschungslücken, ein exploratives Forschungsvorhaben verfolgt. Im Sinne der „Grounded Theory“ sollen die Hypothesen anhand der empirischen Daten gewonnen werden: „Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (Strauss / Corbin 1996, 8).

Einen weiteren methodologischen Referenzpunkt der hier vorliegenden qualitativen Untersuchung bildet der Symbolische Interaktionismus. Unter dieser Perspektive stellt der subjektive Sinn, den Individuen mit ihren Handlungen und ihrer Umgebung verbinden, den empirischen Ansatzpunkt dar (vgl. Flick 2009, 82; Lamnek 2010, 34ff.): „Beim Symbolischen Interaktionismus handelt es sich um einen der Wirklichkeit verbundenen Ansatz der wissenschaftlichen Erforschung menschlichen Verhaltens und Zusammenlebens“ (Lamnek 2010, 38). Die Erfassung und Analyse der Daten setzen demnach bei der jeweiligen, subjektiven Problemsicht des Befragten an und finden hier ihren Bezugspunkt. Der Forscher, so Lamnek, „verankert seine Probleme in der natürlichen, empirischen Welt, führt seine Untersuchungen in ihr durch und leitet seine Interpretationen aus solchen naturalistischen Untersuchungen ab“ (ebd.). Auch hier gilt die Prämisse, sich dem Untersuchungsgegenstand möglichst unvoreingenommen zu nähern, der Forschungsprozess wird auf die Problemsicht der Subjekte zentriert (vgl. Witzel 1985, 228). Für die vorliegende qualitative Interviewstudie gilt dementsprechend, dass die Analyse der Gelingensbedingungen schulischer Inklusion bei den Handlungsbegründungen und Situationsdeutungen anzusetzen hat, die die befragten Personen angesichts gesellschaftlicher und schulischer Anforderungen sowie persönlicher Erfahrungen formulieren.

6.2.2 Erhebungsinstrument

Zur explorativen Erfassung dieser subjektiven Deutungen wurden qualitative Leitfadeninterviews durchgeführt, da hiermit vor allem differenzierte Sichtweisen auf den Untersuchungsgegenstand ermöglicht werden. Die qualitative Interviewstudie ordnet sich in das Gesamtdesign der Studie nicht bloß dadurch ein, dass sie einen rein vorbereitenden Charakter der anschließend durchgeführten Fragebogenerhebung gehabt hätte, sondern sie liefert ebenso Erklärungen für Letztere. Darüber hinaus kommt der Interviewstudie auch ein Eigenwert im Forschungsprozess zu, da die befragten Personen für die teilweise komplexen und biographisch angelegten Forschungsfragen eigene Erklärungen und Beweggründe vorbringen können. Gerade im qualitativen Interview hat der Befragte somit „die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen“ (Lamnek 2010, 317). Für die Forschenden besteht ein Vorteil des qualitativen Interviews zudem darin, Deutungs- und Interpretationshilfen zu erhalten (vgl. ebd., 320).

Die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Interviews lehnte sich in weiten Teilen an die problemzentrierte Interviewform (Witzel 1985) an. Auch mit dieser Interviewform ist der Erkenntnisgewinn, im Sinne der Grounded Theory, als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren (vgl. Witzel 2000, 3).

Mit den einzelnen Befragungsgruppen wurden angepasste Leitfadeninterviews durchgeführt. Wie Bortz und Döring anmerken, ist das Leitfadeninterview „die gängigste Form qualitativer Befragungen. Durch den Leitfaden und die darin angesprochenen Themen erhält man ein Gerüst für Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar macht“ (Bortz / Döring 2009, 314). Trotz des Kriteriums der Vergleichbarkeit lässt das Leitfadeninterview jedoch „genügend Spielraum, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen herauszufiltern, die bei der Leitfadenzonzeption nicht antizipiert wurden“ (ebd.). Die Entscheidung für qualitative Leitfadeninterviews ist daher vor allem auch von der methodologischen Erwartung bestimmt gewesen, „dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews (...)“ (Flick 2009, 194). So wurden die einzelnen Interviewpartner nicht als bloße Datenlieferanten betrachtet, das Interesse galt vielmehr den Motiven, erfahrenen Herausforderungen und oftmals komplexen Biographien der einzelnen Interviewpartner. Der Leitfaden selbst begleitet den Gesprächsverlauf dabei, so Witzel, „als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind“ (Witzel 2000, 8).

In Anlehnung an Witzel wurde bei der Erstellung der Leitfäden die umfassende Literaturanalyse sowie das eigene Vorwissen als heuristisch-analytischer Rahmen für mögliche Gesprächsthemen genutzt (vgl. ebd.). Dennoch ist das Prinzip der Offenheit gewährleistet, „indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden“ (ebd.). Der Forscher hat zwar (unvermeidlich) theoretische Vorstellungen vom Untersuchungsgegenstand, überlässt aber die Konzeptgenerierung und Bedeutungsstrukturierung sowohl während der Durchführung als auch bei der Auswertung der Interviews den befragten Subjekten (vgl. Lamnek 2010, 333ff.).

Neben diesen methodischen Aspekten erschien das problemzentrierte Interview auch aus inhaltlichen Gründen für die Fragestellungen geeignet, da hier „anhand eines Leitfadens, der aus Fragen und Erzählanreizen besteht, insbesondere biographische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert (werden)“ (Flick 2009, 210). So ist eine wesentliche

Fragestellung der qualitativen Studie beispielsweise die Analyse der Probleme, die zu einem Schulformwechsel geführt haben, die nicht losgelöst von biographischen Daten des einzelnen Schülers und seines Elternhauses betrachtet werden können.

Die Gesprächsführung selbst orientierte sich neben den methodologischen Prämissen an dem von Witzel vorgeschlagenen diskursiv-dialogischen Verfahren, „das die Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können“ (Witzel 2000, 12). Die Steuerung des Gesprächs beschränkte sich demnach, wo nötig, auf das Setzen von Gesprächsanreizen und auf Nachfragen, um möglichst alle Themenbereiche anzusprechen. Weniger die strikte Orientierung am Leitfaden als vielmehr das Erzählen der Beteiligten über ihre Erfahrungen und Ansichten stand somit im Vordergrund, wobei die einzelnen Bereiche je nach Gesprächsverlauf aufgegriffen wurden. Eine sensible und akzeptierende Haltung war hierbei die Grundlage dafür, das Vertrauen der Gesprächspartner zu gewinnen und damit Offenheit in deren Äußerungen zu erreichen. Als Gesprächsstrategien kamen neben den erzählungsgenerierenden Strategien wie einer Einleitungsfrage, allgemeinen Sondierungen und Ad-hoc-Fragen auch verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien zum Einsatz (vgl. Witzel 2010, 10ff.).

Im Unterschied zum standardisierten Interview sollte mit der Wahl von qualitativen Leitfadeninterviews also zum einen eine prinzipielle Offenheit des Gesprächs ermöglicht werden, um möglichst viele Facetten zum Forschungsgegenstand einbeziehen zu können und um die subjektiven Perspektiven zur Geltung zu bringen. Zum anderen sollte durch das Ansprechen spezifischer Themenbereiche eine Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Befragungsgruppen erreicht werden, wobei die Reihenfolge der zu stellenden Fragen im qualitativen Interview nicht vorab festgelegt ist, sondern sich vielmehr aus dem jeweiligen Gesprächsverlauf ergibt (vgl. Lamnek 2010, 321).

Inhalte der Interviews

Den Gesprächseinstieg in alle Interviews bildete der Komplex „*Fragen zum Kind bzw. Schüler/zur Schülerin und zur Behinderung*“. Die beteiligten Eltern und Lehrkräfte wurden aus methodischen und inhaltlichen Gründen zunächst gebeten, frei zu erzählen, wie sie ihr Kind bzw. die Schülerin/den Schüler zu Hause und in der Freizeit bzw. im Unterricht erleben. Auch die Schülerinnen und Schüler selbst sollten eingangs von sich erzählen. Nachfragen betrafen beispielsweise die Schilderung eines möglichen Therapie- und Pflegebedarfes sowie Fragen zur Freizeitgestaltung und zur Behinderungsform. Anhand der verschiedenen Perspektiven sollte hierdurch ein relativ umfassendes Bild von der Schülerpersönlichkeit geschaffen werden.

In einem nächsten Komplex wurden alle Eltern gebeten, über die bisherige Schullaufbahn ihres Kindes zu berichten. Vom Interviewer angesprochene Aspekte betrafen die bisher besuchten Schulen, die Gründe der jeweiligen Schulwahl und die Frage nach einer diesbezüglichen Beratung bzw. dem Wunsch nach einer solchen. Von besonderem forschungsmethodischen Interesse war in der Gruppe der Förderschüler und deren Eltern die Frage nach dem Erleben der vormaligen integrativen/inklusiven Schulsituation und, in diesem Zusammenhang, die Frage nach den Gründen des Verlassens der allgemeinen Schule. Sofern hierzu Kenntnisse vorlagen, wurde auch mit den Lehrkräften und Schulleitungen der Förderschüler über die frühere integrative/inklusive Situation und die

Gründe des Schulwechsels gesprochen. Eltern und Schüler wurden zudem nach ihrer Zufriedenheit mit der aktuellen Situation (Unterricht, Rahmenbedingungen, soziale Beziehungen) gefragt. Die Eltern und Schüler der integrativen/inklusiven Schulen bzw. des einzelintegrierten Schülers wurden gebeten, ebenso über die bisherige Schullaufbahn und mögliche Wechselerfahrungen zu berichten. Auch hier schlossen sich Nachfragen zu positiven und negativen Aspekten der aktuellen integrativen/inklusiven Schulsituation an.

Unter Bezugnahme auf den vorangegangenen Komplex wurden anschließend alle Interviewpartner gebeten, aus ihrer Sichtweise zu beschreiben, welche Bedingungen für einen Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung notwendig sind. Um die Ergebnisse nicht zu beeinflussen, erschien es sinnvoll, diese Frage bewusst so offen zu halten und demzufolge nicht nach bestimmten, vorformulierten Bereichen und Aspekten zu fragen.

Zudem wurden in allen Interviews allgemeine Einschätzungen zur schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung erhoben. Um mögliche Auswirkungen der sozialen Herkunft auf schulische Inklusionsprozesse feststellen zu können, wurden die Eltern, unter dem Hinweis auf Freiwilligkeit, abschließend gebeten, ihre diesbezügliche Situation kurz zu benennen.

Mit einer abschließenden Frage sollte allen Interviewpartnern die Möglichkeit gegeben werden, eigene weitere Anmerkungen anzubringen oder Rückfragen zu stellen. Einige Interviewpartner nutzten diese Möglichkeit, um sich über das Forschungsprojekt selbst zu äußern oder um nochmals einen bestimmten Aspekt herauszustellen.

6.2.3 Stichprobenkonstruktion

Als Strategie bei der Fallauswahl wurde die Grundidee des „theoretical sampling“ der Grounded Theory aufgegriffen, allerdings mit dem wesentlichen Unterschied, dass zu Forschungsbeginn relativ klar umrissen war, welche Gruppen befragt werden sollen. Muckel bezeichnet diese Grundidee als „*Repräsentativität der Konzepte in Variation* im Unterschied zur Repräsentativität der Population“ (Muckel 2011, 337). Ihr zufolge handelt es sich hierbei um kontrastierende Fälle, d.h. Fälle, die interessante divergierende Merkmale aufweisen und die zu diesem Zweck verstärkt aufgesucht werden (vgl. ebd.). „Beim theoretical sampling werden Untersuchungseinheiten miteinander verglichen, die (...) entweder *relevante Unterschiede* oder *große Ähnlichkeiten* aufweisen (...). Die *Minimierung* von Unterschieden erhöht die Wahrscheinlichkeit, ähnliche Daten zu einem bestimmten Thema oder einer bestimmten Kategorie zu finden und dadurch deren theoretische Relevanz zu bestätigen. Durch die *Maximierung* von Unterschieden wird dahingegen die Wahrscheinlichkeit erhöht, Heterogenität und Varianz im Untersuchungsfeld abzubilden“ (Kelle / Kluge 2010, 48).

Bei der Auswahl der Schülerinnen und Schüler erfolgte somit keine Auswahl nach dem Zufallsprinzip, sondern eine kriteriengesteuerte Fallauswahl anhand von Kategorien, die für die Fragestellung relevant sind (vgl. ebd., 56). Zudem würden „bei einer *zufälligen* Ziehung der Fälle (...) hier die *zufälligen Stichprobenfehler*, die bei großen Samples kaum ins Gewicht fallen, zu folgenschweren Verzerrungen führen. Der Versuch, hier durch Zufallsauswahlen „Repräsentativität“ herstellen zu wollen, könnte also geradezu das Gegenteil des gewünschten Effekts zur Folge haben: Es würde durch eine Zufallsziehung eher unwahrscheinlich, dass solche Personen, Situationen oder institutionellen Felder untersucht werden, die für das Forschungsproblem tatsächlich bedeutsam sind“ (ebd., 42f.).

Ziel der Fallauswahl war also vielmehr eine Generalisierung durch typische Fälle, was „zu einer Typenbildung im Sinne von Repräsentativität, nicht aber zu Repräsentativität im statistischen Sinne“ (Lamnek 2010, 167) führt. Eine möglichst hohe Fallzahl sei für ein qualitatives Design auch weniger interessant, da hier vielmehr interessiert, „welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind“ (ebd., 168). So merkt die einschlägige Forschungsliteratur hierzu an: „Man muss nicht 2000 Befragte erreichen, meist reichen 30 aus. Voraussetzung ist, dass die Befragten so ausgewählt werden, dass sie möglichst unterschiedliche Varianten des gemeinsamen Musters darstellen [...]“ (Fuchs-Heinritz 2000, 231). Vor diesem Hintergrund kann die hier vorliegende Untersuchung mit 84 qualitativen Interviews als sehr umfangreich bezeichnet werden.

Im Sampling der vorliegenden qualitativen Interviewstudie ist die Voraussetzung „der unterschiedlichen Varianten des gemeinsamen Musters“ dadurch gegeben, dass „gemeinsames Muster“ aller Schülerinnen und Schüler ein ehemaliges oder aktuelles integratives/inklusives Setting ist. Hinsichtlich unterschiedlicher Varianten sind die Ausprägungen „gelingend“ vs. „misslungen“ bedeutsame und wesentliche Unterscheidungsmerkmale. Die Idee der kontrastierenden Fälle wurde für die qualitative Interviewstudie also insofern aufgegriffen, als dass nach gelingenden bzw. misslungenen integrativen/inklusiven Settings gefragt und dieses Unterscheidungsmerkmal als wesentliches Auswahlkriterium bei der Suche nach entsprechenden Schülerinnen und Schülern angesetzt wurde. Dabei teilen die einzelnen Mitglieder innerhalb der jeweiligen Gruppe das (ähnliche) Merkmal der Wechselerfahrung bzw. einer gelingenden inklusiven Schulsituation (Minimierung); die beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch wiederum als Gruppe voneinander in ihrer Gesamtheit (Maximierung).

Ausgehend von dieser Voraussetzung wurden alle beteiligten Schulen gebeten, jeweils zwei Schülerinnen und/oder Schüler nach folgenden Kriterien auszuwählen:

- möglichst umfassende Beeinträchtigung im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung oder Mehrfachbehinderung
- Kommunikationsfähigkeit (auch mit Hilfsmitteln von AAC-Systemen)
- männliche und weibliche Gesprächspartner
- Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund
- Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Schichten.

Eine weitergehende Festlegung der Kriterien der Fallauswahl musste schon aus pragmatischen Gründen unterbleiben. So ließ die Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung an den beteiligten integrativen/inklusiven Schulen keine weiteren Einschränkungen zu. An den Förderschulen hingegen war das wesentliche Kriterium ein erfolgter Wechsel der Schulform. Eine Festlegung auf weitere Kriterien wäre demzufolge nicht im Sinne der offen gehaltenen Fragestellung nach möglichen Gründen des Schulwechsels und damit einhergehenden Gelingensbedingungen schulischer Inklusion gewesen. Zudem konnte auch hier nicht davon ausgegangen werden, dass an jeder Förderschule eine ausreichende, möglichen weiteren Kriterien genügende Anzahl an Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehen würde.

Die zwei benannten Schülergruppen bildeten für die weitere Fall(-gruppen)auswahl den Ausgangspunkt. Entscheidend war hierbei die Frage, welche Personen für die Analyse von Gelingensbedingungen schulischer Inklusion weiterhin zentral sind. Im Sinne des mehrperspektivischen Forschungsansatzes sollten möglichst alle Eltern, alle

Förderschullehrkräfte und, im Falle der integrierten Schülerinnen und Schüler, alle Regellehrkräfte sowie zudem alle Schulleitungen aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler interviewt werden. Zum einen konnte mit dieser Auswahl eine umfassendere Sichtweise auf den einzelnen Schüler ermöglicht werden. Zum anderen sollte sichergestellt werden, dass alle an schulischen Inklusionsprozessen direkt Beteiligte erreicht werden.

Verteilung der Stichprobe

Insgesamt wurden 84 Interviews geführt, womit nahezu alle Personengruppen erreicht werden konnten. Im Einzelnen stellt sich die Verteilung der Interviews nach Personengruppe und Schulform wie folgt dar:

Tabelle 3 Überblick über die Stichprobe der Interviewstudie

Interviewgruppe	Anzahl	Weiblich	Männlich
Förderschulen gesamt	47	29	18
SchülerInnen	14	7	7
Eltern	10	7	3
Lehrkräfte	16	12	4
Schulleitung	7	3	4
Int./Inkl. Schulen gesamt	35	18	17
SchülerInnen	7	1	6
Eltern	8	7	1
Sonderschullehrkräfte	8	4	4
Fachlehrkräfte	6	4	2
Schulleitung	4	1	3
GU-Koordination	2	1	1
Einzelintegration	2	1	1
Schüler	1	0	1
Eltern	1	1	0
Gesamt	84	48	36
SchülerInnen ¹	22	8	14
Eltern	19	15	4
Lehrkräfte	30	20	10
Schulleitungen	11	4	7
GU-Koordination	2	1	1

¹ Davon 6 mit Migrationshintergrund.

An insgesamt sieben Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung wurden jeweils zwei Schülerinnen bzw. Schüler interviewt, die von einer allgemeinen Schule an die Förderschule gewechselt hatten. Zwei Schülerinnen und ein Schüler haben einen Migrationshintergrund. Neben sieben Müttern sowie drei Vätern konnten alle Lehrkräfte dieser Schülerinnen und Schüler für ein Interview gewonnen werden. In Absprache mit der Schule wurden die Eltern von zwei Schülerinnen, die das 18. Lebensjahr bereits überschritten hatten, nicht interviewt. Zwei Eltern mussten das Interview krankheitsbedingt absagen. Es beteiligten sich zudem zwei weitere Lehrkräfte, die an den Schulen Aufgaben wahrnehmen, die für das Forschungsinteresse relevant erschienen (Beratung für allgemeine Schulen, Mitglied eines schulformübergreifenden Inklusionszirkels). Erfreulicherweise erklärten sich auch alle sieben Schulleitungen der Förderschulen für ein Interview bereit.

An den fünf integrativ/inklusiv arbeitenden Schulen fanden Interviews mit insgesamt sechs Schülerinnen und Schülern statt, die alle einen Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung aufweisen. Ein Schüler sowie dessen Mutter wurden darüber hinaus ohne die Teilnahme der zugehörigen Grundschule interviewt. Ein weiterer Schüler einer sich im Aufbau befindlichen inklusiven Grundschule nahm mit seiner Mutter sowie der Sonderschullehrkraft teil. Die höhere Anzahl der Elterninterviews (8) gegenüber der Schülerzahl (7) erklärt sich dadurch, dass in Absprache mit einer teilnehmenden Schule zwei Schüler der Grundschule nicht persönlich interviewt wurden und zudem ein Elternteil eines anderen Schülers verhindert war. Drei dieser Schüler haben in dieser Gruppe einen Migrationshintergrund. In der Gruppe der sonderpädagogischen Lehrkräfte konnten alle geplanten Interviews durchgeführt werden. Da nicht alle dieser Lehrkräfte ebenso in der Rolle als GU-Koordinatoren auftraten, wurden zwei weitere Personen interviewt. Zudem fanden Interviews mit sechs Regellehrkräften der beteiligten Schülerinnen und Schüler statt. Auch an den integrativen/inklusiven Schulen nahmen erfreulicherweise vier der fünf Schulleitungen an den Interviews teil.

Schwieriger gestaltete sich hingegen die Suche nach Schülerinnen und Schülern, die sich in der sogenannten Einzelintegration befinden und einen festgestellten Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung haben. Trotz intensiver Bemühungen von verschiedenen Seiten konnte hier letztlich nur ein Schüler sowie dessen Mutter für ein Interview gefunden werden.

6.2.4 Untersuchungsdurchführung

Um potentielle Verzerrungseffekte durch die Person des Interviewers möglichst gering zu halten, wurden alle 84 Interviews von einem Interviewer durchgeführt. Die gelungene Zusammenarbeit mit den beteiligten Schulen im Vorfeld erleichterte die Durchführung und Organisation vor Ort erheblich. Die Durchführung selbst fand bis auf wenige Ausnahmen in einem von der jeweiligen Schule zur Verfügung gestellten, separaten Raum statt. Hierbei kam es zu so gut wie keinen externen Störungen der einzelnen Interviewverläufe. Dem Wunsch von vier Eltern, das Interview zu Hause durchzuführen, wurde ebenso nachgekommen.

Das Interview mit dem einzelintegrierten Schüler wurde aus zeitlichen Gründen mit dem Schüler und seiner Mutter gemeinsam durchgeführt, was aus inhaltlichen Gründen in diesem Fall positiv zu bewerten ist. Bei den Schülerinnen und Schülern der Grundschulstufe beider Schulformen war jeweils ein Elternteil, in einem Fall die Lehrerin eines Schülers mit

anwesend. Alle zusätzlich Beteiligten hielten sich während des Interviews mit eigenen Äußerungen jedoch zurück und richteten höchstens inhaltliche Nachfragen an ihr Kind oder den Schüler.

Die Dauer der Interviews betrug zwischen etwa 10 (Schülerinterview) und 70 Minuten, im Durchschnitt dauerten die Interviews ca. 35 Minuten. Um eine vertraulichere Gesprächssituation zu erzeugen, stellte der Interviewer vor Beginn eines jeden Interviews sich und seine berufliche Position vor, erläuterte das Forschungsvorhaben und ließ Raum für Rückfragen. Ebenso sicherte der Interviewer den Beteiligten Anonymität und den vertraulichen Umgang mit den teils sensiblen Daten zu. Alle Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert.

6.2.5 Datenauswertung

Zur Auswertung und Analyse lagen alle 84 Interviews in vollständig transkribierter Form vor. Mit dem Programm MAXQDA wurde ein computergestütztes, kodierendes Auswertungsverfahren gewählt, da hiermit unter anderem Fallanalysen und Fallvergleiche vereinfacht werden, ebenso aber auch quantitative Tendenzen aufgezeigt werden können. Die Kodierung des Materials wurde von zwei Personen des Forschungsteams durchgeführt, die die Analyse kontinuierlich miteinander verglichen. Schwierige Aspekte wurden zudem in der gemeinsamen Diskussion im gesamten Forschungsteam besprochen.

Die Auswertung der Interviews erfolgte unter Bezugnahme auf Flick, der hinsichtlich des Auswertungsverfahrens problemzentrierter Interviews vor allem kodierende Verfahren, insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse, vorschlägt (vgl. Flick 2009, 213). Hinsichtlich der Entwicklung des Kategoriensystems entschied sich das Forschungsteam für ein deduktiv-induktives Vorgehen. So wurde das Material anhand der einzelnen thematischen Bereiche des Leitfadens zunächst deduktiv grobkodiert. Um jedoch alle Aspekte auf der Grundlage der Daten zu entwickeln, war das zunächst deduktiv entwickelte Kodiersystem nicht starr und fest, sondern von vornherein als veränderbar und offen angelegt.

In mehreren Kodierschritten wurde das Material mit der inhaltsanalytischen Technik der Zusammenfassung weiter verdichtet, mit dem Ziel, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 2010, 65). Der bei der Fallauswahl oben angeführten Grundidee der Minimierung und Maximierung folgend, wurde es durch diesen Systemisierungsvorgang anschließend möglich, sowohl einzelne Fälle zu analysieren als auch vergleichende Fallanalysen durchzuführen, um Ähnlichkeiten und Divergenzen im Forschungsfeld festzustellen. An diese Analysen anknüpfend konnten in einem letzten Abstraktionsschritt schließlich Ebenen von Gelingensbedingungen benannt werden, die ihren Ursprung im konkreten Datenmaterial haben bzw. durch die einzelnen (Sub-) Codes charakterisiert sind.

6.3 Ergebnisbeschreibung

Die folgende Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in drei Teile: Zunächst werden die durch eine vergleichende Analyse gewonnenen Unterschiede zwischen den Schülern an integrativen/inklusiven Schulen sowie an Förderschulen dargestellt. Hierbei wird sich zeigen, dass die Behinderungsform, die Schülerpersönlichkeit sowie das Elternhaus des Schülers

oder der Schülein derzeit noch einen großen Einfluss auf das Gelingen schulischer Integration/Inklusion ausüben. Diese Ergebnisse verdienen auch deswegen Aufmerksamkeit, da sie die bis zum Zeitpunkt der Untersuchungsdurchführung bestehende Wirklichkeit schulischer Integration der letzten Jahrzehnte widerspiegeln. Eine Zielperspektive *inklusive* Schulentwicklungsprozesse sollte es daher sein, das Gelingen schulischer Inklusion in deutlich geringerem Ausmaß von diesen Einflussgrößen abhängig zu machen.

Dass die genannten Größen derzeit noch einen großen Einfluss auf das Gelingen schulischer Integration/Inklusion ausüben, zeigen auch die Ergebnisse des zweiten Teiles, die auf die Gründe des Schulformwechsels fokussieren. Vielen allgemeinen Schulen ist es aufgrund fehlender Bedingungen noch nicht möglich, ein passendes schulisches Angebot bereitzuhalten, das die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung von den genannten Einflussgrößen möglichst unabhängig macht und diese somit gelingen lässt.

Anknüpfend an diese Ergebnisse werden im dritten Teil die von allen Interviewpartnern benannten Bedingungen dargestellt, die eine gelingende schulische Inklusion nicht nur für ausgewählte Schüler mit einem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung, sondern für alle Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf erfordert.

6.3.1 Einflussgrößen schulischer Integration/Inklusion

Die vergleichende Analyse zwischen den Schülerinnen und Schülern, die an die Förderschulen gewechselt haben und den Schülerinnen und Schülern, die sich in gelingenden inklusiven Schulsituationen befinden, ergab, dass die Behinderungsform, die Schülerpersönlichkeit sowie das Elternhaus des Schülers einen großen Einfluss auf das Gelingen schulischer Inklusion ausüben. Für diesen Vergleich wurden vor allem die folgenden Kodierungen herangezogen:

- Diagnose des Schülers
- Medizinischer, therapeutischer, pflegerischer Bedarf
- Aussagen zum Förderbedarf des Schülers
- Leistungsbereich und akademische Entwicklung
- Personale Faktoren des Schülers
- Soziale Interaktionen
- Frühere Erfahrungen mit Integration
- Mögliche Gründe für Schulwechsel
- Einfluss des Elternhauses

Die Ergebnisse werden im Folgenden den genannten Einflussgrößen entsprechend dargestellt.

6.3.1.1 Einfluss der Behinderungsform (Stichprobenbeschreibung)

Die folgenden zwei Tabellen geben zunächst einen stichpunktartigen Überblick zur besuchten Jahrgangsstufe, zur Diagnose, zum Therapie-, Pflege- und Hilfsmittelbedarf sowie zum Lehrplanbezug des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin. Hiermit erfolgt zugleich die Stichprobenbeschreibung der interviewten Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 4: Interviewte Schüler an Förderschulen

Name	Jg.stufe (Zeit im GU)	Diagnose	Therapie	Pflege	Hilfs- mittel	Lehr- plan
Hanna	9 (7 J.)	Krebserkrankung; körp. Einschränkungen; Gedächtnis- /Lernbeeinträchtigung	-	-	-	L
Lisa	7 (5,5 J.)	Herzfehler; Amputationen (Hand/Fuß); emot. Beeintr. Entw.verzögerung; Lernbeeinträchtigung	Physio- therapie	-	-	L
Lena	8 (6 J.)	Operierter Gehirntumor; Gedächtnis- /Lernbeeinträchtigung	Physio- und; Ergotherapie	-	Rollator; Geh- stützen	L
David	9 (7 J.)	Blutgerinnsel im Gehirn; leichte Koordinationsst.;Sprechst.; sozial-emotionale Entwicklung; Lernbeeinträchtigung	-	-	-	L
Martin	10 (4 J.)	Spastik; Lernbeeinträchtigung	Physio- therapie	-	Rollstuhl	L
Aykan	6 (4 J.)	Kleinwuchs; Mukopolysaccharidose; Seh- und Hörbehinderung	Physio- therapie	Toilette, Hilfe beim Essen, Anziehen	Rollator; Rollstuhl	L
Moritz	5 (-)	Linksbetonte Tetraspastik; extreme Sehbeeinträchtigung	Physio-und Ergotherapie; Logopädie;	Erhöhter Pflege- bedarf	Stehstän- der; Orthese; Rollstuhl	L
Stefan	6 (4 J.)	Starke Tetraspastik; Neurofibromatose Typ 1; Sehbehinderung; geistige Entwicklung; Entwicklungsverzögerung	Physio- therapie; Reiten	Hilfe bei der persön- lichen Hygiene	Rollstuhl Sitz- schale; Steh- ständer; Orthese	GE
Ashlin	10 (4 J.)	Herzfehler und Anomalie im Brustbereich, Skoliose	Physio- therapie	-	-	HS
Daniel	3. SBJ (1,5 J.)	Muskeldystrophie; Tourette- Syndrom; Verhaltensauffälligkeit	Physio- und Ergotherapie	-	Rollstuhl	GS
Mark	4.SBJ (3 J.)	Frühgeburt; Koordination; Fein-/Grobmotorik; Strabismus; Verhaltensauffälligkeit	Physio-und Ergotherapie; Psychothera- pie; Reiten	-	-	GS
Natalie	4 (1 J.)	Gesichts-und Fußdeformation; sensorische Integrationsst.; emotionale Beeinträchtigung	Physioth.; Atemtherapie Reiten	-	-	GS
Jo- hanna	13 (12 J.)	Tetraparese	-	-	-	Abitur
Andrea	Studium (5 J.)	Spastik; Wahrnehmungseinschränkung en	Physio- therapie	-	Rollstuhl	Abitur

Tabelle 5: Interviewte Schüler an integrativen/inklusiven Schulen und einzelintegrierter Schüler

Name	Jg. stufe	Diagnose	Therapie	Pflege	Hilfsmittel	Schulform/ Lehrplan
Julian	7	Glasknochen	Physioth.	-	Rollstuhl	Gesamt/Gym
Christian	8	Juvenile Osteoporose	Physioth.	-	Rollstuhl	Gesamt/Gym
Michael	9 (1-4: FS)	ICP	Physioth.	Toilette; Anziehen	Rollstuhl; Unterarmgehstützen; Laptop	Gesamt/Gym
Anna	13	Starke Skoliose; inkompletter Querschnitt	Physioth.	-	Rollstuhl; Krücken; Katheder	Gesamt/Gym
Samuel	11 (1-4: FS)	Morbus Perthes	-	-	Gehstock/ Rollator	Gesamt/Gym
Benjamin	8	ICP	Physioth.	-	Rollstuhl	Gymnasium (Einzelintegration)
Onur	3. SBJ	Down-Syndrom; Hypotonie; geistige Entw.; Verhaltensauffälligkeit	Physioth., Logopädie	-	-	GS/Richtung GE
Max	2. SBJ;	Koordinationsstörungen); Verhaltensauffälligkeit; geistige Entw.	Ergotherapie; Physiotherapie (Schule)	-	-	GS/Richtung GE
Louis	1	Frühgeburt; Wahrnehmung; Fein-/Grobmotorik; Intelligenzminderung	Motopädie; Ergotherapie; Logopädie (außerhalb)	-	Brille	GS/ Richtung GE
Paul	3 SBJ	ICP, beinbetonte Spastik; Sehbehinderung	Physioth.; Ergotherapie; Reiten (außerhalb)	-	Orthesen; Rollstuhl; Walker; Kamera	GS/unbekannt

Lehrplanbezug

Neun von 14 Schülerinnen und Schülern der Förderschulen kmE besuchen die Sekundarstufe I, zwei Schüler und eine Schülerin die Grundschulstufe. Eine Schülerin absolvierte vor kurzem die Oberstufe einer Förderschule mit entsprechendem Angebot und studiert inzwischen, die andere Schülerin befindet sich noch in dieser Oberstufe. Von den neun Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I werden sieben nach dem Lehrplan Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet, ein Schüler nach dem Lehrplan Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und eine Schülern nach Hauptschulrichtlinien. Zu den zwei Schülern und der Schülerin der Grundschulstufe liegen hierzu keine gesonderten Angaben vor.

Drei von neun Schülerinnen und Schülern der integrativen/inklusiven Schulen sowie der Schüler aus der Einzelintegration besuchen die Sekundarstufe I und werden dort nach gymnasialen Richtlinien zielgleich unterrichtet. Ein Schüler und eine Schülerin besuchen die Sekundarstufe II und streben das Abitur an. Die übrigen vier Schüler besuchen die Grundschulstufe, wovon drei Schüler zieldifferent und ein Schüler nach den Grundschulrichtlinien unterrichtet werden.

Auffällig ist hieran vor allem, dass die Richtlinienlehrpläne bei acht von neun Schülern der Sekundarstufe I, die an die Förderschule gewechselt haben und zuvor nach Haupt- oder Realschullehrplan unterrichtet wurden, Richtung Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung abgeändert wurden. Bei zwei der drei Grundschüler steht die Frage eines möglichen Wechsels an eine integrative/inklusive Schule nach dem Grundschulbesuch im Raum.

An den integrativen/inklusiven Schulen erfolgt eine zieldifferente Unterrichtung lediglich bei drei Schülern der Grundschulstufe. Die sechs Schülerinnen und Schüler der Gesamtschulen bzw. des Gymnasiums werden nach gymnasialen Richtlinien, ein Schüler der Grundschule wird nach den Grundschulrichtlinien unterrichtet.

Behinderungsform

Auch hinsichtlich der Behinderungsformen bestehen deutliche Unterschiede zwischen den Schülern der Förderschule und der integrativen/inklusiven Schulen bzw. der Einzelintegration.

So haben die acht Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, die nach dem Lehrplan Lernen oder Geistige Entwicklung unterrichtet werden, neben einer Körperbehinderung zudem eine Beeinträchtigung im Bereich Lernen (5 Schüler), Emotionale und soziale Entwicklung (3), Sehen (2), Geistige Entwicklung (1), Hören (1) und Sprechen (1). Ebenso haben die zwei Schüler und die Schülerin der Förder-Grundschulstufe neben einer Körperbehinderung einen Förderbedarf im Bereich Emotionaler und sozialer Entwicklung. Die Schülerin, die den Hauptschulabschluss anstrebt sowie die zwei Schülerinnen der Oberstufe haben hingegen keine zusätzliche Behinderung angegeben.

Betrachtet man die Behinderungsform der sechs Schülerinnen und Schüler, die an den integrativen/inklusiven Schulen bzw. der Einzelintegration nach gymnasialen Richtlinien unterrichtet werden zeigt sich, dass hier neben der Körperbehinderung keine zusätzliche Behinderungsform benannt wird. Bei drei der vier Grundschüler, die zieldifferent unterrichtet werden, liegen hingegen Mehrfachbehinderungen im Bereich Geistige Entwicklung (3) und Emotionale und soziale Entwicklung (2) vor.

Hilfsmittelbedarf

An den Förderschulen benötigen neun von 14 Schülerinnen und Schülern ein mobilitätsunterstützendes Hilfsmittel (7 Schüler: Rollstuhl, 2: Rollator). Fünf Schülerinnen und Schüler brauchen kein solches Hilfsmittel.

An den integrativen/inklusiven Schulen benötigen sechs der zehn Schülerinnen und Schüler der bzw. der Einzelintegration einen Rollstuhl, ein Schüler bewegt sich mit einem Rollator

fort. Drei von zehn Schülerinnen und Schülern benötigen hingegen kein mobilitätsunterstützendes Fortbewegungsmittel.

Therapiebedarf

Elf der 14 Förderschüler sowie neun der zehn Schüler der integrativen/inklusiven Schulen bzw. der Einzelintegration haben einen Therapiebedarf benannt. An den Förderschulen bekommen alle Schülerinnen und Schüler ihre Therapie in den Räumen der Schule. An den integrativen/inklusiven Schulen erhält lediglich ein Schüler einer inklusiven Grundschule die Therapie an der Schule, die anderen Schülerinnen und Schüler nehmen ein auswärtiges Therapieangebot in Anspruch.

Hinsichtlich der Therapieformen bestehen keine allzu großen Unterschiede. An den Förderschulen erhalten alle elf Schülerinnen und Schüler Physiotherapie, vier Ergotherapie, drei Reittherapie, ein Schüler Logopädie, einer Psychotherapie und eine Schülerin Atemtherapie. An den integrativen/inklusiven Schulen erhalten acht Schülerinnen und Schüler Physiotherapie, drei Ergotherapie, zwei Logopädie, ein Schüler Motopädie und einer Reittherapie.

Pflegebedarf

Im Vergleich zur Gesamtpopulation der Schüler an Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung ist weiterhin auffällig, dass lediglich zwei der 14 Förderschüler, die sich vormals in der schulischen Integration/Inklusion befanden, einen Pflegebedarf benannt haben. Für den Schüler mit erhöhtem Pflegebedarf konnte trotz des bestehenden Wunsches der Eltern kein integratives/inklusives Angebot gefunden werden. An den integrativen/inklusiven Schulen benötigt gar nur ein Schüler Unterstützung beim Toilettengang.

Kein Schüler bzw. keine Schülerin der Förderschule, der/die nach der Grundschule zunächst eine weiterführende integrative/inklusive Schule besuchte, hat somit einen Pflegebedarf. Anders herum betrachtet haben die beiden Schüler mit Pflegebedarf nach der Grundschule keine weiterführende allgemeine Schule besucht.

Insgesamt betrachtet besteht in der vorliegenden Stichprobe – ohne den Anspruch auf Repräsentativität – also ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Behinderungsform/Pflegebedarf und der Möglichkeit eines inklusiven Schulbesuches. Sobald zur Körperbehinderung eine weitere Behinderungsform *und* ein Pflegebedarf hinzutreten, befanden sich diese Schüler spätestens nach der Grundschule nicht mehr in der schulischen Integration/Inklusion. Auch die Schülerinnen und Schüler, die keinen Pflegebedarf, aber zudem eine weitere Behinderungsform haben, wechselten im Laufe ihrer Schulzeit an die Förderschule und erhalten hier bis auf eine Ausnahme eine veränderte Lehrplanzuordnung.

Anders herum betrachtet befinden sich in integrativen/inklusiven Settings der Sekundarstufen I und II Schülerinnen und Schüler, die neben der Körperbehinderung keine weitere Behinderungsform sowie keinen oder einen nur sehr geringen Pflegebedarf haben. Hinzuweisen ist zudem darauf, dass die Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Pflegebedarf vermutlich von vornherein keinen Zugang zu einem integrativen/inklusiven Setting finden, worauf das Beispiel des Schülers Moritz verweist.

6.3.1.2 Einfluss der Schülerpersönlichkeit

„Ich merke das in der Regelschulberatung, geglückte Integration oder Inklusion oder diese Einzelsachen erfolgen eigentlich immer nur bei extrem psychisch stabilen Kindern (...). Das sind die Kinder, die irgendwie einfach ne Ausstrahlung haben, vielleicht das Glück hatten, dass sie so sind, von ihren Eltern, von der Familie irgendwie dahingebacht werden, die trotz wirklichen größeren Handicaps es schaffen, ihre Stellung auch in so ner Gruppe zu haben. Die packens und die setzen sich auch gegen so Ignoranz von Lehrern durch und die haben den Mut selber zu sagen, ich brauche die Zeitverlängerung, ihr seht doch und dann fängt der Arm an zu zittern, die sagen so was selber“ (Sonderpädagogin, Förderschule)

„(Ich) kann mich an vieles erinnern (...), dass eben die behinderten Kinder selbst, sich sehr abschotten, ja, das haben wir schon vielfach erlebt. Also auch ne sehr schwierige Persönlichkeit hatten, die immer erklärbar war und letztlich auch entschuldbar aufgrund der Genese, aber wo dann auch Kontakte durch so ein schroffes Verhalten z.B. oder durch ein ganz zurückgenommenes Verhalten ganz erschwert wurden.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Diese zwei Äußerungen verweisen darauf, dass eine gelingende schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderungen, neben der Behinderungsform, in auffällig starker Weise an persönlich-emotionale Merkmale und das soziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler gekoppelt zu sein scheint.

Rückblickend auf die Zeit vor dem Schulformwechsel werden neun von 14 Förderschülern von den Eltern und Lehrkräften in ihren persönlichen Merkmalen und sozialen Verhaltensweisen als „auffällig“ beschrieben. Sechs dieser neun Schülerinnen und Schüler werden wie folgt beschrieben²:

S1: wenig durchsetzungsfähig, still

S2: geringes Selbstbewusstsein, sozial isoliert

S3: sehr ruhig, zurückgezogenes Verhalten

S4: geringes Selbstvertrauen, psychisch wenig belastbar, distanziertes Verhalten

S5: verschüchtert, still, unsicher, zurückgezogenes Verhalten

S6: psychisch wenig belastbar, distanzloses Verhalten

Die anderen drei Schüler und Schülerinnen werden wie folgt beschrieben:

S7: egozentrisches, regelloses Verhalten, kaum Kontakt zu anderen Schülern

S8: auffällig - aggressives Verhalten, psychologische Betreuung, wenig Anschluss an Gruppe

S9: aufbrausend, unruhig, kann sich schlecht in Gruppen einfinden, provokatives Verhalten

Den Beschreibungen ist gemeinsam, dass sich die Schüler eins bis sechs eher internalisierenden, die Schüler sieben bis neun eher externalisierenden Verhaltensweisen zuordnen lassen.

² Aufgrund der Anonymisierung wird an dieser Stelle auf eine konkrete Benennung der Schüler verzichtet.

Betrachtet man hingegen die Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung an den integrativen/inklusiven Schulen, so zeigen sich hinsichtlich der persönlich-emotionalen Merkmale und des sozialen Verhaltens deutliche Unterschiede gegenüber den „Wechslern“:

S1: sehr selbstbewusst, höflich, Durchsetzungsvermögen, beliebt

S2: kommunikativ, höflich, selbstbewusst, Durchsetzungsvermögen, soziale Kompetenz

S3: strukturiert, zielorientiert, introvertiert

S4: aufgeweckt, fröhlich, selbstironisierend, hilfsbereit, geht auf andere zu, wird viel eingeladen

S5: sehr kommunikativ, fröhlich, Durchsetzungsvermögen, Klassensprecher, sozial kompetent

S6: selbstständig, kann sich gut positionieren, Klassensprecher, sozial kompetent

S7: verhaltensauffällig, Verweigerungsverhalten, Konflikte mit anderen Kindern

S8: Verhaltensauffällig, tritt, liebenswert, beliebt

S9: ausgeglichen, selbstsicher, gut integriert

S10: kommunikativ, selbstsicher

Den Schülerinnen und Schülern der integrativen/inklusiven Schulen werden von den Lehrkräften, Eltern und Schulleitungen sowohl im persönlich-emotionalen Bereich als auch im sozialen Verhalten insgesamt betrachtet vor allem positive Attribute zugeordnet. Lediglich die zwei Schüler der Grundschulstufe werden in ihrem Verhalten als auffällig beschrieben, alle anderen Schülerinnen und Schülern zeigen ein ihren Mitschülern entsprechendes oder teils darüber hinausgehendes, positives Sozialverhalten. Abgesehen der zwei Schüler der Grundschulstufe kam es bei keinem dieser Schüler im Laufe ihrer Schulzeit zu größeren sozialen Konfliktlagen, vielmehr sind sie gut in die Klassengemeinschaft integriert und bei den Mitschülern beliebt. Zudem werden diese Schülerinnen und Schülern als im Allgemeinen sehr selbstbewusst, kommunikativ und durchsetzungsfähig gegenüber anderen Schülern und Lehrkräften beschrieben.

Als Beispiel sei hier die Selbstbeschreibung eines Schülers einer integrativen/inklusiven Schule angeführt:

„Ich glaube, das ist auch stark abhängig von der betreffenden Person. Ich sag jetzt einfach mal, ich bin jetzt erst mal nicht dumm, deswegen habe ich das und ich bin sehr selbstbewusst und natürlich, in der fünften und sechsten. Wir machen da heute noch Witze drüber. Ich muss auch sagen, ich kann gut selbst über mich lachen. Das ist nicht das Problem. Das sind bei uns Running-Gags. ... mit dem dritten Bein oder so was. (...) Ich hab auf Grund meiner Persönlichkeit und meines Intellekts hatte ich mit der Schulform nie Probleme, aber ich musste auch kämpfen. Ich musste auch wirklich kämpfen, um meinen Platz auch zu behaupten. Dass die Menschen erkannt haben, klar er hat eine Behinderung, aber sonst ist er fit, sonst ist er top. (...) Ich habe mich auch nie irgendwie dafür geschämt. Ich hab gesagt, Jungs das geht nicht, ich kann halt nicht, aber viel macht auch der Anfang aus (...). Wenn man von Vornherein offen damit umgeht und sagt: Leute so ist es, und so müsst ihr wirklich damit umgehen. Ihr müsst tolerant sein für die Klassengemeinschaft, dann sehe ich da kein Problem.“ (Samuel integrative/inklusive Schule)

Der vergleichenden Analyse zufolge deutet demnach vieles darauf hin, dass neben der Behinderungsform ebenso die Schülerpersönlichkeit, bzw. die Fähigkeit, sich durchzusetzen, derzeit noch einen großen Einfluss darauf hat, ob schulische Inklusion gelingt oder nicht.

6.3.1.3 Einfluss des Elternhauses

Neben den Einflussfaktoren Behinderungsform und Schülerpersönlichkeit zeigt die vergleichende Analyse, dass alle Schülerinnen und Schüler, die sich in gelingenden integrativen/inklusiven Settings befinden, ein sehr engagiertes Elternhaus haben. Die nachfolgenden Äußerungen deuten jedoch ebenso darauf hin, dass dieses Engagement keine bloße Frage der Motivation ist. Vielmehr müssen unter anderem auch die entsprechenden soziokulturellen Voraussetzungen auf Seiten der Eltern vorhanden sein, um schulische Integration/Inklusion für das eigene Kind zunächst überhaupt als Möglichkeit in Betracht ziehen zu können und um sich daraufhin im inklusiven Prozess in einer unterstützenden Weise einbringen zu können.

Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den schulischen Bildungsweg ist allgemein bekannt und weder eine behinderungsspezifische Kategorie noch eine neue Erkenntnis der vorliegenden qualitativen Studie. Die Ergebnisse zeigen aber, dass die familiären Voraussetzungen auch und gerade hinsichtlich gelingender inklusiver Settings wirkmächtig werden. Die Brisanz dieser Feststellung verstärkt sich zudem hinsichtlich des inklusiven Anspruches, für mehr Gerechtigkeit im Bildungswesen einzutreten und insofern allen Eltern die freie Wahl der Schulform zu ermöglichen. Solange die Entscheidung für eine inklusive Beschulung sowie das Gelingen selbst jedoch nach wie vor entscheidend an familiäre Herkunftsbedingungen gekoppelt sind, erscheint die angesprochene „freie“ Wahl bzw. das Elternwahlrecht als Farce und spielt einer Verfestigung gesellschaftlicher Strukturen dadurch wohl eher noch in die Hände.

Die Frage nach der für das Kind geeigneten Schulform stellt sich für alle Eltern und viele Eltern entscheiden sich bewusst für die Förderschule. Was aber ist, aus einer inklusiven Perspektive gefragt, mit den Eltern, die, hätten sie eine faktische Wahlfreiheit, sich bewusst für einen inklusiven Förderort entscheiden würden? Ein Vater eines Förderschülers spricht dieses grundsätzliche Problem wie folgt an:

„Es ja auch oft so, wenn man die soziale Frage stellt: Wenn das [=bürokratische Erfordernisse/Leistungsansprüche] jetzt in Familien fällt, die darauf nicht vorbereitet sind oder die damit nicht umgehen können, die sind ja total abgehängt (...), denen wird ja dann gar nicht geholfen (...). Wenn ich mir überlege, wenn man einen Rollstuhl verordnet bekommt und ist mit dem nicht zufrieden, dann muss man den reklamieren, dann muss man Widerspruch einlegen, dann muss man sich mit dem Leiter von einem Rehasentrum auseinandersetzen, dann muss man kompetent sein und wenn man das nicht ist und nicht schreiben kann oder keine Sozialberatung hat, die einem dann hilft, dann ist man da verloren. Und das ist auch Deutschland.“ (Vater, Stefan)

Neben dem Aspekt der „sozialen Frage“ verdeutlicht das Beispiel, dass eine Behinderung des Kindes oftmals andere und insgesamt betrachtet vielleicht auch „mehr“ Erfordernisse an die betroffenen Eltern stellt. Besonders deutlich wird dies nun bei der Frage nach der für das Kind gewünschten Schule oder Schulform. Diese Wahl stellt für alle Eltern eine Herausforderung dar und erfordert jeweils bestimmte soziokulturell erworbene Wissens- und Handlungsstrukturen. Bei einer Körper- oder Mehrfachbehinderung des Kindes sind in dieser Frage jedoch neben allgemeinen schulischen Aspekten weitere, behinderungsbedingte

Bedürfnisse des Kindes zu berücksichtigen. Zudem wird diese Suche oftmals durch fehlende Rahmenbedingungen erschwert:

„Also insgesamt, so wirklich am meisten leiden wir darunter, dass wir das Gefühl haben, wir sind auch so Eltern, die Kinder sind Kinder zweiter Klasse, aber wir Eltern sind auch. Also wir haben wenig Wahl, also wenn ich mir vorstelle, wenn es jetzt alles so nicht wäre, wir wären hier durch XY gegangen, völlig entspannt und hätten gesagt, ok, die Schule, die Schule, die Schule, ja, was machen wir, so? Und auch dann bei den weiterführenden Schulen. Also das finde ich schon schlimm, dass man da immer, ja, entweder wütend vor irgendeiner Rathaustüre steht oder eben als Bittsteller, ja das ist richtig schlimm. Und dass man einen Großteil der Energie für sowas dann nicht aufwenden muss, wo man wirklich schon, also viel mehr zu tun hat, als normale Leute. Also das ist so das ne, das ist eigentlich so das Schlimmste glaub ich. Dass man sich da ein ganz dickes Fell anschaffen muss und sich da auch wirklich abhärten und sich ein gutes Netzwerk schaffen muss, das ist auch ganz wichtig, ganz ganz wichtig.“ (Mutter, Paul)

Die Wahl der geeigneten Schulform für das Kind verlangt den Eltern eines Kindes mit Behinderung, wie das Beispiel zeigt, ein Vielfaches ab und setzt dementsprechend ein noch höheres Maß an Wissen als üblich voraus. Oftmals kann dies bereits das Wissen um die Möglichkeit mehrerer Förderorte trotz eines festgestellten Förderbedarfes bedeuten.

Einige Interviewpartner sprechen den Einfluss des Elternhauses auf das Gelingen schulischer Inklusion direkt an:

„Es sind also sehr fürsorgliche elterliche Verhältnisse und das sind auch Voraussetzungen, die ich für wichtig für die Inklusion halte. Dass man eben weiß, dass der elterliche Background optimal ist.“ (Schulleitung Förderschule)

„Das ist wie auch, sagen wir mal, wenn Schülerinnen und Schüler bei sich das Glück haben, eine intakte Familie bei sich im Hintergrund zu haben, dann ist vieles machbar.“ (Schulleitung Förderschule)

Wie und in welchen Bereichen äußert sich nun der Einfluss des Elternhauses auf das Gelingen schulischer Inklusion im Einzelnen? Es sind vor allem zwei offensichtliche Aspekte, anhand derer dieser Einfluss besonders in Erscheinung tritt. Neben der Unterstützung des Inklusionsprozesses vor Ort betrifft dies vor allem den persönlichen „Einsatz“ bzw. die vorhandenen Möglichkeiten der Eltern, wenn die Frage nach der für das Kind gewünschten und bestmöglichen Schulform zu Beginn der Schulzeit oder bei einem Wechsel der Schulform im Raum steht. Beide Male sind jeweils bestimmte erworbene Handlungsschemata erforderlich. Wird die Förderschule nicht als die für das eigene Kind geeignete Schulform in Erwägung gezogen, so beginnt bereits hier eine oft aufwendige und langwierige Suche, die, wie die nachfolgenden Äußerungen der Eltern von Kindern im gemeinsamen Unterricht zeigen, bestimmte Ansprüche an die Eltern stellt:

„Wie gesagt, wir haben uns bestimmt fünf oder sechs Schulen angesehen, sodass er auch durchaus die Möglichkeit hatte, das entscheiden zu können.“ (Mutter, Julian)

„Ich habe an fünf Schulen hospitiert.“ (Mutter, Christian)

„Ja, wir sind zwei Jahre vorher schon zum Tag der Offenen Tür gegangen und so Sachen.“ (Mutter, Paul)

„Bei einigen Schulen war ich ja auch und ich hab von allen Seiten (...). Natürlich, so genau wusste ich nicht, wie die Schule ist. Ich habe darüber gelesen und gelernt

natürlich in meiner Ausbildungszeit und dann wollte ich, dass mein Kind hierher kommt.“ (Mutter, Onur)

„Ich hab mir auch alle Schulformen angeguckt, ich war in der Waldorfschule, ich hab mir die Körperbehindertenschule angeguckt, ich hab mir Privatschulen angeguckt, außer dieser Schule hier, habe ich mich mit eigentlich, was so für uns, in unserem Bereich und in unserem Wohnviertel oder Wohnbezirk auch möglich war, habe ich mir angeguckt.“ (Mutter, Max)

„Ich hab mich dann danach informiert, mich mit dem Thema natürlich dann extrem auseinandergesetzt, nachdem ich die Erfahrung [=Beratung durch Gesundheitsamt] gemacht hab. Hab diese Schule entdeckt und war ganz, ganz frühzeitig hier, hab mich informiert und alles in die Wege geleitet und so, diesen ganzen bürokratischen Ablauf halt. Wir hatten, glaube ich, insgesamt vier Termine pro Kind, wo die halt getestet wurden, was die können, was nicht und daraufhin wurde das Gutachten ja dann geschrieben und zum Schulamt dann, also diesen Antrag für den GU-Platz. Aber es war langwierig und wir hatten Glück, weil wir sehr früh dann waren für das kommende Jahr dann, aber ich muss sagen, dass die hier [=integrative/inklusive Schule] sehr nett und zuvorkommend waren und sehr professionell gearbeitet haben.“ (Mutter, Louis)

Diese, unzweifelhaft, aufwendige Suche nach der gewünschten Schule für das Kind setzt neben dem aufgebrachten Engagement der Eltern zudem das Wissen um verschiedene Beschulungsmöglichkeiten und Schulorte für das Kind voraus sowie die Möglichkeiten, dieses Wissen auch umzusetzen. An der Äußerung, *„habe mich informiert und alles in die Wege geleitet und so, diesen ganzen bürokratischen Ablauf halt“* werden die eingangs angesprochenen Aspekte deutlich: Erstens sind der Mutter die Voraussetzungen gegeben, die Notwendigkeit einer Information überhaupt wahrzunehmen, zweitens verfügt sie über die notwendigen Fähigkeiten, tätig zu werden und zudem, wie im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird, über die finanziellen Mittel, indem sie einen Anwalt einschaltet. *„Diese(r) ganze bürokratische Ablauf halt“*, den die Mutter hier eher nebenbei und unter den gegebenen Bedingungen als für sie „selbstverständlich“ erwähnt, würde von vielen anderen Eltern gar nicht als eigene Möglichkeit, diesen Ablauf aktiv in Angriff nehmen zu können, in Betracht gezogen oder sie überfordern und möglicherweise abschrecken.

Noch deutlicher tritt der Aspekt der notwendigen Voraussetzungen auf Elternseite hervor, wenn es um einen Wechsel aus dem Fördersystem geht oder die Eltern entgegen des ihnen empfohlenen Förderortes der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung eine integrative/inklusive Schule als den geeigneteren Förderort für ihr Kind wünschen:

„Um da [Förderschulsystem] raus zu kommen, muss man sich schon ein bisschen auskennen. Ja. Und es ist auch nicht ganz einfach, wenn man sich nicht von vornherein dagegen wehrt. Obwohl, wir hatten ja vor Jahren natürlich auch schon, ich meine mal den Anspruch gehabt, auf eine Regelschule. Nur, das sind so Informationen, die man erst später bekommt.“ (Vater, Michael)

Der Vater, dessen Sohn (9. Klasse) im gemeinsamen Unterricht nun eine gymnasiale Empfehlung hat, beschreibt den Wechsel aus der Grundschulstufe einer Förderschule an eine allgemeine Grundschule, weiterhin wie folgt:

„Der Michael kam ja von der Körperbehindertenschule. Und ich sag ja, wir mussten wirklich massiv kämpfen, ihn in die Grundschule reinzukriegen. Man hat natürlich versucht, mit uns Gespräche zu führen und auch gesagt, ja, das wird superschwer

sein, wenn er in eine normale Schule kommt und das wird er nie schaffen. Und er bricht da ein, und wir würden dem Kind natürlich nichts Gutes tun und so weiter“.

Interviewer: *„Wie haben Sie dann eine neue Schule gefunden?“*

*„Kann ich ganz einfach sagen, ein Freund von mir arbeitet beim WDR, ein Bekannter von mir, ist ein guter Rechtsanwalt. Westdeutscher Rundfunk, da gibt’s ne aktuelle Stunde, die wird jeden Abend hier um 18:30 Uhr ausgestrahlt. Ich habe mit ihm gesprochen, ob er einen Film über Michael drehen möchte. Und dann hatten wir einen Termin gehabt, bei der obersten Schulleiterin der Stadt X. Und nach einem Gespräch von einer Stunde war das gar kein Problem mehr, dass Michael in eine normale Grundschule reinkommt. Ist natürlich ein harter Kampf gewesen, aber ok.“
(Vater, Michael)*

Dass dieser „harte Kampf“, wie es der Vater beschreibt, kein Einzelfall ist, belegen die Erzählungen einer Mutter, die ihren Sohn nicht, wie beraten, an einer Förderschule, sondern an einer integrativen/inklusive Grundschule einschulen wollte:

Mutter: *„Er ist ja mit sieben eingeschult worden. War ein Jahr länger im Kindergarten, hatte da nochmal die Möglichkeit, war aber am Anfang eher so, als er mit sechs eingeschult werden sollte, wollte man ihn in die Körperbehindertenschule stecken. Das wollte ich nicht und bin dann dagegen angegangen. Jetzt ist er hier gelandet.“*

Interviewer: *„Was heißt das, Sie sind dagegen angegangen?“*

Mutter: *„Ich habe mit ganz vielen Institutionen und mit Rechtsanwalt das so hingekriegt, dass der ein Jahr länger im Kindergarten bleiben durfte, also zurückgestellt wurde.“*

Interviewer: *„Ok, weil sonst wäre es die Körperbehindertenschule geworden?“*

Mutter: *„Genau.“*

Interviewer: *„Und warum ging das dann mit dieser Schule nicht schon damals?“*

Mutter: *„Das wusste ich nicht. Ich war nicht informiert, das Gesundheitsamt hatte das Gutachten so erstellt, so dass wir keine Chance gehabt hätten (...). Ach, für die anderen Eltern wünschte ich mir, dass man überhaupt Bescheid wüsste, dass es solche Schulen gibt. Das wird einem ja gar nicht gesagt. Auch jetzt beim Gesundheitsamt, das hat mir keiner gesagt, dass es so was gibt (...). Das war einfach so krass. Es gibt solche, die werden direkt aussortiert. Bei uns war das halt so (...). Ja, es war ne harte Zeit, einfach dagegen anzugehen, weil man hat ja kaum als Normalsterblicher eine Möglichkeit, das abzuwenden (...). Ja, ich habe Gott sei Dank ne sehr gute und bekannte Anwältin gefunden, musste natürlich viel Geld blechen.“
(Mutter, Louis)*

Im nachfolgenden Beispiel wählte die Mutter unter anderem aufgrund mehrerer Vorgespräche mit der dortigen Schulleiterin eine allgemeine Grundschule, an der sie nach kurzer Zeit die Erfahrung machen musste, dass es „nicht geht“. Ihr wurde daraufhin ein Platz an einer Förderschule körperliche und motorische Entwicklung angeboten. Da sie für ihren Sohn dort jedoch ein „Identifikationsproblem“ gesehen hätte, gab sie im Interview an, „alles dafür zu tun, dass er da nicht hinkommt.“ Auch der im Folgenden beschriebene Wechsel aus einer allgemeinen Schule an eine integrative/inklusive Schule zeigt, dass dieser nur dadurch zustande kommt, indem die Mutter selbst in hohem Maße aktiv wird:

„Was dann irgendwann furchtbar war, war die Einschulung oder was dann nach der Einschulung kam. Der Einschulungstest zeigte schon deutlich, da war die Schulärztin, hat dann auch schon gesagt: Naja, das gibt Schwierigkeiten, das wüsste sie nicht, aber er könnte ja sonst auch auf eine sogenannte Körperbehindertenschule, obwohl ich ihn nie als das angesehen habe, weil er auch in vielen Dingen auch normal war. Dann kam die Einschulung. Am ersten Tag hieß es von der Lehrerin, die ich bis dato noch nicht kannte, nach, ich glaube, zwei Stunden Unterricht, das geht nicht. Im Grunde genommen, sie war weder informiert noch sonst irgendwas und dann war es für mich natürlich ganz schlimm. So hatten wir, um das jetzt abzukürzen, das war dann so heftig, dass ich dann bis zur Schuldezernentin gehen musste, um zu gucken, wo krieg ich den Jungen hin, wo er gut gefördert wird, wo er gut aufgehoben ist, wo er dann auch nicht mehr so viel Zeit jetzt verliert, weil es war ja im laufenden Schuljahr, dann war es schon fast Herbst (...). In dieser normalen Regelschule [ist er] aber völlig untergegangen und war auch so vom Verhalten ein völlig anderes Kind, nur noch geweint, nur noch geschrien, nur noch, also wirklich so was von frustriert, das ist auch klar. Ich mein, die hat ihr normales Programm durchgezogen und er hing hinterher und war plötzlich der Klassenclown, hat für alle Wasser eingeschenkt, ist vom Stuhl gefallen, hat Sachen getan, die er, die so völlig aus der Reihe fallen (...). Die [allgemeine Schule] haben einen da ziemlich alleine stehen lassen und haben auch nicht wirklich was getan, um einen aufzuklären, wo man sich noch hinwenden kann oder was es für Möglichkeiten gibt (...). Dann bin ich eben, wie gesagt, bis zur Schuldezernentin, um zu gucken, was kann ich irgendwie noch erreichen, dann haben wir diese Schule gefunden, die haben wir logischerweise, weil die viel zu weit weg ist, fast 24 km weit weg. Das ist ein riesen Schulweg, da muss man gucken, wie man fährt usw. usf. und dann sind wir irgendwann zu Gesprächen hier gewesen und dann habe ich erst mal gesehen, was es eigentlich für Möglichkeiten innerhalb einer Schule gibt.“ (Mutter, Max)

Ein letztes Beispiel einer Mutter, die Überlegungen zur weiterführenden Schulform nach der Grundschule anstellt, verdeutlicht nochmals, welche komplexen Wissensstrukturen Eltern eines Kindes mit Behinderung oftmals abverlangt werden:

„Also das muss man mal sehen, da muss ich auch noch sehen, welche Rechte wir überhaupt haben und ob es strategisch günstig ist, denn wenn er jetzt wirklich überall zielgleich wäre, dann wäre in der weiteren Schule nur Einzelintegration möglich. Also das ist die Frage, wie das dann wirklich am geschicktesten ist auch“ (Mutter, Paul)

Die angeführten Beispiele können zwar nicht als repräsentativ gelten, dennoch zeigen sie, inwiefern bereits das Zustandekommen eines inklusiven Förderortes oftmals von den vorherrschenden Möglichkeiten auf Elternseite abhängig ist. Unweigerlich stellt sich die Frage, wie vielen Eltern aufgrund dieser fehlenden Möglichkeiten, die gewünschte Schulart verwehrt bleibt. Es kann deshalb nur darum gehen, konkrete Bedingungen zu formulieren, um das Zustandekommen eines inklusiven Förderortes zukünftig von der Frage nach familiären Voraussetzungen loszulösen. Dies bedeutet, Eltern eine wirkliche Wahl zu ermöglichen, indem sie während dieses Entscheidungsprozesses umfassend unterstützt werden (vgl. hierzu Kapitel 6.3.3.6).

Wie eingangs erläutert, stellen die Behinderungsform und die Schülerpersönlichkeit Einflussfaktoren einer gelingenden inklusiven Schulsituation dar. Zudem spielt der Einfluss des Elternhauses eine große Rolle hinsichtlich der Wahl des Schulortes sowie des Zustandekommens einer inklusiven Lernsituation. Fast alle Eltern, deren Kinder sich im gemeinsamen Unterricht befinden, beschreiben darüber hinaus, dass sie sich auch vor Ort

für das Gelingen einsetzen und in der Schule engagieren. Aspekte, die in diesem Rahmen thematisiert wurden, sind der folgenden Auflistung zu entnehmen:

Fahrdienste

- *„(...) fast 24 km weit weg. Das ist ein riesen Schulweg, da muss man gucken, wie man fährt usw. usf.“ (Mutter, Max)*
- *„Ich fahre ihn täglich. Interviewer: „Morgens und mittags?“ Mutter: „Genau, ich hole ihn auch wieder ab. Weil öffentliche Verkehrsmittel, das ist von uns aus auch wieder ein Problem für Julian. Da wäre er auch fast ne Stunde unterwegs.“ (Mutter, Julian)*
- *„Ich habe den Michael dann auch, bis wir dann die Genehmigung für den Fahrdienst hatten, da hatten wir glaub ich, ein Jahr darauf gewartet, hab ich den Michael mittags immer abgeholt.“ Interviewer: „Jeden Tag?“ Vater: „Jeden Tag.“ (Vater, Michael)*

Unterstützung im Unterricht

- *„Ja, wenn ich die ganzen Tage hier bin, dann mache ich ja auch die Unterrichtsstunden mit, ich ziehe mich dann zwar, so in Mathe und Deutsch ziehe ich mich zurück, aber generell.“ (Mutter, Julian)*
- *„Er ist dann vier Jahre in der Grundschule gewesen, jeweils mit Schulbegleitung, was auch nicht immer nur locker und easy war, denn damals war es so, dass 25 Tage im Jahr die Schulbegleiter Seminar hatten und mein Sohn hatte so leichtbrechende Knochen, dass jede Rangelsituation schon nen Bruch hätte verursachen können. Also hat es für mich bedeutet, dass ich die Abwesenheitstage der Schulbegleiter selbst ersetzt habe. Da habe ich dann selber mit im Unterricht gesessen.“ (Mutter, Christian)*

Einsatz für die Wahrnehmung der Bedürfnisse des Kindes

- *„Ich war jeden Morgen in der Schule. Ich habe jeden Morgen gesagt, sag ich hallo, klappt das, hat er Probleme und können wir miteinander reden? (...) Und bin immer da rein, hab immer gesagt, das und das, reden wir miteinander, wenn Probleme da sind.“ (Vater, Michael)*
- *„Und da wo es haarig wird, wo auf der Rollstuhlfahrertoilette dann das Klopapier doch fehlt, dann bin ich jetzt in den geeigneten Gremien, wo ich das anbringen kann und wo dann die Strukturen dahingehend abgeändert werden, dass das funktioniert.“ (Mutter, Marcel)*
- *„Also das ist auch so ein Punkt, also die Kommunikation ist ähm, auf der persönlichen Ebene sehr herzlich, das schon, aber alles andere mussten wir uns hart erarbeiten.“ (Mutter, Paul)*
- *„Über die Lehrkräfte oder Erzieherinnen muss ich ganz ehrlich sagen, ich war unzufrieden, es gab Schwierigkeiten und ich hatte viele Diskussionen, viele Gespräche (...).Es hat mich auch interessiert, was der Onur macht.“ (Mutter, Onur)*
- *„Ich hab eben mit dem Direktor neulich ein Gespräch geführt. Eigentlich, da gings um diese Türen, weil ich gesagt hab, kann ich irgendwas dazu beitragen, dass ich sozusagen aus Elternhandlung bisschen Druck mache und bisschen Stress mache, dass das irgendwie beschleunigt und bei dieser Gelegenheit haben wir eben gesprochen, weil er eben auch mal so ein paar Bemerkungen gemacht hat, die mir nicht so gut gefielen und da sind wir eben überein gekommen, dass da eben wirklich auch ein großer Informationsbedarf ist.“ (Mutter, Benjamin)*
- *„Also das war z.B. so ein klassischer Fall, wo so ne wahnsinnige Phantasielosigkeit deutlich wird und das hab ich schon oft*

Mitarbeit/ Engagement in der Schule

festgestellt, auch z.B. beim Vokabeltest. Die hat die Vokabel so schnell diktiert, am Anfang dieser Schule und ich musste wirklich zwei oder dreimal mit ihr telefonieren und ihr immer wieder sagen, das ist zu schnell für Benjamin, deswegen hat er auch ne Schreibverlängerung, bis sie dann überhaupt auf die Idee gekommen ist, dass es vielleicht auch noch andere Systeme, sei es ein Test AB, sei es irgendwas an die Wand zu schmeißen, also es heißt, es ist oft ne Frage der Phantasie.“ (Mutter, Benjamin)

- „Ich pflege dann immer noch etwas Kontakt zu den Lehrern und zu den Mitschülern und das ist mir eigentlich auch ganz wichtig. Es gibt auch diese freiwilligen Dienste hier an der Schule. Ich arbeite jetzt ehrenamtlich in der Bibliothek ein paar Stunden die Woche, das ist auch so, dass man immer irgendwo in Kontakt bleibt, das finde ich auch sehr wichtig, den Austausch.“ (Mutter, Julian)
- „Das ist etwas verbunden mit dem Schulmotto, indem es heißt, jeder kann irgendetwas richtig gut. Das hat mich gefesselt und deswegen engagiere ich mich auch hier.“ (Mutter, Christian)

All diese Beispiele zeigen, dass die Eltern von Kindern mit einer Körperbehinderung sich auf vielfältige Weise in die inklusive Schul- und Unterrichtssituation einbringen und somit – neben den vorhandenen Bedingungen auf schulischer Seite – zum Gelingen beitragen. Auch hierfür bedarf es wiederum bestimmter persönlicher und soziokultureller Voraussetzungen. Lediglich bei einer Schülerin war sowohl hinsichtlich der gewünschten Schulform als auch während der bisherigen integrativen/inkluisiven Schulsituation keine weitere Intervention durch die Eltern nötig. Die Schülerin selbst beschreibt dies unter anderem damit, dass sie „ins Konzept dieser Schule gepasst habe. Und deswegen bin ich jetzt hier“ (Anna).

Die soziale Herkunft, darauf ist abschließend hinzuweisen, ist jedoch kein alleiniger Garant für das Zustandekommen oder das Gelingen schulischer Integration/Inklusion, wie die Beispiele der Schüler Stefan und Moritz andeuten, deren Schulort die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung ist:

„Wobei es ja auch schon interessant ist, weil der Hintergrund der beiden Kinder ist ein akademischer Hintergrund, also beide kommen aus akademischen Elternhäusern. Das wäre eigentlich auch noch ein Grund gewesen, dass sie eigentlich im gemeinsamen Unterricht hätten prima zurechtkommen müssen und vor allem auch gerne genommen worden wären. Solche Kinder werden ja gerne genommen: Sie kommen aus guten Elternhäusern, sind gut geförderte Kinder, vor allem Moritz, ein sehr gut gefördertes Kind, das ist eigentlich erstaunlich, dass da der gemeinsame Unterricht nicht für ihn in Frage kam. Das scheint aber so gewesen zu sein, bevor er hier her kam.“ (Schulleitung Förderschule)

Ob schulische Inklusion gelingt, hängt derzeit oftmals auch von den erläuterten Einflussfaktoren „Behinderungsform“ und „Schülerpersönlichkeit“ ab, ganz abgesehen zunächst davon, ob die entsprechenden Gelingensbedingungen auf schulischer Seite vorhanden sind, die im Anschluss beschrieben werden. Trotz intensiver Bemühungen und des „akademischen Hintergrundes“ der Eltern beider Schüler konnte kein Platz im gemeinsamen Unterricht gefunden werden. Beide Male scheint hier die Behinderung jeweils „zu schwerwiegend“ gewesen zu sein. Für den Schüler Moritz konnte der Wunsch der Eltern nach gemeinsamen Unterricht aufgrund des erhöhten Pflegebedarfes bereits bei der Einschulung nicht berücksichtigt werden. Bei dem Schüler Stefan war hierfür die fehlende

Anschlussituation nach der Grundschule verantwortlich, vermutlich aufgrund des zusätzlichen Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung.

Die Voraussetzungen auf Schülerseite (Behinderungsform, persönlich-emotionale Merkmale, Sozialverhalten, Elternhaus) sind lediglich die eine Seite und sollten aus inklusiver Sichtweise darüber hinaus keine Bedingungen für das Gelingen schulischer Inklusion darstellen. Inklusion erfordert vielmehr, entsprechende Bedingungen auf Seiten der Schule sowie im außerschulischen Bereich zu schaffen, um das Gelingen schulischer Inklusion nicht mehr von den Einflussgrößen Behinderungsform, Schülerpersönlichkeit und Elternhaus abhängig zu machen. Bevor diese Bedingungen im Einzelnen beschrieben werden, ist zudem nach den Gründen und möglichen Ursachen zu fragen, die jeweils zu einem Schulformwechsel geführt haben. Hieran sowie an die erläuterten Einflussgrößen anknüpfend, können sodann die Bedingungen einer gelingenden schulischen Inklusion benannt werden.

6.3.2 Gründe und Ursachen des Schulformwechsels

Im Folgenden werden die Gründe, die zu einem Verlassen der allgemeinen Schule und zu einem Wechsel an die Förderschule geführt haben, in systematisierter Form dargestellt. Eine Schwierigkeit dieser Darstellung, die zugleich ein wesentliches Ergebnis der Analyse abbildet, besteht hierbei darin, dass bei (fast) keinem Schüler/keiner Schülerin nur ein ausschlaggebender Grund für einen Wechsel der Schulform ausgemacht werden konnte. Vielmehr bestehen zwischen den einzelnen Gründen vielfältige Interdependenzen.

6.3.2.1 Belastungen im sozialen Bereich und Ursachen

„Wir haben durchaus auch Schüler, die aus dem allgemeinen System gewechselt sind, weil sie da gemobbt wurden und das wird zunehmend zum Problem. Ich denke, das ist fast schon eine Zeiterscheinung, aber es trifft die Schüler mit irgendwelchen Einschränkungen besonders“ (Schulleitung Förderschule)

Die häufigsten Gründe, die im Zusammenhang mit der Notwendigkeit eines Wechsels der Schulform geschildert wurden, lassen sich im sozialen bzw. sozialkommunikativen Bereich verorten. Wie gesehen, konnten neun der 14 Schülerinnen und Schüler (Wechsler) hinsichtlich ihrer Schülerpersönlichkeit vorwiegend internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensweisen zugeordnet werden.

Die vergleichende Analyse zeigt nun einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Schülerpersönlichkeit und den Wechselgründen im sozialen Bereich. Bei allen neun Schülerinnen und Schülern, die einem der genannten Pole zugeordnet werden konnten, wurden überwiegend Wechselgründe genannt, die die sozialen Beziehungen zu Mitschülern oder Lehrkräften thematisieren. Bei allen fünf anderen Schülerinnen und Schülern hingegen, deren Schülerpersönlichkeit als nicht auffällig beschrieben wurde, wurde der soziale Bereich nicht im Zusammenhang mit dem Schulformwechsel angesprochen. Die folgende Darstellung enthält zu jedem dieser neun Schüler Beispiele, die vor allem das Verhältnis zu den Mitschülern thematisieren:

- Daniel** *„Beim Daniel habe ich es so verstanden, dass er sich als sehr belastet und ein bisschen gemobbt gefühlt hat.“ (Schulleitung Förderschule)*
- „Er ist in der Grundschule von den anderen Mitschülern gehänselt worden. Das hängt aber auch mit seinem Problem zusammen: Er ist sehr egozentrisch, Einzelkind und hält sich einfach an keine Regeln und durch das Tourette-Syndrom ist er auch noch zusätzlich belastet (...). Daniel hat Muskeldystrophie und Tourette-Syndrom. Diese Kombination ist relativ selten und auch sehr spektakulär im Unterricht“ (Sonderpädagogin Förderschule)*
- Lisa** *„Dazu kam natürlich die leichte körperliche Behinderung, aber deshalb hatte sie eine Sonderstellung und wurde entweder total verwöhnt oder eben gemobbt. Es gab nichts zwischendrin (...). Es gab immer Kinder, die auf ihre körperliche Behinderung, weil man die gesehen hat, da sie ja amputierte Finger hat geguckt haben. Die Kinder gucken natürlich immer mehrmals hin und sie hat das dann immer versteckt. Es gab immer Kinder, die gesagt haben: "Guck mal Mama, die hat keine Finger." Oder wenn die meisten barfuß geturnt haben, denn sie hat ja am rechten Fuß keine Zehen. (...). [I]m Grunde traf bei dem Körperlichen alles zusammen: Das eine Extrem, dass sie klein und zierlich ist und von den anderen verwöhnt wurde und von denen, die sie aus Nachbarklassen oder von der Schule her kannten, wurde sie eben gehänselt. Beim Töpfern, beim Zeichnen, verschiedene Kleinigkeiten, die man so nicht bedenkt und nicht beachtet.“ (Mutter)*
- „Ja und früher in der Grundschule haben mich sehr viele Kinder wegen den Fingern gefragt. Also was passiert ist. Manche haben auch echt gefragt, ob die abgeschnitten worden sind und ich habe gesagt: "Nein" (...). Ich habe wegen den Fingern auch früher in der Pause geweint, weil auch viele gefragt haben und alle wollten halt eine Antwort von mir wissen. Meine Freundin stand da neben mir und dann haben die gesehen, dass ich geweint habe und dann sind wir zur Aufsicht gegangen und haben denen gesagt, dass ich wegen den Fingern weine. Also es gibt schon noch welche, die fragen, aber in der Grundschule waren es mehr. Hier sind es nur noch ein paar.“ (Lisa)*
- Hanna** *„Das war auch in der weiterführenden Schule so. Gesamtschule ging die Hanna dann. Da ist sie gemobbt worden, fing dann so langsam an, dass die Mitschüler weggelaufen sind, weil die wussten, die kann nicht so schnell hinterher. Also all solche Sachen, so Kleinigkeiten halt (...). Ich bin einfach vom Bauchgefühl gegangen und hab gedacht, die braucht einen geschützten Rahmen, die muss da raus, weil sonst geht die kaputt. Weil die wollte mittlerweile dann auch gar nicht mehr zu Schule gehen, weil das Mobbing immer stärker wurde.“ (Mutter)*
- „Ja, was Hanna sagt ist, dass sie sich bei den Gleichaltrigen nicht mehr wohl gefühlt hat, ausgegrenzt worden ist, dann quasi gemobbt worden ist und dann auch leistungsmäßig wohl auch nicht mehr klar gekommen ist. Dann irgendwo psychisch auch so unter Druck war, dass sie die Schule nicht mehr besucht hat. Und sich dann unter Beratung, therapeutische Beratung, dann entschieden hat, zu uns zu kommen.“ (Schulleitung Förderschule)*
- Aykan** *„Das Bedürfnis ist bei Aykan und auch bei den Eltern gewachsen, ihm diesen Schutzraum zu bieten. Er hat mir auch erzählt, dass er auf einem Spielplatz geschlagen oder getreten wurde von großen Jungs.“ (Sonderpädagogin Förderschule)*
- Natalie** *„Wir können nur von der ...-Schule reden. Dort ist sie gemobbt worden. Sowohl von Lehrern als auch von anderen Kinder“ (Vater)*
- Mark** *„Er brauchte immer so ein bisschen ne Extrawurst, nochmal ne Extraansage und. Das hat natürlich dazu geführt, dass die Kinder dann so: Mhh, Mark, der doofe Mark, der doofe Mark. Und dann hat sich das hochgeschaukelt, so was hat ja einen Eigenmechanismus, der dann ganz schnell hochgeht und dann wurde das*

immer schlimmer, bis zu körperlichen Attacken. Also, dass die Kinder sich wirklich dann, irgendwann haben die ihn gehänselt und geärgert ohne Ende. Und dann hat sich das völlig verselbstständigt im Grunde, dass da auch vor den Erwachsenen jetzt keiner mehr Einfluss großartig drauf hatte (...). Und das war wie so eine Spirale nach unten und man kann sich in seinen wildesten Fantasien nicht vorstellen, was da abging nachher. Wir waren da wirklich, wir haben dieses Verfahren nachher alle gemeinsam eingeleitet und so oft auf die Gaströte gedrückt. Also innerhalb von zwei Monaten war der weg von der Schule. Also so schnell, glaube ich, ging das noch nie. Weil wir alle auch einfach am selben Strang gezogen haben, das war einfach ne Zumutung. Es ist natürlich nachher, man merkt, wie das Kind einfach zusammen bricht. Er ist noch stark gewesen ne lange Zeit und hat immer wieder versucht, ich schaffe das und ich will das und so und nachher ist er dann völlig zusammen gebrochen. Also, das waren Heulkrämpfe, ich hätte den auf allen Vieren dahinschleifen müssen. Dann hab ich den wirklich aus der Schule rausgenommen. Ich hab gesagt, das ist mir völlig egal, sollen sie doch die Bullen rufen, ist mir wurscht. Der geht jetzt nicht mehr, bis das durch ist, das Verfahren und der eben die Schule wechseln kann.“ (Mutter)

David *„Und er war auch in der Klasse innerhalb der Schülerschaft isoliert und dass hat sich halt immer mehr manifestiert.“ (Sonderpädagoge Förderschule)*

„Ist natürlich auch schwierig. Klar. Wenn Kindergeburtstag ist oder ähnliches, das ist schon doof. Vielleicht erzählt man sich in der Klasse noch. Ah, war ja gestern toll bei dir, und denkt dann, ja toll, ich war nicht dabei. Ja, das ist einfach so.“ (Vater)

An-drea *„Es fühlte sich wirklich wie so ein angekommen sein, nachdem wirklich die ersten vier Jahre Schule die absolute Qual darstellten, also angefangen beim Unverständnis von Lehrern hin zu wirklich, heute würde man vermutlich, Mobbing der Schüler sagen.“ (Andrea)*

Jo-hanna *„Hinter mir habe ich alle möglichen Schulformen, kann ich alles ziemlich gut vergessen. Ich hab mit der Hauptschule angefangen, bin dann in die Realschule gewechselt, weil die Lehrer Angst hatten, dass ich irgendwann zu Tode zusammengeprügelt werde, weil das mit den Mitschülern absolut nicht funktioniert hat (...). Und dann habe ich angefangen in mir zu suchen, Psychotherapie zu machen. Es hat alles nichts gebracht, ich stand immer noch in den Pausen einsam in der Ecke und hatte keine Freunde und in den Unterrichtsstunden hatte alles prima funktioniert, aber in der Freizeit wollte keiner was mit mir zu tun haben und ich konnte es nicht verstehen. Irgendwann war ich so traumatisiert von dem Gedanken, dass ich so schrecklich sein müsste, dass mit mir keiner was zu tun hat, dass ich mich bei meiner Logopädin ausgejammert habe (...).“ (Johanna)*

Bei allen neun Schülerinnen und Schülern fällt auf, dass sie nicht gut in der Klassengemeinschaft integriert waren oder, wie es eine Sonderpädagogin formuliert, keinen „festen, gleichberechtigten Platz“ gefunden hatten. Jeweils kam es zu offenen oder verdeckten bzw. bewussten oder unbewussten Ausgrenzungen im sozialen Bereich. Diese Situation wird von der Sonderpädagogin weiterhin als sehr frustrierend für die betroffenen Schüler geschildert:

„Die kommen dann zum Teil sehr gefrustet hier an. Ich glaube, das ist eine sehr große Herausforderung für jemanden, der sowieso schon ein Päckchen trägt, in so einer Gruppe zu bestehen, sich da zu behaupten und auch einen festen, gleichberechtigten Platz zu kriegen. Ich denke, das ist mit viel Frust verbunden im sozialen Bereich und natürlich auch im Lernen. (...). Die kommen dann zum Teil auch

ziemlich gebeutelt und man sieht, dass das für ihre persönliche Entwicklung und ihr Selbstbewusstsein frustrierend war.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Es stellt sich die Frage, ob sich für diese sozialen Situationen Gründe bzw. gemeinsame Muster feststellen lassen. Bei dieser Suche fallen mehrere Tendenzen auf, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Schülerpersönlichkeit und Behinderung

Alle neun Schülerinnen und Schüler wurden, wie eingangs erläutert, in ihrer Persönlichkeit mit internalisierenden oder externalisierenden Attributen beschrieben, wohingegen bei allen anderen fünf Schülerinnen und Schülern ohne soziale Schwierigkeiten hier keine Besonderheiten genannt wurden. Den Einfluss der Schülerpersönlichkeit stellt eine Lehrkraft einer integrativen/inklusive Schule nochmals heraus:

„Wenns Schwierigkeiten gibt, dann wenn ein GU-Schüler halt von seiner Art her schwierig ist, aber nicht wegen seiner Behinderung und ich erleb das einfach bei vielen, dass es auch als Bereicherung erlebt wird (...). Es hängt also mehr dann von den GU-Schülern und dem Umgang mit den anderen ab. Und manches ist halt schwierig, die ganzen körperlichen Behinderungen werden von allen Schülern voll akzeptiert (...). Das ist genauso wie auch ein nichtbehinderter Schüler, der von seiner Art her anders ist als die anderen, der hat Schwierigkeiten, aber es geht dann um die Art, nicht um die körperlichen Behinderungen. Also wegen körperlichen Einschränkungen wird keiner glaub ich gemobbt.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Drastischer, und sicherlich bei Weitem nicht auf alle Schülerinnen und Schüler zutreffend, drückt dies eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule aus:

„Da würde ich mich auch hüten das dann zu sagen, die Nichtförderkinder integrieren den nicht, weil der behindert ist, sondern die integrieren den nicht, weil der ein Kotzbrocken ist.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Von den integrativen/inklusive Schulen wird in diesem Zusammenhang betont, dass generell bisher keine oder nur sehr wenige Schüler mit Behinderung aus dem gemeinsamen Unterricht an die Förderschule gewechselt haben. Sofern ein solcher Wechsel notwendig wurde, weisen alle teilnehmenden integrativen/inklusive Schulen darauf hin, dass es sich in diesen Fällen nicht um Schüler mit Förderbedarf körperlich-motorische Entwicklung handelte, sondern fast immer um Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung oder psychischen Erkrankungen:

„Aber sonst so, aus dem (...) KB-Bereich kenne ich eigentlich keinen, den man zurückgegeben hat. Sind meistens die Kinder aus dem E-Bereich.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„(...) die körperlichen Beeinträchtigungen sind nicht das, was hier nicht zu integrieren wäre, auch in ner Großgruppe oder so.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Ich denke, das ist hauptsächlich bei psychisch wirklich kranken Kindern und sehr aggressiven Kindern, da kommen wir so an unsere Grenzen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Wir hatten einen Fall, (...) das war ein Schüler mit Förderschwerpunkt emotional-sozial und da war ein hohes Maß an Kriminalität im Hintergrund.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Dass die interviewten Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung an den teilnehmenden integrativen/inklusiven Schulen gut zurechtkommen, hat, wie die Ergebnisdarstellung noch zeigen wird, einerseits mit den günstigen Bedingungen an diesen Schulen zu tun, insofern beispielsweise Behinderungen „von allen Schülern voll akzeptiert (werden)“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Andererseits fallen die beschriebenen Einflussfaktoren (Schülerpersönlichkeit, Behinderungsform, Elternhaus) dieser Schülerinnen und Schüler auch zu deren „Vorteil“ aus („also wenn irgendwas ist ne, also sie hätten sich schon gekümmert, aber Anna ist dann jemand, die sagt dann, also ich versuch das allein zu klären“, Mutter Anna). Letzteres könnte legitimer Weise auch damit zusammenhängen, dass an der integrativen/inklusiven Schule versucht wird, „das ein bisschen zu steuern vorher schon, wenn wir einschätzen, dass das schwierig werden könnte“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).

Die Wechselsituationen der Schüler Mark, Daniel und David bestätigen die Sichtweise, dass vor allem Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung die integrative Schulsituation verlassen insofern, als dass bei diesen Schülern vor allem externalisierende Verhaltensauffälligkeiten zu Problemen im sozialen Bereich geführt haben. Auch die Schulleitung einer Förderschule sieht hierin den häufigsten Grund für soziale Konflikte und eines darauffolgenden Wechsels an die Förderschule:

„Soziale Auffälligkeiten, Auffälligkeiten im Verhaltensbereich sind in der Regel der Aspekt, der am häufigsten dazu führt, dass der Wechsel von der Regelschule nach hier erfolgt.“ (Schulleitung Förderschule)

Die oben angeführten Beispiele zeigen nun allerdings auch, dass nicht nur eine sozial-emotionale, sondern auch eine körperliche Beeinträchtigung Anlass zu sozialen Dissonanzen sein kann, mit der Folge persönlich-emotionaler Belastungen der betroffenen Schüler („weglaufen“, „ständiges Fragen und Exponiert-sein“, „gucken“, „Unverständnis“). Deutlich wird dies, wenn man beachtet, dass die Schülerin und der Schüler, die neben den zwei Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten während oder direkt nach Abschluss der Grundschule an die Förderschule gewechselt haben, eine auffällig-sichtbare Behinderung haben (Gesichtsdeformation, Kleinwuchs). Auch die Schülerinnen und Schüler, die während der Sekundarstufe gewechselt haben, weisen auffälligere sichtbare Behinderungen als beispielsweise die übrigen „Grundschulwechsler“ oder die Schüler der integrativen/inklusiven Schulen auf (z.B. Amputationen an Händen und Füßen, sehr schwer verständliches Sprechen, sozial-emotionale Beeinträchtigung / Tetraparese). Bei all diesen Schülerinnen und Schülern kommt jedoch – im Gegensatz zu der Schülerpopulation der integrativen/inklusiven Schulen sowie zu den Schülerbeschreibungen der Wechsler, bei denen keine soziale Gründe angegeben wurden – die beschriebene internalisierende Persönlichkeitsstruktur hinzu.

Es kann somit festgehalten werden, dass weder nur die Schülerpersönlichkeit noch nur die Behinderung darüber entscheidet, ob es zu Belastungen im sozialen Bereich kommt. Vielmehr scheint dies auch davon abzuhängen, ob Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung über die persönlichen und emotionalen Voraussetzungen verfügen, um Hänseleien und Ausgrenzungen entschlossen genug entgegen zu treten. Zu einer ähnlichen Schlussfolgerung gelangt eine Sonderpädagogin mit viel Erfahrung hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts:

„Und das ist ja in jeder Klasse so, da gibts die Kinder, die sind stark und die laufen durch und es gibt die Kinder, die haben einfach nicht so ein Selbstwertgefühl und wenn da eben dann noch wirklich das Handicap dazukommt, was sie noch daran hindert wirklich ne Leistung zu erbringen, die scheitern eben dann (...). [Andererseits gibt es] dann auch so Schlawinerkinder, die schlechte Noten haben, weil sie nicht

lernen, weil sie lieber am PC spielen, also sich so eigentlich völlig normal entwickeln und das sind die, wo ich dann so denke, da mache ich mir überhaupt keine Sorgen, die laufen da durch. (...) Aber die anderen brauchen einfach diese Situation, ja nicht immer kämpfen zu müssen und das ist auch die Hauptzahl nach wie vor, wenn man sich so eine psychische Entwicklung eines behinderten Kindes anguckt, ist es natürlich auch schwer, da ein extrem hohes Selbstwertgefühl aufzubauen, das klappt ja nicht immer.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Entwicklungs- und altersbedingte Gründe

Die Ergebnisse deuten zudem die Tendenz an, dass es vor allem ab der Sekundarstufe zu Belastungen im sozialen Bereich kommen kann. Die fünf Schülerinnen und Schüler, bei denen keine sozialen Gründe angeführt wurden, haben allesamt während der Grundschulzeit oder kurz darauf die Schulform gewechselt. Allerdings kam es auch bei vier Grundschulern zu Belastungen im sozialen Bereich, wenn die Schülerpersönlichkeit als internalisierend oder externalisierend beschrieben wurde. Bei denjenigen Schülern, die die Schulform in der Sekundarstufe gewechselt haben, spielten soziale Aspekte hingegen immer eine Rolle beim Verlassen der allgemeinen Schule. Hinsichtlich dieses alters- bzw. pubertätsbezogenen Aspektes sei an dieser Stelle auf die folgenden Äußerungen verwiesen:

„Also weniger dann das Leistungsverhalten, das sie zeigen, sondern, dass sie sozial auch einfach nicht mehr dazu passen. Wenn ich mich jetzt nicht mit jemandem über den neusten Film unterhalten kann, sondern der immer noch Mickey-Maus-Filme guckt, dann kann ich nett zu ihm sein, kann ihm ein Butterbrot geben, wenn er nicht drankommt, aber der merkt schon, dass er nicht dabei ist und nicht dazu gehört, dass er immer der Letzte ist und hinten ansteht, weil er so langsam ist. Das ist dann schwierig.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Ein Knackpunkt ist auch einfach die Pubertät. Da kann man jetzt auch nicht von nicht-behinderten Jugendlichen erwarten, dass sie komplett ihre eigene egoistische Lebensphase vergessen und sich dann um das Kind mit Down-Syndrom. Es liegt, glaube ich, auch in der Entwicklung der Kinder, dass das denen auch ein Stück weit zugestanden werden muss.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

„Dann glaube ich, je älter die Schüler werden, desto größer wird auch die Interessenspanne zwischen ihnen. Das klappt vielleicht in den ersten Grundschuljahren eher, das sie auch zusammen spielen auf dem Schulhof, aber je älter sie werden, auch in der Pubertät, gehen Interessen oft auseinander und dann ist es auch eine hohe Erwartung an einen "normalen" Schüler, darauf einzugehen. Das ist einfach ein riesen Unterschied, die sind dann doch einen Schritt weiter entwickelt.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Fehlende Unterstützung durch Lehrkräfte/Schule

Eine weitere Ursache sozialer Ausgrenzungen durch Mitschüler kann auch darin liegen, wenn seitens der Schule oder der Lehrkräfte stigmatisierende oder nicht unterstützende Situationen erzeugt werden:

- Daniel** „(...) weil er ja schon ziemlich gemobbt worden ist, aber nicht von den Kindern, sondern von den Lehrern (...). Sie hatte so Sachen losgelassen: 28 Kinder und dann noch ein Rollstuhl in der Klasse, das wäre ihr zu viel. Das hat die ihm auch zu verstehen gegeben (...). Und die hat ihm auch zu verstehen gegeben, dass er nicht mit auf Klassenfahrt dürfte. Sie wollte ihn nicht mitnehmen und da bin ich natürlich herum gefahren und war bei der Schulärztin und wollte mir einen Zivi oder einen Praktikanten, und dementsprechend hat sie ihm das dann schon so beigebracht. Und dann war er natürlich auch noch psychisch am Ende. Sie haben ihn dann ignoriert, so dass er dann auch psychisch, ne, die Stühle um geschmissen hat und Bücher auf den Tisch gehauen hat um Aufmerksamkeit zu bekommen (...). Sie hat auch noch nicht mal mit uns zusammen gearbeitet. Also, dass sie abends mal angerufen hätte und gefragt: Wie mache ich das am besten? Sie hat das von vornherein abgelehnt "Dieses Kind will ich nicht haben" und hat dann auch entsprechend dafür gesorgt (...), das war eigentlich mehr das Mobbing von den Lehrern.“ (Mutter)
- Mark** „Wenn Ausflüge anstanden durfte er nie mit (...).“ (Sonderpädagogin Förderschule)
- Andrea** „Auch von Seiten der Lehrer war ich halt vorher gewöhnt, entweder konnte ich tun und machen, was ich wollte ohne Konsequenz, weil ich war ja die Behinderte. Oder aber ich konnte machen und tun, was ich wollte ohne irgendwie was zu erreichen, weil sie eh gegen mich waren, weil ich war ja die Behinderte.“ (Andrea)
- Natalie** „Sie hatte natürlich auch ne Klassenlehrerin, die sie von vorneherein von oben bis unten angestarrt hat, dann war das eigentlich. Der erste Schultag hat schon viel erklärt (...). Die haben Natalie auch abgeschoben. Das war so eine Situation, dass da keine Klärung möglich war und denen war auch egal, dass da jetzt ne Lücke von sieben Wochen war bis Natalie dann, bis wir überhaupt ne Regelung hatten, wo die Natalie dann weiter zur Schule geht und das hat die überhaupt nicht interessiert, dass Natalie Alpträume hatte, Fieberschübe dadurch. Sie hat unter der ...-Schule, unter ihrer Lehrerin auch sehr gelitten und da war überhaupt keine Kommunikation (...). Sie ist abgeschoben worden (...). Sie haben viel kaputt gemacht bei ihr in der Zeit und diese Rückschritte, die spüren wir auch noch bis heute (...). Da wurde auch dementsprechend auch gar nicht eingeschritten und das ist schon heftiger gewesen (...). Da ist es katastrophal gewesen.“ (Vater und Mutter)
- David** „Also die haben wohl eine sehr schwierige Geschichte in der Hauptschule hinter sich gebracht und sind da mehr oder weniger rausgekehrt worden, am Ende des Prozesses, sag ich mal. Was natürlich für die Eltern und auch für David eine sehr schwierige und konfliktreiche Erfahrung war (...). [Haben sich] offiziell bei uns bedankt für die Aufnahme und halt, dass sie zum ersten Mal das Gefühl hätte, dass Tim auch als Mensch einen Platz gefunden hätte, wo man ihn akzeptiert und annimmt (...).“ (Sonderpädagogin Förderschule)
- Hanna** „(...) da ist die ganz schwer am Hals operiert worden, ich glaub, das war die vierte Klasse, da durfte sie gar nicht zur Schule kommen, weil der Rektor Angst hatte, dass ihr was passiert, dass sie die Treppe runter fällt oder wegen solchen Sachen (...). Ja, das war so ein bisschen diskriminierend. Man hätte ja auch einen anderen Weg finden können. Dass man sagt, die Hanna gehört zu uns, die hat ne lange schwerwiegende Erkrankung. Wir ziehen um, wir ziehen einfach in ne andere Klasse, erste Etage oder Parterre. Das wäre ja auch gegangen. Aber das war irgendwie einfacher, das Kind auszuschließen (...). Ja, aber da war ich mit anderen Sachen beschäftigt. Heute, im Nachhinein, hätte ich wahrscheinlich anders reagiert und hätte mit dem Rektor geredet oder hätte mich durchgesetzt vielleicht und hätte diesen Vorschlag vorgebracht und wär ein Kompromiss gewesen.“ (Mutter)

**Ben-
jamin**

„Jedenfalls wars z.B. so, dass ein Französischaustausch stattfindet, wo die Kinder nach Frankreich fahren und französische Schüler hier herkommen und da hat sie eben B. nur in einem Nebensatz gesagt, ja B. für dich kommt das ja sowieso nicht in Betracht nach Frankreich zu fahren, aber vielleicht wollt ihr ja nen Schüler aufnehmen. Also sie hat weder mit mir gesprochen, sie hat sich keine Gedanken drüber gemacht, ob das in irgendeiner Form möglich ist und dann hab ich mich eingeschaltet und hab erstmal gesagt, dass ich diese Art und Weise nicht in Ordnung gefunden hätte. Dann hab ich einen französischen Brief geschrieben, also einen Brief, der übersetzt wurde (...), es gibt doch vielleicht irgend eine Familie, die einen Opa im Rollstuhl hat, hab ihr auch genau beschrieben, wie B.s Situation ist, hab geschrieben, dass er möglicherweise auch nen Schulbegleiter für diese Zeit haben könnte, dass er allein viele Sachen macht usw. und dann hab ich den Brief an die Lehrerin weitergeleitet, wie das auch verabredet war und ich hab nie wieder irgendwas gehört weder von der Schule noch von der Lehrerin, keine Rückmeldung, nur dass sie es weiterleitet und dann hat sie in der gleichen Art B. gesagt, ja hat übrigens nicht geklappt, in so nem Satz.“ (Mutter, Benjamin, Integration)

Was immer die Beteiligten im Einzelfall zu ihren Handlungen veranlasst hat, in jedem Fall wurden keine passenden Lösungen für die Schülerinnen und Schüler gefunden. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass diese Ausgrenzungen und Stigmatisierungen den Schülern zu keiner positiven und gefestigten Stellung in der Klasse verholfen haben. Auch wird deutlich, dass alle Beispiele von einer mangelnden Kommunikation mit den Eltern berichten und eine gemeinsame Suche nach Lösungen vermisst wurde. Ein Sonderpädagoge einer Förderschule berichtet über seine diesbezüglichen Erfahrungen:

„Ja, also ich denke, was wirklich ein sehr bedauerlicher Umstand ist, ist, dass halt, wenn ein Schüler aus der Integration an unsere Schulform wechselt, dass das für Schüler als auch für Eltern immer sehr, sehr krisenbeladen ist und sowohl Eltern als auch Schüler da überhaupt keine Betreuung von Seiten der Regelschule erfahren und halt, sag ich mal, immer sehr, ich will nicht sagen, traumatisiert, aber schon deutlich angeschossen halt bei uns in der Schulform landen und das ist halt so, wenn man über Integration nachdenkt, über sinnbringende Integration ist sicherlich da so eine andere Form von Elternarbeit und Betreuung ein Aspekt, den ich super wichtig finde.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Ursachen sozialer Ausgrenzungen durch Mitschüler betreffen demnach die jeweilige Konstellation von Schülerpersönlichkeit und Behinderungsform, sind oft alters- und entwicklungsabhängig und stehen in direktem Zusammenhang mit einer fehlenden Unterstützung und Wahrnehmung dieser Problematik seitens der Schule oder Lehrkräfte bzw. werden durch letztere oftmals selbst hervorgerufen.

Neben den sozialen Gründen konnten weitere Gründe eines Schulformwechsels festgestellt werden, die vorwiegend den Leistungs- und Unterrichtsbereich betreffen.

6.3.2.2 Belastungen im Unterrichts- und Leistungsbereich und Ursachen

Bei vier der neun als externalisierend oder internalisierend beschriebenen Schülerinnen und Schülern wurde von den Eltern und Lehrkräften zudem berichtet, dass sie als Folge der sozialen Problematik oder unabhängig davon Schwierigkeiten im Leistungsbereich hatten:

„D.h. er hat in seiner alten Schule auch das Problem, dass er eben relativ schlecht verstanden wurde, also in der Akte steht, dass er überhaupt nicht verstanden wurde, dass alle Beiträge von ihm nicht verständlich waren (...). Also da ist jetzt eigentlich geschaut worden auf das, was er nicht kann und er hat den Anschluss, sagen wir mal, an den Stoff der Klasse nicht halten können.“ (Sonderpädagoge Förderschule, David)

„(...) dann quasi gemobbt worden ist und dann auch leistungsmäßig wohl auch nicht mehr klar gekommen ist.“ (Schulleitung Förderschule, Hanna)

„Weil Lisa kognitiv überfordert war. Die waren ja viel weiter. Sie ist sehr langsam und möchte alles richtig machen. Ich denke mir in der Grundschule mit 26 Kindern geht sie unter, wenn sie nichts gesagt hat. Da war die Kollegin wohl auch froh, dass auch ein paar Leise dabei sind. Kann ich auch verstehen (...). Die Grundschullehrer haben wohl gedacht, dass sie das noch hinkriegen. "Die ist so gut und so nett und so lieb. Machen sie noch mal ein bisschen mehr Hausaufgaben", oder so ähnlich. Daran ist sie einfach gescheitert, dass sie da untergegangen ist.“ (Sonderpädagogin Förderschule, Lisa)

„Sie ist eben einfach mit der Geschwindigkeit nicht klar gekommen und dass 30 Kinder in der Klasse waren, das war definitiv zu viel (...). Es muss alles langsamer gehen, alles in kleineren Gruppen. Das ist das, was sich mit der Zeit heraus kristallisiert hat.“ (Mutter, Lisa)

„Die Grundschule hat das Umschulungsverfahren eingeleitet, und zwar vermuteter sonderpädagogischer Förderbedarf bei Schulversagen in der Regelgrundschule.“ (Sonderpädagogin Förderschule, Natalie)

Die zwei Schüler mit externalisiertem Verhalten hingegen hatten keine Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen der allgemeinen Schule. Bei den drei übrigen Schülerinnen und Schülern haben neben den sozialen eher körperliche und psychische Gründe zum Verlassen der allgemeinen Schule geführt.

Bei den fünf Schülerinnen und Schülern, die bisher unberücksichtigt blieben, da bei ihnen keine sozialen Gründe angeführt wurden, wurde der Leistungsaspekt dreimal als einer unter mehreren Gründen angegeben:

Lena *„Bei der tumorerkrankten Schülerin ist es auch so, dass sie Beeinträchtigungen im Lernen hat. Aber ich denke der überwiegende Grund war die körperliche Beeinträchtigung.“* (Schulleitung Förderschule, Lena)

Martin *„Und bei dem Martin ist so, ich sag mal, locker gesagt sind das so Karrieren, wo man immer denkt, es geht noch und dann quasi in den GU rein und dann stellt man am Ende von ... fest, eigentlich reicht es nicht fürs vierte Schuljahr Grundschule, es gibt aber keine gute GU-Situation danach und dann ist das auch ok.“* (Schulleitung Förderschule, Martin)

Stefan *„Er hat eine sehr geringe Aufmerksamkeitsspanne, also man merkt sehr deutlich und sehr schnell, wenn er nachlässt und nichts mehr aufnehmen kann.“* (Sonderpädagoge, Stefan)

Bei insgesamt sieben Schülerinnen und Schülern stellten die Leistungsanforderungen demnach einen Grund für einen Wechsel aus der allgemeinen Schule dar, wobei der Leistungsaspekt bei keinem der Schüler als einziger Grund angeführt wurde. Wie noch

auszuführen sein wird, kamen bei manchen der Schülerinnen und Schüler neben den sozialen Gründen oft das Fehlen einer Alternative und/oder die körperliche Beeinträchtigung als Gründe für einen Wechsel an die Förderschule hinzu.

Ebenso kann jedoch festgestellt werden, dass der Leistungsaspekt bei sechs Schülerinnen und Schülern, also bei fast der Hälfte, keinen Grund für das Verlassen der allgemeinen Schule darstellte. Sieht man sich die einzelnen Situationen dieser Schülerinnen und Schüler genauer an, so wird deutlich, dass diese Schüler hinsichtlich ihres Schulabschlusses nicht der „üblichen“ Schülerschaft an der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung entsprechen: Zwei Schülerinnen legen bzw. haben ihr Abitur an einer entsprechenden Förderschule abgelegt, eine Schülerin strebt den Hauptschulabschluss an und bei einem Schüler ist nach der Grundschule eventuell ein Wechsel zurück an eine allgemeine Schule geplant. Die zwei Eltern, bei deren Kindern der Leistungsaspekt kein Kriterium war, sind mit der derzeitigen Schulsituation deshalb auch unzufrieden.

Insbesondere aus einer inklusiven Sichtweise heraus ist auch hier nach Gründen zu fragen, die den gemeinsamen Unterricht hinsichtlich der Leistungsanforderungen nicht gelingen ließen. Wesentliche Aspekte, die unmittelbar mit der Leistungssituation zusammenhängen, betreffen eine fehlende differenzierende Förderung, zu große Klassen sowie den Umgang mit Nachteilsausgleichen und mit körperlichen Voraussetzungen der Schüler.

Fehlende differenzierende Förderung

Aus einer inklusiven Perspektive betrachtet ist die Feststellung, die Leistungsnachweise des Schülers/der Schülerin seien für die allgemeine Schule unzureichend gewesen, nicht akzeptabel. Vielmehr ist die Perspektive dahingehend auszurichten, Lern- und Leistungssituationen so zu gestalten, dass auch Schülerinnen und Schüler erfolgreich im gemeinsamen Unterricht lernen können, denen dies bisher nicht ermöglicht wurde. Dies genauer zu erläutern, wird Aufgabe der Ergebnisbeschreibung der Gelingensbedingungen auf der unterrichtsbezogenen Ebene sein. Im Folgenden sind einige Beispiele aufgeführt, die allesamt auf den Aspekt einer fehlenden differenzierenden Förderung fokussieren und sich letztlich negativ auf die Leistungs- sowie letztlich auch negativ auf die soziale Situation der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt haben:

- Differenzierung im Unterricht:

„Dann ist natürlich vom Lehrer verlangt, er muss mehr Blätter austeilen, er muss Sonderaufgaben geben. Da muss ein enger Kontakt da sein, zu den Eltern, ein gewisser Austausch muss da sein, damit das Lernpensum geschafft wird. Das fand nicht statt. Da sagten dann auch die Lehrer, hallo, ich bin normaler Lehrer, ich habe hier so und so viel Schüler, das kann ich nicht leisten. Vielleicht wollten das auch einige nicht. Da ist das Thema damit auch schon durch.“ (Vater, David)

„Das sind die Nerven und es ist die Kompetenz im erzieherischen Bereich und ja das Know-how bezogen auf, wie gehe ich damit um, wenn ein Kind eine feinmotorische Störung hat. Noch hundertmal das gleiche schreiben zu lassen, das kann es nicht sein. Aber das machen die in der Regelschule leider immer noch so, das muss man nochmal ein bisschen ordentlicher üben und dann wird es schon werden. Also, da krieg ich ja die Krise, die Kinder da immer noch tiefer da rein zureiten, das läuft teilweise noch so. Das tut weh und dann tun sie den Kindern so was an, das ist nicht auszuhalten.“ (Schulleitung Förderschule)

„Ich mein, die hat ihr normales Programm durchgezogen und er hing hinterher und war plötzlich der Klassenclown, hat für alle Wasser eingeschenkt, ist vom Stuhl gefallen, hat Sachen getan, die er, die so völlig aus der Reihe fallen (...). Ich kann auch mit dem Lehrern über Dinge sprechen, wo ich vielleicht vorher gesagt hätte: Oh Gott, lass es lieber sein. Das ist auch was für die Lehrer, was in ihren normalen Schulalltag in der normalen Schule überhaupt kein Thema ist. Das interessiert die auch nicht. Da wird das durchgezogen und fertig.“ (Mutter, Julian)

„Also das war z.B. so ein klassischer Fall, wo so ne wahnsinnige Phantasielosigkeit deutlich wird und das hab ich schon oft festgestellt, auch z.B. beim Vokabeltest. Die hat die Vokabel so schnell diktiert, am Anfang dieser Schule und ich musste wirklich zwei oder dreimal mit ihr telefonieren und ihr immer wieder sagen, das ist zu schnell für Benjamin, deswegen hat er auch ne Schreibverlängerung, bis sie dann überhaupt auf die Idee gekommen ist, dass es vielleicht auch noch andere Systeme, sei es ein Test AB, sei es irgendwas an die Wand zu schmeißen, also es heißt, es ist oft ne Frage der Phantasie.“ (Mutter, Benjamin)

„Wenn Kinder umgeschult werden sollen, wenn sie nicht mehr klarkommen und man geht dann in die Regelschule und hospitiert dann. Man hat so schnell klar, warum es nicht funktionieren kann. Ein Kind, was dann in der hinteren Ecke sitzen muss oder auch von mir aus vor der Nase der Lehrerin, aber was keine Form der Unterstützung kriegt. Das soll ruhig gestellt werden, durch Beobachtung, aber da alleine durch kann es eben nicht ruhiggestellt werden.“ (Schulleitung Förderschule)

„Der Mark hatte unheimlich große Probleme mit diesen Geräuschen und die Lehrerin hat sich nachher so geholfen, dass sie ihm immer Kopfhörer aufgegeben hat, damit der diese Geräusche nicht mitbekommt, aber er war so zum Außenseiter geworden, der saß eigentlich nachher nur noch draußen auf dem Flur und hat da allein gearbeitet (...). Das ist traurig mit dem Mark, weil der wirklich unheimlich fit ist und auch Spaß hat am Lernen, aber der war einfach überfordert und die Lehrerin auch.“ (Sonderpädagogin Förderschule, Mark)

Im Zusammenhang mit einer fehlenden differenzierenden Form der Unterrichtsgestaltung wurden auch immer wieder die Aspekte „Strukturierung des Unterrichts“ und „Zeit“ thematisiert:

- Strukturierung / Zeit:

„Also ehrlich gesagt von dem Stoff her, ich bin da meistens nicht mitgekommen (...). Man musste halt immer gucken und gucken, ob man mitkommt oder nicht, dann noch die Hausaufgaben, Arbeiten oder Tests.“ (Hanna)

„Ja, es ging nicht so gut. Die Grundschule war ein bisschen schwerer und ein bisschen schneller (...). In der Grundschule war das immer so, dass die mittendrin gesagt haben: "Abheften! Einräumen!" Und das Problem war eben: Ich habe ja früher in der Grundschule auch Arbeiten geschrieben und dann stand ich immer zwischen vier und fünf. Eher bei fünf. Vor allem auch in Mathe. Es war eben alles auch ein bisschen schnell (...). Da hat man auch gar nichts dagegen gemacht.“ (Lisa)

„Also er hat, was so seine, ich sag mal, sein Arbeitsverhalten, Lernverhalten angeht, braucht er relativ klare Strukturen und er braucht auch eine große Orientierung. Ich glaub, das war auch ein Problem, was sicherlich in der anderen Schule eine Rolle gespielt hat, wo einfach die Zeit nicht da war.“ (Sonderpädagoge, David)

„Wenn man in den GU geht, mit welchem enormen Lerntempo eine Grundschulklasse in einer kleinen Gruppe, selbst-organisiert Aufgaben löst, Plakate erstellt, Texte entwirft und mit welcher Eigenstruktur die arbeiten können, dann bin ich immer wahnsinnig beeindruckt. Gleichzeitig weiß ich, dass bei unseren Schülern das Tempo völlig anders ist und dass Strukturierung viel notwendiger ist, um den Faden nicht zu verlieren, Erfolge in kleinen Schritten zu haben. Da ist schon eine Assistenz, nicht im Sinne von "Ich mache es für dich", sondern "Ich strukturiere dir den Weg zu deinem Ziel".“ (Schulleitung Förderschule)

Ein weiteres Problem betrifft die Tatsache, dass das Leistungsniveau vieler Schülerinnen und Schüler nicht adäquat eingeschätzt wurde:

- Adäquate Leistungseinschätzung:

„Ich habe sieben Klassen in Russland abgeschlossen, aber der Schulleiter, ich bin immer noch böse darauf, aber er hat gesagt, dass ja ohne Sprache und behindert zusammen, sich niemals irgendwas, also geh mal nochmal in die sieben, falls es dir schwer fällt, probieren wir in der sechs.“ (Johanna, Oberstufe)

„Er war in einer Klasse mit zwei oder drei anderen Schülern, die auch Förderbedarf hatten, die aber einfach lauter waren und durch ihr Verhalten Zuwendung eingefordert haben und er war eher noch sich zurückziehender und hat für meine Begriffe da auch verschiedene Förderung nicht einfordern können oder die Schule selbst hat das nicht wahrgenommen.“ (Schulleitung Förderschule)

„Ein stilles angepasstes Kind, was keinen Laut von sich gibt, das wird auch immer weiter durchgezogen. Die Fälle kennen wir auch. Da wird dann auch nicht weiter hingeschaut, warum die die Leistungen nicht erbringen und irgendwann haben sie die Standards nach Klasse vier nicht erreicht.“ (Schulleitung Förderschule)

„Das andere Problem war glaub ich ne dauerhafte Überforderung, was die Leistungen angingen. Also von dem Stofflichen, was sie dort gemacht hat, war sie wesentlich weiter. Bei einer Leistungsüberprüfung hier merkte man, dass das letztlich sehr viel Fassade war und häufig von Lehrern mitgeschrieben wurde und geguckt wurde, dass das formal stimmte, dass aber so die stoffliche Aufarbeitung gar nicht stattgefunden hat. Und das führt natürlich auch zu nem inneren Zerreißen wahrscheinlich.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Jeder Stift wurde ihnen raus geholt und meistens wurden ihnen die Aufgaben auch noch gemacht, so dass gedacht wurde, dass er Mathe könnte. Das lag aber nur an jemandem neben ihm, der ihm so viel geholfen hatte, dass man nicht mehr sehen konnte, ob es der eigene Lernweg war. Das sind alles keine Argumente gegen den gemeinsamen Unterricht, nur ein Argument dafür, dass man uns [Sonderpädagogen] einbinden, fragen soll.“ (Schulleitung Förderschule)

Von den Gesprächspartnern immer wieder genannte wesentliche Aspekte bezüglich der Lern- und Leistungssituationen waren demnach die fehlende Differenzierung und Strukturierung im Unterricht und damit einhergehend das zu schnelle Lerntempo sowie eine nicht adäquate Einschätzung des Leistungsstandes. Drei weitere Größen beeinflussen den Aspekt der fehlenden differenzierenden Förderung zusätzlich auf negative Weise.

Klassengröße

Im Zusammenhang mit der Lern- und Leistungssituation wurde von allen Gesprächspartnern angeführt, dass die Klassengröße der Förderung des einzelnen Schülers und den

Möglichkeiten der Lehrkräfte nicht gerecht wurde. Eine Auswahl an Beispielen verweist auf dieses, in seinen Auswirkungen, immense Problem:

„Sie hatte so Sachen losgelassen: 28 Kinder und dann noch ein Rollstuhl in der Klasse, das wäre ihr zu viel.“ (Mutter, Daniel)

„Da sagten dann auch die Lehrer, hallo, ich bin normaler Lehrer, ich habe hier so und so viel Schüler, das kann ich nicht leisten. Vielleicht wollten das auch einige nicht. Da ist das Thema damit auch schon durch.“ (Vater, David)

„Für mich war es das Problem, dass ich erst mal aus der Integration weg wollte, so wie ich das erlebt habe. Und zwar sah es bei mir einfach so aus in dieser integrativen Klasse, in der 5. Schulklasse waren halt 30 Schüler, wovon mehr oder weniger 20 oder 25 halt aus sehr schwierigen Elternhäusern und Verhältnisauffälligkeiten, halt integrativ beschult wurden, sodass halt auf Körperbehinderung eigentlich noch viel weniger Rücksicht genommen werden konnte. Und das noch weniger meinen Bedürfnissen entsprach (...). Ich habe aber auch aufgrund meiner neurologischen Anomalien einfach halt Wahrnehmungseinschränkungen, aber im Endeffekt nehme ich halt zu viel wahr. D.h., ich bin sehr schnell abgelenkt und dann mit 30 oder 20 verhaltensauffälligen oft sehr unruhigen Schülern ist das natürlich sehr kontraproduktiv.“ (Andrea)

„Also wenn ich jetzt in eine große Klasse gehen würde – ich glaube, ich würde da nicht mehr mithalten, weil ich es von Anfang an, also vom ersten Schuljahr an, nicht konnte und dann hierhin gekommen bin, in die kleinen Gruppen und jetzt wieder in so einen großen Haufen – ich denke, das würde mich schaffen.“ (Ashlin)

„Mensch, genau das ist das eigentlich, was du für Moritz brauchst, wenn jemand, der sich kümmert, der auch mal die Zeit hat, sich alleine mit ihm zu beschäftigen, außerhalb des Klassenverbandes und der großen Gruppe. Das ist ja in einer normalen Regelschule gar nicht machbar, denn da sitzen 24 Kinder und die Lehrerin ist völlig überfordert, wenn auch nur einer aus der Reihe fällt. Genauso ist es uns ja ergangen, die wollte auch nicht, die hatte auch keine Lust.“ (Mutter, Moritz)

„Ist ne sehr gut Schule, also ich kann jetzt nichts Negatives über die Schule an sich sagen, aber es war halt einfach nicht das Richtige für Mark. Es hat einfach nicht funktioniert. Wie gesagt, es waren 29 Kinder in der Klasse und die müssen halt funktionieren. Wenn da ein Kind quer schießt, haben die Lehrkräfte nicht die Möglichkeiten irgendetwas zu tun.“ (Mutter, Mark)

Bei manchen Schülerinnen und Schülern hat sich auch der problematische Umgang mit Nachteilsausgleichen negativ auf die Lern- und Unterrichtssituation ausgewirkt und so letztlich auch die soziale Situation und Stellung in der Klassengemeinschaft beeinträchtigt.

Umgang mit Nachteilsausgleichen

Geschilderte Probleme im Zusammenhang mit Nachteilsausgleichen betreffen vor allem den Umgang mit einer Zeitverlängerung, die Gewährung von Hilfsmitteln, die Stigmatisierung durch personelle Unterstützung sowie eine verbreitete Unkenntnis über Begriff und Umsetzung des Nachteilsausgleiches:

Zeitverlängerung

- „Wenn wir die Arbeiten geschrieben haben, dann waren die Finger rot und dann musste ich Pause machen. Ich habe nur eine kleine Pause gehabt und danach musste ich weiter schreiben. Hier sieht das meine Lehrerin, dass ich die Pause mache. Die fragen dann und wenn es dann aufgehört hat weh zu tun, dann mache ich weiter.“ (Lisa)
- „Wenn man die ganze Zeit als eine Person diese Möglichkeiten nutzt, dann wird das als extra angesehen und es muss wirklich eine super Klassengemeinschaft sein, die das akzeptiert.“ (Johanna)
- „Ne Schülerin, die mal hier war, die aber nicht regelmäßig ne Schule besuchen kann aus psychischen Gründen, die nen externen Weg geht, aber zweimal hier an ein Kölner Abendgymnasium muss, die haben der 100%ige Zeitverlängerung gegeben im Leistungskurs. Ja, Sie wissen, was Leistungskurs ist? Ja aber die fangen nachmittags um 5 Uhr an zu schreiben, weil es ja ein Abendgymnasium ist, dann rechnen Sie sich mal ne 100%ige Zeitverlängerung aus.“ (Schulleitung Förderschule)
- „Ja. Aber dann beginnen natürlich die Probleme, keine Sonderpädagogen da, dann gibt’s den Streitfall über diese Zeitzugabe.“ (Vater, Michael)
- „Und jetzt natürlich in der siebten, achten Klasse bisschen die Phase, einfach ein bisschen problematisch, da musst ich jetzt einen Zettel aufhängen, wo, die hatten einfach Probleme mit meiner Schreibverlängerung, das haben die irgendwie nicht verstanden, warum ich da irgendwie Bevorzugung von Lehrern von mir oder ich bekomme zu wenig Klassenbucheinträge, wenn ich zu spät komme. Dann ist das irgendwie entflammt und das lag ja auch die ganze Zeit schon in der Luft. Keiner ist zu mir gegangen und hat mir mal gesagt, so wir haben die und die Verständnisfragen, wir wissen nicht, was du brauchst und das nervt uns, die Bevorzugung von Lehrern. Das lag einfach alles in der Luft, dann hatten wir uns gestritten, weil jemand gefragt hat, ja er fände es total ungerecht, ich würde nur gute Noten schreiben, weil ich länger Zeit hab und dann hab ich dem gesagt, das fänd ich total unfair. Dann kam die Chemielehrerin daher und dann hat sie erst ein Gespräch mit der Klasse ohne mich geführt.“ (Benjamin)

Räumlichkeiten

- „Als Behinderter hast du eine Zeitzugabe. Da muss extra ein Raum dafür da sein. Ja? Und das ist natürlich an vielen Schulen gar nicht gewährleistet.“ (Vater, Michael)
- „(..) dass bestimmte Sachen dann vielleicht nicht so gut laufen, wenn eben z.B. nicht gesagt werden kann, es gibt z.B. Orte, wo Schüler alleine Klausuren in Ruhe nachschreiben. Also wenn Julian mehr Arbeitszeit hat, brauche ich auch jemanden, der ihn dann auch beaufsichtigt während dieser Klausurzeit und das muss man realisieren und das kann nicht immer nur sein, dass ich einen Schüler irgendwo hinschiebe. Sie hören in den Pausen selber, ist es auch immer lauter und wenn die sich dann konzentrieren müssen, dann haben sie einen weiteren Nachteil, zu ihrem Förderschwerpunkt, den sie

- ohnehin haben. D.h., Räumlichkeiten wären gut und das würde dann manchmal sogar schon Kollegen entlasten, wenn man sagt, noch ein Raum mehr, wo dann die Kids einfach in Ruhe sind.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)
- Hilfsmittel**
- „Problematisch ist natürlich dann auch, wenn man irgendwas haben möchte. David schreibt sehr schlecht, also vom Schriftbild her. Grammatikalisch richtig schon, auch im Schriftbild. Beispielsweise einen Rechner hinzustellen für David, damit er bei den Klassenarbeiten darauf schreibt. Em. Ist dann schon mal, geht schon mal gar nicht. Geht gar nicht. Heißt wieder Förderschule, Sonderschulverfahren. Nur in diesem Rahmen geht das. Im normalen Rahmen geht das nicht.“ (Vater, David)
- Schulbegleitung**
- „Schulbegleiter, ja, du hattest auch aufm Gymnasium noch einen Schulbegleiter. Und wir haben uns unter anderem gegen den Schulbegleiter, nicht nur weil du ihn wenig brauchtest...“ Benjamin: „Weil die Schüler, es war einfach ein doofes Gefühl, in der Pause steh ich da immer mit diesem und alle haben natürlich kein Bock, da steh ich dann mit nem Erwachsenen rum ja. Man redet über Themen, über die man in dem Alter vielleicht mal redet und...“ Mutter: „Ja und sie haben natürlich auch gesagt, wir brauchen Benjamin nicht helfen, der hat seinen Schulbegleiter.“ (Benjamin und Mutter)
- Unkenntnis über Begriff und Handhabung von Nachteilsausgleichen**
- „(...) das ist eigentlich ein Unding, dann rufen mich hier Oberstufenkoordinatoren im September an, und sagen ja ich hab hier. Was ist denn überhaupt Nachteilsausgleich, die haben dann das Wort Nachteilsausgleich noch nie gehört, die stehen vor der Entscheidung für ihren Abiturienten, den sie ja seit Jahren beschulen, da was festzulegen, da wird z.B. auch [vom Ministerium] gefragt, inwieweit ist der Nachteilsausgleich dokumentiert? Also, die wollen eigentlich vom Ministerium auch sehen, da erfolgt ne kontinuierliche vernünftige Arbeit, da wird draufgeguckt, die wissen teilweise nicht mal, was Nachteilsausgleich ist, fragen mich dann, was schreibe ich denn da hin? Ich sag, da können sie auch nichts hinschreiben, wenn sie bisher nichts gemacht haben, hat ihr Schüler denn Schreibverlängerung? Ja dann in Mathe, da geben wir dem schon mal was drauf, aber in Englisch dann (...). Ja und das führt halt wieder zu katastrophalen Situationen auch innerhalb von so einer Stufe, wo natürlich auch Mitschüler sagen, wieso darf der das (...). Ich finde, das ist im Grunde so ein Verbrechen an so einem Schüler, dem wird nämlich dann manchmal fürs letzte halbe Jahr so was übergestülpt, der bisher beliebig schreiben durfte, plötzlich heißt es dann nur noch diese vorgegebenen 30%. Oder nur noch unter den und den Bedingungen und da muss sich so ein Abiturient plötzlich zwei Klausuren vor der eigentlichen Abi Klausur in ein Korsett pressen lassen, was er vorher nicht einüben konnte.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Umgang mit Behinderung und körperlichen Voraussetzungen

Des Öfteren wurde auch von einem Unverständnis gesprochen, wenn es um die Wahrnehmung und Berücksichtigung von körperlichen Bedürfnissen der Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung geht. Dies konnte Auswirkungen auf den Unterricht oder die Leistungsmöglichkeiten sowie das persönlich-emotionale Befinden und die Entwicklung der Selbstständigkeit der Schüler haben. Als belastend wird zudem der Umgang mit längeren Ausfallszeiten durch Krankheiten oder Operationen, generellen Hilfestellungen und Toilettengängen sowie das Unwissen über die Behinderungsform und deren Auswirkungen erlebt:

„Sie wird noch operiert, das wird auch wieder Monate oder zumindest ne Weile Ausfall bedeuten und da weiß ich aber auch, wenn sie krank ist, sie ist relativ anfällig was Gesundheit betrifft, was Infekte betrifft. Ich weiß aber, dass das auf dieser Schule nicht dramatisch ist. In der Regelschule wäre das dramatisch. Wenn jetzt sie, ich sag mal, die große OP vor sich hat, die ihr ja noch bevorsteht.“ (Mutter, Natalie)

Lena: *„Ich fand es auch gut, dass ich hierher bin.“* Interviewer: *„Warum fandst du das gut?“* Lena: *„Weiß nicht. Wegen der Krankheit und weil die hier nicht so komisch sind, wenn man krank ist wie an einer normalen Schule.“ (Lena)*

Mutter: *„Ja, und in der Schule gibt es jetzt einen Benjamin-Dienst (...). Benjamin: „(...) der Benjamin-Dienst (...), der unterstützt mich einfach in den Sachen, wo ich Hilfe brauch und die hab ich eben aufgelistet. Morgens vom Taxi in die Klasse mit der Tasche helfen, wenn die irgendwie schleift, Türen öffnen, Begleitung in Aufzügen, falls ich mal stecken bleibe, das ist natürlich auch nicht unmöglich bei diesen alten Aufzügen und dann sowas eben. (...) „Ja, es hat jetzt letztes Halbjahr relativ schlecht funktioniert, sie hams vergessen, sie hatten keine Lust, ist so aufwendig bis man dann morgens um viertel vor 8 erstmal hingelaufen ist, mich abgeholt hat, hatten sie einfach keine Lust drauf. Ich hab kein Bock, ne so. Und jetzt läuft es besser hab ich wirklich jetzt gemerkt (...).“ (Benjamin und Mutter)*

„Aber ich weiß, das war am Anfang z.B. so, der hatte eine Tetraspastik und er musste so orthopädische Schuhe tragen, konnte aber auf Grund seiner Feinmotorik dann die Schuhe nicht schließen. Meinen Sie, der hätte in der Schule jemanden gefunden, der ihm dann die Schule zumacht? Nein, dann ist das so gewesen, dass die Mutter in einem Turnverein war, wo auch die Sekretärin der Schule drin war und dann ist die Sekretärin immer hingegangen und hat dem jungen Mann die Schuhe zugebunden. Oder was ich ganz schlimm fand, der hatte immer nur die 5-Minuten Pausen für die Toilettengänge, der hatte zwar einen Schlüssel für die Aufzüge, aber der konnte das in dieser Zeit nie schaffen und dann ist er wirklich häufig ausgeschimpft worden, weil er zu spät kam und dann hatte er wirklich noch als 11-, 12-jähriger manchmal eingenässt, weil er Angst hatte, auf Toilette zu gehen und dann haben wir auch besprochen, da muss die Mutter mal einen Brief schreiben, so geht es gar nicht. Aber da muss immer dann einer sein, dann hat die Mutter sich nicht getraut, mich anzurufen, ich hab gesagt, das geht nicht.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„(...) und konnte mich auch wirklich aufs Lernen konzentrieren, wohingegen ich auch gerade in der Grundschule oft den Lehrern erklären sollte, musste, wie sie mich unterrichten können. D.h., wenn es dann ums Schreiben lernen ging, musste ich ihnen erklären, warum ich den Stift nicht so halten kann und was sie machen müssen, damit ich das kann. Und das auch eigentlich ne Überforderung dar war, eigentlich hätte ich jemanden gebraucht, der mir sagt, probiers mal so, dann ist es

vielleicht leichter, oder so und genau die Situation habe ich hier vorgefunden.“
(Andrea)

6.3.2.3 Körperliche Beeinträchtigung als Wechselgrund

Wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, führten vor allem Belastungen im sozialen Bereich sowie im Leistungs- und Unterrichtsbereich zu einem Verlassen der allgemeinen Schule. Lediglich bei der Schülerin Ashlin war die Körperbehinderung selbst der ausschlaggebende Grund hierfür:

„Sie war zuerst auf einer normalen Grundschule und da wurde uns geraten, dass sie an so eine Schule gehen sollte wegen ihrer Behinderung und da ich mich überhaupt nicht auskannte war dies für mich sehr problematisch, ich kam damit überhaupt nicht klar. Aber sie hatte eine sehr nette Lehrerin, die uns hier hingefahren hat und uns Informationen gegeben hat, so dass ich damit klar kam und mit meinem Mann das Einverständnis gegeben habe. Es war die richtige Entscheidung, da Ashlin mit einem Herzfehler zur Welt gekommen ist und ich habe gedacht mit den Medikamenten, nach der Operation würde es besser werden, aber es hat sich noch verschlechtert. Sie hat in der Pubertätszeit noch Skoliose, sie wurde auch noch am Rücken operiert. Deshalb war es die richtige Entscheidung, dass sie hier zur Schule kam, weil man hier schneller helfen kann als an einer normalen Schule und das war mir auch sehr wichtig, das wurde mir auch hier gesagt und mit der Zeit haben wir dann gesehen, dass sie hier in sehr guten Händen ist (...).“ (Mutter, Ashlin)

Bei einem weiteren Schüler (Moritz) konnte dem damaligen Wunsch der Eltern nach gemeinsamen Unterricht aufgrund dessen hohen Pflegebedarfes nicht entsprochen werden:

„Soweit ich das im Kopf habe, war es die Schwere seiner Körperbehinderung. (...) Es sah so aus, dass die Schulen, die gemeinsamen Unterricht angeboten haben, sich klar überfordert fühlten und gesagt haben: Das schaffen wir nicht! Und das ist auch so. Er ist schon sehr pflegeaufwändig. (...) und der Unterstützungsbedarf, den er hat, ist auch groß. Denn er ist sehr langsam, also sehr stark verlangsamt, und er hätte auf jeden Fall jemand neben sich haben müssen (...). Also sie haben ihn wirklich abgelehnt aufgrund seiner Körperbehinderung.“ (Schulleitung Förderschule, Moritz)

Bei allen anderen Schülerinnen und Schülern trat die körperliche Beeinträchtigung entweder nicht oder, wie in vier Fällen, nicht als der alleinige Grund für ein Verlassen der allgemeinen Schule in Erscheinung.

6.3.2.4 Wahl der Förderschule und Situation nach dem Wechsel

Bisher wurde auf Gründe fokussiert, die zu einem Verlassen der allgemeinen Schule geführt haben. Hiermit ist jedoch noch nichts darüber ausgesagt, ob und inwiefern die Förderschule Körperliche und motorische Entwicklung daraufhin als der geeignete und gewünschte Förderort in Betracht gezogen wurde. In diesem Zusammenhang ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die Beantwortung dieser Fragestellung lediglich die Population derjenigen Eltern betrifft, die sich zu Beginn der Schulzeit ausdrücklich für eine integrative/inklusive Beschulung ihres Kindes entschieden hatten.

Fehlendes Platzangebot

Die Analyse zeigt, dass bei der Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die aus den genannten Gründen an der allgemeinen Schule nicht zurechtkamen, ein Wechsel an die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung auch deshalb notwendig wurde, da keine andere Alternative hinsichtlich der weiteren Beschulungsform gegeben war. Der Wunsch der Eltern nach gemeinsamem Unterricht blieb in diesen Fällen also weiterhin bestehen:

„Und sie wollten ihn dann natürlich hier her abschieben. Das wollten wir natürlich erst nicht, wir wollten ihn schon in einer anderen Grundschule haben (...)“ (Mutter, Daniel)

„Wir haben nämlich von der Waldorfschule über integrative Schulen, über körperbehinderten Schulen, über lernbehinderten Schulen alle durchguckt und am Ende war es dann doch nur hier“ (Mutter, Lisa)

„Wir waren auch in ..., da gibt es auch eine Schule. Das ist eine Gesamtschule, die haben auch Integrationsklassen. Wir haben uns da auch angemeldet. Da gab es keinen Platz mehr. In ..., da gibt es eine Realschule für Körperbehinderte. (...). Da wollten wir ihn anmelden. Da haben die gesagt, er muss einen Test machen. Mathe war er gut. Deutsch war nicht ausreichend. Dann haben wir gesagt: Dann lieber hier was.“ (Mutter, Aykan)

„Aber für Mark gäbe es sicherlich noch andere Möglichkeiten, wenn die Schulform es hergeben würde, tut sie aber leider nicht und wenn, dann sind die Schulen entweder furchtbar weit weg. Man hat auch diese Möglichkeiten nicht, wie jetzt mit dem Bus oder es ist halt kombiniert, da war jetzt für Mark auch die KB-Schule halt die bessere Alternative, aber im Grunde genommen gibts keine wirkliche Schulform, die im Moment da greifen würde, jedenfalls nicht hier.“ (Mutter, Mark)

„Wir haben es uns dann eigentlich schon ausgesucht, aber es gab ja auch nicht so eine große Auswahl. Also Gesamtschule mit Hauptschulzweig, da wären wir wahrscheinlich auch hingekommen, aber ich hätte für Stefan da nicht..., ich kenne zwar auch Lehrer von den I-Klassen in der Gesamtschule ... und ich kenne auch die Gesamtschule ... ein bisschen und ich kenne auch Elternstimmen und manche sagen es klappt und manche sagen es klappt nicht. Da dachten wir, wir probieren das mal hier (...), es war eigentlich Ausschlussprinzip. Es ist räumlich nah.“ (Vater, Stefan)

„Notgedrungen ja, mangels Alternativen. Der Weg war nicht das optimale. Mit Sicherheit nicht. Für David auch nicht. Ist ja ein Schulwechsel dabei, ist ja nicht ganz so lustig. (...) Tja, die Hauptschule würde ich aufgrund des Leistungsniveaus wählen und mangels Alternative, tja, mhh.“ (Vater, David)

Auch die Gesprächspartner der Förderschulen weisen auf das mangelnde Platzangebot im Sekundarstufenbereich der allgemeinen Schulen hin:

„Hier gibt es ja auch keine Gesamtschule, die Kinder mit Beeinträchtigungen aufnimmt. Wo ist dann die Alternative? Da wir den Hauptschulabschluss vergeben können, sind wir eben auch eine häufig gewählte Schulform.“ (Schulleitung Förderschule)

„Und dann im Sekundarbereich das Fehlen einer Alternative, weil der GU sich im Sek I Bereich ja eher langsam entwickelt.“ (Schulleitung Förderschule)

Auf das Problem eines mangelnden Platzangebotes für gemeinsamen Unterricht gilt es bei der Positivbeschreibung der Gelingensbedingungen erneut eingegangen.

Situation nach dem Wechsel

Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern haben die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung jedoch auch bewusst aufgesucht. Zudem zeigt sich, dass selbst die Eltern, die mangels Alternative zunächst unzufrieden mit dem Wechsel an die Förderschule waren, inzwischen mit der Schulsituation zufrieden sind. Ein Schulleiter einer Förderschule spricht die – sich in vorliegender Population bestätigenden – zwei unterschiedlichen Reaktionen der Eltern hinsichtlich der weiteren Beschulung ihres Kindes an:

„Bei Stefan haben die Eltern lange abgewogen. In X gibt es keinen Anschluss-GU an die Primarstufe. Deshalb stellt sich da ganz schnell die Frage, wo die nach dem dritten Schuljahr hingehen. Das ist je nach Zufriedenheit der Eltern unterschiedlich. Die hadern dann schon, wenn ihr Kind plötzlich in der Förderschule ist. Andere sind da zufrieden und sind glücklich mit den guten Bedingungen.“ (Schulleitung Förderschule)

Bei drei dieser sechs Schülerinnen könnte die Zufriedenheit mit der Wahl der Förderschule unter anderem auch damit zusammenhängen, weil sie an der Förderschule die Möglichkeit haben, den gewünschten Schulabschluss (Abitur, Hauptschulabschluss) zu machen (Andrea, Johanna, Ashlin).³ Vor allem aber zeigen die Ergebnisse der Analyse, dass Eltern und Schüler mit der Wahl der Förderschule dann zufrieden sind, wenn die psychische Gesamtbelastung aufgrund der vielfältigen Einzelbelastungen insgesamt zu groß oder sogar eine psychotherapeutische Behandlung des Schülers/der Schülerin notwendig wurde. Diese psychische Belastung der Schüler mit Wechselerfahrung wird von einer Sonderpädagogin sehr eindrücklich geschildert:

„Wir kriegen ja (...) in den Klassen sieben und acht, teilweise tragisch gescheiterte Schüler zurück (...), die also ja, die es einfach nicht geschafft haben und die ja wie ich immer finde, wahnsinnige Kräfte jahrelang verbraucht und aufgewandt haben, einfach nur um sich zu behaupten, immer zu zeigen, hier bin ich und das kann ich trotzdem, bitte seht das doch, trotz meines Handikaps kann ich das, schaut doch auf mich. Oder unglaublich um eine, ja Anerkennung kämpfen mussten und dadurch natürlich ganz viel Kraft dann vielleicht einfach auch fürs Lernen oder Kraft zum Spaß haben oder Kraft zum Leben dann einfach auch fehlt (...).“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Die Analysen bestätigen diese Aussage insofern, als dass vor allem die Kombination sozialer Gründe und des Scheiterns im Leistungsbereich oftmals eine enorme psychische Gesamtbelastung mit sich bringt. Einige Beispiele verdeutlichen diese Belastung:

„Aber dann hat unser Kinderarzt gesagt: Wenn ihm das Gleiche widerfährt wie mit den Lehrern. Und das wollten wir ihm nicht nochmal zumuten. Wir haben halt auch zwei Jahre Psychologin hinter uns, um das alles wieder heraus zu kriegen.“ (Mutter)

„Es versucht einem ja jeder zu suggerieren, dass "so normal wie möglich" besser wäre, um das Bestmögliche zu erzielen, was für einen gesunden Menschen nötig ist, aber heute sehen wir eigentlich, dass sie genau das nicht gebraucht hätte. Es war

³ In diesem Zusammenhang ist nochmals auf das Ergebnis hinzuweisen, dass Eltern mit der Entscheidung für die Förderschule besonders unzufrieden sind, wenn der Leistungsaspekt nicht ausschlaggebend für ein Verlassen der allgemeinen Schule war.

genau das falsche. Wir arbeiten jetzt seit zwei, drei Jahren daran, das alles wieder weg zu bekommen. Ob das jemals passiert, ist die Frage. Das weiß man nicht.“
(Mutter)

„Dann irgendwo psychisch auch so unter Druck war, dass sie die Schule nicht mehr besucht hat. Und sich dann unter Beratung, therapeutische Beratung, dann entschieden hat, zu uns zu kommen. Und damit ist sie offensichtlich sehr zufrieden. Ja, ausgeglichener vom Eindruck her und ist jetzt auch gut integriert.“ (Schulleitung Förderschule)

Wenn auch einige Interviewpartner der integrativen/inkluisiven Schulen den sogenannten „Schonraum“ der Förderschule für sich und ihr Kind ablehnen (*„Also da sind dann nur behinderte Kinder und mein Mann und ich wir finden schon, dass Menschen mit Behinderung einfach in die Gesellschaft reingehören und wir wollten nicht, dass Paul in so einem Schonraum aufwächst“*, Mutter, Paul), so wird besonders für Kinder mit psychischen Belastungserfahrungen in der allgemeinen Schule gerade diese Funktion der Förderschule als Raum des Schutzes oder Schonens von den Betroffenen als positiv wahrgenommen:

„Das ist im Grunde genommen etwas, was man von zwei Seiten betrachten muss. Das ist sicherlich das, was oft auch gesagt wird: "Ihr seid so eine isolierte Zelle innerhalb der Gesellschaft", das ist auch der Nachteil, den wir ganz bestimmt damit haben, aber wir sind, wenn man es positiv nimmt, für viele wirklich ein Schonraum.“
(Sonderpädagogin Förderschule)

„Dieses ja immer sich behaupten müssen, dass das einfach auch wegfällt. Das macht schon, ich glaube für eine gesunde Entwicklung und für ne starke Entwicklung auch sehr viel aus dann auch. Also, die Rückmeldung kriegen wir auch. (...) Mädchen zeigen das auch nochmal anders, gerade bei Mädchen, die wir dann in den sieben, achter, neunten Klassen kriegen, wie die manchmal dann wirklich innerhalb von Wochen aufblühen, einfach weil dieser furchtbare Druck, immer zu zeigen, ich kann's trotzdem, einfach abfällt, weil hier so viele sind, die eben auch Dinge nicht so können, wie es vielleicht erst mal erwartet wird und sich auch neue Wege suchen müssen, dass dieser hohe Kraftfaktor dann erst mal wegfällt, dass man hier einfach erst mal so sein darf und dass es in Ordnung ist so zu sein, dass man da abgeholt wird und dann geguckt wird (...).“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Also die Schüler haben auch eben wirklich den Ausdruck benutzt, das habe ich denen wirklich nicht in den Mund gelegt oder so: "Wir haben hier mehr Schutz.““
(Sonderpädagogin Förderschule)

„Jeder fällt in einem anderen Kontext auf, aber hier bei uns sind irgendwie alle irgendwie speziell und ich denke: Ja, okay, wir fallen auf. Das ist einfach so. Das ist dann halt der Schonraum, den wir bieten können, dass man eben auch anders und besonders sein darf. Und an der Regelschule fällt ja schon auf, wer nicht die Marke XY trägt. Damit fällt dann jeder, der im Rollstuhl sitzt oder äußerlich anders aussieht oder anders spricht oder, ja.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Der Vorteil ist, dass sie sich, genau wie Lisa, erst mal erholen dürfen. Und dass sie dann auch Sachen noch mal wiederholen konnte (...). Der Stress ist weg und dann können sie leistungsstärker arbeiten.“ (Sonderpädagogin, Lisa)

„Ich denke, die brauchten beide erst mal einen Schonraum und den kann unsere Schule gut darstellen.“ (Schulleitung Förderschule, Lena/Ashlin)

Nicht nur die Mitarbeitenden der Förderschulen, sondern auch die Eltern selbst beurteilen die Entscheidung eines Wechsels an die Förderschule vor allem aus Gründen der persönlich-emotionalen Entwicklung des Kindes als positiv:

„Sie ist zufrieden. Sie ist glücklich da und ich glaub, das ist das, was zählt. Natalie ist glücklich da und ich habe nach einem halben Jahr gemerkt, sie hat sich wieder in die Natalie verwandelt, die wir kannten, die permanent singt und sie war sehr unglücklich und das hat man Gott sei Dank wieder in den Griff bekommen. Die sind auch auf diese Situation, diese besondere Situation die sie erlebt hat, auch eingegangen, da kann ich wirklich nur sagen, da kann man nichts sagen.“ (Mutter, Natalie)

„Wenn man vorher auf einer Regelschule war und dann sieht, welche Möglichkeiten es gibt. Das finde ich schon gut. Bei Lisa beschränkt sich das hauptsächlich auf die Ängste die sie hat. Extreme Ängste. Also dass sie sich alleine nicht groß traut, etwas zu tun und da muss ich sagen, hilft man ihr sehr. (...) Also nach dem heutigen Stand hätte ich es von Anfang an anders gemacht. Ich hätte sie in einen heilpädagogischen Kindergarten gesteckt und hätte sie dann direkt auf die Körperbehinderten-Schule gehen lassen. Das wäre ja auch ein Weg gewesen. Man hat halt früher gedacht, dass man das nicht direkt verbauen will und alles offen lassen will. Das Bauchgefühl war damals schon da und da hätte man auch nach handeln müssen und nicht von äußeren Faktoren, wo man sich von anderen beeinflussen lässt. Man sieht die Unterschiede zwischen den Kindern, die schon immer an der Schule sind. Die sind selbstbewusst mit ihren Behinderungen und den Krankheiten, die sie haben und wie die damit umgehen ist phänomenal. Die sind alle so selbstbewusst und so stark. Da muss ich sagen, denke ich, oh man, wären wir damals direkt den Weg gegangen. Die scheinen, trotz Behinderung und allem, glücklicher zu sein als meine, die es auf einem normalen Weg versucht hat und gescheitert ist. Sie kennt beide Seiten.“ (Mutter, Lisa)

„Also im Nachhinein muss ich sagen, es ist immer besser, von unten nach oben umzuschichten als andersrum. Ich würde eigentlich heute mit den Erfahrungen, die ich habe, jedem empfehlen, klein anzufangen und dann vielleicht einen Wechsel in die, ich sag jetzt mal, Normalität, also in den Regelbereich jetzt zu machen, als andersherum, weil das war erst mal ein hartes Stück Arbeit, ihn überhaupt wieder zu disziplinieren was Schule anbelangte, was Mitschüler angelangte, weil er wirklich übelste Erfahrungen gemacht hat, durch die Situation. Klar ist er selber schuld an vielen Dingen.“ (Mutter, Mark)

„Da war jetzt endlich mal ein Licht am Ende des Tunnels, dass man Hilfe bekam und im Nachhinein, sie ist ja schon länger auf dieser Schule, bewahrheitet sich das. Das war genau das richtige, was ich gemacht hab (...). Es ist wie ein neues Leben. Kann ich so sagen. Ich stand Jahre unter Druck auch diesen psychischen Druck, die muss das schaffen, die muss die Note und dann ist schon wieder ne Arbeit und da lernen, die Hausaufgaben. Wir kamen gar nicht mehr durch (...). Es ist auf jeden Fall ein Erfolg gewesen, das zu machen. Da bin ich schon ganz froh, dass ich das gemacht hab.“ (Mutter, Hanna)

Abgesehen von den psychischen Belastungssituationen sprechen alle Gesprächspartner, trotz gelegentlicher anfangs bestandener Zweifel, von einer insgesamt positiven Situation nach dem Wechsel an die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung, gerade auch im Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens bzw. der Lernmotivation:

„Ja, sie macht eben kontinuierlich Lernfortschritte, weil sie hier ja eine ganz individuelle differenzierte Förderung bekommt.“ (Sonderpädagogin, Natalie)

„Am Anfang konnte er nur arbeiten, in dem er ganz nah bei mir saß, aber das schafft er jetzt auch. Er kann jetzt schon alleine arbeiten und selbstständig ist kein Problem. Er hat manche Tage, ist er ganz ruhig und kann gut arbeiten, aber manchmal kommt ein ganz heftiger Vulkanausbruch. Aber wirklich heftig, mit den schlimmsten Ausdrücken. Er hat auch vor eineinhalb Jahren, als er hier hinkam, die Erwachsenen geschlagen, getreten, alles Mögliche und das ist aber jetzt vorbei.“ (Sonderpädagogin, Mark)

„Seine emotionale Stimmung hat sich sehr verändert, seine Motivation. Im Moment bemüht er sich gerade um ein Praktikum auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und auch da ist er sehr motiviert, hat gute Kontakte hier an der Schule. Eigentlich find ich es eine positive Entwicklung vor dem Hintergrund, dass es erst mal diesen schwierigen Schritt für die Eltern gab, sich erst mal so von dieser Idee der Hauptschule, der Regelschule zu verabschieden. Für ihn selber glaub ich, war das gar nicht so, also war das eigentlich sehr schnell abgehakt.“ (Sonderpädagoge, David)

Der anfänglich sehr skeptische Vater äußert sich wie folgt zur jetzigen Situation seines Sohnes:

„Ich glaube jetzt, dass David hier auch gut aufgehoben ist. Gerade, was den Beruf anbelangt. Praktikumsplatz, Ausbildungsplatz. Da hat man hier schon das Fachpersonal. Das stelle ich mir jetzt etwas schwierig vor an einer Regelschule.“ (Vater, David)

Nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler selbst zeigen sich zufrieden über den vollzogenen Schulwechsel und ihre aktuelle schulische Situation:

„(...) also ich bin froh, dass ich hierhin gekommen bin. Total Umstellung und alles, hier viel besser. Ich hab mich dann schnell hier eingelebt in die Schule. Also ich find das eigentlich gut, dass ich hierhin gekommen bin.“ (Hanna)

„(...) und jetzt bin ich hier und jetzt habe ich sehr, sehr viele Freunde und jetzt habe ich irgendwie ein ganz anderes Gefühl von mir selber und ja, ich bin einfach glücklich, dass ich die Möglichkeit bekommen habe, hier zu sein.“ (Johanna)

„Ja also schon an dem Tag, wo ich halt hier das angeschaut habe. Ja genau, kann ich nicht gleich hierbleiben? Es fühlte sich wirklich so wie ein Angekommen-sein an, nachdem wirklich die ersten vier Jahre Schule die absolute Qual darstellten.“ (Andrea)

„Ich finde es auch gut, dass alle gesagt haben, dass ich hier gut aufgehoben bin. Also so wie es aussieht, die Freunde und der Unterricht, ist es wirklich. Im Gegensatz zur Grundschule. Da bin ich einmal weinend nach Hause gerannt. Alleine.“ (Lisa)

Alle diese Aussagen zeigen, dass der Wechsel an die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung von den verschiedenen Befragungsgruppen letztlich als positiv für den Schüler/das eigene Kind/sich selbst beurteilt wurde. Umso größer dabei die psychische Belastung des Kindes an der allgemeinen Schule war, desto eher erklären sich Eltern mit dem Wechsel an die Förderschule einverstanden und desto zufriedener sind sie mit dem Wechsel. Die größten Zweifel äußern Eltern, bei deren Kindern der Leistungsaspekt eine eher geringe Rolle beim Verlassen der allgemeinen Schule gespielt hat. Neben den anderen Eltern beobachteten jedoch auch diese Eltern, ebenso wie die Lehrkräfte der Förderschulen,

eine positive Entwicklung ihres Kindes/des Schülers hinsichtlich der persönlich-emotionalen Entwicklung sowie des Sozial- und des Leistungsverhaltens.

Auch wenn also die individuelle Situation an der jeweiligen Förderschule von allen Beteiligten als sehr positiv für die Schülerinnen und Schüler geschildert wurde, so muss doch festgehalten werden, dass die von den Eltern gewünschte inklusive Lernsituation aufgrund der dargestellten Gründe nicht verwirklicht werden konnte.

Wie bereits gezeigt wurde, haben das Elternhaus, die Behinderungsform und die Schülerpersönlichkeit einen relativ großen Einfluss darauf, ob schulische Inklusion gelingt oder nicht gelingt. Die Analyse der Gründe und Ursachen des Verlassens der allgemeinen Schule ergab jedoch, dass nicht diese Einflussfaktoren selbst hierfür verantwortlich gemacht werden können. Vielmehr werden unterschiedliche Gründe auf verschiedenen Ebenen angeführt, die sich zusammenfassend wie folgt systematisieren lassen:

- **Soziale Ebene**
 - Isolationen durch Mitschüler und Lehrkräfte
 - Nicht angemessener Umgang mit persönlich-emotionalen Bedürfnissen der Schüler und der Behinderung
 - Mangelnde Kommunikation / Kooperation mit Eltern
- **Leistungsbereich:**
 - Fehlende differenzierende Förderung (keine Berücksichtigung der individuellen Lernbedingungen; fehlende Differenzierung im Unterricht; Strukturierung des Unterrichts / Lerntempo; keine adäquate Leistungseinschätzung)
 - Klassengröße
 - Umgang mit Nachteilsausgleichen (Zeitverlängerung; Räumlichkeiten; Hilfsmittelbedarf; Schulbegleiter; Unkenntnisse)
 - Umgang mit körperlichen Voraussetzungen im Unterricht
- **Körperliche Beeinträchtigung**
- **Fehlendes Platzangebot**

Die Gründe des Verlassens der allgemeinen Schule treten dabei fast immer als ein Interdependenzgefüge in Erscheinung und können sich auf negative Weise wechselseitig potenzieren. Die Körperbehinderung selbst hatte zwar insofern bei sechs Schülerinnen und Schülern einen Einfluss auf das Gelingen, als dass sie Auswirkungen auf die soziale Ebene und den Leistungsbereich hatte, sie war jedoch lediglich in einem Fall der ausschlaggebende Grund für einen Wechsel an die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung. In einem anderen Fall führte der hohe Pflegebedarf zu einer Ablehnung des gemeinsamen Unterrichtes bereits zu Beginn der Schulzeit. Die Faktoren im „sozialen Bereich“ und im „Leistungsbereich“ stellen hingegen die am häufigsten auftretende Kombination der Wechselgründe dar (vier Schülerinnen und Schüler). Immer jedoch wurde der Unterstützungsbedarf des/der Einzelnen im persönlich-emotionalen, sozialen, körperlichen und/oder Unterrichts- und Leistungsbereich nicht oder zu spät wahrgenommen und/oder nicht ausreichend berücksichtigt:

„(...) das ist immer so, die geraten in so einen Teufelskreis, in eine Schleife, wo es dann einfach nicht mehr funktioniert, wo die Lehrer dann auch hilflos sind, überfordert, wo dann mit den Eltern und den Schülern immer mehr Stress entsteht und dann nach Lösungen gesucht wird. Aber leider eben erst nach drei schon nicht gut funktionierten Schuljahren.“ (Schulleitung Förderschule)

Indem in vorliegender Fallgruppe keine Lösungsansätze für die Einflussfaktoren Behinderungsform und Schülerpersönlichkeit gesucht oder gefunden wurden, konnten diese auch nicht aufgefangen werden. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler wurde die (psychische) Belastungssituation daraufhin oftmals insgesamt zu groß, so dass ein Wechsel von der allgemeinen Schule an die Förderschule als die einzige Alternative geschildert wurde. Zudem hätte ein entsprechendes Platzangebot, vor allem nach der Grundschulstufe, dem weiterhin bestehenden Wunsch nach einem Platz im gemeinsamen Unterricht entsprechen können.

Im folgenden Teil der qualitativen Untersuchung werden nun Bedingungen vorgestellt, deren Ziel es vor Ort sein sollte, die dargestellten Einflussfaktoren so zu relativieren, dass ein Verlassen der allgemeinen Schule nicht mehr notwendig ist. Für die Analyse der Fragestellung nach Gelingensbedingungen schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung werden neben den Äußerungen der Beteiligten der integrativen/inkluisiven Schulen ebenso die der Förderschulen (Schülerinnen und Schüler, die gewechselt haben, deren Eltern sowie Lehrkräfte und Schulleitungen) einbezogen. Die Lehrkräfte und Schulleitungen der Förderschulen wurden dabei auch nach Bedingungen gefragt, die nicht nur für den ausgewählten Schüler, sondern für die gesamte Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung notwendig sind. Die Darstellung der Gelingensbedingungen berücksichtigt demzufolge auch Bedingungen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die sich bisher nicht in inklusiven Settings aufhielten bzw. deren ausschließlicher Förderort die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung ist.

6.3.3 Gelingensbedingungen schulischer Inklusion

6.3.3.1 Modellbeschreibung

Durch einen abschließenden Abstraktionsschritt der Analyse und Interpretation der Interviews konnte ein Mehrebenenmodell realisiert werden, das eine Systematik der einzelnen Gelingensbedingungen ermöglicht. Die Grundlage für dieses Modell bildete die Bündelung und analytische Zusammenfassung der einzelnen Codes und deren Subcodes, wodurch schließlich vier Ebenen von Gelingensbedingungen ermittelt werden konnten:

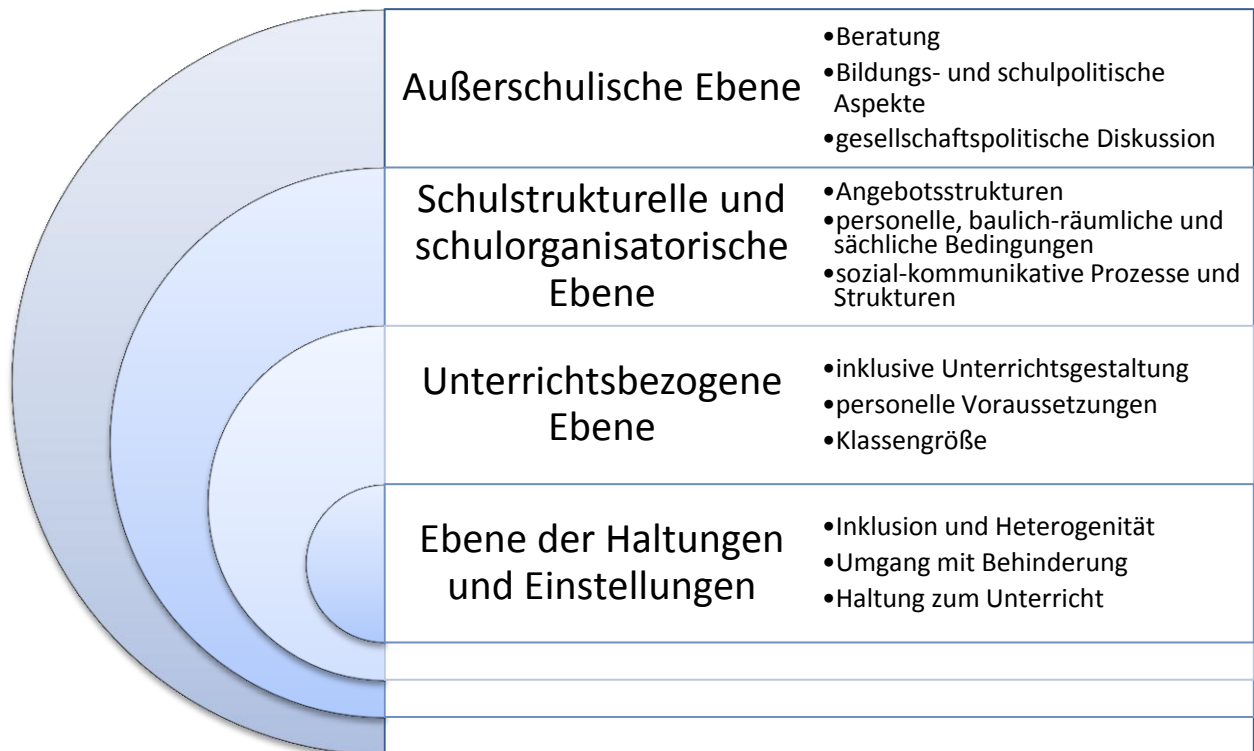


Abbildung 3: Mehr-Ebenen-Modell schulischer Inklusionsbedingungen

Vorweg sei auf den Befund hingewiesen, dass von den integrativen/inklusive Schulen vor allem Bedingungen in denjenigen Bereichen als wichtig benannt werden, die bei den „Wechslern“ zu einem Verlassen der allgemeinen Schule führten. Die Ergebnisse der einzelnen Ebenen resultieren somit aus den angeführten Wechselgründen sowie aus den, von den Beteiligten der integrativen/inklusive Schulen und den Förderschulen, positiv formulierten Gelingensbedingungen.

Hinzuweisen ist zudem auf die heuristische Funktion des Modells, das die einzelnen Gelingensbedingungen lediglich in systematisierter Form darstellt. Der zur Verwirklichung schulischer Inklusionsbedingungen notwendig werdende Arbeitsprozess vor Ort kann zwar durchaus in strukturierter Weise bei den einzelnen Ebenen ansetzen, da jede Ebene einen mehr oder weniger eng umgrenzten thematischen Bereich abbildet. Eine gelingende schulische Inklusion erfordert allerdings, nicht bloß eine Ebene, sondern die vielfältigen Verflechtungen der einzelnen Ebenen und die miteinander korrelierenden Bedingungen zu berücksichtigen.

6.3.3.2 Ebene der Haltungen und Einstellungen

Mit dieser Ebene werden alle Äußerungen beschrieben, die günstige Einstellungen und Haltungen der Beteiligten als Bedingung einer gelingenden schulischen Inklusion thematisieren. Wie die Ergebnisse zu den Wechselgründen deutlich gemacht haben, führen vor allem die fehlende Wahrnehmung der Einflussfaktoren Schülerpersönlichkeit/Behinderung und Elternhaus und die sich hieraus ergebenden Probleme auf der sozialen Ebene sehr häufig zu einem Verlassen der allgemeinen Schule oder können Auslöser für Schwierigkeiten im persönlich-emotionalen oder im Leistungsbereich sein. Sind entsprechende Haltungen hingegen vorhanden, dies zeigen die Ergebnisse der integrativen/inklusive Schulen, hat dies unmittelbare positive Auswirkungen

auf die Wahrnehmung der Voraussetzungen des Schülers und seiner Behinderung. Günstige Haltungen und Einstellungen seitens der Lehrkräfte wirken sich so letztlich auch positiv auf alle Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Schülern, Lehrkräften und Eltern aus.

Die Analyse der codierten Aussagen ergab drei wesentliche Aspekte, die im Folgenden dargestellt sind:

- Haltung und Einstellung zu Inklusion und Heterogenität
- Umgang mit Behinderung
- Haltung zum Unterricht

Die Ausführungen zu dieser Ebene beabsichtigen nicht, den ehemaligen Lehrkräften bzw. allgemeinen Schulen der hier interviewten „Wechsler“ grundsätzlich eine fehlende entsprechende Einstellung vorzuhalten, auch wenn dies im Einzelfall möglicherweise zutreffen mag. Vielmehr wird beabsichtigt, aufzuzeigen, was an den allgemeinen Schulen getan werden kann, um günstige Einstellungen nicht von vornherein zu verhindern, sondern umgekehrt, diese aktiv zu unterstützen. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse der darauf folgenden Ebenen darauf hin, dass es immer auch konkreter Bedingungen im Sinne von Unterstützungsangeboten bedarf, um möglichst günstige Haltungen zu erzielen.

a) Haltungen und Einstellungen zu Inklusion und Heterogenität

Ob schulische Inklusion gelingt, scheint in ganz entscheidender Weise davon abzuhängen, ob an der einzelnen Schule ein entsprechendes „soziales Klima“ als Basis für schulische Inklusionsprozesse vorhanden ist. Festzustellen ist zunächst, dass im Zusammenhang mit notwendigen Bedingungen schulischer Inklusion die Ebene der Haltungen und Einstellungen – neben der Bedeutung einer entsprechenden Personalbesetzung – am häufigsten thematisiert wurde. Hieraus kann jedoch nicht zwingend geschlussfolgert werden, dass diese Ebene nun „am wichtigsten“ für das Gelingen sei. Vielmehr bringen viele der Gesprächspartner auf die Frage, welche der genannten Bedingungen am wichtigsten sei, folgende Ambivalenz zum Ausdruck:

„Am wichtigsten? Ach das ist schwierig, das zu bewerten. Also ich meine, das eine ohne das andere funktioniert nicht. Also wenn jetzt, ich mein die Räumlichkeiten müssen da sein bei nem Kb-Kind und es nützt nichts, wenn da keine Treppen sind und die Akzeptanz ist nicht da, aber so ein allgemeines Wohlfühlklima nützt auch nichts, wenn der Rest nicht da ist. (...) Ja, also das eine ohne das andere, das geht eigentlich nicht. Da würd ich mich jetzt schwer tun.“ (Mutter, Paul)

„Ich würde die wichtigsten drei als gleichwichtig [sehen]. Einmal die räumlichen Voraussetzungen, ohne die geht es ja nicht, aber ich will sie nicht so betonen. Ich mein, die sind ja auch am leichtesten zu schaffen. Es ist eigentlich ne finanzielle Frage. Räumliche. Dann die personelle, würde ich gleich als zweiten Punkt anführen und als dritten, glaube ich, aber die Haltung der gesamten Schule eigentlich.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Auch wenn zumeist keine eindeutige Festlegung auf eine wichtigste Bedingung erfolgt, sondern auf ein Zusammenwirken dieser verwiesen wird, so finden Haltungs- und Einstellungsfragen in diesem Kontext fast immer Erwähnung, wie die zwei vorangegangenen Äußerungen beispielhaft belegen. Die zwei nachfolgenden Ansichten betonen die Wichtigkeit einer entsprechenden Einstellung noch deutlicher und sehen hierin eine Voraussetzung für alle anderen Bedingungen:

„Der Rollstuhl und der Aufzug ist nicht so das Problem, von wegen barrierefrei. Das ist schon mal ganz schön wichtig, dass ein Rollstuhl überall hinkommt. Aber ich trag den Julian lieber irgendwo rauf und weiß, da ist eine Offenheit ihn zu empfangen, als dass er überall hin kann und wird nicht aufgenommen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Ich glaube, grundsätzlich von den Bedingungen her ist alles wichtig, aber was ganz wichtig ist, dass man sich tatsächlich im Kopf erst mal irgendwie auseinandersetzt und sich da drüber klar ist, will man das, dann kann man das auch gezielt angehen oder sagt man, das ist mir doch noch zu wagen, das kann ich mir nicht vorstellen und dann wird es auch schlechter funktionieren.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Sofern sich Interviewpartner doch festlegen, so meistens zugunsten des Haltungsaspektes:

„Also am Wichtigsten finde ich die Haltungsfrage. Weil alles andere glaub ich, kann man regeln. Also ich glaube, wenn diese Haltung klar ist, ich möchte das als Einrichtung, diesen Schüler nehmen und ich möchte mich auf diesen Weg mit ihm einlassen, dann glaub ich, kann man vieles andere regeln.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Die Haltungsfrage wird von den Beteiligten beider Schulformen sehr häufig als eine zentrale Bedingung schulischer Inklusion angesprochen, tendenziell jedoch etwas öfter von den integrativen/inklusive Schulen. Es stellt sich die Frage, wie sich diese Haltung an den integrativen/inklusive Schulen im Einzelnen ausdrückt und welche Faktoren eine solche Haltung zugleich bewirken können. In diesem Zusammenhang werden von den Beteiligten zunächst vor allem ein entsprechendes Menschenbild sowie eine generelle Offenheit der gesamten Schule gegenüber Heterogenität in den Fokus gerückt:

„Das allereinfachste und simpelste ist einfach, welches Menschenbild oder welches Leitbild hat die Schule und hat auch jeder für sich, damit fängts an. Da brauche ich keine Fortbildung für, da muss ich mich einfach hinsetzen und sagen so, was, wie ist für mich die Welt, die Menschen. (...) Was die Schulentwicklung hier anging, da sind wir eigentlich schon ein bisschen bei den Gelingensbedingungen und das war ja schon immer eine Schule, die auf größtmögliche Heterogenität Wert legt, also das wertschätzt, nicht als Problem sieht, sondern als ne Chance (...). Weil ne Schule, die Heterogenität annimmt und sagt, das wollen wir nutzen, für die ist die Aufnahme von Kindern mit Förderschwerpunkten, und da würde ich die hochbegabten auch zu zählen, eigentlich nur ne Erweiterung des Spektrums. Wir mussten keine neue Pädagogik erfinden. Für mich eine der Gründe, warum das hier im Vergleich zu anderen Schulen ganz gut hinhaut.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Ich glaub, es ist eine Frage der Haltung, dass man Kinder so nimmt, wie sie sind und dass man die da abholt, wo die stehen und denen Möglichkeiten gibt, sich aber weiter zu entwickeln (...). Ich glaube, ganz viel ist ne Frage der Haltung, auch der Akzeptanz und der Zuneigung oder wie man das nennen will, ich weiß da kein anderes Wort.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Das hat ganz viel erstens mit dem Menschenbild zu tun, was jeder mitbringen muss und ich würde mal unterstellen, wer das nicht mitbringt, der geht auch wieder hier und wenn man von diesem Menschenbild ausgeht, dann muss es einem eigentlich egal sein, wer kommt. Wir fördern ja auch ganz bewusst nicht nur Förderkinder, wir mischen ja alles, jahrgangsgemischt und auch wir haben vom schwer geistig

behinderten Kind bis zum hochbegabten und diese Vielfalt.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Dieser positive Umgang mit Heterogenität wird ebenso von der Schulleitung einer anderen integrativen/inklusive Schule herausgestellt:

„(...) das Kollegium also insgesamt vertritt hier ein Menschenbild, das geprägt ist von Toleranz, von gegenseitigem Respekt und da wird auch immer ausdrücklich drauf eingegangen, auch jemand, der anders ist als andere, aber das bezieht sich auch auf Migranten usw., der hat das Recht ernst genommen zu werden, respektiert zu werden (...).“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Drei weitere Beispiele verdeutlichen, dass schulische Inklusion eine Offenheit und breite Zustimmung des gesamten Kollegiums erfordert:

„Die Offenheit ist einfach da. Wir wollen inklusiv arbeiten und wollen auch keinen ausgrenzen und das ist einfach alles dann da. Das sind dann wirklich diese sachlichen Voraussetzungen, die da nicht stimmen und natürlich können wir mit zwei Sonderschullehrern nicht alle Förderschwerpunkte abdecken.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

„Ich denke, es ist auf jeden Fall voll akzeptiert (...). Ich kenn auch genügend Kollegen, also in unserem Jahrgang war es auch so, dass auch ne andere Kollegin gerne ne GU-Klasse genommen hätte als Klassenlehrerin, dass sozusagen mehr Kollegen da waren, die ne GU-Klasse als Klassenlehrer haben wollten als es vom Bedarf her (...). Und wie gesagt denk ich, dass viele Kollegen hier ganz offen sind (...).“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„Es sind schon viele bei uns und wir merken, dass wir deutlich mehr Leute haben, die das gerne möchten als die das nicht möchten und das ist schon wirklich, ich glaube, ein Erfolgsding, vielleicht auch das Ausweiten gern noch auf ne dritte Klasse, die das bei uns anbietet, nicht bloß zwei von sechs (...).“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Auch die Beteiligten der Förderschulen betonen, wie wichtig eine entsprechende Einstellung und Offenheit zum Thema Behinderung für das Gelingen schulischer Inklusion ist:

„Ganz wichtig ist natürlich auch die persönliche Einstellung oder überhaupt die Öffnung zum Thema Behinderung. Da muss man sich ja erst mal mit beschäftigen. Da hat man ja normalerweise nichts mit zu tun. Das betrifft ja nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch den Hausmeister.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Ansonsten geht es natürlich auch um Ressourcen, räumliche, sächliche Ressourcen, aber für mich ist es eine große Frage der Einstellung gegenüber Behinderung oder erschwerten Lernbedingungen oder anders sein. Das ist eine gesellschaftliche Frage des Leistungsbegriffs.“ (Schulleitung Förderschule)

„Bis dahin eben, dass man sich oft akustisch und optisch auf so einen Menschen einstellen muss. Um einen behinderten Menschen wirklich in eine Gruppe zu integrieren, bedarf es ganz vieler Sensibilitäten von Seiten des Lehrers, damit das nicht nebeneinander her bleibt, sondern eine Integration irgendwann fühlbar ist.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Die im ersten Teil der Untersuchung geschilderten Biographien der Schülerinnen und Schüler haben gezeigt, dass eine entsprechende Haltung und ein entsprechendes Bewusstsein an den allgemeinen Schulen oftmals nicht gegeben waren. Im Zusammenhang

mit dem Aspekt der Haltungsfrage verweisen sodann manche Gesprächspartner der Förderschulen nochmals auf dieses Problem:

„Und ich betone das immer wieder, die Haltung fehlt und die Haltung kann nicht verordnet werden.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Das hat natürlich auch mit Einstellungssachen zu tun, das heißt, da muss sich erst mal viel ändern.“ (Schulleitung, Förderschule)

„Erstmal sind die Leute völlig schockiert und wie soll ich da sagen, betroffen von den Gegebenheiten an unserer Schulform, wenn man halt über Schüler spricht oder halt so einen Schulalltag auch mal schildert und die Kollegen wollen das auch nicht. Also das ist, ich habe eigentlich noch keinen Regelschulkollegen, jetzt Grundschulkollegen kennen gelernt, der sagt, Mensch, ich fänd das super, wenn ich jetzt eben diese Schülergruppe bei mir im Klassenraum wieder finden würde.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Ein großes Problem hinsichtlich des Misslingens schulischer Inklusion stellt anscheinend dar, wenn die Haltung dennoch „verordnet“ wurde. Eine Lehrkraft im gemeinsamen Unterricht mit Erfahrungen in der Moderationsarbeit für andere GU-Schulen bestätigt dies, insofern auch sie auf den Aspekt der fehlenden Freiwilligkeit aufmerksam macht:

„Ja, ich hab ne Zeitlang auch für den Bereich ... so Moderationsarbeit gemacht für GU an anderen GU-Schulen (...) und da haben wir immer wieder die Erfahrung gemacht, dass an den Schulen grundsätzlich dann große Probleme auftauchen, wenn klar war, dass nicht das ganze Kollegium ja zum GU gesagt hat, sondern wenn das bestimmt wurde von der Schulleitung oder wodurch auch immer, dann kam das immer wieder als Thema, wir wollten das ja eigentlich nicht, wenn Schwierigkeiten auftraten.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Die Ergebnisse der Analyse bestätigen diese Aussage. Von allen Beteiligten beider Schulformen wird eine breite, auf freiwilliger Basis beruhende Zustimmung der gesamten aufnehmenden Schule als entscheidende Voraussetzung für eine entsprechende Haltung beurteilt, *„es sind Sachen, die das ganze Kollegium mitträgt und genau das passiert hier“* (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule):

„Wir haben angefangen, indem jeder freiwillig, wer wollte, konnte ne GU-Klasse nehmen (...).“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Ich glaub, das System dieser Schule, wie sie so entstanden ist, ist eine Sache, diese Schule wollte immer eine andere sein, auch ohne die Integration oder den gemeinsamen Unterricht und hat sich dann ganz, ganz frei entschieden, wir machen das, aber nicht um jeden Preis.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Das wichtigste ist glaube ich, dass das Lehrerteam, was dieses Kind aufnimmt, dass die nie dazu gezwungen werden, dass die erst mal da ja zu sagen müssen.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„Ne, wenn vorher schon so Vorbehalte sind, oh ne, und so. Dann sind die nicht offen. Die Kollegen sind nicht offen und wer nicht offen ist, hat auch kein Herz für solche Kinder, dann ist das Kind eine Belastung und keine Bereicherung. (...) Ja, und verordnet wurde, das, das geht nicht. Was verordnet wird, da möchte man direkt sich gegen wehren, sich gegen sträuben. (...) Und der Großteil müsste bereit sein. Wirklich sagen, so, ich kann mir das von Herzen gut vorstellen. Entängstigen.“
Interviewer: *Entängstigen? Das ist ein schönes Wort“.* Sonderpädagogin:

„Entängstigen. Ja. Wirklich entängstigen, dass man offen ist dafür. Und offen ist man, wenn man vorher schon, vielleicht auch hospitiert hat an anderen Schulen, sich das anguckt und sieht, das kann ja gut gelingen. Boah, die haben ja auch einen kleinen Raum und trotzdem ist der Schüler hier mit ner Mehrfachbehinderung. Trotzdem wird die Schülerin beatmet und sonstiges.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule macht im Kontext der Freiwilligkeit auch auf das Elternwahlrecht und potentiell bestehender Folgen für die Schülerinnen und Schüler aufmerksam, wenn das Kollegium „nicht dahinter steht“:

„Ich bin manchmal erschrocken, wie sie das verkaufen, dass jetzt z.B. die Eltern das Wahlrecht der Schule haben, finde ich toll, aber wenn das dann auf Kosten der Kinder geht, wenn die einfach nur in die Schule, also das Kollegium muss dahinter stehen. Es nutzt überhaupt nichts, es per Druck zu machen. Entweder bin ich dafür und wenn ich da nicht dafür bin, dann geht's nicht.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Nicht zuletzt von der Elternschaft wird die Notwendigkeit einer bewussten Entscheidung für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung betont:

„Ich glaube, es ist ganz wichtig, dass es von oben, sozusagen vom Direktor auch und von den Lehrern, was ausgestrahlt wird, aber auch zum Lehrerkollegium auch nach draußen, nämlich dass es heißt (...), wir haben uns bewusst dafür entschieden, Kinder mit ner Behinderung aufzunehmen, weil wir glauben, dass die gesamte Gemeinschaft im Sinn einer Inklusion davon eben auch profitiert. Und nicht, wir nehmen die auf, weil wir irgendwo auch tolerant sein wollen, aber eigentlich wollen wir's auch gar nicht so richtig. Das heißt, es muss von einer breiten Schulgemeinschaft irgendwo getragen sein.“ (Mutter, Benjamin)

„Und natürlich die Bereitschaft, sich wirklich darauf einzulassen. Also, das nicht nur so zu machen, weil man's eben machen muss, da muss auch schon ein inneres Engagement auch sein. Und es muss wirklich ein Konzept geben, man kann nicht einfach sagen, ok wir machen Integration und weiß überhaupt nicht, was wollen wir eigentlich.“ (Mutter, Paul)

Auch alle Beteiligten der Förderschulen sind sich darin einig, dass der Weg zu günstigen Haltungen und Einstellungen nicht über den Weg von Verordnungen führen kann:

„Aber die Haltung der gesamten Schule eigentlich. Ist die Schule bereit, integrative Schule zu sein, denn wenn das einfach so gegen den Willen der Lehrperson, der Schulleitung, der Schule aufgedrückt wird, halte ich das auch für nicht gut.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Und ich denke, das wäre schon eine wichtige Voraussetzung, dass es denen, die es machen, nicht aufgedrückt wird, sondern, dass die das auch wollen und Spaß daran haben und dann kann ich mir das auch vorstellen.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Am wichtigsten für das Gelingen der Inklusion ist mit Sicherheit die Zustimmung der Beteiligten zu all den neuen Herausforderungen, die damit auf sie zu kommen.“ (Schulleitung Förderschule)

„Dann macht halt ja alles keinen Sinn, wenn halt so ein Kollege sich auch innerlich dagegen sträubt (...). Also es ist ja hier letztlich dasselbe, wenn jetzt hier jemand an die Schule für KM kommt, der wird versetzt, will da aber nicht hin, dann ist das wenig sinnführend und halt ja, weiß ich nicht. Und unsere Schülergruppe ist ja nun einfach

schon eine Schülergruppe, der man sich auch, sag ich mal, auf einer empathischen Ebene auch öffnen muss.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Ob dieses „innere Engagement“ und eine breite Zustimmung als Voraussetzungen der aufnehmenden Schule gegeben sind, hat sicherlich auch mit dem vorhandenen „Schulhabitus“ zu tun. Um entsprechende Haltungen zusätzlich zu unterstützen, sind zwei weitere Aspekte bei der Erweiterung des Schulangebotes um gemeinsamen Unterricht zu bedenken. Inklusion, und damit auch die Haltung zu Heterogenität, erfordert eine Entwicklung, sprich, Zeit. Von den Beteiligten aller integrativen/inklusive Schulen wird explizit betont, dass sowohl die Entscheidung für den gemeinsamen Unterricht als auch die gelungene Verwirklichung selbst einen längeren Prozess erforderte und erst hierdurch eine breite Zustimmung möglich wurde:

„Also ich denke, dass es die Haltung und die Einstellung aller beteiligten Mitmenschen ist und die Bereitschaft, sich darauf einzustellen und sich darauf einzulassen und da glaube ich, ist es ein guter Weg, das irgendwie immer so ganz allmählich und vorsichtig anzufangen und die Kollegen und Kolleginnen das so über die Erfahrung mitkriegen zu lassen (...). Hier war das ja so, dass es von Klasse fünf aus aufgebaut wurde und dass so nach und nach immer mehr und mehr Kollegen und Kolleginnen damit in Kontakt kamen und dass es mittlerweile eigentlich keinen mehr gibt, der nicht in irgendner Klasse oder Fach unterrichtet oder zumindest im Vertretungsunterricht, der ja immer anfällt.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Und das ist aber so gewachsen im Laufe der Zeit (...).“ (Schulleitung derselben Schule)

„Einmal, weil diese Schule ne Atmosphäre hat, die sehr offen ist für alles, weil wir sehr zart, sehr langsam damit begonnen haben, also vielleicht hat das damit zu tun, dass wir niemanden gezwungen haben es zu machen. Es war eine lange Vorlaufdiskussion, es gab viele Menschen auch von Seiten von Schulverwaltung, die das begleitet haben. Es gab immer wieder auch die Möglichkeit auch Kritik zu üben und zu revidieren.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Das ist ein langer Prozess und man muss jeden, man kann als Schulleitung das schon sagen, wir wollen das vielleicht in ein, zwei Jahren machen und diesen Prozess, wir helfen Euch da, diese Hürden oder diese Bedenken alle irgendwie zu diskutieren und erst, wenn ihr dann sagt: Ja, wir wollen das ausprobieren, dann machen wir das. Das finde ich, ist der richtige Schritt. Das heißt ja nicht, dass man an Schulen das nicht ran bringt.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

In allen Äußerungen wird neben dem Aspekt der Freiwilligkeit darauf aufmerksam gemacht, dass inklusive Einstellungen sich im Laufe der Zeit entwickeln mussten und es unter anderem längerer Vorlaufdiskussionen bedurfte, um die Entscheidung für eine inklusive Schulgemeinschaft auf eine breite Basis zu stellen.

In unmittelbarem Zusammenhang mit Haltungs- und Einstellungsfragen stehen oftmals auch Befürchtungen oder Ängste hinsichtlich des Umgangs mit Behinderung oder veränderten beruflichen Anforderungen und Aufgaben. Eine Lehrkraft spricht diese Ängste beispielsweise offen aus:

„Ja auf jeden Fall, die Unterschiedlichkeit, nicht nur die, überhaupt die verschiedenen Kinder, sondern dann auch noch diese Angst, die Angst vor, wie drück ich das denn auch? Ich fand es ganz schwierig für mich, wie gehe ich damit überhaupt um, darf

ich, wie weit kann ich bei einem behinderten Kind, wie weit darf ich den anfassen, wie weit, was mache ich mit einem Kind, dass sich nicht äußern kann? (...) Ja, man macht unheimlich viele Fehler und hat natürlich auch Angst, Fehler zu machen und da kann man noch so viel die Akte lesen oder, also man macht halt viele Fehler und die Angst davor auch. Man hat sowieso eine Hemmschwelle behinderten Kindern gegenüber.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Auch in den nachfolgenden Äußerungen ist immer wieder die Rede von, vor allem zu Beginn, bestehenden Ängsten und Befürchtungen, die es, so die Äußerungen vieler Gesprächspartner, ernst zu nehmen und nicht zu verurteilen gilt:

„Da hat´s Ängste gegeben, ganz große Ängste, hatte ich auch, als wir anfangen. Also ich kann sicherlich jetzt von mir persönlich sagen, mein Umgang mit Behinderten ist wesentlich freier, offener, angstfreier geworden, viel lockerer. (...) Und die haben wir den Kolleginnen und Kollegen auch gelassen oder wo wir konnten, haben wir ihnen die genommen.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Ich denke mir mal, dass wir jetzt in den letzten zwei Jahren schon ne Menge Ängste abbauen konnten, weil ja die Kollegen, die das jetzt machen dann doch nicht fix und fertig sind und doch nicht so k.o. sind und ich denk immer, durch unsere persönliche Akzeptanz hier an der Schule, hab ich schon mitbekommen, dass viele so meinten: Ach ich könnte es mir vielleicht ja doch vorstellen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Also wie gesagt, es gibt auch Schwierigkeiten, es gibt Kollegen, die sagen: Nein. Es gibt auch Vertretungslehrer z.B. im Sport, die sagen: Bitte nicht, da hab ich Angst. Und dann ist das auch legitim.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Da geht es um Haltungsänderung und das kann man nicht in nem halbstündigen Beratungsgespräch, da kann man was anstoßen und man kann ne Situation vielleicht klären und wichtig ist glaube ich auch immer, sehr viel Verständnis erst mal zu äußern auch für ne Ablehnung. Das man eben nicht direkt sagt, sie sind ein schlechter Mensch, dass sie das tun (...).“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Weil es oft so ist, man hat natürlich auch in jedem Kollegium auch Leute, die powermäßig vorangehen und andere, (...) die das auch kritisch sehen und es ist oft so, wenn man diese Möglichkeit schafft und sagt, wir probieren das mal aus, auch mit der Möglichkeit nach zwei Jahren zu sagen, das war nichts, gibt das den anderen Leuten die Sicherheit, sodass es dann am Ende doch alle auch mitmachen. Gut, das sind jetzt Binsenweisheiten.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Es ist mittlerweile, ursprünglich als wir als Modellversuch damals anfangen, das ist nun 25 Jahre her, da waren noch große Widerstände bei den Kollegen, vor allen Dingen die Kollegen, die so im Rahmen aus den Gymnasien kamen und da einfach überhaupt keine Berührungspunkte noch hatten und da war ursprünglich die Idee, nur wer freiwillig sich meldet, wird dann dort eingesetzt. Wir merken dann, weil wir ein hochdifferenziertes System sind, weil wir auch ein so großes System sind, dass das irgendwann nicht mehr so wirklich durchzuhalten war, das hat sich dann durch die normative Kraft des Praktischen irgendwann aufgelöst.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Bemerkenswert an diesen Äußerungen ist auch, dass selbst an diesen integrativen/inklusive Schulen, die sich bewusst für den gemeinsamen Unterricht ausgesprochen hatten, vor allem zu Beginn größere Ängste oder Widerstände bestanden

haben. Diese haben sich erst im Laufe der Zeit, so die oben zitierte Sonderpädagogin, durch die „normative Kraft des Praktischen aufgelöst“. Umso wichtiger ist es daher, bereits im Vorfeld einer Entscheidung für gemeinsamen Unterricht alle Beteiligten der Schule einzubeziehen und ein offenes, unterstützendes Klima zu schaffen.

Resümierend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass entsprechende Haltungen und Einstellungen von allen Beteiligten als essentiell für inklusive Prozesse beurteilt werden. Wenig zielführend ist es den Ergebnissen zufolge, diese Haltungen verordnen zu wollen. Dies kann eher noch ins Gegenteil umschlagen, „(w)as *verordnet wird, da möchte man direkt sich gegen wehren, sich gegen sträuben*“, so eine zitierte Sonderpädagogin. Inklusion erfordert vielmehr eine freiwillige, von einer breiten Schulgemeinschaft getragene bewusste Zustimmung. Da günstige Haltungen nicht immer vorausgesetzt werden können, ist dieser Entwicklung Zeit zuzugestehen. Aktiv kann sie beispielsweise durch längere Vorlaufdiskussionen unterstützt werden und indem Ängste und Befürchtungen ernst genommen und dadurch aufgefangen werden.

Im Kontext von Haltungen und Einstellungen kommt dem Umgang mit Behinderung bzw. dem Miteinander von Schülern mit und ohne Behinderung, als zweitem Aspekt auf dieser Ebene, eine entscheidende Bedeutung hinsichtlich des Gelingens schulischer Inklusion zu.

b) Umgang mit Behinderung

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie an den integrativen/inklusive Schulen mit verschiedenen Facetten des Themas Behinderung umgegangen wird. Die Ergebnisse zum Verlassen der allgemeinen Schule ergaben, dass mitunter die mangelnde Wahrnehmung der Bedürfnisse des Schülers und seiner Behinderung zu Problemen im sozialen, im persönlich-emotionalen Bereich sowie im Leistungsbereich führte.

Bewusstsein der Schulgemeinschaft

Den Ergebnissen der vergleichenden Analyse zufolge kann zunächst festgestellt werden, dass günstige Haltungen und Einstellungen des Kollegiums zu Heterogenität eine entscheidende Voraussetzung für die Wahrnehmung und das Bewusstsein der Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung darstellen. Eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule spricht genau davon, wenn sie sagt, dass an der Schule *„ein Bewusstsein vorhanden (ist) (...), gibt's auch natürlich wieder unterschiedliche Stufen des Bewusstseins, was vorhanden ist. Bei einigen muss man gar nichts sagen, die haben das einfach mit im Blick, eigentlich sind das geborene Sonderpädagogen.“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Die folgenden Aussagen von Schülerinnen der integrativen/inklusive Schulen und deren Eltern bestätigen das vorhandene Bewusstsein für ihre Bedürfnisse seitens der Schule:

„Also die Lehrer, zu denen man eigentlich Kontakt hat, die sind ziemlich offen und mit denen kann man reden und ich glaub das ist der wichtigste Punkt, dass man eben hier auch wahrgenommen wird.“ (Schülerin integrative/inklusive Schule)

„Und das finde ich einfach, das Bewusstsein hier für Kinder, die eben Probleme haben und sie machen halt auch nichts anderes und beschäftigen sich eben mit solchen Kindern, das ist eben toll.“ (Mutter, Max)

„Ja. Hier ist er dann in einer Klasse mit 27 Kindern, ich würde sagen, vollkommen integriert. Es ist auch so, dass ich mich immer mehr zurücklehnen kann, insofern, dass ich weiß, die regeln das schon.“ (Mutter, Christian)

Des Weiteren kann ganz allgemein festgestellt werden, dass sich die beschriebenen Haltungen seitens des Kollegiums auch positiv auf die Mitschülerinnen und Mitschüler auswirken, eine *„Haltung, die natürlich die Kleinen von den Großen abgucken“* (Schulleiterin integrative/inklusive Schule). Eine Lehrkraft einer anderen integrativen/inklusive Schule teilt diese Ansicht: *„Ich glaube, die Schüler kriegen dieses Menschenbild ja auch von den Lehrern vermittelt, weil ich gestehe auch jedem Kind zu, dass es erst mal Schwierigkeiten hat und das ist auch normal.“* (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). In diesem Sinne berichten alle Beteiligten dieser Schulen von einem sehr positiven sozialen Klima der Schüler untereinander:

„Also da gibt es, ich bestaune das, selbst die stärksten oder größten Rüpel oder so, die sind sofort da und kümmern sich und machen und tun und da gab es eigentlich auch nie, wenn man fragte, auch für die Feueralarmübungen, da müsste auch immer vorher bestimmt werden, also wer trägt das Kind die Treppe runter oder wer kümmert sich und wer begleitet oder so. Also da gab es immer... ich glaub, weil sie von vorne herein daran gewöhnt sind. Von der 5 an ist das ein fester Bestandteil und man sieht hier so viele in der Schule, dass es, und so viele verschiedene Fälle, dass es einfach normal ist, mittlerweile.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„Man sieht das ja auch, wie die Kinder miteinander umgehen, die Kinder mit besonderem Förderbedarf und die Regelschulkinder, da gibt es eigentlich keine Auffälligkeiten, da werden keine Witzchen gemacht, wenn Down-Syndrom Kinder durch die Schule gehen, durchs Foyer, da macht sich keiner lustig, oder ärgert die.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Es gibt wirklich, bestimmt einmal im Monat Situationen, wo ich Tränen in den Augen hab, weil ich so ergriffen bin von den Kindern, die irgendwie, weil auch der Max einen Vortrag vor der Klasse halten muss, immer. Das ist bei uns Gang und Gebe und dann müssen alle anderen, zu jedem Vortrag muss jemand was sagen und dann sagen die anderen was dazu und gerade beim Max melden sich alle. Und dann nimmt der die dran und dann sagen die: Das hat du richtig gut. Da kommt nie was Negatives. Die wissen genau, was die dem sagen müssen und dann steht der da vorne und dann freut der sich und da geht einem echt das Herz auf und das können die Kinder hier einfach. Das ist so grandios, das ist so, da geht einem wirklich, wirklich das Herz auf. Oder wenn einfach irgendein Kind sich rüber beugt und sagt, hier im Kurs oder, und sagt: Max, ich finde heute hast du dein Bild richtig gut ausgemalt. Einfach mal so und dann sagt der: Ja? Es gibt so zwei, drei Kinder die das machen. Es gibt Kinder, die machen das natürlich nie, aber es gibt auch nie ein Kind, das sagt: Öh, wie malst denn du. Nie. Das hört man wirklich nicht und ich finde, das reicht.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„Ich mein, das ist beim Max auch so, der sabbelt (...) und dann lutscht der sich den Ärmel an, das ist für viele nicht angenehm, deshalb ist das Kind noch nicht ekelig (...) und das wissen die Kinder in einer Klasse auch. Die sagen: Komm geh mal mit deinem Ärmel, den finden wir nicht so toll, ist ekelig, aber die mögen den und da sagt keiner, ich will nicht neben dem sitzen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Ich würde auch sagen, dass sich das nicht nur in dieser Klasse manifestiert, sondern auch über die Klasse hinaus. Man hat zumindest das Gefühl, dass auch die nicht integrativen Klassen das als selbstverständlich hinnehmen. Das ist eine gut erzogene Schule.“ (Mutter, Julian)

Dass ein solcher Umgang der Schüler mit und ohne Behinderung untereinander leider keine Selbstverständlichkeit ist, belegen die im ersten Teil der Untersuchung geschilderten sozialen Situationen an den allgemeinen Schulen. Die Frage ist daher, ob es neben den günstigen Haltungen und Einstellungen seitens des Kollegiums weitere Faktoren an den beteiligten integrativen/inklusiven Schulen gibt, die sich positiv auf die soziale Situation von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung auswirken. Was also trägt auf der sozialen Ebene dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung gut in die Klassen- und Schulgemeinschaft integriert sind?

Soziales Lernen

Eine große Bedeutung schreiben die Gesprächspartner der integrativen/inklusiven Schulen hierbei unter anderem dem „sozialen Lernen“ ab Klasse fünf zu:

„Oder solche Strukturen, wie wir hier haben, z.B. soziales Lernen halte ich für sehr sehr wichtig, damit diese Gruppen, gerade wenn sie zusammenwachsen, in fünf und sechs auch sehr offen mit diesen Sachen umgehen und auch keine falsche Scheu entwickeln, auch nicht das überbehüten, was ja dann auch ein großes Problem werden kann im Laufe der Zeit, sondern, dass sie das für sich auch annehmen und auch die bewusste Entscheidung, sich für GU-Klassen zu entscheiden.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Einige Gesprächspartner beschreiben auch, dass die Mitschüler in Klasse fünf „so nicht ankämen“, vielmehr müsse der Umgang miteinander über Jahre, „(d)urch ganz ganz viel Erfahrungen“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule) gelernt werden:

„(U)nd so ein ganz wichtiges Kriterium, und das ist wiederum relativ schwer zu organisieren, ist nämlich zu sagen, ist alle, die da in der Klasse sind, sprich Schüler und Lehrer, akzeptieren so Dinge wie, Anders sein ist auch normal, das ist so leicht nicht zu organisieren, das müssen wir über Jahre lernen zusammen (...). Wenn die in der fünf starten, muss es gelernt werden und gerade auch die Eltern müssen das lernen, sodass alle voneinander profitieren können.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Auch ein Schüler einer anderen integrativen/inklusiven Schule betont die Bedeutung des sozialen Lernens bereits ab Klasse fünf:

„Aber ich denke, dass es durchaus geht. Das beweist die Schule hier denke ich wunderbar. Weil die Schüler, die hier drauf kommen, haben auch nicht unbedingt schon Erfahrungen mit Behinderten gemacht. Aber sie werden schon in der 5. damit berührt, weil im Jahrgang ja immer, ich glaub, Minimum drei Behinderte sind im Jahrgang. Und von daher lernt man das hier nicht anders kennen und ich denke, dass es auch eine wichtige Erfahrung für später ist.“ (Michael integrative/inklusive Schule)

Eine Lehrkraft einer integrativen/inklusiven Grundschule gibt ein konkretes Beispiel dafür, wie sich diese sozialen Lernprozesse beispielsweise konkret verwirklichen lassen:

„Es gibt hier diesen P., der eben im Rollstuhl sitzt. Mit dem muss einer aufs Klo gehen und das machen eben die Dritt- und Viertschuljahrskinder und die anderen lernen das dann einfach.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Ein weiteres Beispiel führt eine Lehrkraft einer anderen integrativen/inklusive Schule an:

„Ich denke mal auch für die anderen, (...) die bekommen das immer wieder mit und die sitzen auch sehr viel und gern, machen Rollisport mit, setzen sich selber da rein und kriegen selber mal mit, was es bedeutet und die werden so was von geduldig und nachsichtig, also wenn wir irgendwie in einen Bus einsteigen, oder mit der Straßenbahn fahren. Die sorgen dafür, die machen, der eine schiebt das Ding, der andere hebt die rein. Und em, das würden die sonst nicht lernen, wenn die das nicht miterleben würden. Also ist für die anderen auch ein guter Lernfaktor.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Diese sozialen Lernprozesse können schließlich zu einer Haltung der Mitschüler führen, die Behinderungen als etwas Selbstverständliches in Erscheinung treten lässt:

„(...) man lernt auch, dass man, das finde ich eigentlich besonders und das finde ich, lernen die Kinder auch hier so, diese Selbstverständlichkeit, es ist auch echt nicht so schlimm, wenn man behindert ist. Das ist so, das ist ok.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Insbesondere die Schülerinnen und Schüler stellen den Vorteil des „Voneinander Lernens“ von Schülern mit und ohne Behinderung nochmals heraus:

„Man wird auch sensibler für solche Dinge. Gerade meine Mitschüler sind sensibler solchen Dingen gegenüber geworden. Ich finde, was Sozialkompetenzen angeht von beiden Seiten, hat das echt viel gebracht.“ (Samuel)

„Naja, man lernt voneinander. Wenn der Junge, den ich grad eben genannt hab als Beispiel, nur mit anderen zusammen in der Klasse wäre, die genauso Schwierigkeiten, wie er haben, dann kommt der ja nicht weiter, dann kann er nicht sehen: Ah, so macht der das z.B., so rechnet der das, gucke ich mir doch ab. Und wenn das so gemischt ist, das ist auch realistischer für den späteren Alltag eigentlich, weil wir haben auch hochbegabte in unserer Klasse, zwei Stück.“ (Christian)

„Man merkt schon, dass die sich auch anders an dieses Thema herangearbeitet haben, wo sie, wenn sie nicht auf dieser Schule wären, vielleicht ganz anders sehen würden.“ (Anna)

Präventive Elemente

Um ungünstige soziale Situation möglichst erst gar nicht entstehen zu lassen, weisen zwei integrative/inklusive Schulen, neben der Wertschätzung des „sozialen Lernens“, auch auf präventive Einrichtungen an den Schulen hin:

„Da tun wir auch viel an Prävention und dann gibts so Anti-Mobbing-Training und Elternabend. Von daher arbeiten wir aber generell auf dieser Ebene, friedliches miteinander umgehen, sehr intensiv. Also da haben wir viele, viele kleine Einrichtungen, wo Eltern mitarbeiten, Schüler und so, dass das hier ein relativ friedliches miteinander umgehen und ein sehr freundliches ist. Also das ist auch so, das kriegen wir auch immer von außen bestätigt. Das ist also schon mal so ne Gesamtatmosphäre. Ich will jetzt nicht sagen, das kommt nie vor, aber es kommt

scheinbar ganz, ganz selten vor, das ist eher so, dass behinderte Kinder dann verteidigt werden, ja.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Sehr ähnlich schildert die Schulleitung einer anderen integrativen/inklusive Schule diese Präventionsarbeit:

„Von daher kann man das Mobbing und dieses Miteinander eigentlich nicht nur gut auffangen, sondern auch sehr präventiv arbeiten. Es wird ja auch diese ganze Schulideologie, die Elternschaft, es ist ja auch alles darauf angelegt.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Auf ein weiteres präventives Element macht ein Schüler selbst aufmerksam:

„Wir haben ja in der Schule, in jeder Klasse, wo ein Rollstuhlfahrer ist, auch einen Sonderschullehrer. Wenn so was aufkommen sollte, würde das direkt besprochen, weil wir einmal in der Woche so eine Besprechstunde haben, die ganze Klasse und da können wir ansprechen, was einem nicht gefällt und das wird dann besprochen.“ (Christian, integrative/inklusive Schule)

Um ein positives soziales Miteinander der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung zu erreichen, kann sich präventives Arbeiten, neben diesen besonderen Einrichtungen, auch in der bewussten Haltung ausdrücken, „hinzuschauen“:

„Also z.B., man hört dann immer mal wieder so ein Wort, als Schimpfwort, du Spasti, und da greifen wir immer beherzt ein und sagen, was hast du denn da grad gesagt, ja pfff, und dann sagen wir dann eben, findest du das passend an einer Schule mit körperbehinderten Kindern, huuuhh, also dann sind die, das ist nicht bewusst so, und dann sagen wir aber, das geht doch nun gar nicht. Stell dir mal vor, hinter steht jetzt grad der Sowienoch im Rollstuhl, wie fühlt der sich denn dann? Also da greifen auch hier Kolleginnen und Kollegen, das erlebt man immer wieder sofort, sagen sofort was.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Und, ey du Behinderter, sagt auch manch einer, der im Rollstuhl sitzt, wenn er sich jetzt über jemand anders ärgert. Also die, so ganz, wir versuchen es zwar, aber so ganz haben wir den Spasti und den Behinderten nicht aus dem Sprachgebrauch, das schaffen wir nicht. Es ist bedauerlich und wir versuchen immer wieder da so ein bisschen Bewusstsein dafür zu schaffen, aber wir schaffen es nicht, das abzustellen und wir können auch nicht jeden von der Schule schmeißen, der so was sagt, weil das einfach der Situation nicht angemessen ist. (...) Also ich spreche jeden an, bei dem ich das höre oder mitkriege, ich sage da jedes Mal was zu, wenn das irgendwie geht und ich glaube, die meisten anderen tun das auch und ich glaube auch schon, dass es hier seltener vorkommt als woanders, aber man kriegt es nicht aus der Welt. Es gibt dann so paar Hardliner, die sagen, das darf überhaupt nicht sein, das darf überhaupt niemals gesagt werden, aber einerseits glaub ich, dass man das nicht schafft und andererseits glaub ich, dass man dann den Schülern dann auch keinen Gefallen mit tut. Und wie gesagt, die sagen´s selber auch. Das ist dann schon fast, also nicht viele, aber einige.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Weiß ich nicht, Kinder und Jugendliche mit so Asperger-Syndrom, kriegt man auch relativ schnell als Mitschüler raus, da laufen hier drei, erstmal sehr merkwürdige Typen an der Schule rum, aber jeder akzeptiert die ne. Also, das ist schon so ne Grundhaltung von Akzeptieren und dass das eben überhaupt nicht akzeptiert wird, wenn einer da sagt, was ist das denn da jetzt für ein Arschloch. Wenn der jetzt sagt,

was hat der denn, dann kann der jede Antwort kriegen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

In letztgenannter Äußerung, „(w)enn der jetzt sagt, was hat der denn, dann kann der jede Antwort kriegen“, deutet sich bereits ein weiteres Element an, wenn es im nächsten Aspekt um den konkreten Umgang mit Behinderung an den integrativen/inklusive Schulen geht. Auch hier richtet sich der Fokus wiederum darauf, belastenden sozialen Situationen präventiv entgegenzuwirken.

Offener und transparenter Umgang

Die Beteiligten aller integrativen/inklusive Schulen berichten von einem Umgang mit Behinderung, der häufig als „offen-normal“ bezeichnet wird. So sind sinngemäß viele Beteiligte der Meinung, *„dass oft die Situation des Mobbens oder so was, das kann auch nur dann passieren, wenn alles so im Obskuren bleibt. Was hat der denn? Und wenn wir da offen drüber sprechen, dann ist das, glaube ich, leichter, (...) manchmal muss man auch die Eltern davon überzeugen, dass man ihr Kind auch mit seinen Einschränkungen benennt.“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). In folgender Äußerung derselben Sonderpädagogin wird dieser offen-normale Umgang nochmals sehr deutlich:

„(M)ein Prinzip ist es auch immer, und das ist in der Schule auch fast bei allen so (...), ich finde es ganz wichtig, immer wieder zu thematisieren, jeder Jäck ist anders und zwar, wo ist das Anderssein, weil ganz schwierig ist, wenn wir die Situation haben, dass, was immer wieder auch vorkommt, dass Eltern ein Problem haben, die Behinderung ihres Kindes, oft im Rahmen geistiger Entwicklung, ist es sehr schwer für manche Eltern anzunehmen, wo wirklich die Einschränkungen des Kindes sind. Und ich glaube, dass wir, wenn wir so was totsichweigen oder wenn wir es nicht benennen, dass wir dann nicht arbeiten können. Deswegen rede ich mit den Kindern immer ganz offen. Wir reden auch über die Einschränkung, über Behinderung. (...) Dieser Umgang und dass wir auch drüber lachen oder Julian sagt mir dann, ach hab ich jetzt wieder den Behindertenbonus oder was? (...), ganz offen und auch ironisierend und deswegen erleben die das eigentlich gar nicht so.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Auf diesen offenen Umgang mit Behinderung verweisen auch die folgenden Äußerungen weiterer integrativer/inklusive Schulen, indem sie unter anderem die Vorstellung des Schülers oder die Erklärung der Behinderung durch den Schüler selbst als Möglichkeiten anführen:

„(U)nd ich glaube, ein ganz entscheidender Punkt dabei ist, wir gehen da ganz offen damit um, also jeglichen Gerüchten und Ängsten auch, Fragen, Neugier und so. Denen begegnen wir dadurch, dass wir in Klasse fünf diese Schüler ganz offen vorstellen in der Klasse, wenn sie das können, tun sie das selber, sie erklären ihre Behinderung, manchmal gibts sogar nen richtig kleinen Vortrag über so ne Behinderung. (...) Und dadurch ist so ein Stigma eigentlich auch gleich genommen, weil also, ich erleb es hier wirklich ganz anders, für die Kinder ist das völlig normal, dass da jemand im Rollstuhl sitzt und die können dann ganz toll erklären, was der hat und warum und so.“ (Schulleiterin integrative/inklusive Schule)

„Ich weiß noch, als ich in der fünften Klasse angekommen bin, hat man gesagt: Sami, erzähl deinen Mitschülern, was los ist. Sag, was mit dir ist, wer du bist.“ (Samuel)

„Ja, wo ich sag, das kann ich gut verstehen, wo ich finde, das muss man auch akzeptieren und man darf Integration auch nicht erzwingen, das finde ich auch ganz, ganz wichtig. Wir nehmen jetzt nächstes Jahr z.B. ein Kind auf, was wir uns vorher angeguckt haben, das haben wir auch den Kindern vorgestellt, weil es auch ein bisschen entstellt ist, um zu sagen, dass die Kinder auch ja dazu sagen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Die Schüler mit Behinderung selbst schätzen diesen offenen Umgang mit Behinderung an den Schulen:

„(W)enn ich das sehe, dass hier extrem viele Leute offen gegenüber Behinderten sind und damit auch kein Problem haben, also keine Berührungsängste, nicht irgendwie verklemt deswegen sind, find ich das schon extrem gut. Denn wenn die Schüler demgegenüber nicht offen sind, dann kann man das ganze Programm hier vollkommen vergessen.“ (Michael, integrative/inklusive Schule)

„Aber das ist, glaub ich, bei den meisten hier der Fall, dass man da offen und auch sachlich gut drüber reden kann, ohne dass da gewisse Wörter fallen oder so. Oder dass man direkt allergisch auf so was reagiert. Ne, aber wie gesagt, die Offenheit ist, glaub ich, ganz doll wichtig.“ (Anna, integrative/inklusive Schule)

Einhergehend mit dieser Offenheit im Umgang bzw. als dessen Folge wird immer wieder herausgestellt, dass es auch eines Umgangs mit Schülern mit Behinderung bedarf, der dem Umgang mit den Schülern ohne Behinderung entspricht und der sich vielleicht am ehesten als „unverkrampft“ bezeichnen lässt:

„(M)an muss auch den Kindern zugestehen, das hat mal irgendwann ein Kind gesagt: Ich weiß ja, du bist behindert, aber du bist trotzdem ein Arschloch. Auch das müssen Kinder sagen dürfen.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„(E)s gibt natürlich Streit zwischen Kindern, Jugendlichen, aber der bezieht sich dann, aber das ist ja eben das Normale, also, warum soll ein Kind im Rollstuhl, also Entschuldigung, kein kleines Arschloch sein. So, und dann muss man auch mal sagen können, is einfach total bescheuert, wie du dich hier benimmst. Das gehört ja auch zur Normalität. Und dass unsere Schüler sich da aber auch trauen und sagen, ey, du hier bist ja wohl blöd oder so oder irgendwie Arschloch oder was Schlimmeres noch, das gehört ja zur Normalität. Also das muss man als Lehrer dann auch unterscheiden können. Natürlich darf man ein behindertes Kind mal beschimpfen, wenn's grade großen Blödsinn macht. Aber so diese Waage, das bedingt halt viel soziales Lernen auch und eben auch sozusagen einen sozialen Lehrplan eigentlich.“ (Schulleiterin integrative/inklusive Schule)

„Ja klar, gibt's auch und es gibt nette Behinderte und es gibt doofe Behinderte. Und manche sind Spaßbremsen und dann muss man denen das auch sagen dürfen ne, dann muss man auch sagen dürfen, ey, du doofer Behinderter. Das passiert auch und das ist eigentlich dann schade, aber letztendlich ist es ja eher Kriterium dafür, dass sie eben auch normal behandelt werden.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Die werden nicht, die Behinderten oder die anderen halt, die sind dann nicht weniger wert oder so. Die werden genau gleich behandelt und im Sportunterricht zum Beispiel, werden die Körperbehinderten probiert so zu integrieren, dass es irgendwie hinhaut. Das klappt.“ (Julian integrative/inklusive Schule)

Von einem offenen und transparenten Umgang ist schließlich auch im Zusammenhang mit bestimmten Unterrichtssituationen die Rede, um das gegenseitige Verständnis und die gegenseitige Unterstützung der Schüler untereinander zu fördern:

„Wir haben schon einen Rahmen, wo wir sagen, ja den wollen wir wirklich einhalten. Wir wollen ganz klar machen, wer mit welchen Stärken unterwegs ist, aber auch wer welche Schwächen hat, die ganz transparent machen. Bei jemandem, der im Rollstuhl sitzt, ist das klar, bei den anderen, bei nem lernbehinderten Mädchen, was einfach nur schwach in Mathematik ist und da Schwächen hat, ist es nicht so klar. Nein, wir machen das transparent, stellen heraus, wer die Stärken hat und lernen das immer wieder (...). Die wissen voneinander, wo die Stärken sind, das muss man über Jahre lernen, so kommen die Schüler hier nicht an, klar.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Umgang mit Nachteilsausgleichen

Wie die Ergebnisse im ersten Teil der Untersuchung gezeigt haben, kann auch die Gewährung und Inanspruchnahme von Nachteilsausgleichen bzw. fehlende diesbezügliche Absprachen zwischen den Lehrkräften zu belastenden sozialen Situationen führen. Auch hier wird von Beteiligten unterschiedlicher integrativer/inklusive Schulen deutlich gemacht, dass ein offener und transparenter Umgang erforderlich ist, um beispielsweise Unverständnis bei den Mitschülern vorzubeugen:

„Dass wir auch, und das ist auch gut, immer wieder offen legen, warum nehmen wir den Schüler dann vielleicht aus der Gruppe mal raus oder mit anderen Schülern aus der Gruppe oder wieso bekommt er eine Verlängerung, wieso schreiben Sie für ihn, warum ist das und das.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Im Umgang mit Nachteilsausgleichen, dies belegt auch das nächste Beispiel, scheint es also zentral zu sein, durch Erklärungen Verständnis bei den Mitschülern zu wecken. Eine Lehrkraft einer integrativen/inklusive Grundschule beschreibt diesen Prozess im Folgenden als eine „schwierige Erziehungsarbeit“:

„Ich glaube das ist wichtig, dass man den Kindern aber klar macht, den anderen Kindern bei der Integration, das finde ich nochmal einen schwierigen Punkt, da will ich so hinaus, dass die anderen Kindern lernen müssen, was ich einen sehr sehr schwierigen Prozess finde, die benehmen sich dauernd daneben, die machen eigentlich nie das, was die Lehrer sagen und dürfen trotzdem dauernd raus, werden dauernd belohnt, kriegen dauernd eine Sonderstellung usw. und das ist ne schwierige Erziehungsarbeit, da muss man, glaube ich, viel Reden und viel erklären. (...) Das ist was, wo man immer wieder dranbleiben muss, damit nicht so ein Neid aufkommt und nicht so ein. Die dürfen Reiten gehen, bei uns gibt es eine Reittherapie, die dürfen dauernd raus, die müssen nicht so lange im Unterricht sein, die kriegen mehr Aufmerksamkeit und benehmen sich trotzdem dauern daneben. Das ist schon, das finde ich schon einen schwierigen Punkt der Integration. Da muss man ne gute Erziehungsarbeit leisten.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Kreative Lösungsansätze

Um im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu handeln, bedarf es nicht zuletzt auch kreativer Lösungsansätze, wie von Beteiligten aller integrativen/inklusive direkt oder indirekt

thematisiert wird. So wurde beispielsweise bei einer Schülerin die Schulbesuchszeit für ein Jahr als Übergangslösung verlängert:

„Wir haben jetzt sogar für eine Schülerin in der 10, die war mit ihren Schulbesuchsjahren fertig, die musste eine Übergangslösung finden, bis berufsübergreifende Maßnahmen greifen würden und da haben wir gesagt: Ok, die nehmen wir jetzt noch mit auf. Wir führen die noch ein Jahr länger hier.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Auf einer allgemeinen Ebene beschreibt eine Mutter die kreative Suche nach Lösungsansätzen:

„Ich erlebe es gerade an dieser Schule immer wieder aufs Neue, dass Wege geebnet werden, von denen man dachte, da sind sowieso viel zu viele verschlossene Türen und das ist das Entscheidende. Das ist genau das Entscheidende.“ (Mutter, Christian)

Dass kreative Lösungsansätze dennoch nicht immer gefunden werden, zeigt die folgende Situation einer anderen Schule. Die Entscheidung, ob die Klasse, in der sich ein Rollstuhlfahrer und zwei weitere körperlich beeinträchtigte Schüler befinden, zum Skifahren fährt, führte hier zu Konflikten der Eltern untereinander. Die Mutter des Rollstuhlfahrers beschreibt ein vermutlich generelles Problem hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts:

„Wir haben das tatsächlich an diesem Abend nicht gelöst, das ist also ein ungelöstes Problem (...). Jedenfalls war dieser Elternabend unerfreulich. Das muss ich ganz klar sagen und der war auch, hat mich wirklich auch ein bisschen schockiert, weil's mir wirklich, weil's mich irgendwie geschmerzt hat. Es war noch nicht mal, wobei ich sagen muss, ich war jetzt bei meiner ersten Reaktion, wo diese Mutter [eines anderen Schülers der Klasse mit Gleichgewichtsproblemen] mich anrief, da dachte ich sofort, hmm, das ist ja irgendwie auch blöd für so ne Klasse, dass sie dann irgendwie nicht in Skiurlaub kann, kann man das erwarten, dass jetzt so ne ganze Klasse? Also einfach dieser Konflikt, der natürlich auch immer wieder auftaucht, wie stark geht man demjenigen mit ner Behinderung entgegen und inwieweit müssen wir uns richten, inwieweit muss er sich richten, inwieweit muss er dann auch mal akzeptiert sein, ausgeschlossen zu werden.“ (Mutter, Benjamin)

Ein Schüler einer anderen integrativen/inklusive Schule berichtet hingegen davon, dass man für ihn *„immer die Räume (...) geschaffen (hat), in denen es für mich möglich war, sagen wir in außerschulischen Unternehmen dran teil zu nehmen und halt auch innerhalb der Schule, des Unterrichts, gerade was den Sportunterricht angeht.“* (Samuel).

Alle bisher angeführten Elemente wie das soziale Lernen, die Präventionsarbeit hinsichtlich eines positiven Miteinanders und nicht zuletzt der offen-normale, „unverkrampfte“ und zuweilen kreative Umgang mit den Behinderungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Transparenz bezüglich der Nachteilsausgleiche, zeigen, wie wichtig dieser bewusste Umgang mit Behinderungen den integrativen/inklusive Schulen ist.

Peergroup

Diese Umgangsformen werden nun allem Anschein nach zudem dadurch unterstützt, indem es an den Schulen mehrere Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen gibt. So betont beispielsweise eine Sonderpädagogin, sie glaube, dass es für die Schüler *„ganz wichtig ist (...), dass sie hier nicht alleine sind, sondern da fahren eben auch noch andere mit dem Rollstuhl, da sind noch mehr, die komisch gehen oder*

komisch drauf sind.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Ein Vater sieht dies ebenso als Vorteil an:

„Und der Vorteil ist natürlich, vielleicht, hier an der Schule gibt’s ja mehrere Behinderte, das heißt, dass da auch irgendwo wieder soziale Kontakte entstehen. Wenn er jetzt ganz allein auf so einer Schule wär, wird das als Behinderter vielleicht noch schwieriger, Anschluss zu kriegen. Aber weil ja ein Teil hier mit Behinderung da sind, sind da wieder irgendwo gleiche.“ (Vater integrative/inklusive Schule)

Durch die Anwesenheit mehrerer Schülerinnen und Schüler mit Behinderung besteht demnach die Chance, dass sich der Umgang, wie es ein Schüler beschreibt, ein Stück weit normalisiert und Stigmatisierungen somit unwahrscheinlicher werden:

„Gut ist, dass man als Rollstuhlfahrer nicht alleine hier ist und weil wir so viele sind, ist es auch ganz normal. Da guckt man nicht hinterher, weil wenn man durch die Stadt fährt, dann gucken die Leute halt und hier an der Schule, da unterhält man sich weiter, so ist alles ganz normal und das ist eben cool. (...) Ich denke, dass das dann auch durchgehend so gehandhabt werden sollte, dass nicht nur in einem Jahrgang Rollstuhlfahrer genommen werden, sondern durchgehend. In jedem Jahrgang und jedem folgenden. Falls das auch gut funktioniert, weil wenn man alleine mit 1300 Schülern ist, dann gucken die. Dann ist man was Besonderes und sticht aus der Masse raus, aber das ist ja nicht das, was man will, sondern normal sein.“ (Christian integrative/inklusive Schule)

Auch die Mutter eines anderen Schülers sowie eine Lehrkraft kommen zu demselben Schluss:

„Aber das ist natürlich was, was dem Julian total wichtig ist, weil diese Blicke, die kennt er ja schon zu genüge, wenn man in der Stadt unterwegs ist oder sonst irgendwas, darum ist es hier für ihn, glaube ich, ziemlich erholsam. Eine Lobeshymne.“ (Mutter, Julian)

„Von der 5 an ist das ein fester Bestandteil und man sieht hier so viele in der Schule, dass es, und so viele verschiedene Fälle, dass es einfach normal ist mittlerweile.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Bestätigung erfahren diese Ergebnisse auch durch die Äußerungen der Schülerinnen, die die Schulform gewechselt haben und darauf hinweisen, dass unter anderem auch die fehlende „Peergroup“ ein Problem für ihre schwierige soziale Situation darstellte:

„Man darf nicht die ganze Zeit gehänselt werden. Die müssen erst mal überlegen: Okay, die hat eine Behinderung, ich frage sie jetzt mal nicht. Es kamen immer wieder neue Kinder. Auch auf dem Schulweg haben die gefragt: "Was hast du denn? Was ist passiert?" Hier ist das jetzt nicht mehr. Hier habe ich auch mitgekriegt, dass auch andere Kinder mal gefragt werden. (...) Ja, denn in der Grundschule war ich immer die einzige mit einer Behinderung. (...) Und hier haben ja alles Kinder irgendwas und da bin ich nicht mehr die einzige.“ (Lisa, Förderschule)

„Ja also dieses Gefühl, ja im weitesten Sinne, trotz aller Unterschiede unter Gleichen zu sein. Also einfach nicht mehr in der Position des erst mal am schwächsten und deswegen am lautesten sein müssend zu sein, sondern der eine ist halt Spastiker und hat im Endeffekt viel zu viel Kraft mit der er nichts anfangen kann, der daneben leidet unter Muskelschwund und hat so seine Problematik und es [ist] einfach jeder so besonders, dass man nicht mit seiner Besonderheit mehr [auffällt] und man [kann] halt völlig normal sein.“ (Andrea, Förderschule)

„Ja. Und ich weiß nicht, wahrscheinlich dadurch, dass wir halt so viele sind, würden auch die nichtbehinderten Schüler sehr offen und sehr anders.“ (Johanna, Förderschule)

Eine Mutter einer Schülerin zeigt sich auch deshalb mit der jetzigen Situation an der Förderschule zufrieden, wenn sie meint, ihre Tochter *„war da einfach fehl am Platz. Die anderen Kinder waren gesund, jetzt ist sie unter vielen, wie sagt man nochmal? Ja eine von vielen“* (Mutter, Lena). In vielen weiteren Äußerungen der Beteiligten der Förderschulen wird das Vorhandensein einer Peergroup als wichtig und vorteilhaft für die Schülerinnen und Schüler geschildert:

„(...) der hat natürlich seine Auffälligkeiten, gar keine Frage, aber das funktioniert hier und ich glaube, das funktioniert auch, (...) weil sie merken, ich bin halt einer von vielen und ich bin nicht ein Autist und ich bin halt Jan und hab Autismus. Das ist halt die Cati und die hat halt das und das, ist halt der und hat das.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

„Das sind alles Schüler, ich sag mal, die so ein bisschen auch gut zu ihm passen, also wo er Schüler hat, die zwar die Interessen mit ihm teilen, aber die sich auch Zeit nehmen, sich z.B. auf seine Kommunikation einzulassen, auf seine ja, die Zeit, die er einfach braucht.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

„Ich bin der Meinung, dass auch Kinder mit schweren körperlichen Beeinträchtigungen an der Regelschule teilhaben können, aber die Förderung ist schwieriger zu realisieren und es gibt wenig Gesellschaft in der Förderung. Wir haben eine UK-Arbeitsgemeinschaft, da quatschen 20 Kinder mit Talkern. Die können dann auch wirklich Dialoge führen. Das geht natürlich bei so Vereinzelungen in Regelschulen verloren.“ (Schulleitung Förderschule)

„Aber man muss halt, wenn einer halt sagt, ich brauch eine Gruppe von Leuten, wo ich mich zumindest nicht mies fühle, dann muss diese Gruppe auch existieren. Oder muss die Möglichkeit haben, sich von andern zurückzuziehen, die vielleicht nicht freundlich gesonnen sind.“ (Schulleitung Förderschule)

Einige Schüler beider Schulformen betonen darüber hinaus, dass ihnen die Anwesenheit anderer Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen auch deswegen wichtig ist, um sich über spezielle Erfahrungen und Probleme austauschen zu können:

„Ja genau, dass man sich mit denen absprechen kann, dass man auch die kennen lernt, wie die das alles handhaben, zum Beispiel, wie die ne Treppe runter gehen. Ganz einfache Sachen. Wenn man so alleine an der Schule ist als Rollstuhlfahrer, dann ist das nicht so sinnvoll.“ (Christian integrative/inklusive Schule)

„Weil man sich dann anders austauschen kann, wie die Erfahrungen des anderen waren, wenn dann doch mal ein Problem aufgetaucht ist. Ne, eigentlich schon, wir verstehen uns untereinander eigentlich ziemlich gut, wir verbringen auch öfter Pausen zusammen.“ (Anna integrative/inklusive Schule)

„Hey, ja, da kannst du toll einen drauf mitnehmen hinten, weil mans nicht darf, wird niemand einem erzählen, aber das sind die entscheidenden Dinge, die man wissen will und wenn man halt noch fünf Rollstuhlfahrer um sich hat, ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass man einen hat, mit dem man sich so versteht, dass man einfach über die Dinge spricht. Und ja, das ist ganz oft so und ja da kann mir ein Nichtbehinderter wenig mit helfen mit solchen Problemen.“ (Andrea Förderschule)

Die Anwesenheit anderer Schülerinnen und Schüler mit Behinderung kann der Analyse zufolge einen selbstverständlicheren Umgang mit Behinderung bewirken, Stigmatisierungsprozesse verhindern und die Möglichkeit zum Austausch besonderer Themen der behinderten Schüler untereinander bieten.

An dieser Stelle ist auf eine sehr häufig thematisierte Ambivalenz aufmerksam zu machen: Viele Gesprächspartnern benennen das Vorhandensein einer Peergroup, und, wie im nächsten Aspekt nochmals deutlich werden wird, die Rücksichtnahme auf körperliche Bedürfnisse sowie eine gewisse Schutzraumfunktion, als Vorteile der Förderschulen. Im Hinblick auf die soziale Ebene werden jedoch andererseits von allen Befragungsgruppen die größten Nachteile der Förderschulen im weiten Einzugsgebiet und, damit einhergehend, den fehlenden Kontaktmöglichkeiten gesehen. Manche der folgenden Äußerungen der Lehrkräfte an Förderschulen stellen dieses Faktum auch in den Kontext einer generellen gesellschaftlichen Isolation:

„Das ist nicht ortsnah und das finde ich einen großen Nachteil. Wenn meine Schüler sich mit jemandem treffen wollen, müssen sie gefahren werden.“

„Den größten [Nachteil] sehe ich nachmittags in der mangelnden Kommunikation zu Nachbarkindern und dass auch die Familien isoliert werden durch die Nachmittagsbetreuung. Die kommen einfach zu spät nach Hause. Da läuft nichts mehr. Freizeitgestaltung ist nicht. Musikschule oder Sportverein läuft alles am Wochenende, wenn überhaupt.“

„Was ich wirklich einen großen Nachteil der Förderschule finde, ist die Situation im Wohnumfeld. Die sind ja alle, wir haben Einzugsgebiet Stadt ... und dann ist es so, dass sich kaum Kinder am Nachmittag besuchen können oder außerhalb der Schulzeit.“

„Ein Nachteil ist sicherlich natürlich diese gesellschaftliche Ausgrenzung: Ich gehe auf eine Förderschule.“

Die folgenden Sichtweisen der Eltern der Förderschulen bestätigen diese Aussagen der Lehrkräfte:

„Sie kennt beide Seiten. Sie weiß, wie es vorher war und sie trauert natürlich einerseits der früheren Zeit hinterher, weil sie Freundinnen hatte und Verabredungen hatte, weil sie einen Schulweg mit Kindern gegangen ist. Jetzt ist das alles isoliert. Man trifft sich hier, die kommen von unterschiedlichsten Stadtbezirken und man kann sich nicht einfach verabreden. Das ist wirklich schwierig.“

„Das ist natürlich eine Schwäche der Förderschulen, dass sie eben so ein weites Einzugsgebiet haben und man die Kinder im Prinzip nachmittags überhaupt nicht mehr treffen kann und das war da noch so möglich.“

„Man wünscht sich natürlich schon, dass die Förderschulen nicht ganz so isoliert sind. Also wenn nicht wirklich von vorn herein eine Nachbarschaft besteht, wo sich die Kinder kennen und mögen und auch die Eltern den Kontakt halten können, wird es schwierig. Dadurch wird meistens der Alltag so eingegrenzt, dass die Kinder sich meistens nicht mehr bei den früheren Freunden melden.“

Diese Einschätzung findet sich ebenso in den zwei beispielhaften nachfolgenden Äußerungen einer Mutter sowie einer Schulleitung der integrativen/inklusive Schule:

„Mal ganz davon abgesehen, das soziale Kontakte im häuslichen Umfeld in dem Moment, wo ein Kind in eine Förderschule geht, nahezu unmöglich sind. Die werden morgens um sieben abgeholt und kommen abends um fünf wieder.“ (Mutter, Christian)

„Das, was in der Sache aktuell diskutiert wird, das kann nur nutzbringend sein, denn bei aller Kooperation mit den Förderschulen, das hat schon auch ein bisschen was von Ghetto. Also ein bisschen was, das meine ich auch so.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Komplementär zu diesen Äußerungen werden von Beteiligten beider Schulformen wohnortnahe Kontakte neben den oben thematisierten sozialen Lernprozessen sowie dem größeren Normalitätsbezug als die bedeutendsten Vorteile eines integrativen/inklusive Schulbesuches angesehen. Einige Lehrkräfte und Schulleitungen der Förderschulen weisen auf die Bedeutung der wohnortnahen Kontakte hin:

„Vorteile können sicherlich sein, dass die Schüler nicht immer diese ewig langen Wege haben. Wir haben ein riesiges Einzugsgebiet.“

„(...) einen natürlichen Kontakt zu gleichaltrigen zu bekommen und wenn's gut läuft auch noch im Wohnviertel. Wohnortnahe Kontakte zu Gleichaltrigen.“

„Also ne Teilhabe an nem normalen System ist immer schöner als ausgegrenzt zu werden, also ich glaub, das kann man nicht wegdiskutieren, das ist einfach das Hauptargument für jede Inklusion oder Integration oder GU, dass man dabei ist und an der Lebenswirklichkeit seiner Nachbarskinder teilhat und dort nen ganz normalen Lebensraum hat.“

Die meisten Schülerinnen und Schüler der integrativen/inklusive Schulen sehen als größten Vorteil ihrer integrativen/inklusive Schulsituation denn auch den sogenannten „Normalitätsbezug“:

„Ja, aber hier ist schon gut, weil dann hat man halt mit allen was zu tun. Da wird man nicht so in eine Kategorie geschoben und dann abgestempelt, wenn man das so sagen will.“ (Julian)

„Echt der GU Unterricht, in der Grundschule war mit Abstand das Beste, was mir passieren konnte. Weil einfach in eine komplett neue Lernsituation zu kommen, mit neuen Menschen zu verkehren, die wirklich gesund sind, mit denen man auch andere Dinge unternehmen kann, das hat mir in meinem Leben viel geholfen, das hat mich auch echt aus so einer leicht depressiven Phase rausgeholt (...). Da unterstütze ich diese Schulform absolut, weil was Besseres kann es nicht geben. Man kann nicht Menschen in Schubladen stecken. Man kann nicht sagen, du bist gesund. Du bist intelligent.“ (Samuel)

„Ich hab sonst Leute, die wie gesagt normal sind und das ist mir sehr wichtig, weil man kommt anders an Sachen ran. Ich wurde auch nie vom Elternhaus anders erzogen, nachdem ich diese Sachen hatte, weil meiner ganzen Familie das wichtig war, es ändert ja nichts an der Person selbst, nur weil man jetzt im Rollstuhl sitzt. Also ich finds wichtig, weil man ganz anders mit den Leuten in Kontakt tritt auch. Weil, wie gesagt, immer alles auf die Behindertenschiene, weiß nicht, ich weiß nicht, ob das für einen selbst so gut ist, weil man dann irgendwie wieder dann auf andere so angewiesen ist.“ (Anna)

Hinsichtlich der sozialen Ebene fallen die Einschätzungen zur Förderschule also durchaus ambivalent aus. Zwar machen einige Gesprächspartner auf die Problematik der nicht wohnortnahen Beschulung sowie den damit einhergehenden fehlenden Kontaktmöglichkeiten und einer möglichen gesellschaftlichen Isolation aufmerksam – Nachteile, die sich mit einer wohnortnahen integrativen/inklusiven Beschulung weniger ergeben. Zieht man jedoch nochmals die Ergebnisse zur Situation nach dem Schulformwechsel sowie die Äußerungen zum Vorhandensein einer Peergroup heran, wird deutlich, dass viele Beteiligte auch zufrieden mit dieser Form der Beschulung sind. Diese Zufriedenheit zeigt sich auch nochmal im letzten, den Umgang mit Behinderung betreffenden, Aspekt.

Wahrnehmung und Berücksichtigung der körperlichen Bedürfnisse

Bei der Darstellung der Gründe für das Verlassen der allgemeinen Schule wurde deutlich, dass in vielen Fällen die körperlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend wahrgenommen und berücksichtigt wurden. Für die Schüler bedeutete dies oftmals eine zusätzliche Beeinträchtigung vor allem im Lern- und Leistungsbereich, aber auch im persönlich-emotionalen Bereich.

Im Kontext des Umgangs mit Behinderung sprechen einige Beteiligte der integrativen/inklusiven Schulen davon, dass auf die körperlichen Bedürfnisse von den Schulen viel Rücksicht genommen und Verständnis gezeigt wird. Bezüglich des Nachteilsausgleiches beschreibt eine Schülerin die Situation beispielsweise wie folgt:

„Ja also, wir schreiben im anderen Raum, also wir schreiben auch meistens in diesem Raum die Klausuren, damit, wenn man aufs Klo geht oder mal sich hinstellen muss, um den Rücken zu entlasten oder Beine oder so, dass man nicht die anderen stört und dann halt der Laptop wird vielen zur Verfügung gestellt. Ich persönlich brauch ihn nicht, weil ich ja an den Armen keine Einschränkung hab. Den Nachteilsausgleich hab ich auch wegen den Toilettengängen und Aufstehen und so, aber sonst, ja die machen schon alles, dass man das schaffen kann. Ja, auf jeden Fall.“ (Anna integrative/inklusive Schule)

Die Schülerin führt weiter aus, dass den Schülern auch benötigte Ruhephasen zugestanden würden:

„(A)ber wie gesagt, wir haben auch die Möglichkeit, uns auch mal rauszuziehen und uns auch mal hinzulegen oder so, das wird schon berücksichtigt. Man kann da mit dem Lehrer reden, auch mit den Sonderpädagogen, von wegen, ey geht grad gar nicht oder so. Aber sonst, eigentlich machen wir immer grundsätzlich den Unterricht mit, egal wie lang.“ (Anna integrative/inklusive Schule)

Auch im Hinblick auf den Umgang mit Fehlzeiten durch längere Krankheiten oder Operationen, spricht die Schülerin davon, dass es *„der größte Teil (auch gut) kennt und akzeptiert das auch und versteht das auch, wenn irgendwelche Krankheiten auftreten oder so. Das ist schon in Ordnung.“* (Anna integrative/inklusive Schule). Zudem bekämen die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung einen eigenen Toilettenschlüssel und dürften sich in den Pausen im Schulgebäude aufhalten (vgl. Interview Anna).

Bei den „Wechslern“ war dagegen öfter von einem Ausschluss aus sozialen Aktivitäten oder aus dem Unterrichtsgeschehen aufgrund der Körperbehinderung die Rede. Den Ausführungen einer Mutter einer anderen integrativen/inklusiven Schule zufolge wird

hingegen deutlich, dass auch im Unterrichtsgeschehen Rücksicht auf die körperlichen Voraussetzungen ihres Sohnes, der eine Glasknochenkrankheit hat, genommen wird:

„(W)ie gesagt, das lag auch daran, dass der Julian wirklich noch sehr zerbrechlich war. Der brauchte nur an einem Schal zu ziehen und zack, hatte er den Arm wieder gebrochen gehabt oder solche Sachen eben. Und jetzt, diese Krankheit wächst sich ja ein bisschen aus mit zunehmendem Alter und es wird immer besser. Das beruhigt ja dann natürlich auch. Das war so meine einzige Sorge, wobei es gibt hier ja gar nicht diese Pausen, wo die alle auf dem Hof rumlaufen, die dürfen auch in den Klassen bleiben und dann ist das schon gar nicht mehr so turbulent. (...) Hat natürlich seine Schwierigkeiten, da bei allen mitzumachen, aber ich muss ganz ehrlich sagen, dass die Schule... Den Sportunterricht, das war für mich so der größte Graus und wenn unserer Zivi ausfällt, dann bin ich mit in der Schule. Ich hab das jetzt so häufig schon beobachten dürfen, mit welcher Rücksicht und mit welchem Einfallsreichtum dieser Unterricht dann gestaltet wird. Dass der Julian aber wirklich auch das Gefühl hat, Teil zu sein und nicht irgendwie außen vor zu stehen. Das ist schon toll.“ (Mutter, Julian integrative/inklusive Schule)

Auf die Notwendigkeit, die körperlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung angemessen wahrzunehmen und zu berücksichtigen, weisen auch die Beteiligten der Förderschulen hin. Vor allem nach derartigen negativen Erfahrungen in der allgemeinen Schule, wird dieser Umgang als eine der Kernaufgaben der Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung herausgestellt und von den Eltern geschätzt. Die grundlegende Haltung hierzu drücken zwei Förderschullehrkräfte wie folgt aus:

„Sie wollte z.B. auch die Wahlmöglichkeiten haben, sie hatte einen ...-Kurs. Wir haben gesagt, nimm den einfach raus. Das sind Stunden, die du nutzen kannst, um dich zu erholen und diesen Gedanken wieder einzunehmen, du musst nicht immer hundert Prozent geben und leisten und tun, du kannst hier den Schritt zurück gehen, es wird dir nicht angerechnet als Versagen.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

„Sie hat die Klausur geschrieben und so in der 11, waren die ja nur zwei Stunden, sie brauchte anschließend zwei Stunden in der Therapie, um wieder runter zu kommen, die, sie ist dann sehr verkrampft gewesen, um wieder zu entkrampfen, um überhaupt am Unterricht teilzunehmen. Also, das ist bis zur 13 dann stärker geworden, aber die Zeiten hat sie gekriegt, die hat sie genutzt.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Die Eltern der Förderschüler mussten vor dem Wechsel häufig erleben, dass die körperlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse ihrer Kinder oftmals nicht ausreichend berücksichtigt wurden. Viele Eltern schätzen diese Bedingung daher an der jetzigen Schule, was belegt, dass diese Rücksichtnahme ebenso im gemeinsamen Unterricht notwendig ist:

„Sie wird noch operiert, das wird auch wieder Monate oder zumindest ne Weile Ausfall bedeuten und da weiß ich aber auch, wenn sie krank ist, sie ist relativ anfällig was Gesundheitliches betrifft, was Infekte betrifft. Ich weiß aber, dass das auf dieser Schule nicht dramatisch ist. In der Regelschule wäre das dramatisch (...). Wenn wir Termine haben bezüglich zu irgendeinem Operateur, wo wir mal gucken, ob der sich das zutraut irgendwann, das sind dann teilweise auch Fahrten, wo man da, die weiter sind und das wird in der Schule nicht so, das wird sogar, sag ich mal, akzeptiert, wo es dann in anderen Schulen wahrscheinlich schwierig gewesen wäre.“ (Vater, Natalie)

„Ich merk schon, dass sie nicht so belastbar ist und da ist so eine Schule natürlich auch besser, die Rücksicht nimmt, als wie jetzt eine normale Regelschule“ (Mutter, Hannah)

„(...) da man sie hier, wenn sie sagt, dass es ihr nicht gut geht, sie vielleicht eine Viertelstunde in eine Ecke setzen lässt, bis sie dann zu sich kommt.“ (Mutter, Ashlin)

c) Haltung zum Unterricht

Bevor auf der nächsten Ebene konkrete Bedingungen benannt werden, die für einen inklusiven Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung notwendig sind, ist bereits auf dieser Ebene auf das Unterrichtsgeschehen hinzuweisen. Dieses Vorgehen begründet sich damit, da die Analyse der Interviews ergab, dass von vielen Beteiligten explizit die Haltung zu einem bzw. ein „Sich-darauf-einlassen“ auf einen veränderten Unterricht genannt wird, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu fördern. Auf den Punkt bringt diese veränderte Haltung zu einem inklusiven Unterricht ein Schulleiter einer integrativen/inklusive Schule:

„Ich glaube, das ist das größte Problem, das andere habe ich eben schon angesprochen, die Einstellung der Lehrer und ihre eigene Vorerfahrung. Wenn man im Kopf hat, dass es als Lehrer, wenn ich eine homogene Gruppe habe, dann bin ich am erfolgreichsten in meinem Unterricht, wenn ich das im Kopf hab, dann kann ich Inklusion vergessen.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Betont wird die Bedingung einer veränderten Haltung zum Unterricht jedoch vor allem von der Befragungsgruppe der Lehrkräfte an Förderschulen. Dass, wie sich sogleich zeigen wird, die Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen den Schwerpunkt hier anders setzen, hängt mit hoher Wahrscheinlichkeit damit zusammen, dass an diesen beteiligten Schulen überwiegend zielgleich unterrichtet wird, an den Förderschulen hingegen durchweg zieldifferent. Eine Auswahl an Beispielen verdeutlicht die Notwendigkeit der Bedingung einer veränderten Haltung zum Unterricht:

„Das, was ich eben gesagt habe, diese Haltung, nämlich dieses vielleicht sich auch auf Zieldifferenz einzulassen und zu sagen, ok, der Schüler schafft das nicht in allen Bereichen, aber wir wollen ihn trotzdem als Teil unserer Schülerschaft nehmen und wollen uns ein Stück auf ihn einstellen.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Wir haben hier Schüler - die meisten sind extrem verlangsamt, auch was das Sprechen, das Schreiben, das Begreifen angeht, damit wären Regelschullehrer erst mal konfrontiert, dass dieser Schüler mehr Zeit braucht, für alles. Ich glaube, dass an Regelschulen mehr nach einem bestimmten Zeitmuster gearbeitet wird und wer nicht mitkommt fliegt raus. Das sind Bedingungen, auf die muss man sich erst mal einlassen, dass auch eine differenzierte Betrachtung von Schülern notwendig wird. Man kann die nicht mehr so als Einheit betrachten, sondern wir müssen hier quasi jeden individuell betrachten.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Aber da [Zieldifferenz] muss erst mal ein Umdenken stattfinden dann.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Hinsichtlich einer veränderten Haltung zum Unterricht wird hingegen von einigen Beteiligten der integrativen/inklusive Schulen als größtes Erfordernis die Teamarbeit hervorgehoben:

„Und viele Kollegen und Kolleginnen sind halt an den Regelschulen das immer gewöhnt gewesen, ich mache meine Tür zu und ich bin da alleine. Und das sind so

die, erst mal die Türen aufzumachen, das führt auch zu Ängsten und Sorgen, aber das ist mittlerweile ganz selbstverständlich, also dass zu einem großen Teil eben zwei Personen, zwei Lehrer und Lehrerinnen da sind oder eben auch noch Integrationshelfer, Zivis und weiß ich nicht.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Das ist, glaube ich, ganz entscheidend und dann Teamarbeit. Einfach so, man kann das nicht verordnen, da muss man schon die Möglichkeit für Fort- und Weiterbildung geben und da einfach auch begleiten und immer wieder motivieren und Möglichkeiten einfach geben, das zu sehen, sonst geht's nicht.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Eine Sonderpädagogin einer Förderschule, die früher im gemeinsamen Unterricht gearbeitet hat, bestätigt das Erfordernis einer diesbezüglichen Haltungsänderung:

„Ja, ich habe mal im GU gearbeitet. Das Problem war, habe ich empfunden, die Zusammenarbeit mit den Kollegen aus der Regelschule. Die sind oft nicht gewohnt, zu zweit zu arbeiten und haben sich schon eher beobachtet gefühlt. Das müsste schon allen Beteiligten klar sein, dass das eine Kooperation ist und keine Kontrolle.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Beteiligte beider Schulformen betonen demnach die Notwendigkeit einer veränderten Haltung zum Unterricht. Die Förderschullehrkräfte betonen hierbei vor allem den Aspekt der Zieldifferenz, die der integrativen/inklusive Schulen vor allem den der Teamarbeit.

Zusammenfassung

Die Ebene der Haltungen und Einstellungen thematisiert gewissermaßen das Grundgerüst oder Fundament der schulischen Inklusion. Durch die Analyse der Interviews konnten drei wesentliche Aspekte benannt werden, denen jeweils bestimmte Subkategorien zugeordnet werden konnten.

Grundlegend für die adäquate Wahrnehmung und Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit und dessen Beeinträchtigung sowie für ein entsprechendes soziales Klima ist zunächst eine positive Haltung zu Inklusion und Heterogenität. Um ein entsprechendes Menschenbild sowie eine grundsätzliche Offenheit gegenüber schulischer Inklusion zu bewirken, ist dieser Haltung den Ergebnissen entsprechend im Einzelnen folgendes zuträglich:

- Eine freiwillige Zustimmung möglichst der gesamten Schule, statt einer „verordneten Inklusion“.
- Dabei die Anerkennung eines inklusiven Entwicklungsprozesses, um die Umsetzung auf eine möglichst breite Basis zu stellen und der Verwirklichung Zeit zu geben.
- Ängste und Befürchtungen ernst nehmen und alle Beteiligten bereits im Vorfeld einbeziehen.

Als zweiter Aspekt konnte der sehr facettenreiche Umgang mit Behinderung benannt werden. Eine günstige Haltung seitens des Kollegiums befördert hierbei zunächst das Bewusstsein für die Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und überträgt sich ebenso auf den Umgang der Schüler untereinander. Um diesen Umgang im Einzelnen zu unterstützen, konnten folgende „präventive“ Elemente festgestellt werden:

- Im Sinne des „sozialen Lernens“ sollte der Umgang der Schüler miteinander bewusst „gelernt“ werden.

- Besondere Einrichtungen der befragten integrativen/inklusiven Schulen sind Anti-Mobbing-Training, Klassenratsstunden sowie verstärkte Elternarbeit in diesem Bereich.
- Die bewusste Haltung, bei Hänseleien o.ä. hinzuschauen und die beteiligten Schülerinnen und Schüler direkt darauf anzusprechen.
- Ein allgemein offener und „unverkrampter“ Umgang mit Behinderung anstatt aus der Behinderung „ein Geheimnis zu machen“.

Weitere, den Umgang mit Behinderung betreffende Aspekte sind:

- Ein transparenter Umgang mit Nachteilsausgleichen, auch um Verständnis seitens der Mitschüler zu ermöglichen.
- Das Finden kreativer Lösungsansätze.
- Für einen offenen, „normalen“ Umgang mit Behinderung wirkt sich das Vorhandensein mehrerer Schülerinnen und Schüler mit Behinderung günstig aus. Hierdurch können Stigmatisierungen vermieden werden sowie Austauschmöglichkeiten der betroffenen Schülerinnen und Schüler über spezifische Themen sichergestellt werden.
- Die Wahrnehmung und Berücksichtigung der körperlichen Bedürfnisse und weiterer Voraussetzungen (Ruhephasen; erhöhte Fehlzeiten; Unterrichtsaktivitäten; besondere Themen).

Darüber hinaus konnte als dritter Aspekt die Notwendigkeit einer veränderten Haltung zum Unterricht (Heterogenität/Zieldifferenz; Teamarbeit) ermittelt werden.

Die Analyse der Interviews zeigt sehr deutlich, dass die Haltungs- und Einstellungsfragen sowie der Umgang mit Behinderung und die Haltung zu einem veränderten Unterricht für sehr viele Gesprächspartner beider Schulformen zentrale Bedingungen des Gelingens schulischer Inklusion darstellen. Die Beachtung dieser Aspekte hat einen günstigen Einfluss auf die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit, den sensiblen Umgang mit Beeinträchtigungen sowie auf das soziale Klima der Klasse und der Schule.

Die Frage der Haltung und Einstellung ist, wie die weiteren Ergebnisse zeigen, bei Weitem keine bloße Frage des Wollens, sondern auch der konkreten Bedingungen schulischer Inklusion, die sich im Sinne von Vorteilen für alle Beteiligte verstehen lassen. Umso ungünstiger die Einstellungen und Haltungen sind oder umso größere Ängste und Unsicherheiten bestehen, desto eher bedarf es des Vorhandenseins günstiger Bedingungen an den aufnehmenden Schulen – dies nicht bloß für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die dort Tätigen. Mit den Worten einer Schulleitung ginge es also darum, zu begreifen, dass Inklusion *„ein Vorteil für alle [ist]. Und das ist die Überschrift für mich für Inklusion: Es ist ein Vorteil für alle“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Im Hinblick auf die und in Übereinstimmung mit der weiteren Ergebnisbeschreibung der einzelnen Gelingensbedingungen ist es lohnenswert, den Ausführungen derselben Schulleitung nochmals Aufmerksamkeit zu schenken:

„Ich glaube das Hauptproblem ist die Angst der, sag ich jetzt mal, Regelschullehrer – der Begriff ist ein bisschen schräg aber – vor Überforderung. Das heißt, dass man ihnen zu den bereits geleisteten Aufgaben, und das ist erheblich, das ist einfach so, weil die Belastung ist für alle Lehrer sehr groß, noch neue Dinge oben drauf packt, ohne dass sie erkennen, in wieweit sie dafür Entlastung bekommen oder Unterstützung oder auch nur Begleitung. Das ist, glaube ich, ein ganz wesentliches

Hindernis. Die Angst ist auch oft berechtigt, wenn ein Projekt auf die Schienen gesetzt wird, aber die Bedingungen nicht stimmen. Das widerspricht jetzt so ein bisschen dem, was ich eben gesagt hab. Ich denke, Schulen, die in einer, wie ich auch finde, glücklichen Situation sind, wie unsere, die sollen auch diese Wege gehen, aber wenn ich das in die Breite haben will, dann muss ich sagen, dann muss man gucken, welche Erfahrung habt ihr hier gemacht an der ...-Schule und welche Bedingungen braucht man und dann finde ich es auch korrekt zu sagen, ok, wenn jetzt Neue anfangen, die die Entwicklungschance nicht hatten, müssen gewisse Bedingungen schon mal einfach da [sein].“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Eine Lehrkraft einer anderen integrativen/inklusive Schule rückt genau dieselbe Perspektive in den Vordergrund, wenn er sagt, dass der „Vorteil ja [ist], dass unsere GU-Klassen einfach auch kleiner sind, man hat ja auch durchaus Vorteile und die müssen das erst mal kennenlernen, die müssen auch die Vorteile kennenlernen (...)“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule).

Die Darstellung der Bedingungen der weiteren Ebenen berücksichtigen, diesem Gedanken folgend, sowohl die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung als auch die Unterstützungserfordernisse für die Lehrkräfte.

6.3.3.4 Unterrichtsbezogene Ebene (Inklusiver Unterricht)

Die Ergebnisse zu den Gründen des Verlassens der allgemeinen Schulen haben gezeigt, dass bei der Hälfte der Schülerinnen und Schüler unter anderem Gründe im Leistungs- und Unterrichtsbereich mit ausschlaggebend für einen Wechsel der Schulform waren. Als Ursachen hierfür wurden neben zu großen Klassengrößen und dem Umgang mit Nachteilsausgleichen und körperlichen Voraussetzungen vor allem eine fehlende differenzierende Förderung genannt. Insofern die Schüler der Sekundarstufe zuvor eine allgemeine Schule ohne gemeinsamen Unterricht besuchten, gab es an den Schulen zudem keine Doppelbesetzung im Unterricht bzw. keine zusätzliche Unterstützung durch Förderschullehrkräfte und damit auch keine behinderungsspezifischen Fachkompetenzen an den Schulen.

Die Inhaltsanalyse der Interviews ergab, dass für das Gelingen schulischer Inklusion im Unterrichts- und Leistungsbereich folgende Aspekte von den Befragten als relevant erachtet werden:

- Inklusive Unterrichtsgestaltung
 - Differenzierung, Individualisierung
 - Spannungsfeld: Zielgleichheit und Zieldifferenz
 - Unterrichtsinhalte
- Personelle Voraussetzungen des inklusiven Unterrichts
 - Doppelbesetzung des Unterrichts und sonderpädagogische Fachkompetenzen
 - Arbeiten im Team
 - Organisation der Doppelbesetzung
 - Aufgabengebiete und Wissensbereiche der Förderlehrkraft im inklusiven Unterricht
- Klassengröße

Diese Aspekte werden im Folgenden detailliert beschrieben.

a) Inklusive Unterrichtsgestaltung

Unter dem Aspekt „Inklusive Unterrichtsgestaltung“ sind alle Äußerungen gefasst, die sich mit Prinzipien, Methoden, Formen und Inhalten des inklusiven Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Körper- und Mehrfachbehinderung befassen.

Größtmögliche innere Differenzierung des Unterrichts

Wie dargestellt, wurden die ehemaligen Unterrichtssituationen der „Wechsler“ so beschrieben, dass der Unterricht zu wenig Rücksicht auf ihre individuellen Lernvoraussetzungen nahm, wodurch es schließlich zu Überforderungen und Leistungseinbußen kam. Ebenso wurde oftmals von einem Ausschluss aus der eigentlichen Unterrichtssituation sowie von außerunterrichtlichen Aktivitäten berichtet.

Inklusiver Unterricht hat daher eine Antwort auf die Frage zu geben, wie unter der Voraussetzung der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft ein Unterricht ermöglicht werden kann, der alle Schülerinnen und Schüler bestmöglich am Unterrichtsgeschehen teilhaben lässt und sie entsprechend ihrer Dispositionen fördert: *„Lernen in heterogenen Gruppen muss möglich sein“*, so eine Schulleitung einer Förderschule. Um diese Zielsetzung zu erreichen, benennen alle Beteiligten beider Schulformen durchweg und ohne Ausnahme die (innere) Differenzierung des Unterrichts als die wesentlichste (didaktische) Bedingung eines inklusiven Unterrichts. Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Untersuchung bestätigen damit auch die bisherige einschlägige Forschungslage zu (didaktischen) Bedingungen eines inklusiven Unterrichts (vgl. insbesondere Walter-Klose 2012, 387ff). Sowohl an den Förderschulen als auch an den befragten integrativen/inklusive Schulen wird grundsätzlich ein differenzierender Unterricht verfolgt, es lässt sich jedoch eine gewisse „Abstufung“ hinsichtlich verschiedener Differenzierungsgrade beobachten.

Von den Beteiligten derjenigen integrativen/inklusive Schulen, an denen zielgleich unterrichtet wird, werden vor allem Fragen nach der Differenzierung des Materials thematisiert: *„Und das ist ja auch schwierig, wenn ich als Regellehrer in drei Klassen mit GU bin, dann muss ich mir merken, da muss ich immer ein Blatt auf A3 kopieren, da ist der, da muss ich gleich in Technik den Stuhl höher fahren und dies und das“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule); *„Der K. mit seiner Sehbehinderung kriegt halt kein Alkoholthermometer, sondern ein digitales Thermometer und dann kann er's letztlich auch“* (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Zudem werden an diesen Schulen durch die Differenzierung des Unterrichts isolierende Situationen für die Schüler vermieden: *„Aber die machen unheimlich viel mit und auch bei den Wandertagen nehmen wir sie eigentlich immer mit. Also irgendein Grund, warum wir mal jemand zu Hause lassen mussten, fällt mir jetzt nicht ein. Und selbst wenn die nicht alles mitmachen können, wie letztens beim Klettern, dann kriegen die Dokumentationsaufgaben, sind also voll integriert (...)“* (Lehrkraft integrative/inklusive Schule).

Auf die innere Differenzierung des Unterrichts wird vor allem auch von den integrativen/inklusive Schulen viel Wert gelegt, an denen zieldifferent unterrichtet wird: *„Es geht los bei Binnendifferenzierung und Arbeitsmaterialien, die anders strukturiert sein müssen (...)“*, so eine Lehrkraft einer integrativen/inklusive Schule mit zieldifferenten Schülern. Diese zwei Schulen betonen, dass sie sich bewusst für eine möglichst hohe Heterogenität der Lerngruppen entschieden haben:

„Im Förderbereich ist es so, dass wir eben auf eine große, also das Prinzip der Schule ist die Vielfalt, sodass wir bewusst nicht alle Rollstuhlfahrer in eine Klasse und alle Kinder mit Down-Syndrom in eine andere und alle Hörgeschädigten, sondern eben ganz bewusst eine möglichst hohe Heterogenität in den Gruppen haben, das ist auch so ein bisschen Aufnahmekriterium, dass wir das verteilen.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Wir fördern ja auch ganz bewusst nicht nur Förderkinder, wir mischen ja alles, jahrgangsgemischt, und auch wir haben vom schwer geistig behinderten Kind bis zum hochbegabten und diese Vielfalt. Die bringt halt diese Dynamik mit und das finde ich so, das ist ne hohe Anforderung, ist aber auch, wenn man das annimmt als Lehrer, sehr spannend und sehr fruchtbar, weil es auch für ein hochintelligentes Kind spannend ist, nem Geistigbehinderten was beizubringen. Das merkt man auch, dass die das gerne tun.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Diese Heterogenität der Lerngruppen umfasst an einer inklusiv arbeitenden Grundschule also auch die Form des jahrgangsübergreifenden Unterrichts („*wir mischen ja alles, jahrgangsgemischt*“). Insbesondere wird in diesem Rahmen auch auf den Vorteil für die Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen verwiesen, nicht so sehr „aufzufallen“:

„(...) was ich noch ganz wichtig finde, damit Integration gelingen kann, dass man die Jahrgangsklassen aufhebt. Dass man nicht mehr erstes Schuljahr, zweites, drittes, viertes, sondern eins bis vier, weil ich finde das schon schwierig für GB- oder KB-Kinder immer in so einem Jahrgangstrott mitzugehen, weil natürlich merken sie auch, dass sie schwächer sind und dass sie was anderes machen und die anderen merken es auch und ich glaube in eins bis vier, wo es auch ganz wichtig ist, dass Kinder untereinander helfen, dass das da einfacher ist, als wenn man, also dass die da auch in der Masse eher verschwinden oder man kann da einfach sagen: Guck mal, du musst dem Kind helfen, weil der das braucht oder so ein GB-Kind hat immer auch noch ne Möglichkeit, mit dem Erstschuljahrskind was zu machen oder alle Kinder machen was anderes und dann fällt es gar nicht auf, als wenn in einem vierten Schuljahr alle sich mit Satzgliedern beschäftigen und mit dem Zahlenraum bis eine Million und der sitzt da im Zahlenraum bis 10. Wer soll dem da noch helfen und wer macht dann da noch irgendwas mit dem? Das finde ich erstmal ne Voraussetzung dafür, dass sich da in der Schullandschaft was ändert, dass man nicht mehr die Jahrgangsklassen hat.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Neben der Form des jahrgangsübergreifenden Unterrichts werden mit der inneren Differenzierung des Unterrichts auch an diesen Schulen isolierende Situationen für die Schülerinnen und Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung so weit möglich vermieden. Sehr oft wird in dieser Hinsicht der Sportunterricht mit Schülern mit Körperbehinderung thematisiert (dies gilt auch in den von Walter Klose 2012 untersuchten internationalen Studien). Die Schüler selbst schildern, wie wichtig ihnen die Teilnahme am Sportunterricht ist und berichten, dass die Umsetzung in diesem Bereich gut gelingt:

„In der Schule mache ich am liebsten Sport. Da kümmert sich der Lehrer schon ganz gut, dass ich da mitmachen kann. Und wenn nicht, wenn's dann einfach nicht geht, weil die Themen gemacht werden müssen, so was wie Fußball, dann mache ich da halt den Schiedsrichter oder so was. Ich finde immer eine Aufgabe.“ (Julian)

„Im Sportunterricht so, wenn wir z.B. ein Mannschaftsspiel machen oder Wettrennen, dann haben wir einen zweiten Rollstuhl noch dabei und in der Gegnermannschaft ist dann immer ein Rollstuhlfahrer und da habe ich einen adäquaten Gegner, der sich

auch anstrengen muss, um mich zu fangen oder zu besiegen, dann ist das ausgeglichen. Im normalen Unterricht, kann ich dann jemand anderen helfen, weil ich im Kopf alles klar habe (...).“ (Christian)

Die folgenden Äußerungen geben ein gutes Beispiel, inwiefern entsprechende Sensibilitäten für eine differenzierende Unterrichtsgestaltung seitens der Lehrkräfte und der Mitschüler an dieser Schule vorhanden sind:

„Er geht nicht mehr in die Bibliothek und wir haben ihm einen extra Badmintonschläger jetzt besorgt mit, nen verkürzten. Jetzt haben wir, neulich haben wir auch abgesprochen, da war er wieder in Pullover und Jeans, so, jetzt werden wir ihn mal „beschimpfen“, weil wer seine Sportsachen vergisst, der muss auf die Bank. Jetzt muss er beim nächsten Mal oder zu Weihnachten muss er sich jetzt mindestens ein Sport-Shirt wünschen, weil sonst stinkt er ja hinterher, weil er sich so anstrengt. Das Gesicht ging auf, er strahlte, das ist ihm ganz wichtig, dass er Sport machen kann (...).“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

„Natürlich diskutieren wir mit ihm immer, vor allem wenn es um Ausflüge oder jetzt auch Bewegungsangebote oder den Sportunterricht geht, da ist die Klasse aber mittlerweile so drauf eingestellt. Wir finden dann immer eine kreative Lösung. Das heißt, dass Spiele dann im Sportunterricht dementsprechend abgeändert werden.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Die Äußerung der Mutter des Schülers Julians verweist in diesem Kontext auch darauf, dass eine Differenzierung des Unterrichts ohne Rücksichtnahme und Einfallsreichtum nicht möglich ist:

„Hat natürlich seine Schwierigkeiten, da bei allem mitzumachen, aber ich muss ganz ehrlich sagen, dass die Schule, den Sportunterricht, das war für mich so der größte Graus und wenn unserer Zivi ausfällt, dann bin ich mit in der Schule. Ich hab das jetzt so häufig schon beobachten dürfen, mit welcher Rücksicht und mit welchem Einfallsreichtum dieser Unterricht dann gestaltet wird. Dass der Julian aber wirklich auch das Gefühl hat, Teil zu sein und nicht irgendwie außen vor zu stehen. Das ist schon toll.“ (Mutter, Julian)

Das Prinzip der inneren Differenzierung wird von den Schulen mit zieldifferentem Unterricht nicht nur im Sportunterricht, sondern auch generell umgesetzt: *„Auf keinen Fall ist es so, dass bei uns der Sonderschullehrer sich ne kleine Gruppe Förderschüler nimmt und vor die Tür geht. Also, das auf keinen Fall. Das auf keinen Fall, immer zusammen“ (Sonderpädagoge). Ebenso erläutert ein Sonderpädagoge einer anderen zieldifferenten inklusiven Schule, dass sie „keinen GU-Tisch in der Klasse (haben), die sind schon gemischt“ (Sonderpädagoge). Wo und wann immer möglich wird versucht, „auch in der Klasse nicht rauszugehen. Klar, es gibt mal so Einzelsequenzen auf dem Flur irgendwie aufgrund der Platznot oder auch hier zu bestimmten Stunden, aber ansonsten wird versucht, möglichst alles innerhalb der Klasse zu machen, die räumliche Differenzierung oder äußere Differenzierung möglichst gering zu halten. Es gibt dann auch keine quasi ausgewiesenen Stunden, wo wir dann immer so hingehen. Das wird dann je nach der Situation beurteilt“ (Sonderpädagoge). Wie wichtig es den Schülern selbst ist, isolierende Unterrichtssituationen zu vermeiden, zeigt das folgende Beispiel eines Schülers einer integrativen/inklusive Schule nochmals:*

„Das war bei mir damals auf der ... -Schule auch so. Ich wurde häufig aus dem Unterricht isoliert, weil es diesen Nachholbedarf gab, aber ich hätte es, also mir wäre es lieber gewesen, ich hätte nicht so viel von dem gemeinsamen, also von dem Gruppenunterricht verstanden, als da jetzt allein in dem Kämmerchen zu sitzen und Aufgaben zu bearbeiten. (...) Das wichtigste am gemeinsamen Unterricht ist, dass er wirklich komplett durchgezogen wird. Egal was passiert. Dass es zu keinem Zeitpunkt im Unterricht zu irgendeiner Form von Isolation kommt, weil dann macht das Unterrichtsprinzip keinen Sinn.“ (Samuel)

Zwei Beispiele mögen abschließend verdeutlichen, inwiefern die innere Differenzierung an den integrativen/inkluisiven Schulen, die – im Gegensatz zu den zielgleich arbeitenden integrativen Schulen – zieldifferent arbeiten, auch eine Differenzierung der Inhalte betrifft. Ein solcher Grad der Differenzierung wird vor allem deshalb notwendig, um den individuellen und sehr heterogenen Lernvoraussetzungen, die wiederum bei den „Wechslern“ nicht adäquat berücksichtigt wurden, gerecht zu werden. Zunächst gibt eine Lehrkraft einer inklusiven Grundschule ein Beispiel aus dem Deutschunterricht:

„Das läuft so, dass wir uns natürlich absprechen, dass ich also, z.B. nehmen wir mal als Beispiel Deutsch, weil das jetzt mein Bereich ist. (...) Wir machen gerade das Thema Jim Knopf und ich habe den Kindern eine Jim Knopf-Mappe gegeben und da sind verschiedene Arbeitsblätter dazu, die müssen also einen Brief an Jim Knopf schreiben, die müssen verschiedene Rätsel dazu lösen, die müssen Wortübungen dazu machen und so weiter und der Max und der Florian die haben andere Aufgaben dazu, die sehen so ähnlich aus, wie die Blätter, die die haben, die haben dasselbe Vorblatt und so weiter, das bereite ich auch vor, gebe das dann aber meiner Kollegin und erkläre ihr dazu, was ich mir dazu gedacht hab und die macht das dann mit den beiden an einem Extratisch, während ich mit den anderen den Haupttext mache. Die macht z.B. gerade das Thema Kalender in Mathe, bereitet das für alle vor und für die zwei ein Sonderthema auch zum Thema Kalender natürlich, einfach für den Max hat sie jetzt z.B. vorbereitet – die anderen machen natürlich die Monate und wie viel Tage haben die und so weiter – und für den Max sind das die Jahreszeiten. Was ist denn das, wenn da die Blätter abfallen und so auf der Ebene und das mache ich dann mit denen und so funktioniert das natürlich hervorragend.“ (Lehrkraft)

Dass sich eine innere, inhaltliche Differenzierung nicht nur in der Primarstufe, sondern auch in den Sekundarstufen verwirklichen lässt, beschreibt eine Lehrkraft einer inklusiven Gesamtschule auf die Frage, ob ein solcher Unterricht auch in naturwissenschaftlichen Fächern möglich sei:

„Ja, natürlich auf einem ganz anderen Niveau. Dort arbeitet man stark phänomenologisch, probiert dann vielleicht auch eine Bewusstseinsbildung oder ne Gefahren- oder Risikobewertung zu machen, (...), ein Beispiel, ja in der neunten Klasse habe ich auch in einer I-Klasse Unterricht in Physik: Während der Junge, autistischer Junge auch mit geistiger Behinderung, an dieser Stelle gerade lernt, was den Strom leitet und wie man sich davor schützt, einen Stromschlag zu kriegen, arbeiten die anderen an den Gesetzen für verzweigten Stromkreis.“ (Lehrkraft)

Auch an den Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung wird eine differenzierende Form der Unterrichtsgestaltung verwirklicht. Nicht zuletzt deshalb hält die Förderschule kmE unter anderem ein großes Methodenpotential für die Verwirklichung eines inklusiven Unterrichts bereit. Ein Sonderpädagoge beschreibt die, bereits auf der vorangegangenen Ebene erläuterte, grundlegende Haltung zu einem veränderten Unterricht

damit, „den Schüler in den Mittelpunkt zu stellen und nicht mehr die Klasse“ (Sonderpädagogin). Dies sei, so der Sonderpädagoge weiter, „das A und O bei ner gelingenden oder ne Voraussetzung für ne gelingende Inklusion (...)“. An den allgemeinen Schulen sei nicht „klar, wie man da unterrichten soll, weil man die gesamte Klasse im Kopf hat und wenn man da den Lernstoff weiter zielgleich durchzieht, dann passt das einfach nicht hinein“ (Sonderpädagoge).

Die folgende Textstelle zeigt, inwiefern eine differenzierende Form der Unterrichtsgestaltung an den Förderschulen kmE vor allem aufgrund der oftmals sehr heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft notwendig wird, die es ebenso in der schulischen Inklusion dieser Schülerschaft zu berücksichtigen gilt:

„Was vielleicht noch zur Schulstruktur wichtig ist: Wir haben alle Bildungsgänge in einer Klasse, von E bis Klasse 10. Also in allen Klassen sind sowohl schwerstmehrfachbeeinträchtigte Kinder als auch der Bildungsgang "geistige Entwicklung", als auch der Bildungsgang "Lernen", als auch der Bildungsgang der allgemeinen Schule, was natürlich den Spagat in der Klasse groß werden lässt, aber da wird auch mit klassenübergreifenden Differenzierungsgruppen und klasseninterner, innerer Differenzierung drauf eingegangen.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Eine Sonderpädagogin umschreibt diese Heterogenität auch damit, dass beispielsweise in ihrer Mathegruppe zehn Schüler seien „und da sind keine zwei, die nebeneinander lernen können“ (Sonderpädagogin).

Neben der „inneren Differenzierung innerhalb der Klassen“ (Sonderpädagogin) gibt es aufgrund der hohen Heterogenität der Schülerschaft an vielen Förderschulen auch die Form der „klassenübergreifenden Differenzierung“:

„(...) ich denke, dass man ja auch immer gucken muss, dass man in diesen verschiedenen Schülergruppen funktionierende Lerngruppen hat und deshalb machen wir das auch so, auch wenn wir jetzt nicht nochmal Schubladen bilden wollen, dass wir eben auch Zuordnungen treffen. Das müssen wir, weil es einfach wirklich diese schwerstmehrfachbehinderten Kinder gibt, deren Bedarfe ganz basal sind, die viel Ruhe brauchen, die nicht in die Räume, nicht so vielen Raumwechseln ausgesetzt werden dürfen, zunächst jedenfalls, die sich nicht an so viele andere Kinder gewöhnen können, Lautstärke, all das, was man ja kennt, nicht haben können – wenn man denn nicht will, dass sie nur schreien oder sich auf gar nichts einlassen können. Die versuchen wir in einer Gruppe zu haben und gruppieren dazu eine weitere Lerngruppe bewusst auch so für die äußere Differenzierung, entweder mit Kindern, die zusätzlich zum km-Bedarf geistig behindert sind oder vermutlich sind und Kinder, die lernbehindert sind. Dass wir in einer Klasse – wir haben immer zwei parallele Klassen A und B – in einer Klasse immer schwerstbehinderte und G-Schüler und in der anderen Klasse schwerstbehinderte und L-Schüler haben.“ (Schulleitung Förderschule)

Neben diesen unterschiedlichen Differenzierungsformen werden von den Gesprächspartnern der Förderschulen gegenüber den integrativen/inkluisiven Schulen zwei weitere Aspekte betont, die auch in einem inklusiven Unterricht zu beachten sind. Zum einen betrifft dies den Hinweis eines Schulleiters, dass bei der Schülerschaft mit Förderschwerpunkt kmE „Strukturierung viel notwendiger ist, um den Faden nicht zu verlieren, Erfolge in kleinen Schritten zu haben. Da ist schon eine Assistenz, nicht im Sinne von "Ich mache es für dich", sondern "Ich strukturiere dir den Weg zu deinem Ziel"“ (Schulleitung Förderschule). Neben

der größeren Strukturierung des Unterrichts sei in diesem Zusammenhang auch nochmals darauf hingewiesen, dass bei den „Wechslern“ nicht berücksichtigt wurde, *„dass bei unseren Schülern das Tempo völlig anders ist (...)“* (Schulleitung Förderschule). Unter der Prämisse eines differenzierenden Unterrichts ist das Lerntempo der Schülerinnen und Schüler demgemäß also ebenso zu berücksichtigen. Dadurch, dass manche der integrativen/inklusiven Schulen alternative Zeit- bzw. Stundeneinteilungen vornehmen, wird die Voraussetzung hierfür geschaffen: *„Wir haben keinen strukturierten Stundenplan. Das ist ja nicht so, dass wir im 3/4-Studentakt arbeiten“* (Lehrkraft); *„Da haben wir schon eine allgemein gute Entscheidung, dass wir 60 Minuten-Stunden hier haben. Das ist sicherlich auch etwas, was man zum Gelingen von GU sagen kann, wenn das ganze halt weniger hektisch ist, also diese 45 Minuten halte ich auch für Quatsch“* (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).

Der andere, von den Förderschulen wesentlich öfter angesprochene Aspekt, betrifft den Hinweis auf die Notwendigkeit einer individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkräfte und Schulleitungen der Förderschulen schildern, dass es bei ihnen beispielsweise *„Individualziele (gibt), die jede Woche für jeden Schüler besprochen werden und Lisas Ziel ist ganz oft: Ich sage, wenn etwas mit mir los ist. Zu sagen, dass sie Angst oder Bedenken hat. Manchmal sitzt sie ganz ruhig und ich frage, ob was ist und dann fängt sie an zu flüstern“* (Sonderpädagogin Förderschule). Eine Schulleiterin stellt heraus, dass es *„in der Sekundarstufe zusätzlich ein Förderband "Individuelle Förderung" (gibt), wo es dann noch mal Migranten-Förderung gibt, wo es spezielles Lese-Rechtschreib-Training gibt, wo es eine Englischgruppe gibt. In der Abschlussstufe gibt es einen Praxistag, der ist dienstags. Da arbeiten dann verschiedene Schülerfirmen (...)“* (Schulleiterin Förderschule). Wird bedacht, dass der Anteil schwerstmehrfachbehinderter Schüler an den Förderschulen teilweise sehr hoch ist, zeigt sich, welche noch größere Relevanz dem Aspekt der individuellen Förderung in der schulischen Inklusion dieser Schülerschaft zukommt:

„Was wir auch unbedingt benennen müssen, das ist der hohe Anteil der schwerstmehrfachbehinderten Schülerinnen und Schüler, der auch etwa 2/3, ist 66 %, darüber hinaus auch noch mehr Rollstuhlfahrer, sodass sie also in der Klasse von 10 Schülern durchaus einen Durchschnitt von 7 oder 8 Rollstuhlfahrern haben. Das ist bemerkenswert.“ (Schulleitung Förderschule)

Den Aspekt der differenzierenden Unterrichtsgestaltung abschließend, ist auf die von den Förderschulen angesprochenen Möglichkeiten differenzierender und individualisierender Unterrichtsformen, wie beispielsweise das Lernen an Stationen, projektorientiertes Arbeiten oder ein allgemein sehr handelnder und anschaulicher Unterricht, hinzuweisen:

„Das bedeutet ja, wenn man jetzt zum Beispiel Werkstattunterricht macht, wo die so einzelne Stationen haben und ein Thema erarbeiten, dass man bei einer Station mehrere Schwierigkeitsgrade an Aufgaben hat und bei der individuellen Förderung, wenn man sich unsere Klasse selbst mit den 13 Schülern und Schülerinnen anguckt, die arbeiten alle irgendwo anders eigentlich.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Dann ist auch eine Frage, wie der Unterricht konzipiert ist. Wir arbeiten stark projektorientiert: Wir erarbeiten etwas an einem Gegenstand und dann tüfteln wir es auf. Aber das passt einfach ganz gut und wir merken, dass wir in unserer Klasse, die auch mehrere stark mehrfachbehinderte Schüler hat, oft alle ein Projekt bekommen. Das finde ich sehr schön und das muss natürlich auch ein Unterricht an einer anderen Schule versuchen zu erfüllen. Mir ist klar, dass dies nicht in jedem Fach immer geht. Aber damit man sagen kann, dass das wirklich eine Integration ist, da

kann es nicht sein, dass man nebeneinander her, im selben Raum lernt.“
(Sonderpädagogin Förderschule)

„(...) und in Mathematik ist eben auch der Unterricht sehr handelnd und anschaulich.“
(Sonderpädagogin Förderschule)

„Aber ich denke da, für unsere Schüler ist halt auch immer schon dieser handlungsorientierte Bezug, auch Berufsvorbereitung (...) oder solche Dinge halt. Einfach die motorische Aktivierung (...).“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Eine inklusive Unterrichtsgestaltung, die die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderungen berücksichtigt und ernst nimmt, erfordert den Ergebnissen zufolge also vor allem eine Differenzierung der Materialien und Inhalte, eingebunden in Organisations- und Lernformen, die sowohl Isolationen im Unterricht als auch in außerunterrichtlichen Bereichen vermeiden (innere Differenzierung). Nicht nur, aber vor allem für schwerstmehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler ist eine entsprechende Individualisierung des Unterrichts notwendig, um den einzelnen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. Wird die Frage nach schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt kmE gestellt, so kommt man aufgrund der großen Heterogenität innerhalb dieser Schülerschaft nicht umhin, das auch in den Interviews immer wieder deutlich werdende Spannungsfeld von Zielgleichheit und Zieldifferenz zu thematisieren.

Spannungsfeld: Zielgleichheit und Zieldifferenz

Der Spagat zwischen einer (zieldifferenten) Individualisierung des Unterrichts bei gleichzeitiger Vermeidung von Stigmatisierungen stellt eine große Herausforderung für alle an schulischer Inklusion Beteiligten dar. In vielen Grundschulen ist diese Form des Lernens möglich und wird teilweise seit Jahren praktiziert. In der Breite jedoch ist die (Weiter-) Entwicklung inklusiver Unterrichtskonzeptionen vor allem auch deshalb erforderlich, wenn an die sehr heterogene Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gedacht wird, von der sich bisher lediglich ein Teil in gelingenden inklusiven Settings befindet:

„Genau, Körperbehinderte, die zielgleich unterrichtet werden können. Und im Moment drängen sich diese Schüler nicht auf, weil die wurden bisher auch schon gemeinsam unterrichtet, sondern es gäbe auch andere Schüler, aber da ist, wie gesagt, noch viel Sorge und Angst da bei den Regelschulen (...) und ich kann es auch nachvollziehen.“
(Sonderpädagoge Förderschule)

Die Ergebnisse der vorliegenden qualitativen Studie bestätigen, dass es vor allem Schüler mit einer primären Körperbehinderung und einer zielgleichen Unterrichtung sind, bei denen gemeinsamer Unterricht teils in hervorragender Weise gelingt. Hingegen hatten die „Wechsler“ fast immer eine zusätzliche Behinderung und erhielten nach dem Schulformwechsel eine veränderte Lehrplanzuordnung; es wäre also bereits im gemeinsamen Unterricht eine zieldifferente Unterrichtssituation notwendig gewesen.

Die Schülerinnen und Schüler mit Mehrfachbehinderungen stellen nun allerdings das Gros der Schülerschaft kmE dar (vgl. Hansen 2012 und Lelgemann & Fries 2009), was folglich auch eine veränderte Unterrichtswirklichkeit in der Breite erforderlich machen würde, um auch diese Schülerinnen und Schüler in gelingender Weise an inklusiven Settings teilhaben zu lassen. Die folgende Äußerung einer Sonderpädagogin zeigt auf, dass sich der Großteil

der Schülerschaft nach wie vor nicht im gemeinsamen Unterricht befindet und sich hierfür vor allem die Unterrichtsgestaltung verändern müsste:

„Die Frage ist ja auch, geht so ein Kind mit einer Körperbehinderung, aber einer zielgleichen Ausrichtung in die Integration, kann aber mitlernen, kriegt vielleicht einen Nachteilsausgleich, bisschen reduzierten Stoff, einen Zivildienstleistenden an die Hand, das ist ja wunderschön, aber das ist ja eigentlich selten. Wenn ich auf unsere Schülerschaft gucke, die haben, sagen wir, eigentlich auch alle mit ihrer Körperbehinderung ne Einschränkung beim Lernen und da geht es dann eben los. Da müsste von der Unterrichtskonzeption, eben von vorneherein in der Grundschule so eine hohe Differenzierungsmöglichkeit gegeben sein.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

In der grundsätzlichen Frage nach der sogenannten „Unteilbarkeit“ schulischer Inklusion divergieren die Meinungen der Gesprächspartner. Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass an den bereits zieldifferent arbeitenden Schulen Schülerinnen und Schüler mit Schwerstmehrfachbehinderungen entweder Realität sind („(...) wobei der ..., der jetzt im Moment ein bisschen durch die Presse geht, durchaus nicht unser erstes schwerstmehrfachbehindertes Kind ist. Die hatten wir schon immer“, Schulleitung integrative/inklusive Schule) oder, dass die Aufnahme dieser Schüler unter der Voraussetzung entsprechender Bedingungen grundsätzlich vorstellbar ist:

„Das ist auch für unsere Schule eine Herausforderung. Wir haben die Diskussion und sagen, wir wollen uns auch mehrfach oder schwer- oder schwerstbehinderten Schülern öffnen, aber da müssen wir auch gute Konzepte für haben (...). Weil vermehrt jetzt die Diskussion aufkommt, machen wir eine dritte, vierte Integrationsklasse auf oder welches Konzept fahren wir und, wie gesagt, ich glaube, dass es gut wäre, so eine, sowohl als auch, aber dann mit einer ganz engen räumlichen Verbindung, dass man so ein Konzept fahren kann. Aber da müssten wir noch gucken, wie wir das hier umbauen müssen (...). Der Landschaftsverband kann hier gerne noch einen Turm hin bauen, dann kommen wir nochmal ins Gespräch.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

„(...) körperlich mehrfachs schwerstbehindert, die brauchen eine ganz andere Betreuung und da ist eigentlich mein Weg zu sagen, wir müssten das als Schulverbund, so dass Förderschulen mit Regelschulen eine, möglichst natürlich ortsnah, das ist ja für meine Schule hier ideal. Hier gibt es eine Infrastruktur für einen dritten Turm (...). Der war ursprünglich geplant, ein dritter Turm. Es ist alles da. (...) Ja, das ist die Vision, wenn man hier eine Förderschule, z.B. Landschaftsverband, der die Studie auch in Auftrag gibt, eine Förderschule haben, die in einem organisatorischen Verbund mit dieser Schule steht. (...) Wo dann eben auch schwerstmehrfachbehinderte Menschen am normalen Schulbetrieb teilnehmen können, soweit das eben geht und dann aber genau dort eben diese krankengymnastischen, logotherapeutischen und wir können dann natürlich auch davon profitieren.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Die bereits seit Jahrzehnten zieldifferent arbeitende Grundschule, an der auch schwerstmehrfachbehinderte Schüler unterrichtet werden, vertritt aufgrund der guten Erfahrungen und Bedingungen nachvollziehbarer Weise die Meinung, dass schon sehr früh gesagt worden wäre, „es darf nicht eine neue Grenze geben. Also, die und die und die Förderschwerpunkte kann man noch integrieren und dann gibt es sozusagen noch ne neue

Schwelle. Das war immer unser Anliegen und ich würde sagen, heute sind wir da auch an diesem Ziel angekommen“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule).

Ebenso die Beteiligten derjenigen integrativen/inklusive Schulen mit Sekundarstufen, an denen bisher nicht zieldifferent unterrichtet wird, betonen in diesem Zusammenhang, dass man *„(d)azu (...) halt diese Zielgleichheit aufheben müsste (...). Wir sind noch zu sehr gewöhnt, weil die mehrfach- und schwerbehinderten Kinder doch selten sind, die einfach so zu integrieren, auch so im Lernstoff und so und das macht der jetzt mit und so. Da müssten wir schon, da arbeiten wir dran, weil uns das auch klar ist, da muss noch vieles passieren. Also das sind wirklich so unterrichtliche Sachen“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule).* Weiterhin betont die Schulleitung jedoch zugleich die – bereits beim zielgleichen Unterricht bestehende – Sorge vieler Lehrkräfte, dass allen Schülerinnen und Schülern weniger gerecht werden zu können:

„(...) und dazu müsste man die Möglichkeit haben, ne Lerngruppe zu haben, wo man allen Kindern gerecht wird. Und das sehe ich nicht, also nicht, dass das für uns viel Arbeit wird, das würden wir alle machen, aber ich glaube, Lehrer empfinden als ganz große Belastung – ich sehe das auch bei den GU-Kindern – dass sie die Sorge haben, von der Sorge getrieben werden, dass sie einem Kind nicht gerecht werden, ohne das beschönigen zu wollen.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Auch werden Bedenken hinsichtlich des Aspektes geäußert, dass es ein wesentliches Ziel an diesen Schulen sein muss, *„schulische Abschlüsse zu ermöglichen. Und die müssen dann auch zielorientiert sein und das gehört für mich auch dazu und wenn ich weiß, es gibt ein behindertes Kind, dann muss das die Möglichkeit haben, das zu können, auch dahin gehen zu können. Aber es muss nicht auf Teufel komm raus jeder das machen müssen“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).* Der Sonderpädagoge, der selbst 17 Jahre an einer Förderschule kmE unterrichtet hat und inzwischen seit ein paar Jahren im GU tätig ist, kommt in Bezug auf schwerstmehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler weiterhin zu folgender Einschätzung:

„Das gute an diesem inklusiven Gedanken ist, dass man sich die Frage nicht stellt, so, du gehst jetzt zuerst mal auf die Förderschule, sondern du gehst direkt auf die Regelschule, das fängt in der Grundschule ja schon an. Das find ich gut. Ich kann nicht behaupten, selbst wenn man das jetzt noch weiter machen würde, intensiver machen würde, wenn noch mehr körperbehinderte Schüler an Regelschulen gehen würden, dass dann eine Restschule bleibt, glaub ich einfach nicht. Meiner Einschätzung nach ist es so, wenn ich an den schwerstmehrfachbehinderten Bereich denke, gibt es keine bessere Schulform als die Förderschule kmE, aus dem ganz einfachen Grund, man lebt da miteinander, wir fangen morgens um acht Uhr gemeinsam an und hören nachmittags auf. Wir haben gemeinsam gegessen, wir haben gemeinsam gewickelt, was weiß der Teufel, das gehört ja alles dazu, das ist ja überhaupt nicht das Thema. Diese Möglichkeiten hat ein schwerstbehindertes Kind an der Regelschule nicht, hier gibts noch nicht mal nen Wickelraum, hier gibts noch nicht mal die Möglichkeit, unbeobachtet was zu essen. Ich stell mir das grade vor, in der Mensa, wo 300 Leute sitzen, fang ich an zu füttern. Das funktioniert so nicht. Abgesehen davon, dass ich keinen Bissen in den reinkriegen würde, wäre das ne ziemliche Katastrophe. Nein, ganz im Gegenteil, ich glaube, dass die Förderschulen so hoch spezialisiert sind und so hoch qualifiziert sind, Schüler mit einer körperlichen Beeinträchtigung zu fördern und ich spreche denen auch die Kompetenz zu, zu sagen, jetzt kommen wir an Grenzen, jetzt müssen das andere machen und dann die Leute auch wegschicken, weiterschicken an eine andere Schulform. Aber auch die

Kompetenz zu haben, zu sagen, welchen Sinn macht es, diesen Schüler jetzt in diesen Zwang der Regelschule bringen, was hat der davon? Ich glaube nicht, dass es eine Restschule geben wird, ich glaube, dass die Schülerschaft so individuell ist, dass eine Förderschule immer notwendig sein wird.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Mit dieser Äußerung ist ein weithin bestehendes Spannungsfeld angesprochen, wenn es um den gemeinsamen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler ohne eine Ausnahme geht. Dem Grunde nach stimmt auch die folgende Äußerung einer Mutter eines Förderschülers dieser Ansicht zu. Sie bringt jedoch ebenso ihre Sorge darüber zum Ausdruck, dass aus den Förderschulen in der Konsequenz eine „Verwahrnalt“ werden könnte, indem die Voraussetzung der Zielgleichheit zu herben Qualitätseinbußen führen könnte:

„Und eine Sache ist mir noch wichtig: Wenn wir anfangen zu sagen, wir nehmen die Kinder, die gut sind, in die integrativen Schulen. Ich finde, die Leute, die Entscheidungsträger sind, die sollen sich mal einen Tag in so eine Klasse rein setzen, wo nämlich nicht nur fitte Rollstuhlfahrer sind und nette fröhliche Autisten oder so, die sollen sich auch mal in eine Klasse setzen, wo einer den ganzen Tag "Mülleimer! Mülleimer!" brüllt. Da gibt es auch hier Kinder, die finde ich selbst, obwohl ich ein behindertes Kind habe, super anstrengend. Dann sollen die sich da mal rein setzen und sich mal überlegen, ob so ein Kind in einer normalen Schule Platz hat. Und wenn das dazu führt, dass wir eine Schule mit fitten Behinderten als integrative Schule haben und dann einen Kindergarten oder eine "Verwahrnalt", wo nachher Pflegekräfte aus Saudi-Arabien sind, wenn die Polen zu teuer sind, die diese Kinder bespielen und mit denen mal "Glöckchen bimmeln" und sonst was und die aber dann nur notdürftig gepflegt werden, das ist eine Sache. Und dann glaube ich, ist es nämlich auch nochmal die Schwelle, wer entscheidet, wo die Grenze liegt? Ab wann kommt einer, der behindert ist, in die "Verwahrnalt" und wann kommt einer in die Schule? Wenn dann der Zeiger danach gerichtet wird, wo das Geld im Staat ist und dieser Zeiger dahin verschoben wird, wo die Kräfte am billigsten sind - denn integrative Schule ist teuer. Auch die Lehrer in den normalen Schulen sind nicht alle in der Lage, Kinder in dem Kaliber, die ja auch schwierig sind, zu beschulen - dann gute Nacht Marie, dann kommen wir in Verhältnisse, die wir in diesem Staat nicht mehr haben wollen. Das finde ich ein riesen Problem, das nämlich aussondert. Die, die zu teuer sind, unbequem, die kommen weg und dann werden die ein bisschen gepflegt, die lernen ja eh nichts. Es gibt eine Beschulpungspflicht für alle Kinder und davon würde ich aus diesen ethischen Gründen ungern wegkommen. Und welche Lehrer wollen denn in so einer Schule arbeiten? Die brauchen ja auch mal ein paar gesunde, lachende, springende Fitte, die ihnen was von Computer oder so erzählen, damit sie den Alltag durchstehen. Denn dann haben sie wirklich nur Pfleger und Lehrer wo anders.“ (Mutter Förderschule)

Auch wenn die dargestellte Meinung sehr deutlich formuliert wurde und durchaus grundlegende Diskussionen auslösen könnte, so muss im Rahmen der Diskussion über Zieldifferenz/Zielgleichheit auf das in diesen Äußerungen bestehende Spannungsfeld hingewiesen werden. Komplementär zur Äußerung der Mutter verhält sich die bereits erwähnte Sorge der integrativen Schulen, unter der Voraussetzung der Zieldifferenz die entsprechenden schulischen Abschlüsse zu ermöglichen:

„Ich sehe zusätzlich noch das Problem, dass wir eine Schule sind, die auch Schüler zum Abitur führen sollen, die in eine Oberstufe sollen, und em, dass wir da doch auch in die Richtung schauen müssen und die Bandbreite zu weit wird. Und jetzt die

Schüler, die mir teilweise schon sagen, bei der Binnendifferenzierung, wo ich jetzt nicht so ganz schwache Schüler drin habe, in der 9 z.B., och, das geht ja so langsam, ist das so langweilig, och Frau ..., ne. Wie soll ich die denn da am Rande auch noch mitkriegen? Also selbst, wenn die mal raus gingen mit einem anderen Lehrer oder so. Ich finde das einfach etwas, man versucht etwas in eine Form reinzupressen, und manches geht eben nicht. Es sind ja überall Grenzen und es gibt eben auch Kinder, sei es verhaltensmäßig oder lernmäßig, die aus dem Raster raus fallen (...). Und ich finde, man darf nicht so tun, als gäbe es die nicht, als könnte man alles nur mit den richtigen Rahmenbedingungen schaffen. Das, es gibt irgendwo Grenzen. Und ich meine, dass in diesen anderen, in diesen anderen, im anderen Rahmen, die Kleingruppenförderung und die können wir nicht leisten, mit sieben bis acht Kindern, die optimale mit diesen Kindern ist. Dass die doch noch mehr mitnehmen, als hier in dem großen Pulk, wo sie immer hinten anhängen, immer die Schwachen sind, wo sie niemals die richtigen Erfolge so haben und ich glaube auch dann bei uns ohne Schulabschluss hier durchgeschoben werden und irgendwo in einem Busprojekt landen.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Ein Sonderpädagoge einer Förderschule weist in diesem Kontext darauf hin, dass unter den derzeitigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen nicht unberechtigte Sorgen hinsichtlich der Vereinbarkeit von Zieldifferenz und des vorherrschenden Vergleichsdrucks an den allgemeinen Schulen bestünden. Hier zu vermitteln sei eine wesentlich Aufgabe von Schulleitung, um überhaupt Bereitschaft zu erzeugen:

„Also die haben ja, man muss ja auch sagen, dass die Regelschulen heutzutage auch selber unter ganz hohem, ich sag mal, Vergleichsdruck auch stehen. Es gibt die Vergleichsarbeiten. D.h., ich muss als Schule mich auch letztendlich als eine gute Schule beweisen, jeden Tag neu und dann überlege ich natürlich schon, was kann ich auch wirklich noch leisten, nach unten hin, bei Schülern, die wirklich auch deutlich noch schwächer sind, als die, die ich bisher hatte. Oder dass, ich sage mal, mein Niveau, was ich eigentlich erreichen möchte, auch gefährde. Also das kann ich, das ist eine Sorge, die Schulleiter auch in ihren Kollegien sicherlich vorfinden und die sind auch nicht unberechtigt, aber ich denke, man muss schon überlegen, wie kriegt man das hin, auf der einen Seite Schüler möglichst optimal im Blick auf VERA, auf Vergleichsarbeiten (...) vorzubereiten und gleichzeitig mich ganz neuen Schülern mit ganz besonderen und individuellen Förderbedürfnissen zuzuwenden. Und diesen Spagat hinzukriegen ist sicherlich als Schulleitung auch wichtig, dass man das sorgfältig bedenkt, weil sonst geht das Kollegium auch nicht mit. Sonst rennt man da ins offene Messer und merkt irgendwann, das klappt überhaupt nicht, weil die Bereitschaft nicht da ist.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Die Vereinbarkeit von schulischen Abschlüssen und dem Aspekt der Zieldifferenz wird auch in der folgenden Äußerung unter der Perspektive bildungspolitischer Rahmenbedingungen betrachtet:

„Ich stell mir natürlich so vor, ne Schule, wo auch geistigbehinderte Kinder sind, dazu müsste ganz viel verändert werden, dazu sind die Klassen viel zu groß, dazu müssten auch bestimmte, also unser System von Regeln, ich mein jetzt nicht so Bildungsstandards, die halte ich für ganz wichtig, da muss auch noch viel getan werden, da sind wir weit abgeschlagen, aber unser Regelsystem, unsere Abschlüsse usw., das ist alles viel zu eng. Das ist so genormt, dass Menschen, die auch nur ein Stück nicht diese Norm erfüllen – geistigbehinderte Kinder, die ja aber unglaublich Phantasie haben, kreativ sind, (...) das sind ja Menschen, von denen man ganz viel

lernen kann. Aber die haben in diesem genormten Schulsystem keinen Platz und da müsste sich ganz viel ändern. Warum müssen die die Prüfung machen, die hier alle machen, völliger Blödsinn.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Die Frage nach Zieldifferenz gewinnt demnach in den Sekundarstufen vor allem vor dem Hintergrund der Notwendigkeit zu vergebender Schulabschlüsse an Brisanz. Selbst die Schulleitung einer Förderschule mit Sekundarstufe II weist darauf hin, „dass wir irgendwann auch die Grenze setzen müssen und dann wird es für alle schlimm auch hier im Hause, schlimm, wenn die Behinderung so ist, dass man sagt, unter den Bedingungen deiner Behinderung wirst du nicht zielgleich hier zentrale Prüfungen ablegen können. Das ist dann ganz bitter, aber es hat was Ehrliches an sich.“ (Schulleitung Förderschule).

Klare Lösungen für diese Problematik können auch mit dem Forschungsprojekt nicht dargeboten werden. Deutlich wird jedoch, dass die Frage nach schulischer Inklusion verstärkt Antworten auf die Frage nach Möglichkeiten und bildungspolitischen Rahmenbedingungen eines zieldifferenten Unterrichts erfordert.

Unterrichtsinhalte

Ein inklusiver Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung erfordert neben einer differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsgestaltung, den Äußerungen der Beteiligten der Förderschulen folgend, zudem der Berücksichtigung „besonderer“ Themen bzw. der sonderpädagogischen Reflexion der Unterrichtsinhalte:

„Gelingensbedingungen ist auch, worüber selten geredet wird, dass wir uns natürlich auch, soweit uns Zeit bleibt, aber eigentlich in einer permanenten Diskussion drin sind, wie Unterrichtsinhalte, auch Unterrichtsinhalte, die wir vermitteln, sonderpädagogisch reflektiert werden. In der Mathematik mit ner Wahrnehmungsstörung liegt das auf der Hand. Wir finden es aber z.B. hochinteressant, wie es aber z.B. ist im Deutschunterricht, wie geht denn jemand, ein Spastiker mit Lyrik um. Weil wenn man Lyrik richtig versteht, muss man ein Gefühl für Rhythmus haben. Sonst kann man ein Gedicht nicht interpretieren. Solcherlei Sachen und ich denke mir, wir sind in solchen Diskussionen, das haben wir im Fokus, soviel Zeit haben wir auch nicht, aber wir wissen im Einzelfall, dass wir darauf hinschauen müssen.“ (Schulleitung Förderschule)

Auf diese sonderpädagogische Reflexion der Unterrichtsinhalte kommt auch eine Sonderpädagogin einer anderen Förderschule zu sprechen, indem sie der Ansicht ist, dass „(w)ir Themen aufarbeiten (müssen), die man mit einem nichtbehinderten Kind nicht besprechen muss, gar nicht durchnehmen muss (...). Das zieht sich eigentlich so durch alle Bereiche durch“.

Andererseits merkt eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusiven Schule hierzu kritisch an, dass es im gemeinsamen Unterricht beispielsweise „im Rahmen der Lebenspraxis sicherlich Abstriche (gibt), weil wir so viele lebenspraktische Trainings nicht machen können (...), weil wir das einfach nicht leisten können, da wir nicht nur mit diesen Kindern arbeiten.“ Sie führt weiter aus, dass dieses Thema mit den Eltern auch immer besprochen würde, „dass sie sich da auch andere Erlebenshintergründe mal suchen müssen“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).

Im Kontext der Frage nach Unterrichtsinhalten findet auch das Thema des persönlichen Umgangs mit der eigenen Behinderung Eingang:

„Das Thema Behindertenverarbeitung und wir sind alle verschieden und wie gut, dass wir verschieden sind. Das ist ein Thema, was bei uns im Grunde ab der ersten Klasse läuft. (...) Das ist ein Punkt, der per se eigentlich an alle Schulen müsste. Wie gut, dass wir verschieden sind und sowohl bezogen auf ausländische Mitschüler mit Migrationshintergrund als auch auf alles, auf anders aussehen, Pickel im Gesicht und weiß ich nicht was. Wo heute eben, ja das Augenmerk nur auf das beste und alle sind Superstars.“ (Schulleiterin Förderschule)

In ähnlicher Weise spricht eine Schülerin dieses Thema an, wenn sie sagt, dass *„(z)um Beispiel die Regelschüler wirklich ein Thema haben (sollten), bei dem es um Behinderung geht, damit sie auch wissen, was für Behinderungen es gibt und dass es nichts schlimmes ist“ (Ashlin).*

Ein spezifisches Thema, das immer wieder Erwähnung findet und das im gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Körper- und Mehrfachbehinderung unumgänglich zu berücksichtigen ist, ist der Umgang mit dem Tod:

„Wir haben auch immer wieder mit Todesfällen zu tun und ich denke, das ist etwas, was wichtig ist, dass das in das Schulprofil rein gehört, dass alle Beteiligten aufgeklärt sind und auch lernen damit umzugehen.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Wir haben ja auch Kinder hier an der Schule, wo wir wissen, dass die sterben werden, wo wir auch bewusst damit umgehen und das finde ich auch nochmal ne Erfahrung.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Letztlich erfordern die differenzierende und individualisierende Unterrichtsgestaltung sowie die Aufnahme bestimmter, spezifischer Themen in den Unterricht auch eine Veränderung des Curriculums. Konkret wird in dieser Hinsicht vor allem das Thema der Berufsvorbereitung angesprochen:

„Auch glaube ich, dass das Curriculum an den Regelschulen sich ein bisschen ändern müsste, wenn ich jetzt z.B. an den Bereich Arbeitslehre denke halt. (...) Wo ich sagen würde, das ist sicherlich was, wo man auch dann am Ende viel zu wenig Augenmerk drauf legt in der Integration, wo´s halt alles sehr abschlussorientiert ist und ist halt, sag ich mal, für nicht behinderte Jugendliche schon sehr schwer einen Platz zu finden, geschweige denn, für behinderte junge Menschen (...). Und das finde ich eigentlich das größte Manko, dass dann halt, sag ich mal, die Schüler alle mitlaufen, aber so unter Umständen dann sogar einen Abschluss hinkriegen, aber es ist halt wirklich fast keine Form von Berufsvorbereitung. Praktika oder ein Praktikum mal, dann der Besuch im BIZ, das ist so das, was noch da ist und das geht natürlich nicht, weil unsere Schüler, also gerade KM-Schüler halt viel, viel massive Unterstützung brauchen. Beim Finden erst mal des Weges und dann halt auch des Berufes als solches und dann der Arbeit dann auch.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Schulformspezifische Vorzüge

Den didaktisch-methodischen Aspekt schulischer Inklusion von körper- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern abschließend, gilt es auch an dieser Stelle wiederum auf eine, den Unterrichts- und Leistungsbereich betreffende Ambivalenz hinsichtlich der Beurteilung schulformspezifischer Vorzüge hinzuweisen. Auf der sozialen Ebene konnte hier ein Spannungsfeld festgestellt werden, das sich – bezüglich der

Förderschulen – zwischen den Polen „benötigter Schonraum vs. Isolation“ bzw. „Vorhandensein einer Peergroup vs. Fehlen von wohnortnahen Kontakten“ bewegte.

Hinsichtlich des Unterrichts- und Leistungsbereichs werden an den Förderschulen zusammenfassend als positive Elemente die Entlastung im Leistungsbereich, mehr Zeit im Unterricht für die individuelle Förderung und Diagnostik sowie besondere Lernmethoden und mehr Möglichkeiten zur Vorbereitung der Arbeitssituation herausgestellt:

„Und diese Last ist einem genommen, weil man weiß: Der Moritz wird wahrscheinlich sowieso keinen Hauptschulabschluss machen. Das ist traurig. Das ist eigentlich schlimm. Das ist nichts, was einen wirklich als Eltern freut, aber es entlastet einen natürlich in den Situationen, wo man im Prinzip ein Kind immer treten, prügeln müsste - in Anführungszeichen - damit auch das Klassenziel jedes Jahr erreicht wird. Und das kann ich mir bei Moritz gar nicht vorstellen, dass wir das geschafft hätten.“ (Mutter, Moritz)

„Es ist wie ein neues Leben. Kann ich so sagen. Ich stand Jahre unter Druck. auch diesem psychischen Druck, die muss das schaffen, die muss die Note und dann ist schon wieder ne Arbeit und da lernen, die Hausaufgaben. Wir kamen gar nicht mehr durch.“ (Mutter, Hanna)

„Hier finde ich es gut, dass wir das so machen, dass man auch Zeit hat, etwas zu Ende zu machen. Manchmal muss auch jemand mittendrin aufhören, aber wir machen das so, dass man noch in Ruhe Zeit hat, das zu Ende zu machen.“ (Lisa)

„Wir machen für jeden Schüler und jede Schülerin einen Förderplan, man guckt ganz individuell hin, was braucht das Kind, wo steht es grade, also eine Diagnostik ist ja immer sehr differenziert vorhanden.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Ja, also den Vorteil von den Förderschulen finde ich einfach die besonderen Lernmethoden.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Andererseits werden von den Eltern der Förderschule in diesem Bereich vor allem Abstriche hinsichtlich des Schulabschlusses oder des Lernniveaus gemacht:

„Der Kompromiss ist, oder wo man Abstriche macht, ist die Ausbildung (...).Das Lernniveau ist natürlich deutlich drunter. Das ist einfach so. Als ... gerade frisch von der Hauptschule kam, hat er immer gerne Englisch gemacht, sagte man hier, Englisch? Haben wir schon mal gehört.“ (Vater Förderschule)

„... hat mehr Hausaufgaben bekommen, da hat er auch mehr gelernt in kurzer Zeit. Hier in dieser Schule, ein Thema wird monatelang durchgezogen und dort in der Grundschule nicht so, geht alles etwas schneller.“ (Mutter Förderschule)

Auch eine Sonderpädagogin ist der Ansicht, dass, *„(...) wenn man vielleicht auf Schulinhalte guckt, dann geht hier vielleicht einiges verloren, aber in anderer Hinsicht, in lebenspraktischer Förderung wird es hier mehr geben“* (Sonderpädagogin Förderschule). Zudem geben Beteiligte beider Schulformen mit Blick auf die Rolle der Lehrkraft an, dass die Gefahr besteht, *„wenn ich mich so isoliert bewege, dass ich nur noch so meinen eigenen Bereich sehe und wenig Blick habe für Vergleiche, ich sag mal im "Üblichen des Normalen, des nicht Eingeschränkten" und das ist so was, wo wir als Kollegen, z.B. wenn wir Schulabschlüsse nehmen, dass wir uns immer wieder orientieren müssen und laden die Kollegen auch dazu ein, manchmal wieder zu hospitieren in der Regelschule, um so einen Blick zu kriegen für reguläre Schule“* (Sonderpädagoge Förderschule). Wesentlich deutlicher wird in diesem Punkt eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule: *„Ich könnte*

es mir nie mehr vorstellen an einer Förderschule zu arbeiten. Weil man verliert die Relation zu dem, was Kinder wirklich können“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).

Darüber hinaus wird vor allem von Beteiligten der integrativen/inklusive Schulen verhältnismäßig oft die Meinung vertreten, dass es an der Förderschule *„dann eher nach unten weg(geht) und das ist kein Anreiz mehr für die Kinder. Wenn wir hier schon mal, gerade die Down-Syndrom Kinder, die sind zum Teil auch vom Verhalten recht schwierig, wir hatten letztes Jahr, vorletztes Jahr, glaube ich auch ein Kind, wo die Kollegin dann an die GB-Schule gegangen ist und gedacht hat: Boah, das geht einfach hier nicht mehr in diesem Rahmen. Ist dann wiedergekommen und hat gesagt: Ne, tut mir Leid, dann lieber hier mit Schwierigkeiten, aber da ist überhaupt keine Anregung für den, dann soll er lieber hier bleiben, dann haben wir eine Schulbegleitung beantragt.“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Dieser Sichtweise entsprechend machen viele Beteiligte der integrativen/inklusive Schulen deutlich, dass sie der Ansicht sind, ein großer Vorteil des gemeinsamen Unterrichts bestehe hinsichtlich des Leistungsaspektes auch darin, *„dass die Kinder schon unter gleichaltrigen, ganz normalen Jugendlichen sind. Das ist, glaube ich, eine phasenweise ganz ganz wichtige Erfahrung für die Kinder und fördert sie auch sozusagen unterschwellig die ganze Zeit, weil sie mit ganz anderen Inhalten auf einem ganz anderen Niveau konfrontiert werden oder sich auch auseinander setzen müssen“* (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).

Wie sich bereits auf der sozialen Ebene gezeigt hat, führen die Gesprächspartner Vor- und Nachteile beider Schulformen auch im Leistungs- und Unterrichtsbereich an. Sollen die dargestellten Erfordernisse einer inklusiven Unterrichtsgestaltung (Differenzierung von Materialien, Inhalten, Lernformen, Methoden und ggf. zieldifferente Lernstandards) keine bloßen hehren Ideen bleiben, so ist es zwingend erforderlich, die Frage zu stellen, welcher konkreter Bedingungen ein solcher Unterricht und damit auch, welcher „Vorteile“ es für die beteiligten Lehrkräfte bedarf, um das für Schülerinnen und Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung bestmögliche inklusive schulische Bildungsangebot zu gestalten und damit nicht zuletzt auch die Bereitschaft hierzu zu erhöhen. Bezugnehmend auf die bereits aufgeworfene Prämisse eines Schulleiters, muss für die Bereitschaft und Umsetzung schulischer Inklusion das Ziel, diese möglichst im Sinne eines *„Vorteils für alle“* gestalten und auf diese Weise erfahrbar machen zu wollen, für alle Beteiligten klar erkennbar sein. Bestätigung findet diese These, insofern selbst die beteiligten integrativen/inklusive Schulen mit mehrjähriger Erfahrung betonen, dass auch für sie eine Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts ohne die entsprechenden Ressourcen nicht in Frage käme:

„Wir wollen es aber nicht machen, ohne dass uns die Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Weil ein springender Lehrer, der mal da und da springt, der wird nicht diese Gemeinschaft, diese Stärke herstellen, sodass jeder profitiert, das wird sehr schwierig werden.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Die folgende Ergebnisbeschreibung fokussiert daher auf die Bedingungen oder Ressourcen, die die beschriebene inklusive Unterrichtsgestaltung von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung unweigerlich erfordert oder anders: *„(D)ass im Grunde genommen auch an die Ressourcen gedacht werden muss, wenn so was auf den Weg gebracht wird“* (Sonderpädagoge Förderschule).

b) Personelle Voraussetzungen des inklusiven Unterrichts

Doppelbesetzung des Unterrichts und sonderpädagogische Fachkompetenzen

Auf die Frage nach konkreten Gelingensbedingungen schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderungen wurde – abgesehen von der Haltungs- und Einstellungsfrage – die Doppelbesetzung des Unterrichts, also die Anwesenheit einer Regel- und einer Förderschullehrkraft pro Klasse zugleich, mit Abstand am häufigsten benannt. Untrennbar mit dem Code „Personalbesetzung (Lehrpersonen)“ verbunden ist dabei der Code „Fachkompetenzen.“⁴ Die Analyse dieser Codierungen zeigt, dass insbesondere für die Verwirklichung der soeben beschriebenen inklusiven Unterrichtsgestaltung personelle Unterstützung in Form von Sonderpädagogen respektive spezifischen Fachwissens von allen Beteiligten als unabdingbar angesehen wird. Für eine systematisierte Darstellung werden zunächst die generelle Notwendigkeit der Doppelbesetzung und die damit einhergehende Teamarbeit, sodann die spezifischen sonderpädagogischen Aufgaben- und Wissensbereiche dargestellt.

Die folgende Übersicht zeigt, dass die Doppelbesetzung des Unterrichts von allen Befragungsgruppen beider Schulformen als notwendige Bedingung schulischer Inklusion genannt und beurteilt wird:

Tabelle 6: Wichtigkeit der Doppelbesetzung des inklusiven Unterrichts aus Sicht aller Befragungsgruppen

	Förderschule	Integrative/inklusive Schule
Schulleitung	<i>Es gehört dazu, dass wir sicherlich, wie das an ner Förderschule notwendig und richtig ist, dass wir die personelle Ausstattung haben. Also z.B. im Lehrerbereich, das hat zur Konsequenz, dass wir kleine Lerngruppen einrichten können.</i>	<i>Für mich ist die Inklusion zum Motor der Schulentwicklung geworden, aus einem ganz einfachen Grund: Die Schule hier hat fast durchgehend alle Stunden doppelt besetzt, also immer Sonderpädagoge/Regelpädagoge (...) und durch dieses permanente Gespräch zwischen Sonderpädagoge und Regelpädagoge entsteht eigentlich das, was wir in unserem Beruf oft nicht tun, nämlich ein Zwang zur Selbstreflexion und der Methoden.</i>
Sonderpädagogen	<i>Doppelbesetzung, Sonderpädagoge dabei, das sind glaub ich Sachen, die dann notwendig sind.</i>	<i>Was immer jetzt politisch passiert, die [=Eckpfeiler des GU] wollen wir haben, dass die da sind und dafür brauchen wir natürlich die Sonderschullehrer, dafür brauchen wir die Kapazitäten auch der Schule, damit Doppelbesetzungen möglich sind, weil nur dann kann man ganz differenziert arbeiten. Ein Lehrer alleine mit 30 Schülern schafft es nicht, drei, vier verschiedene</i>

⁴ Zwischen diesen beiden Codes bestehen die meisten Überschneidungen der gesamten qualitativen Inhaltsanalyse.

		<i>Mathetests zu machen oder oder, genau aufzuspüren, der braucht das, der braucht das und der braucht das. Zu zweit ist das leistbar.</i>
Lehrkraft	–	<i>Das Optimale ist natürlich, dass jede Klasse einen Sonderschullehrer hat, in den GU-Klassen. Es ist ja jetzt schon arg gekürzt worden. Es soll wahrscheinlich noch weiter gekürzt werden, sodass die hin- und herspringen müssen, das wird schwierig. Es muss schon so sein, dass der in einer Klasse sein kann.</i>
Eltern	<i>Ja, also es wäre schon mein Wunsch, dass eben vor allen Dingen mehr Lehrkräfte zur Verfügung stünden oft.</i>	<i>Hier ist mein Sohn, weil es eine Doppelbesetzung gibt, die für mich ein absolutes Qualitätskriterium für gemeinsamen Unterricht darstellt.</i>
Schüler	<i>Das kann ich auch für die Regelschulen auch nur empfehlen, mehrere Lehrer. Ein Lehrer hat ja nicht den ganzen Überblick und kann nicht immer ein Auge darauf haben, wo ein Schüler gehänselt wird und wo er gerade Probleme hat. Das ist blöd.</i>	<i>Wir haben ja in der Schule, in jeder Klasse, wo ein Rollstuhlfahrer ist, auch einen Sonderschullehrer. Wenn so was [=Mobbing] aufkommen sollte, würde das direkt besprochen, weil wir einmal in der Woche so eine Besprechstunde haben, die ganze Klasse und da können wir ansprechen, was einem nicht gefällt und das wird dann besprochen.</i>

Die Besetzung des Unterrichts mit jeweils einer Regel- und einer Förderschullehrkraft wird für einen inklusiven Unterricht vielfach als „absolute Voraussetzung, ohne die (...) es nicht geht“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule) beschrieben. Viele weitere Äußerungen ließen sich anführen, die betonen, dass man die inklusive Unterrichtsgestaltung „nur zusammen (schafft)“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule) oder, dass, „wenn eine Lehrerin da alleine irgendwie die Dinge regeln soll, es (...) einfach nicht (geht), es geht definitiv nicht“ (Schulleitung Förderschule). Manche Beteiligte der integrativen/inklusive Schulen weisen auch daraufhin, dass „die Doppelbesetzung (...) viel viel stärker sein (müsste), als das, was wir im Augenblick haben und das, was uns von der Landesregierung vorgegeben wird. Wir bräuchten mehr Stellen im Sonderpädagogikbereich als wir momentan haben, (...) denn ein Sonderpädagoge ist ganz einfach zu rechnen, hat 24 oder 25,5 Stunden und der Schüler hat in der Regel über 30, dann sind pro Jahrgangsstufe sechs Stunden übrig und die sind dann, müssen mit Regellehrern doppelt besetzt werden, aber das muss das Land auch bezahlen. Und da knappst gerade. Gerade, wenn sie da immer weiter zurückschrauben.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule).

Doppelbesetzung und Teamarbeit

Eine Doppelbesetzung des Unterrichts wird von allen Beteiligten sowohl der integrativen/inklusive Schulen als auch der Förderschulen als unerlässlich für das Gelingen inklusiven Unterrichts eingestuft. Allerdings setzt dies unweigerlich voraus, dass Lehrkräfte im Team zusammen arbeiten und im besten Falle miteinander harmonisieren: „Teamarbeit

wäre das Wichtigste (...)" (Sonderpädagogin Förderschule), „(w)enn wir uns die zwei Lehrer angucken, das ist natürlich spannend. Die beiden müssen natürlich genauso Teil des gemeinsamen Unterrichts sein, die müssen miteinander harmonieren (...)" (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Eine gute Teamarbeit wird unter anderem auch deshalb als so wichtig angesehen, da sie eine Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler haben kann:

„Und ich denke, dass so dieser Teamgedanke ganz entscheidend ist und der überträgt sich auch auf die Schüler, das finde ich, ist nämlich auch ne ganz wichtige Sache, dass die auch merken, da vorne stehen nicht irgendwelche Einzelkämpfer, die so irgendwie sich immer nur durchsetzen wollen und müssen, sondern da sind auch Leute, die zusammenarbeiten und die erwarten auch, dass wir zusammenarbeiten und die sehen auch, dass wir als Lehrer zusammenarbeiten. Also ich glaube, das ist mir total wichtig.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Dem eingangs formulierten Grundgedanken folgend, muss die Doppelbesetzung des Unterrichts –abgesehen vom Vorteil für die Schüler –auch als Vorteil der Lehrkräfte, die bisher keine Erfahrung im gemeinsamen Unterricht gemacht haben, angenommen und als solcher verstanden werden. So berichtet eine Sonderpädagogin einer Förderschule davon, dass die Teamarbeit *„ja auch mit ein Kriterium (ist), warum wir diesen Beruf machen (...)"*. Sie weist im Gegenzug darauf hin, dass *„das (...) aber sicherlich nicht bei jedem so (ist) und ich denke, das wäre schon eine wichtige Voraussetzung, dass es denen, die es machen, nicht aufgedrückt wird, sondern, dass die das auch wollen und Spaß daran haben und dann kann ich mir das auch vorstellen“* (Sonderpädagogin Förderschule). Hiermit übereinstimmend umschreibt die Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule die Voraussetzung der Teamarbeit damit, *„erst mal die Türen aufzumachen“*, was aber aufgrund der Tatsache, dass viele Kolleginnen und Kollegen an den allgemeinen Schulen immer gewöhnt gewesen seien, *„ich mache meine Tür zu und ich bin da alleine“*, auch zu Ängsten und Sorgen führen könne (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Viel stärker im Team zu arbeiten, so eine Förderschullehrkraft, müsse also *„unter Umständen erst mal gelernt werden“* oder anders: *„Aber ganz sicherlich muss dann Teamarbeit gefordert und gefördert werden, jetzt bei den Kollegen. Das ist sicherlich die Ebene, ohne die es überhaupt nicht geht“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).

Die von den Beteiligten als Vorteil eingestufte Gelingensbedingung der Doppelbesetzung kann von allgemeinen Lehrkräften zunächst durchaus auch als eine Herausforderung erlebt werden, in jedem Fall erfordert die Doppelbesetzung eine grundsätzliche Umstellung bezüglich des eigenen Unterrichts- und Arbeitsverhaltens. Interessant ist daher die Frage, wie die Lehrkräfte an den integrativen/inklusive Schulen, die keine sonderpädagogische Ausbildung absolviert haben, dieses Unterrichten im Team erleben, bevor im nächsten Schritt nach Organisationsstrukturen sowie spezifischen Fachkompetenzen und Aufgabenbereiche der an integrativen/inklusive Schulen arbeitenden Förderschullehrkräfte gefragt wird.

Alle interviewten Lehrkräfte geben an, dass sie gerne mit den Förderschullehrkräften im Team arbeiten:

„Dann bildeten wir immer zwei GU-Klassen und zwei normale, also zwei ohne GU. Und em, das war dann auf freiwilliger Basis, aber es gab so ein Team, also wir haben uns von Anfang an da immer mit, ich fand das toll, ich fand den Gedanken super. Und ich finde den nach wie vor superlativ (...)." (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„Ja, ich unterrichte sehr, sehr gerne in I-Klassen. Ich finde zum einen das Teamteaching super, weil (...) sie dann z.B., wenn ich mit ihr zusammen bin in der

Doppelbesetzung, Sachen auffangen kann, die sie durch einen externen Blick dann einfach auch sieht.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„(...) aber ich hab natürlich ne große Unterstützung durch die Frau Wir unterstützen uns ja alle und tauschen uns da aus (...).“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Die Äußerungen zeigen, dass die Zusammenarbeit im Team von den Regellehrkräften als unterstützend und bereichernd erfahren wird. Bevor im Folgenden konkrete Gründe hierfür bzw. die sich aus der Doppelbesetzung ergebenden Vorteile für die Lehrkräfte, aber auch für die Schüler aufgezeigt werden, gilt es darauf hinzuweisen, wie die Doppelbesetzung an den einzelnen Schulen organisiert ist bzw. in der schulischen Inklusion den Ergebnissen nach organisiert werden könnte.

Organisation der Doppelbesetzung: Feste Zuordnung und gemeinsame Verantwortung

Von den Gesprächspartnern wird explizit darauf hingewiesen, dass unbedingt zu berücksichtigen sei, *„dass die Förderlehrer auch Teil des Kollegiums sein müssten und da auch dazugehören müssten und mir ihrer vollen Stelle da arbeiten müssten“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Auf das Problem der sogenannten Abordnung, *„d.h. die Kollegen werden offiziell an Förderschulen geführt und werden aber Jahr für Jahr [an die integrative/inklusive Schule] abgeordnet“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule), sei an dieser Stelle lediglich hingewiesen, da es auf der außerschulischen Ebene nochmals aufgegriffen wird. Damit die Doppelbesetzung auch als Vorteil für Lehrkräfte und Schüler erfahrbar wird, ist es zunächst wichtiger, so die Schulleitung weiter, dass die Förderlehrkräfte *„mit ihren vollen Stunden in der Schule sind und nicht dann noch hin und her fliegen, das hat am Anfang nicht funktioniert und das erlebt man eigentlich immer wieder.“* Zuspruch erhält diese Aussage von allen an den beteiligten integrativen/inklusive Schulen arbeitenden Förderlehrkräften. Eine nur stundenweise Zuordnung und Anbindung an die Schule bzw. die Schülerinnen und Schüler wird vehement abgelehnt:

„Ich finde es schrecklich, wenn es dazu führt, dass wir wieder so Kofferlehrer haben, die wieder von einer Schule zur anderen Schule gehen, das finde ich ganz furchtbar.(...) Wenn ich mir so vorstelle, ich hätte eine Grundschulklasse und da drin wären Förderkinder und es würde, wenn ich dann, ich sag mal drei Förderkinder hätte, dann kämen wahrscheinlich sechs Stunden ein Sonderschullehrer die Woche dazu und den Rest wäre ich alleine, ich glaub, dann würde ich sagen, ihr seid verrückt, das geht gar nicht, weil ja auch innerhalb der Grundschüler, die sind ja auch keine homogene Masse, da sind ja auch nochmal Unterschiede und ich mein, das macht man ja jetzt von den Kompetenzzentren aus, dass die versuchen, möglichst viele E- und SB- Kinder in den Klassen zu lassen, aber wenn ich mir da einen E-Schüler vorstelle oder zwei, drei E-Schüler, Autisten oder wie auch immer in der Grundschulklasse und ich wär allein und da kommt einer nur zur Beratung, was ich denn dann mit den Kindern mache und den Rest der Zeit bin ich dann mit 26 Kindern, inklusive drei Förderkindern allein, ich find das echt ne Zumutung, ich finde das eine Unverschämtheit.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Die Doppelbesetzung an diesen Schulen ist daher vielmehr so organisiert, dass, wie ein Sonderpädagoge es beschreibt, *„wir nicht mit dem Klappaltar hier hin(kommen) und unsere Stunden (machen) und sind wieder weg, sondern wir sind von morgens bis abends hier (...).Genauso gut ist es so, dass in der Steuergruppe, das ist eines der höchsten Gremien in*

der Schule, die auch die pädagogische Arbeit betreuen, GU-Kollegen drin vertreten sind. Also wir gehören auch wirklich tatsächlich ganz bewusst auch zum Schulleben, das ist so implementiert im Konzept. Und ich glaube, dass das auch einer der Gründe ist, warum das so ganz gut miteinander verzahnt ist. Und wir feiern gut alle zusammen Karneval“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule). Hinsichtlich einer nur stundenweisen Abordnung wird hingegen unter anderem die Sorge zum Ausdruck gebracht, dass,

„wenn das nämlich Eltern dann spüren, dass das mit der Inte-, dann klappt die Integration auch nicht und das hat dann wiederum, dann nehmen sie das Kind doch auf die Förderschule irgendwann, das spricht sich rum, die Eltern kriegen Angst und dann ist das ganze zum Scheitern verurteilt. Davor habe ich einfach Sorge. Wenn es so ist, wie an unserer Schule, so würde ich es mir für alle Schulen wünschen, dann klappt das auch, aber einfach nur ein behindertes Kind in die Schule stecken und mit drei Stunden in der Woche abzudecken, geht nicht.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Für eine feste, dauerhafte Zuordnung spricht vor allem auch die bessere Anbindung an das Kollegium sowie an die Schülerinnen und Schülern selbst, wodurch eine intensive Teamarbeit und Unterstützung für die Schüler erst ermöglicht wird:

„Ich glaube unser System ist besser, weil wir einfach hier auch an der Schule sind. Und die Kollegen, die mit dem Handwerkskoffer von Schule zu Schule gehen, da fehlt A die Anbindung ans Kollegium, um wirklich diesen Weg zu wählen, hör mal die Arbeit digital, ach haste da schon das Mikrophon aufgebaut (...), da kann man viel, viel mehr einwirken mit seiner Art als mit seinem Handwerkskoffer, den man dabei hat, als die, die da reinkommen. Die fühlen sich nicht angebunden, A an die Klasse und B nicht an die Kollegen und Kolleginnen und das Kind. Kann ich mir eventuell vorstellen, wenn man nicht jemanden so jeden Tag vielleicht mal eine Stunde sieht oder jeden zweiten Tag oder den ansprechen kann, dann ist das schwer, auch so eine Art Vertrauen aufzubauen. Und da auch vielleicht mal zu sagen, hier geht's mir schlecht. Das kann ich mir vorstellen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Der Vorteil einer festen, dauerhaften Zuordnung erleichtert und unterstützt also Absprachen und verbessert den Beziehungsaufbau zu den Schülerinnen und Schülern. Auch ein Sonderpädagoge einer anderen integrativen/inklusive Schule betont, dass durch die festen Zuordnungen vor allem der Beziehungsaufbau zu den Schülern mit Behinderung profitiert:

„Zum Konzept gehört eben auch, dass möglichst ein kleiner Pool an Lehrern in dieser GU-Klasse arbeitet und die Schüler, wie jetzt z.B. mit Down-Syndrom auch kennt und sich da nicht immer völlig neu drauf einstellen muss, weil auch viel über Beziehungen läuft.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

An einer der integrativen/inklusive Schulen ist die Doppelbesetzung in diesem Sinne sogar derart organisiert, *„dass der Sonderschullehrer, die Sonderschullehrerin fest in ihrem Team ist, fest einer Klasse zugeordnet ist, mit allen Stunden, die sie hat und das für die Zeit von sechs Jahren“* (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).

Neben der, als Gelingensbedingung schulischer Inklusion einzustufenden, dauerhaften Zuordnung der Förderschullehrkraft zu einer Klasse, zeigt die Analyse, dass die Rolleninterpretation und Aufgabenverteilung in der Doppelbesetzung an allen integrativen/inklusive Schulen in nahezu identischer Weise beschrieben wird. Immer wieder

wird in diesem Zusammenhang die gemeinsame Verantwortlichkeit des Regel- und Förderlehrers für die gesamte Klasse betont:

„(...) aber so diese gemeinsame Verantwortlichkeit mehrerer Lehrer für eine Lerngruppe, das ist so ein riesen Gewinn für alle und das spüren auch die Eltern der Nichtförderkinder, das ist jetzt nicht nur die hehre Haltung, die sehen durchaus auch die Vorteile und die sind auch gegeben.“ (Schulleitung integrative/inklusive)

An den Schulen gibt es keine strikte Trennung, wer für welche Schüler zuständig ist, *„(d)er Sonderpädagoge kümmert sich genauso – sowohl im Unterricht als auch auf den Konferenzen und auch in den Pausen und Wandertagen – um alle Schüler. Und umgekehrt kümmert man sich natürlich die ganze Zeit auch besonders um die GU-Schüler, die nen besonderen Bedarf haben. Also das ist überhaupt nicht getrennt“* (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Auch die Sonderpädagogin einer anderen Schule betont, es sei an der Schule so, *„dass die Grundschullehrerin und ich gucken, wir sprechen es ab, wer macht was oder man sieht es, was gemacht werden muss und dann ist der eine mal schneller und mal ist der andere schneller. Da gibts irgendwie keine spezifischen Aufgaben. Man kümmert sich um alle Kinder gleichermaßen“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Diese gemeinsame Verantwortung ist einer Mutter auch deshalb wichtig, *„sodass es nicht heißt: Der Louis ist, ne, kann das nicht“* (Mutter, Louis).

Nicht zuletzt, um solche stigmatisierenden Situationen zu vermeiden, haben beide Lehrkräfte an fast allen dieser Schulen Klassenlehrerfunktion in den GU-Klassen, *„weil“,* so eine Sonderpädagogin, *„das ganz entscheidend ist, dass uns die Kinder als richtige Lehrer erleben, und nicht als die Sondertante oder den Sonderonkel, der da mit den behinderten Kindern nochmal ein bisschen was übt und nochmal Lesen, (...) (g)anz wichtig, für die Regelkinder muss man als kompetente Person in Sachen Schule erlebt werden. Und nicht als der: Ach, das ist der, der mit dem ... da grade mal die Ärmchen rauf und runter bewegt“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).

Wie die bisherigen Ergebnisse auf der unterrichtsbezogenen Ebene gezeigt haben, benötigt ein inklusiver Unterricht, der die Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung ernst nimmt,

- eine möglichst konsequente Besetzung des Unterrichts mit einer Fach- und einer Förderlehrkraft
- partnerschaftliche Teamarbeit zwischen den Lehrkräften,
- eine feste Zuordnung der Förderlehrkräfte zur Schule und zur Klasse sowie
- die gemeinsame Verantwortung für die Planung und Durchführung des Unterrichts, letzteres, soweit möglich, in beidseitiger Klassenlehrerfunktion.

Wie lässt sich nun die Besetzung des Unterrichts mit einer Förderlehrkraft begründen, inwiefern können also die Regellehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler selbst sowie die Eltern von dieser Doppelbesetzung profitieren?

Aufgabengebiete und Wissensbereiche der Förderlehrkraft im inklusiven Unterricht

Anhand der Inhaltsanalyse lassen sich vier wesentliche Aufgabengebiete und Wissensbereiche der sonderpädagogischen Lehrkraft im und für die Ermöglichung inklusiven Unterrichts benennen:

- Lernbedingungen schaffen,
- Beratung,
- sonderpädagogische Fachkompetenzen und besondere Aufgabenbereiche,
- sozial-integrative Funktion.

a) Lernbedingungen schaffen

Eine besonders große Unterstützung für Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler ergibt sich durch die Doppelbesetzung für den Unterricht selbst. So können hierdurch, wie bereits angeklungen ist, beispielsweise kleinere Lerngruppen gebildet und somit notwendige differenzierende Unterrichtsformen ermöglicht werden:

„Wenn ich es jetzt so sehe bei meinen Teamkollegen, das klappt auch alles sehr gut so zwischenmenschlich und so, dieselben Ansätze. Die sehen dann auch den Vorteil darin, weil auch die Hälfte ihrer Unterrichtszeit ich auch da bin. Hab dann auch viel Zeit, um Sachen zu übernehmen oder wo man mal sagt, man teilt mal ein Gruppe (...).“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Das ist ein Grundpfeiler dieser Schule, dass in jeder der 12 Integrationsklassen auch ein Sonderschullehrer mit ist, der weitestgehend die Klasse oder die Stunden dann doppeltbesetzt und das ermöglicht dann natürlich viele Optionen, um Unterricht, auch inklusiven Unterricht, zu gestalten.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Eine Lehrkraft betont zudem, dass er die Doppelbesetzung auch deshalb als Vorteil erlebt, insofern *„dann gerade auch eine Fremdbeobachtung mit rein(kommt), die ganz wichtig ist. Und wenn ... zu mir sagt: Hey, das war heute aber mal großer Bockmist, der da gelaufen ist, dann ist das auch ein Feedback, was ich ganz dringend brauche, wo ich dann auch sagen kann, ok und komm, beim nächsten Mal gehts anders. Das sind nicht alles Referendariatsvorführstunden“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule).*

Die Doppelbesetzung des Unterrichts ermöglicht hierdurch zudem eine individuellere Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Inklusiver Unterricht, der bestmögliche Lernbedingungen zu schaffen bestrebt ist, lässt sich, wie eingangs deutlich wurde, mit nur einer Lehrkraft nicht verwirklichen. Da, wie es eine Mutter formuliert, *„diese Kinder (...) mehr Aufmerksamkeit brauchen“*, sei es schon toll an der Schule, *„weil man diese Möglichkeit [=Doppelbesetzung] hat“ (Mutter, Max)*. Bleibt man als Beispiel bei diesem Schüler, so betont auch dessen Lehrkraft, dass es vor allem die Doppelbesetzung gewesen sei, die *„dem Max gut geholfen hat (...), dass wir so viel Personal haben (...).“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)*. Auch der Schulleiter einer integrativen/inklusive Schule stellt heraus, dass *„gerade auch die Eltern der Förderkinder (...), die schätzten das auch, dass die Kinder hier sehr gut fachlich auch betreut werden, in jeder Hinsicht“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)*. Ein konkreteres Beispiel dafür, inwiefern die Anwesenheit der Förderlehrkraft die Lehrkraft sowie vor allem die Schülerinnen und Schüler unterstützt, gibt eine Lehrkraft:

„Moment, der guckt ja immer noch so, als hätte der es nicht verstanden und [die Kollegin] kann nochmal auf einer anderen Ebene das auch nochmal erläutern und

erklären, während ich dann vielleicht mich schon anderen Kindern zuwende.“
(Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Die Anwesenheit einer Förderlehrkraft hält also überhaupt erst die Möglichkeit bereit, auf den einzelnen Schüler näher einzugehen und, das ist vielleicht das Entscheidende an dieser Äußerung, die Erklärung für den Schüler „*nochmal auf einer anderen Ebene*“ zu geben. Im Idealfall, so ein Sonderpädagoge dieser Schule, wechselten sich beide Lehrkräfte im Unterricht ab, „*sodass einer den Unterricht federführend leitet und der andere arbeitet zu, der guckt, wo sind alle Schwächen, wo muss ausgeglichen werden*“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule). Weiterhin beschreiben Förderlehrkräfte ihre Aufgabe hinsichtlich des Unterrichts auch damit, „*Lernbedingungen zu schaffen für die Schüler mit einer Behinderung hier an der Schule, die es ihnen möglich machen, diese Schule zu schaffen. Also Bedingungen zu schaffen, damit sie es schaffen können Das heißt, ich trag denen nicht den Hintern hinterher und ich mach auch keine Nachhilfe, dann wär ich ja ein sehr teuer bezahlter Nachhilfelehrer.*“ Dies könne beispielsweise auch bedeuten, „*dass er nen Partner kriegt bei der Partnerarbeit oder dass er bestimmte Dinge sieht, hört, mitkriegt*“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).

b) Beratung

Von allen Seiten wird die Anwesenheit von Sonderpädagogen nicht nur aufgrund ihrer Unterstützung im Unterricht als notwendig beurteilt, sondern auch hinsichtlich der Möglichkeit, Beratungsgespräche in Anspruch zu nehmen. Ein Schulleiter bringt dies zum Ausdruck, indem er ganz klar formuliert, dass „*die entsprechende Anzahl an Sonderpädagogen (...) einfach erforderlich ist, auch zur Beratung der Regelschullehrerinnen, der Regelschullehrer*“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule). In vielen Äußerungen der Regellehrkräfte findet diese Einschätzung Bestätigung:

„(...) oder von den Sonderpädagogen auch viele Inputs bekomme, wo sind konkret die Sachen, wo wir weiter fördern müssen bzw. wo wir vielleicht auch Nachteilsausgleich geben müssen, was sind die Nachteilsausgleiche und dann sprechen wir solche Sachen entsprechend auch durch vorher und dann bauen wir das so ein möglichst.“

„Wir haben dann, wenn irgendwo mal was nötig war, da hab ich mich von den Sonderpädagogen unterrichten lassen (...).“

„Das sind so Sachen, das kann ich nicht und da könnte ich mich zwar einarbeiten, aber warum, wir haben ja die Fachkräfte da und das sind auch dann so die Punkte, wo die ihr Fachwissen einbringen und ich dann da auch ne Antwort kriege und weiß, wen ich fragen muss (...).“

„Also, es gibt ein Fachteam Deutsch, es gibt ein Fachteam Mathe, es gibt auch ein Fachteam Sonderschule und da bin ich z.B. am Anfang ein paar Mal hingegangen, um mich einfach da zu informieren, wie sieht es aus und so weiter.“

Auch die Eltern berichten davon, dass die Möglichkeit der Beratung von Sonderpädagogen, wie das folgende Beispiel einer Mutter zeigt, sehr geschätzt wird:

„Und natürlich auch die Ausbildung der Lehrerinnen, dass sie Sonderpädagogen sind, spielt natürlich auch ne riesen Rolle. Das ist ganz toll, denn die wissen auch, wie sie mit solchen Kinder umgehen müssen. Da fühlt man sich dann vielleicht, sagen wir

mal, nicht so ausgegrenzt. Ich kann auch mit den Lehrern über Dinge sprechen, wo ich vielleicht vorher gesagt hätte: Oh Gott, lass es lieber sein.“ (Mutter, Max)

c) *Sonderpädagogische Fachkompetenzen und besondere Aufgabenbereiche*

Die vielfältigen und als notwendig geschilderten Funktionen und Aufgaben sowohl im Unterrichts- als auch im Beratungsbereich erfordern allerdings, wie vielfach betont wird und es an allen beteiligten integrativen/inklusiven Schulen der Fall ist, *„eine permanente Begleitung für Kinder mit Förderbedarf und zwar eine fachliche Begleitung, nicht nur durch irgendwie fortgebildete Kolleginnen und Kollegen, sondern durch wirklich ausgebildete Sonderpädagogen“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Ein gelingender inklusiver Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung setzt demnach ein hohes Maß an fachspezifischem Wissen voraus. Etwas überspitzt und vielleicht auch nicht zwingend notwendig, dennoch in der Konsequenz aber richtungsweisend, bringt ein Sonderpädagoge einer integrativen/inklusiven Schule, der zuvor an einer Förderschule körperlich-motorische Entwicklung tätig war, die Notwendigkeit dieses Fachwissens zum Ausdruck: *„Ich behaupte immer, ich hätte nicht in den GU gehen können, wenn ich nicht die 17 Jahre Berufserfahrung gehabt hätte. Dann hätt ich glaub ich nicht die Möglichkeiten gehabt, hier mich in diese Lücken einzubringen“* (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule). Auch die Eltern betonen, wie wichtig es ihnen sei, dass es an der Schule Lehrkräfte gibt, *„die sich mit diesen Kindern besser auskennen“* (Mutter, Onur).

Konkret für den Unterricht wird insbesondere auch von den Befragten der Förderschulen herausgestellt, dass ein möglichst umfassendes Wissen über die Behinderung notwendig ist, um die Auswirkungen auf den Unterricht ermessen und hierauf angemessen reagieren zu können. So wird beispielweise berichtet, an den ehemaligen Schulen der „Wechsler“ habe *„letztendlich (...) einfach die Fachkompetenz, der Blick für das Wesentliche, was dann da nötig ist, [ge]fehlt“* (Schulleitung Förderschule). Die Schulleiterin macht weiterhin deutlich, dass *„(d)ie Mühe allein (...) eben nicht (reicht) und irgendwie zusätzliche Arbeitsblätter oder Angebote reichen nicht“*. Vielmehr bräuchten die Schülerinnen und Schüler *„anderes Material, die brauchen spezielle andere Fördereinheiten, was wir dann teilweise mit Ergo absprechen, dass da der Unterricht dann ganz, die Angebote anders sind. Das haben die so nicht im Blick und haben unter Umständen dann einfach auch nicht das Material, also das ist einfach noch zu wenig Know-how, was die Regelschulen haben. Würden wir das dorthin transportieren, denke ich, ist da vieles dann auch anders möglich“* (Schulleitung Förderschule). Dass es spezifisch ausgebildete Sonderpädagogen an den integrativen/inklusiven Schulen braucht, die mit ihrem fachspezifischen Wissen zum Gelingen vor Ort beitragen, wird auch in der nachfolgenden Darstellung einer Sonderpädagogin einer Förderschule deutlich:

„Der [=Lehrkraft] kann das ja alleine von seinem Wissen her kaum wissen, schaffen, umsetzen. Es sind ja oft schon Kleinigkeiten: Wie funktioniert Schreiben am besten? Worauf muss man beim Lesen achten? Wie sieht es sensorisch aus? Kann ich ein Arbeitsblatt anbieten, was eben nicht überfordert? Also Kleinigkeiten. Was kann ich dem Kind zutrauen? Was kann es alleine und wobei muss ich helfen? Man muss natürlich ein bisschen mehr helfen, wenn die Motorik eingeschränkt ist. Wie schafft man diesen Grad zwischen "Wie viel kannst du alleine?" und "Wie viel Hilfe brauchst du?". Dann weiß man nicht, was an Pflege noch notwendig ist. Für uns ist es ganz natürlich, dass wir pflegerische Aufgaben übernehmen, aber das gehört nicht zum

Bereich eines Grundschul- oder Sek I-Lehrers. Man muss mit Sonderpädagogen zusammen arbeiten. Muss, Kann, Darf.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Eine Schülerin mit Wechselerfahrung berichtet davon, dass sich die Lehrer an der jetzigen Förderschule *„mit den verschiedenen Problematiken sehr gut aus(kennen) und können eher noch sagen: Hör mal, bei dem Problem im Unterricht kannst du vielleicht das machen oder wir probieren es mal mit einer Schreibhilfe, sodass man sich wirklich auf die Schülerrolle konzentrieren kann“* (Andrea). Hingegen sei es an ihrer ehemaligen Schule so gewesen, dass, wenn sie dem Deutschlehrer erklärt habe, sie sei *„Hemispastiker“*, hierauf *„erst mal noch eine zwanzigminütige Erklärung der Situation“* erfolgen habe müssen (Andrea). Auch dies spricht wiederum dafür, dass das Wissen über die Behinderung und entsprechende Handlungsmöglichkeiten im Unterricht in inklusiven Settings besonders bei der Schülerschaft mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung von großer Bedeutung ist.

Neben dem Wissen über die Behinderungsformen und eine entsprechende passende Förderung, Unterrichtsformen und Materialien, dem angemessenen Einschätzen des Grades der Hilfestellung sowie pflegerische Tätigkeiten, werden außerdem das Wissen über den effektiven Einsatz von Hilfsmitteln wie Talkern, spezifische Bewegungsangebote im Unterricht, thematische Angebote zur Behinderungsverarbeitung sowie das Wissen zur Berufswahlkoordination als wesentlich erachtet.

Darüber hinaus werden zwei weitere spezifische Aufgaben der Sonderpädagogen an den integrativen/inkluisiven Schulen genannt. Zum einen betrifft dies den Bereich der Durchführung der Diagnostik bzw. die Aufgabe, Förderpläne und Gutachten zu schreiben. Eine Lehrkraft betont in diesem Zusammenhang, dass die Anwesenheit von Förderlehrkräften auch deshalb wichtig sei, da diese *„die Förderpläne (schreiben), die sagen genau, das ist jetzt für das nächste halbe Jahr wichtig, das behalten wir im Blick und wir stehen immer in ganz engem Kontakt“* (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Ein Sonderpädagoge einer anderen integrativen/inkluisiven Schule berichtet beispielsweise davon, dass er der Regelschullehrerin beim Beobachten eines Nicht-Förderkindes geholfen sowie daraufhin in Erwägung gezogen habe, *„ob wir das Kind mal überprüfen sollten im Rahmen eines AO-SF oder auch nicht und habe dann eben auch alle AO-SF mitdurchgeführt, auch fachfremd. Dann eben das so auch gemacht und ich habe dann quasi die aus dem System hier betreut, die diagnostiziert und das soweit empfohlen für das Schulamt“* (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule). Dieses Beispiel zeigt, inwiefern die dauerhafte Anwesenheit von Sonderpädagogen unter Umständen allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen kann. Derselbe Sonderpädagoge merkt in diesem Kontext weiterhin an, dass seine ständige Präsenz an der Schule auch Vorteile für die eigentliche Durchführung von Tests mit sich bringe:

„Wenn ich dann einen Intelligenztest durchführe, ist das für die ne angenehmere Situation. Ist nichts neues, ein fremder Mann, ein anderes Gebäude, man kennt das ja. Dann kann das ja manchmal schon mit nem Fragezeichen versehen sein und wenn ich morgens merke, der ist nicht gut drauf, dann mache ich das nicht. Dann mache ich das morgen. Da bin ich einfach total flexibel in diesen Dingen.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Neben dieser spezifischen Aufgabe der Zuständigkeit für den Diagnostikbereich unterliegt ebenso der Hilfsmittelbereich oftmals der Zuständigkeit der Förderlehrkräfte. So gibt eine Lehrkraft zu verstehen, dass dies eine Erleichterung für ihn bedeute: *„Ich glaub das Problem wird eher sein, wenn Schulen (...) keine GU-Kollegen haben, die sich um das kümmern. Weil um die ganzen technischen Voraussetzungen kümmere ich mich ja eigentlich nicht. Natürlich*

hab ich mich ein bisschen mit drum gekümmert, aber im Großteil, die richtig wichtigen Sachen übernehmen die GU-Kollegen. Deswegen ist es für mich nicht so ein riesen Aufwand“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Der „dazugehörige“ Sonderpädagoge bestätigt dies, wenn er davon spricht, er sehe, wenn in der Klasse „einer scheiße sitzt, Entschuldigung. Also wenn ich sag, der braucht nen anderen Stuhl, aber dann besorg ich den auch. Das ist dann wirklich meine Aufgabe, das ist nicht Aufgabe des Regellehrers. Dass ich dafür Sorge, dass die Fünftklässler, die mit den Beinen da nicht auf den Boden kommen, einen Triptrap-Stuhl kriegen und so was“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule). In einem anderen Beispiel geht es um die Anschaffung eines Elektrorollstuhls für einen Schüler: „Ich hab also auf die [=Eltern] eingeredet wie auf ein krankes Pferd, dass die endlich nen E-Rolli anschaffen“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).

Die Zuständigkeit im Hilfsmittelbereich betrifft neben der Verantwortlichkeit für technische Hilfsmittel auch die Vorbereitung spezifischer Materialien für den Unterricht:

„Es passiert ganz viel außerhalb des Unterrichts, Materialbeschaffung oder Arbeitsmaterial-Herstellung. Es gibt einen Schüler in der siebten Klasse, der ist fast blind, sitzt im Rollstuhl, schreibt an so nem riesen Bildschirm da. Wenn der ne Klassenarbeit schreiben muss, dann ist das so, dann bekomm ich die Klassenarbeit vorher und muss die in verdana 18. umschreiben. Wenn da Fotos drinnen sind, schwarz-weiß, ne Kopie von ner schlechten Kopie, dann such ich mir die Fotos raus und bring die in Farbe rein. Also ich sitz dann abends am Computer und mach die Sachen dann fertig, damit der dann die Arbeit überhaupt erst bearbeiten kann. Und so Geschichten, Kontakt zu Schulbuchverlagen, damit wir jetzt pdf-Dateien bekommen, damit der die Schulbücher aufn Rechner hat und nicht immer hin und her switchen muss.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Ein Sonderpädagoge einer anderen integrativen/inklusive Schule führt ebenso an, dass ihm die Aufgabe der Materialvorbereitung zufalle. Hierzu stimme er sich möglichst frühzeitig mit der Lehrkraft ab, „sodass ich das runterdifferenzieren kann auf die einzelnen Lernniveaus, die die Schüler haben“. Er verweist allerdings ebenso darauf, dass dies zuweilen auch schwierig sein könne, „wenn ich jetzt mit elf, zwölf Fachkollegen zu tun hab, das dauerhaft immer aktuell abzusprechen, dass das auch vorkommt, dass das halt auch Improvisation ist, gemeinsamer Unterricht“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).

d) Sozial-integrative Funktion

Nicht zuletzt ist die Doppelbesetzung bzw. die Präsenz der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den integrativen/inklusive Schulen aus einem, auf den ersten Blick nicht unbedingt offensichtlichen, weiteren Grund von zentraler Bedeutung. Bei vielen Schülerinnen und Schülern hat die Untersuchung der Wechselgründe gezeigt, dass das Verlassen der allgemeinen Schule oftmals mit einer fehlenden Wahrnehmung und Berücksichtigung der körperlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einherging. Das Bewusstsein für die Schülerinnen und Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung war also dementsprechend nicht genügend ausgeprägt. Deutlich wurde bereits, dass die Doppelbesetzung des Unterrichts dafür Sorge tragen kann, die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen angemessen zu berücksichtigen. Es kann nun weiterhin mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass allein schon die – nicht nur stundenweise – Präsenz von mehreren Sonderpädagogen an der gesamten Schule für die Bedürfnisse der Schüler mit Behinderung sensibilisiert und diese Präsenz dadurch eine

bewusstseinsbildende oder sozial-integrative Funktion bekommt. Diese Perspektive beschreibt eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule wie folgt:

„Ich hab relativ schnell gelernt, dass meine primäre Aufgabe nicht das differenzierte Arbeitsblatt, nochmal runtergebrochen auf bestimmte Lernbedürfnisse, das auch, aber das ist ein ganz ganz kleiner Teil der Arbeit. Die integrative Arbeit oder die inklusive Arbeit oder was auch immer wir dazu sagen wollen – es ändert sich ja nun – ist eigentlich die, die Gruppe in die Lage zu versetzen, miteinander zu leben und zu arbeiten und das ist so meine Rolle geworden. Das ist jetzt vielleicht nicht unbedingt immer so messbar in dem, was hast du jetzt gemacht, aber das ist so eine Arbeit, die ganz wichtig ist. Auch die Lehrer zu öffnen, die Regellehrer zu öffnen, für die besondere Situation in der Klasse, immer wieder im Gespräch zu bleiben. (...) Also ich glaube, dass, so wie ich mich sehe in dieser Arbeit, die Arbeit mit den Regelkindern, mit den Kindern, die keinen Förderschwerpunkt haben, die viel entscheidendere ist, die in die Lage zu versetzen, mit den besonderen Bedürfnissen der einzelnen Kinder, die eben einen Förderschwerpunkt mitbringen, zu arbeiten. Und das ist so, wie ich meine Arbeit sehe und das ist glaube ich, auch das, was in der Arbeit mit Julian eigentlich dieses bis jetzt ganz ordentliche Gelingen so ausmacht.“
(Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Neben dieser sozial-integrativen Funktion wird zudem eine gewisse „Fürsprecher-Funktion“ deutlich. Auf die Frage nach dem Gelingen schulischer Inklusion an der betreffenden Schule antwortet ein Sonderpädagoge, dass dies seiner Meinung nach vor allem daran liege, dass

„wir eben halt dann als Lehrer in dieser Klasse mit drinnen sind und auch die Rechte des Schülers dann einfordern, ich glaub das liegt sehr stark daran und (...) der kann zu mir kommen, wenn was ist, die Eltern können zu mir kommen, wenn was ist, die werden nicht mit zehn Minuten am Elternsprechtag abgespeist, sondern ich hab meistens einstündige, eineinhalbstündige Gespräche mit Eltern von behinderten Kindern, weil ganz einfach viele Dinge zu regeln und zu besprechen sind.“
(Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).

Für diese „Fürsprecher-Funktion“ gibt der Sonderpädagoge ein weiteres Beispiel:

„Ja, wir machen z.B. Montag in der Mittagspause immer (...) unser GU-Treffen und wenn die Fachkonferenzen sind, je nachdem welche Facultas die Kollegen haben, gehen wir dann auch dahin. Einfach auch um zu sagen, hallo, da gibts noch GU-Schüler.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Als wichtig wird dieser „Einsatz“ auch von einem Schüler und seinem Vater wahrgenommen:

„(...) und ich denke, da gehören wirklich so Sonderpädagogen zu, die sich da engagiert reinhängen und auch kümmern, dass der Nachteil, den man hat, ausgeglichen wird, wie z.B. bei den Klassenarbeiten oder im Unterricht.“ (Michael)

„Und dann immer noch diese Möglichkeit mit den Sonderpädagogen, die dann zusätzlich noch mit da sind. Das ist schon sehr gut geregelt. (...) Weil es ist schwierig, mit behinderten Menschen umzugehen, weil man muss theoretisch immer Rücksicht nehmen. Ist egal, was man normalerweise macht. Und wenn so eine Sonderpädagogin dabei ist, die so manche Sachen eben abklärt und auch, ist schon eine Gute, ist schon sehr gut. Man muss natürlich auch noch mal sagen, das Personal hier an der Schule, steht zu 100 % zum Beruf, was man vielleicht auch nicht so oft hat“ (Vater, Michael)

Die vorangehenden Ergebnisse haben gezeigt, dass das Gelingen schulischer Inklusion bzw. des inklusiven Unterrichts sehr stark davon abhängt, ob sonderpädagogische Lehrkräfte möglichst mit allen Stunden der Schule und Klasse des Schülers mit Förderbedarf zugeordnet sind. Die Doppelbesetzung des Unterrichts wird vor allem von den Regellehrkräften als unbedingt notwendig angesehen, um eine inklusive Unterrichtsgestaltung (Differenzierung, Individualisierung) für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Darüber hinaus ist durch die Präsenz von Sonderpädagoginnen die fortlaufende Möglichkeit der Beratung für Regellehrkräfte und Eltern gegeben. All dies sowie die Übernahme bestimmter Aufgaben wie die Durchführung der Diagnostik und die Hilfsmittelversorgung bzw. Arbeitsmaterialherstellung erfordern jedoch Sonderpädagoginnen mit spezifischen Qualifikationen, *„nicht nur durch irgendwie fortgebildete Kolleginnen und Kollegen, sondern durch wirklich ausgebildete Sonderpädagogen“*, wie eingangs von einem Schulleiter einer integrativen/inklusive Schule formuliert wurde. Nicht zuletzt kommt der ständigen Präsenz von Sonderpädagogen eine sozial-integrative Wirkung zu und ermöglicht eine gewisse „Fürsprecher-Funktion“.

c) Klassengröße

„Was da sein müsste, das kann man ganz einfach sagen: Kleine Klassen.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Für einen gelingenden inklusiven Unterricht werden von allen Beteiligten – neben der personellen Unterstützung in Form von sonderpädagogischer Fachkompetenz – kleinere Klassen als unbedingt notwendige Bedingung benannt. Zu große Klassen wurden bei fast allen „Wechslern“ als mit ausschlaggebend dafür angesehen, dass die Lehrkräfte überfordert gewesen seien und es infolge der fehlenden differenzierenden Förderung oftmals auch zu einer Überforderung im Unterrichts- und Leistungsbereich kam: *„(...) also das ist auch immer was, was ein ganz gravierendes Kriterium ist, auch für die Eltern dann, wenn sie dann umschulen wollen, das Kind braucht eine kleine Gruppe. Das merken wir auch hier in der kleinen Gruppe, ist die Gruppe oft immer noch nicht klein genug. Immer noch schwierig, aber schon so viel besser“* (Schulleitung Förderschule).

Vergleicht man die Äußerungen der Beteiligten beider Schulformen zur Bedingung von kleineren Klassen, so fällt zunächst auf, dass es hinsichtlich der angeführten Begründungen keine wesentlichen inhaltlichen Differenzen gibt. Die meisten Nennungen beziehen sich darauf, dass kleinere Klassengrößen notwendig sind, um die vielfach anders gelagerten Bedürfnisse von Schülern mit einer Körper- oder Mehrfachbehinderung angemessen wahrnehmen und berücksichtigen zu können. Es wird hiermit also genau der Aspekt angesprochen, der oftmals zu einem Verlassen der allgemeinen Schule geführt hat.

In dieser Hinsicht wird beispielsweise von der Schulleitung einer integrativen/inklusive Schule angeführt, sie glaube nicht, *„dass Inklusion (...) mit bestimmten Arten von Behinderungen in Klassen mit 29 Kindern (funktioniert). Wo bleibt da ein geistigbehindertes Kind, das kann ich mir nicht vorstellen?“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Hinsichtlich der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung stellt sie mit Blick auf die Klassengröße an der eigenen Schule (25-30) fest, dass sie *„die Ressourcen (...) nicht haben, ich sehe auch nicht den Willen, die Klassen zu verkleinern, es wird eher immer gesagt, ja das ist alles nur, weil sie das nicht wollen oder so.“* Oft genannt wird dementsprechend, dass es Kinder gäbe, *„die mit großen Klassen einfach nicht zurecht (kommen), die brauchen eine kleine Lerngruppe, (...) und die brauchen*

eine andere Ansprache, das ist nicht gut, in einer großen Gruppe, die gehen auch unter“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Letztlich sei es „immer ne Frage, wie viel Einzelförderung oder Kleingruppenförderung jemand braucht“, so eine Lehrkraft einer integrativen/inklusive Schule.

In zu großen Klassen, so auch die Gesprächspartner der Förderschulen, kämen die Bedürfnisse des einzelnen Schülers nicht zur Geltung: *„Warum hampelt ein Kind ständig mit nem Mäppchen rum und warum ist ein Kind nur mit seinem Radiergummi beschäftigt und all diese Sachen gehen in so einer großen Klasse unter“ (Schulleitung Förderschule). Klassen mit 30 Lernenden, so eine andere Schulleitung einer Förderschule, „(...) das geht nicht und geht vom Platz her nicht oder geht vom Aufwand der Einschränkung nicht oder es sind halt nicht die Lernbedingungen, die dann so ein Schüler braucht“ (Schulleitung Förderschule). Immer wieder wird in diesem Zusammenhang auch darauf hingewiesen, dass die Schülerinnen und Schüler mit Körper- oder Mehrfachbehinderung in zu großen Klassen „dann einfach überfordert (sind), auch mit dem Geräuschpegel“ (Sonderpädagogin Förderschule). Die Schülerinnen und Schüler mit Wechselerfahrung selbst geben an, dass man sich in den kleineren Klassen der Förderschule, „besser verständigen kann“ (Daniel), „is viel ruhiger, da kann man mehr sich konzentrieren“ (Hanna), „(h)ier ist auch nicht so viel Lärmstörung und so“ (David). Hingegen sei es in den wesentlich größeren Klassen der Regelschule so gewesen, dass „die Konzentration (...) dann auch etwas eher nach(lässt)“ (Ashlin) oder man „sehr schnell abgelenkt“ (Andrea) gewesen sei.*

Der Vorteil von kleineren Klassen für die Schülerinnen und Schüler besteht somit vor allem darin, dass *„sie bei 12 Schülern in der Klasse nicht unter(geht), da sieht sie jeder. Da muss sie einfach mehr ran. Man kriegt dann auch viel direkter mit, was sie verstanden hat und was nicht“ (Sonderpädagogin Förderschule). Sinngemäß zielen die Äußerungen darauf ab, dass die Schüler in kleineren Klassen „mehr Möglichkeit haben, individuell nachzuholen, was fehlt“ (Sonderpädagogin Förderschule) oder, wie eine Mutter anmerkt: „Der wird nicht überfordert. Die Klasse ist klein. Er wird ja auch von den Lehrern mehr wahrgenommen, kann sich besser ausdrücken“ (Mutter Aykan). Kleinere Klassengrößen sind also auch Voraussetzung dafür, dass „man auch ganz anders unterrichten (kann), ist ja klar“ (Sonderpädagogin Förderschule) und ermöglichen somit ein jeweils notwendiges differenzierendes und individualisierendes Lernarrangement.*

Vor dem Hintergrund, dass an den allgemeinen Schulen oftmals keine personelle Unterstützung in Form von sonderpädagogischen Fachkompetenzen und damit auch kein oder wenig spezifisches Wissen bezüglich der Behinderung des Schülers und diesbezüglicher Fördermöglichkeiten gegeben ist, äußern viele Gesprächspartner der Förderschule Verständnis dafür, dass man von den dort tätigen Lehrkräften nicht verlangen könne, inklusiven Unterricht in zu großen Klassen zu gestalten:

„Gerade im Sekundarbereich bricht das ja an anderen Schulen häufig den Fachunterricht auf. Ganz viele verschiedene Bezugspersonen, die mit der Problematik des Kindes gar nicht vertraut sein können, medizinisch, biographisch, pädagogisch und sozial. Das kann man einfach von einem Lehrer in einer Regelschule, der da 20 bis 25 oder noch mehr Schüler da sitzen hat, sicherlich nicht verlangen, insbesondere wenn er mehre Klassen hat.“ (Schulleitung Förderschule)

„Das war eine Grundschulklasse, drittes Schuljahr und erstes Schuljahr und die waren auch belastet mit fast 30 Kindern, von denen mindestens fünf verhaltensauffällig waren. Da waren die auch überfordert und das kann ich auch verstehen. Und dann war wenig Zeit zum Austausch. Die waren dann schon froh,

dass ich drei Stunden da war, aber das fand ich nicht sehr befriedigend, das müsste dann schon ein bisschen anders laufen.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Ein Sonderpädagoge einer Förderschule bringt es wie folgt auf den Punkt: *„Also das ist, das würde mich totsaugen, wenn ich das mit einer großen Klasse machen würde (...), is ja schön, aber das geht nicht. Mit 10 ist ok“* (Sonderpädagoge Förderschule). Aufgrund der offensichtlichen Vorteile für Schüler und Lehrkräfte und der Erfordernisse, die ein inklusiver Unterricht mit sich bringt, ist die Klassengröße im inklusiven Unterricht den Äußerungen zufolge möglichst gering zu halten. Eine kleinere Klassengröße findet eine Sonderpädagogin gar als *„am aller wichtigsten. Das finde ich für jeden Schüler, ob er wirklich stark beeinträchtigt ist oder nur eine leichte Körperbehinderung hat oder vielleicht gar keine offensichtliche. Ich finde, dass da ganz viel dranhängt und dann kommt das andere langsam dazu“* (Sonderpädagogin Förderschule).

Beim Vergleich der Äußerungen zwischen den Schulformen gilt es abschließend auf zwei Befunde hinzuweisen. So wird die Klassengröße von den Schülern mit Wechselrerfahrung für das Gelingen schulsicher Inklusion oft als relevant erachtet, wohingegen die Schüler der integrativen/inkluisiven Schulen diesen Punkt nicht thematisieren. Dies könnte zum einen damit zu tun haben, dass die Klassengrößen im gemeinsamen Unterricht an diesen Schulen bei ca. 25-26 liegen, also etwas geringer ausfallen als an allgemeinen Schulen üblich. Ein anderer Grund könnte sein, dass diesem Aspekt aufgrund des Vorhandenseins anderer günstiger Bedingungen (Doppelbesetzung/Sonderpädagogen und vorhandenes Wissen, günstige Haltungen und Einstellungen, Umgang mit Nachteilsausgleichen) keine Bedeutung zukommt bzw. durch die vorhandenen Bedingungen aufgefangen wird. Womöglich liegt es aber auch daran, dass die befragten Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen an den integrativen/inkluisiven Schulen allesamt zielgleich unterrichtet werden und kleinere Klassengrößen deshalb keine Relevanz für diese Schüler besitzen. Wird bedacht, dass bei acht von neun „Wechslern“ aus der Sekundarstufe die Lehrplanzuordnung an den Förderschulen Richtung Förderschwerpunkt Lernen oder Geistige Entwicklung verändert wurde, so könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass ein zieldifferenter Unterricht wesentlich kleinere Klassengrößen benötigt.

Deutlich unterschiedliche Auffassungen zwischen den Äußerungen der Beteiligten der verschiedenen Schulformen gibt es zudem hinsichtlich der als notwendig erachteten tatsächlichen Klassengröße. Die Beteiligten der integrativen/inkluisiven Schulen betrachten eine Klassengröße im gemeinsamen Unterricht von 20-24 Schülern als sinnvoll:

„Wir haben 26 Kinder in den GU-Klassen, gegenüber 30 Kindern in den nicht GU-Klassen. Nur vier, aber es macht sich manchmal echt bemerkbar. Am besten wäre es in den Regelklassen 26 und sonst überall in den GU-Klassen nur 20,21.“ (Lehrkraft)

„Von daher, denke ich, ne kleinere Klassenstärke, 24 Kinder fände ich gut. Zwei weniger.“ (Sonderpädagogin)

Die Beteiligten der Förderschule stellen zunächst heraus, dass *„im Moment (...) der Vorteil hier definitiv (ist), dass die Gruppe viel kleiner ist (...)“* (Sonderpädagogin Förderschule) und *„das zeichnet uns aus“* (Schulleitung Förderschule). Entsprechend den eigenen Klassengrößen wird die Ansicht vertreten, *„(m)it zehn ist ok“* (Sonderpädagoge), *„(a)iso eine Lerngruppe mit zehn Schülern. Wie soll man das an einer Regelschule schaffen?“* (Sonderpädagogin), *„aber ich denke, wir haben auch Kinder, die sind mit zehn, zwölf Schülern gut bedient. So niedrig kann man die Klassenstärke nicht machen an einer Realschule“* (Sonderpädagogin). Die nächstliegende Erklärung dafür, dass von den Beteiligten der Förderschulen eine Klassenstärke von 10-12 Schülern als notwendig erachtet

wird, gibt eine Sonderpädagogin selbst: *„Es müssten definitiv kleinere Gruppen sein, vor allem für stark körper- oder mehrfachbehinderte Schüler, die sind ja einer völligen Reizüberflutung ausgesetzt in so einer Klasse“* (Sonderpädagogin Förderschule). Es scheint also vor allem die unterschiedliche Schülerschaft innerhalb des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung zu sein, die zu diesen starken Abweichungen zwischen den beteiligten Gruppen führt. Auffällig ist zudem, dass die Beteiligten der Förderschule die Klassengröße im Mittel wesentlich öfter als Bedingung benennen und kleineren Klassen somit eine größere Relevanz für das Gelingen schulischer Inklusion beimessen.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse zur unterrichtsbezogenen Ebene haben gezeigt, dass schulische Inklusion einen veränderten Unterricht zwingend erforderlich macht. Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit (Körper- und Mehrfach-) Behinderungen führt zunächst zu einer größeren Heterogenität innerhalb der gesamten Klasse. Hinzu kommt die bereits bestehende große Heterogenität innerhalb des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung. Je nachdem, welcher Art die Körper- und/oder Mehrfachbehinderungen sind, werden unterschiedliche Grade einer differenzierenden und individualisierenden Unterrichtsgestaltung notwendig. Um den individuellen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden und um stigmatisierende Situationen zu vermeiden, können von dieser Differenzierung neben angepassten Arbeitsmaterialien auch Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsformen betroffen sein. Die große Heterogenität innerhalb des Förderschwerpunktes kmE lässt den Äußerungen zufolge keine generelle Aussage weder darüber zu, ob diese Schülerschaft zieldifferent oder zielgleich zu unterrichten ist, noch darüber, an welchem Ort dies geschehen soll. Vielmehr muss sich die aufnehmende Schule diese Frage im Einzelfall vorlegen und dafür Sorge tragen, den Unterricht im Sinne aller Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu gestalten.

Die Schulen bzw. die Beteiligten vor Ort müssen hierzu allerdings auch befähigt werden. Zur Unterstützung der Lehrkräfte und aller Schülerinnen und Schüler bedarf es daher neben der Bedingung wesentlich kleinerer Klassengrößen vor allem der personellen Voraussetzungen in Form von sonderpädagogischen Fachkompetenzen. Als unerlässliche Bedingung wird in diesem Zusammenhang die möglichst durchgängige Doppelbesetzung des Unterrichts mit einer allgemeinen- und einer sonderpädagogischen Lehrkraft angesehen. Letztere sollte hierbei mit all ihren Stunden fest an der Schule sein und, möglichst in gemeinsamer Klassenlehrerfunktion, einer bestimmten Klasse angehören. Wesentlich für das Gelingen ist in dieser Hinsicht eine positive Zusammenarbeit der Lehrkräfte im Team.

Die Notwendigkeit einer Doppelbesetzung des Unterrichtes durch eine ausgebildete Förderlehrkraft besteht den Ergebnissen zufolge vor allem darin, die Lernbedingungen und eine Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen, die ein inklusiver Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung erfordert. Hierzu sowie zur Beratung von Regellehrkräften und Eltern bedarf es eines hohen Maßes an fachspezifischem behinderungsrelevantem Wissen. Diese Fachkompetenzen sind ebenso notwendig für spezifische Aufgabenbereiche wie dem der Diagnostik und der Hilfsmittelversorgung oder der Anpassung von Arbeitsmaterialien. Zudem kommt der dauerhaften Präsenz von Förderlehrkräften eine – wie nicht nur die Wechselbiographien gezeigt haben – enorm wichtige sozial-integrative Wirkung sowie eine gewisse „Fürsprecher-Funktion“ zu.

An dieser Stelle wird deutlich, wie eng die Ebene der Haltungen und Einstellungen und die unterrichtsbezogene Ebene miteinander verzahnt sind. Die Vielfalt an Erfordernissen und Bedingungen schulischer Inklusion von Schülern mit dem Förderschwerpunkt kmE lässt Ängste und Befürchtungen seitens der allgemeinen Schulen als nachvollziehbar und aus einer bestimmten Perspektive auch als gerechtfertigt erscheinen, nämlich dann, wenn die genannten Bedingungen fehlen. Zudem zeigt sich, wie belastend die Situation für manche Schülerinnen und Schülern werden kann, wenn entsprechende Bedingungen dieser Ebenen nicht vorhanden sind. Umso weniger der Bedingungen auf der unterrichtsbezogenen Ebene vorhanden sind desto höher ist das Risiko, dass es zu einem Wechsel der Schulform mit all den belastenden Momenten für die Schüler kommt. Zwar müssen die Haltungen in diesem Fall umso günstiger sein, um dem Schüler/der Schülerin eine gelingende Schulsituation dennoch zu ermöglichen. Eine einseitige Kompensation der fehlenden Bedingungen nur durch entsprechende Haltungen zu fordern, ist sicherlich zu wenig und stellt darüber hinaus keine Voraussetzung für eine bejahende und verlässliche Basis in der Breite dar. Sind es lediglich Einzelpersonen, die sich an einer Schule trotz der fehlenden Bedingungen für das Gelingen einsetzen, besteht neben der möglichen Überbeanspruchung die Gefahr, dass diese Personen selbst in isolierende Situationen geraten, wie das folgende Beispiel einer Lehrkraft mit Beratungstätigkeit belegt:

„Ich hatte auch zwei Klassenlehrerinnen angerufen, wo ich wirklich schon häufig war und wo ich dachte, die machen. Die dann auch sagten, wir setzen uns hier permanent in die Nesseln, ne, wir haben so einen schweren Stand inzwischen im Kollegium und das Verhältnis zum Schulleiter ist eben arg, ich will jetzt nicht sagen gestört, aber es ist irgendwo irritiert sag ich mal, weil ich durch meine Beratungsansätze da natürlich Fragen aufwerfe.“ (Sonderpädagogin Förderschule).

Der Ansatzpunkt inklusiver Schulentwicklungsprozesse sollte daher sein, ungünstige Haltungen durch die möglichst umfassende Bereitstellung der Gelingensbedingungen, wie sie auf der unterrichtsbezogenen Ebene benannt wurden, im Sinne von Vorteilen zu beeinflussen und somit auf diesem Wege eine breite Zustimmung der gesamten Schule zu erzielen. Ebenso muss es selbstverständlich im Sinne der Schülerinnen und Schüler darum gehen, *„einem Menschen, der nun ohnehin mit größeren Schwierigkeiten zurechtkommen muss, Bedingungen, dass man dem Bedingungen bieten muss, dass er sich überhaupt entfalten kann, dass das eigentlich, was in ihm ist, rauskommt“* (Sonderpädagogin Förderschule).

Auf der dritten und letzten, auf die Schule selbst bezogenen Ebene, werden nun drei Aspekte thematisiert, die besonders für die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung hohe Relevanz besitzen.

6.3.3.5 Schulstrukturelle und schulorganisatorische Ebene

Mit der schulstrukturellen und schulorganisatorischen Ebene wird das bisherige Bedingungsgefüge erweitert sowie in gewisser Weise eingerahmt. Um *allen* Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt kmE eine inklusive Schulsituation in der allgemeinen Schule zu ermöglichen und um zugleich die bisherige Qualität der Förderangebote zu erhalten, bedarf es neben einer besonderen Angebotsstruktur der Schule

ebenso der räumlichen und baulichen Voraussetzungen. Nicht zuletzt erfordert schulische Inklusion spezifisch veränderte Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, letztere insbesondere hinsichtlich der erhöhten Anzahl an unterschiedlichen Professionen und ebenso, um schulische Inklusion im Schulkonzept fest zu verankern. Drei übergeordnete Aspekte lassen sich den Äußerungen der Befragungsgruppen nach auf dieser Ebene benennen:⁵

- Angebotsstrukturen (weitere schulorganisatorische Angebote: Therapie-/Pflegeangebot, Ganztagsangebot, Berufswahlvorbereitung, sozialpädagogischer/psychologischer Dienst)
- Äußere Rahmenbedingungen (Personalbesetzung weitere Mitarbeiter, räumlich-bauliche Voraussetzungen, sächliche Voraussetzungen)
- Kommunikations- und Kooperationsstrukturen (Interdisziplinarität, Schule-Eltern-Interaktion, GU-Konzept)

a) Angebotsstrukturen der Schule

Therapie- und Pflegeangebot

Wie bereits bei der Ergebnisbeschreibung der unterrichtsbezogenen Ebene deutlich wurde (Zielgleichheit/Zieldifferenz), lassen sich aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt kmE keine generellen Aussagen darüber treffen, ob für alle Schüler mit diesem Förderschwerpunkt jeweils alle Bedingungen zwingend vorhanden sein müssen. Besonders deutlich wird dies auch anhand der Äußerungen zur Notwendigkeit eines Therapie- und Pflegeangebotes an den Schulen. Aufgrund der jeweils unterschiedlichen Schülerschaft an den integrativen/inklusiven Schulen bzw. den Förderschulen überrascht es nicht, dass die Beurteilungen über die Notwendigkeit eines solchen Angebotes unterschiedlich ausfallen.

Festzustellen ist zunächst, dass vor allem ohne ein entsprechendes Angebot im Pflegebereich ein Schulbesuch der allgemeinen Schule für mehrfachbeeinträchtigte oder schwerstmehrfachbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler bisher, wenn überhaupt, die absolute Ausnahme darstellt (vgl. hierzu auch die Beschreibung der Schülerschaft unter 7.3.2.1). Wie das Beispiel des Schülers Moritz (Pflegestufe 3) zeigt, dessen Eltern an mehreren integrativen Schulen angefragt hatten und abgelehnt wurden, finden diese Schülerinnen und Schüler sehr selten einen Zugang zu einem inklusiven schulischen Setting. Diese Aussage wird auch dadurch bestätigt, dass es selbst an allen teilgenommenen, erfolgreich arbeitenden integrativen/inklusiven Schulen mit und ohne zieldifferenten Unterricht bis auf eine Ausnahme keine Schülerinnen und Schüler mit Schwerstmehrfachbeeinträchtigungen gibt:

„Da sind wir noch so an der Grenze, ich denke, wir können sagen, noch nicht. Das leisten wir noch nicht. Ich denke, das ist auch vor allen Dingen ein Problem der Räume, der Therapeuten, die wir nicht haben, in dem Sinne. Wir können schon leisten, dass jemand, irgendjemand kommt, der einen Katheter bekommen muss, solche Dinge können wir leisten. Ja, aber schwerstmehrfachbehinderte Kinder haben wir soweit noch nicht an der Schule, aber wir überlegen das gerade. Das Ganze ist ja in einem Prozess und das ist jetzt bei uns gerade in der Diskussion, ist das leistbar,

⁵ In Klammer die zugehörigen Codes des Kodiersystems.

ich denke irgendwo ja, wir brauchen mehr Räume.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Darüber hinaus kann lediglich eine Grundschule und keine Schule mit Sekundarstufe ein Therapieangebot anbieten:

„(...) aber wir haben zum Beispiel nicht diese Möglichkeiten wie in der KB-Schule, dass die Pfleger direkt da sind beziehungsweise die Motopäden und Krankengymnasten und so weiter.“ (Sonderpädagogin einer anderen integrativen/inklusiven Schule)

Auch Schülerinnen und Schüler mit einem stark erhöhten Therapiebedarf finden somit oft keinen Zugang zu inklusiven Settings. Die Mutter eines Schülers einer integrativen/inklusiven Schule umschreibt diese Sachlage für sich und ihren Sohn wie folgt:

„Was jetzt diese körperliche Weiterentwicklung angeht, da haben wir die Schule ja auch völlig rausgenommen, ich meine, sonst hätten wir eine andere wählen müssen, wenn wir noch irgendwelche Krankengymnastik dazu hätten haben wollen. (...) Kinder, die das wirklich tagtäglich brauchen, so ein Training mit einer Spastik, für die ist das [=Förderschule kmE] super, aber für den Julian habe ich das einfach nicht gesehen.“ (Mutter, Julian)

Die Schülerinnen und Schüler der integrativen/inklusiven Schulen selbst äußern sich dahingehend, dass ein Therapieangebot nicht unbedingt notwendig, sondern „komfortabler“ (Julian) wäre oder lehnen diese Angebote in der Schule für sich persönlich ab: *„Ja, aber das bringt mir dann im Endeffekt auch nichts, weil dann verpass ich ja auch wieder den Unterricht. Ich denke, das ist einfach so was, das man nicht direkt regeln kann. Also nicht auf so ner Schule, vielleicht auf einer, die nur mit Behinderten ist, ist es vielleicht was anderes. Aber auf so ner Schule ist es glaub ich nicht möglich. Ich weiß auch nicht, ob es zwingend notwendig ist“ (Anna).*

Alle beteiligten integrativen/inklusiven Schulen wären jedoch unter der Voraussetzung bestimmter, äußerer Rahmenbedingungen (v.a. Räumlichkeiten), die noch beschrieben werden, für die Aufnahme von schwerstmehrfachbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern offen:

„Ne, die [=Therapie-/Pflegeräume] haben wir eben so nicht und unser Wunsch ist schon, wenn das ausgeweitet wird, wir würden auch gerne genau diesen Schwerpunkt auch wirklich dann ausgeweitet übernehmen.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„(...) körperlich Mehrfachschwerstbehinderte, die brauchen eine ganz andere Betreuung und da ist eigentlich mein Weg zu sagen, wir müssten das als Schulverbund, sodass Förderschulen mit Regelschulen eine, möglichst natürlich ortsnahe, das ist ja für meine Schule hier ideal. Hier gibt es eine Infrastruktur (...). Das ist die Vision, wenn man hier eine Förderschule, z.B. Landschaftsverband, der die Studie auch in Auftrag gibt, eine Förderschule haben, die in einem organisatorischen Verbund mit dieser Schule steht. (...) Wo dann eben auch schwerstmehrfachbehinderte Menschen am normalen Schulbetrieb teilnehmen können, soweit das eben geht und dann aber genau dort eben diese krankengymnastischen, logotherapeutischen und wir können dann natürlich auch davon profitieren.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schulen)

Alle Befragungsgruppen sowohl der integrativen/inklusiven Schulen als auch der Förderschulen betrachten die Angebotsstrukturen der Förderschulen kmE – und hiervon

wiederum das Therapie- und Pflegeangebot – als den größten Vorteil dieser Schulform. Unter der Voraussetzung, *allen* Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt kmE Zugang zu inklusiven Settings zu ermöglichen, wird die Notwendigkeit eines Therapie- und Pflegeangebots vor dem Hintergrund der folgenden zwei Äußerungen besonders ersichtlich:

„(...) aber es gibt Schüler, die bei uns in der Schule sind, die so stark auch körperlich, auch gesundheitlich eingeschränkt sind, die sich wirklich, ich sag mal, in manchen Situationen im lebensbedrohlichen Bereich befinden. Sei es, wenn es um Themen wie Beatmung, Ernährung, die ganze sanitäre Versorgung geht, wo ich dann denke, da muss erst mal die Schule sich so stark verändern, dass ich das so ganz schnell nicht sehe. Dass ich denke, dass die Rahmenbedingungen in der Regelschule zu schaffen, dass sie wirklich mit der gleichen Qualität unterrichtet werden und das in gleicher Weise auf ihre Besonderheiten eingegangen wird, stelle ich mir erst mal sehr schwierig vor.“ (Schulleitung Förderschule)

„Für viele Schüler sind wir so die letzte Instanz aufgrund der therapeutischen Möglichkeiten hier, aufgrund der räumlichen Möglichkeiten.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Sehr oft wird von allen Befragungsgruppen der Förderschulen daher ein entsprechendes pflegerisches und therapeutisches Angebot als notwendige Bedingung schulischer Inklusion benannt. Bezüglich des angeführten Stichworts der „Qualitätssicherung“ sollten die folgenden therapeutischen und pflegerischen Angebote auch in der allgemeinen Schule verortet werden:

„Sprachtherapie, Krankengymnastik, Psychomotorik, vor allem Ergotherapie, sind ganz stark notwendig.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Es ist natürlich wichtig, dass man eben dann auch dazu all das, was wir im Umfeld zu bieten haben, Therapien und UK und Pflege und diese ganze Settings dann auch noch mit berücksichtigt.“ (Schulleitung Förderschule)

„(...) dass hier eben von medizinischen Akutfällen, die pflegerisch versorgt werden müssen bis hin zu Ergo-, Physio- und auch in grobem Umfang Logopädie hier angeboten werden.“ (Schulleitung Förderschule)

„Also wir haben hier therapeutische Angebote an der Schule, die zwar im Moment auch von unserem Träger reduziert werden sollen. Das ist für uns schon ein sehr großes Problem, das auf uns zukommt. Aber es ist im Moment noch so, kann man sagen, dass es Rahmenbedingungen sind, die wir haben und die vor Ort in Regelschule natürlich erst mal nicht da sind. Also der ganze Bereich der Pflege, (...) dass wir zum einen ein Know-how haben, was Pflege angeht, aber auch ein Fachpersonal dafür.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Dann haben wir natürlich die medizinische Flankierung durch die Pflegekräfte, die ein unglaubliches Wissen haben, das man auch als Sonderpädagogin nicht hat. Wir haben zwar medizinisches Grundwissen, aber es ist eben nur eine Grundbildung.“ (Schulleitung Förderschule)

Neben einem pflegerischen und medizinischen Angebot und Wissen werden, der Reihenfolge entsprechend, therapeutische Angebote wie Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie und zuweilen auch Psychomotorik für viele Schülerinnen und Schüler den Äußerungen zufolge als notwendig erachtet.

Zudem benennen viele Beteiligte konkrete Vorteile, die sich durch die dauerhafte Einrichtung und „die enge Verzahnung“ (Schulleitung Förderschule) therapeutischer Angebote mit dem Unterricht an der jeweiligen Schule ergeben können. Einige Gesprächspartner verweisen darauf, dass eine direkte Installation therapeutischer Angebote vor Ort den Vorteil einer behinderungsspezifischen Expertise seitens der Therapeuten mit sich führe:

„Wir haben auch ein erfahrenes Team von Therapeuten, die nur mit Kindern mit Körperbehinderungen zu tun haben, während an den Regelschulen die ganzen Therapien extern organisiert werden müssen und dann hat ein Krankengymnast vielleicht zwei Schüler mit Beeinträchtigung in körperlich-motorischer Entwicklung und der Rest seines Klientel hat etwas anderes und somit ist er nicht so ein Experte wie die hier.“ (Schulleitung Förderschule)

„Das finde ich, halte ich für enorm wichtig, weil nämlich wir das hier schon sehen, die Therapeuten, die hier arbeiten, arbeiten lange hier. Also das ist nicht mal hier, mal da, mal dort oder ist nicht der Wechsel, wie man ihn in der Praxis erleben kann, sondern hier ist ein Großteil des Stammpersonals über 20 Jahre hier. Die wissen eigentlich, was sie tun und an der Schule ist es Tradition.“ (Schulleitung Förderschule)

Durch dieses spezifische Wissen und da die Therapien von den Förderschulen kmE als „ein wichtiger Bestandteil von Unterricht“ (Sonderpädagogin Förderschule) konzipiert sind, kann die enge Verzahnung von Therapie und Unterricht den Schülerinnen und Schülern, wie das folgende Beispiel eines Sonderpädagogen sehr anschaulich zeigt, auch Bildungsmöglichkeiten eröffnen:

„Mit einer anderen Schülerin haben wir (...) geregelt, dass sie jetzt auf einer Matte oder auf ner Bank liegt, dass sie zwischendurch irgendwie einfach selbst ihre Position ändern kann, weil die ganze Zeit im Rollstuhl, ist ihr halt zu anstrengend. Die schreibt mit den Füßen aufm Laptop und aufgrund dieser Haltung geht das natürlich unheimlich in den Rücken. Und das war einfach super, das mit der Therapeutin und gemeinsam mit Nora zusammen zu überlegen. Und das mit einer externen Physiotherapeutin? Die wissen dann z.B. auch, dass sie dann vorher Lockerungsübungen an den Füßen machen oder so was. Die weiß halt genau, die kennt die Situation der Nora. Ne hochintelligente Schülerin, ne unheimlich starke Spastik auch im Gesicht. Man kann sie, ihre Mundmotorik ist halt stark auch betroffen, kaum verstehen, schreibt brillante Texte, alles mit den Füßen und wir sagen immer, in diesem Mädels schlummert so ein genialer Geist und sie hat halt nur dieses Schreiben, um das zum Ausdruck zu bringen und das finde ich, ist auch so ein typisches Beispiel.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Neben dieser Eröffnung von Bildungs- und Ausdrucksmöglichkeiten schildern einige Beteiligte der Förderschulen, ein Therapieangebot vor Ort bringe zudem den Vorteil mit sich, dass „eine Therapeutin nah dran (ist), erfährt Sachen aus dem Hintergrund von den Eltern“. Durch „die kurzen Wege zu den Therapeuten“ könne, so der Sonderpädagoge weiter, auch im Unterricht Rücksicht auf diese zusätzlichen Informationen über den Schüler genommen werden, „und die Sachen zusammen ergeben, glaube ich, eine sehr günstige Kombination an Wissen oder an Beobachtungen, die dann zum Ergebnis führen, das für die Schüler gut ist“ (Sonderpädagoge Förderschule).

Dass sich das therapeutische und pflegerische Angebot an den Schulen dabei bei Weitem nicht auf eine bloße „krankengymnastische Betreuung“ beschränkt, sondern die Schülerinnen und Schülern vielmehr auch darin unterstützt, in ein Verhältnis zu sich und ihrer Behinderung zu treten, zeigt die Schilderung eines Schulleiters einer Förderschule:

„(...) krankengymnastische Betreuung ist an Regelschulen nicht möglich, dann schreien manche auf und sagen: Oh ja, doch. Sagen wir mal, organisatorisch ist das möglich. Was wir aber für wichtig erachten – ich weiß das von der Johanna –, dass die Johanna da ne ganz, ganz lange Begleitung hat und das geht bis in den pflegerischen Bereich rein. Also auch bei der Pflege ist das so, dass die ja nun nicht dafür da sind, auf Klo zu gehen oder Windeln zu wechseln oder Medikamente zu geben, sondern sagen wir mal, die gesamte therapeutische Abteilung begleitet ja auch einen Schüler – und in der Regel auch personenkonstant – in seiner ganzen Entwicklung. Und wir halten das für sehr, sehr wichtig, sagen wir mal in der Lebensphase der Pubertät oder auch in der Lebensphase der Adoleszenz, des jungen Erwachsenenenseins (...). In der Weise helfen auch die Therapeuten den Schülerinnen und Schülern dieser Schule – da bin ich fest von überzeugt – zum Beispiel mit ihrer ganzen Körperlichkeit und Leiblichkeit umzugehen und ich meine, da wird in der öffentlichen Diskussion ja nicht drüber gesprochen. Also ich glaube, es weiß auch schon mal kaum einer den Unterschied zwischen Körper und Leib.“
(Schulleitung Förderschule)

Viele Gesprächspartner der Förderschulen sehen ein therapeutisches und pflegerisches Angebot mit Blick auf ihre Schülerschaft demzufolge als notwendige Bedingung schulischer Inklusion an. Dieses Angebot „vor Ort“ führt zu zahlreichen Vorteilen, wie z.B. das Einbringen beeinträchtigungsspezifischer Fachkenntnisse seitens der Therapeuten, kurze Wege zwischen Therapie und Unterricht und damit einhergehend, die verstärkte Rücksichtnahme auf persönlich-emotionale und körperliche Voraussetzungen im Unterricht sowie die Eröffnung von Bildungsmöglichkeiten. Nicht zuletzt wird diesen Angeboten auch eine die Schülerinnen und Schüler pädagogisch begleitende und unterstützende Funktion zugeschrieben.

Es ist abschließend darauf hinzuweisen, dass mit der Stichprobe der vorliegenden qualitativen Untersuchung keine Aussage darüber getroffen werden kann, welche Relevanz die Elternschaft der Förderschulen kmE der Notwendigkeit eines Therapie- und Pflegeangebotes insgesamt zuschreibt. Zudem ist zu beachten, dass bei den „Wechslern“ kein oder ein nur sehr geringer Pflegebedarf benannt wird. So überwiegt für viele der interviewten Eltern der Förderschulen eher der Aspekt, dass ihre Kinder nach dem Schulformwechsel nun eine bessere Unterstützung in ihren persönlich-emotionalen Bedürfnissen erhalten. Dennoch äußern manche Eltern und eine Schülerin der Förderschule, dass ihnen ein entsprechendes Angebot an der Schule vor allem aus organisatorischen Gründen wichtig ist:

„Ich bekomme hier in der Schule einmal in der Woche Therapie wegen meinem Rücken. Das find ich persönlich sehr gut, denn nach der Schule habe ich auch nicht so oft Zeit und bin auch ziemlich müde und dann muss man auch andere Sachen erledigen und man möchte auch Zeit mit seiner Familie verbringen und deshalb finde ich persönlich das auch gut, das hier an der Schule zu machen.“ (Ashlin)

„Ja, das ist auch sehr vorteilhaft. Sie hat ja auch bis vier Schule tagtäglich und nach der Schule ist es woanders schwer, Therapie oder Krankengymnastik zu bekommen. (...) Sonst müsste ich mit ihr nach der Schule wegen der Gesundheit auch noch hin und her laufen, wenn sie jetzt hier nicht die Krankengymnastik bekäme. (...) Die Krankengymnastik war mir sehr wichtig und dass man vor Ort auf einen Notfall

reagieren kann. Zum Glück war das bei ihr noch nicht so, aber sie erzählt mir schon von anderen Schülern ab und zu mal, dass ein Schüler etwas hat, wo sofort ein Arzt sein muss. Ärzte haben sie zwar hier nicht, aber Krankenpfleger.“ (Mutter, Ashlin)

„Hier haben wir direkt die Ergotherapie in einem, hier ist direkt die Physiotherapie in einem, so dass ich nachmittags diese Termine mit ihm weg habe. (...) Und wenn er um viertel vor Vier zu Hause ist, ist der fertig.“ (Mutter, Daniel)

„Und dann haben sie natürlich auch die ganzen therapeutischen Sachen, die können sie da [=Regelschule] gar nicht anbieten.“ (Mutter, Moritz)

Ganztagsangebot

Eine zweite Angebotsstruktur, die von Eltern beider Schulformen als wichtige Gelingensbedingung benannt wird, ist ein Ganztagsangebot der Schule. Die Eltern der integrativen/inkluisiven Schulen sprechen vor allem von einer Entlastung hinsichtlich der Hausaufgabensituation oder einem Zeitraum, indem persönliche Dinge erledigt werden können:

„Ich hatte damals bei der ersten Schule natürlich immer Hausaufgaben, was ein absoluter Kampf war, grauenhaft, grauenvoll, weil meine Geduld überhaupt nicht reichte und dann mit ihm da eine Stunde, zwei Stunden noch am Nachmittag zu sitzen und das zu machen. Das fällt natürlich hier weg, was sehr angenehm ist (...). Die haben eine offene Ganztagschule, die haben ne Mittagsbetreuung und da ist es halt so, dass sie da noch mal so Arbeitszeiten haben.“ (Mutter, Max)

„Ja, das ist natürlich auch, in der Zeit kann man wahnsinnig viel erledigen, weiß ihn doch in guten Händen und macht sich keine Sorgen. Das ist, denke ich, der wichtigste Aspekt an der ganzen Sache, dass man nicht permanent kribbelig herumrennt und Sorge hat. Doch, in der Beziehung bestimmt ne Entlastung.“ (Mutter, Julian)

Auch die Eltern der Förderschulen betonen, wie wichtig ihnen das Ganztagsangebot an der Schule ist, um sich beispielsweise in dieser Zeit auch um Geschwister kümmern zu können:

„Und Mark bekommt in der Schule Mittagessen und die Hausaufgaben, in der Woche haben die ja gar keine Hausaufgaben, die arbeiten ja so in der Schule, die kriegen nur am Wochenende Hausaufgaben. Da muss man mit ihm was machen. Da kriegt er ne Mappe mit und dann muss er halt hier was arbeiten, aber das ist eine riesen Entlastung, weil mittags kann ich mich in aller Ruhe um Fritz kümmern normalerweise, da mit ihm halt hier essen und Hausaufgaben machen, für ne Klassenarbeit irgendwie lernen. Der muss halt auch geführt werden. Der ist zwar bald 14, aber das ist völlige Idiotie zu sagen: Oh der ist doch schon groß.“ (Mutter, Mark)

Oftmals wird im Zusammenhang mit dem Ganztagsangebot auch der Vorteil einer möglichen Verzahnung mit dem Therapieangebot angesprochen: *„Ja das ist das Gute hier, hier ist die Ganztagschule. Ich hab nach Plan neun Stunden am Tag. Dazwischen habe ich Freistunden, dass ich zur Therapie gehen kann“ (Johanna).* Nicht zuletzt die Lehrkräfte der Förderschulen zeigen sich überzeugt vom Konzept der Ganztagschule für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt kmE:

„(...) und die Ganztags-Beschulung, die wir hier haben, die ich für solche Schüler, die auch therapeutisch unterstützt werden, für absolut notwendig halte.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Wir sind ja eine Tagesschule, also bis 15:15 Uhr ist Unterricht mit Mittagsbetreuung. Das sehe ich eigentlich auch als Bedingung, dass man das leistet, dass die Mittagsbetreuung, also Mittagessen, Nachmittagsunterricht oder Hausaufgabenbetreuung geleistet werden muss.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Aber wir haben eben auch die Bedingungen: Wir essen mittags zusammen, wir verbringen hier wirklich den ganzen Tag. Ich genieße das auch, dass ich eben ganz viel Zeit habe, das Kind zu beobachten.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Das Konzept des Ganztags wird darüber hinaus auch als wesentliches Element für soziale Lernprozesse im Umgang mit Heterogenität betrachtet:

„Unser drittes Standbein ist durchaus der Ganztags und das auch schon lange. Ich fand immer diesen Begriff, gemeinsamer Unterricht, ist eigentlich eine unzulässige Verkürzung, weil Schule ist mehr als gemeinsamer Unterricht, das ist eben auch ganz viel auch, ebenso dieses Miteinander leben und aneinander, voneinander und auch gegeneinander lernen. Schule ist leben. Da reibt sich das dann und egal, ob jetzt unabhängig von den Fächern, da werden ganz wichtige soziale Erfahrungen gemacht (...). Wir sind da auch jetzt im Moment zu einer Höchstform gekommen, im Grunde jetzt auch erst im dritten Jahr, das muss man ganz klar sagen, dass wir sagen, alle Kinder, alle Förderkinder sind hier im Ganztags.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Berufswahlvorbereitende Angebote

Eine dritte, jedoch fast ausschließlich von den Beteiligten der Förderschulen kmE, häufig als notwendig erachtete Angebotsstruktur stellen berufswahlvorbereitende Angebote dar, die an den Förderschulen gegeben und den Äußerungen zufolge auch in der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung zu berücksichtigen seien:

„Es gibt einen Kiosk, die Schülerbücherei und vieles mehr, das in die Richtung Berufsorientierung geht. Das ist einer der Schwerpunkte unsere Schule. Wir haben auch ein Orientierungsbüro, welches wir mit Hilfe der Bundesagentur für Arbeit errichtet haben. Des Weiteren eine Lernwerkstatt Gastronomie, die wir mit Hilfe des Landschaftsverbandes eingerichtet haben.“ (Schulleitung Förderschule)

„Was den Geist des Hauses ausmacht, dass wir uns in einer völlig anderen Weise als Kompetenzzentrum verstehen, also nicht das, was die Schule hier so offiziell ist, sondern im Bereich der Berufswahlvorbereitung. Wir bieten auch für unsere Partnerunternehmen, weil das teils also wie z.B. die Metro und der Kaufhof, bundesweit agierende Unternehmen sind. Wir bieten hier auch Fortbildungen für deren Personalleute an, weil wir z.B. wissen, dass unsere Schüler nur dann ne Chance haben, wenn sie auf Menschen treffen oder Verantwortliche treffen, die ne Vorstellung davon haben, was ne Behinderung ist.“ (Schulleitung Förderschule)

Auch von der Elternschaft werden diese Angebote begrüßt und für wichtig befunden:

„Hier ist es natürlich deutlich besser, wenn es um Berufe geht, dass man halt hier auch schon speziell ein Praktikum machen kann, der Kontakt zu Werkstätten, falls er notwendig ist, ist hier näher. Das schon, ist klar. In der Hinsicht denke ich auch, dass das Wissen vorhanden ist, was es gibt und was gehen kann.“ (Vater, David)

„(...) dass eben diese Berufsförderung und auch diese Berufswahlunterstützung, dass sie frühzeitig, frühzeitiger als sonst, und da sieht man ja auch schon den Wandel und den Druck, dass sie jetzt also auch schon in der achten Klasse anfangen, darüber zu informieren, dass es eine spezielle Stelle in der Schule gibt, wo man sich eben speziell für Berufswahl Auskünfte holen kann und das Praktikum (...) in der 10. gemacht wird. Also das ist schon, das war früher halt auch anders. Ich denke das ist, wenn man jetzt speziell auf die ...-Schule guckt, sicherlich auch von Vorteil, weil die Kinder es sicherlich doppelt schwer haben, im Berufsleben überhaupt irgendwo Fuß zu fassen. Das ist leider so, das zum Thema Vorteile. Ich finde es auch wichtig für die Eltern, frühzeitig ne Information zu bekommen.“ (Mutter, Mark)

Auch ein Sonderpädagoge einer integrativen/inklusive Schule spricht konkret davon,

„(...) dass Förderschulen, wenn die nen Trainingsbereich haben, gerade die kmE-Schulen, oder nen Werkbereich, dass die geradezu zielorientiert sind, nen Schüler dann auch ins Berufsleben entlassen zu können. Das muss vielleicht immer ein Schonraum sein, vielleicht ist es ne beschützende Werkstatt oder was auch immer. Oder Berufsförderungswerk erst mal, aber die sind in der Lage, die Leute dafür fit zu machen.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Auf ein strukturelles Problem bezüglich der Bereitstellung dieser Angebote in der allgemeinen Schule weist die Schulleitung einer Förderschule hin:

„Das ist auch eine Frage von Fallzahlen. Hier haben wir in der Abschlussstufe 25 bis 30 Schüler. Dafür kann man natürlich ein Berufsorientierungsangebot parat halten, was man für zwei, drei Schüler, die vielleicht wohnortnah in einer Regelschule beschult werden, nicht kann.“ (Schulleitung Förderschule)

Schulsozialarbeit

Nicht nur für den Förderschwerpunkt kmE, sondern für das Gelingen schulischer Inklusion und das soziale Leben an der Schule überhaupt, wird vor allem von den integrativen/inklusive Schulen die Notwendigkeit eines Angebotes im Bereich der Schulsozialarbeit angesprochen:

„Ein soziales Netz, das fängt ganz, ganz Vieles auf, d.h. wir haben ein Beratungslehrerteam, (...) wir haben zwei Sozialarbeiter, wir haben eine Schulpsychologin hier. Das heißt, je nachdem, was da an Problemen anliegt, können wir auf ein Netz zugreifen und sagen, in die und die Gruppe gehen und da versuchen, stabil zu werden. Es gibt FUA, es gibt ja immer die abenteuerlichsten Abkürzungen, das ist Fachunabhängiger Unterricht, das heißt, ne Sozialarbeiterin arbeitet mit kleinen Gruppen zusammen, die können vielleicht besonders introvertiert sein oder besonders störende. Die arbeiten dann für ein paar Wochen, Monate zusammen anstelle von Unterricht und dann werden die wieder zurückgeführt. Auf so ein System zurückgreifen zu können, stabilisiert das Ganze unendlich. Trotzdem ist es immer ein langer Weg, dass es auch klappt, aber wir sagen, ok, die Bausteine müssten da sein, dafür müssten die Gelder zur Verfügung gestellt werden. Wenn das nicht der Fall ist, dann....“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule).

Auch die Gesprächspartner der anderen integrativen/inklusive Schulen betonen, wie wichtig ein sozialpädagogisches und/oder psychologisches Angebot an der Schule ist, nicht zuletzt deshalb, um auch inklusive Prozesse zu unterstützen.

Um die benannten Angebotsstrukturen (Therapie und Pflege, Ganztage, Berufswahlvorbereitung, Schulsozialarbeit) anbieten zu können, und um somit allen Schülerinnen und Schülern mit diesem Förderschwerpunkt Zugang zu inklusiven Settings zu ermöglichen und deren Bedürfnissen an der jeweiligen Schule entsprechen zu können, werden nun sowohl äußere Rahmenbedingungen als auch entsprechende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen als unbedingt notwendige Gelingensbedingungen beschrieben. Insofern viele dieser Äußerungen im direkten Zusammenhang mit den Angebotsstrukturen thematisiert werden, lassen sich sowohl die äußeren Rahmenbedingungen als auch die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen auf der schulorganisatorischen und schulstrukturellen Ebene mitverorten.

b) Äußere Rahmenbedingungen

Als äußere Rahmenbedingungen schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt kmE werden von den Beteiligten beider Schulformen personelle (hier: alle Mitarbeitende bis auf Lehrkräfte)⁶, räumliche, bauliche sowie sächliche Voraussetzungen benannt. Es ist vorweg darauf hinzuweisen, dass keine dieser Bedingungen explizit als Grund für einen Wechsel der Schulform benannt wurde: Für die personellen Voraussetzungen gilt, dass es kein Therapie- und Pflegeangebot und somit kein entsprechendes Personal an den Schulen gab. Dieses Angebot besaß für die hier befragten Schülerinnen und Schüler jedoch auch keine größere Relevanz bei der Wahl der Schule, weshalb auch keine besonderen Räumlichkeiten benötigt wurden. Hinsichtlich der baulichen Voraussetzungen kann festgestellt werden, dass diese an den vormaligen Schulen entweder gegeben waren, entsprechend hergestellt oder ebenfalls nicht benötigt wurden.

Personelle Bedingungen

Soll die Angebotsstruktur in der schulischen Inklusion, insbesondere für mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler, vor allem im Therapie- und Pflegebereich optimaler Weise der Qualität der Förderschulen entsprechen und somit vor Ort in Anspruch genommen werden können, so bedarf es zunächst zusätzlichen Personals in diesen zwei Bereichen. Den Angeboten entsprechend, benennen die Beteiligten der Förderschulen hierzu „*Therapeuten unterschiedlicher Ausbildung*“ (Schulleitung Förderschule) als Bedingung: „*Was da sein müsste, das kann man ganz einfach sagen, (...) mehr Therapeuten*“ (Sonderpädagogin Förderschule). Im Einzelnen werden hierzu vorwiegend folgende Berufs- und Personengruppen genannt: „*Die meisten sind Physiotherapeuten. Dann haben wir noch mehrere Ergotherapeuten und einen Sprachtherapeuten*“ (Schulleitung Förderschule).

Des Weiteren wird „*die medizinische Flankierung durch die Pflegekräfte, die ein unglaubliches Wissen haben, das man auch als Sonderpädagogin nicht hat*“ (Schulleitung Förderschule) als notwendige Bedingung im personellen Bereich genannt: „*(...) dass wir zum einen ein Know-how haben, was Pflege angeht, aber auch ein Fachpersonal dafür. Wir haben eben Krankenschwestern und Krankenpfleger hier an der Schule, so dass das eben ein Teil ist, den wir besonders, ja, wo wir einfach besonderes Fachwissen haben, wo wir besondere Ressourcen haben und die müssten natürlich im Grunde genommen in der*

⁶ Der Verweis auf Lehrkräfte ist hier nicht berücksichtigt, da diese Darstellung bereits auf der unterrichtsbezogenen Ebene erfolgte.

Regelschule auch geschaffen werden. Also das sind so Dinge, die wichtig sind“ (Sonderpädagogin Förderschule).

Eine Förderschule benennt zudem eine Kinder- und Jugendpsychologin als Vorteil: *„Also, wenn wir jetzt hier einen Schüler haben in unserer Stufe, der unheimlich psychische Probleme hat und wir merken das, dann sind wir als Lehrer natürlich an unseren Grenzen. Wenn wir das merken, dann haben wir hier eine Kinder- und Jugendpsychologin (...)“* (Sonderpädagogin Förderschule). Darüber hinaus sprechen die Beteiligten aller Förderschulen davon, dass es an den Schulen neben Erziehern und Erzieherinnen Zivildienstleistende, FSJ'ler oder Praktikanten gibt, und, wie eine Mutter anmerkt, *„das hilft einfach“*. Sie betont, dass ihr das Vorhandensein dieses Personenkreises auch an der Regelschule wichtig wäre: *„Wenn dann mal einer Pipi muss oder mir ist schlecht oder ich brauche jetzt mal ne Pause, dann ist da noch jemand. Keiner von denen muss dann raus aus dem Klassenverband und so was würde ich mir schon für manch andere Schule wünschen, vor allem vor dem Hintergrund, was sie jetzt da gesetzestechnisch vorhaben“* (Mutter, Mark).

Wie bereits angemerkt, kann lediglich eine der beteiligten integrativen/inklusiven Schulen ein Therapieangebot anbieten. Hierzu gibt es an dieser Schule Physiotherapeuten, *„die hier im Haus arbeiten“*. Die betreffende Schulleitung stellt weiterhin die Besonderheit und die Vorteile dieses Angebots bzw. der entsprechenden Personalbesetzung heraus: *„Das gibt es so in der Regel nicht und das war nämlich auch, dass der LVR jetzt zum ersten Mal auch anteilig Kosten übernimmt, was er Jahrzehnte abgelehnt hat, das hat große Vorteile, weil die eben nicht sozusagen nur in Anführungsstrichen, die Kinder dann mal ne halbe Stunde therapieren, das kann man natürlich auch, könnte man in den außerschulischen Firmen dann machen, sondern die gehen auch mit in die Klassen, in die Gruppen und geben dann Hilfestellung bzw. geben auch Tipps oder kümmern sich um Einrichtungsgegenstände, um höhenverstellbare Sachen und ganz nebenbei sehen die auch die anderen Kinder und sagen, so wie der sitzt, das geht ja gar nicht.“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

An den übrigen integrativen/inklusiven Schulen beschränkt sich das weitere Personal hingegen auf Stellen in der bereits angesprochenen Schulsozialarbeit (*„Dann gibt es hier ja auch eine Sozialpädagogin“*, Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule) bzw. auf psychologische Dienste, wie an einer Schule genannt. Des Weiteren unterstützen auch an diesen Schulen Zivildienstleistende oder Schulbegleitungen die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung (*„Weil entweder sind die Schüler selber relativ eigenständig, auch die Rollkinder oder die, die darauf angewiesen sind, haben ja auch fast alle nen Integrationshelfer“*, Anna; *„Ja, ich habe halt den Zivi, der mir beim Schreiben hilft. Und wenn ich sonst irgendwas nicht verstehe, wenn ich irgendwie nicht ganz genau weiß, wie ich das handhaben soll, dann kann ich halt immer Frau ... fragen“*, Michael).

Die Rolle der Schulbegleitung wird von den Gesprächspartnern allerdings durchaus ambivalent beurteilt. Manche Beteiligte, wie die Mutter eines Sohnes einer integrativen/inklusiven Schule, halten die Unterstützung durch eine Schulbegleitung für absolut notwendig:

„Er braucht ne Schulbegleitung. Zum Beispiel, als er eingeschult wurde, war das ja noch so, dass er nicht lief und dass er auch nicht alleine zur Toilette gehen konnte, das heißt, jemand musste ihm da immer drauf helfen usw.. Im Schwimmen ist es ja heute noch so, also er kann sich partiell alleine aus- und anziehen, so oben rum, das geht schon, aber Hose wird schwierig, Schienen geht gar nicht. Das heißt, da muss

dann jemand sein. Also, er kann nicht ohne Begleitung so in ne Regelschule gehen.“
(Mutter, Paul)

Als Vorteil einer Schulbegleitung wird von den Eltern zudem betrachtet, *„dass die Schulbegleiter im Wesentlichen auch der ganzen Klasse zur Verfügung gestanden haben und das hat sich bis heute bewährt, weil das auch ein ganz klares Signal ist an alle Lehrer, dass jeder was davon haben darf. Jeder darf was davon haben und jeder muss auch was davon haben, dann funktioniert Integration aus meiner Sicht“* (Mutter, Christian).

Allerdings werden auch kritische Stimmen zur Rolle von Schulbegleitungen oder anderer Formen von Begleitung wie durch Zivildienstleistende laut. So weist ein Sonderpädagoge einer integrativen/inklusiven Schule darauf hin, dass es *„irgendwann schwierig (wird), wenn jemand extrem starke Betreuung braucht“*. Er merkt weiterhin an, dass er Schulbegleiter grundsätzlich „ok“ finde, *„nur da haben wir das Problem, dass natürlich, wenn jetzt zwei, drei Schüler in der Klasse sind, die ne Schulbegleitung haben, haben wir dann drei Leute sitzen und das stört dann auch wieder sowohl räumlich als auch unterrichtlich“* (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule). Eine Sonderpädagogin einer anderen integrativen/inklusiven Schule zeigt sich *„sehr verhalten, was Schulbegleiter angeht, wenn die dann ständig an dem Kind dran sind. Diese Kinder sind immer sehr erwachsenorientiert und dann unterstützt man das natürlich auch noch, wenn der dann mit dem Zivi raus geht“*. So habe sie sich mit ihren Teamkollegen auch schon gegen den Wunsch der Eltern nach einer Unterstützung durch eine Schulbegleitung ausgesprochen. Als Begründung führt sie an, dass es genau das sei, *„was er nicht braucht. Der braucht eigentlich Frei-, der muss frei werden und der muss auch lernen, für sich selbst Verantwortung zu tragen. Wir haben es dann wirklich, mittlerweile geht er alleine in die Pause, immer mit einem mulmigen Gefühl, sag ich mal, aber die Kinder achten immer drauf“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Ein weiteres Beispiel des Schülers Benjamin (Einzelintegration), der sich gemeinsam mit seiner Mutter gegen eine Schulbegleitung ausgesprochen hat, zielt zwar ebenso in Richtung „Erwachsenenorientierung“, enthält hierbei jedoch nochmals eine weitere soziale Dimension:

Mutter: *„Schulbegleiter, ja, du hattest auch aufm Gymnasium noch nen Schulbegleiter. Und wir haben uns unter anderem gegen den Schulbegleiter, nicht nur weil du ihn wenig brauchtest...“*

Benjamin: *„Weil die Schüler, es war einfach ein doofes Gefühl, in der Pause steh ich da immer mit diesem und alle haben natürlich kein Bock, da steh ich dann mit nem Erwachsenen rum, ja. Man redet über Themen, über die man in dem Alter vielleicht mal redet und...“*

Mutter: *„Ja, und sie haben natürlich auch gesagt, wir brauchen Benjamin nicht helfen, der hat seinen Schulbegleiter.“*

Dieselbe Mutter des Schülers aus der Einzelintegration (Gymnasium) berichtet allerdings auch davon, dass in manchen Situationen hingegen eine personelle Unterstützung durch die Schule auch wünschenswert wäre:

„Er war z.B. auf Klassenreise und da haben sie nun ausgerechnet so ein Sportcamp gemacht und da gab's entweder: erster Tag rudern und segeln, zweiter Tag Wasserski und Surfen, da dacht ich, super. Und dann hab ich Florian angerufen, Florian ist ein wahnsinnig toller Sportstudent, den wir sozusagen ausfindig gemacht haben (...). Und der, den hab ich gefragt, Florian würdest du, wenn ich dir das entsprechende Kleingeld gebe, einen Tag nach ... fahren, Benjamin irgendwie einen Taucheranzug anziehen und irgendwas mit ihm aufn Surfbrett machen? Ja, und dann

ist der gesurft im Knien und er ist mit ihm Wasserski gefahren (...). Also wir, ja, aber das kann man sich, ich mein, wer kann dann auch wieder extra 100 Euro bezahlen? Ne, also so, das sind natürlich alles Sachen, das wäre natürlich zum Beispiel toll, wenn ichs jetzt alles übertrage, wenn eine Schule so jemanden hätte, auf den sie mal zurückgreifen könnte.“ (Mutter, Benjamin)

All diese befürwortenden und tendenziell eher ablehnenden Beispiele deuten darauf hin, dass die Entscheidung für oder gegen eine Unterstützung durch eine Schulbegleitung oder einen Zivildienstleistenden jeweils von den Voraussetzungen des einzelnen Schülers sowie der jeweiligen Situation abhängig zu machen ist. Worauf in diesem Kontext jedoch abschließend hingewiesen werden muss ist, dass die Aufnahme von schwerstmehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern, den Äußerungen zufolge, allein durch Schulbegleitungen oder Zivildienstleistende vor allem aufgrund fehlender fachlicher Kompetenzen abzulehnen ist. Dies zeigt die Äußerung einer Schulleitung einer integrativen/inklusiven Schule, die ein solches Vorgehen unmissverständlich sogar als Anmaßung bezeichnen würde:

„Wobei wir wie gesagt, ja auch keine Mehrfachschwerstbehinderten hier haben. Also jemand, der praktisch eine Vollbetreuung braucht. Wir haben Schulbegleiter, das ja, aber das ist was anderes als jemand, der keine Minute ohne auch, ne. Der Schulbegleiter ist ja eigentlich nur ein Mensch, der das macht, was jeder andere Mensch eben auch kann, aber gerade der Behinderte hat ein spezielles Defizit. Bei vielen Behinderungsarten brauchen sie ja richtig fachpädagogisch geschultes Personal und das haben wir bisher nicht gehabt und es uns auch deswegen nicht angemaßt, aufzunehmen.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Um nun die für manche Schülerinnen und Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung notwendigen Angebote unter anderem im Therapie- und Pflegebereich bereithalten zu können, benötigen Schulen neben dem entsprechenden Personal ebenso ausreichende und angemessene Räumlichkeiten.

Räumliche Bedingungen

Auch mit den räumlichen Voraussetzungen werden Bedingungen benannt, die notwendig sind, um vor allem Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Pflege- und Therapiebedarf Zugang zu inklusiven Settings zu ermöglichen. Insbesondere bezüglich dieser räumlichen und baulichen Bedingungen sei vorweg eine differenzierte Aussage eines Schulleiters einer integrativen/inklusiven Schule in den Fokus gerückt:

„Und die Ressourcen müssen auch nicht überzogen sein (...). Ich will nur nicht, ich bin da so zögerlich, weil ich nicht sagen will, wir haben das ja alles nicht und deswegen müsst ihr uns das erst geben. Es soll kein Kick-out oder Todschlagargument sein, was oft verwendet wird so, aber umgekehrt kann ich auch nicht sagen, Tür auf, behindertes Kind rein, Tür zu und die machen das dann schon, weil sie eine gute Schule sind.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Die Aussagen zum Therapie- und Pflegeangebot haben bereits klar erkennen lassen, dass entsprechende Räumlichkeiten an den beteiligten integrativen/inklusiven Schulen unbedingt notwendig wären, um schwerstmehrfachbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler an den Schulen aufnehmen zu können. Die Äußerung eines Sonderpädagogen einer integrativen/inklusiven Schule, der vormals an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt

Geistige Entwicklung tätig war, beschreibt die diesbezügliche Situation der jetzigen Schule nochmals sehr eindrücklich:

„Ich hab keinen Pflegeraum. Das ist so der erste Punkt, der fällt schon mal raus. Kinder, die gewickelt werden müssen, können wir hier nicht aufnehmen, weil ich hab hier keine Duschsituation, ich habe keinen Raum, wo ich eine Liege reinmachen könnte oder eine Kommode. Unsere Toiletten, das ist ein Saal. Ich kann nicht in einem Saal eine Wickelkommode aufstellen und ich finde, das ist immer noch die eigene Intimsphäre und es reicht, wenn da eine Person schon da in diese Intimsphäre eindringt und nicht noch zwanzig oder dreißig Kinder da rum rennen. Das sind einfach so Punkte, da gab es Eltern: Ach, da machen sie mal ne Ecke und mal auf den Boden legen. Vielleicht geht es als Sechsjähriger, aber wenn der zehn ist, dann kann ich kein Kind auf den Boden legen. Ich mach das auch nicht. Das ist so der Punkt. Das sind so Sachen, die dann einiges begrenzen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Viele Beteiligten der Förderschulen weisen ebenso darauf hin, dass *„Pflegeräume und entsprechende Räume zur Versorgung von Kranken (...) ein unbedingtes Muss wären, ne Voraussetzung, die erfüllt sein muss, um überhaupt irgendwas zu machen“* (Schulleitung Förderschule). Die gegebenen räumlichen Strukturen an den Förderschulen werden von allen Beteiligten beider Schulformen dabei als *„ein total toller Vorteil“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule) oder *„wie im Schlaraffenland“* (Mutter, Hanna) beschrieben.

Neben Therapie- und Pflegeräumen werden ferner Ruhe- oder Rückzugsräume als eine Bedingung für Schülerinnen und Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung genannt:

„Was uns fehlt, sind noch Ruheräume, ich glaub, das ist ganz notwendig – die brauchen viele Kinder, aber da ist es besonders notwendig – (...), die fehlen uns noch, wenn wir das ausweiten würden.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Aber ich hab z.B. im Moment von der räumlichen Ausstattung her keine Möglichkeiten, einen Ruheraum für Kinder mit Anfallsleiden und die brauchen das, die müssen einfach auch mal alleine sein können (...).“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Darüber hinaus beschreiben Beteiligte beider Schulformen, dass *„die jeweilige Konzeption des gemeinsamen Unterrichts natürlich auch Differenzierungsräume (erfordert), die Möglichkeit, mit kleinen Gruppen in einen benachbarten Raum zu gehen und das ist natürlich nicht immer gegeben. (...) Das ist ja schon eine Voraussetzung, die schon erfüllt sein müsste. Das kann nicht sein, dass man da mit einer Teilgruppe auf dem Flur arbeiten muss oder in irgendwelchen anderen Ecken in der Schule“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Solche Räume sind zudem dafür notwendig, damit *„Materialien, die ich nicht so in die Klassen hineinpacken kann, auch sicher und gut verstaut sind, ohne dass sie wegkommen und wo sie auch griffbereit sind. Sonst müsste ich die ganzen Sachen dabei haben und mit auf Wanderschaft gehen“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Des Weiteren erfordern Nachteilsausgleiche mit Zeitzugaben einen geeigneten Raum hierfür:

„Als Behinderter hast du eine Zeitzugabe. Da muss extra ein Raum dafür da sein. Ja? Und das ist natürlich an vielen Schulen gar nicht gewährleistet. Ja?“ (Vater, Michael)

„Sie hören, in den Pausen selber ist es auch immer lauter und wenn die sich dann konzentrieren müssen, dann haben sie einen weiteren Nachteil zu ihrem Förderschwerpunkt, den sie ohnehin haben. Das heißt, Räumlichkeiten wären gut

und das würde dann manchmal sogar schon Kollegen entlasten, wenn man sagt, noch ein Raum mehr, wo dann die Kids einfach in Ruhe sind.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler der integrativen/inklusive Schulen sich insgesamt zufrieden mit den räumlichen Gegebenheiten ihrer Schulen zeigen. Alle Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, an deren Schulen jedoch das sogenannte Lehrerraumprinzip Anwendung findet, bei dem die Schüler und nicht mehr die Lehrkräfte die Räume wechseln, stehen diesem allerdings eher ablehnend gegenüber:

„Eine Sache muss ich echt kritisieren, durch das Lehrerraumprinzip, das ja in der Schule eingeführt wurde, ich muss so viel gehen an einem Schultag und es ist echt, es ist schwer. Früher, als wir wirklich dieses Klassenraumprinzip hatten, da war ich in meinem Raum und mal für einen Kurs musste ich woanders hin, aber es war immer einfach. Aber durch das Lehrerraumprinzip, man rotiert quer durch die ganze Schule. Es ist ja nicht einfach so, dass man zwei Türen weiter geht, sondern ich muss von dem Trakt da oben dort rüber und es ist echt ätzend.“ (Samuel)

Die vielfältigen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie veränderte Unterrichtsstrukturen erfordern demnach ein wesentlich breiteres räumliches Angebot. Notwendig sind Therapie- und Pflege- bzw. entsprechende Sanitärräume, Ruhe- und Rückzugsräume sowie Räume für Kleingruppenarbeit und die Gewährung von Nachteilsausgleichen wie Zeitzugaben.

Bauliche Bedingungen

Ebenso muss auf bauliche Bedingungen hingewiesen werden. Diese werden, gemeinsam mit den räumlichen Bedingungen, mit am Öftesten von Beteiligten beider Schulformen als zentrale Gelingensbedingung schulischer Inklusion von körper- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern angesprochen. Bauliche Bedingungen werden den Äußerungen zufolge notwendig, um überhaupt die Zugangsvoraussetzungen schulischer Inklusion für viele Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigung zu schaffen. Es fällt auf, dass bauliche Voraussetzungen, sofern sie benötigt werden, oftmals einen ausschlaggebenden Grund bei der Wahl der Schule darstellen:

„In erster Linie kann ich nur sagen, dass es Julians Entscheidung war, weil das musste er selbst auch entscheiden. Ich konnte zwar mit ihm hingehen und mir alle Schulen angucken, aber ich denke, was ihn hier überzeugt hat, war einfach diese Barrierelosigkeit, weil das hat er an keiner anderen Schule bislang gesehen und kennengelernt.“ (Mutter, Julian)

„Das war halt so, erst mal, dass das hier die einzige Schule war, so mit mehr Rampen und so und Integration.“ (Julian)

Viele der Äußerungen betonen denn auch, wie wichtig eine generelle Barrierefreiheit des Schulgebäudes für die betroffenen Schülerinnen und Schüler ist:

„Wenn man jetzt über körperbehinderte Schüler nachdenkt ist natürlich die Gebäudeausstattung ne ganz wichtige Grundlage auch, dass sich Schüler möglichst frei bewegen können, ohne auf äußere Hilfe angewiesen zu sein. D.h. klar Barrierefreiheit (...).“ (Sonderpädagogie Förderschule)

„In dem Fall ist das hier kein Problem. Das Gebäude ist barrierefrei, was körperliche Beeinträchtigungen angeht sind wir eigentlich ganz gut vorbereitet.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Wir haben keinen Raum, den man nicht mit Aufzug oder Rampe erreichen kann. Das ist gut.“ (Christian)

Im Einzelnen werden hinsichtlich eines barrierefreien Schulgebäudes vor allem breitere Türen und Türöffner, Rampen, Aufzüge sowie behindertengerechte Toilettenräume genannt:

„Da sollen Behinderten-WCs sein, die Türen sollten groß genug sein, dass man mit dem Rollstuhl da durch kommt, der Pausenhof sollte auch, wenn es irgendwie runter geht, ne Rampe haben, ein Aufzug müsste da drin sein, um hoch zu kommen.“ (Martin Förderschule)

Zwar wissen sich manche Schüler bei fehlenden baulichen Bedingungen auch selbst zu helfen und es bedarf sicherlich zuweilen kreativer Lösungen im Umgang mit baulichen Bedingungen. Als Dauerzustand sind solche Lösungen, nicht zuletzt aus Gründen der Verletzungsgefahr, jedoch ungeeignet:

„Die einzigen Probleme sind eben, die versuchen wir aber auch zu beheben jetzt, die Türen an der Schule sind eben viel zu schwer, die kriegt man nicht auf. Ich hab jetzt eine Taktik, ich gebe total Speed und knalle gegen die Tür und dass mir der Druck dann die Tür öffnet und dass ich auch völlig alleine durch nach draußen kann.“ (Benjamin)

Darüber hinaus weisen viele Beteiligte hinsichtlich der baulichen Gesamtgestaltung des Schulgebäudes darauf hin, es sei wichtig, *„dass die Flächen groß genug sind“* (Schulleitung Förderschule), *„die Klassen müssen groß genug sein, dass man da mit dem Rolli gut rein und raus kommt“* (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Größere Flächen werden außerdem auch zur Lagerung von Hilfsmitteln als wichtig betrachtet:

„Der Stefan hat einen Rolli, der hat eine extra Sitzschale in einem Rollstuhlgestell, der hat einen Stehständer, der hat eigentlich noch einen Walker. Da ist der Grundschulflur schon dicht.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Abgesehen davon, dass die Zugänglichkeit aller Räume und Flächen generell sowie aus Gründen der Selbstständigkeit als wichtig geschildert wird, führt die Schülerin Andrea als ein weiteres Argument für ein barrierefreies Schulgebäude an, dass man dafür *„keinen Kopf mehr verschwenden muss. Also man kann einfach durch die Schule fahren und ich muss nicht drüber nachdenken, ob man hinkommt, sondern man fährt einfach und kann über Mathe, Deutsch und Englisch nachdenken“* (Andrea).

Einige Äußerungen implizieren ferner einen Zusammenhang zwischen baulichen Bedingungen und der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung. So relativiert ein im Rollstuhl sitzender Schüler einer integrativen/inklusive Schule diesen Zusammenhang zwar wie folgt:

„Gut, es gibt auch manche Orte hier im Schulhof, wie so einen Hügel hinter den Tischtennisplatten, wo die anderen sich zum Teil mal ganz gerne tollen, aber man muss auch nicht durch jeden Matsch. Und ich muss auch nicht auf jeden Hügel.“ (Michael)

Dennoch scheint es bauliche Bedingungen, wie vor allem einen gut funktionierenden Aufzug zu geben, die für ein positives Erfahren der sozialen Integration als wesentlich beschrieben werden: *„(D)er eine Aufzug ist eben mittlerweile nicht nur alt und bleibt immer stecken,*

sondern der ist auch viel zu klein, weil die Zahl der Rollstuhlfahrer, das klappt überhaupt nicht. Jede Pause ist ein Nadelöhr, klar und dann kommen die zu spät oder müssen früher gehen und damit ist natürlich dann das Leben im Alltag nicht einfacher“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule). So kann ein kaputter, zu langsamer oder ständig überfüllter Aufzug unter Umständen beispielsweise dazu führen, dass die für den Aufbau und Erhalt sozialer Beziehungen wichtige Pausensituation verpasst wird, wie ein Schüler berichtet:

„(...) und es gibt einen langsamen Aufzug, der wirklich, also das ist nicht n Aufzug, da fährt man so drauf und dann ist so ne Platte und das dauert so ne viertel Stunde bis du oben bist und wieder unten. Und wenn man dann direkt ne viertel Stunde und da hat man ne Pause, du fährst die Pause hoch, dann is die Pause um und du fährst die andere Pause runter, dann ist die auch wieder um.“ (Benjamin)

Wie das folgende Beispiel verdeutlicht, können durch einen nicht gut funktionierenden oder überfüllten Aufzug neben dem Verpassen der Pause ebenso stigmatisierende Situationen entstehen:

„Dann eben unter Umständen noch den Stress haben, kommt jetzt der Aufzug und bin ich pünktlich in der nächsten Stunde. So im Prinzip gibt es schon die Ansage an alle Regellehrer, dass das zu akzeptieren ist usw., aber trotzdem hab ich ja Nachteile dadurch, ich komme später, die Tür geht auf, alle sitzen schon da, das ist nicht schön. Und dann kommen vielleicht auch, je nachdem, wie die Person, die grade vorne steht, dann an dem Tag so drauf ist, trotzdem noch, musst du jedes Mal zu spät kommen, musst du mich jedes Mal, so ne, das passiert, das passiert uns auch manchmal.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Bezüglich des Zusammenhangs von baulichen Bedingungen und (schulischer) Inklusion muss nicht zuletzt dem eigentlichen Standort der Schule Bedeutung beigemessen werden, wie die folgende Äußerung einer Sonderpädagogin einer Förderschule beispielhaft bezeugt:

„Das sind so einfache Sachen der Integration, finde ich, wo man sagt: "Wir bauen das Gebäude irgendwo mittendrin, aber nicht an den Rand des Ortes, weit weg." Auch dass sie einfach in der Öffentlichkeit präsenter werden. Wenn wir mit unseren Kindern, gerade auch mit den Schwerstbehinderten, spazieren gehen, raus gehen, dass man dann direkt im Einkaufszentrum ist. Wir können nur in den Wald gehen. Wir laufen zwanzig Minuten bis zur Straßenbahn und dann ja nochmal zwanzig Minuten bis zum Mittelpunkt von.... Das ist ein Tagesausflug. Ich kann nicht sagen: "Kommt, schnell Jacke an, wir gehen jetzt mal zum Aldi einkaufen." Auch dass wir da einfach präsenter werden in der Umgebung. Das sind so Sachen, damit fängt es an. Wir werden so an den Rand gestopft.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Wenngleich, wie die vorangehenden Äußerungen belegen, räumliche und bauliche Bedingungen als unbedingt notwendige Zugangsvoraussetzungen für viele Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt kmE geschildert werden, so gilt es abschließend auf die in diesem Kontext häufig getätigte Ansicht hinzuweisen: *„Es geht nicht immer nur um Barrierefreiheit“* (Schulleitung Förderschule) bzw.: *„Der Rollstuhl und der Aufzug ist nicht so das Problem, von wegen barrierefrei“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).

Die Ergebnisbeschreibung der bisherigen Ebenen bestätigt dies, insofern sich herausgestellt hat, dass es für das Gelingen schulischer Inklusion weitaus mehr als „nur“ der räumlichen und baulichen Bedingungen bedarf. *„(D)ass ein Rollstuhl überall hinkommt“*, so die bereits zitierte Äußerung einer Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule, *„das ist schon mal ganz schön wichtig“*. Die Lehrkraft fügt aber sogleich hinzu, sie *„trage den Julian lieber irgendwo rauf und weiß, da ist eine Offenheit ihn zu empfangen, als dass er überall hin kann*

und wird nicht aufgenommen“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). So vertritt auch die Schulleitung einer Förderschule die Meinung, sie halte die „räumlichen Bedingungen (...) für relativ schnell herstellbar. Das ist sehr kostspielig, aber das ist, glaube ich, noch das Einfachste. Das kann man mit baulichen Mitteln und mit Hilfe eines Architekten herrichten“ (Schulleitung Förderschule). Dennoch muss klar benannt werden, „nur ohne gehts irgendwie auch nicht so ne, aber das ist wirklich das Kleinste“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Aufgrund der zentralen Bedeutung bezüglich aller Gelingensbedingungen und der präzise dargelegten Ambivalenz hinsichtlich baulicher und räumlicher Bedingungen sei daher zusammenfassend nochmals auf die eingangs zitierte Äußerung des Schulleiters einer integrativen/inklusive Schule verwiesen:

„Und die Ressourcen müssen auch nicht überzogen sein (...). Ich will nur nicht, ich bin da so zögerlich, weil ich nicht sagen will, wir haben das ja alles nicht und deswegen müsst ihr uns das erst geben. Es soll kein Kick-out- oder Todsclagargument sein, was oft verwendet wird so, aber umgekehrt kann ich auch nicht sagen, Tür auf, behindertes Kind rein, Tür zu und die machen das dann schon, weil sie eine gute Schule sind.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Sächliche Bedingungen

Unter dem Überbegriff der „äußeren Rahmendbedingungen“ lassen sich neben den personellen, räumlichen und baulichen Bedingungen als ein letzter Aspekt die Äußerungen zu sächlichen Bedingungen verorten. Diese sächlichen Bedingungen, deren es speziell für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung bedarf, lassen sich wiederum unterteilen in allgemeine Hilfsmittel, Fördermaterialien für den Unterricht sowie eine allgemeine finanzielle Ausstattung der Schulen.

Als allgemeine Hilfsmittel werden folgende benannt:

- Höhenverstellbare Tische
- Behindertengerechte Stühle
- Laptops
- Hilfsmittel im Bereich Unterstützte Kommunikation (Minicomputer, Touchtalker...)
- Material/Mobiliar zur Lagerung der Schülerinnen und Schüler
- Spezielle rutschfeste Unterlagen
- Tafeln, die bis zum Boden reichen
- Smartboards aufgrund bestehender Atemproblem (Kreide)

Die Äußerungen zu spezifischen Fördermaterialien im Unterricht sind hingegen sehr allgemein gehalten. Konkret werden beispielsweise spezielle Lernprogramme für den Laptopeinsatz, einfache Zieh- und Rechenmaschinen, besondere Würfel, Lern- und Motorikspiele benannt.

Für diese Materialanschaffungen, so äußern viele Beteiligte der integrativen/inklusive Schulen, bedarf es jedoch auch einer entsprechenden finanziellen Ausstattung der Schulen. Manche Gesprächspartner zeigen sich mit dieser Situation zufrieden, betonen zugleich aber auch, dass sie sich diese positiven Umstände auch für andere Schulen wünschen:

„Dass wir das auch so bekommen haben ist auch toll. Also von Materialien her bekommen wir wirklich das, was wir brauchen. Und das ist auch richtig toll. Das wäre toll natürlich, die anderen würden das auch bekommen. Na, nicht, dass man das

offen macht für alle Schulen und dann fehlt es da leider.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Ein Sonderpädagoge einer sich im Aufbau befindlichen integrativen/inklusive Schule macht andererseits auf die problematische finanzielle Situation aufmerksam, die vor allem dann, wenn Schulen sich „auf den Weg machen“, besonders wichtig sei (vgl. auch die Ergebnisse zur Inklusionspauschale, Kapitel 8.4):

„Wir bekommen jedes Jahres Geld von der Stadt ..., was wir dann ausgeben können im Bereich GU. Das ist zu wenig, definitiv zu wenig, weil wir müssen neu anfangen. Wenn wir dann irgendwann mal im laufenden Geschäft sind, dann ist es vielleicht ok, aber es müssen einfach so Dinge angeschafft werden, sei es zum Diagnostizieren, dass man mal sagt, man stellt sich eine große Kiste zusammen, gerade für die informellen Testverfahren, im Bereich geistige Entwicklung. Da hab ich momentan mehrere Verfahren, dann nehme ich einfach ganz viel von meinen Kindern zu Hause mit. Spiele, Bälle und dieses. Dass wir da einfach mal Geld hätten und können da wenigstens mal 500 Euro kriegen und könnten dann für 500 Euro einfach mal das dahin stellen und müssten nicht das uns immer zusammen suchen, weil man diese Sachen eben im Laufe des Jahres auch braucht und einfach mal wüsste, da ist diese Kiste, die wird dann da vielleicht ein halbes Jahr stehen, unberührt, aber wir wüssten dann, wenn wir sie brauchen, müsste ich nicht kontrollieren, ob alles vollständig ist (...). Das wäre einfach mal schön, dass wir das einfach für mehr Förderschwerpunkte öffnen könnten. (...) es fehlen einfach viele Materialien. Viele Sachen sind aus dem privaten Gebrauch, die dann so im Laufe der Jahre gebastelt und die sie selber gekauft haben und da könnte noch einiges ergänzt werden, was eben dann leider auch alles relativ teuer ist.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Zustimmung erfährt die Sichtweise, vor allem „zu Beginn“ für eine entsprechende finanzielle Ausstattung der jeweiligen Schule zu sorgen, auch von einem Sonderpädagogen der Förderschule:

„(...) auch natürlich die finanziellen Ressourcen. Ich glaube, das ist natürlich schon auch wichtig, dass es das nicht zum Nulltarif gibt. Dass also auch jeder, der da rangeht, letztendlich sich klar machen muss, dass es erst mal, ja, ich sag mal neue Ressourcen in den Regeleinrichtungen bedarf.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Zusammenfassung: Angebotsstrukturen und äußere Rahmenbedingungen

Bevor im Folgenden wesentliche und notwendige Kommunikations- und Kooperationsstrukturen schulischer Inklusion beschrieben werden, sind die bisher genannten Bedingungen der schulorganisatorischen und schulstrukturellen Ebene, die für viele Schülerinnen und Schüler mit einer Körper- oder Mehrfachbehinderung notwendig sind, im Überblick festgehalten:

- **Angebotsstrukturen der Schule**
 - Therapie- und Pflegeangebot
 - Ganztagsangebot
 - Berufswahlvorbereitende Angebote
 - Schulsozialarbeit/psychologischer Dienst

- **Äußere Rahmenbedingungen**

- Personell (Therapie, Pflege, Schulbegleitung, sozialpädagogischer/psychologischer Dienst)
- Räumlich (Therapie-/Pflege-/Sanitärräume, Ruhe-/Rückzugsräume, Räume zur Differenzierung und Gewährung der Nachteilsausgleiche)
- Baulich (barrierefreies Schulgebäude, genügend große Flächen, funktionierende Technik)
- Sächlich (allgemeine Hilfsmittel, Fördermaterialien im und für den Unterricht, finanzielle Ausstattung der Schulen)

c) Kommunikations- und Kooperationsstrukturen

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse konnte ein weiterer wesentlicher Aspekt ermittelt werden, der gewissermaßen einen Querschnitt durch das bisher aufgezeigte Bedingungsgefüge legt. So finden sich sehr viele Äußerungen, die in ihrem Kern allesamt auf den Bereich der Kommunikation und Kooperation aller an schulischer Inklusion Beteiligten fokussieren. Letztlich bringen die Gesprächspartner damit direkt oder auf einer Metaebene zum Ausdruck, dass eine gelingende schulische Inklusion bestimmter kommunikativer und kooperativer Strukturen bedarf, auch um die einzelnen Bedingungen miteinander zu verzahnen und sie fest im Schulalltag zu verankern. Die bisher dargelegten sowie die von den Gesprächspartnern in diesem Bereich konkret benannten Gelingensbedingungen, die unter dem Stichwort der Interdisziplinarität, der Notwendigkeit von Fortbildungsangeboten sowie einer veränderten Kooperation mit Eltern im Folgenden beschrieben werden, sollten an der jeweiligen Schule schließlich konzeptionell gefasst und verortet werden.

Die Entwicklung und feste Verankerung kommunikativer und kooperativer Strukturen trägt insofern in entscheidender Weise zum Gelingen bei, als dass hiermit vor allem eine wichtige Voraussetzung dafür geschaffen wird, schulische Inklusion als bewussten Prozess gestaltbar und erfahrbar werden zu lassen, anstatt es bei einer bloßen „Plakatierung“ zu belassen, wie sich mit Verweis auf die folgende Äußerung einer Mutter festhalten lässt:

„In der Schule war auch ein riesengroßes Plakat, auf dem behinderte und nichtbehinderte Kinder waren und da stand in großer Überschrift: "Wir zusammen. Gemeinsam gehen wir den Weg." Wenn man das natürlich nicht lebt, sollte man das Poster besser anders herum drehen.“ (Mutter, Daniel)

Den folgenden Ausführungen sind zwei Beispiele vorangestellt, die den Aspekt einer strukturierten Kommunikation und Kooperation im Blick haben. Ein Schulleiter einer integrativen/inklusive Schule hebt hervor, *„dass man für die Kommunikation feste Strukturen schaffen muss, zuverlässige, und wir verwenden sehr viel Zeit darauf, dass das funktioniert, weil für mich ist das das A und O. Wenn das nicht funktioniert...“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Eines der *„pädagogischen Standbeine“* der Schule hieße daher auch *„Kommunikation und Kooperation. Steht auch in unserem Schulprogramm ganz fett (...).“*

Vor dem Hintergrund diesbezüglicher, eher negativer Erfahrungen, betont auch die Mutter des einzelintegrierten Schülers, dass *„die Strukturen für den Informationsfluss da sein (müssen)“* (Mutter Benjamin). Indem sie, an ihren Sohn gerichtet, fortfährt, *„Aufklärung allein, was hat dich das jetzt für ne Mühe gekostet, dass sie jetzt das wissen, was sie eigentlich vor zwei Jahren auch schon wissen hätten müssen“*, relativiert und ergänzt sie zugleich die Einschätzung ihres Sohnes, *„dass es allein durch Aufklärung (...)“* nicht getan sei. (Benjamin).

Sind an den Schulen günstige kommunikative und kooperative Strukturen vorhanden, so kommt dies sicherlich allen Schülerinnen und Schülern zugute. Wie allerdings auch die Beispiele der „Wechsler“ zeigen, erfordert eine vorliegende Körper- oder Mehrfachbehinderung oftmals ein Mehr an Informationen und Absprachen zwischen den Beteiligten, wenn es beispielsweise um die Gewährung und Ausgestaltung von Nachteilsausgleichen geht oder um Informationen zum Behinderungsbild und möglichen Auswirkungen auf das Verhalten und den Unterricht. Wird zudem vom Idealfall ausgegangen, dass es an den Schulen entsprechende Angebotsstrukturen im Therapie- und Pflegebereich gibt, so ist neben dem (strukturierten) Austausch im Kollegium auch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den unterschiedlichen Berufsgruppen erforderlich.

Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Als Beispiele für feste Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die zugleich Beispiele einer gelingenden interdisziplinären Zusammenarbeit repräsentieren, werden von den Schulen ein Mitarbeiterrat mit Vertretern aller Teams, pädagogische und pädagogisch-therapeutische Konferenzen sowie die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams genannt. Ziel all dieser Institutionen ist neben der Klärung organisatorischer und fachlicher Fragen immer auch, „*pädagogische Dinge*“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule) zu besprechen, also alles, was darauf abzielt, die Situation der einzelnen Schülerin und des Schülers mit und ohne Behinderung adäquat zu erfassen und gegebenenfalls gemeinsame Lösungen zu finden.

An den Förderschulen, an denen die interdisziplinäre Zusammenarbeit „*ganz groß geschrieben (ist)*“ (Schulleitung Förderschule), findet vor allem die Kooperation zwischen Lehrkräften und Therapeuten bzw. Pflegekräften Erwähnung:

„Die [=Krankenschwestern] sind mit im Team und dann wieder die Therapie, die mit im Team ist, einer von der Therapie und einer von der Pflege. Also wir sind jetzt im Moment fünf Mann in diesem Team und wir arbeiten gemeinsam mit den Schülern.“
(Sonderpädagogin Förderschule)

„(...) also die kleinste Einheit ist ja Klassenteam, da ist dann Pflege, Physio, Pädagogik, also natürlich auch Eltern und Schülern und sonst etwas dabei.“
(Schulleitung Förderschule)

Alle Gesprächspartner betonen die positive interdisziplinäre Zusammenarbeit an den einzelnen Schulen:

„Also ich habe noch nie an einer Schule gearbeitet, an der die Kollegen, aber auch die Mitarbeiter aus Therapie und Pflege, so gut zusammen gearbeitet haben, also die Kollegen untereinander.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„(...) die interdisziplinäre Zusammenarbeit, die optimal funktioniert hier. Wir haben einen großen Therapeutenstamm aller Arten, wir haben Krankenschwestern, Pflege, wir haben ein sehr gut funktionierendes Kollegium, da sind Absprachen ganz schnell und ganz kurz möglich (...).“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Das Entscheidende hieran sei, dass diese interdisziplinäre Zusammenarbeit „*für die Schüler genial (ist)*“ (Sonderpädagogin Förderschule). Neben den strukturierten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sind es vor allem auch die bereits erwähnten „kurzen Wege“ zwischen den einzelnen Teams, die sich für die Schüler als positiv erweisen können:

„Wenn bei einem Schüler etwas auffällt, dann wird das besprochen, also nicht erst in der Konferenz, sondern eigentlich direkt. Also jeder weiß, der ist die Stufenleitung davon, der ist der Klassenlehrer davon. Wenn da einem was auffällt, wirds direkt besprochen.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Das oben aufgezeigte Beispiel der Schülerin Johanna hat bereits verdeutlicht, dass durch die Vernetzung von Therapie und Unterricht auch zusätzliche Hintergrundinformationen über die aktuelle persönliche und körperliche Situation der Schülerin/des Schülers herangezogen werden können und sich diese Vernetzung somit für die Schüler als positiv erweist.

Bezüglich der interdisziplinären Zusammenarbeit liegt der Fokus der integrativen/inkluisiven Schulen vor allem auf der bereits beschriebenen Teamarbeit zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften oder zwischen Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern:

„(...) und deswegen ist auch der Gruppenraum gleich der Klassenraum und die Lehrer und das Erzieherteam haben auch Zeiten, wo sie zusammen besprechen, was gar nicht selbstverständlich ist und sie haben auch Zeiten, wo sie zusammen im gleichen Raum arbeiten mit den Kindern, noch weniger als wir uns wünschen, aber immerhin haben wir das geschafft. Das ist sozusagen die Keimzelle von dem Ganzen, so dieses Team für die Kinder und eben diese Lehrer und Erzieher, die dazugehören.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Zudem gibt es an manchen Schulen sogenannte Fachteams: *„Also, es gibt ein Fachteam Deutsch, es gibt ein Fachteam Mathe, es gibt auch ein Fachteam Sonderschule“* (Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Die Lehrkraft berichtet weiter davon, dass sie zum Fachteam Sonderschule vor allem *„am Anfang ein paar Mal hingegangen (ist), um mich einfach da zu informieren, wie sieht es aus und so weiter“*.

Diese Beispiele zeigen, dass es an den Schulen sowohl formelle als auch informelle Kommunikations- und Kooperationsstrukturen gibt. In jedem Fall scheint es wichtig zu sein, Strukturen für den Informationsfluss sowie zum Austausch zu schaffen. Für Schülerinnen und Schüler mit einer Körper- oder Mehrfachbehinderung gewinnen solche Strukturen besonders auch deswegen an Bedeutung, um nicht immer wieder vor die Situation gestellt zu werden, auf die Behinderung bezogene Erklärungen und Erfordernisse vorbringen zu müssen.

Fortbildungen

Ein weiteres Strukturelement, um Kommunikations- und Kooperationsprozesse sowie einen entsprechenden Informations- und Wissensfluss zu unterstützen, kann den Äußerungen zufolge mit internen und externen Fortbildungen geschaffen werden. Es sind vor allem die allgemeinen Lehrkräfte der integrativen/inkluisiven Schulen, die die Bedeutung von Fortbildungen thematisieren und diese Angebote wertschätzen:

„Wir unterstützen uns ja alle und tauschen uns da aus und es gibt ja die Möglichkeit, sich da fortzubilden (...). Wir haben auch sonderpädagogische Konferenzen zu den Themen. Jetzt natürlich nicht permanent, aber das gibt es auch.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„Das läuft hauptsächlich in Teamarbeit. Wir haben (...) eine Fortbildungsgruppe, die beschäftigt sich (...) im Moment sehr mit Methoden, was natürlich gerade dem gemeinsamen Unterricht auch zugutekommt. Das heißt, bin ich in Methoden einigermaßen flexibel, kann ich meinen Unterricht anders gestalten und aufbauen,

dann kommt das speziell I-Kindern auch zugute (...).“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Die zweite Lehrkraft weist zudem auch auf die Vorteile von externen Fortbildungen hin und gibt zugleich ein Beispiel hierfür:

„Die internen sind immer ganz gut, die sehen aber meines Erachtens nur so diese Sicht und man kriegt so ganz neue Impulse, wenn das wirklich jemand von außen ist (...). Vielleicht diese dann auch im Team mit den Sonderpädagogen, dass man dann sagt, ok komm, wir haben diese Kinder, wir wissen, was wir wollen, da sind die und die Förderschwerpunkte. Erst kriegt man ein paar Angebote, um dann gleich zu sagen, ok wie könnte man das jetzt spezifisch für unsere Gruppe umsetzen und dann auch für unser Fach.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule).

Neben diesen, konkret auf die Unterrichtsgestaltung fokussierenden Fortbildungsbedarfen, wird vor allem auch von einem Fortbildungsbedarf bezüglich des Wissens über Behinderungen gesprochen:

„Ich unterrichte selber auch im GU in Englisch in der ... Klasse und merk da schon, dass ich auch Fortbildungsbedarf hab. Ich hab einen Autisten in der Klasse und ich weiß im Grunde eigentlich gar nicht genau, was das bedeutet, außer das, was man so allgemein weiß.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Eine weitere Lehrkraft gibt an, dass sie gerne mehr über spezifische Behinderungsbilder wüsste, um die Balance zwischen „Fordern“ und „Fördern“ besser einschätzen zu können:

„Ich lese ja auch immer die Gutachten der GU-Lehrer, um die Behinderung genau ermessen zu können, also hirnganisch bei irgendwelchen Lähmungen. Was ist womit verbunden? Wo muss ich das Kind, wo muss ich ganz viel Rücksicht nehmen und offen sein und wo kann ich sagen, ne, hier braucht es ja gar keine Rücksicht, weil das ist ja jetzt quatsch. Also z. B. bei ..., der braucht, der hat ja immer Zeitzugaben bekommen, weil er sehr langsam war, von der Motorik und die Schreibmotorik war ja auch ganz gestört, weil er konnte auch den Stift nicht richtig halten und konnte auch ganz schlecht schreiben, und hat auch da so fest gehalten. Das denke ich mal hing mit der Lähmung in irgendeiner Form zusammen. Aber dann habe ich mich zum Zweiten auch gefragt, das konnte ich mir nicht beantworten. Der brauchte auch längere Nachdenkphasen, wo es nicht ums Schreiben ging. Brauchte er viel längere Nachdenkphasen, also bei Arbeiten, wo ganz geringe Schreibanteile waren, wo man viel denken musste. Da brauchte der ganz, ganz lang. Ist das so, dass es dann hirnganisch, weil diese Lähmung dann auch so ist oder... Also das [=Wissen/Fortbildung] hätte mir das leichter gemacht, ihn richtig zu fordern. Hör mal ..., hier musst du ja mal ein bisschen mehr und so, komm, stell dich mal nicht an. Oder gesagt hätte, ne, überhaupt nicht, das kann der gar nicht. (...) Ja, da weiß ich nicht. Soll man da mehr Druck machen, soll man das dem Kind überlassen, soll man sagen, ne das kann das, aber ich überfordere das Kind da. Man weiß, man hat eine Unsicherheit, wie weit soll die Forderung gehen, also ich will's ja auch fördern oder soll ich Rücksicht, Rücksicht, Rücksicht nehmen, weil ich sage, setz dich doch mal selbst in Rollstuhl, um zu erleben, das kann das gar nicht das Kind. Da würde ich mir so ein bisschen mehr Aufklärung wünschen, um da richtig ranzugehen.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Des Weiteren wünsche sich die Lehrkraft,

„dass wir auch mal Fortbildung kriegen in irgendeiner Form und dass wir vor allen Dingen psychologisch, in irgendeiner Form muss es ja auch was geben, dass man mehr in die Psyche dieser körperbehinderten Kinder hinein sich fühlen kann und weiß, warum kommen da solche Reaktionen, warum kann ich da, vielleicht, wie könnte ich was aufbrechen, dass das Kind sich so isoliert, oder wie kann ich das schaffen, dass da mehr andere Kinder sich dem zuwenden. Also da guckt man dem so nicht hinter die Stirn. Also man weiß oft nicht, woran liegt das jetzt. Wie ist die Stimmung dieses Kindes und was macht die Behinderung mit dem Kind, dass es vielleicht in gewissen Entwicklungsstadien besondere Probleme hat. Also ich denke jetzt auch an Pubertät oder so. Wie kann ich das als Lehrer auffangen.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Neben der Schaffung und Bereitstellung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen an den Schulen, die die interdisziplinäre Arbeit und den Informationsfluss zwischen den dort Tätigen, und somit auch die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung, unterstützen, kann die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Körper- oder Mehrfachbehinderung zudem weitere Kommunikations- und Kooperationsstrukturen mit den Eltern erfordern.

Kooperation und Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus

Die Ergebnisbeschreibung der Einflussfaktoren schulischer Inklusion (vgl. Kapitel 6.3.1.2) auf Seiten des Schülers/der Schülerin hat gezeigt, dass bei fast allen Schülerinnen und Schülern, die sich in gelingenden inklusiven Settings befinden, ein engagiertes Elternhaus durch unterschiedliche Formen des Tätigwerdens zum Gelingen beiträgt. Die Analyse lässt im umgekehrten Fall jedoch keineswegs die Schlussfolgerung zu, die Eltern der „Wechsler“ hätten sich in dieser Hinsicht nicht für das Gelingen eingesetzt. Vielmehr wurde bereits bei der Darstellung der Gründe und Ursachen des Schulformwechsels ersichtlich, dass die Kommunikation und Kooperation mit der ehemaligen Schule von den Eltern der „Wechsler“ als sehr negativ erfahren und beschrieben wurde (vgl. Kapitel 6.3.2). Viele Beispiele berichten davon, es hätte keine Zusammenarbeit stattgefunden, die Bereitschaft und Zeit seitens der Lehrkräfte hierfür wäre nicht vorhanden gewesen und eine gemeinsame Suche nach Lösungen hätte nicht stattgefunden. Die Bedürfnisse der Schüler sowie der Eltern – und damit auch die Notwendigkeit eines Bedarfs nach einer anderen Form der Elternarbeit – wurden den Äußerungen zufolge somit nicht wahr- oder nicht zur Kenntnis genommen.

Eine gelingende Kooperation zwischen Schule und Elternhaus ermöglicht letztlich immer auch positive Auswirkungen für den Schüler oder die Schülerin. Oftmals erfordert die Behinderung des Kindes jedoch zusätzliche Absprachen sowie Informationen. Dies führt neben einer höheren Anzahl der Kontakte sowie anderer Inhalte als das übliche Schulgeschehen betreffend, oftmals auch zu einem zeitlichen Mehraufwand. Viele Gesprächspartner bringen daher sinngemäß zum Ausdruck, dass, *„wenn man über Integration nachdenkt, über sinnbringende Integration, (...) sicherlich so eine andere Form von Elternarbeit und Betreuung ein Aspekt (ist), den ich super wichtig finde“* (Sonderpädagogin Förderschule).

Nachdem viele Eltern die Kooperation an den allgemeinen Schulen als sehr negativ erfahren haben, wird die Zusammenarbeit mit den Förderschulen nun als überwiegend sehr positiv geschildert:

„Der erste Eindruck, wo ich rein kam war: Hier bist du angekommen. Hier bist du richtig. Ich war so begeistert. Die Lehrer grüßten einen. Ich kann das gar nicht

erklären, so eine Freundlichkeit. Man ist rumgeführt worden. Sie haben sich richtig Zeit genommen.“ (Mutter, Hanna)

„Wir treffen uns hier regelmäßig. Bei Bedarf wäre das noch intensiver. Das wissen wir auch. Wo wir dann mit der Hauptschule, da haben wir uns zwar dann auch zusammengesetzt, da wurde uns aber noch oft genug erzählt, was David nicht kann. Das wussten wir selber. Und bei den Lösungen hieß es dann halt, ja, das können wir nicht leisten.“ (Vater, David)

„Ja, wird ja auch zu Hause angerufen. Die Lehrer, wenn die was wissen möchten, ist das gut, wenn ich in der Schule anrufe, dann werde ich direkt in die Klasse auch verbunden mit dem Lehrer, dann kann ich auch, was ich am Herzen habe, fragen oder sagen. Normale Schule nicht, muss ich der Sekretärin sagen, oder Termin machen. Hierbei nicht. Die können auch zu Hause anrufen und dann wir machen das und dies. Wir möchten das mitteilen. Auch wenn ich zeitlich nicht zur Schule gehen kann, werde ich auch schriftlich oder über Telefon informiert. Das ist gut.“ (Mutter, Aykan)

„Auch die Lehrkräfte, ich persönlich verstehe mich mit denen allen gut. Die sind alle sehr engagiert. Als Mark so seine Hardcore-Phasen hatte, dann sind die sogar hier nach Hause gekommen zu mir, ne, wo ich gesagt habe: Kommen Sie doch mal vorbei, gucken Sie doch mal, vielleicht würden Sie da was anders machen oder so. Ja, wie gesagt, man ist manchmal als Elternteil auch hilflos, weil man nicht weiß, wie man das dem Kind noch irgendwie plausibel machen soll oder wie man dem Kind da helfen soll, den Weg zu gehen und dann habe ich die mal eingeladen. Habe ich gesagt: Kommt mal abends vorbei.“ (Mutter, Mark)

Was die Eltern hier als wichtige Elemente einer gelungenen Kooperation und Kommunikation schildern, wird ebenso von den Lehrkräften als notwendig angesehen. Eine gelingende Kooperation zwischen Schule und Elternhaus eines Kindes mit Körper- oder Mehrfachbehinderung bedarf demnach oftmals vor allem mehr Zeit, regelmäßiger und enger Kontakte sowie anderer und ungewöhnlicherer Kommunikations- und Kooperationsstrukturen:

„Elternarbeit ist natürlich auch ein sehr großer Faktor, den man natürlich als Grundschullehrer mit 25, 30 Kindern überhaupt nicht leisten kann. Wir haben ja permanent Kontakt mit den Eltern. (...) Bei mir zu Hause rufen Eltern abends an und das finde ich auch normal. Das kann man natürlich mit so vielen Kindern überhaupt nicht leisten. Also da müsste dann schon jemand in der Klasse sein, der für solche Dinge zuständig ist. Denn es gibt Kontakte zu Krankenkassen, zu therapeutischen Einrichtungen und SPZ und so weiter. Wir sind auch häufig mit den Eltern unterwegs, zu Ämtern (...). Elternarbeit würde viel intensiver auf sie [=allgemeine Schulen] zu kommen.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Das andere ist vielleicht, das haben die Eltern noch mal so beschrieben, die werden das vielleicht auch noch heute Nachmittag widerspiegeln, dass so der Elternkontakt sehr eng ist hier, dass wir sehr dicht mit den Eltern zusammenarbeiten.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Für Regelschulen, so der Sonderpädagoge weiter, sei es „noch ungewohnt“, die Informationen der Eltern als die „wichtigsten Fachleute“ in Bezug auf den Schüler „mit in die Schule rein zunehmen, in den Unterricht mit rein zunehmen (...). Also da ist es ja eher so, dass es da eben, natürlich gibt es da auch Kontakte, aber es bewegt sich einfach eher so in

einem, sag ich mal, regulierteren Bereich. Denn bei uns ist eben manches auch sehr, sehr ungewöhnlich und man braucht dann auch Zeit, z.B. den Schüler auch kennen zu lernen, die Eltern, familiäre Bedingungen und die Zeit muss man sich auch nehmen und das ist eben in der Regelschule sicherlich erst mal schwieriger“ (Sonderpädagogin Förderschule).

Dass eine Behinderung der Schülerin/des Schülers oftmals zu anderen Problemlagen und dementsprechend auch zu anderen Kommunikationsinhalten führen kann, verdeutlichen die zwei folgenden Äußerungen von Beteiligten der integrativen/inklusiven Schulen. Zugleich zeigen diese Beispiele, dass die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler an diesen Schulen wahrgenommen werden und stets versucht wird, gemeinsam nach Lösungen zu suchen:

„Ich hab also auf die eingeredet (...), dass die endlich nen E-Rolli anschaffen. Jetzt ham wir ihn und wunderbar, jetzt fährt die im zweiten Gang – was sie gar nicht soll – und fährt einem über die Füße, aber sie hat jetzt ihren E-Rolli und ist selbstständiger. So, das ist ja auch ein Ziel, Diskussionen mit Eltern führen, was sind denn die Ziele, was ham Sie denn für Ziele mit Ihrem Kind, ist es wichtig, dass der nen Abschluss macht oder ist es auch mal wichtig, dass er sich ne Jacke selber ausziehen kann.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Die Eltern sind sehr behütend, besonders die Mutter. (...) Wie, Onur war alleine in der Pause? Wir konnten ihn ja jetzt wirklich nicht, obwohl immer schon ein Zivi in der Nähe war, aber ich wollte gar nicht, dass der ständig bewacht wird. Ich wollte einfach auch, dass der mal einen Freiraum hat. (...) Ja, der ist natürlich unberechenbar, der klettert auch über Zäune, aber ich hab gesagt: Er muss ja lernen und wenn das die Eltern nicht hinkriegen, wie sollen wir das auf einem Schulhof bei uns? Verstehen Sie, diese Widersprüche und wir waren eigentlich nicht in der Lage, das alles in diesem Rahmen, wie die Mutter es sich wünscht, zu tun. Mittlerweile ist es so, dass sie, sie tut wenigstens so, als hätte sie Vertrauen zu mir.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

An den integrativen/inklusiven Schulen wird zudem dem Aspekt Rechnung getragen, dass die Kooperation oftmals mehr Zeit und einen intensiveren Kontakt erfordern kann, wie das folgende Beispiel einer Mutter zeigt:

„Ja, Schule Eltern ist ganz wunderbar. Das, was wir hatten, war am Anfang, dass wir da oft zusammen gesetzt oder auch mal ein Elternsprechtag, das fände ich z.B. auch ganz toll. Ein Elternsprechtag ist normalerweise so mit Stoppuhr 12 Minuten zack und dann kannst du wieder abzischen und hier war es so, dass wir hier wirklich mit allen Lehrern gesessen haben und dann war das auch wirklich gerne mal ein Stundengespräch und das war ganz toll und wir haben auch telefoniert und der Kontakt ist da und ich kann, ich hol ihn jeden Tag ab und ich kann immer fragen: Mensch, wie war's? Und bin immer angesprochen worden: Das läuft überhaupt nicht oder das müsst ihr zu Hause ändern, das war auch z.B. so eine Sache. Man ist ja auch als Mutter manchmal generell, auch wenn man ein völlig normales Kind hat, etwas überfordert, was mache ich jetzt mit dem Kind, bring ich dem jetzt Lesen, Schreiben, Rechnen bei und mach und tu. Was ich immer gemacht hab mit Max. Ich hab mich immer hingesezt und selbst Schreiben geübt. Der Schuss ist völlig nach hinten losgegangen, grauenhaft. Ich glaube, das kann man nicht machen, ein Kind was dann Probleme hat, wird dann noch mehr blockiert und noch weniger das machen. Ich übe ja, unbewusst, ich will ja eigentlich das Gegenteil erreichen, aber es geht nach hinten los und das war z.B. auch immer was, was ich mit denen hier

besprechen konnte und sagen konnte: Mensch, ich krieg das auch nicht hin und sie dann immer gesagt haben: Musst du auch nicht, lass es.“ (Mutter, Max)

Auch die Lehrkraft einer anderen integrativen/inklusive Schule bekräftigt, dass die Kooperation und Kommunikation mit Eltern vom „üblichen“ oder „regulierten“ Maß abweicht, wenn sie davon spricht, dass *„der (...) zu mir kommen (kann), wenn was ist, die Eltern können zu mir kommen, wenn was ist, die werden nicht mit zehn Minuten am Elternsprechtag abgespeist, sondern ich hab meistens einstündige, eineinhalbstündige Gespräche mit Eltern von behinderten Kindern, weil ganz einfach viele Dinge zu regeln und zu besprechen sind. Das gilt grundsätzlich für diese Schule, jetzt mal abgesehen von den behinderten Schülern (...).“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).*

Hinter all dem steht eine Haltung, die sich als eine die Eltern wertschätzende und respektierende Haltung bezeichnen lässt. Ihren Ausdruck findet diese Haltung besonders darin, dass, so ein Schulleiter einer integrativen/inklusive Schule, die Eltern *„in ihrer Schule erleben, dass sie ernstgenommen werden als Erziehungspartner und auch sozusagen in die Schule hinein mitbestimmen oder beteiligt werden können“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule).* An dieser Schule gibt es beispielsweise *„die sogenannten pädagogischen Arbeitskreise, die gemischt besetzt sind aus Lehrern und Erziehern und Eltern, deswegen auch immer abends sind“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule).* An einer anderen integrativen/inklusive Schule gibt es Freiwilligendienste: *„Ich arbeite jetzt ehrenamtlich in der Bibliothek ein paar Stunden die Woche, das ist auch so, dass man immer irgendwo in Kontakt bleibt, das finde ich auch sehr wichtig, den Austausch“* oder auch die Möglichkeit, *„die Unterrichtsstunden mit (zu machen) (...), die binden die Eltern auch sehr ein, das muss ich sagen“ (Mutter, Julian).* Sollen Eltern als Erziehungspartner ernst genommen und dadurch als Kooperationspartner „gewonnen“ werden, sei es auch wichtig, so eine Mutter, *„die Eltern nicht zu überfrachten mit: Ich hab das studiert, ich weiß eh, was das Beste für ihr Kind ist. In dem Moment“,* so die Mutter weiter, *„hat man eigentlich mit den Eltern, die sich engagieren wollen, die besten Kooperationspartner, um das gut etablieren zu können“ (Mutter, Christian).* Alle Gesprächspartner betonen, dass eine positive Kooperation und Kommunikation mit den Eltern eine Voraussetzung für das Gelingen darstellt und eine entlastende Wirkung haben kann. Es käme daher darauf an, diese Einbindung zuzulassen und im Sinne eines Vorteils für alle wertzuschätzen oder, wie es eine Mutter zur Sprache bringt: *„und was passiert mit jemanden, der nicht gesehen und nicht gewertschätzt wird? Dessen Ressourcen können sie nicht mit einbinden. Für mich war es ein großes Glück, dass ich in der Schule willkommen war und im Unterricht“ (Mutter, Christian).*

Neben der Einbindung und der Wertschätzung des Engagements sowie des „Ernstnehmens“ der Eltern als Erziehungspartner, kommt es aufgrund mancher körperlichen Beeinträchtigungen vor allem auch darauf an, eine Vertrauensebene zu schaffen, wie zwei Lehrkräfte unterschiedlicher integrativer/inklusive Schulen beschreiben:

„So haben wir es dann auch im ersten Schuljahr erlebt, dass wir ganz viel damit zu tun hatten, in der Elternarbeit überhaupt in irgendeiner Weise Vertrauen zu schaffen und überhaupt auch ein Vertrauen zu schaffen, dass andere Menschen es anders machen als sie zu Hause und dass es trotzdem dem Kind nicht schadet.“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

„Es ist schon ne sehr enge Arbeit. Es reicht, glaube ich nicht, 45 Minuten in die Gruppe reinzugehen und zu sagen, jetzt integriert mal schön, das ist schon ein Stückchen mehr, aber das entlastet an bestimmten Stellen auch. Wenn man mit einer

Mutter, wie mit Julians Mutter, dann irgendwann die Ebene hat, dass da auch ein Vertrauen ist, dann ist das natürlich viel leichter, viele Dinge zu klären und das ist schon wichtig. Wenn ich jetzt immer noch wieder denken würde, so jetzt würdest du gerne das und das, aber ob Frau ... das mitträgt?“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Insbesondere auch an den Förderschulen hat diese vertrauensvolle Arbeit mit den Eltern vor dem Hintergrund diesbezüglicher negativer Erfahrungen eine hohe Bedeutung:

„Und dass die Eltern uns auch signalisiert haben, dass sie sich aufgenommen fühlen in dieser Schule, dass sie zum ersten Mal wieder positive Rückmeldung im Blick auf den David bekommen. Die haben es, glaub ich, im letzten Elternsprechtag so beschrieben, dass sie gesagt haben, wir waren es eigentlich immer gewohnt, wenn wir kamen, uns schon ein bisschen wegzuducken, was kommt jetzt.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Um jene vertrauensvolle Basis zu schaffen, bedarf es, wie bereits öfter angeklungen, auf Seiten der Lehrkraft besonderer Sensibilitäten im Kommunikationsverhalten: *„Eltern haben ja einfach auch Besonderheiten, gerade die Eltern unserer Schüler und ich glaube, da müssten grundsätzlich ganz andere Strukturen geschaffen werden“ (Sonderpädagogin Förderschule).* So berichten einige Lehrkräfte davon, dass sich die Kommunikation selbst als herausfordernd erweisen kann (*„finde ich unglaublich schwierig“*, Lehrkraft integrative/inklusive Schule). Zwei Tendenzen, die unmittelbar mit der Behinderung des Kindes zusammenhängen, werden hierbei angesprochen: *„(...) einmal so die Kategorie, mein Kind ist nicht behindert und dann die andere eher, ja, es ist behindert und deswegen muss du es auch ganz besonders behandeln“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule).* Eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule spricht in diesem Zusammenhang davon, dass *„ganz schwierig ist, wenn wir die Situation haben, dass, was immer wieder auch vorkommt, dass Eltern ein Problem haben, wenn die Behinderung ihres Kindes ist im Rahmen geistiger Entwicklung, ist es sehr schwer für manche Eltern anzunehmen, wo wirklich die Einschränkungen des Kindes sind“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).* Von der Lehrkraft ist hierbei besonderes Einfühlungsvermögen gefordert, um die Eltern nicht zu überfahren oder zu belehren.

Gerade vor dem Hintergrund, dass derzeit die Zugangsvoraussetzungen und das Gelingen schulischer Inklusion vor Ort noch auffällig stark mit soziokulturellen Voraussetzungen des Elternhauses korrelieren (vgl. Kapitel 6.3.1.3), ist darauf hinzuweisen, dass eine gelingende Kooperation und Kommunikation mit dem Elternhaus zwar stets anzustreben ist, das Gelingen schulischer Inklusion selbst jedoch nicht hiervon abhängig gemacht werden darf:

„(...) wenn dann in einem Regelschulsystem die Eltern da nicht mitziehen oder nicht hinter dem Schüler so stehen, wie das sein sollte, dann wird da für den Schüler, für den Jugendlichen schnell ein Loch kommen, dann ist er alleingelassen mit den Dingen, die da auf ihn zukommen und wenn man das dann nicht aufgreift, dann sehe ich das, fänd ich, ist sicherlich auch schwierig.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Konzeption für gemeinsamen Unterricht/schulische Inklusion

„Und es muss wirklich ein Konzept geben, man kann nicht einfach sagen, ok, wir machen Integration und weiß überhaupt nicht, was wollen wir eigentlich.“ (Mutter, Paul)

Das Gelingen schulischer Inklusion setzt entsprechende Bedingungen voraus, die im Vorangehenden differenziert ausgeführt wurden. Die Ebene der Haltungen und

Einstellungen, die unterrichtsbezogene Ebene sowie die schulstrukturelle und schulorganisatorische Ebene bzw. die benannten Gelingensbedingungen der jeweiligen Ebene bedürfen schließlich der konzeptionellen Verortung an den Schulen: „(...) es ist vor allen Dingen auch ne Struktur. (...) Es reicht eben nicht, dass man sagt, wir nehmen Kinder mit Behinderung auf, es fängt natürlich schon an, also zwei Problematiken oder drei fast, die bei Benjamin jetzt aufgetreten sind und für Ärger gesorgt haben, für die konnte er alle nichts, das ist alles letztendlich Fehlorganisation der Schule“ (Mutter, Benjamin). Fast nicht der Rede wert, aber dennoch als Tatsache beschrieben, ist, dass schulische Inklusion nicht aus Gründen der Standortsicherung eingeführt werden sollte, sondern vielmehr bewusste konzeptionelle Überlegungen erfordert:

„Ich hab nicht einmal gehört: Ach da kommt der überbezahlte Sonderschullehrer, das war an meiner anderen Schule, da war ich dann der, der überbezahlt ist und der dann mit sechs Kindern frühstücken geht. Das ist einfach so und da weiß ich einfach, das Kollegium stand nicht dahinter und die haben es gemacht als Standortsicherung. Die waren zu klein, es war klar, dass die Schule geschlossen wird irgendwann und dann haben sie gesagt: Wir machen gemeinsamen Unterricht, dann werden sie nicht geschlossen. Das ist natürlich der falsche Ansatz.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Auch die Schulleitung einer anderen integrativen/inklusive Schule stellt heraus, schulische Inklusion bzw. die Aufnahme von Kindern mit Förderbedarf *„nicht um jeden Preis“* zu verwirklichen. Die Frage, welche Kinder aufgenommen werden können, sei *„immer ne Frage, welche Bedingungen braucht man und gelingt es uns, die zu schaffen oder wen brauchen wir, damit es möglich wird und das gilt für mich eigentlich auch heute noch so, nicht Integration um jeden Preis, ich finde schon, das muss man verantwortlich machen, aber die Bedingungen, die ein Kind braucht, die lassen sich benennen“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Die Schulleitung berichtet weiterhin davon, dass es in *„einzelnen Fällen (...) durchaus Einschränkungen (gibt), wo dann die Bedingungen nicht geschaffen werden können“*, insofern beispielsweise darauf geachtet wird, *„wenn wir z.B. fünf geistig behinderte Kinder abgeben, gucken wir auch, dass wir in etwa fünf wieder aufnehmen, (...) weil wir schon Wert drauf legen, dass es auch diese Mischung in etwa bleibt.“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule).

Was dieses Zitat unter anderem zeigt ist, dass es an dieser Schule klare konzeptionelle Überlegungen zur schulischen Inklusion gibt. Wie die Darstellung der einzelnen Bedingungen gezeigt hat, haben auch alle weiteren integrativen/inklusive Schulen eine klare Konzeption des gemeinsamen Unterrichts. Einige Personen sprechen ein Konzept – im Folgenden mit unterschiedlichen Aspekten, die unter den vorangegangenen Ebenen bereits erläutert wurden – auch direkt an:

„Ich glaube, wir haben einfach ein gutes Konzept, gute Strukturen. Wir haben zwei Regelschullehrerinnen, Regelschullehrer, die Tutoren in einer Klasse sind, dann kommt immer noch ein Sonderpädagoge dazu, sind also Dreierteams in dieser integrativen Lerngruppe.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Wir haben ein bestimmtes Konzept, wir haben einige Eckfeiler festgelegt, wo wir gesagt haben, das sind die Säulen auf denen der gemeinsame Unterricht basiert. (...) Wir hätten Sorge, wenn wie gesagt, diese Eckfeiler bei uns nicht erfüllt sind, da hätten wir Sorge, dass das nicht mehr funktioniert. Dann wären wir, glaube ich, an einer Stelle zu sagen, nein dann machen wir's nicht.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

„Wir haben ja das Prinzip, dass wir eine sehr breite Streuung der Förderschwerpunkte haben.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Zum Konzept gehört eben auch, dass möglichst ein kleiner Pool an Lehrern in dieser GU-Klasse arbeitet und die Schüler, wie jetzt z.B. mit Down-Syndrom auch kennt und sich da nicht immer völlig neu drauf einstellen muss, weil auch viel über Beziehungen läuft.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Das heißt also gemeinsames Lernen, nicht nur Behinderte und Nichtbehinderte, sondern gemeinsames Lernen wird hier sehr groß geschrieben, steht auch in der Schulverfassung, also ist so ne Art Abstimmung mit den Füßen. Es gibt Eltern, die schicken ihre Kinder vom anderen Ende von ... hier hin, weil sie der Meinung sind, das ist ein gutes Konzept. Ich glaub, dass das sicherlich noch ne Rolle spielt.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

„Wir sind im Aufbau und müssen erst mal überhaupt unser Konzept so finden. Wir haben schon ein Konzept entwickelt, aber es ist natürlich ein Prozess, das wird natürlich in den nächsten Jahren immer mal wieder neu geschrieben, die sächlichen Voraussetzungen, die hier sind, sind sehr schwierig.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Alle Beispiele zeugen von wohl überlegten und durchdachten Entscheidungen, die konzeptionell gefasst, umgesetzt werden. So ist ein Konzept für schulische Inklusion auch deshalb notwendig, um die einzelnen Bedingungen miteinander zu verzahnen. Darüber hinaus trägt es Sorge dafür, dass die Entscheidung für schulische Inklusion eine bewusste Entscheidung der gesamten Schulgemeinschaft darstellt.

Nicht zuletzt leistet ein entsprechendes Konzept einen wesentlichen Beitrag zur Verankerung und Wertschätzung der inklusiven Arbeit an den Schulen. Um schulische Inklusion auf eine breite Basis zu stellen, empfiehlt es sich daher, wie die Ausführungen zur Ebene der Haltungen und Einstellungen bereits gezeigt haben, mit der ganzen Schulgemeinschaft (Schulleitung, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern und weitere Mitarbeitende) bereits im Vorfeld konkrete konzeptionelle Überlegungen zur Verwirklichung anzustellen:

„Es war eine lange Vorlaufdiskussion, es gab viele Menschen auch von Seiten von Schulverwaltung, die das begleitet haben. Es gab immer wieder auch die Möglichkeit, auch Kritik zu üben und zu revidieren. Wir waren immer zwei Menschen in der Klasse, also weitgehend.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Immer wieder wird auch thematisiert, dass der Schulleitung bei diesen Prozessen eine besondere Verantwortung zukommt:

„Inklusive Schulleitung, das ist glaub ich wichtiger als man manchmal denkt. So dass das von da aus sehr deutlich unterstützt wird.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„Es hängt an der Haltung, der Lehrer, es hängt an der Haltung der Schulleitung, ganz entscheidend an der Schulleitung (...).“ (Mutter, Christian)

Die Wertschätzung und Verankerung schulischer Inklusion kann ihren (konzeptionellen) Ausdruck schließlich auch darin finden, indem beispielsweise sonderpädagogische Fachkompetenzen in bestimmten Leitungsstrukturen vertreten sind:

„(...) ich bau jetzt so was wie Mitarbeiter der Schulleitung, das darf man, denn immerhin haben wir hier über 80 Kinder mit Förderbedarf, das ist ne kleine

Förderschule, aber ich habe keine Leitungsstruktur dafür im Grunde. Ich brauch eigentlich einen Abteilungsleiter GU, damit würde das Profil geschärft, da ist jemand da, der usw.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

„(...), also ich bin z.B. vom Kollegium ausgewählt, von der Lehrerkonferenz ausgewählt, an diesen Terminen [(schulscharfe) Einstellung neuer Lehrkräfte] teilzunehmen. Das hätten die ja auch nicht machen müssen, jemand mit GU da rein zu wählen. Also das ist einfach auch so ein Zeichen dafür, dass das ne Unterstützung hat einfach. Also das sind so Faktoren, woran man das sieht.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Schließlich verweisen einige Äußerungen darauf, dass ein inklusives Konzept der kontinuierlichen Weiterentwicklung und Anpassung der Strukturen bedarf:

„Wir haben im Moment ne große Diskussion, wie wir die Arbeit in der Sekundarstufe II optimieren können. Da hatten wir bisher Einzelfälle, die haben wir immer so irgendwie durchgekriegt, da wurde gewurschtelt, mehr oder weniger gut. Erfolgreich auch, die haben dann auch das Abitur gemacht, aber das waren wirklich einzelne Fälle und jetzt haben wir doch immer mehr, in jedem Jahrgang zwei, drei, vier, sodass wir da das Konzept irgendwie anpassen müssen und optimieren müssen.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

„Es wird im Kollegium diskutiert und es wird auch eine Evaluation des GUs hier vor Ort nochmal unter Kollegen, Lehrern, Schülern und Eltern geben und dann wird man da ..., weil vermehrt jetzt die Diskussion aufkommt, machen wir eine dritte, vierte Integrationsklasse auf oder welches Konzept fahren wir (...).“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Es zeigt sich, dass eine konzeptionelle Verankerung des gemeinsamen Unterrichts notwendig ist, um das Bedingungsgefüge miteinander zu verzahnen und um die einzelnen Bedingungen hierdurch aufeinander abzustimmen. Hinsichtlich der Kommunikation und Kooperation vor Ort kann ein entsprechendes Konzept einen wesentlichen Beitrag leisten, schulische Inklusion als bewusste und durchdachte Entscheidung zu gestalten und deren Wertschätzung an der einzelnen Schule zum Ausdruck bringen. Nicht zuletzt bietet die kontinuierliche konzeptionelle Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts die Möglichkeit einer (kommunikativen) Plattform, um gemeinsame Reflexionsprozesse aller Beteiligten anzustellen und die inklusive Arbeit vor Ort somit auch im Sinne der Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Die Ausführungen zur schulorganisatorischen und schulstrukturellen Ebene haben gezeigt, dass es für das Gelingen schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung bestimmter Angebotsstrukturen und damit unmittelbar zusammenhängender äußerer Rahmenbedingungen bedarf. Zudem sollte es an den Schulen entsprechende Strukturen geben, um kooperative und kommunikative Prozesse zwischen allen Beteiligten auch im Hinblick auf die Schüler zu ermöglichen und zu unterstützen. Schulische Inklusion wird vermutlich immer dann gelingen, wenn diese Veränderungen auch als Chance für Schulentwicklungsprozesse verstanden werden. Grundlegend hierfür ist ein Schulklima, das eine kooperative Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten sowie den Beitrag der Einzelnen wertschätzt. Auf der kommunikativen und kooperativen Ebene konnten dabei insbesondere die folgenden Elemente festgestellt werden:

- die Vernetzung der einzelnen Teams,
- interne und externe Fortbildungen als Kommunikationsform und zur fachlichen Weiterbildung,
- eine adäquate und oftmals veränderte Form der Kooperation mit dem jeweiligen Elternhaus sowie
- eine kommunikative Plattform zur konzeptionellen (Weiter-) Entwicklung und Reflexion inklusiver Prozesse.

Mit dem Bereich der Beratung sowie bildungspolitischen Aspekten werden nun abschließend Voraussetzungen angesprochen, die wesentliche außerschulische Rahmenbedingungen für das Zustandekommen sowie das Gelingen schulischer Inklusion innerhalb der Schule darstellen.

6.3.3.6 Außerschulische Ebene

a) Beratungsbereich

Mit der qualitativen Studie konnte festgestellt werden, dass das Elternhaus bzw. die vorhandenen soziokulturellen Voraussetzungen einen großen Einfluss auf das Zustandekommen sowie das Gelingen schulischer Inklusion ausüben (vgl. Kapitel 6.3.1.3). Es wurde deutlich, dass viele Eltern einige Hürden und Widerstände zu überwinden hatten, um den für das Kind gewünschten inklusiven Förderort durchzusetzen. Mit vorliegender Stichprobe sind darüber hinaus keine weiteren Beispiele erfasst, bei denen ein inklusiver Förderort trotz bestehenden Elternwunsches nicht zustande kam. Unter Berücksichtigung der nachfolgenden Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass aufgrund fehlender Beratungsstrukturen bei einigen Elternhäusern kein Wissen um die Möglichkeit eines inklusiven Schulbesuches vorhanden ist. Um das Zustandekommen schulischer Inklusion vom nach wie vor großen Einfluss des Elternhauses zu entkoppeln, sind daher entsprechende Beratungsstrukturen und -angebote zu schaffen, worauf die nachfolgenden Schilderungen hinweisen.

Zunächst ist auf einen auffälligen Befund zum Bereich der Beratung hinzuweisen, demnach bei der Hälfte der Schüler, die sich in gelingenden inklusiven Settings bewegen und von denen inzwischen einige das Abitur anstreben, die Förderschule entweder als der geeignete Förderort empfohlen oder in diese Richtung beraten wurde. Im folgenden Beispiel berichtet ein Vater davon, dass ihm für seinen Sohn die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung entgegen seiner eigenen anfänglichen Intention nahe gelegt wurde:

„(...) man hat natürlich versucht, mit uns Gespräche zu führen und auch gesagt, ja, das wird superschwer sein, wenn er in eine normale Schule kommt und das wird er nie schaffen. Und er bricht da ein, und wir würden dem Kind natürlich nichts Gutes tun, usw. (...). Also in dieser Phase, wo wir versucht hatten, den Michael von einer Körperbehindertenschule, wie sie früher hieß, in eine normale Regelschule reinzubringen (...). Gut, erst mal konnten wir uns natürlich zu dem Zeitpunkt gar nicht über die Schule ein Urteil drüber erlauben. Und wenn denn jetzt hier 10 Leute sitzen und alle haben einen Titel und jeder sagt, na, die Erfahrung, die wir haben, das geht vielleicht am Anfang gut, aber danach. Da ist er ja viel besser aufgehoben, da haben wir die Krankengymnastik, da können wir das natürlich alles weiter aufbauen. usw.

usw.. Und als Elternteil natürlich unerfahren, guckt man erst mal (...). Ja, wenn da jeder auf einen so einredet und sagt, ja, man soll nicht egoistisch denken, man soll mal bitte an das Wohl des Kindes denken, usw.. Ja, Michael hat sich da total unwohl gefühlt. Er hat da meistens nur geheult. Weil er selbst auch gemerkt hat, das ist so nichts.“ (Vater, Michael)

Auch bei zwei weiteren Schülern, die inzwischen nach gymnasialen Richtlinien unterrichtet werden, wurde die Förderschule als der geeignete Förderort in Erwägung gezogen oder zunächst tatsächlich besucht:

„(...) auf jeden Fall, aufgrund des Rollstuhls hauptsächlich, bin ich erst mal auf der ... [=Förderschule kmE] gewesen. Dann hat man gemerkt, allein vom Unterrichtsstoff, und da ich dann am Ende nicht mehr im Rollstuhl saß, hat man gesagt, das wäre kein Zustand mehr für mich. Ich war auch unglücklich, das muss ich sagen (...).“ (Samuel)

„Wir hatten uns ursprünglich eine angeschaut und zwar ist das diese Körperbehindertenschule in ..., bei uns hier in der Gegend. Das hatten wir uns angeguckt, da gibt es dann auch parallel das Therapieangebot und da war der Julian ziemlich geschockt als der die Einrichtung gesehen hat, das war genauso mit Kindergarten. Heilpädagogischer Kindergarten hatte uns ein Angebot gemacht und das fand der Julian so schrecklich und wir eigentlich auch, weil er. Er ist eigentlich nur mit gesunden Kindern groß geworden, wobei ich auch von vielen Seiten da Vorwürfe bekommen habe, dass ich ihm nicht die Möglichkeit gebe, sich mit seiner eigenen Behinderung auseinanderzusetzen.“ (Mutter, Julian)

Im Gegensatz zum ersten Beispiel des Vaters gestaltete sich der Wechsel aus der Förderschule beim Schüler Samuel problemlos. Der Schüler Samuel berichtet davon, dass es die Schulleiterin der Förderschule kmE gewesen sei, die hier beratend tätig wurde und die *„das ja in Angriff genommen (hat)“* (Samuel). Auch im zweiten Beispiel des Schülers Julian sei es wiederum die Schulleitung einer Förderschule kmE gewesen, die entgegen der außerschulischen Beratung die allgemeine Schule empfohlen hätte:

„Ja in ... ist es ne Körperbehindertenschule. Das war, der Julian hat sich da einfach nicht wohl gefühlt. Das war jetzt bei der Einschulung, generell in die Grundschule, stand diese Schule noch zur Debatte und die Leiterin der Schule hat dann auch ein Gutachten erstellt im Gespräch mit Julian und Tests und hat dann von sich aus gesagt, dass sie uns eigentlich empfiehlt, den Julian nicht auf ihre Schule zu schicken.“ (Mutter, Julian)

So berichten auch alle Förderschulen davon, dass durch regelmäßige Gespräche überprüft wird, ob ein Wechsel in die allgemeine Schule vorstellbar ist: *„Das ist eigentlich das, was wir mit dem AO-SF-Team schon lange machen, dass wir wirklich mit der Einschulung auch beraten und dass wir sagen, die Kinder, je nachdem, wie die gefusselt sind, entweder die können, wir trauen denen das zu, direkt in den GU, dann empfehlen wir das auch oder aber zu sagen, lassen wir dem Kind erst mal einen gut sortierten Start, mit ganz viel Rückendeckung, mit ganz viel Unterstützung und Stärkung des Selbstwertgefühls und wir gucken dann nach zwei Schuljahren: Macht das Sinn? Aber in der Regel sind die in zwei Jahren noch nicht soweit. In der Regel können wir sagen, nach der Grundschulzeit gucken wir hin, da gibt es wirklich klare Entscheidungskriterien und klare Diagnosen, der kann jetzt in einen gemeinsamen Unterricht oder der kann jetzt auf die ...-Schule“* (Schulleitung Förderschule). Unter der Voraussetzung eines unproblematischen Wechsels sowie eines vorhandenen Platzes im gemeinsamen Unterricht kann „ein gut sortierter Start“ an der Förderschule also durchaus eine Möglichkeit sein. Problematisch scheint es jedoch, wie

einige Beispiele gezeigt haben, unter Umständen dann zu werden, wenn die Vorstellungen über den geeigneten Förderort für das Kind zwischen Elternhaus und inner- bzw. außerschulischen Beratungsstellen auseinander liegen.

In weiteren Beispielen von Schülern, die sich aktuell in gelingenden inklusiven Settings befinden, wird davon berichtet, dass die Beratung einseitig in Richtung einer Fördereinrichtung stattgefunden hätte:

„(...) war aber am Anfang eher so, als er mit sechs eingeschult werden sollte, wollte man ihn in die Körperbehindertenschule stecken. Das wollte ich nicht und hab dann dagegen, bin dann dagegen angegangen. Jetzt ist er hier gelandet (...). Wir hatten, glaube ich, insgesamt vier Termine pro Kind, wo die halt getestet wurden, was die können, was nicht und daraufhin wurde das Gutachten ja dann geschrieben und zum Schulamt dann, also diesen Antrag für den GU-Platz. (...) Ja, es war ne harte Zeit einfach dagegen anzugehen, weil man hat ja kaum als Normalsterblicher ne Möglichkeit das abzuwenden.“ (Mutter, Louis)

„Was dann irgendwann furchtbar war, war die Einschulung oder was dann nach der Einschulung kam. Der Einschulungstest zeigte schon deutlich, da war die Schulärztin, hat dann auch schon gesagt: Naja, das gibt Schwierigkeiten, das wüsste sie nicht, aber er könnte ja sonst auch auf eine sogenannte Körperbehindertenschule, obwohl ich ihn nie als das angesehen habe, weil er auch in vielen Dingen auch normal war.“ (Mutter, Max)

„Also, gemischt, weil er zuerst in nem anderen Kindergarten war. Da haben wir zuerst nur einen Platz bekommen bei der Lebenshilfe hier in ... und die haben ihn in eine heilpädagogische Gruppe gesteckt, mit acht Kindern nur und davon war keins sprechend außer ihm. Und er wurde also, er war völlig unterfordert, das ging so gar nicht. Wir hatten immer das Gefühl, wir reden von nem anderen Kind. Da haben wir ihn dann nach einem Jahr rausgenommen und hatten grooßes Glück, weil damals waren die Plätze hier auch noch nicht so zahlreich, Integration in Kindergärten, dass wir dann in ... im Caritas-Kindergarten nen Platz bekommen haben und da waren die Erfahrungen klasse.“ (Mutter, Paul)

Oft berichten die Eltern auch von fehlenden oder einseitigen Informationen durch die beratende Stelle:

„Das wusste ich nicht. Ich war nicht informiert, das Gesundheitsamt hatte das Gutachten so erstellt, so dass wir keine Chance gehabt hätten (...). Ach, für die anderen Eltern wünschte ich mir, dass man überhaupt Bescheid wüsste, dass es solche Schulen gibt. Das wird einem ja gar nicht gesagt. Auch jetzt beim Gesundheitsamt, das hat mir keiner gesagt, dass es so was gibt (...). Das war einfach so krass. Es gibt solche, die werden direkt aussortiert. Bei uns war das halt so (...). Ja, ich habe Gott sei Dank ne sehr gute und bekannte Anwältin gefunden, musste natürlich viel Geld blechen.“ (Mutter, Louis)

„Sie haben vorhin schon kurz die Einschulungssituation angesprochen. Haben sie das Gefühl gehabt, gut beraten worden zu sein?“ „Nein, von der Stadt her, vom Schulamt überhaupt nicht. Das war eine Null-Nummer.“ (Mutter, Moritz)

„Ich bin rudimentär aufgeklärt worden, aber ich war überhaupt nicht informiert und hätte bei der Eingangsuntersuchung im Gesundheitsamt die Dame mir nicht diesen Flyer vom Verein in die Hand gedrückt, ich hätte nichts gewusst und hätte auch nicht so viel Unterstützung bekommen.“ (Mutter, Christian)

Das erste Beispiel zeigt, dass nicht unbedingt von einem vorhandenen Wissen um unterschiedliche Förderorte auf Seiten der Eltern ausgegangen werden kann. In den beiden anderen Beispielen wird von einer sehr negativen Beratung durch die Stadt oder das Gesundheitsamt gesprochen. So berichtet die Mutter des Schülers Christian davon, lediglich „rudimentär“ in Bezug auf Beschulungsmöglichkeiten ihres Kindes aufgeklärt worden zu sein, indem man ihr einen „Flyer“ gegeben hätte. Auch ein weiterer Vater eines Sohnes berichtet davon, dass er Informationen zum (potentiellen) Anspruch auf einen Platz in der allgemeinen Schule „erst später“ bekommen habe, „das Problem ist immer, man erfährt sowas natürlich immer viel zu spät, wenn man die Erfahrungswerte nicht hat“ (Vater Michael).

Manche Eltern sprechen zudem davon, dass es kein Beratungsangebot gegeben habe bzw. sie nichts von einem solchen gewusst hätten:

„Aber Beratung, eigentlich holt man sich selber die Information. Ich weiß jetzt nicht, ob das an der Struktur liegt. Also LVR, ich weiß nicht, ob die eine Beratungsstelle haben, ob die Stadt einen Behinderten-Ratgeber, (...) ich glaube nicht, dass das bis auf diese Ebene von Schuleingang oder Schulauswahl runter gebrochen wird.“ (Vater, Stefan)

„Ja, wir haben uns das selber, ne Beratung, höchstens bei unserem Verein, aber sonst ist das äußerst schwierig, da ne Beratung zu finden.“ (Mutter, Paul)

Lediglich eine Mutter berichtet von einer positiven außerschulischen Beratungserfahrung:

„Ja, also es war eine Entscheidung, die auch gemeinschaftlich getroffen wurde. Sowohl von der Kinderärztin, die das, das SPZ hat uns ja immer begleitet, also das Sozialpädiatrische Zentrum der Uniklinik ..., von Geburt an und da habe ich mich auch immer sehr gut aufgehoben gefühlt, weil das wirklich auch Leute sind, die permanent mit solchen Situationen zu tun haben. In verschiedensten Arten und Weisen und die haben Erfahrung in allen Gebieten. Das muss ich schon sagen, das fand ich schon sehr positiv, da hat man sich gut aufgehoben gefühlt.“ (Mutter, Mark)

Abgesehen von den angesprochenen Problematiken wie der Beratungsrichtung, der Kompetenz der jeweiligen beratenden Stelle sowie dem (Nicht-) Vorhandensein eines entsprechenden Angebotes oder dem fehlenden Wissen von einem solchen, machen die folgenden Äußerungen deutlich, dass auch in den allgemeinen Schulen ein zu verbessernder Beratungsbedarf besteht. Nahezu alle Eltern der „Wechsler“ berichten davon, von der vormaligen Schule bei Fragen nach dem weiteren schulischen Bildungsweg alleine gelassen worden zu sein, bzw. hätten sich die Eltern eine entsprechende beratende Unterstützung gewünscht:

„Aber die haben gesagt, wir gucken, wir kriegen die durch und das machen wir schon. Und irgendwann hab ich dann gesagt, so jetzt muss ne Entscheidung her. Es geht gar nicht mehr. Wir können nicht mehr. Die Hanna ist krank und die braucht einen geschützten Rahmen, den hat sie da überhaupt nicht. Wir haben es jahrelang versucht und ich mein, sie ist sehr spät gewechselt, die war im siebten Schuljahr und ich hab so spät gewechselt, weil ich auch von den Lehrern immer gehört hab, nein machen sie es bloß nicht. Die haben das immer total abgeblockt, da hätte ich mir gewünscht, dass die zu mir kommen und sagen: Frau ..., auch schon im sechsten Schuljahr vielleicht, die Hanna, die passt hier nicht hin. Das ist für sie kein geschützter Rahmen, gucken sie mal, da ist ein Schulangebot oder da, dass man einfach auch informiert wird oder mit beraten wird. Ich war total alleingelassen damit. Ich hatte natürlich auch Angst, wenn ich die jetzt da runter tue, versaue ich ihre Zukunft, hätte sie es vielleicht doch schaffen können, Gesamtschule, einen normalen

Abschluss, also einen Hauptschulabschluss oder, das sind die Ängste, machst du was richtig, machst du es falsch. (...) Aber wenn Lehrer dann überhaupt gar nichts mehr machen und ich als Mutter dafür gerade stehen muss und dann hier ein Lehramt sozusagen, zwischen Kochen, Haushalt. Ja das geht irgendwie dann gar nicht mehr (...). Ja und ich als Mutter bin oft hingegangen und hab gesagt, da stimmt was nicht und man kriegt keinen, man wird noch blöd angeguckt (...). Da würde ich mir wünschen, dass man da mehr Hilfe bekommen würde und dass man nicht so ganz schlimm kämpfen muss immer, weil man ist ja so schon belastet durch die Situation. Das kostet sehr viel Kraft und ich denke mal schon, dass so Pädagogen oder Lehrer schon bessere Wege wissen als Eltern (...). Ich musste als Mutter selber gucken, wo die unterkommt, anrufen, telefonieren.“ (Mutter, Hanna)

„(...) das war dann so heftig, dass ich dann bis zur Schuldezernentin gehen musste, um zu gucken, wo krieg ich den Jungen hin, wo er gut gefördert wird, wo er gut aufgehoben ist, wo er dann auch nicht mehr so viel Zeit jetzt verliert, weil es war ja im laufenden Schuljahr, dann war es schon fast Herbst. (...) Also sagen wir mal so, die haben einen da ziemlich alleine stehen lassen und haben auch nicht wirklich was getan, um einen aufzuklären, wo man sich noch hinwenden kann oder was es für Möglichkeiten gibt. (...) Ich hätte mir, sagen wir mal von der Grundschule, wo er eingeschult war, von der Regelgrundschule, da hätte ich mir eigentlich von der Lehrerin gewünscht (...), hätte ich mir gewünscht, dass da jemand ist oder dass man in der Lehrerin jemanden hat, die einem sagen kann: Mensch, es gibt da die Möglichkeit und die Möglichkeit und geht doch mal dahin und mach mal das, aber zu sagen, ich kann es ihnen nur raten, das zu ändern diese Situation. Ich bin ja keine Lehrerin, ich komme ganz woanders her (...).“ (Mutter, Max)

Im Anschluss wird von vielen Eltern der „Wechsler“ jedoch auch davon berichtet, dass sie sich von und an den Förderschulen gut beraten fühlten:

„Bei der Lehrerin in der normalen Schule bei uns kann ich das nicht so sagen. Ich weiß nicht, ob die sich so richtig in dieses Kind hineinversetzen konnte, die hat den einmal gesehen. Da hat sich die Schule hier schon mehr Zeit genommen.“ (Mutter, Moritz)

„(...) oder jetzt mit dem Schulwechsel, Klassenwechsel, der halt ansteht nächstes Jahr, ist ja auch wieder Gesprächsbedarf und da haben wir halt alle uns auch zusammen gesetzt, wo wir sagen, so die Eltern, die Frau ... und die Frau ..., die Psychologin, wir setzen uns dann halt dahin und überlegen wirklich, wie bringen wir Mark jetzt am sinnvollsten weiter und das muss ich sagen, finde ich absolut positiv, da weiß ich nicht, ob das auf der Regelschule....“ (Mutter, Mark)

Stellvertretend für viele Äußerungen sollen abschließend zwei Beispiele den Wunsch der meisten Eltern nach einem verbesserten Beratungsangebot verdeutlichen:

„Ja, das ist wirklich verhext. Ich denke mal, da sollte in den Kindergärten schon ein bisschen mehr Informationspotential sein, also wie die Regelkindergärten, die Normalen sind da, glaube ich nicht alle da so auf dem Stand, was es für Möglichkeiten gibt und da wird man auch nicht informiert. Die gehen davon aus, dass die Eltern sich selber schlau machen. Gut, letztendlich ist das auch meine Aufgabe, aber das wäre hilfreich sag ich mal, wenn so was dann....“ (Mutter, Mark)

„Ja einfach ne Stelle, wo man sich auch hinwenden kann, dass man sagen kann, das und das Problem habe ich, was schlägt ihr mir vor und nicht direkt sich in so eine

Schiene reinzwingen zu lassen. Man fühlt sich einfach ohnmächtig. Man kann nichts machen und man fühlt sich total ausgeliefert. Das ist so ein total blödes Gefühl, weil man eigentlich nur das Beste für die Kinder will.“ (Mutter, Louis)

Die Ausführungen zum Beratungsbereich belegen, dass sich viele Eltern gleichermaßen unzufrieden mit dem Angebot und den Inhalten der Beratung zur schulischen Inklusion zeigen. Schulische Inklusion setzt allerdings gerade in diesem Bereich entsprechende Angebote und Strukturen voraus, um letztlich mehr Inklusion zu verwirklichen und hierdurch – darin einem grundsätzlichen inklusiven Anliegen folgend – schulische Inklusion von (soziokulturellen) Zugangsvoraussetzungen möglichst weitgehend zu entkoppeln.

Um schulische Inklusion zu ermöglichen, bedarf es, den Aussagen der Interviewpartner zufolge, neben dem Beratungsangebot weiterer äußerer Rahmenbedingungen, die sich allesamt mehr oder weniger im bildungs- oder gesellschaftspolitischen Bereich verorten lassen.

b) Bildungspolitische Aspekte

Platzangebot für schulische Inklusion

„Da ist auch ein totaler Flaschenhals hier in ... nach wie vor nach der Grundschulzeit, viel zu wenig Plätze.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Die Darstellung der Gründe eines Wechsels an die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung hat bereits offenkundig werden lassen, dass sich einige Eltern im Anschluss an den misslungenen Regelschulbesuch eine schulische Alternative zur Förderschule bzw. einen Platz im gemeinsamen Unterricht für ihr Kind gewünscht hätten. Als Beispiel sei hier nochmals die Ausführung eines Schülers angeführt, der angibt, er *„musste ja auf die Schule, weil ich wollte eigentlich auf die Gesamtschule und da war kein Platz und dann musste ich auf diese Schule“ (Aykan).*

Jedoch ist ebenso auf die mangelhafte Anschlussituation nach dem Primarstufenbereich hinzuweisen. Ist die Situation im Primarstufenbereich noch einigermaßen befriedigend, so wird es *„dann nach der Grundschulzeit für die Eltern meistens schwierig, eine Schule zu finden, die ihr behindertes Kind aufnimmt“ (Sonderpädagogin Förderschule).* Abgesehen von den in der Stichprobe vertretenen Beispielen weisen einige Gesprächspartner so auch auf das mangelhafte Angebot an Plätzen im gemeinsamen Unterricht vor allem im Sekundarstufenbereich hin:

„Wenn wir jetzt davon ausgehen, dass wir ungefähr für 160, 170 Schüler Plätze im GU im Primarbereich hier in ... haben, dann stehen demgegenüber 12 Plätze hier, sechs Plätze in der ...- Gesamtschule und 12 Plätze in ..., in der Gesamtschule. Dann haben wir jetzt noch eine Realschule, die ein paar Autisten nimmt, aber das sind, glaube ich, auch nicht mehr als drei oder vier und dann haben wir noch eine Sekundarschule, das sind drei pro Jahrgang, da können Sie sich an zwei Fingern abzählen, was mit den Kindern passiert, die im Primarbereich im GU gewesen sind und danach dann sozusagen nach unten wieder durchgereicht werden. So das ist das eine, dass einfach viel zu wenige Plätze da sind.“ (Mutter, Christian)

„Dann haben wir aber das Problem, es gibt nicht viel Angebot ab Klasse fünf. Da gibt es dann die Schule ... oder jetzt auch ..., aber das sind ja so wenig Plätze letztendlich, die da in Frage kommen, dass das dann auch so ein Kampf und Krampf

ist, weil da sind ja dann auch nicht nur KB-Schüler, die da in die fünf kommen, in diese eine GU-Klasse. Da sind 12 Plätze für die gesamte Förderschullandschaft, das ist ja nicht viel.“ (Schulleitung Förderschule)

„Aber die Plätze sind extremst selten. Es gibt natürlich schon Plätze in integrativen Grundschulen, die Schüler, die da sind, die behalten dann diesen Status weiter und bekommen dann auf weiterführenden Schulen auch erst mal die Plätze. Da kommt man da auch sehr schwer rein.“ (Vater, David)

Einen Platz im gemeinsamen Unterricht zu finden umschreiben die Interviewpartner so dann auch oftmals mit den Begriffen „Glück“, „Gottessegens“ oder „6er im Lotto“:

„Eine Kollegin von mir sagte jetzt neulich: "Ich muss sofort los, mein Kind hat wahrscheinlich einen Platz an der Das ist ja wie ein Sechser im Lotto.“ (Schulleitung Förderschule)

„Das war der Sechser im Lotto, weil die Direktorin kooperativ war, Montessori-Pädagogin, uns von einen Tag auf den andern hat hospitiert lassen und gesagt hat, na klar nehme ich ihr Kind.“ (Mutter, Christian)

„Das war natürlich ein Gottessegens, dass wir diesen Platz bekommen haben.“ (Mutter, Max)

Mit Blick auf den Bereich der Beratung ließe sich kurzum sagen, dass auch das beste Beratungsangebot nichts hilft, wenn es insgesamt eine zu geringe Anzahl an Plätzen für gemeinsamen Unterricht oder zu wenige integrative/inklusive Schulen gibt. Auch stellt eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule die berechnete Frage: *„Was nutzt uns unsere Insel, wenn die Kinder nach dem vierten Schuljahr doch wieder an die Schule gehen, weil keine andere Schule bereit ist sie zu nehmen?“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).*

Dass hinsichtlich der Angebotsplätze im gemeinsamen Unterricht großer politischer Handlungsbedarf besteht, zeigen nicht nur die mit der qualitativen Studie erfassten Beispiele. Die folgenden zwei Tabellen 7 und 8 verdeutlichen die große Differenz des Angebotes an Plätzen für gemeinsamen Unterricht zwischen dem Primar- und dem Sekundarstufenbereich in NRW im Zeitraum von 2003-2011. Demnach besuchten im Jahr 2011 1.083 Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung den gemeinsamen Unterricht in der Primarstufe; in der Sekundarstufe sind dies lediglich noch 683, also fast 40% weniger.

Tabelle 7: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (insgesamt und körperliche und motorische Entwicklung) in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht in Nordrhein-Westfalen in der Primarstufe (2003 – 2011) (absolut und in Prozent)

Primarstufe					
	2003	2005	2007	2009	2011
Schüler mit Förderbedarf insgesamt	40.884	40.620	47.545	47.045	46.892
davon im GU	7.174	7.448	8.531	10.635	13.343
Integrationsquote	17,5 %	18,3 %	19,2 %	22,6 %	28,5 %
Schüler KmE im GU	739	790	818	966	1.083

Quelle: MSW NRW: Statistische Übersicht – Statistik-TELEGRAMM Schuljahr 2011/12. Düsseldorf. 51

Tabelle 8: Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (insgesamt und körperliche und motorische Entwicklung) in Förderschulen und im gemeinsamen Unterricht in Nordrhein-Westfalen in der Sekundarstufe - I (2003 – 2011) (absolut und in Prozent)

Sekundarstufe - I					
	2003	2005	2007	2009	2011
Schüler mit Förderbedarf insgesamt	72.040	72.666	69.897	69.192	69.534
davon im GU	3.163	4.018	4.817	6.306	9.720
Integrationsquote	4,4 %	5,5 %	6,9 %	9,1 %	14 %
Schüler KmE im GU	397	420	465	516	683

Quelle: MSW NRW: Statistische Übersicht – Statistik-TELEGRAMM Schuljahr 2011/12. Düsseldorf. 51f.

Um Schulen für den gemeinsamen Unterricht zu motivieren und hierdurch eine wesentlich höhere Anzahl an GU-Plätzen vor allem im Sekundarstufenbereich anbieten zu können, reicht es nicht aus, dies von den Schulen auf einseitige Weise zu fordern. Vielmehr bedarf es, wie die dargestellten Ebenen gezeigt haben, konkreter Bedingungen für jede bereitwillige Schule, verstanden als Ressourcen oder auch „Vorteile“, um eine entsprechende Haltung und Einstellung zu begünstigen und schulische Inklusion für alle Beteiligten als sinnvoll erfahrbar werden zu lassen.

Veränderungen im Ausbildungsbereich

Die Interviewpartner beider Schulformen bringen überdurchschnittlich oft und sinngemäß zum Ausdruck, dass *„in dem Moment, wo die Schulen sich jetzt öffnen (...), im Prinzip alle Lehrer auch etwas sonderpädagogisch geschult werden (müssten)“* (Mutter Benjamin). Viele Beteiligte betonen, als Lehrkraft sei es wichtig, möglichst frühzeitig mit schulischer Inklusion und einem inklusiven Unterricht in Berührung zu kommen:

„(...) die Ausbildung der Lehrer ist dann noch erstaunlich verhalten bei dem großen Thema Inklusion, was jetzt oft sehr nach außen diskutiert wird. Das ist, glaube ich, der Schlüssel oder der Hebel, an dem man ansetzen muss, wenn man das ernsthaft umsetzen will, weil ich glaube, ein guter inklusiver Unterricht hat vor allen Dingen mit einer differenzierten Ausbildung von Lehrerrollen zu tun und zwar für integrative Lernsettings und das muss man glaube ich frühzeitig erlernen und nicht erst im Referendariat oder sogar danach.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Die Lehrkraft weist in diesem Kontext weiterhin auf das Problem hin, dass man in NRW *„nur in Ausnahmefällen sein Referendariat überhaupt im gemeinsamen Unterricht absolvieren kann. Man kann, wir haben da einen Referendar in der Klasse, der teilt sein Referendariat, der ist mit sechs Stunden an der Förderschule und mit sechs Stunden hier, aber das ist natürlich eine extreme Doppelbelastung, macht das vor allen Dingen nicht attraktiv und so ist die Regel, dass die meisten, also Regelschullehrer und Sonderschullehrer, erst mit dem gemeinsamen Unterricht in Kontakt kommen, wenn sie schon halbwegs gefestigte Rollen eingenommen haben“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Seiner Ansicht nach ginge es darum, *„ganz unten in der Lehrerausbildung anzusetzen, weil die ganze Ausbildung ist nach wie vor darauf ausgerichtet, dass man 30 Schüler zur gleichen Zeit zur Lernstandserhebung in der Klasse acht führt. Dieses Rad, solange das läuft, wird es auch riesen Widerstände geben“* (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).

Ebenso vertreten die Beteiligten der Förderschulen die Meinung, dass *„sich wahrscheinlich die komplette Lehrerausbildung reformieren (müsste), also das muss man sagen, nicht nur wir Förderschullehrer, sondern Schullehrer müssten sicherlich auch anders vorbereitet werden. Aber vor allen Dingen Regelschulkollegen (...)“* (Sonderpädagoge Förderschule). Eine Sonderpädagogin äußert in diesem Zusammenhang jedoch ihre Befürchtung, dass *„wir frühestens in fünfzehn, zwanzig Jahren, (...) ein Lehrerkollegium haben, was diese Gedanken von Anfang an zumindest mit im Kopf hatte, ob sie sie zu den eigenen gemacht haben, ist dann nochmal die andere Frage“* (Sonderpädagogin Förderschule). Auch ein Vater weist darauf hin, die Ausbildung der Lehrer sei *„ein ganz wichtiger Punkt“* und begründet dies damit, *„wenn Lehrer sagen, das können wir nicht leisten, heißt es ja nicht unbedingt, dass sie es nicht wollen, sondern dass sie es wirklich nicht können, weil sie nicht wissen, wie sie damit umgehen können und sollen“* (Vater, David). Stellvertretend für viele weitere Äußerungen steht die Aussage einer Schulleitung einer Förderschule: *„Da muss sich grundlegend in der Ausbildung was ändern“* (Schulleitung Förderschule).

Wie bereits bei der Beschreibung der Bedingung der „Personelle(n) Voraussetzungen des inklusiven Unterrichts“ (vgl. Kapitel 6.3.3.4) genannt wurde, erfordert schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung ein hohes Maß an fachspezifischem Wissen. Es sei an dieser Stelle daher lediglich nochmals darauf verwiesen, dass eine spezifische sonderpädagogische Ausbildung von vielen Interviewpartnern geschätzt und begrüßt wird. Dies nicht zuletzt auch deshalb, da *„tatsächlich über diesen sonderpädagogischen Ausbildungsgang das Bewusstsein für Besonderheiten von Anfang an anders geschärft ist“* (Schulleitung Förderschule).

Im Rahmen der Voraussetzungen im Ausbildungsbereich sprechen einige Förderschullehrkräfte zudem davon, dass ein im Studium vermitteltes Wissen zu allen Förderschwerpunkten sinnvoll wäre:

„Eine frühzeitige Ausbildung und Qualifikation der Lehrkräfte nicht nur für einen Förderbereich, das ist ja ein ganz, ganz wesentlicher Unterschied. Ich komme von einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und bin jetzt hier im gemeinsamen Unterricht gelandet und habe, also bewusst gelandet, und habe hier die ganze Bandbreite, unter anderem auch motorische Entwicklung als Förderschwerpunkt. Da bin ich natürlich auch nicht drauf vorbereitet worden, sondern muss mir das jetzt erarbeiten oder über die Kollegen dann Informationen anschaffen.“
(Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Deutlich wird also auch, dass sich selbst Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht zumindest anfänglich unsicher fühlten, wenn sie Schüler mit Förderschwerpunkten oder bestimmten Behinderungen in den Klassen hatten, die nicht der von ihnen studierten Fachrichtung entsprachen:

„Der ... ist ja ein Glasknochenjunge, das war für mich die Frage, ich komme selber nicht aus der Körperbehindertenpädagogik, sondern ich komme ursprünglich aus der Schule für Erziehungshilfe, also heute sozial-emotional und hatte jetzt so weiter keine Erfahrung, war etwas unsicher, was ich mir zumute, als ich ihn kennenlernte in der Anmeldephase. Dass ich dachte, na, das wird möglicherweise schwierig, weil in der Klasse, wir haben ja das Prinzip, dass wir eine sehr breite Streuung der Förderschwerpunkte haben, ist auch ein Kind mit Asperger-Syndrom.“
(Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Unweigerlich schließt sich an diese Äußerung die Frage an, um wie viel größer die Unsicherheit bei Lehrkräften sein muss, die im Gegensatz zu Sonderpädagogen bisher und während ihres Studiums überhaupt nicht mit der Thematik oder Menschen mit Behinderung in Kontakt kamen.

Andererseits stellt eine Lehrkraft auch die Herausforderung für Förderschullehrkräfte ohne eine vertiefte fachspezifische Ausbildung im gemeinsamen Unterricht heraus:

„Und das ist natürlich so ein, na ja, also, so ein klein wenig eine Krux, ich weiß nicht, ob es eine Krux ist oder nicht. Aber sagen wir mal, jetzt hat der GU-Lehrer [=Sonderpädagoge], der hat als zweites Fach Sport oder ob der, ich weiß es nicht, ob der Biologie oder irgendwas hatte. So, und der soll ja auch im Grunde diese Gruppen mitfördern (...), dann ist er natürlich arg gefordert. Also ich sag das jetzt mal einfach, wenn der jetzt Mathe und Englisch oder sonst was machen soll ist das natürlich schon ein Anspruch, wie soll er dem gerecht werden?“ (Lehrkraft integrative/inklusive Schule)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass angenommen wird, dass sich eine Vermittlung sonderpädagogischer Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen günstig auf die Ebene der Haltung und Einstellung sowie die Gestaltung des inklusiven Unterrichts auswirkt. Dennoch wird von Beteiligten beider Schulformen die Beibehaltung spezifischer sonderpädagogischer Studiengänge gefordert, wobei auch diese unter Umständen zu reformieren seien.

Aufhebung von Abordnungen

Um günstige außerschulische Rahmenbedingungen schulischer Inklusion zu schaffen und um damit vermutlich auch eine höhere Anreizsituation zu erzeugen, sprechen die Beteiligten einen weiteren, von Seiten der Bildungspolitik in Angriff zu nehmenden Punkt an. Einige Interviewpartner der integrativen/inklusive Schulen zeigen sich unzufrieden mit der Situation, dass es *„im Sekundarstufen-I Bereich (...) eigentlich gar keine Stellen für Sonderschullehrer an Sekundarstufenschulen (gibt), das läuft alles über Abordnung. Auch ich bin abgeordnet von einer Förderschule“* (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule). Die Sonderpädagogin einer anderen integrativen/inklusive Schule äußert in diesem Zusammenhang ihren Unmut darüber, dass durch diese Abordnungen keine Chance auf Beförderung bestehe oder ein Mitglied der Schulleitung zu werden. Dies wäre jedoch hinsichtlich der vorhandenen Anzahl der Schüler mit Förderbedarf und dem damit verbundenen Stellenwert des gemeinsamen Unterrichts an der Schule notwendig:

„Was wir nicht haben, und das denke ich ist ein Nachteil im System, wir sind ja alle als Sonderpädagogen abgeordnet von unseren Stammschulen, den Förderschulen in ... hier und keiner von uns ist, könnte praktisch mit so nem Titel oder so aufsteigen und ein wirklicher Anteil, ja ein hochoffizieller Anteil der Schulleitung sein, was eigentlich beim Ausmaß der Zahlen hier schon absolut notwendig wäre.“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule)

Auch der Schulleitung einer integrativen/inklusive Schule missfallen die Abordnungen der Sonderpädagogen aus einem weiteren Grund:

„Es hat eben ganz einfach schulrechtliche und dienstrechtliche Probleme, alle meine Sonderpädagogen sind abgeordnet von Förderschulen (...). Was zum Teil über Jahrzehnte, also wir müssen, wenn jetzt jemand weggeht, in Rente geht, woanders

hingeh, muss das Schulamt mir immer wieder eine Förderschule finden, die bereit ist, einen Lehrer einzustellen und ihn dann direkt an uns abzustellen (...). Ja, die machen das ja auch nicht mit Begeisterung. Das geht dann auf Druck der Aufsichtsbehörde für die Förderschulen, das ist auch kein gutes Zusammenarbeiten. Wir nehmen denen ja auch Leute weg und häufig ja auch sehr engagierte und gute Leute.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Neben der Problematik, dass die Zusammenarbeit mit den Förderschulen unter diesen Bedingungen in Mitleidenschaft gezogen wird, macht auch diese Schulleitung auf die fehlende Möglichkeit der Beförderung aufmerksam:

„Das zweite ist, dass damit, gut, nun sind alle Sonderpädagogen sowieso in A13 bezahlt, im Gegensatz zu den Sek-I Lehrern. Es gibt aber, also kein Sonderpädagoge hier hat die Möglichkeit, sich auf eine Oberratsstelle zu bewerben, weil er ja gar nicht an meiner Schule ist. Es gibt damit keinerlei Beförderungsmöglichkeiten.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Insbesondere die erfahrenen Sonderpädagoginnen verweisen darauf, dass eine direkte Zuweisung die Kooperation mit den Förderschulen verbessern würde. Zum anderen wären hierdurch günstigere Ausgangsvoraussetzungen geschaffen, damit sich mehr Sonderpädagogen bewusst und vermutlich mit einem noch höheren Anreiz für die Arbeit im gemeinsamen Unterricht entscheiden. Die Schulleitung einer Förderschule merkt denn auch an, *„(b)isher läuft das ja alles über Abordnung und das ist natürlich auch kein guter Einstieg, um die Kollegen von uns aus zu ermutigen. Nun gibt es auch hohe Widerstände. Es gibt wenige Kollegen, die von sich aus sagen, das finde ich mal interessant“* (Schulleitung Förderschule). Der Ausbau schulischer Inklusion, und somit auch der notwendig werdende erhöhte Personalbedarf an Förderschullehrkräften, verlangt in diesem Bereich in jedem Fall nach einer Überarbeitung bisheriger Regelungen.

Neben dem Ausbau des Beratungsbereiches sowie der letztgenannten Abordnungsproblematik, werden auf der außerschulischen Ebene vor allem das fehlende Platzangebot sowie notwendige Veränderungen im Ausbildungsbereich thematisiert.
--

c) Aktuelle Diskussion um schulische Inklusion

Die Ergebnisdarstellung der qualitativen Untersuchung abschließend, werden im Folgenden häufig angesprochene Aspekte dargestellt, die das allgemeine inklusionspolitische Vorgehen sowie Einschätzungen zur aktuellen Situation schulischer Inklusion thematisieren.

Einige Interviewpartner kommen hierbei auf die „Kompetenzzentren zur sonderpädagogischen Förderung“ zu sprechen, dies allerdings in einer sehr skeptischen bis ablehnenden Art und Weise. So führen die Beteiligten immer wieder an, es sei *„völlig unsinnig“*, wenn die Entwicklung der Kompetenzzentren dazu führe, *„dass Sonderpädagogen einmal in zwei Wochen drei Stunden in Klassen mit gemeinsamen Unterricht kommen und dann den Lehrern dort erzählen, wie sie mit der Sonderpädagogik.... Ist genauso unsinnig, wie was man hier, was man mit dem Schulpsychologischen Dienst gemacht hat, nämlich den Schulpsychologen raus genommen, sie zusammengefasst. Wenn sie da anrufen, dann haben sie erst mal sechs Wochen. Und das droht mit diesen Kompetenzzentren in ähnlicher Weise zu sein. Was sie ja auf keinen Fall damit hinkriegen, ist es, körperlich Mehrfachschwerstbehinderte, die brauchen eine ganz andere Betreuung“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule).

Eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule hält die Kompetenzzentren denn auch für „eine Mogelpackung und ne Sparpackung. Ich halte gar nichts davon“. Sie bringt weiterhin ihr Unverständnis zum Ausdruck, dass sie nicht verstehe, „warum man nicht gleich sagt, wir weiten den GU aus, warum muss es ein Kompetenzzentrum geben? Da kann man doch gleich sagen, wir machen Schwerpunktschulen, in dem Bereich gibt es besonders viele Förderkinder, da müssen wir, weiß ich nicht, drei Schwerpunktschulen hin, ich bin jetzt auch nicht so der Vertreter davon, dass jede Grundschule Förderkinder aufnehmen muss, weil dann hat man vielleicht in dem Bereich nur ein Down-Syndrom Kind und das ist dann wieder so ein Exot an der Schule, dann finde ich besser, dass man die KM- und GB-Kinder in eine Schwerpunktschule gibt“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule).

Die Konzepte für gemeinsamen Unterricht aller beteiligten integrativen/inklusive Schulen widersprechen somit auch der Idee der Kompetenzzentren, wenn es so laufe, „dass die irgendwo in ner Baracke sitzen, dann kommt ein Anruf und wir fahren dann da hin und machen dann da unsere Förderstunden, das ist nicht das Konzept, was funktionieren wird, glaub ich einfach nicht. Und daran wird Inklusion an Regelschulen scheitern“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Vielmehr ist hier auf die Ergebnisbeschreibung zu den personellen Voraussetzungen inklusiven Unterrichts zu verweisen, demnach es aus den dort benannten Gründen sinnvoll erscheint, dass Sonderpädagogen einer Schule mit allen Stunden fest zugeordnet sind.

Neben der personellen Voraussetzungen bedarf es, wie die Auswertung gezeigt hat, wesentlicher weiterer Bedingungen für eine gelingende schulische Inklusion. Einige Aussagen beziehen sich darauf, dass „hier unsere Schulform sicherlich ganz viele Schüler beschult, die – ich glaube, dass es so ist, ich weiß es jetzt von unserem Team und ich glaube, es sagen auch viele – nicht bedingungslos inklusiv beschult werden können“ (Sonderpädagogin Förderschule). Die wesentliche Aussage vieler Interviewpartner entspricht deshalb der Ansicht, „dass man sehr gut die Rahmenbedingungen überlegt und auch ermöglicht, bevor man so was in die Wege leitet“ (Sonderpädagogin Förderschule). „Dass es klappt“, so auch eine Sonderpädagogin einer integrativen/inklusive Schule, „ist gar keine Frage, aber die Bedingungen müssen dann da sein“ (Sonderpädagogin integrative/inklusive Schule). Es müsse dabei aber auch gewährleistet sein, „dass die Qualität, die hier [=Förderschule] geschaffen wird, in den gemeinsamen Unterricht transportiert wird, um dann mindestens das Gleiche zu haben und ein bisschen mehr. Wir denken ja, GU ist ein Gewinn“ (Schulleitung Förderschule). Entsprechende Bedingungen bedürfe es also, da der GU nicht „an sich schon ein Gewinn ist, also nicht für jedes Kind. Es heißt ja nicht automatisch, dass es einem besser geht, weil man einen Platz im GU hat“, so die Schulleitung weiter. Diese Qualität jedoch zu erhalten, so eine weitere Schulleitung, „das wird sicherlich schwierig. Ich glaube, die Förderschulen sehen noch eine andere Qualität als die Menschen, die die Inklusion alleine im Blick haben. Was da die bessere Qualität ist, wage ich nicht zu beurteilen“ (Schulleitung Förderschule).

Die meisten Interviewpartner der Förderschulen befürworten den inklusiven Ansatz, „ich denke, dass das grundsätzlich möglich ist. Ich befürworte den Ansatz auch eigentlich total“ (Sonderpädagogin Förderschule). Allerdings sei es, so die Sonderpädagogin weiter, „eben immer wieder auch die Frage: Inwieweit ist das Kind beeinträchtigt und was braucht das Kind?“ So gibt die Lehrkraft eine insgesamt häufig getätigte Äußerung zu bedenken, dass es „(i)m Moment (...) unter den gegebenen Bedingungen noch sehr schwierig für Kinder mit einer starken Körperbehinderung oder mit einer Mehrfachbehinderung (ist), die gleiche Förderung zu erhalten, die sie hier bekommen“. Es sei, so eine Schulleitung, daher

„notwendig (...), genau hinzuschauen, was die Kinder dort im gemeinsamen Unterricht, im großen System, wollen und brauchen, was die Eltern wollen und erwarten, weil ich glaube, dass sonst einige Kinder auf der Strecke bleiben werden“ (Schulleitung Förderschule). Ein Sonderpädagoge äußert hinsichtlich dieser Ressourcensicherung seine Sorge, *„dass es für einige Schüler noch auf längere Sicht ein sicherer Ort ist, hier zu bleiben, an unserer Schule“* (Sonderpädagoge Förderschule).

In diesem Zusammenhang hegen viele Interviewpartner der Förderschulen die größten Zweifel daran, ob von politischer Seite entsprechende finanzielle Mittel für den Erhalt der Qualität der Förderung bereitgestellt werden. Die Mutter eines Förderschülers bringt ihre Bedenken wie folgt zum Ausdruck:

„Ich finde, es gibt so viele Ideen, die überhaupt keinen Realitätsbezug haben. Grundsätzlich ist die Idee natürlich toll, aber ich kann mir kein Schloss bauen, wenn mein Portemonnaie leer ist, das heißt: Es können ja höhere Ziele sein, aber wenn es dazu führt, dass sich alle nur eine Fassade umstülpen und sagen: "Ich bin jetzt integrative Schule", und innen bröckelt der Putz von den Wänden, dann hat das keinen Sinn, dann tun wir uns in der Gesellschaft einen Bärenienst auf, weil wir dann eben anfangen zu sanieren.“ (Mutter, Moritz)

Vor dem Hintergrund, wie eine weitere Mutter zu bedenken gibt, es sei *„schon gut, dass es dann die Förderschulen gibt, aber es ist halt, es gibt zu wenig eigentlich“*, nimmt sie *„dieses Programm da, alle Schulen sollen alles machen, alle Schulen sollen gleich werden“* als *„Sparmaßnahmen“* wahr, die ihrer Meinung nach *„eine Frechheit (sind)“* (Mutter, Mark). Ebenso der Vater eines Förderschülers sieht die Gefahr der Sparmaßnahme und äußert sich dahingehend, dass versucht würde, die Schüler unterzubringen, *„wo es geht – aber nicht aus individuellen Fördergründen sondern aus Kostengründen. Das ist so mein Eindruck“* (Vater, Stefan).

Nicht nur die Eltern, sondern auch die Lehrkräfte der Förderschulen äußern ihre Skepsis, wenn es um die Bereitstellung entsprechender Gelder für inklusive Bedingungen geht:

„Leider sind ja die finanziellen Möglichkeiten auch wieder begrenzt, das ist ja das nächste. Von der Politik gewollt, aber finanziert?“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Wenn das nicht da ist das Geld, dann brauche ich nicht anfangen, mir ideale Bedingungen vorzustellen. Das empfinde ich oft als Augenwischerei (...).Das muss einfach gut vorbereitet sein und geht nur schrittweise.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Aber, ja, ich sehe halt als Nachteil einfach, ich kann aufgrund der massiven Kosteneinsparung auf allen öffentlichen und halt auch Landschaftsverbandebene nie sehen, dass diese Schulen so ausgestattet würden, wie wir das jetzt sind und dann kann, sag ich mal, ist halt, am Ende steht immer für mich der Mensch, der Schüler und da sehe ich, für die weiß ich nicht, ob das gut wäre.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

Zwei weitere Aspekte werden von einigen Interviewpartnern der Förderschulen im Hinblick auf das zukünftige (schulpolitische) Vorgehen ins Feld geführt. So finden sich viele Äußerungen, die *„diese ganzen Schnellschussaktionen“* (Mutter Mark) oder ein zu schnelles Vorgehen sehr skeptisch beurteilen:

„Wobei mir da so ein kleines Unbehagen kommt, dass man dann auf einmal so einen großen Zeitdruck da rein bringt und dann eben, ist ziemlich klar, dass auf der Hand

liegt, dass die Bedingungen, über die wir eben gesprochen haben, im kurzen Zeitraum nicht unbedingt dann auch verwirklicht werden, dann macht man sich schon ein bisschen Sorge, wie wird das für die Schüler sein unter nicht so guten Bedingungen (...).“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Auch die Schulleitung einer integrativen/inklusive Schule stellt sich die Frage, sie wüsste nicht, wie man eine weitergehende Veränderung inklusiver Bedingungen „von jetzt auf gleich“ bewirken könne, „also das sind ja dann immer die Ideen, die dann so spontan aus der Politik oder so kommen, fangt jetzt mal morgen damit an, also ne, so nicht“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Immer wieder taucht also auch in diesem Kontext die eingangs bereits thematisierte Frage nach entsprechenden Bedingungen schulischer Inklusion auf, so auch in den nächsten beiden Äußerungen:

„Ich sehe halt das Problem der Fördermöglichkeiten. Die müssen einfach da sein und wie das dann laufen kann, wenn es gute andere Wege gibt, prima. Aber im Augenblick liegen die Kompetenzen halt in den Förderschulen und ich glaube, da kann man nur kleine Schritte in die andere Richtung entwickeln, dass eben die anderen Schulen da auch stark gemacht werden, fit gemacht werden. Das geht halt nicht von heute auf morgen und ich finde über dieses Projekt sind wir da auf einem guten Weg.“ (Schulleitung Förderschule)

Manche der Interviewpartner zeigen sich zudem gespannt bis unsicher ob des zukünftigen inklusionpolitischen Vorgehens, wenn es um ihren Arbeitsplatz geht:

„Für mich ist es ja ganz klar auch eine große Herausforderung, wenn ich mir vorstelle: Mein Arbeitsplatz, in dieser Form, wird irgendwann nicht mehr bestehen. Das ist das, was ich mir ja eigentlich ausgesucht habe als Arbeitswelt und dann bin ich schon mal sehr gespannt, wie das alles weiter gehen wird. Ich glaube aber allerdings auch, dass es eben eine positive Herausforderung ist und habe einfach die Hoffnung, dass das langfristig und unterm Strich etwas Gutes bewirken wird, auch wenn ich skeptisch bin und sicher der Übergang auch schwer wird.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

So vermissen einige Interviewpartner zum Zeitpunkt der Durchführung der qualitativen Interviewstudie klarere schulpolitische Rahmenbedingungen, was in folgender Äußerung mit dem Begriff „rum eiern“ beschrieben wird:

„Ich erlebe das im Moment nur als einen, noch sehr von Personen abhängigen Entscheidungsprozess. Es gibt Schulamtsbezirke, die schon aktiv in die Inklusionsaktionen einsteigen, andere weniger. Ich habe in der Nachbarschaft zwei Kollegen, die an L-Schulen arbeiten. Die sagen: "Wir sitzen quasi auf heißen Stühlen und wissen nicht richtig, was kommt." Ich habe einfach das Gefühl, im Moment eiern fast alle herum, bis hin zu den Zeitungsartikeln.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Wo es hinget“, so auch ein Sonderpädagoge einer integrativen/inklusive Schule, „weiß glaube ich keiner so ganz genau im Moment“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule). Auch für die Einrichtung der Förderschulen selbst gilt, dass man nicht so genau wisse, „wo stehen wir denn jetzt gerade“ (Sonderpädagoge Förderschule). Der Sonderpädagoge gibt weiterhin zu bedenken, dass er dies „so ein bisschen schwierig daran“ finde, „weil das natürlich auch Ängste auslöst oder auch wenig zielgerichtetes Verhalten nach sich zieht (...).“ Wünschenswert für die Einrichtung und hinsichtlich weiterer konkreter Schritte wären der Äußerung des Sonderpädagogen zufolge daher „klarere Aussagen von Seiten des Ministeriums und der Bezirksregierung, wie z.B., was wollen wir jetzt wirklich, was sind wir auch bereit zu investieren“ (Sonderpädagoge Förderschule).

Hinsichtlich der zukünftigen (inkluisiven) Schulentwicklungsperspektive führen manche Beteiligte der Förderschulen sodann die Öffnung der Schulen für Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf an:

„Ich denke, das ist so die Frage von gemeinsamem Unterricht, dass ich mir eher wünsche, die Bewegung würde andersherum gehen. Wir würden gerne die Türen aufmachen und Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf reinlassen. Wir sind im Moment leider sehr voll, aber wenn die Schülerzahlen hier sinken – ich wünschte sie würden es schon – könnte ich mir das sehr gut vorstellen. Das würde wirklich bedeuten, dass man sagt: "Wir bieten euch das, was wir hier haben", und das ist natürlich ein großer Luxus. Wir sind hier wirklich ziemlich beschenkt mit Ressourcen. Wir brauchen die zwar, aber davon könnten andere Kinder auch profitieren, wenn wir den Platz hätten und sagen könnten, dass wir das machen. Das wäre toll, dann könnten wir alle voneinander profitieren.“ (Schulleitung Förderschule)

„Es geht ja immer darum, dass die körperbehinderten Kinder in die Nichtbehindertenschule integriert werden. Ich würde das umgekehrt machen, also ich habe jetzt in der Klasse 13 Schüler und Schülerinnen. Wenn ich mir jetzt so vorstelle, ich hätte 8 und dann vielleicht 12 nichtbehinderte Schüler und Schülerinnen mit meinem jetzigen Klassenteam, wo wir ja schon seit Jahren, eigentlich seit dem ich arbeite, ne Ganztagschule sind, die entsprechenden Räumlichkeiten auch haben. Das kann ich mir total gut vorstellen.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

Eine Schülerin einer Förderschule selbst spricht davon, *„dass das Fördersystem halt gar nicht so schlecht ist, es sollte offener werden“ (Andrea)*. Die Idee, die Förderschulen für Schüler ohne Förderbedarf zu öffnen, begründet sie damit, *dass „man als körperbehinderter Schüler einfach sehr von (profitiert), weil man sich schon so daran gewöhnen kann, an den Umgang und sich nicht doch wieder erklären zu müssen und ähnliches. Gerade im Hinblick auf Ausbildung und Beruf oder Studium“*. Zudem sehe sie *„die Gefahr, gerade wenn man auch die Presse verfolgt, dass es zu einer Zwangsintegration von Körperbehinderten führt, einfach weil die Sonderschulen wegrationalisiert werden“*. Andererseits betont die Schülerin schließlich, *„wenn ein Schüler sagt, ich kann es mir nicht vorstellen, ich möchte unbedingt unter Nichtbehinderten beschult werden, muss alles ermöglicht werden, um das zu realisieren“*. Sie zieht folgendes Fazit ihrer Überlegungen:

„Ich denke, es ist sehr wichtig, dass man die Wahl hat und, so finde ich, muss man halt unter Umständen zugestehen, dass man nur gleich fördern kann, wenn man verschiedene Bedingungen beschafft. D.h., wir machen unser Zentralabitur, sind also identisch im Abschluss und ich finde, wenn man nach außen hin beschreibt auf welche Schule ich gehe, ja toll Privatschule. Wenn dann der Rollstuhl ins Spiel kommt, ne Sonderschule, dann ist es auf einmal schlecht und da kann irgendwas nicht stimmen. Also entweder ist es gut, weil wir gut ausgerüstet sind oder es ist schlecht, aber es kann nicht sein, solange man nur von der einen Seite spricht, vom schulischen, dass es gelobt wird und dass man sagt, ja es ist aber eine Sonderschule, weil ich im Rollstuhl sitze, dann ist es auf einmal schlecht.“ (Andrea)

Eine Schulleitung einer Förderschule sieht die Idee der Öffnung der Förderschulen für Schüler ohne Förderbedarf jedoch äußerst skeptisch: *„Ich halte es für absurd zu sagen, ich mache es jetzt umgekehrt, ich nehme jetzt mal zwei bis drei oder vielleicht vier Schüler pro Klasse, nichtbehinderte Schüler aus der Nachbarschaft auf. Ich glaube nicht, dass irgendwelche Eltern daran Interesse haben. Das halte ich für total schräg“ (Schulleitung)*

Förderschule). Eine grundsätzlichere Überlegung zur weiteren Funktion der Förderschulen stellt eine andere Schulleitung einer Förderschule an:

„Und ich finde z.B. sehr interessant, es gibt ja andere Formen, ich sag das jetzt mal in Anführungszeichen, von Förderschulen, da wird überhaupt gar nicht drüber diskutiert. Natürlich gibt es Förderschulen für Hochbegabte im Sport. Da spricht auch keiner von Ausschluss und es gibt auch Förderschulen in Anführungszeichen für Hochbegabte im Bereich der Musik. Auch da spricht man nicht davon, dass man sie aussondert, sondern da wird es nach vorne hingestellt. Es gibt Profilymnasien in Nordrhein-Westfalen für den naturwissenschaftlichen Bereich (...). Ich weiß nicht, ob es denn dann tatsächlich so geht. Unsere Schüler haben auch Sonderbegabungen genauso wie der gute Sportler oder Musiker.“ (Schulleitung Förderschule)

Wie eingangs deutlich wurde, begrüßen viele Interviewpartner die Ausweitung schulischer Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung unter der Voraussetzung entsprechender Bedingungen: *„Im Grunde genommen ist es ja auch wirklich eine Möglichkeit, es ist eine Chance. Nur, es darf keiner darunter leiden“* (Sonderpädagogin Förderschulen). Die Auswertung der Interviews lässt jedoch ebenso eine Tendenz offenkundig werden, der zufolge die Sinnhaftigkeit und Möglichkeit einer schulischen Inklusion für alle Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt kmE zumindest als fragwürdig erscheint. Auf die Frage, ob sie sich schulische Inklusion im Förderschwerpunkt kmE vorstellen könne, gibt die Sonderpädagogin einer Förderschule zur Antwort: *„Ist nicht mit ja und nein zu beantworten, ist wirklich ganz individuell zusehen, kann man nicht pauschal beantworten, nicht mit unserer Klientel“* (Sonderpädagogin Förderschule). Eine andere Sonderpädagogin gibt zu bedenken, dass sie *„den Prozess grundsätzlich richtig finde, dass ich ihn aber so, wie er gelaufen ist, einfach als politische Entscheidung, für unsere Schülerschaft fast als Anmaßung empfinde, die man, nach meinem Gefühl, bei der Entscheidung fast vergessen hat. (...) Die Schüler aus dem Bildungsgang Lernen und die aus den E-Schulen, die kann man ohne das Gebäude zu wechseln integrieren, aber unsere Schülerschaft, da muss so viel noch passieren. Alle Behinderten wurden so in einen Topf geschmissen“* (Sonderpädagogin Förderschule). Diese Aussagen enthalten die Prämisse der folgenden Äußerungen, die allesamt auf den Zusammenhang der Schwere der Behinderung sowie des Gelingens schulischer Inklusion fokussieren.

Manche Interviewpartner bringen ihre begründeten Zweifel dabei auf direkte Weise zum Ausdruck: *„Das wird immer wieder Schüler geben, bei denen es aufgrund ihres So-Seins nicht geht“* (Schulleitung Förderschule), *„Ich kann es mir nicht bei allen vorstellen. Ich weiß nicht, ob es für einen schwerstbehinderten Schüler, der geräuschempfindlich ist, sinnvoll ist, in einer Klasse mit 30 Schülern zu sitzen“* (Sonderpädagogin Förderschule). Weitere Beteiligte teilen den Gedanken der schulischen Inklusion grundsätzlich, haben aber ebenso Bedenken, wenn es um „Schüler mit schwerster Behinderung“ geht:

„Sprich, Schüler mit schwerster Behinderung finde ich schon hier an unserer Schule eine riesig große Herausforderung. Die in den Unterricht zu integrieren und wenn das hier schon nicht klappt. Ich will ja gar nicht zeigen, dass es nicht klappt, aber wenn es hier schon so eine große Herausforderung darstellt, dann frage ich mich: Wie soll das klappen und was passiert dann?“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Ich denke, bei einigen Schülern kann ich es mir sehr einfach vorstellen, aber ich finde, bei anderen Schülern finde ich erst mal, das sehen auch die Eltern so, mit denen wir ja im engen Kontakt stehen, dass sie hier auch gut aufgehoben sind und

dass man jetzt nicht irgendwas, was man auch über lange Jahre sich erarbeitet hat, einfach auflöst und damit gefährdet, dass einfach dieses Wissen auch verloren geht.“
(Sonderpädagoge Förderschule)

Dass in Richtung schulischer Inklusion so wenig passiere, so eine Sonderpädagogin, läge eben *„aber natürlich auch daran, dass an unserer Schule ein ziemlich hoher Anteil an Schülern mit einer sehr schweren Behinderung ist, die natürlich auch nicht so hoppla hopp zu integrieren sind, also im Gegenteil, wo es noch sehr, sehr fragwürdig ist“* (Sonderpädagogin Förderschule). Zudem wird zum Ausdruck gebracht, dass unter Umständen auch an Schulen mit gemeinsamen Unterricht gar keine Vorstellung darüber vorläge, was schwerste Behinderung bedeute: *„Erst seit er [=Lehrkraft im GU] in diesem Haus war, könne er sich vorstellen, wie schwer jemand beeinträchtigt sein kann. Die haben natürlich auch Schwerstbehinderte, aber was die darunter verstehen, ist eine andere Liga als bei uns. Sich überhaupt erst mal eine Vorstellung davon zu machen, was schwerste Behinderung bedeutet“* (Schulleitung Förderschule). Der folgende konstruierte Dialog kann in diesem Rahmen beispielhaft dafür stehen, inwiefern einerseits von Beteiligten der Förderschulen hinterfragt wird, welche Schüler mit Behinderung in den GU aufgenommen werden, an den Schulen mit gemeinsamen Unterricht in diesem Kontext allerdings immer auch die Frage nach adäquaten Bedingungen bzw. einem „Gerecht-Werden“ des Einzelnen gestellt wird:

„Und dann gibt es in ..., gibts irgendwie ne Grundschule, die gewonnen hat, die eben mit der Inklusion durchs Land zieht. Da beschreibt der Schulleiter und ich meine das gar nicht..., die versuchen alle ehrbar ihr Geschäft zu betreiben. Da beschreibt ein Schulleiter folgende Geschichte und sagt, ja sie haben Hochbegabte und eben GB-Kinder, höchstwahrscheinlich Down-Syndrom. Das stört ja nicht weiter, die sind ja lieb. Ja, da wird ja auch nicht drüber gesprochen, welche GB-Kinder sie sich denn nehmen.“ (Schulleitung Förderschule)

Diesen Vorwurf entkräftet ein Sonderpädagoge einer integrativen/inkluisiven mit vormaliger Tätigkeit an einer Förderschule kmE wie folgt:

„Jetzt kann man sagen, super, ihr pickt euch nur die Rosinen raus. (...) Den Vorwurf lass ich mir gefallen, weil ich das andere System nicht mag. Ich mag nicht einen Geistigbehinderten, einen Blinden, einen Autisten und einen Körperbehinderten in einer Klasse haben und ich werde denen nicht gerecht. Denn das ist auch etwas, was ich aus 17 Jahren Schule gelernt habe: Es gibt einen Punkt, wo man zusammen leben kann oder es gibt einen Punkt, wo das nicht mehr funktioniert, wo ich dem Schüler nicht mehr gerecht werde. Es geht ja nicht um mich hier, es geht um den Schüler. Und wenn ich das Gefühl habe, dass wir hier an nem Schüler dran vorbeidoktern oder den nur als Beistellkind haben, dann haben wir zwar dem Recht genüge getan, aber nicht dem Kind. So, und vielleicht ist das einer der Gründe, warum, dass wir keine Rückläufer haben. Davon, wie schwer die Beeinträchtigung ist, hängt glaube ich ganz viel ab.“ (Sonderpädagoge integrative/inklusive Schule)

Hinsichtlich der aktuellen Diskussion um schulische Inklusion geäußerte Sorgen konzentrieren sich denn auch im Wesentlichen auf Schülerinnen und Schüler mit schwereren Behinderungen:

„Wenn man jetzt sagt, wir gucken, alles, was einigermaßen Leistung bringt und was mit leichten, kleinen Bedingungen rausgeht, das wird inkludiert und der Rest bleibt da. Ja, das ist dann einfach nur wieder ein anderes Leistungskriterium setzen und ist ja dann nicht eine Bildung für alle und jeder kriegt seine Bedingungen, die er braucht,

sondern eben ein ausgewählter Kreis kriegt dann überhaupt keine Bedingungen mehr.“ (Schulleitung Förderschule)

„Ich denke, so eine Schule hier wie unsere wird immer noch bestehen bleiben, auch gerade für die schwerstbehinderten Schüler. Wo ich dann nur die Gefahr sehe, dass wir hier dann vielleicht nur noch Schwerstbehinderte haben.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Die Angst, die natürlich da ist, wenn der gemeinsame Unterricht verstärkt wird, dass so eine Art, ich sag mal, Restschule übrig bleibt mit den Schülern, die so eine umfassende Behinderung haben, dass sie nirgendwo reinpassen oder einfach nur am Rande einer Klasse ständen, was ihnen auch nichts bringt.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Aber die fehlenden Zahlen von Schülern mit Beeinträchtigungen werden sicher zu einer Vereinsamung auf manchem Entwicklungsgebiet führen. Da sehe ich eben den großen Nachteil und glaube, dass wir weiterhin beide Systeme brauchen werden. Das wird auch schwierig werden, denn ein qualitativ hochwertiges Angebot auf beiden Seiten aufrecht zu erhalten, wird sicher nochmal ganz besonderer Anstrengungen bedürfen und wird auch finanziell teurer als das, was man jetzt hat, aber wir haben diese völkerrechtlich bindende UN-Konvention und da müssen wir jetzt sehen, wie wir die füllen.“ (Schulleitung Förderschule)

Weitere Bedenken bestehen hinsichtlich möglicher, die Qualität der Förderung betreffende Einbußen aufgrund fehlender Bedingungen:

„Die Gefahr liegt einfach in den Bedingungen, die wir eben schon alle genannt haben. Man kann dazu neigen, vorschnelle Entscheidungen zu fällen, weil es ja umgesetzt werden muss, man hat ja das Recht drauf. Das kann schon dazu führen, dass es Integration, Inklusion in einem falschen Umfeld gibt.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Meine Befürchtung ist halt, dass aufgrund dieser Ansätze zur Integration, die ja oft auch wirtschaftlicher Natur sind, einfach viele Mittel, die unserer Schülergruppe jetzt zur Verfügung stehen, dann unter den Tisch fallen und dann eben nicht mehr greifbar sind. Und das würde sicherlich dann auf der anderen Seite wieder eine massive Verschlechterung der Lebenssituation bedeuten. Sprich, wenn jetzt alle Therapien z.B. in den nachschulischen Bereich gelagert würden. Wenn ich denke, dass so ein Schüler dann in einem offenen Ganztage ist und dann seine ganzen Therapien dann in den nachschulischen Bereich dann legen müsste, dann ist er jeden Tag von 7 bis 7 unterwegs und das ist was, was man, sag ich mal, jungen Menschen eigentlich so nicht zumuten sollte.“ (Sonderpädagoge Förderschule)

„Ich habe ein bisschen Angst, wenn unsere dann in die normalen Schulen kommen, dass die dann praktisch nur eine abgespeckte Version machen von dem, was die Anderen machen. Da wird dann einfach nur ein bisschen weggestrichen. Aber sie haben halt andere Bedürfnisse, die normale Kinder gar nicht mehr haben. Das denke ich ist die Gefahr. Die machen das dann halt nur ein bisschen einfacher, was die dann machen müssen, wenn sie das nicht schaffen aber sie kommen dann mit ihren Bedürfnissen, die sie eigentlich haben, nicht hin.“ (Sonderpädagogin Förderschule)

„Ich hoffe, dass die Politiker ihre Meinung ändern. Ich denke, die waren noch nie auf einer Förderschule. Eine Woche lang. Waren sie bestimmt nie. Damit sie sehen können, was so ein Schüler alles braucht und das vergleichen. Das sollen sie sich

mal überlegen und dann durchführen und erst dann sagen, was sie ändern wollen. Denn es ist ja unsere Schule und nicht deren. Denn wenn am Ende gar nichts mehr klappt, was dann? Dann kommt es zu einer Notsituation. Und das will ich nicht haben. Ich denke, die waren ja noch nie hier. Die haben sich bestimmt noch nie Förderschulen und Behindertenwerkstätten angeguckt. Dann könnten sie sehen, ob sie ihre Meinung ändern müssen. Die hören das bestimmt nur, aber hören und sehen sind etwas anderes.“ (Ashlin Förderschule)

Die abschließende ausführliche Äußerung einer Schulleitung einer integrativen/inklusive Schule macht darüber hinaus nochmals deutlich, dass schulische Inklusion nicht dazu führen darf, die Frage nach Bedingungen nicht mehr zu stellen:

„Aber an der weiterführenden Schule brauchen die dann einfach mehr Förderung und mehr Begleitung und dann müsste ja theoretisch ein AO-SF eingeleitet werden über die Grundschule. Das wird aber inzwischen in ... nicht mehr wirklich gemacht, weil die hiesige Schulrätin, meine Interpretation, schon den inklusiven Gedanken versucht so ein bisschen durch die Hintertür da reinzubringen. Das hat zu Konflikten im vorherigen Jahr, wo das das erste Mal der Fall war, geführt, weil dadurch hält sie natürlich auch unsere Beteiligung an dem Verfahren raus. Und wir kennen diese Kinder gar nicht erst und erst als wir dann an der Stelle wirklich heftig argumentiert haben, dass wir ja die Bedingungen, die sächlichen Bedingungen wissen müssen, weil wir das beantragen müssen, die Stadt bezahlt das ja alles. Da wurde uns dann zugestanden, dass Kolleginnen und Kollegen von unserer Schule, also die Sonderpädagogen, die Namen von diesen Grundschullehrern kriegen und können dann da Kontakt aufnehmen. Und seitdem kriegen wir diese Berichte. Aber das ist halt so, seit hier das Wort Inklusion im Raume schwebt, wurde das alles reduziert. Früher waren unsere Kolleginnen an diesen AO-SF beteiligt. Was ja nicht im Sinne der Kinder ist, wenn wir nicht wissen, weil man soll die Kinder da abholen, wo sie herkommen und gerade nun Kinder mit Behinderungen, mit Beeinträchtigungen, da muss man ja vorher wissen, was brauchen die, also das richtige Mobiliar, die richtige Ausstattung und so weiter, manche brauchen so Unterlagen, damit nichts rutscht. So, und wenn wir da nicht mitreden können. Die Grundschullehrerinnen, die unsere Schule nicht kennen, die können das gar nicht beurteilen.“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Die Äußerungen zur aktuellen Diskussion um schulische Inklusion zeigen, dass eine grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung unter der Voraussetzung des Vorhandenseins entsprechender Bedingungen gegeben ist. Aufgrund fehlender politischer Rahmenbedingungen bestehen derzeit jedoch noch Unsicherheiten bei einigen Interviewpartnern, dies vor allem auf Seiten der Förderschulen. Viele Beteiligte bezweifeln auch die Bereitstellung ausreichender finanzieller Mittel, um die Bedingungen und somit eine bestmögliche Förderung zu gewährleisten. Auch wird immer wieder die Frage diskutiert, ob schulische Inklusion aufgrund der großen Heterogenität der Schülerschaft für alle Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt kmE sinnvoll und möglich ist.

7 Ergebnisse der quantitativen Studie

Den dritten Baustein der vorliegenden Arbeit zur Ermittlung von Gelingensbedingungen schulischer Inklusion stellt die Fragebogenstudie dar. Wie in Kapitel 4 dargestellt wurde, soll sie die Stichprobe der qualitativen Studie erweitern und damit repräsentative Aussagen über die Schülerschaft an Förderschulen, integrativen/inklusiven Schulen und allgemeinen Schulen ermöglichen. Mit dieser erweiterten Stichprobe sollen zusätzlich die Bereitschaft und Einstellungen zum gemeinsamen Unterricht dokumentiert werden, so dass Empfehlungen für die Schulentwicklung auf eine regionale Stichprobe bezogen werden können. Im Folgenden werden Fragestellung, Forschungsmethodik und Ergebnisse der Untersuchung dargestellt.

7.1 Fragestellungen

Der Hauptfragestellung des Forschungsprojektes entsprechend ist das Ziel der quantitativen Fragebogenerhebung die Ermittlung und Formulierung von Gelingensbedingungen schulischer Inklusion unter der Perspektive der Sicherung des bestmöglichen schulischen Bildungsangebotes von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Auf Basis der qualitativen Studie wurde der Schwerpunkt dabei auch auf Fragen der Haltungen und Einstellungen sowie der Bereitschaft zur schulischen Inklusion dieser Schülerschaft gelegt.

Zur Beantwortung der Fragestellung nach Gelingensbedingungen und Haltungen zur schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt kmE werden drei unterschiedliche Perspektiven mit entsprechenden Teilfragen verfolgt⁷.

Fokus: Beschreibung der aktuellen Situation in den Schulen

1 Wie unterscheiden sich Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft zwischen den verschiedenen Schulformen?

Hypothesen:

1.1 Kinder und Jugendliche, die eine integrative/inklusive Schule besuchen haben im Durchschnitt eher leichtere Behinderungen als Schüler der Förderschule.

1.2 Eltern, deren Kinder eine integrative/inklusive Schule besuchen, investieren mehr Ressourcen, um den Schulbesuch möglich zu machen.

2 Wie zufrieden sind die Befragten mit dem Beratungsangebot zur Wahl des Schulortes und der aktuellen Schulsituation an der integrativen/inklusiven bzw. an der Förderschule kmE? Was wird jeweils als verbesserungswürdig erlebt?

In einem ersten Teil wird im Sinne einer „Ist-Stand“- Befragung nach der aktuellen Situation in den jeweiligen Schulen bzw. Schulformen gefragt. Von Interesse ist zunächst, ob und inwiefern sich die Zusammensetzung der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft zwischen den Förderschulen kmE und den integrativen/inklusiven Schulen unterscheidet (Stichprobenbeschreibung). Gefragt wird unter diesem Fokus anschließend nach der aktuellen Zufriedenheit der Eltern und ihrer Kinder mit dem jeweiligen schulischen Angebot

⁷ Auf die Darstellung aller im Rahmen des Forschungsprojekts untersuchten Hypothesen wird an dieser Stelle verzichtet und aufgrund der besseren Lesbarkeit nur jene aufgeführt, die für die Ermittlung von Gelingensbedingungen relevant sind.

sowie dem vormaligen Beratungsangebot zur Wahl des Schulortes. Die Erfassung der aktuellen Situation soll zur Klärung dessen beitragen, inwiefern einerseits das derzeitige schulische Angebot und das Beratungsangebot den Bedürfnissen der Eltern und ihren Kindern entsprechen und in welchen Bereichen die Befragten Verbesserungsbedarf sehen.

Fokus: Schulformwechsel

3 Wie waren die Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht und welche Gründe haben zu einem Wechsel der Schulform geführt?

Mit dieser zweiten Perspektive wird – wie bereits in der qualitativen Interviewstudie – nach den Gründen des Wechsels von der allgemeinen Schule an die Förderschule bzw. nach vormaligen Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht gefragt. Anhand dieser, für den Förderschwerpunkt kmE bisher national und international (vgl. Walter-Klose 2012) nicht empirisch erfassten Fragestellung, wird untersucht, in welchen Bereichen des gemeinsamen Unterrichts vermehrter Handlungsbedarf besteht und worauf demnach zukünftig stärker geachtet werden muss, um schulische Inklusion im Förderschwerpunkt kmE gelingen zu lassen.

Fokus: Inklusion und Schulentwicklung

4 Wie wird schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung von den einzelnen Befragungsgruppen beurteilt?

5 Wie verhält sich die Bereitschaft zur Umsetzung schulischer Inklusion dieser - Schülerinnen und Schülern in den unterschiedlichen Befragungsgruppen?

6 Welche Voraussetzungen und Unterstützungsbedürfnisse werden für die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung von den einzelnen Befragungsgruppen (Förderschule, integrative/inklusive Schule, allgemeine Schule) als notwendig erachtet?

7 Welche Potentiale und Befürchtungen sehen die Befragten hinsichtlich der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit diesem Förderschwerpunkt?

Der dritte Fokus der Fragerichtung legt den Schwerpunkt darauf, welche Schlüsse es für inklusive Schulentwicklungsprozesse zu ziehen gilt. Neben allgemeinen Einschätzungen der Befragten zur schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt kmE wird auch die Bereitschaft der unterschiedlichen Befragungsgruppen zur Umsetzung schulischer Inklusion dieser Schülerschaft untersucht. Von zentralem Interesse sind zudem die Bedingungen und Unterstützungserfordernisse, die von den jeweiligen Befragungsgruppen für die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit einer Körper- und Mehrfachbehinderung als notwendig erachtet werden und die bei inklusiven Schulentwicklungsprozessen zu beachten sind. Abschließend werden die von den Befragten angeführten Potentiale und Befürchtungen derartiger Prozesse dargestellt.

7.2 Forschungsmethodik

Um Gelingensbedingungen abzuleiten und Empfehlungen für die Schulentwicklung treffen zu können, ist es notwendig, einen Überblick über die Situation in NRW, insbesondere im Großraum Köln, zu erhalten. Zu diesem Zweck erscheint eine Fragebogenerhebung besonders geeignet, da eine Vielzahl von Menschen erreicht werden kann und die

Auswertung effizient möglich ist. Im Folgenden werden das Untersuchungsdesign, die verwendeten Fragebögen und die Stichprobe kurz vorgestellt.

7.2.1 Untersuchungsdesign

Ausgehend vom Gesamtdesign der Studie (vgl. Kapitel 4) wird mit der standardisierten Fragebogenerhebung ein vorwiegend exploratives Untersuchungsdesign verfolgt, wie es im Rahmen der Umfrageforschung üblich ist (vgl. Hussy, Schreyer & Echterhoff 2010). Auf diese Weise kann ein umfassendes Meinungs- und Erfahrungsbild gewonnen und Aussagen können in Zusammenhang mit Stichprobenmerkmalen gesetzt werden.

Wie der qualitative Untersuchungsteil, so basiert auch die quantitative Befragung auf einem mehrperspektivisch angelegten Forschungsdesign, um möglichst viele Facetten zum Forschungsgegenstand einbeziehen zu können. Gegenüber der qualitativen Interviewstudie wird das Spektrum mit der Fragebogenerhebung allerdings nochmals um die Perspektive der allgemeinen Schulen erweitert (vgl. 7.2.3 Stichprobenkonstruktion).

7.2.2 Instrumente

Für die quantitative Erhebung kamen eigenständig konstruierte Fragebögen (vgl. Kapitel 14 - Anhang) mit einem entsprechenden Anschreiben zum Einsatz. Die theoretischen Grundlagen der Erstellung der Fragebögen waren neben zahlreichen Diskussionen im Forschungsteam vor allem die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie sowie eine Analyse aller zum Forschungsvorhaben weltweit einsehbaren Studien. Darüber hinaus wurden die Fragebögen dem/der jeweiligen Ansprechpartner(in) aller Förder- und integrativen/inkluisiven Schulen vorab mit der Bitte um kritische Stellungnahmen oder eigene Ergänzungen zugesandt. Hiermit sollte sichergestellt werden, dass die Formulierung wesentlicher Frageaspekte auch in Übereinstimmung mit der Praxis erfolgt. Dieses Angebot wurde von den Schulen sehr unterschiedlich aufgegriffen. Neben kürzeren und ausführlicheren Rückmeldungen fand beispielsweise an der LVR Anna-Freud-Schule ein Treffen mit einem Mitglied der Schulleitung, einer Lehrkraft, einer Therapeutin sowie einem Mitglied des Forschungsteams statt, um die Fragebögen vorweg zu diskutieren.

Neben diesen inhaltlichen Überlegungen erschien es wichtig, geschlossene und offene Antwortformate zu verwenden. So kamen offene Formate vor allem dann zum Einsatz, wenn Gründe, Hoffnungen oder Befürchtungen (z.B. für den Schulwechsel) erfragt werden sollten. Hier war es wichtig, die individuellen Erfahrungen abbilden zu können. Seitens der gebundenen Antwortformate wurden kategoriale Antwortmöglichkeiten (z.B. Geschlecht, Ausbildung) vorgegeben, bei denen teilweise auch eine Mehrfachnennung erlaubt war, oder fünffach gestufte Items nach Likert mit zusätzlicher Kategorie „weiß nicht“. Diesen Items wurde aufgrund der sorgsam Konstruktion und Formulierung ein Intervallskalenniveau unterstellt.

Nach dieser umfangreichen Entwicklungsphase wurden die Bögen jeweils einem Pretest unterzogen und schließlich mit dem computerbasierten Programm EvaSys konzipiert, so dass ein computergestütztes Einlesen der Fragebogen möglich wurde.

Insgesamt liegen neun, untereinander vergleichbare Fragebogensätze vor, die für die einzelnen Befragungsgruppen jeweils inhaltlich angepasst wurden. Die Elternfragebögen wurden, wo benötigt, zudem in türkischer Sprache ausgegeben, die von professionellen Dolmetschern übersetzt wurden.

7.2.3 Stichprobenkonstruktion

Die folgende Übersicht zeigt die an der Erhebung beteiligten Schulen und Schulformen sowie die dort jeweils befragten Personengruppen:

Tabelle 9: Überblick über die in der Studie befragten Gruppen und Schulen

Schulen \ befragte Gruppe	Lehrkräfte	Eltern	Schülerinnen und Schüler	Mitarbeitende
8 LVR-Förderschulen FkmE	✓	✓	✓ (ab Klasse 8)	✓
2 integrativ/inklusiv arbeitende Gesamtschulen mit GU	✓	✓	✓	-
1 integrativ/inklusiv arbeitende Grundschule mit GU	✓	✓	-	-
9 Grundschulen	✓	✓	-	-
2 Hauptschulen	✓	✓	-	-
2 Realschulen	✓	✓	-	-
2 Gymnasien	✓	✓	-	-
4 Gesamtschulen	✓	✓	-	-

Ausgangspunkt der Stichprobenkonstruktion ist das mehrperspektivisch angelegte Forschungsdesign. Indem Schulen und Personengruppen aller Schulformen für die Erhebung gewonnen werden konnten, berücksichtigen die Ergebnisse neben positiven und negativen bisherigen Erfahrungen mit schulischer Inklusion (integrative/inklusive Schulen bzw. „Wechsler“ an Förderschulen) ebenso die Perspektive von Schulen, die bisher keine oder nur sehr eingeschränkte Erfahrungen mit schulischer Inklusion machen konnten (allgemeine Schulen). Gegenüber der qualitativen Studie wird die Erhebung zudem auf alle Eltern an den Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung ausgedehnt. Hierdurch sollen auch die Bedürfnisse und die als notwendig erachteten Erfordernisse von Eltern erfasst werden, deren Kinder eine umfassendere Behinderung haben. Das Zustandekommen der Stichprobe erklärt sich für die einzelnen Schulformen wie folgt:

Förderschulen kmE

Für die Erhebungsphase wurden die sieben bereits an der qualitativen Studie beteiligten LVR-Förderschulen für körperliche und motorische Entwicklung (Anna-Freud Schule Köln, Belvederestraße Köln Primar- und Sekundarstufe I, Christophorusschule Bonn, Donatus-Schule Pulheim-Brauweiler, Schule am Königsforst Rösrath, Schule am Volksgarten Düsseldorf) sowie zusätzlich die LVR-Christoph-Schlingensief-Schule angefragt, die sich erfreulicherweise allesamt an der Erhebung beteiligten.

Im Unterschied zur qualitativen Studie wurden, wie bereits angemerkt, nun nicht nur die Eltern, deren Kinder die Schulform gewechselt haben, sondern alle Eltern der jeweiligen Förderschule befragt. Zudem erhielten alle Lehrkräfte sowie alle Mitarbeitenden (Pflege- und Therapieabteilung, weitere Mitarbeitende) einen Fragebogen. In Absprache mit den Schulen sollten als weitere wesentliche Perspektive möglichst alle Schülerinnen und Schüler ab Klasse acht, wahlweise auch im Tausch mit einer siebten Klasse, einen Fragebogen bekommen. Das Design des Fragebogens wurde für diese Befragungsgruppe entsprechend umgestaltet (vgl. Kapitel 14 - Anhang).

Integrative/inklusive Schulen

Drei erfolgreich arbeitende integrative/inklusive Schulen, die bereits an der qualitativen Interviewstudie teilnahmen, beteiligten sich in unterstützender Form auch an der Fragebogenerhebung: Integrierte Gesamtschule Bonn-Beuel, Hulda-Pankok Gesamtschule Düsseldorf, Rosenmaarschule (Grundschule) in Köln.

An den drei Schulen erhielten alle Lehrkräfte (Regel- und Förderschullehrkräfte) einen Fragebogen. An den beiden Gesamtschulen wurden zudem aus jeder Jahrgangsstufe alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse mit und einer bis zwei Parallelklassen ohne gemeinsamen Unterricht befragt. Ebenso erhielten alle Eltern dieser Kinder einen Fragebogen. An der Grundschule wurde aus Altersgründen auf eine Befragung der Schülerinnen und Schüler verzichtet. Hier bekamen neben den Lehrkräften die Eltern aller Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen.

Allgemeine Schulen

Für die Stichprobe an den allgemeinen Schulen wurden alle an der Erhebung beteiligten Förderschulen gebeten, dem Forschungsteam möglichst Schulen aller Schulformen zu benennen, mit denen entweder erste Kontakte bestehen oder diese zukünftig vorstellbar wären. Mit dieser gegenüber der qualitativen Studie erweiterten Perspektive wird sowohl nach Erfordernissen und Unterstützungsbedürfnissen von Schulen gefragt, die bisher keine bis wenig Erfahrung mit schulischer Inklusion gemacht haben als auch nach deren Bereitschaft, sich gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Behinderung zu öffnen.

An den allgemeinen Schulen erhielten alle Lehrkräfte einen Fragebogen. Zudem wurden die Schulen gebeten, folgenden Eltern einen Fragebogen zu übermitteln:

Primarstufe:

Alle Eltern von jeweils einer zufällig ausgewählten 2. und 4. Klasse sowie die Klassenpflegschaftsvorsitzenden und deren Stellvertreter aller Klassen der Schule.

Sekundarstufe:

Alle Eltern von jeweils einer zufällig ausgewählten 6., 8. und 10. Klasse sowie die Klassenpflegschaftsvorsitzenden und deren Stellvertreter aller Klassen der Schule.

7.2.4 Untersuchungsdurchführung

Hinsichtlich der Durchführung der Untersuchung im Mai und Juni 2011 (Förderschüler im September 2011) bot das Forschungsteam den Förder- und integrativen/inklusive Schulen an, die Fragebögen entweder selbst in den Klassen zu verteilen oder die Sätze in den jeweiligen Fächern der Lehrkräfte eigenständig zu hinterlegen. Ebenso wurde angeboten, das Forschungsvorhaben und den organisatorischen Ablauf allen Mitarbeitenden der jeweiligen Schule auf einem eigenen Treffen vorzustellen. In jedem Fall stand am Tag der

Erhebung immer mindestens ein Ansprechpartner aus dem Forschungsteam für Rückfragen vor Ort zur Verfügung. Die Fragebögen wurden entweder durch das Forschungsteam selbst wieder abgeholt oder durch die Schulen zurückgesandt.

An den integrativen/inklusiven Gesamtschulen war für die Befragung der Schülerinnen und Schüler außerdem immer mindestens ein Forschungsteammitglied im Klassenzimmer anwesend, um für Rückfragen zur Verfügung zu stehen oder um formale Hilfestellungen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf zu geben (Schreibhilfe, Erklärung von einzelnen Wörtern). Die Teilnahme erfolgte zudem unter dem Hinweis der Freiwilligkeit. Die Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen wurden den Schulen aus zeitlichen und organisatorischen Gründen jeweils mit der Bitte um Verteilung durch die Klassenlehrkräfte zugesandt.

Die 19 allgemeinen Schulen erhielten die Fragebögen nach intensiven Vorabsprachen mit den jeweiligen Schulleitungen auf postalischem Weg, auf dem auch der Rücklauf bewerkstelligt wurde.

Alle eingegangenen Fragebögen wurden anschließend mit dem Programm EvaSys automatisiert erfasst, wobei die „offenen“ Antwortfelder per Handschrift zu übertragen waren. Allen beteiligten Schulen sei an dieser Stelle herzlich für ihre Unterstützung und ihr Engagement gedankt.

7.2.5 Datenanalyse

Die Datenanalyse erfolgte mit dem einschlägigen Programm SPSS Statistics Version 19. Die „offenen“ Antworten wurden wiederum einer qualitativen Inhaltsanalyse mithilfe des bereits für die qualitative Studie herangezogenen Programms MAXQDA Version 10.0 unterzogen.

7.3 Ergebnisse der Erhebung

Die Ergebnisse der standardisierten Befragung werden in diesem Kapitel getrennt nach den drei Frageperspektiven beschrieben, nachdem anfangs ein kurzer Überblick über die Stichprobe gegeben wird.

7.3.1 Überblick über die Stichprobe

Tabelle 10 zeigt, dass die Fragebögen von 4011 Schülern, Eltern, Lehrern und Mitarbeitenden in die Auswertung der Fragebogenstudie eingehen konnten. Dies entspricht einer beachtlichen Responderquote von insgesamt 57% und zeigt das hohe Interesse der unterschiedlichen Stichprobengruppen.

Tabelle 10: Überblick über die Stichprobe und den Rücklauf (Responderquote in Klammern)

	Förderschule	Integrative/ Inklusive Schule	Allgemeine Schule	Gesamt
Eltern	704 (50%)	584 (56%)	778 (42%)	2066 (49%)
SchülerInnen	388	604 (95%)	-	992
Lehrkräfte	328 (70%)	133 (47%)	370 (43%)	831 (53%)
Mitarbeitende	122 (67%)	-	-	122 (67%)
Gesamt	1542 (62%)	1321 (67%)	1148 (43%)	4011 (57%)

Mehr als die Hälfte aller ausgewerteten Fragebögen wurde von Eltern ausgefüllt (2066 Bögen). Diese Gruppe bestand aus 704 Eltern von Förderschülern (Responderquote 50 %), 778 Bögen von Eltern der allgemeinen Schulen (42 %) sowie 584 Bögen von Eltern an integrativen/inklusiven Schulen (56 %).

An den Förderschulen gaben 388 Schülerinnen und Schüler einen ausgefüllten Fragebogen ab, was einer Responderquote von mindestens 62 % entspricht⁸. Die hohe Responderquote der Schüler an integrativen/inklusiven Schulen von 95 % bzw. 604 Personen erklärt sich dadurch, dass Mitglieder des Forschungsteams die Fragebögen in den Klassen selbst verteilten und sogleich wieder einsammelten.

In der Befragungsgruppe der Lehrkräfte beteiligten sich insgesamt 831 Personen (Responderquote 53 %) an der Erhebung. Der höchste Rücklaufwert konnte hier mit 328 Personen bzw. 70 % in der Gruppe der Förderschullehrkräfte erzielt werden. 370 Lehrkräfte der allgemeinen Schulen (Responderquote 43 %) sowie 133 Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen (Responderquote 47 %) gaben in dieser Befragungsgruppe zudem einen ausgefüllten Fragebogen ab.

Darüber hinaus beteiligten sich 122 Mitarbeitende der beteiligten Förderschulen an der Erhebung, was einer Responderquote von 67 % entspricht.

7.3.2 Beschreibung der aktuellen Situation

Im Folgenden wird anhand zweier Fragen die aktuelle Situation in den Schulen beschrieben. Von Interesse ist zunächst die Frage, inwiefern sich die die Fragebögen beantwortende Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft an den einzelnen Schulformen unterscheidet. Unter diesem Fokus wird zugleich eine Beschreibung der Stichprobe gegeben. Der darauffolgende Teil stellt die Ergebnisse zur Frage nach der Zufriedenheit von Eltern und ihren Kindern an den Integrations-/Inklusions- sowie den Förderschulen mit dem Beratungsangebot zur Wahl des Schulortes sowie der aktuellen Schulsituation dar.

⁸ Da die Klassenlehrkräfte gebeten wurden, in dieser Befragungsgruppe die Bögen selbst zu verteilen, entsprechen die 62% einem geschätzten Rücklaufwert. Jeder Schule wurden 100 Schülerfragebögen zugesandt.

7.3.2.1 Vergleich der Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft an Förder-, Integrations-/Inklusionsschulen sowie an allgemeinen Schulen

Stichprobenbeschreibung und Vergleich der Schülerschaft

388 hier erfasste Schülerinnen und Schüler besuchen die Förderschule, 604 die integrativen/inklusionen Schulen (vgl. Tabelle 11). Das Durchschnittsalter der Förderschüler beträgt 15,1 Jahre ($sd^9=1,38$), die Schülerinnen und Schüler der integrativen/inklusionen Schulen sind im Schnitt 13,1 Jahre alt ($sd=2,23$). Hinsichtlich des Geschlechts der Schülerschaft liegt ein hoch signifikanter Unterschied zwischen den Schülerschaften vor: 66,8 % der Förderschüler und 48,1 % der Schüler der integrativen/inklusionen Schulen sind männlich, wobei der Unterschied insbesondere auf die Gleichverteilung der Schüler ohne Behinderung zurückzuführen ist, denn auch an den Schulen mit Gemeinsamen Unterricht sind 61,2 % der Schüler mit Körperbehinderung oder chronischer Erkrankung männlich. Es zeigt sich somit, wie auch von Hansen (2012) für NRW und von Lelgemann & Fries (2009) für Bayern nachgewiesen wurde, dass mehr Schüler eine körperliche Beeinträchtigung oder chronische Krankheit aufweisen als Mädchen.

Tabelle 11: Überblick über die Schülerschaft

	Anzahl	im gem. Unterricht	mittleres Alter (sd)	Alterspanne	Anteil männlich
Förderschüler	388		15,10 (1.38)	11-18	66,8 %
Schüler an der IS	604		13,20 (2.25)	9-21	48,1 %
IS Schüler ohne Beh	86,9 %	58,5%	13,05 (2.25)	9-21	46,2 %
IS Schüler mit Fb KmE	8,7 %		13,44 (2.41)	10-19	61,2 %
IS Schüler mit anderer Beh.	4,4 %		13,29 (2.19)	11-16	60,0 %

Von den 604 Schülerinnen und Schülern der integrativen/inklusionen Schulen haben 86,9 % keine Behinderung oder eine chronische Krankheit, 8,7 % der Schülerinnen und Schüler geben eine körperliche Behinderung oder chronische Krankheit an und 4,4 % geben eine andere Behinderung als eine körperliche Behinderung an. 58,5 % der Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung befinden sich dabei im gemeinsamen Unterricht.

Vergleich der Schülerschaften auf Basis der Elternaussagen

Im Folgenden werden die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen und der integrativen/inklusionen Schulen anhand der Aussagen der Eltern untereinander verglichen. Hierbei wird zudem zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung im gemeinsamen Unterricht unterschieden. So haben von den 584 abgegebenen Elternfragebögen der integrativen/inklusionen Schulen 420 Eltern angegeben, dass ihr Kind keine Behinderung hat, während 164 Kinder als behindert oder chronisch krank klassifiziert

⁹ Die Abkürzung *sd* steht für den Begriff Standardabweichung und bezeichnet die Streuung der Antworten um den Mittelwert.

wurden. Dieser hohe Anteil an Schülern mit Behinderung an den integrativen/inklusiven Schulen war intendiert und ist auf die Stichprobenauswahl (vgl. Kap. 7.2.3) zurückzuführen.

Geschlechts- und Altersverteilung

Hinsichtlich des Geschlechts findet sich bei Kindern und Jugendlichen ohne Behinderung an den Regel- und Integrationsschulen eine Gleichverteilung von Jungen und Mädchen. Während bei den Schülern mit Behinderung an der Integrations-/Inklusionsschule der Anteil an Jungen leicht erhöht ist (54%), ist er an der Förderschule mit 64% deutlich erhöht.

Im Hinblick auf die Altersverteilung fällt auf, dass die Kinder und Jugendlichen der befragten Eltern an Förderschulen zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 12,55 Jahre alt sind (sd = 3,19), während die Schüler der Regelschule 11,18 (sd=2,87) und die Schüler der Integrationsschule 10,55 (sd = 2,47) Jahre alt sind. Der Altersunterschied, der sich statistisch als signifikant erweist, erklärt sich durch eine deutlich höhere Teilnahme von Eltern der Sekundarstufe im Vergleich zur Primarstufe an den Förderschulen: Während an den allgemeinen und integrativen/inklusiven Schulen (IS) der Anteil von Primar- und Sekundarstufeneltern gleich verteilt war, nahmen an der Förderschule mit 61,2 % zu 38,8 % mehr Sekundarstufeneltern an der Erhebung teil (Chi² –Test p<0,01) wie in Tabelle 12 dargestellt ist.

Tabelle 12: Zuordnung der durch die Eltern erfassten Schülerinnen und Schüler zu Schulstufen in Abhängigkeit von den Schulformen

	Schüler der Förderschulen	Schüler der allgemeinen Schule	Schüler ohne Behinderung an IS	Schüler mit Behinderung an IS	Ø
Primarstufe	38,8 %	50,1 %	45,2 %	49,1 %	45,1 %
Sekundarstufe	61,2 %	49,9 %	54,8 %	50,9 %	54,9 %
Gesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Behinderungsarten und Unterstützungsbedarf

Der nächste Aspekt fokussiert auf die Frage, ob und inwiefern sich die Schüler an den Förderschulen und den integrativen/inklusiven Schulen hinsichtlich der Behinderungsart sowie des Therapie- und Unterstützungsbedarfes aus Sicht der sie repräsentierenden Eltern unterscheiden. Hier bestand die Hypothese, dass die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung an integrativen/inklusiven Schulen eher leichtere Behinderungen aufweisen als diejenigen der Förderschule.

Betrachtet man die Angaben der Eltern zu den Behinderungsformen, wie sie in Tabelle 13 angegeben sind, zeigt sich, dass die Nennungen unterschiedlicher Behinderungen gleichverteilt sind und an integrativen/inklusiven Schulen tendenziell häufiger die Behinderungen „geistige Behinderung“ und „Hörbehinderung“ angegeben werden (Ergebnis multipler Chi²-Tests mit Alpha-Korrektur aufgrund der Möglichkeit der Mehrfachnennungen).

Tabelle 13: Behinderungen der Stichprobe (nach Elternfragebögen) in Abhängigkeit der Schulformen

Behinderung (Mehrfachnennung möglich)	Schüler an Förderschulen	Schüler mit Behinderung an IS
körperliche Behinderung	61,7 %	59,1 %
chronische Erkrankung	14,8 %	9,1 %
Lernbehinderung	32,4 %	34,8 %
Sprachbehinderung	20,8 %	26,8 %
geistige Behinderung	21,3 %	29,3 %
sozial-emotionale Entwicklung	17,8 %	21,3 %
Hörbehinderung	4,4 %	9,1 %
Sehbehinderung	10,5 %	12,8 %
sonstige Behinderung	17,0 %	14,0 %

Da bei der Angabe der Behinderungen auch Mehrfachnennungen möglich waren, wurde im Folgenden geprüft, ob bei den Schülern der Förderschule häufiger mehrere Behinderungen von den Eltern angekreuzt wurden. Es zeigt sich, dass die Eltern der Schüler an der Förderschule durchschnittlich 2,01 Behinderungen für ihr Kind benannten (mit einer Standardabweichung $sd = 1,27$) und die Eltern der Integrationsschüler 2,16 ($sd = 1,60$). Statistisch war dieser Unterschied nicht signifikant, so dass davon ausgegangen werden kann, dass aus Sicht der Eltern die Schüler in Förderschulen und integrativen/inklusionen Schulen in ihren Behinderungsformen und der Häufung verschiedener Behinderungen identisch sind (vgl. Tabelle 13).

Betrachtet man jedoch den von den Eltern eingeschätzten Unterstützungs- und Therapiebedarf zwischen den Schülern mit Behinderung an Integrations- und Förderschulen, lässt sich ein deutlicher Unterschied finden: Der Therapiebedarf (Physiotherapie, Ergotherapie und Logopädie) ist an der Förderschule signifikant höher als an der integrativen/inklusionen Schule. Durchschnittlich benötigt jeder Schüler an der Förderschule 1,4 Therapien während an der Integrationsschule nur für jeden zweiten Schüler ein Therapiebedarf angegeben wurde. Dieser Unterschied war statistisch signifikant. Interessant war weiterhin, dass sich die Förder- und Integrationsschüler nicht in der Anzahl an Therapien unterscheiden, die sie in ihrer Freizeit erhalten, wohl aber in der Anzahl der in der Schule besuchten Therapien, die bei den Förderschülern viermal so hoch liegt (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Vergleich der Schüler mit Behinderung in ihrem Bedarf an Therapie sowie Anzahl genannter Behinderungen in Abhängigkeit von der Schulform aus Sicht der Eltern

	Schüler an Förderschulen		Schüler mit Behinderung an IS	
	Mittelwert	sd	Mittelwert	Sd
Anzahl an Behinderungen	2,01 _a	1,27	2,16 _a	1,60
Unterstützungsbedarf	,78 _a	,93	,29 _b	,56
Anzahl an Therapien	1,37 _a	,95	,59 _b	,90
- Anzahl an Therapien Schule	1,09 _a	,92	,25 _b	,59
- Anzahl an Therapien privat	,28 _a	,58	,34 _a	,65

Anmerkung: Werte in der gleichen Zeile und Untertabelle, bei denen das Subskript nicht identisch ist, unterscheiden sich bei einer varianzanalytischen Testung.

Betrachtet man den Unterstützungsbedarf, den die Eltern in den Bereichen Hilfe beim An-/Ausziehen, Nahrungsaufnahme, Toilettengang, Körperpflege, Mobilität und Fortbewegung, Unterstützung im Unterricht, Unterstützung im Bereich Kommunikation auf einer fünfstufigen Skala angeben (0 = keiner, 4 = sehr hoch), so findet sich ein signifikant höherer Unterstützungsbedarf bei den Förderschülern als bei den Schülern mit Körperbehinderung, die den gemeinsamen Unterricht an einer integrativen/inklusiven Schule besuchen. Genauere Analysen zeigen, dass 52,1 % der Schülerinnen und Schüler der Förderschule einen hohen oder sehr hohen Unterstützungsbedarf in wenigstens einem der abgefragten Bereiche haben, 8,5 % der Förderschüler sogar in allen sieben Bereichen. Bei den Schülern der integrativen/inklusiven Schulen gaben nur 29,3 % einen hohen oder sehr hohen Unterstützungsbedarf in einem der 7 Bereiche an und nur 1,2 % der Schüler in allen sieben. Dieser Unterschied war statistisch signifikant.

Hinsichtlich des Vergleichs der Schülerschaften an Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen kann also festgehalten werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Eltern zwar nicht in der Behinderungsart sowie der Anzahl der Behinderungen unterscheiden. Signifikante Unterschiede bestehen allerdings im Therapie- und Unterstützungsbedarf, der bei den Schülern an Förderschulen deutlich höher eingeschätzt wird.

Stichprobenbeschreibung und Vergleich der Elternschaft

Geschlechts- und Altersverteilung

Die Fragebögen wurden insgesamt in 74,7 % der Fälle von den Müttern der Schülerinnen und Schüler ausgefüllt und nur in 11,4 % von den Vätern. Beide zusammen füllten den Bogen in 11,2 % der Fälle aus und in 2,7 % sonstige Personen. Zwischen den Schulformen konnte ein Unterschied dahingehend beobachtet werden, dass an der Förderschule häufiger beide Elternteile (13,7 %) oder „Sonstige“ (5,5 %) beteiligt waren (vgl. Tabelle 15) (χ^2 – Test $p < 0,01$).

Tabelle 15: Relative Anzahl der Antworten auf die Frage "Wer hat den Fragebogen ausgefüllt?"

	Förderschule	Allgemeine Schule	Integrative/inklusive Schule	Gesamt
Mutter	71,6 %	76,4 %	76,2 %	74,7 %
Vater	9,2 %	13,4 %	11,6 %	11,4 %
beide	13,7 %	8,9 %	11,2 %	11,2 %
sonstige	5,5 %	1,4 %	1,0 %	2,7 %

Die Eltern aller drei Schularten sind im Durchschnitt 42,7 Jahre (Standardabweichung $sd = 6,4$) und unterscheiden sich hier nicht signifikant voneinander.

Soziokulturelle Verhältnisse

Im Folgenden interessiert vor allem die Frage nach soziokulturellen Unterschieden zwischen den antwortenden Eltern der verschiedenen Schulformen. Ein wesentliches Ergebnis der qualitativen Interviewstudie ist, dass die soziokulturellen und zuweilen auch finanziellen Voraussetzungen des Elternhauses einen großen Einfluss darauf ausüben, ob schulische Inklusion für das eigene Kind mit Behinderung überhaupt in Betracht gezogen wird. Hinzu kommt der persönliche Einsatz, wenn es darum geht, einen Platz im gemeinsamen Unterricht in Anspruch nehmen zu können sowie das Gelingen vor Ort aufrecht zu erhalten. Um der Frage nach soziokulturellen Unterschieden zwischen den Eltern der verschiedenen Schulformen nachzugehen, werden als Variablen die Muttersprache, der erworbene Schulabschluss des befragten Elternteils sowie der Beruf des Hauptverdieners der Familie herangezogen. Die Analysen werden dabei auf die Gruppe der Eltern der Schüler mit Behinderung an Förderschulen und integrativen/inklusionen Schulen beschränkt. Zum Vergleich werden die Daten der Eltern der Schüler an allgemeinen Schulen angegeben.

Keine signifikanten Unterschiede konnten hinsichtlich der Frage, ob Deutsch die Muttersprache der Eltern sei, beobachtet werden. In allen Schulformen war bei mehr als 80% der Eltern Deutsch die Muttersprache.

Bezüglich des Vergleichs der erworbenen Schulabschlüsse innerhalb der Befragungsgruppen konnten zwischen den Eltern der Förderschulen und der Regel- und Integrations-/Inklusionsschulen statistisch hochsignifikante Unterschiede festgestellt werden (vgl. Abbildung 4).

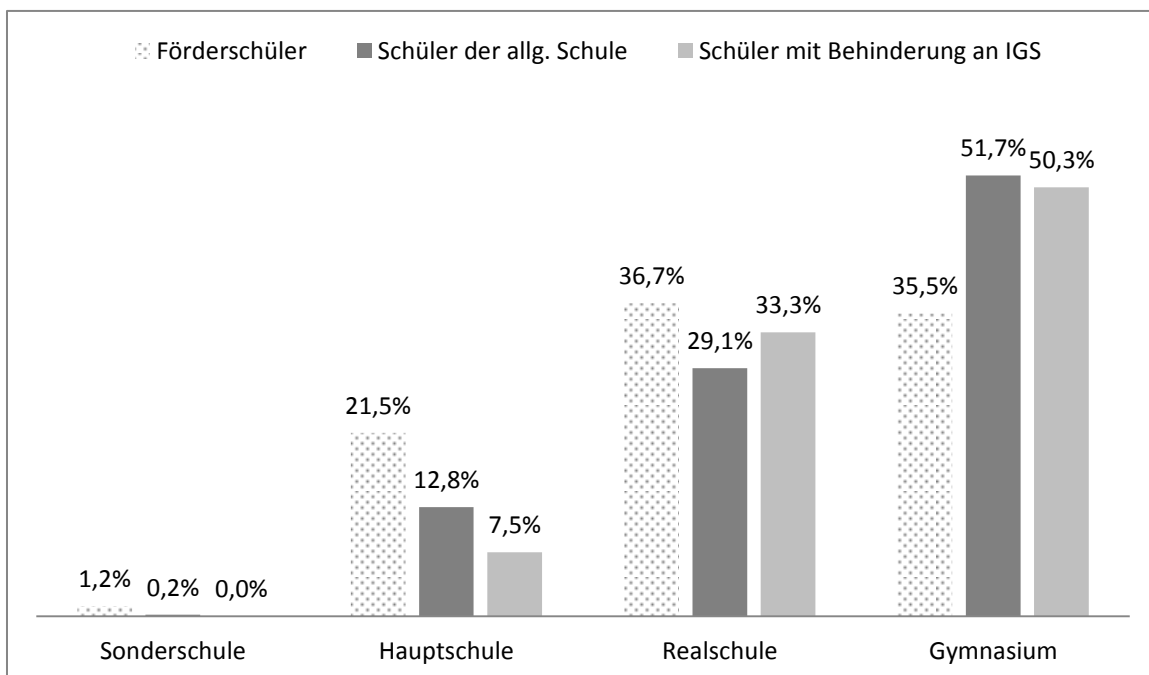


Abbildung 4: Schulabschlüsse der befragten Eltern der Schüler mit Behinderung und der Schüler an allgemeinen Schulen

Während 21,5% der befragten Förderschuleltern einen Hauptschulabschluss erworben haben, besitzen einen solchen Abschluss an den Integrations-/Inklusionsschulen lediglich 7,5% und an den allgemeinen Schulen 12,8% der Eltern, die sich an der Befragung beteiligt haben. Hingegen haben an den allgemeinen Schulen 51,7% der Eltern einen gymnasialen Schulabschluss erworben, ähnlich wie die Eltern von Schülern mit Behinderung an Integrations-/Inklusionsschulen (50,3%). An Förderschulen gaben 35,5% der Eltern an, die Hochschulreife erworben zu haben. Dieser Unterschied ist signifikant.

Vergleicht man die Zahlen der 35 bis 44 Jährigen hier antwortenden Eltern mit den vom Statistischen Bundesamt für 2010 herausgegebenen Zahlen (Statistisches Bundesamt 2011, 16), zeigt sich, dass die beteiligten Eltern aller drei Befragtengruppen mehr Realschulabschlüsse und häufiger die Hochschulreife erworben haben, als in der gleichaltrigen Bevölkerung Deutschlands üblich.

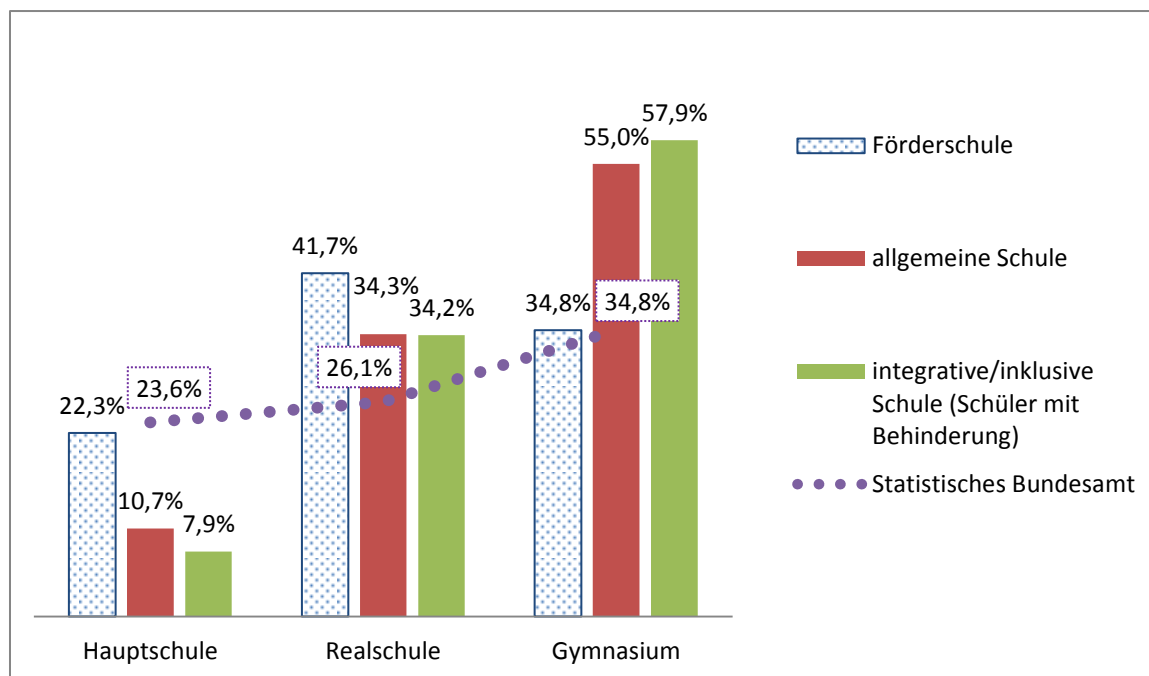


Abbildung 5: Verteilung der Schulabschlüsse der 35 bis 44-jährigen hier antwortenden Eltern im Vergleich mit dem Bundesdurchschnitt der gleichen Alterskohorte

Betrachtet man die Angaben zum Beruf des Hauptverdieners der Familie (vgl. Tabelle 16), findet man, dass insgesamt 29,4 % der hier teilnehmenden Eltern der Förderschule angeben, einen Beruf mit abgeschlossener Lehre (20,3 %) bzw. einen ungelernten Beruf (5 %) auszuüben oder ohne Erwerbsarbeit (4,1 %) zu sein. An Integrations-/Inklusionsschulen geben dies lediglich 9,2 % und an Regelschulen 14,7 % der Eltern an. Im umgekehrten Fall üben 18,3 % der Integrations-/Inklusionsschuleltern bzw. 22,3 % der Eltern an allgemeinen Schulen einen akademischen Beruf aus, gegenüber 14 % der Eltern an Förderschulen. Die Gruppe der Angestellten macht in allen drei Gruppen im Mittel mehr als ein Drittel aus.

Tabelle 16: Prozentuale Angabe des Berufs des Hauptverdieners der Familie

	Eltern an Förderschule	Eltern der allgemeinen Schule	Eltern der Schüler mit Behinderung an IS
ohne Erwerbsarbeit	4,1 %	1,0 %	,8 %
ungelernter Beruf	5,0 %	3,3 %	,8 %
abgeschlossene Lehre	20,3 %	10,4 %	7,6 %
Angestellter	32,8 %	34,8 %	38,2 %
Beamter	6,0 %	8,3 %	11,5 %
Selbstständiger	10,7%	16,4 %	16,8 %
Akademischer Beruf	14,0 %	22,3 %	18,3 %
Sonstiges	7,2 %	3,5 %	6,1 %

Aufgrund dieser statistisch hochsignifikanten Unterschiede kann keine Gleichverteilung der Schulabschlüsse sowie der Berufstätigkeit zwischen den beteiligten Eltern der unterschiedlichen Schulformen angenommen werden.

Die vorliegenden Ergebnisse belegen, dass die Mehrzahl der hier beteiligten Eltern von Schülern mit Behinderung sowohl an Förderschulen als auch an integrativen/inklusiven Schulen einen hohen Bildungsabschluss haben, wenn auch die Prozentzahl von Eltern an Förderschulen, die einen niedrigeren Bildungsabschluss haben, relativ gesehen größer ist. Ähnlich verhält es sich mit der Berufstätigkeit des Hauptverdieners der Familie.

Diese Tendenz lässt vermuten, dass – zumindest in der vorliegenden Stichprobe – Eltern mit einem höheren Schul- und Berufsabschluss den gemeinsamen Unterricht sehr viel öfter als Wahl des Schulortes für ihr Kind in Betracht ziehen.

Stichprobenbeschreibung und Vergleich der Lehrerschaft

Im Folgenden werden die Stichproben der Befragungsgruppen der Förder-, Integrations- und Allgemeinschullehrkräfte beschrieben. An der Erhebung nahmen 328 Lehrkräfte der Förderschule, 370 der allgemeinen Schule und 133 von integrativen/inklusiven Schulen teil.

Geschlechtsverteilung

Erwartungsgemäß bestehen hinsichtlich der Geschlechtsverteilung signifikante Unterschiede (χ^2 –Test, $p < 0,01$) zwischen den Lehrkräften der unterschiedlichen Schulformen (vgl. Tabelle 16). Insgesamt waren 75,8 % der beteiligten Lehrkräfte weiblichen und 24,2 % männlichen Geschlechts. An den Förderschulen war der Anteil weiblicher Lehrkräfte mit 80,7 % am höchsten bzw. der Anteil männlicher Lehrkräfte mit 19,3 % am niedrigsten. Der Anteil männlicher Lehrkräfte war an den Integrations-/Inklusionsschulen dagegen mit 34,9 % am höchsten.

Lehramtsstudium

An den Förderschulen haben 86,8 % der hier befragten Lehrkräfte Sonderpädagogik studiert, an den integrativen/inklusiven Schulen 24,2 % und an den allgemeinen Schulen 4,6 % (vgl. Tabelle 17). In der Gruppe der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen haben mit 41,3 % die meisten Lehrkräfte ein Lehramt an Gymnasien studiert, gefolgt vom Lehramt an Grundschulen (27,4 %), während an integrativen/inklusiven Schulen mit 44,4 % die meisten Lehrkräfte der Stichprobe ein Lehramt an Gymnasien studiert haben und nur 10,1 % das der Grundschulpädagogik.

Tabelle 17: studierte Lehrämter der teilnehmenden Lehrkräfte

	Förderschule	Allgemeine Schule	Integrative/Inklusive Schule
Grundschule	,0 %	27,4 %	10,1 %
Hauptschule	,0 %	2,7 %	4,0 %
Realschule	,7 %	7,7 %	6,1 %
Gymnasium	3,3 %	41,3 %	44,4 %
Sonderpädagogik	86,8 %	4,6 %	24,2 %
Sonstiges	9,2 %	16,2%	11,1 %

Alter der Lehrkräfte und Berufserfahrung

Mit durchschnittlich 48,3 Jahren (sd = 10,5) sind die Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen am ältesten, die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit 43,7 Jahren (sd = 10,7) am jüngsten. Zudem sind die Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen mit durchschnittlich 19,8 Jahren (sd = 11,7) am längsten als Lehrkraft tätig. Mit 18,2 Jahren arbeiten die Förderschullehrkräfte im Durchschnitt nur unwesentlich kürzer als Lehrkraft (sd = 10,9). Ein signifikanter Unterschied besteht allerdings im Vergleich dieser beiden Gruppen zur Dauer der Berufstätigkeit der Lehrer der allgemeinen Schule, die sich hier beteiligten und den Lehrberuf mit durchschnittlich 14,9 Jahren am kürzesten ausüben (sd = 10,9).

Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht und Menschen mit Behinderung

Die Lehrkräfte an integrativen/inklusiven Schulen unterrichten seit durchschnittlich 10,84 Jahren in der schulischen Integration/Inklusion, ihnen kann also ein großer Erfahrungswert hinsichtlich des Gemeinsamen Unterrichts zugesprochen werden.

30,9 % der Lehrkräfte der allgemeinen Schule geben an, dass sie aktuell Schüler mit Behinderung in ihrer Klasse unterrichten.

60,5 % der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen berichten, im Laufe ihrer Tätigkeit bereits einen oder mehrere Schüler mit Behinderung unterrichtet zu haben, dies vermutlich größtenteils in der Einzelintegration. Unter der Voraussetzung der Möglichkeit der Mehrfachnennung werden Schülerinnen und Schüler mit den folgenden Behinderungen am häufigsten benannt: Schüler mit einer Körperbehinderung (33,9 %), Schüler mit einer sozial-emotionale Beeinträchtigungen (33,6 %) sowie Lernbehinderungen (32,5 %). Schüler mit Sprachbehinderungen (14,4 %), geistigen Behinderungen (9,8 %) sowie Sehbehinderungen (3,5 %) wurden von den Lehrkräften im Vergleich zu den erstgenannten Behinderungsarten hingegen kaum unterrichtet.

Um mögliche Effekte auf die Beantwortung der Fragen zu Haltungen, Einstellungen und Erfordernissen schulischer Inklusion feststellen zu können, wurden die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen zudem nach der Häufigkeit ihres Kontaktes zu Menschen mit Behinderung gefragt, ohne hier allerdings genauer zu differenzieren. Die Verteilung der Antworten auf diese Frage zeigt die folgende Tabelle 18.

Tabelle 18: Angaben der befragten Lehrkräfte an allgemeinen Schulen zur Häufigkeit ihres Kontaktes mit Menschen mit Behinderung

	Anzahl	Prozent
sehr häufig	46	13,1 %
häufig	62	17,7 %
gelegentlich	165	47,0 %
selten	73	20,8 %
nie	5	1,4 %

Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte an allgemeinen Schulen (47 %) gibt demnach an, gelegentlichen Kontakt zu Menschen mit Behinderung zu haben, häufigen oder sehr häufigen Kontakt haben 30,8 % dieser Befragungsgruppe, 20,8 % geben selten und 1,4 % nie zur Antwort.

Stichprobenbeschreibung der Mitarbeitenden an Förderschulen

Geschlechts- und Altersverteilung

Von den 122 Mitarbeitenden der Förderschulen, die sich an der Befragung beteiligten, sind 14 Personen (11,9 %) männlichen und 104 Personen (88,1 %) weiblichen Geschlechts, vier Personen machen hierzu keine Angabe. Die befragten Mitarbeitenden sind durchschnittlich 43,96 Jahre alt.

Dauer und Art der Tätigkeit

Im Durchschnitt sind die Mitarbeitenden seit 15,2 Jahren an einer Förderschule tätig, wobei die Spannweite hierbei von einem Jahr bis hin zu 38 Jahren beträgt.

Knapp die Hälfte der befragten Mitarbeitenden (44,4 %) sind als Physiotherapeutinnen an den Schulen tätig. 23,1 % arbeiten als Krankenschwester, 21,4 % als Ergotherapeutin, 5,1 % als Logopädin und 1,7 % als Pflegekraft. Unter den fünf Nennungen „weitere Mitarbeitende“ werden je zweimal Motopädagogin und Psychologe/schulpsychologische Ambulanz sowie einmal Sekretariat genannt (vgl. Abbildung 6).

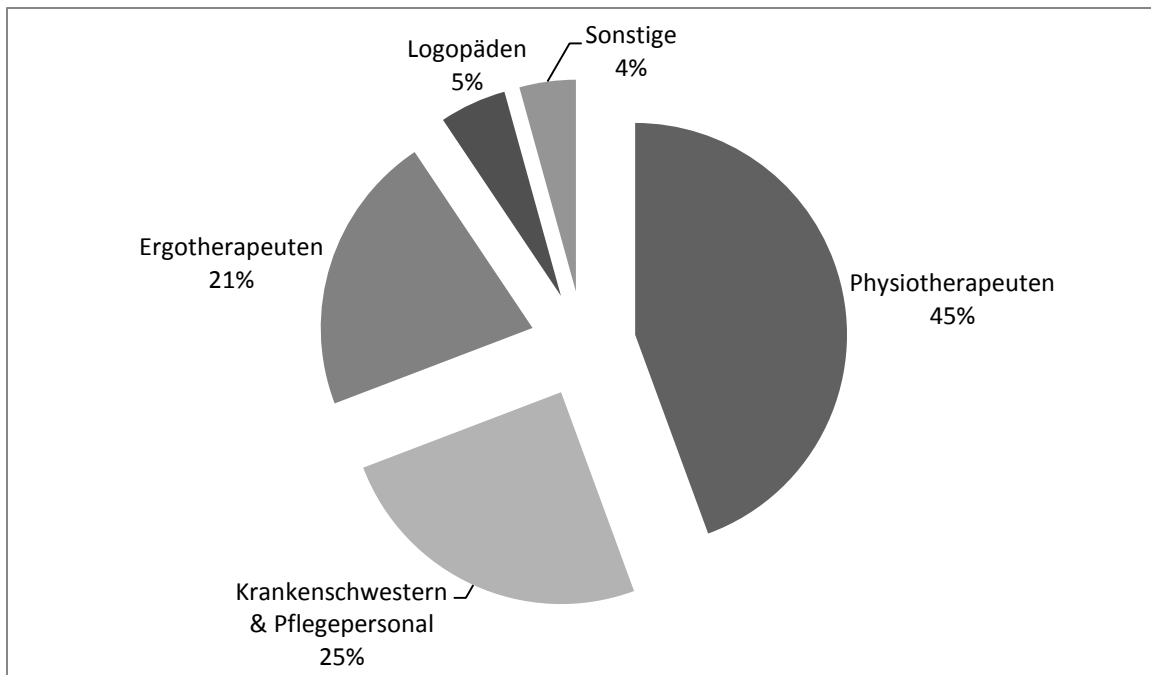


Abbildung 6 Professionen der hier befragten weiteren Mitarbeiterinnen an Förderschulen

Erfahrung mit Integration/Inklusion

Auch in dieser Gruppe sollen mögliche Effekte bereits gemachter Erfahrungen mit schulischer Integration/Inklusion auf die Beantwortung der Frage nach Haltungen und Erfordernissen schulischer Inklusion festgestellt werden. Die Frage, ob sie schon einmal in einer integrativen Klasse oder der integrativen Frühförderung gearbeitet haben, verneinen 75,7 % der Mitarbeitenden, 24,3 % bejahen dies folglich.

7.3.2.2 Zufriedenheit mit dem Beratungsangebot zur Wahl des Schulortes und der aktuellen Schulsituation

Unter dem Fokus der Beschreibung der Situation in den Schulen beschäftigt sich der nächste Aspekt mit Fragen zum Beratungsangebot sowie zur Zufriedenheit mit der aktuellen Schulsituation.

Im Folgenden wird zunächst danach gefragt, wer die Eltern bezüglich der Wahl des Schulortes beraten hat, wie zufrieden die Eltern im Vergleich von Förderschule und integrativer/inklusive Schule mit diesem Angebot waren und welche Verbesserungen diesbezüglich vorgeschlagen werden. In diesem Kontext wird zudem die Frage beantwortet, ob dem Wunsch nach der Schulwahl für das Kind jeweils entsprochen wurde (vgl. zum Beratungsbereich auch die qualitative Studie, Kapitel 6.3.3.6)

In einem zweiten Komplex werden die Eltern der Förder- und integrativen/inklusive Schulen dahingehend verglichen, wie zufrieden sie jeweils mit dem schulischen Angebot sind und in diesem Zusammenhang, ob sie ihr Kind wieder an der jeweiligen Schule anmelden würden. Abschließend erfolgt eine Klärung der Frage nach der Einschätzung der schulischen Situation des Kindes an der jeweiligen Schulform anhand der Aussagen der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler selbst.

Beratungsangebot und Zufriedenheit

Tabelle 19 zeigt, welche Berufsgruppen die Eltern der Förderschüler sowie der Schüler mit und ohne Behinderung an integrativen/inklusionen Schulen hinsichtlich der Wahl des Schulortes beraten haben bzw. welche Stellen von den Eltern hierfür aufgesucht und in Anspruch genommen wurden.

Tabelle 19: Wer hat Sie bezüglich der Wahl des Schulortes beraten? (Mehrfachnennungen waren möglich)

	Schüler an Förderschulen		Schüler mit Behinderung an IS		Schüler ohne Behinderung an IS	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Erzieherin	206	29,6 %	25	15,2 %	44	10,7 %
Ärzte	194	27,9 %	16	9,8 %	3	,7 %
Lehrkräfte (Förderschule)	150	21,6 %	11	6,7 %	3	,7 %
Lehrkräfte (Grundschule)	131	18,8 %	51	31,1 %	111	27,0 %
Internet/Eigenrecherche	114	16,4 %	55	33,5 %	99	24,1 %
Psychologe/in	106	15,3 %	13	7,9 %	2	,5 %
Schulleitung Förderschule	103	14,8 %	3	1,8 %	7	1,7 %
Bekannte/Freunde	69	9,9 %	78	47,6 %	193	47,0 %
Schulleitung Allgemeine Schule	53	7,6 %	11	6,7 %	18	4,4 %
Sonstige	87	12,5 %	11	6,7 %	9	2,2 %
niemand	59	8,5 %	26	15,9 %	82	20,0 %

Aus der Tabelle geht zunächst hervor, dass lediglich die Schulleitung der allgemeinen Schule in allen Elterngruppen von gleich geringer Bedeutung für die Frage der Schulortwahl war. Für die Eltern und deren Kinder an Förderschulen kam der Beratung durch Erzieherinnen (29,6 %), Ärzte (27,9 %) und Lehrkräfte an Förderschulen (21,6 %) sowie an Grundschulen (18,8 %) die größte Bedeutung zu. Am wenigsten Einfluss hatten in dieser Gruppe Bekannte und Freunde (9,9 %). Lediglich 8,5 % der Eltern der Förderschulen geben an, von niemandem beraten worden zu sein.

Bekannt und Freunde waren demgegenüber für die Eltern der Schüler mit und ohne Behinderung an den integrativen/inklusionen Schulen mit 47,6 % respektive 47 % die ersten Ansprechpartner oder Beratungspersonen bei der Wahl des Schulortes. Zudem geben 33,5 % der Eltern von Schülern mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht an, anhand des Internets bzw. in Eigenrecherche selbst tätig geworden zu sein. Dies sind im Vergleich zu den Eltern der Förderschüler doppelt so viele. Es fällt ebenfalls auf, dass Erzieher (15,2 % vs. Förderschule 29,6 %), Ärzte (9,8 % vs. Förderschule 27,9 %) und Psychologen (7,9 % vs. Förderschule 15,3 %) für die Eltern der Kinder im gemeinsamen Unterricht eine vergleichsweise geringe Rolle bei der Wahl des Schulortes hatten.

Fasst man diese Befunde zusammen und unterscheidet, inwiefern professionelle Beratung und Eigenrecherche genutzt wurde, ergibt sich das in Abbildung 7 dargestellte Bild.

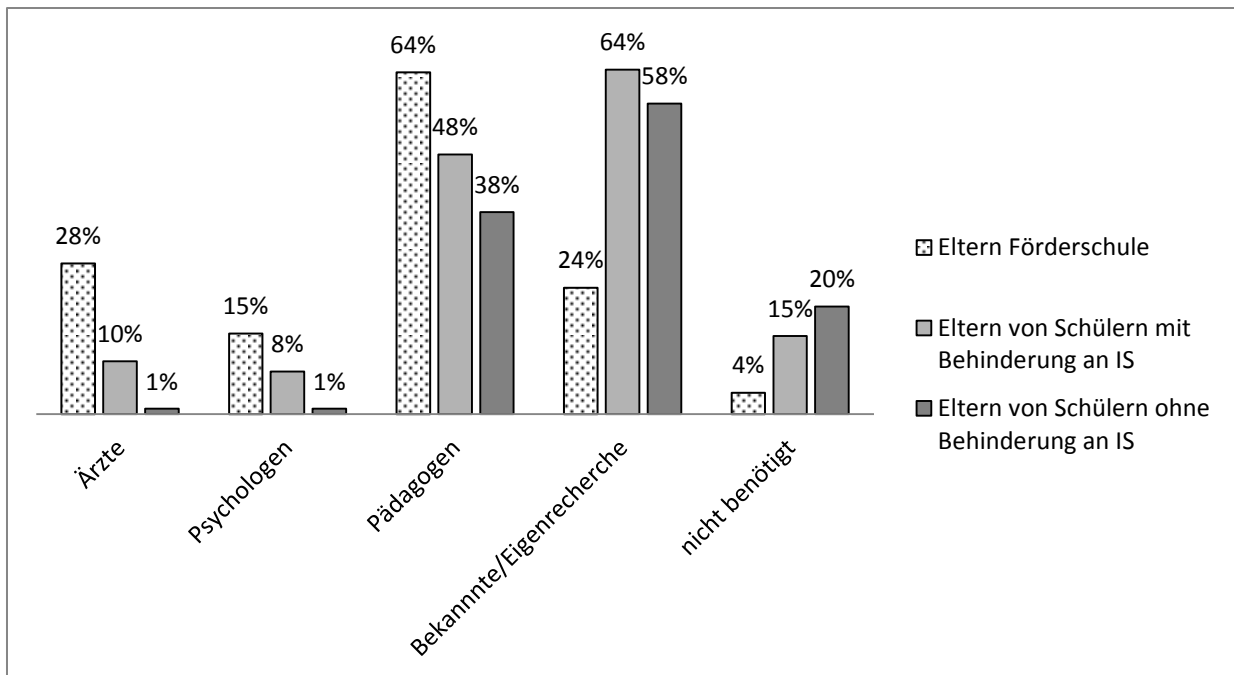


Abbildung 7: Nutzung von Beratungsquellen durch Eltern der beteiligten Schulformen

Deutlich wird, dass Eltern von Schülern mit Körperbehinderung, die eine Förderschule besuchen, mehr professionelle Beratungsdienste aufsuchen. Dies kann möglicherweise auf den höheren Unterstützungsbedarf der Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden. Ob gerade die Nutzung von mehr professionellen Beratungsdiensten zu einem vermehrten Besuch der Förderschule führt, kann aufgrund der Ergebnisse nicht beantwortet werden.

Des Weiteren zeigt sich, dass der Beratungsbedarf mit zunehmendem Unterstützungsbedarf des Kindes ansteigt (vgl. zum höheren Unterstützungsbedarf der Förderschüler Kapitel 7.3.2.1): So geben 20,2 % der Eltern der Kinder ohne Behinderung an integrativen/inkluisiven Schulen an, keine Beratung hinsichtlich der Wahl des Schulortes benötigt zu haben. Hingegen geben die Eltern der Kinder mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht diese Antwort nur zu 14,5 % und die Eltern der Förderschule gar nur zu 3,6 %.

Betrachtet man weiterhin die durchschnittliche Anzahl an in Anspruch genommenen Beratungsangeboten, so zeigt sich, dass der Beratungsbedarf der Eltern von Kindern mit Behinderung signifikant höher ist als der von Eltern ohne Behinderung: Die Eltern der Schüler ohne Behinderung haben durchschnittlich 1,16 (sd = 1,0) Beratungsangebote in Anspruch genommen, die Eltern der Schüler mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht bereits 1,67 (sd = 1,28) und die Eltern der Förderschulen 1,72 (sd = 1,26). Die durchschnittliche Anzahl genutzter Beratungsquellen von Eltern der Schüler, die die Förderschule besuchen, unterscheidet sich nicht von den Eltern der Schüler mit Behinderung, die die integrative/inklusive Schule besuchen. Gleichzeitig zeigt sich hier wieder ein differenzierter Bedarf in der Art der genutzten Beratungsquellen. Die Eltern der Schüler ohne Behinderung haben durchschnittlich lediglich 0,45 professionelle Beratungen durch Ärzte, Psychologen oder Pädagogen in Anspruch genommen, die Eltern der Schüler mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht 0,79 und die Eltern der Schüler an Förderschulen haben mit durchschnittlich 1,34 die meisten professionellen Beratungsangebote zur Wahl des Schulortes in Anspruch genommen oder solche erhalten.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Beratungsbedarf zur Frage der Schulortwahl mit der Höhe des Unterstützungsbedarfes ansteigt. Eltern der Kinder an Förderschulen nehmen in dieser Frage vor allem professionelle Beratungsangebote in Anspruch. Im Gegensatz dazu nutzen Eltern von Kindern im gemeinsamen Unterricht Empfehlungen von Freunden oder Bekannten oder recherchieren selbst intensiv selbst.

Zufriedenheit mit dem Beratungsangebot

Betrachtet man abschließend die Zufriedenheit der Eltern mit der Beratung zur Wahl des Schulortes, so zeigt sich zunächst, dass sich alle Elterngruppen in ihrer subjektiven Einschätzung überwiegend sehr gut oder gut beraten gefühlt haben (vgl. Tabelle 20). 61 % der Eltern der Förderschulen geben an, sehr gut oder gut beraten worden zu sein. Gleichzeitig gibt es in dieser Befragungsgruppe auch einen Anteil von 23 %, die angeben, weniger oder gar nicht gut beraten worden zu sein. Letztere Angaben machen die Eltern der Schüler mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht lediglich zu 12 % und die Eltern der Kinder ohne Behinderung nur zu 5 %.

Tabelle 20: Wie haben Sie sich bezüglich der Schulwahl beraten gefühlt?

	Eltern Förderschule	Eltern von Schülern mit Behinderung an IS	Eltern von Schülern ohne Behinderung an IS
Sehr gut/gut	61 %	59 %	63 %
mittel	12 %	15 %	12 %
Weniger/gar nicht gut	23 %	12 %	5 %
Nicht benötigt	4 %	14 %	20 %

Eine mögliche Ursache für die relativ große Unzufriedenheit der Eltern der Förderschulen mit dem Beratungsangebot könnte sein, dass 14 % dieser Eltern auch angeben, ihrem Wunsch nach der Schulwahl für das eigene Kind sei nicht entsprochen worden (vgl. Tabelle 21). Zudem geben 8,5 % an, von niemandem beraten worden zu sein. Die Eltern der Schüler mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht äußern demgegenüber, ihrem Wunsch bei der Schulwahl sei zu nahezu 100 % entsprochen worden. Dem Wunsch nach der für das Kind als am geeignetsten beurteilten Schule bzw. Schulform wurde bei den Eltern der Förderschüler somit signifikant seltener entsprochen (Chi²-Test, p < 0.01) als bei den Eltern der Schüler mit Behinderung an den integrativen/inklusiven Schulen.

Tabelle 21: Frage an die Eltern: Wurde Ihrem Wunsch nach der Schulwahl entsprochen?

	Schüler der Förderschule	Schüler mit Behinderung an IS	Schüler ohne Behinderung an IS
Wunsch nicht entsprochen	14,1 %	,6 %	3,6 %
Wunsch entsprochen	85,9 %	99,4 %	96,4 %

Insgesamt zeigt sich, dass sich Eltern von Schülern mit Körperbehinderung, die eine Förderschule besuchen, schlechter beraten gefühlt haben als die Eltern von Schülern mit Körperbehinderung, die den gemeinsamen Unterricht besuchen. Auch wurde ihrem Wunsch nach bei Schulwahl seltener entsprochen.

Verbesserungsbedarfe im Beratungsangebot

Es bestand die Möglichkeit, dass im Rahmen einer offenen Frage Hinweise gegeben werden konnten, in welchem/n Bereich/en sich die Eltern ein Beratungsangebot gewünscht haben oder aus ihrer heutigen Sicht hätten. Diese Möglichkeit wurde intensiv genutzt.

Allgemein zeigen sich in der offenen Frage sehr ähnliche Tendenzen im Vergleich zu den geschlossenen Antwortformaten. Dennoch scheinen sich vermehrt die Eltern, die sich nicht gut beraten gefühlt haben, zu Wort zu melden. Von 175 hier beteiligten **Eltern an Förderschulen** geben lediglich 15 an, dass sie allgemein zufrieden mit dem vorhandenen Beratungsangebot waren: *„Die Beratung durch den Kindergarten war sehr gut.“* Andere Eltern haben sich selbst sehr stark um Informationen bemüht und engagiert und somit eine gute Beratung eingefordert: *„Da ich schon 2 Jahre vor der Einschulung alle Schulen angeschaut hatte, war ich zur Eröffnung des AO-SFs bestens informiert und wusste, was ich für mein Kind wollte.“* Weitere Eltern geben an, dass sie vor allem die Grenzen des Beschulungsangebotes für Kinder mit verschiedenen Förderbedarfen kennengelernt haben: *„Das schulische Angebot für autistische Kinder ist leider sehr begrenzt. Die entsprechenden Stellen und das Lehrpersonal haben uns zwar bei der Schulwahl beraten, aber aufgrund des geringen Angebots stießen da alle an ihre Grenzen!“*

158 Eltern der Förderschule äußerten sich allgemein negativ gegenüber dem bestehenden Beratungsangebot und schlugen Verbesserungen für verschiedene Bereiche vor. Einige Eltern sprechen sogar von einer fehlenden Beratung *„[i]n allen Bereichen“* und *„[i]n allen schulischen Belangen“*. Zahlreiche Eltern haben sich *„Alternativen“* zur Förderschule gewünscht, aber aufgrund der Behinderung ihres Kindes, der spezifischen Bedürfnisse oder fehlender personeller Ressourcen auf die Förderschule zurückgegriffen.

Bezüglich des Beratungsangebotes im Kindergarten sowie in der Vor- und Grundschule wünschen sich die Eltern eine umfassende Beratung über die verschiedenen Möglichkeiten, die möglichst wohnortnah zu realisieren sind. Dazu gehören sowohl die integrative Beschulung als auch die Möglichkeit der Beschulung in einer Förderschule mit dem FS kmE: *„Bereits in der Grundschule wäre es wichtig gewesen, zu wissen, dass es eine Förderschule für körperbehinderte Menschen gibt. Hier sollten die Grundschulen mehr Informationen erhalten.“* Zum einen wünschen sich die Eltern eine wohnortnahe, *„[k]omplette Beratung zu möglichen Schulen; besonders im Umfeld von ca. 40 km zum Wohnort“* sowie *„[m]ehr Hilfe und Unterstützung bei der Schulwahl für ein mehrfach eingeschränktes Kind.“* Zum anderen nennen die Eltern die nur begrenzten Wahlmöglichkeiten und das mangelnde Platzangebot mit generell wenig Mitbestimmungsmöglichkeit für Eltern: *„Es fällt mir sehr schwer, in ein paar Sätzen diese Frage zu beantworten. Es gibt doch kaum Wahlmöglichkeiten für Schulen; große Vorbestimmung durch Landesregierung; wenige private Förderschulen mit wenig Plätzen und Schulgeld; ansonsten alles genau vorbestimmt; Eltern ziemlich entmachtet.“*

Ein weiterer wichtiger Bereich für die Eltern ist die nachschulische Perspektive und die von der Schulart abhängigen Berufsaussichten: *„Realistische Aussagen darüber, wie die Abschlusschancen sind und ob die Möglichkeit einer richtigen Ausbildung besteht.“*

Auch bei der Beratung für eine geeignete weiterführende Schule sprechen die Eltern von

keinen Wahlmöglichkeiten und Ansprechpartnern. Ein Elternteil berichtet von einer eher zufällig gefundenen, geeigneten integrativen Einrichtung.

Weitere Eltern hätten sich „[e]ine klare Verantwortlichkeit“ gewünscht, sodass sie gewusst hätten, an welche Stellen sie sich wenden hätten können. Zudem ist eine kompetente Beratung von zentraler Bedeutung, die sich sowohl mit den jeweiligen Beeinträchtigungen als auch mit den bestehenden Möglichkeiten auskennt, wie beispielsweise von Schul- und Jugendamt, aber auch den Ärzten: *„Die Beratung durch die Förderschulen bzw. das Schulamt waren mangelhaft. Man sollte sich erst mal über die Art der Behinderung mit allen Facetten informieren, bevor man die Kinder in eine „Schublade“ steckt.“*

Auch der überwiegende Teil der **Eltern der integrativen/inklusiven Schulen**, die das offene Antwortformat nutzten, bemängeln das unzureichende Beratungsangebot. Von insgesamt 63 Nennungen haben sich sieben positiv gegenüber der erfahrenen Beratung ausgesprochen. 56 Eltern nennen unterschiedliche Bereiche, in denen sie sich ein anderes/weiteres Beratungsangebot gewünscht hätten.

Bei näherer Betrachtung nennen die Eltern der integrativen/inklusiven Schulen ähnliche Bereiche wie die Eltern der Förderschule, in denen sie sich Verbesserung gewünscht hätten/haben. Zum einen ist dies wieder *„[e]in zentraler Ansprechpartner als ‚Lotse‘, der zusammen mit den Eltern die Möglichkeiten des Kindes und der Schulen aufzeigt.“* und *„von A bis Z in allen Bereichen ein Beratungsangebot“* gibt. Zum anderen aber auch konkret eine Beratung der zuständigen Grundschule, des Schulamtes sowie später für die weiterführenden Schulen.

7.3.2.3 Zufriedenheit der Eltern mit dem aktuellen schulischen Angebot

Betrachtet man die Zufriedenheit der Eltern mit dem aktuellen schulischen Angebot, geben die Eltern der Schüler mit Behinderung im Mittel hohe Zufriedenheitswerte in allen abgefragten Bereichen an, unabhängig davon ob ihr Kind eine Förderschule oder eine integrative/inklusive Schule besucht. Die Antworten zu den einzelnen Bereichen sind in Tabelle 22 dargestellt, wobei ungleiche Indizes andeuten, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Einschätzungen der Eltern bei ihren Kindern mit Behinderung besteht. Die Angaben für die Schüler ohne Behinderung können zum Vergleich dienen.

Tabelle 22: Zufriedenheit mit dem schulischen Angebot aus Elternperspektive (1=sehr zufrieden, 5 = gar nicht zufrieden)

	Eltern Förderschule		Eltern von Schülern mit Behinderung an IS		Eltern von Schülern ohne Behinderung an IS	
	m	sd	m	sd	m	sd
Behindertengerechte Architektur	1,78 _a	,99	2,15 _b	1,15	2,48	1,24
Selbständigkeit	1,78 _a	,87	1,69 _a	,65	1,63	,75
Ausstattung Lehr- und Lernmittel	1,95 _a	,96	2,03 _a	,85	2,01	,83
Zusammenarbeit Schule Eltern	1,88 _a	1,05	1,99 _a	,99	1,96	,92
Umgang Behinderung an Schule	1,51 _a	,75	1,58 _a	,73	1,74	,81
Hausaufgaben/Freizeit	2,23 _a	1,09	2,14 _a	1,11	2,11	1,00
sozialer Kontakt zu Mitschülern	2,28 _a	1,20	1,92 _b	,98	1,70	,80
Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	1,65 _a	,86	1,72 _a	,80	1,74	,90
Teilnahme am Sportunterricht	1,85 _a	1,02	1,74 _a	,79	1,79	,85
Berufsaussichten	2,53 _a	1,21	2,21 _b	,99	2,23	1,01
Leistungsentwicklung	2,14 _a	1,06	2,03 _a	,89	2,04	,89
Entwicklung sozialer Fähigkeiten	1,93 _a	,94	1,69 _b	,82	1,56	,74
Therapieangebot	2,18 _a	1,20	2,57 _b	1,25	2,90	1,21
Pflegeangebot	2,08 _a	1,08	2,90 _b	1,30	3,32	1,22
Ganztagesangebot	1,97 _a	1,09	1,78 _a	1,02	1,83	,97
Personelle Ausstattung	1,92 _a	,99	1,95 _a	1,01	1,98	,96

Anmerkung: Werte in der gleichen Zeile und Untertabelle, bei denen das Subskript nicht identisch ist, unterscheiden sich in multiplen Paarvergleichen, die mit Hilfe der Bonferroni-Korrektur angepasst wurden. Auf eine multivariate Varianzanalyse wurde aufgrund relativ häufiger Nennungen der Kategorie „weiß nicht“ verzichtet.

Tabelle 23: Vergleich der Zufriedenheit mit dem schulischen Angebot aus Elternperspektive im Vergleich der verschiedenen Schulformen

Gleiche Zufriedenheit an beiden Schulformen	Höhere Zufriedenheit an Förderschulen	Höhere Zufriedenheit an integrativen/inklusiven Schulen
Selbständigkeit Leistungsentwicklung Ganztagesangebot Personelle Ausstattung Ausstattung Lehr- und Lernmittel Zusammenarbeit Schule Eltern Umgang Behinderung an Schule Hausaufgaben/Freizeit Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis Teilnahme am Sportunterricht	Therapieangebot Pflegeangebot Behindertengerechte Architektur	Berufsaussichten Entwicklung sozialer Fähigkeiten sozialer Kontakt zu Mitschülern

Tabelle 23 fasst die Ergebnisse für einen besseren Überblick zusammen: Die Eltern der Schüler an Förderschulen sind zufriedener mit dem Therapie- und Pflegeangebot sowie der Barrierefreiheit der Gebäude, während die Eltern der Schüler mit Behinderung an den integrativen/inklusiven Schulen mehr Zufriedenheit hinsichtlich der Berufsaussichten und sozialen Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder ausdrücken sowie dem sozialen Kontakt zu Mitschülern. In allen anderen Bereichen konnte kein signifikanter Unterschied zwischen den Zufriedenheitsbeurteilungen festgestellt werden.

Einschätzung der aktuellen Schulsituation des Kindes aus Sicht der Eltern

Fragt man die Eltern der Förder- und Integrationsschulen zur Schulsituation ihres Kindes, findet sich die in Tabelle 24 dargestellte Verteilung. Alle Eltern geben an, dass ihre Kinder im Durchschnitt eher gerne zur Schule gehen und sich in ihrer Klasse wohl fühlen. Dies gilt für Kinder mit und ohne Behinderungen, die eine Förderschule oder eine integrative/inklusive Schule besuchen. An der Förderschule haben die Eltern am stärksten das Gefühl, dass die Bedürfnisse ihres Kindes wahrgenommen werden und sie unterscheiden sich signifikant von den Eltern der Schüler ohne Behinderung an integrativen/inklusiven Schulen.

Tabelle 24: Perspektive der Eltern – Zufriedenheit, Freunde, Wahrnehmung der Bedürfnisse (1= sehr häufig, 5 = nie)

	Schüler an Förderschule		Schüler mit Behinderung an IS		Schüler ohne Behinderung an IS	
	m	sd	m	sd	m	sd
Kind geht gerne zur Schule	1,59 _a	,78	1,58 _a	,70	1,52 _a	,70
Kind fühlt sich in der Schule wohl	1,56 _a	,78	1,56 _a	,66	1,52 _a	,66
Die Bedürfnisse des Kindes werden wahrgenommen	1,70 _a	,78	1,86 _{a,b}	,71	1,96 _b	,83
Freunde mit Behinderungen in der Freizeit	2,91 _a	1,34	3,39 _b	1,28	3,45 _b	1,34
Freunde ohne Behinderungen in der Freizeit	3,02 _a	1,43	2,13 _b	1,13	1,81 _c	,90
Freunde mit Behinderungen in der Schule	. ^{*1}	.	2,36 _a	,97	2,47 _a	1,18
Freunde ohne Behinderungen in der Schule	. ^{*1}	.	1,80 _a	,98	1,50 _b	,66

Anmerkung: Werte in der gleichen Zeile, bei denen das Subskript nicht identisch ist, unterscheiden sich in multiplen Paarvergleichen, die mit Hilfe der Bonferroni-Korrektur angepasst wurden.

^{*1}: wurde nicht gefragt

Vergleicht man die Angaben der Eltern zum sozialen Bereich, so treffen Schüler ohne Behinderung an integrativen/inklusiven Schulen auch am häufigsten Schüler ohne Behinderung in der Freizeit, gefolgt von Schülern mit Behinderung an integrativen/inklusiven Schulen. Schüler, die eine Förderschule besuchen, haben in der Freizeit im Durchschnitt nur „gelegentlich“ freundschaftliche Kontakte zu Schülern ohne Behinderung, wobei sie auch zu Schülern mit Behinderung nur „gelegentlich“ Kontakt in der Freizeit unterhalten.

Um den Effekt der Schulstufe zu ermitteln, wurde eine multivariate, zweifaktorielle Varianzanalyse mit dem Faktor Schulform (FS vs IS) und dem Faktor Schulstufe (Primar- vs. Sekundarstufe) für die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung durchgeführt. Neben einer Bestätigung der bereits beschriebenen Effekte für die Schulform zeigte sich, dass laut

Aussagen der Eltern Primarschüler (m = 1,42) beider Schulformen lieber zur Schule gehen als Sekundarschüler (m=1,66) und auch die Bedürfnisse der Jüngeren (m=1,66) besser wahrgenommen werden als die der älteren Schüler (m=1,77).

Im Bereich der freundschaftlichen Kontakte zu Mitschülern mit Behinderung in der Freizeit konnte eine Wechselwirkung der beiden Faktoren festgestellt werden, die in Abbildung 8 dargestellt ist.

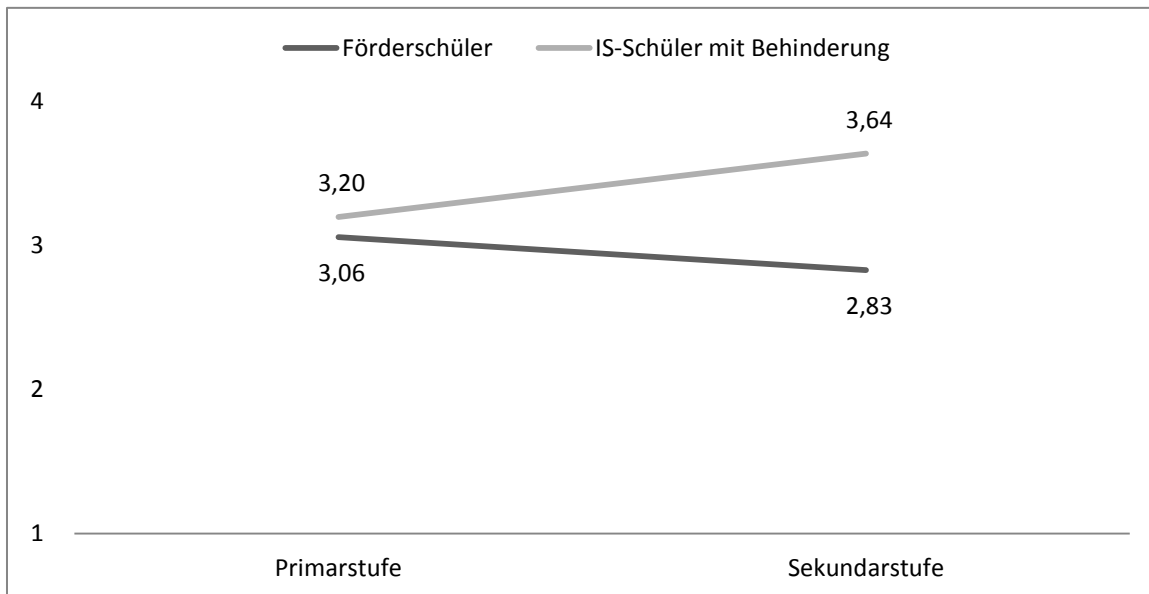


Abbildung 8: Elternperspektive – Freizeitkontakte der Kinder in Bezug zur Schulstufe (1= sehr häufig, 5 = nie)

Während in der Primarstufe beide Gruppen nur „gelegentlich“ Kontakt in der Freizeit zu Mitschülern mit Behinderung haben und sich nicht unterscheiden, nehmen die Kontakte für die Förderschule im Durchschnitt eher zu, während sie für die Schüler an integrativen Schulen nochmal abnehmen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung im Durchschnitt – laut Aussagen der Eltern – an beiden Schulen gleich wohl fühlen und gerne zur Schule gehen, wobei Schüler der integrativen/inkluisiven Schulen in der Freizeit mehr Kontakte zu Schülern ohne Behinderung haben.

Wiederanmeldung des Kindes an der Schule und Verbesserungsbedarfe aus Sicht der Eltern

Aufschluss über die Frage nach der Zufriedenheit der Eltern mit dem jeweiligen schulischen Angebot sowie der schulischen Situation des Kindes kann abschließend die Frage danach geben, ob Eltern ihr Kind wieder an der jetzigen Schule anmelden würden. Die Antworten sind in Abbildung 9 dargestellt.

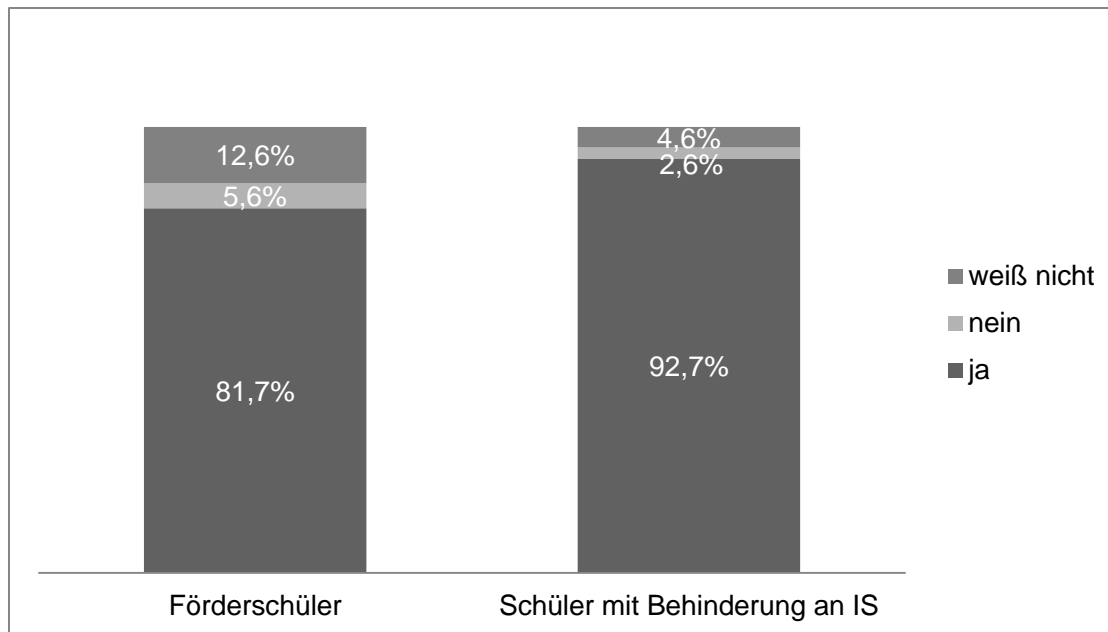


Abbildung 9: Elternperspektive - erneute Anmeldung an der Schule des Kindes vorstellbar

Abbildung 9 zeigt, dass 82 % der Eltern der Förderschule ihr Kind wieder an der jetzigen Schule anmelden würden. Diese Quote ist geringer als an Integrations-/Inklusionsschulen, an der 93 % der Eltern ihr Kind wieder anmelden würden. Die Quote der unentschlossenen Eltern an Förderschulen ist mit 12,6 % höher als an integrativen/inklusionsschulen. Insgesamt ist die Quote der Eltern, die ihr Kind erneut an der jetzigen Schule anmelden würden, überraschend groß. Dies gilt insbesondere für die Förderschulen, wenn man bedenkt, dass 14,1 % der befragten Eltern angaben, ihrer Schulwahl sei nicht entsprochen worden.

Es stellt sich die Frage, was die „wechselbereiten“ Eltern der Förderschule kennzeichnet. Betrachtet man die Zufriedenheitsbeurteilungen mit dem schulischen Bildungsangebot, ergibt sich die in Tabelle 25 dargestellte Verteilung, bei der deutlich wird, dass „wechselbereite“ Eltern mit dem Angebot der Schule insgesamt weniger zufrieden sind (zu beachten: 1 = sehr zufrieden, 5 = gar nicht zufrieden). Auf das Antwortverhalten hatten die erhobenen Merkmale der Schüler (Anzahl an Behinderungen, Unterstützungsbedarf und Therapiebedarf, vgl. Kap 7.3.1) keinen Einfluss.

Tabelle 25: Würden Sie Ihr Kind wieder an der jetzigen Schule anmelden?

	„ja“		„weiß nicht“		„nein“	
	m	sd	m	sd	m	sd
Behindertengerechte Architektur	1,76 _a	,98	1,83 _a	,89	2,18 _a	1,12
Selbständigkeit	1,66 _a	,75	2,25 _c	,98	2,69 _b	1,38
Ausstattung Lehr- und Lernmittel	1,81 _a	,87	2,28 _c	,96	3,13 _b	1,26
Zusammenarbeit Schule Eltern	1,72 _a	,90	2,33 _c	1,13	3,48 _b	1,55
Umgang Behinderung an Schule	1,41 _a	,62	1,82 _c	,80	2,48 _b	1,36
Hausaufgaben/Freizeit	2,12 _a	1,02	2,72 _b	1,05	3,16 _b	1,46
sozialer Kontakt zu Mitschülern	2,11 _a	1,13	2,79 _c	1,11	3,47 _b	1,34
Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	1,52 _a	,71	2,19 _c	1,02	2,69 _b	1,42
Teilnahme am Sportunterricht	1,78 _a	,98	2,02 _{a,b}	,91	2,50 _b	1,55
Berufsaussichten	2,33 _a	1,12	3,13 _c	1,25	3,77 _b	1,22
Leistungsentwicklung	1,94 _a	,90	2,96 _c	1,08	3,70 _b	1,35
Entwicklung sozialer Fähigkeiten	1,80 _a	,85	2,28 _c	,87	3,12 _b	1,34
Therapieangebot	2,05 _a	1,11	2,65 _c	1,33	3,27 _b	1,39
Pflegeangebot	1,97 _a	1,02	2,26 _a	1,03	3,08 _b	1,23
Ganztagesangebot	1,84 _a	,98	2,38 _c	1,25	3,06 _b	1,41
Personelle Ausstattung	1,77 _a	,86	2,43 _c	1,05	3,23 _b	1,41

Anmerkung: Werte in der gleichen Zeile und Untertabelle, bei denen das Subskript nicht identisch ist, unterscheiden sich in multiplen Paarvergleichen, die mit Hilfe der Bonferroni-Korrektur angepasst wurden. Da nicht alle Bögen vollständig ausgefüllt wurden und die „weiß-nicht“-Angaben häufig waren, wurde hier auf eine Varianzanalyse verzichtet.

Mit einer offenen Frage wurde den Eltern die Möglichkeit geboten, ihrerseits bestehende Wünsche oder Verbesserungsvorschläge an die (Förder-) Schule ihres Kindes zum Ausdruck zu bringen.

Von 270 **Eltern der Förderschule**, die sich zu dieser Frage geäußert haben, geben 33 an, dass sie vollkommen und rundum zufrieden mit der Förderung und allgemein mit der derzeitigen Schule ihres Kindes sind: *„Die Arbeit an dieser Schule ist hervorragend. Ich kann mir keine bessere Schule für meinen Sohn vorstellen“*, *„Ich wünsche mir, dass die Schule ihren hohen Standard auch weiterhin halten kann“*, *„Die Förderung der Kinder ist hervorragend und geht über das von mir erhoffte Maß hinaus“*.

In den folgenden Bereichen wünschen sich die Eltern eine Verbesserung: Im Therapiebereich geht es den Eltern vor allem um die Sicherstellung aller notwendigen Therapien: *„Es fehlen Therapien z.B. Logopädie! Das ist eine Katastrophe!“*, *„Therapeuten müssen fest angestellt sein und zum Schulalltag gehören, um stets optimale Versorgung und Förderung gewährleisten zu können“*.

Des Weiteren wünschen sich die Eltern mehr Lehrkräfte sowie weiteres Personal, die bzw. das kompetent und gut ausgebildet sind bzw. ist: *„Bessere personelle Besetzung, insbesondere mehr Pflegekräfte“*, *„Mehr Personal Lehrer, Pflegepersonal, Therapeuten“*, *„Ich wünsche, dass mehr Lehrkräfte oder Betreuer für die Kinder da sind. Es soll nicht eingespart werden an Betreuern“*.

Für den Sportunterricht wünschen sich die Eltern zum einen generell mehr Sport- und Schwimmunterricht und zum anderen, dass es ausnahmslos Doppelstunden sind und dass der Unterricht weniger ausfällt: „Schwimmen, nicht nur alle 6 /12 Wochen für sechs Wochen, personelle Ausstattung fehlt“, „viel zu wenig Sportunterricht!“, „Alle Klassen sollten ganzjährig Sport und Schwimmen haben, da unsere Kinder allgemein zu wenig kriegen“. Ebenfalls im Unterrichtsbereich wünschen sich die Eltern bezüglich schülerorientierter Förderung mehr Abstimmung und Orientierung an individuellen Möglichkeiten und Leistungsgrenzen: „Leistungsstärkere Kinder müssten mehr gefördert werden; es wird sich zu sehr an den Schwächeren orientiert“, „Teilweise wünsche ich mir eine bessere Differenzierung, sodass auch mein Sohn auf seinem Niveau gefordert wird“, Nicht erst in der Abschlussstufe differenzierten klassenübergreifenden Unterricht in Mathe und Deutsch, sondern schon viel früher beginnen, den Kindern Leistungen abzuverlangen, zu denen sie in der Lage sind wie Lesen, Rechnen, Schreiben. Hat bei unserer Tochter zu spät angefangen, sie vergleicht sich immer mit schwächeren Schülern. Wenn die das nicht können, muss sie das auch nicht können“.

20 Eltern wünschen sich im Kontakt zwischen Schule und Elternhaus „mehr Zusammenarbeit mit den Eltern“, um als Eltern vermehrt in das Schulleben miteinbezogen zu werden. Auch möchten sie bei z.B. Schulveranstaltungen oder bei Ausflügen („man könnte Eltern über anstehende Ausflüge besser informieren und evtl. um Mithilfe bitten“), aber auch um einen „besseren Informationsfluss“ zu gewährleisten, mehr in das Schulleben integriert werden.

Des Weiteren wünschen sich 15 Eltern den „Ausbau von gesicherter Nachmittags- und Ferienbetreuung“ und einer „Betreuung an unterrichtsfreien Tagen“.

Bezüglich Integration/ Inklusion gibt es verschiedene Stimmen. Zum einen schlagen die Eltern mehr Kooperation und Kontakt zu Regelschülern vor. „Die Schule bietet hervorragende Fördermöglichkeiten, müsste sich aber noch mehr öffnen. Es wäre schön, wenn zukünftig auch "Regelschüler" die Schule besuchen dürften, damit Inklusion gelingt, bei gleichzeitig guter Förderung. Kooperationen mit anderen Schülern, Sportvereinen...“, zum anderen gibt es vehemente Stellungnahmen gegen jegliche Form von Inklusion: „keine Inklusion!“.

Weniger als zehn Nennungen erfuhren die folgenden Aspekte:

- Soziales: „Es sollte wesentlich mehr solcher Einrichtungen geben (bundesweit), damit die räumlichen Entfernungen nicht so groß sind und die Kinder die Möglichkeit hätten z.B. mit öffentlichen Verkehrsmitteln selbstständig zur Schule zu kommen und nachmittags Mitschüler zu treffen.“
- Eine bessere Ausstattung der Schule mit PC´s und Lernmaterialien.
- Eine bessere Vorbereitung auf das nachschulische Leben sowie die Förderung der Selbstständigkeit.
- Räumlichkeiten (Renovierung und Vergrößerung der Räume sowie Verschönerung).

Situation Integrations-/Inklusionsschulen

Wie die eingangs angeführte Abbildung 9 verdeutlicht, würden 92,7 % der Eltern der integrativen/inklusionsschulen ihr Kind wieder an der Schule anmelden. Die Eltern dieser Schulen wurden gebeten, die bisherigen integrativen Erfahrungen ihres Kindes anhand einer offenen Frage stichwortartig festzuhalten. Wie die hohe Prozentzahl von knapp 93 % erwarten lässt, benennen 152 von 170 Eltern, die sich zu dieser Frage geäußert haben,

positive bisherige integrative Erfahrungen. Neben drei Nennungen bezüglich einer Verbesserung der Leistung und dass *„Behinderung nicht [bedeutet], dass man nicht lernen kann“*, sehen 142 Eltern die sozialen Vorteile im Vordergrund. Hier wird vor allem der Abbau von Berührungängsten hin *„zu einem normalen Umgang miteinander“* genannt. Des Weiteren sehen die Eltern die Entwicklung sozialer Stärken aller Schüler, den *„natürliche[n] Umgang mit Menschen mit Handicaps“* sowie allgemein die Schulung sozialer Kompetenz, Toleranz und Akzeptanz und dass *„Behinderung als Teil der normalen Umwelt kennen[ge]lern[t] und als unproblematisch empf[un]den“* werden kann.

Negative Integrationserfahrungen äußern lediglich 18 Elternteile der integrativen/inklusiven Schulen. Ihnen geht es auch hier vor allem um das soziale Miteinander. Sie sehen Schwierigkeiten bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (Aggressivität), sowie die Problematik des Mobbing und der Ausgrenzung behinderter Kinder: *„Probleme und Auseinandersetzungen gibt es mit Kindern, die eine sehr geringe soziale Kompetenz aufweisen und sich aggressiv verhalten, damit fällt der Umgang schwerer“*. Zudem merken einige Eltern kritisch an, *„dass Kinder sich gegenüber behinderten Kindern im sozialen Bereich sehr verpflichtet fühlen“* können.

Auch anhand der weiteren geschlossenen und offenen Frage danach, ob die Eltern der integrativen/inklusiven Schulen schon einmal darüber nachgedacht haben, ihr Kind in eine Förderschule umzumelden, kann die hohe Zufriedenheit dieser Elternschaft erklärt werden. Lediglich 3,4 % der Eltern bejahen und 88,3 % verneinen diese Möglichkeit für sich. 8,3 % sind in dieser Frage unentschieden.

Gründe, die die sehr wenigen Eltern anführen, die diesen Gedanken bereits in Erwägung gezogen haben, waren hauptsächlich die Möglichkeit zur individuellen Förderung und das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, sodass die Schüler weniger Situationen der Überforderung und der Frustration erleben. Zudem sahen Eltern den Vorteil der Unterrichtung in kleinen Lerngruppen sowie das Vorhandensein des Fachpersonals in den Förderschulen und den besseren Kontakt zu Mitschülern als Anlass, über eine Ummeldung ihres Kindes von einer integrativen Schule auf eine Förderschule nachzudenken.

Ebenfalls ein nur kleiner Anteil der Eltern der Integrationsschulen gab bezüglich dieser Frage an, dass sie unter Vorbehalt schon mal über einen Wechsel ihres Kindes an eine Förderschule nachgedacht haben. Hierfür spielen ähnliche Gründe eine Rolle: Die gute Qualifikation der Lehrkräfte sowie die gute räumliche und materielle Ausstattung der Förderschulen, die Voraussetzung einer gelingenden Umsetzung der Inklusion sind.

Die meisten Eltern der Integrationsschulen haben die Frage bezüglich eines Wechsels an eine Förderschule mit nein beantwortet. Hierfür werden vor allem soziale Kontaktmöglichkeiten zu nichtbehinderten Mitschülern sowie die Leistungsanforderungen der integrativen/inklusiven Schulen als Begründung angeführt. Zudem wird die Vorbereitung auf und die Eingliederung in die Gesellschaft als Vorteil der Integrationsschulen angeführt. Vier Eltern sahen den Besuch einer Förderschule als Stigmatisierung an und somit auch das Problem bezüglich eines Arbeitsplatzes. Ebenfalls vier Eltern äußerten eine allgemeine Ablehnung gegenüber der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung.

Auch den Eltern der integrativen/inklusiven Schule wurde schließlich mit einer weiteren offenen Frage die Möglichkeit gegeben, bestehende Wünsche oder Verbesserungsvorschläge an die Schule ihres Kindes zum Ausdruck zu bringen. Von 149 Eltern hat lediglich ein kleiner Anteil (8 Eltern) angegeben, dass sie vollkommen zufrieden

mit der derzeitigen Schule ihres Kindes sind. *„Ich bin mit der Schule meines Kindes total zufrieden, es müsste nur noch mehr solcher Schulen geben“*. Die weiteren Äußerungen beziehen sich auf folgende drei Bereiche: innerschulische Aspekte bezüglich des Ganztagsangebotes und des Lehrpersonals, schulstrukturelle Aspekte, die die Kommunikation und Zusammenarbeit mit den Eltern betreffen sowie den Unterricht und die Förderung der Schüler. Die meisten Eltern wünschen sich eine bessere Ausstattung und Angebote (17 Nennungen) bei Arbeitsgemeinschaften, Arbeitsmaterialien (z.B. Montessori-Material) sowie Therapien im Schulalltag: *„Physiotherapeutische Anwendungen während der Schulzeit, um den Freizeitbereich zu entlasten. Der zeitliche Aufwand für Hausaufgaben ist hoch, ebenso Arzttermine und Pflichtvorstellungen (Pflegekasse, Kinderarzt mit Nachweispflicht)“*. Des Weiteren wünschen sie sich weniger Hausaufgaben nach einem langen Schultag und eine bessere nachschulische Betreuung. Wichtige Bereiche auf der Unterrichtsebene sind die Individualisierung, die Einzelförderung im Unterricht und in der Freizeit sowie der Sportunterricht. Die meisten Eltern wünschen sich *„[m]ehr Sportunterricht, an dem körperbehinderte Schüler gleichberechtigt teilnehmen können“*.

Weniger als fünf Mal wurden folgende Punkte benannt:

- Bessere bauliche und räumliche Barrierefreiheit (mehr Aufzüge, Lehrerraumprinzip abschaffen).
- Mehr Struktur im Unterricht und Schulalltag (jahrgangsstufenübergreifende Klassen sowie weniger Lehrerwechsel).
- LRS- und Dyskalkulie-Angebote.
- Regel- und Förderkinder gleichermaßen beachten und fördern.
- Die Regelschulkinder und ihre Eltern über die Behinderung ihrer Mitschüler aufklären, um Vorurteile abzubauen.

7.3.2.4 Einschätzung der aktuellen Schulsituation aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

Frage man die Schülerinnen und Schüler selbst zu ihrer Zufriedenheit mit der schulischen Situation, gaben sie die in Abbildung 10 aufgeführten Antworten, wobei die Ziffer 1 eine positive, die Ziffer 3 eine mittlere und die Ziffer 5 eine negative Einschätzung bedeutet.

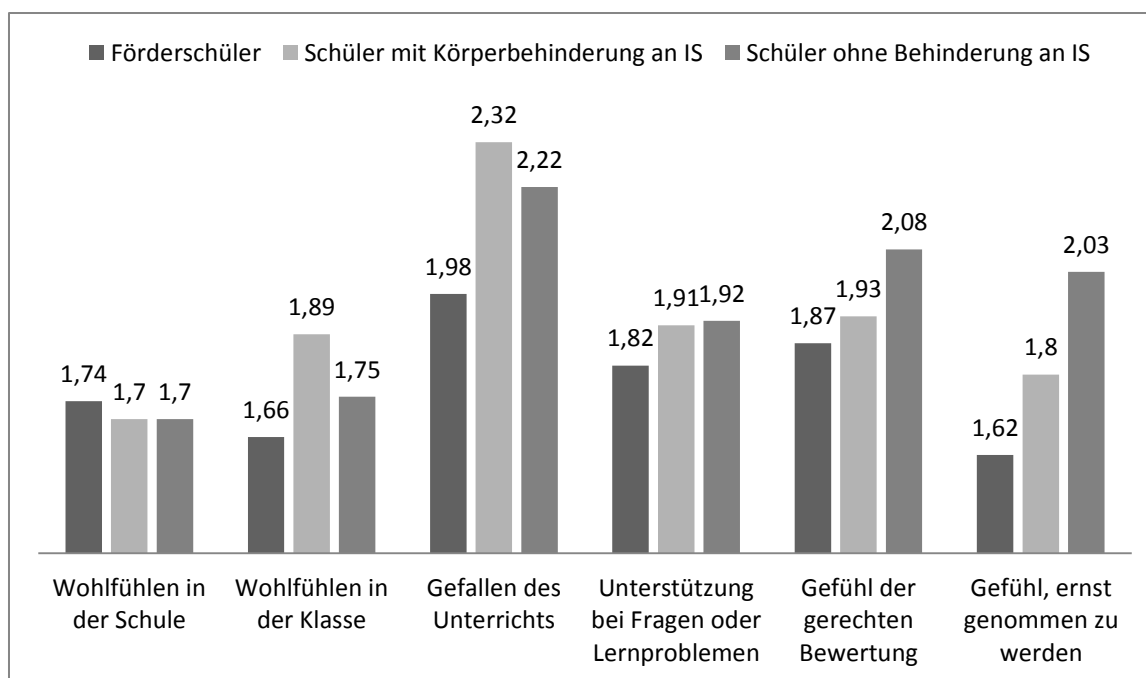


Abbildung 10: Schülerperspektive - Zufriedenheit

In der Zufriedenheitsbeurteilung der schulischen Situation gibt es zwischen den Schülergruppen mit Behinderung an Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen kaum signifikante Unterschiede. Alle Antworten bewegen sich insgesamt auf einem hohen Zufriedenheitsniveau. Schüler der Förderschule sind etwas zufriedener als ihre Mitschüler mit Körperbehinderung an integrativen/Inklusiven Schulen mit dem Unterricht. Verglichen mit Schülern ohne Behinderung gefällt den Schülern an Förderschulen der Unterricht besser, sie fühlen sich gerechter bewertet und stärker ernst genommen.

Dass Schüler mit Behinderung Nachteilsausgleiche bekommen, die in der qualitativen Studie oftmals als ursächlich für Probleme im sozialen Bereich an der Regelschule geschildert wurden, wird von allen Schülerinnen und Schülern der integrativen/inklusive Schule darüber hinaus als „in Ordnung“ eingestuft. Die Antworten sind in Tabelle 26 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 26: Zufriedenheit mit der schulischen Situation (1 = sehr wohl/immer; 5 = völlig unwohl/nie)

	Schüler an Förderschulen		Schüler mit Körperbeh. an IS		Schüler ohne Behinderung an IS	
	m	sd	m	sd	m	sd
Wohlfühlen in der Schule	1,74	,92	1,70	,88	1,70	,78
Wohlfühlen in der Klasse	1,66	,85	1,89	,95	1,75	,80
Gefallen des Unterrichts*	1,98 _a	,97	2,32 _b	1,03	2,22 _{a,b}	,81
Unterstützung bei Fragen oder Lernproblemen	1,82	1,03	1,91	1,14	1,92	,89
Gefühl der gerechten Bewertung*	1,87	,97	1,93	1,02	2,08	,90
Gefühl, ernst genommen zu werden*	1,62 _a	,92	1,80 _{a,b}	1,00	2,03 _b	,93
Akzeptieren des Nachteilsausgleichs der Mitschüler	-	-	1,35 _a	,91	1,58 _a	,96

Anmerkung: Das Sternchen* kennzeichnet signifikante Effekte in einer multivariaten Varianzanalyse. Die Indizes markieren die Ergebnisse von Post-hoc-Tests nach Scheffé, wobei gleiche Indizes keine Unterschiede andeuten.

Hinsichtlich der Frage nach der Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler interessierten jedoch nicht bloß Fragen zur unterrichtlichen, sondern auch Fragen zur sozialen Situation der Schülergruppen an den unterschiedlichen Schulformen. Tabelle 27 beinhaltet die Antworten der einzelnen Schülergruppen zu diesen Items im Überblick:

Tabelle 27: Zufriedenheit mit der soziale Situation (1 = nie, 5 = immer)

	Schüler an Förderschulen		Schüler mit Körperbeh. an IS		Schüler ohne Behinderung an IS	
	m	sd	m	sd	m	sd
Gefallen der Pausen*	3,97 _a	1,01	4,53 _b	,84	4,39 _b	,76
Wunsch nach mehr Freunden in der Schule*	2,44	1,50	2,19	1,51	1,98	1,24
In der Schule geärgert werden	1,71	,93	2,00	1,04	1,66	,88
Lehrer ansprechen können bei Ärger/Problemen	4,17	1,20	4,22	1,10	3,91	1,32
Treffen von Freunden in der Freizeit*	2,43 _a	1,22	3,25 _b	1,16	3,58 _b	,93

Anmerkung: Das Sternchen* kennzeichnet signifikante Effekte in einer multivariaten Varianzanalyse. Die Indizes markieren die Ergebnisse von Post-hoc-Tests nach Scheffé, wobei gleiche Indizes keine Unterschiede andeuten.

Folgende Befunde zur Beurteilung der sozialen Situation aus Sicht der Schülerinnen und Schüler lassen sich festhalten:

- Die Pausen gefallen den Förderschülern im Durchschnitt etwas weniger gut.
- Schülerinnen und Schüler der Förderschulen wünschen sich häufiger mehr Freunde als die Schüler der Integrations-/Inklusionsschulen mit und ohne Behinderung.
- Die Schülerinnen und Schüler der Förderschule treffen sich seltener in der Freizeit mit ihren Mitschülern als die anderen Schülergruppen.

Auf die Frage, ob die Schüler der Förderschule Freunde dort haben, wo sie wohnen, antworten fast 68 % mit ja. 32,3 % der befragten Schülerinnen und Schüler verneinen dies. Mögliche Gründe hierfür können sein (Mehrfachnennung war möglich):

Tabelle 28: Gründe für nicht vorhandene Freundschaften bei den Schülern der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung (Mehrfachnennungen möglich)

	Prozent
keine Zeit, da der Schulalltag so lang ist	34,9 %
Es ist schwierig, weil sie weit weg wohnen.	34,9 %
Ich weiß nicht, ob sie etwas mit mir zu tun haben wollen.	16,5 %
Sie haben mir deutlich gemacht, dass sie nichts mit mir zu tun haben wollen	14,7 %
Es ist schwierig wegen der Pflegesituation.	7,3 %
weiß nicht/sonstiges	24,8%

Für die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung, die angeben, keine Freunde am Wohnort zu haben, scheint demnach weniger die Behinderung selbst ein Grund für die wenigen Freunde am Wohnort darzustellen; vielmehr werden hierfür vor allem zeitliche und räumliche, somit organisatorische Gründe als ausschlaggebend benannt.

7.3.3 Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht und Gründe des Schulformwechsels

Mit dem zweiten Fragekomplex wird im Folgenden danach gefragt, welche Erfahrungen Schülerinnen und Schülern mit einer Körperbehinderung, die bereits eine allgemeine Schule besucht haben und an die Förderschule kmE wechselten, an ihrer vormaligen Schule gemacht haben. Die Erfassung dieser Situationen sowie der Gründe, die zu einem Wechsel der Schulform geführt haben, soll zur Klärung der Frage beitragen, auf welche Bereiche bei der zukünftigen Gestaltung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt kmE vermehrt zu achten ist. Letztlich trägt diese Perspektive damit zur Hauptfragestellung insofern bei, als dass sich hieraus konkrete Erfordernisse und Voraussetzungen für inklusive Schulentwicklungsprozesse formulieren lassen.¹⁰

Bei der Beschreibung dieser Ergebnisse werden wiederum die Perspektiven der Eltern, der Schülerinnen und Schüler selbst, der Lehrkräfte sowie der Mitarbeitenden an Förderschulen berücksichtigt.

7.3.3.1 Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Eltern in Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung

Mit der Frage nach früheren Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht sollen unter anderem auch die Ergebnisse der qualitativen Studie überprüft werden. Der zweite Teil der Fragestellung wurde daher bewusst offen gehalten, um mögliche Verzerrungseffekte zu verhindern: *„Hat Ihr Kind bereits Erfahrungen mit der Integration in der Schule machen können? Wenn ja, bitte notieren Sie einige Stichworte, wie Sie diese Erfahrungen einschätzen?“* Den ersten, geschlossenen Teil der Frage bejahen beachtenswerte 45,9 % der Förderschuleltern. Lässt man jedoch die Antworten der Eltern der LVR-Förderschule Anna-Freud aufgrund ihrer besonderen Schulkonzeption bei dieser Frage unberücksichtigt, so bejahen noch 37,6 % der Eltern, dass ihr Kind bereits Erfahrungen mit der Integration in der Schule machen konnte.

Im Folgenden werden die Antworten auf die offene Frage, wie diese Erfahrungen in der schulischen Integration/Inklusion von den Eltern eingeschätzt werden, zusammenfassend dargestellt.

Als positive Erfahrungen werden von den Eltern vor allem soziale Aspekte angeführt. Zudem nennen sie die allgemeinen Erfahrungen, wie die gut gelungene Integration/Inklusion in der Grundschule: *„Mein Sohn besuchte 4 Jahre die Regelgrundschule und anschließend 2 Jahre die Regelrealschule am Wohnort. Wir haben gute Erfahrungen mit Integration gemacht, haben aber auch ihre Grenzen kennengelernt“*. Auf der sozialen Ebene wird deutlich, dass es sich größtenteils um Erfahrungen im Grundschulbereich (sowie einige im Kindergarten) handelt, die die Eltern als *„sehr wertvolle Jahre“* beschreiben. Die behinderten Schülerinnen und Schüler können von den nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschülern lernen, finden Freunde und werden in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt. Zudem lernen auch die nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler Respekt, Toleranz und Hilfsbereitschaft voneinander und der alltägliche Kontakt zu behinderten Menschen wird Normalität.

Des Weiteren sprechen die Eltern vor allem Voraussetzungen an, die zum Gelingen von schulischer Integration/Inklusion beitragen. Hier nennen sie die Bedeutung der Unterstützung

¹⁰ Vgl. hierzu auch das entsprechende Kapitel der qualitativen Studie, 6.3.2. Die dort dargestellten Ergebnisse bestätigen sich durch die folgenden Ergebnisse der quantitativen Studie.

des Elternhauses, eine positive Haltung und Einstellung der Eltern der allgemeinen Schule gegenüber Integration/Inklusion sowie Klassengröße, gute Vorbereitung, geschultes Personal, Offenheit der Lehrkräfte sowie der sofortigen Einflussnahme auf Mobbing-Erlebnisse.

Eltern der Förderschule, die negative Erfahrung mit Integration/Inklusion gemacht haben, beziehen sich hier vor allem auf den sozialen Bereich, auf nicht ausreichende Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, auf fehlende Lehrerkompetenz sowie auf das Leistungsniveau und die Klassengröße.

Im sozialen Bereich geht es zum einen um die Schülerinnen und Schüler und zum anderen um die Lehrkräfte. Die nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler haben nach Erfahrung der Eltern der Förderschüler die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung gehänselt, gemobbt, zu Außenseitern und Opfern gemacht und/oder sie ignoriert. Die Akzeptanz von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung, d.h. die Sensibilisierung der Mitschülerinnen und Mitschüler für Menschen mit Behinderung ist ein zentrales Thema bei den Eltern der Förderschule. Einige Eltern berichten zudem von Desinteresse auf Seiten der Lehrkraft, da diese *„nicht gewillt [seien], zu integrieren“*, dass sie überfordert sind und teilweise selbst die Schülerinnen und Schüler mit Behinderung gemobbt haben.

Bei der Nennung der Rahmenbedingungen geht es den Eltern vor allem um nicht genügend Lehrkräfte pro Klasse und eine daraus folgende Vernachlässigung der Differenzierung: *„Ausgrenzung, Mobbing, viel zu wenig Zeit der Lehrkräfte um auf die besonderen Bedürfnisse einzugehen“*, sowie, mit zunehmendem Alter, die Wichtigkeit von Kontakten zu anderen behinderten Peers und das Engagement der Eltern. *„Integration funktioniert nur, dann wenn wir Eltern es zu unserem Vollzeitjob machen“*.

Bezogen auf die Ausbildung der Lehrkräfte, sprechen die Eltern nicht genügend Kompetenzen an, berichten von überforderten, nicht richtig ausgebildeten Lehrkräften sowie Sonderpädagogen, die zu wenig anwesend seien (*„nur 2x wöchentlich und dann für mehrere Schülerinnen und Schüler in der Klasse zuständig“*).

Bezüglich des Leistungsniveaus nennen viele Eltern zu viel Frustration ihrer Kinder, Demotivation (*„alle anderen besser und schneller“*), die Nichtgewährung von Nachteilsausgleichen sowie eine eher rückläufige Leistungsentwicklung in der Integration.

Bei der Klassengröße fordern die Eltern kleinere Klassen, auch um der Überforderung der Lehrer entgegenzuwirken.

Einige Eltern der Anna-Freud-Schule haben sich für diese „integrative Förderschule“ ausgesprochen und die Vorteile der Schulform aufgezeigt, da diese im Besonderen die Bedürfnisse von Schülern mit Körperbehinderung berücksichtigen kann: *„Seine Schule für Körperbehinderte nimmt ab Oberstufe Absolventen einer nahe gelegenen Realschule auf. In der ersten Woche widmeten sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur dem gegenseitigen Kennenlernen, sondern auch dem Einstimmen auf bestimmte Behinderungen und Situationen, die durch die Behinderungen entstehen können, z.B. Krampfanfälle. Die Behinderungen spielen auch bei der Planung der Oberstufenfahrt eine Rolle“* und *„Sie ist auf einer integrativen Förderschule und diese Erfahrungen sind super, da es "normal" ist, Klassenfahrten etc. nach den Körperbehinderten auszurichten“*.

7.3.3.2 Erfahrungen im Gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler der Förderschulen

Im Folgenden wird die Perspektive der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer früheren Erfahrungen an einer allgemeinen Schule dargestellt. Mit 48 % erhält man auch hier zunächst eine ähnlich hohe Quote auf die Frage an die Schüler, ob sie schon einmal auf eine allgemeine Schule gegangen seien, wobei auch hier die hohe Prozentzahl auf die besondere Schulkonzeption der Anna-Freud-Schule zurückzuführen ist. Ohne die Schüler der Anna-Freud-Schule bejahen 36,7 % einen früheren Besuch einer allgemeinen Schule. Dabei zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit einer Körperbehinderung, die vorher Erfahrungen an einer allgemeinen Schule gemacht haben, im Durchschnitt einen signifikant geringeren Unterstützungsbedarf haben als ihre Mitschüler ohne diese Erfahrungen (vgl. Abbildung 11). Alle Unterschiede, die in Abbildung 11 abgebildet sind, sind in multivariater Varianzanalyse signifikant.

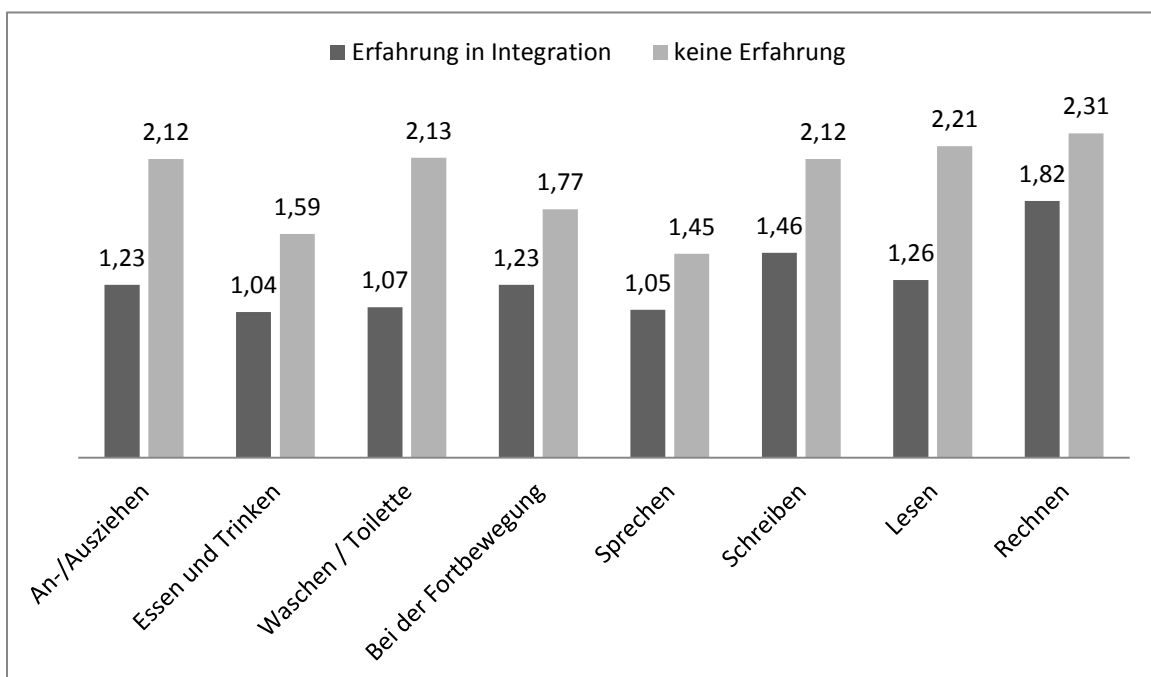


Abbildung 11: Unterstützungsbedarf von Schülern mit und ohne Erfahrung in der Integration (1= keine Hilfe, 5 = sehr viel Hilfe), ohne Anna-Freud-Schüler

Die Schülerinnen und Schüler, die die Schulform gewechselt haben, sollten ihre Erfahrungen anhand von drei Bereichen einschätzen, die auf den Ergebnissen der qualitativen Interviewstudie zu Gründen des Schulformwechsels basieren und der Abbildung 12 entnommen werden können. Auch diese Zahlen sind ohne die Schüler der Anna-Freud-Schule berechnet.

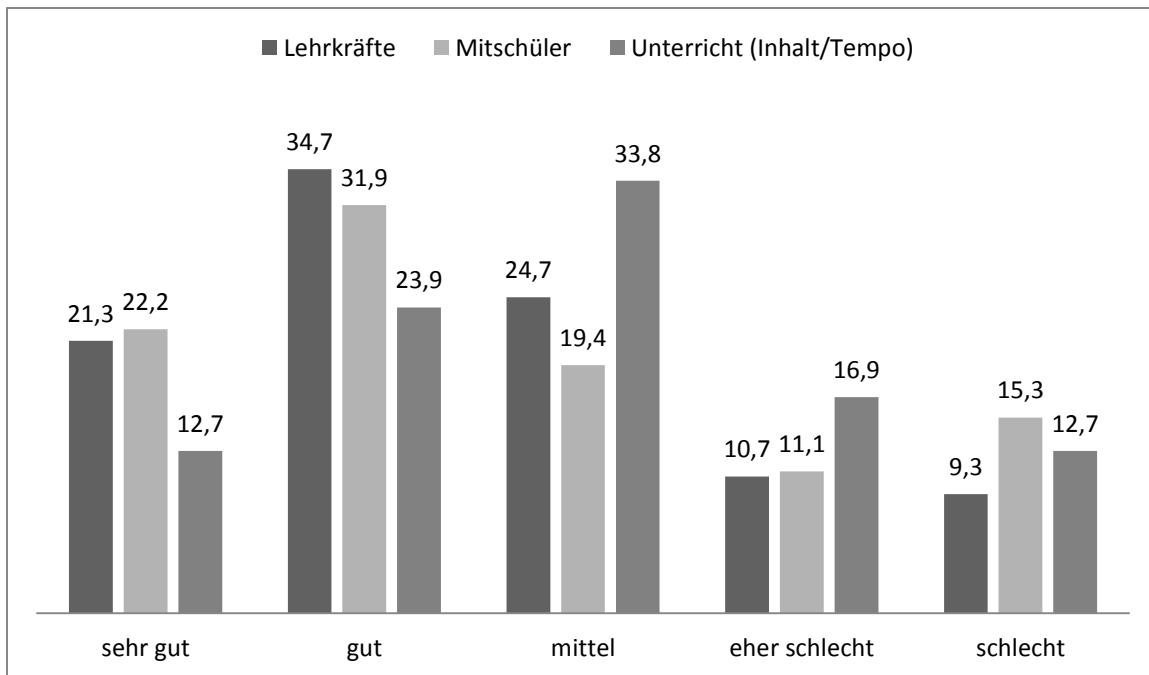


Abbildung 12: Einschätzungen der Förderschüler inwiefern Erfahrungen mit Lehrkräften, Mitschülern und der Unterrichts Anpassung im Rahmen des gemeinsamen Unterrichts positiv oder negativ beurteilt wurden (in Prozent, ohne Anna-Freud)

56 % der Schülerinnen und Schüler berichten von guten bis sehr guten, jeder fünfte Schüler dagegen von schlechten Erfahrungen mit den Lehrkräften an der allgemeinen Schule. Ebenso geben 54,1 % der Schülerinnen und Schüler an, ein gutes bis sehr gutes Verhältnis zu ihren Mitschülern gehabt zu haben, allerdings ist es hier bereits mehr als jeder vierte, der mit Mitschülern schlechte Erfahrungen gemacht hat. Am negativsten bewertet werden die Erfahrungen mit dem Unterrichtsstoff und dem Lerntempo, wo nur 36,6 % der Schülerinnen und Schüler von guten bis sehr guten, 29,6 % hingegen von schlechten Erfahrungen berichten und 33,8 % eine mittlere Einschätzung vornehmen.

Wie bereits bei den Eltern, sollte auch bei den Schülerinnen und Schüler anhand der offenen Frage, „*Hast Du dort sonstige Erfahrungen gemacht? Bitte benenne diese Erfahrungen kurz*“, ein umfassenderes Bild der Erfahrungen bzw. der Gründe des Schulformwechsels ermöglicht werden.

Die Schülerinnen und Schüler, die positive Erfahrungen gemacht haben, berichten, dass sie „*noch nie ernsthaft gemobbt [wurden]*“ und bei Problemen von der Lehrkraft Unterstützung bekommen haben: „*wenn mich andere geärgert haben, sollte ich das einem Lehrer sagen*“. Im sozialen Bereich heben sie besonders die Freundschaft zu nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschülern hervor und dass „*alle nett [waren und sie] haben mich respektiert*“. „*Ich hatte da echte Freunde*“.

Einige Schülerinnen und Schüler berichten aber auch davon, dass sie in der Integration/Inklusion „*den Unterschied zwischen Normalen und Menschen mit Behinderung erkannt [haben]*“ und ihre gemachten Erfahrungen „*nicht benennen [möchten]*“.

Schülerinnen und Schüler, die explizit von negativen Erfahrungen berichten, beziehen sich vor allem auf den sozialen Bereich, insbesondere auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler, aber auch auf die Lehrkräfte. Sie berichten von Außenseiterrollen, Akzeptanz- und Respektproblemen, Mobbing, Verständnislosigkeit sowie dem Phänomen, immer als etwas Besonderes gesehen zu werden: „*Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich aufgrund*

meiner Behinderung immer als etwas Besonderes gesehen wurde. Es hätte mir besser gefallen, wenn mich meine MitschülerInnen als "normalen" Menschen gesehen hätten“, „Durch Mobbing wurde ich suizidgefährdet, deshalb musste ich die Schule wechseln“, „Ich wurde gehänselt wegen meiner Krankheit. Ich wurde nicht akzeptiert und war in den Pausen sehr oft alleine. Manchmal wurde ich geschlagen“.

Des Weiteren nennen die Schülerinnen und Schüler den Leistungsbereich und das hohe Lerntempo als Hindernis. Es wurde „keine Rücksicht auf Langsamere“ genommen, „zu viel Stoff und zu wenig Zeit“ und dies zudem unter „[z]u viel Stress und Druck“.

Einige Schülerinnen und Schüler berichten von zu großen Klassen, mangelnder Barrierefreiheit an der Schule und nicht angepasstem Sportunterricht, sodass sie „nicht teilnehmen“ konnten: *„Ich konnte am Sportunterricht nicht teilnehmen, bzw. ich habe keine Beratung bekommen. Das war sehr deprimierend für mich. Zwei Jahre musste meine Mutter mit zum Sportunterricht. Angenehm war das nicht. Die nächsten zwei Jahre durfte ich Karteikarten abschreiben in den Sportstunden. Als ich in dieser Schule dann eine 1 in Sport hatte, habe ich vor Glück fast geheult“.*

7.3.3.3 Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte und Mitarbeitenden in Förderschulen

Auch alle Lehrkräfte und Mitarbeitenden der Förderschulen wurden mit der offenen Frage, *„In welchem/n Bereich/en lagen ggf. die Gründe für diesen Wechsel?“* um eine Einschätzung der vormaligen integrativen Schulsituation der „Wechsler“ gebeten.

Einschätzung der Lehrkräfte

Die Lehrerinnen und Lehrer der Förderschule beschreiben unterschiedliche Gründe in verschiedenen Bereichen. Zum einen sehen sie die Ursachen in den Akteuren, d.h. der Schülerin/dem Schüler selbst und den Mitschülerinnen und Mitschülern, zum anderen machen sie die Schulstruktur und –organisation für den Wechsel verantwortlich.

Gründe, die die Lehrerinnen in den Schülern selbst sehen, werden vor allem bezüglich eines auffälligen Verhaltens sowie aufgrund der Art und des Schweregrades der Behinderung formuliert. Des Weiteren vermuten die Lehrkräfte, dass besondere Charaktereigenschaften, ein schlechtes Selbstbild sowie die Art und Weise, wie mit der eigenen Behinderung durch die Schülerinnen und Schüler umgegangen wird, mitverantwortlich für das „Scheitern“ an einer allgemeinen Schule sein können. Zudem seien die Schülerinnen und Schüler überfordert gewesen, sowohl sozial als auch im Leistungsbereich. Im letztgenannten Bereich sehen die Sonderpädagoginnen einen weiteren zentralen Grund. Hier geht es vor allem um zu wenig, nicht genug individualisierte und angepasste Förderung, zu hohes Lerntempo sowie zu hohen Leistungsdruck.

Als Gründe für einen Wechsel nennen die Lehrkräfte auch den sozialen Bereich. Hier geht es vor allem um Mobbing, Ausgrenzung und Isolation durch die Mitschülerinnen und Mitschüler.

Im Bereich der Schulstruktur und –organisation nennen die Lehrkräfte vor allem den Übergang zwischen Grund- und weiterführender Schule. Aufgrund von GU-Platzmangel und nicht ausreichender Beratung sind die Schülerinnen und Schüler nach den Grundschuljahren auf eine Förderschule gewechselt. Außerdem tragen sehr hohe Klassengrößen, zu wenig

Personal, Überforderung der Lehrkräfte und Zeitmangel zu einem Wechsel bei. Überdies verweisen sie auf einen allgemeinen Mangel an Pflege- und Therapiemöglichkeiten, medizinischer und gesundheitlicher Betreuung sowie die häufig fehlende Barrierefreiheit und schlechten räumlichen und baulichen Ressourcen.

Einschätzung der Mitarbeitenden

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter machen ähnliche Gründe für diese Wechsel verantwortlich. Sie stellen besonders die Behinderung sowie die Eigenarten (das Verhalten) der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt kmE in den Vordergrund. Diese seien in den allgemeinen Schulen sozial und Leistungsmäßig vom hohen Tempo überfordert und könnten nicht ausreichend gefördert werden. Ebenfalls, wie die Lehrkräfte, sehen sie das mangelhafte schulische Angebot an Pflege- und Therapiemöglichkeiten sowie eine medizinische und gesundheitliche Versorgung. Ferner machen sie auch eine ungenügende Barrierefreiheit und räumliche und bauliche Ausstattung für Schulwechsel verantwortlich.

Da der Umgang mit sozialen Situationen einen sehr großen Stellenwert für das Gelingen schulischer Inklusion zu besitzen scheint, wurde dieser Bereich innerhalb der Fragebogenerhebung nochmals gesondert aufgegriffen, indem im Folgenden die Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen zum Umgang mit sozialen Situationen befragt wurden.

7.3.3.4 Umgang mit sozialen Situationen an den integrativen/inklusive Schulen

Mit der qualitativen Studie konnte festgestellt werden, dass negative Erfahrungen im sozialen Bereich bzw. im Verhältnis zu Mitschülern und Lehrkräften einen wesentlichen Grund für das Scheitern schulischer Inklusion darstellten. Dies hat sich durch die soeben aufgezeigten Ergebnisse der quantitativen Studie nochmals bestätigt. Selbstredend verhält es sich nicht so, dass an den beteiligten integrativen/inklusive Schulen Konflikte im sozialen Bereich nicht auftraten. Entscheidend ist jedoch, so ein zentrales Ergebnis der Interviewstudie, ob diese Problemlagen an der Schule wahrgenommen werden und welche Lösungsstrategien Anwendung finden. Auf Basis der Ergebnisse der Interviewstudie wurde daher die Frage formuliert, wie mit der Thematik Behinderung sowie mit sozialen Konfliktlagen an den integrativen/inklusive Schulen umgegangen wird.

Dass es auch an den beteiligten integrativen/inklusive Schulen gelegentlich zu sozialen Konflikten zwischen Schülern mit und ohne Behinderung kommt, zeigt zunächst die folgende Übersicht zur Frage: „*Wenn Sie an die inklusive Schul- und Unterrichtssituation denken: Kommt es hier gelegentlich zu manchen der folgenden Situationen?*“ Da kein Vergleich mit Einschätzungen von Lehrern der anderen Schulformen vorliegt, kann keine Aussage dazu getroffen werden, ob die Probleme an integrativen/inklusive Schulen häufiger oder seltener auftreten. Deutlich wird jedoch, dass auch an integrativen/inklusive Schulen von 38,2 % der Lehrerinnen und Lehrer angegeben wird, dass Verunsicherungen beim Umgang mit den Schülern mit Behinderung auftreten können und mehr als ein Drittel sehen auch hier Herausforderungen im sozialen Miteinander, denen durch pädagogisches Geschick begegnet werden muss.

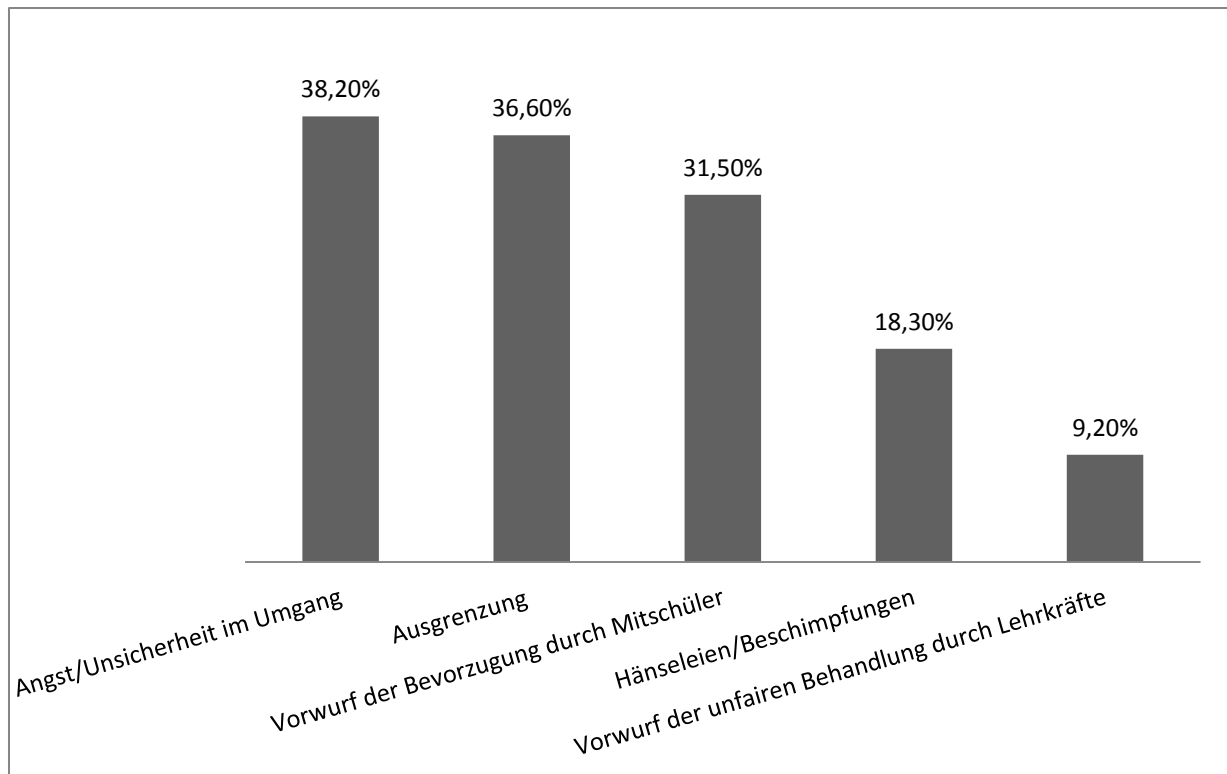


Abbildung 13: Zustimmung zur Frage „Wenn Sie an die inklusive Schul- und Unterrichtssituation denken: Kommt es hier gelegentlich zu manchen der folgenden Situationen?“ (Mehrfachnennung möglich)

Den qualitativen Interviews entsprechend finden sich in den offenen Antwortformaten (die die geschlossene Frage ergänzten) deutliche Hinweise darauf, dass diese Probleme *„nicht mit der Behinderung an sich zusammen (hängen), sondern mit der Persönlichkeit des Kindes“* bzw., *„das trifft auch auf nichtbehinderte Schüler zu“* oder *„Ausgrenzung einzelner behinderter Schüler kommt genauso gelegentlich vor, wie die Ausgrenzung Nichtbehinderter“* und *„dies kommt auch bei Regelkindern vor, Probleme im Umgang miteinander sind oft unabhängig von Behinderung“*. Benannt wird zudem gelegentlich, dass es *„mit unseren körperbehinderten Kindern keine Probleme (gibt). Probleme gibt es durchaus mal mit E-Schülern“*.

Die Ergebnisse der Interviewstudie weisen darauf hin, dass vor allem ein offener Umgang mit Behinderung an der Schule sowie ein Bewusstsein für Heterogenität von den Beteiligten der integrativen/inklusive Schulen für das Gelingen schulischer Inklusion als wesentlich betrachtet werden. Auf die Frage, wie mit den oben genannten Situationen an den integrativen/inklusive Schulen umgegangen wird, geben denn auch 76,3 % der Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen einen „allgemein offenen Umgang mit Behinderung an der Schule“ als wichtige Voraussetzung für das Gelingen schulischer Inklusion im sozialen Bereich an (vgl. Abbildung 14). Als wichtige Lösungsstrategien werden hierbei ebenso Elemente kommunikativer Art angesehen: 68,7 % geben demnach an, „Gespräche mit beteiligten Schülern“ zu führen oder „nichtbehinderte Schüler direkt anzusprechen“ (55 %).

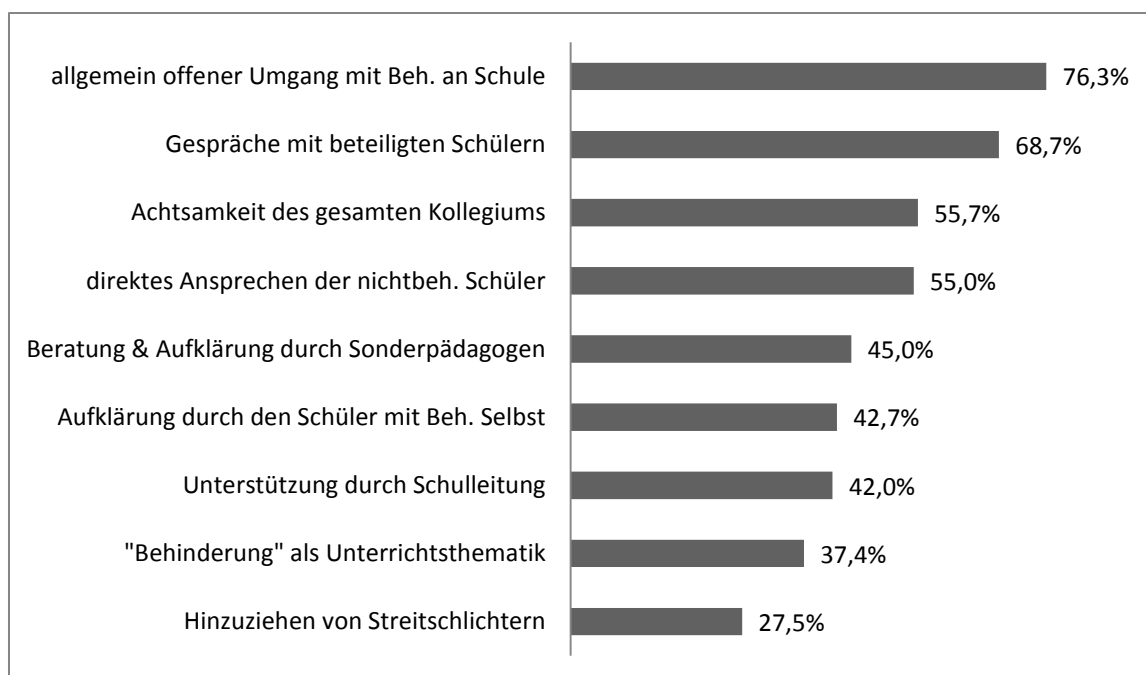


Abbildung 14: Umgang der Lehrkräfte mit Problemen in integrativen/inklusiven Schulen (Mehrfachnennung möglich)

Auch in den freien Ergänzungen zu dieser Frage wird immer wieder betont, „*das Wichtigste ist der offene Umgang, um Normalität zu erreichen*“.

Mit dem sozialen Bereich, einem nicht angepassten Unterricht und teilweise fehlenden strukturellen Rahmenbedingungen sowie einem fehlenden Platzangebot nach der Grundschule werden von allen Befragungsgruppen diejenigen Bereiche thematisiert, die bereits innerhalb der qualitativen Interviewstudie für einen Schulformwechsel ausgemacht werden konnten. Die Ergebnisse zu den Gründen des Schulformwechsels verdeutlichen damit, welche Bereiche für inklusive Schulentwicklungsprozesse besondere Bedeutung haben. An entsprechenden Stellen der folgenden Ausführungen wird daher Bezug darauf genommen. Ebenso sei auf die Ergebnisse der qualitativen Studie verwiesen, die mit der Ebene der Haltung und Einstellung, der unterrichtsbezogenen Ebene, der schulstrukturellen und schulorganisatorischen sowie schließlich der außerschulischen Ebene eben jene Bedingungen fokussieren, deren Fehlen zu den Schulformwechsel geführt hat.

7.3.4 Inklusion und Schulentwicklung

Mit einem dritten Fokus wird nun die Perspektive auf den Zusammenhang von Inklusion und Schulentwicklung gerichtet. Die Bedeutung der Haltung für die Schaffung gelingender Bedingungen schulischer Inklusion legte nahe, ebenfalls unterschiedliche Aspekte schulentwicklungsrelevanter Faktoren genauer zu untersuchen. Hierbei sollte erstmalig erfasst werden, wie die beteiligten Lehrkräfte, Eltern und Schüler die Möglichkeiten schulischer Inklusion für die heterogene Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung einschätzen. Ebenso wurde in diesem Kontext die Bereitschaft zur Umsetzung schulischer Inklusion an den einzelnen Schulformen

und bei den einzelnen Beteiligten sowie konkrete Unterstützungserfordernisse und Voraussetzungen eines derartigen Prozesses erfragt.

7.3.4.1 Einschätzung schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung aus Sicht der einzelnen Befragungsgruppen

Anhand mehrerer, teilweise bewusst provokativ formulierter Items, sollten die Beteiligten ihre persönlichen Einschätzungen zur schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung zum Ausdruck bringen. Es wurde vermutet, dass Eltern, Lehrkräfte und Mitarbeiter der Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung den derzeit gegebenen integrativen/inkluisiven Unterrichtsmöglichkeiten skeptischer und dem Lernort Förderschule positiver gegenüber eingestellt sind, als die gleichen Gruppen an integrativen/inkluisiven Schulen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragestellung dargestellt (vgl. Tabelle 29). Statistisch wurden die Effekte mit Hilfe einer multivariaten Varianzanalyse getrennt für Eltern und Lehrer der unterschiedlichen Schulformen getestet.

Tabelle 29: Mittelwerte der Einschätzungen zur schulischen Inklusion (1= volle Zustimmung, 3 = neutral, 5 = volle Ablehnung)

Gestellte Fragen	Eltern		Lehrkräfte			Mitarbeiter
	FS	IS	FS	AS	IS	FS
Kinder mit und ohne Behinderung lernen gegenseitig voneinander.	1,74	1,34	1,66	1,76	1,40	
Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert.	2,72	3,73	2,65	3,58	3,79	2,35
Der Schulbesuch in einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern.	2,67	3,65	2,88	3,65	3,94	2,41
Die Unsicherheit im Umgang mit körperbehinderten Schülern nimmt im Laufe der Zeit ab.	2,00	1,46	1,63	1,58	1,42	
Schüler ohne Behinderung können in der schulischen Inklusion ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen.	3,60	4,30	3,71	3,88	4,44	
Werden Schüler mit Körperbehinderung in der Förderschule unterrichtet, so sind sie im späteren Leben häufig sozial isoliert.	3,03	2,33	3,44	2,82	2,40	3,49
Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind.	2,22	3,63	2,35	3,24	3,77	1,82
Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der Förderschule.	2,74	1,66	2,84	2,14	1,60	3,42
Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert.	2,82	3,71	2,93	3,75	3,98	2,58
Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Förderschule am besten gefördert.	2,12	3,67	2,18	3,08	3,85	1,65
Schulische Integration/Inklusion bedarf einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte/Mitarbeitenden.	1,25	1,38	1,21	1,60	1,88	1,15
Für die schulische Integration/Inklusion ist die Einstellung der Lehrkräfte/Mitarbeitenden zentral/am wichtigsten.	1,61	1,74	1,45	1,60	1,58	1,26
(Viele) Schüler mit Körperbehinderung werden in der allgemeinen Schule am besten gefördert.	3,50	2,53	3,41	2,69	2,17	3,81

Vergleich der Eltern

Da in einer ersten multivariaten Varianzanalyse der Elternschaft der integrativen/inklusiven Schulen in keinem der 13 Items Unterschiede zwischen den Eltern von Kindern mit und ohne Behinderung festgestellt werden konnte, wurde die Gruppe für die weiteren Berechnungen nicht mehr aufgeteilt. Die Einstellungen in allen Items waren zwischen den Eltern der Förderschule und der integrativen/Inklusiven Schule unterschiedlich. Lediglich die Aussage „Für die schulische Integration/Inklusion ist die Einstellung der Lehrkräfte/Mitarbeitenden zentral/am wichtigsten“ wurde von beiden Gruppen als sehr wichtig beurteilt.

Nutzt man die statistische Größe des η^2 als ein Maß für die Bedeutung eines gefundenen Unterschieds, fällt besonders eine unterschiedliche Haltung der Eltern in folgenden Aussagen auf (absteigend nach dem Ausmaß an Varianzaufklärung sortiert, wobei nur Aussagen aufgeführt sind, deren Anteil an Varianzaufklärung η^2 über 10% liegt).

Tabelle 30: wesentliche bedeutsame Unterschiede in den Einstellungen der Elternschaft (1= volle Zustimmung, 3 = neutral, 5 = volle Ablehnung; FS = Förderschule, IS = integrative/inklusive Schule); Angaben in Mittelwerten - nach dem Anteil an Varianzaufklärung sortiert ($\eta^2 > 10\%$)

Eltern FS	Eltern IS	
2,12	3,67	Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Förderschule am besten gefördert.
2,22	3,63	Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind.
2,74	1,66	Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der Förderschule.
3,50	2,53	(Viele) Schüler mit Körperbehinderung werden in der allgemeinen Schule am besten gefördert.
2,67	3,65	Der Schulbesuch in einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern.
2,72	3,73	Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert.
2,82	3,71	Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert.

Betrachtet man die Aussagen der Eltern der Förderschüler insgesamt, lässt sich – wie angenommen – eine positivere Haltung der Förderschuleltern zur Förderschule und der Eltern der Integrationsschüler zur integrativen/inklusiven Schule finden. Dieser Vergleich von Förder- und Integrationsschule darf nun allerdings nicht dazu verleiten, den Förderschulen eine ablehnende Haltung gegenüber schulischer Inklusion zu unterstellen. Zwar fallen die Aussagen gegenüber den integrativen/inklusiven Schulen durchaus skeptischer aus. Dennoch zeigt sich bei näherer Betrachtung zunächst, dass sich die Mittelwerte der Aussagen oftmals im neutralen Bereich ($m=3$) bewegen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass, wie die Ergebnisse in Kapitel 7.2.3 gezeigt haben, den Schülern an Förderschulen ein höherer Unterstützungsbedarf im lebenspraktischen und schulischen Bereich zugeschrieben wird, als den Schülern mit Behinderung im gemeinsamen Unterricht.

Beide Elterngruppen sind sich dagegen einig, dass schulische Integration/Inklusion einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte/Mitarbeitenden bedarf und diese besonders wichtig ist.

Auch sind beide Elterngruppen der Meinung, dass Kinder mit und ohne Behinderung voneinander lernen können.

Vergleich der Lehrkräfte

Beim Vergleich der Lehrkräfte zeigen sich in einer multivariaten Varianzanalyse Unterschiede in 11 der 13 Items. In der Einschätzung, dass die Unsicherheit im Umgang mit Schülern mit Körperbehinderung im Laufe der Zeit abnimmt und für die schulische Integration/Inklusion die Einstellung der Lehrkräfte am wichtigsten ist, stimmen die Gruppen überein. Lehrkräfte aller drei Schulformen sehen dies als zentral (vgl. Tabelle 29).

Sortiert man auch hier die Aussagen nach ihrer Unterschiedlichkeit mit Hilfe der statistischen η^2 -Größe ergibt sich die in Tabelle 31 dargestellte Verteilung.

Tabelle 31: wesentliche bedeutsame Unterschiede in den Einstellungen der Lehrerschaft (1= volle Zustimmung, 3 = neutral, 5 = volle Ablehnung; FS = Förderschule, AS = allgemeine Schule, IS = integrative/inklusive Schule); Angaben in Mittelwerte, nach dem Anteil an Varianzaufklärung sortiert ($\eta^2 > 10\%$)

FS	AS	IS	
2,35	3,24	3,77	Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der FS wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind.
2,18	3,08	3,85	Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der FS am besten gefördert.
3,41	2,69	2,17	(Viele) Schüler mit Körperbehinderung werden in der AS am besten gefördert.
2,65	3,58	3,79	Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert.
2,84	2,14	1,60	Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der FS.
2,93	3,75	3,98	Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert.
2,88	3,65	3,94	Der Schulbesuch in einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern.
3,44	2,82	2,40	Werden Schüler mit Körperbehinderung in der FS unterrichtet, so sind sie im späteren Leben häufig sozial isoliert.
1,21	1,60	1,88	Schulische Integration/Inklusion bedarf einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte/Mitarbeitenden.

Die deutlichsten Unterschiede in den Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer der drei Schulformen bestehen in ihrer Ansicht, welcher Förderort für die schulische und soziale Entwicklung am geeignetsten ist und wo sich die Kinder am wohlsten fühlen: Lehrer der Förderschule präferieren die Förderschule, Lehrer der integrativen/inklusive Schule die integrative/inklusive Schule und Lehrer der allgemeinen Schulen nehmen eine Mittelposition ein.

Darüber hinaus wurden für die Lehrkräfte einzelne, inhaltlich spezifizierte Frageitems entwickelt, deren Ergebnisse in Tabelle 32 dargestellt sind.

Tabelle 32: Mittelwerte der Einschätzungen der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion (1= volle Zustimmung, 3 = neutral, 5 = volle Ablehnung)

FS	AS	IS	
1,62	2,28	2,56	Schüler mit einer Körperbehinderung beanspruchen im Vergleich zu nichtbehinderten Schülern mehr Zeit der Lehrkraft.
4,01	3,57	3,04	Lehrkräfte der allgemeinen Schulen verfügen über genügend Kompetenz, um schulische Inklusion zu gestalten.
2,14	2,37	3,01	Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung sind aufgrund der Begegnung mit dem Phänomen Behinderung oftmals emotional überfordert.
2,56	2,19	2,23	Sonderpädagoginnen und -pädagogen verfügen über genügend Kompetenz, um schulische Inklusion zu gestalten.
2,78	2,69	3,32	Die angemessene Förderung von Schülern mit Körperbehinderung erfordert zu viel Zeit für Kooperationen mit Eltern, Kollegen, Therapeuten sowie weiteren Fachkräften.
-	2,59	2,07	Mir ist es möglich, meinen Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder mit und ohne Körperbehinderung anzupassen.

In der statistischen Analyse erweisen sich alle Einschätzungen als different, bis auf die Aussage, dass Sonderpädagoginnen und -pädagogen über genügend Kompetenz verfügen, um schulische Inklusion zu gestalten. Hier waren alle Befragten eher zustimmend, wobei die Sonderpädagoginnen und -pädagogen selber tendenziell am skeptischsten waren.

Die größte Unterschiedlichkeit der drei Gruppen besteht in der Aussage, dass Schüler mit einer Körperbehinderung im Vergleich zu nichtbehinderten Schülern mehr Zeit der Lehrkraft benötigen. Die Beteiligten der Förderschulen bejahen diese Aussage um einen ganzen Punktwert stärker als die Lehrkräfte der integrativen/inkluisiven Schulen. Der zweitgrößte Effekt besteht in der Aussage, dass Lehrkräfte der allgemeinen Schulen über genügend Kompetenz verfügen, um schulische Inklusion zu gestalten. Zwar fällt der Mittelwert der integrativen/inkluisiven Schulen hierbei mit 3,04 auch eher skeptisch aus, mit einem Mittelwert von 4,01 verneinen die Förderschullehrkräfte diese Aussage jedoch um einiges vehementer. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen selbst machen mit einem Mittelwert von 3,57 deutlich, dass sie einen deutlichen Kompetenzbedarf zur schulischen Inklusion haben. Die übrigen Effekte sind der Tabelle zu entnehmen.

Einschätzungen der Mitarbeitenden

Die Gruppe der Mitarbeitenden der Förderschulen ist zum Vergleich in Tabelle 33 dargestellt. Es fällt auf, dass die Antworten zur Einstellung eines Förder- oder allgemeinen Schulbesuches von Schülern mit Körperbehinderung in dieser Befragungsgruppe am deutlichsten pro Förderschule ausfallen. Wie auch bei den Lehrern wurden spezifische Items zur Einschätzung schulischer Inklusion für die Mitarbeitenden formuliert.

Tabelle 33: Mittelwerte der Einschätzungen der Mitarbeitenden zur schulischen Inklusion (1 = voll, 3 = neutral, 5 volle Ablehnung)

Für eine angemessene Nutzung von Hilfsmitteln bedarf es der Anwesenheit von Therapeuten und Pflegekräften an der Schule.	1,18
Für meine Arbeit benötige ich eine unterstützende Grundhaltung aller Lehrkräfte.	1,30
Ich benötige einen gesonderten Raum, um mit den kb Schülern angemessen arbeiten zu können.	1,35
Schulische Inklusion bedarf auch eines therapeutischen und pflegerischen Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte.	1,37
Es besteht die Gefahr, dass therapeutische oder pflegerische Angebote in der schulischen Inklusion in Zukunft sehr stark von der Durchsetzungsfähigkeit der Eltern abhängen werden.	1,57
Ich befürchte, dass diese unterstützende Grundhaltung in der allgemeinen Schule weniger vorhanden ist.	1,99
Die über die eigentliche Therapie oder Pflege hinausgehende Kooperation mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen ist auch in der schulischen Inklusion schwer zu verwirklichen.	2,02
Schüler in der Integration/Inklusion nutzen ihre Hilfsmittel seltener als in der FS.	2,21
Es besteht die Gefahr, dass therapeutische oder pflegerische Angebote in FS in Zukunft sehr stark von der Durchsetzungsfähigkeit der Eltern abhängen werden.	2,26
Die über die eigentliche Therapie oder Pflege hinausgehende Kooperation mit den Sonderpädagoginnen und -pädagogen ist auch in der FS schwieriger geworden.	3,16

Hier zeigt sich, dass aus Sicht der Mitarbeitenden und begleitenden Therapeuten, eine unterstützende Haltung der Lehrkräfte, ein spezifisches Raumangebot und Fortbildungen in therapeutischen Fragen als besonders wichtig angesehen werden, wobei die Befragten eher Skepsis zeigen, ob diese Bedingungen auch in der allgemeinen Schule verwirklicht werden können. Darüber hinaus bringen die Mitarbeiterinnen ihre Sorge zum Ausdruck, dass die Gefahr besteht, dass therapeutische oder pflegerische Angebote in der schulischen Inklusion in Zukunft sehr stark von der Durchsetzungsfähigkeit der Eltern abhängen werden ($m=1,57$), diese Gefahr aber zukünftig durchaus auch an den Förderschulen gesehen wird ($m=2,26$). Zudem sind die Mitarbeitenden der Ansicht, dass die über die eigentliche Therapie oder Pflege hinausgehende Kooperation mit den Sonderpädagoginnen in der schulischen Inklusion schwerer zu verwirklichen ist ($m=2,02$) als in der Förderschule ($m= 3,16$).

7.3.4.2 Einstellungen / Haltungen zur Umsetzung schulischer Inklusion

Nachdem im vorangegangenen Teil eher allgemeine Fragen zur Einschätzung schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung thematisiert wurden, fokussiert der folgende Aspekt die Frage, ob die Beteiligten der Förder-, Integrations-/Inklusion- und der allgemeinen Schulen die Umsetzung schulischer Inklusion für sich oder ihre jeweilige Schule in Betracht ziehen.

Perspektive der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen

Die folgende Frage an die Schülerinnen und Schüler gibt eine Orientierung darüber, wie viele körper- und mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler der befragten Förderschulen derzeit gerne eine Schule besuchen würden, an der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen. Abbildung 15 zeigt, dass dieser Wunsch bei mehr als jedem dritten befragten Schüler besteht (37,2%). Jeder fünfte Schüler (20,6%) lehnt den

Schulbesuch einer allgemeinen Schule für sich selbst jedoch ab. Mit 42,2% liegt die Quote der unentschlossenen Schüler dabei sehr hoch.

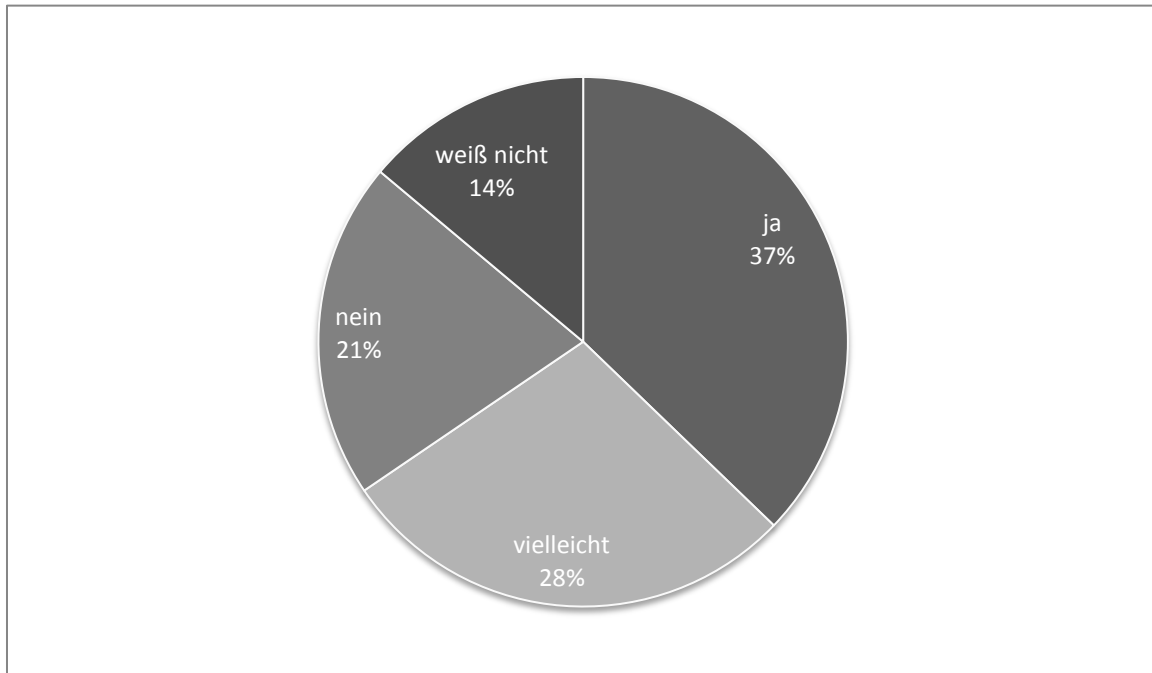


Abbildung 15: Antworten der Förderschüler auf die Frage „Wenn Du die Wahl hättest, würdest Du dann gerne eine Schule besuchen, an der Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen?“

Vergleicht man zu dieser Fragestellung die Gruppe der Schüler, die bereits eine allgemeine Schule besucht haben mit denjenigen Schülern, die bisher keine allgemeine Schule besucht haben, so können keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Untersucht man im Weiteren, ob sich die Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung, die sich ein Wechsel in den gemeinsamen Unterricht vorstellen können, von denen unterscheiden, die sich keinen Wechsel vorstellen können, ergibt sich mit Hilfe einer multivariaten Varianzanalyse und den Variablen Alter, Unterstützungsbedarf sowie den Fragen zur Schulsituation (Fragen 4.1-4.6, 5.1-5.5) nur ein signifikanter Unterschied: Schüler, die wechseln wollen, fühlen sich in ihrer Schule nicht so wohl ($m = 1,98$; $sd = 1,16$) wie ihre Mitschüler, die sich einen Wechsel nicht vorstellen können ($m = 1,50$; $sd = ,79$).

Mit der Frage, ob sie gerne eine allgemeine Schule besuchen würden, wurden die Schülerinnen und Schüler zu ihrem diesbezüglichen subjektiven Wunsch gefragt. Die folgende Frage, „*In der Schulpolitik wird gerade darüber gesprochen, dass in Zukunft alle Schülerinnen und Schüler ein und dieselbe Schule besuchen sollen. Das nennt man Inklusion. Wie findest Du diese Überlegungen?*“, zielt hingegen auf die Einschätzung der Schüler, wie sie der Umsetzung der schulischen Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler gegenüberstehen.

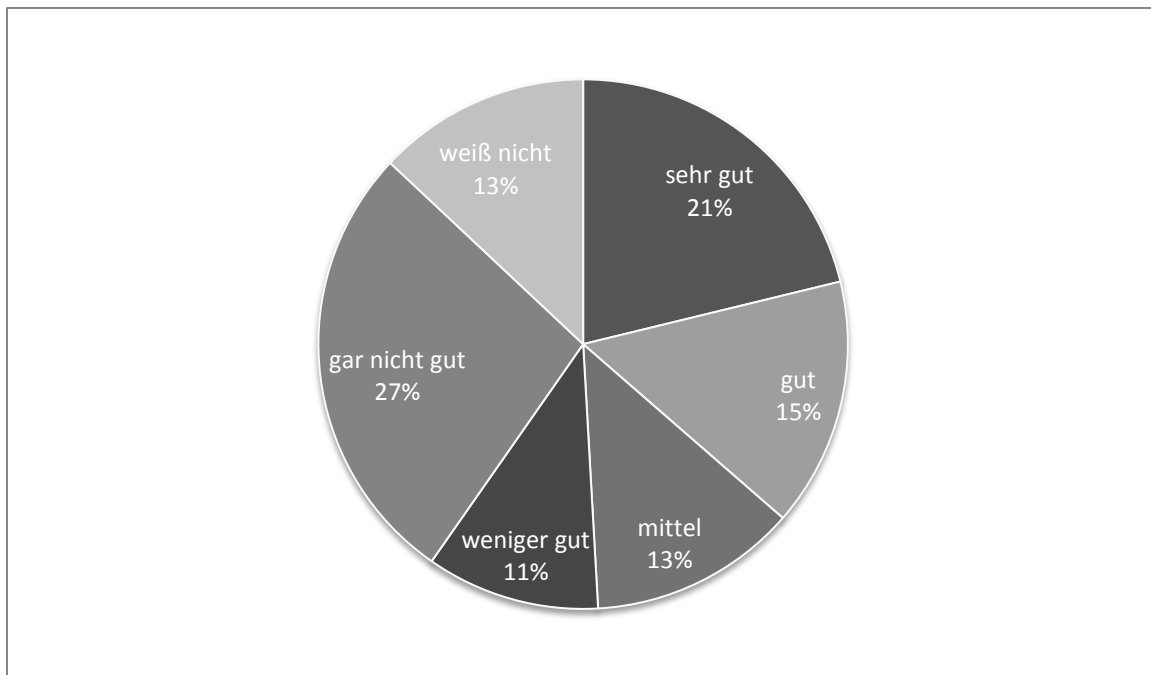


Abbildung 16: Antworten der Förderschüler auf die Frage „In der Schulpolitik wird gerade darüber gesprochen, dass in Zukunft alle Schülerinnen und Schüler ein und dieselbe Schule besuchen sollen. Das nennt man Inklusion. Wie findest Du diese Überlegungen?“

Abbildung 16 zeigt, dass 36,4 % der Schüler eine positive Haltung (sehr gut-gut) zu einer inklusiven Schulpolitik einnehmen, also annähernd so viele Schüler, die sich auch für sich selbst einen Platz im gemeinsamen Unterricht vorstellen können (37,2 %). Auffällig ist, dass die Quote der unentschlossenen Schüler mit 25,7 % (Summe der Angaben „mittel“ und „weiß nicht“) hier um 16,5 % geringer ausfällt als in der eher subjektiv bedeutsamen Frage (42,2 %), zugleich die Quote einer eher ablehnenden Haltung mit 37,9 % hingegen um 17,3 % stark erhöht ist (20,6 %). Dieses Ergebnis spricht für eine bewusste Wahrnehmung der Verschiebung des Fragehorizontes (persönliche Fragestellung versus „alle“ Schüler). Es ist deshalb davon auszugehen, dass hier eine Haltung deutlich wird, die die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung, die keinen Fragebogen ausgefüllt haben oder dies aufgrund der Schwere der Behinderung nicht konnten, sensibel wahrnimmt.

Werden auch bei dieser Frage die Schüler, die bereits Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht gemacht haben, mit den Schülern ohne diese Erfahrung verglichen, zeigt sich, dass Schüler, die noch keine Erfahrungen im GU gemacht haben, einer inklusionsfreundigen Politik eher positiv gegenüber eingestellt sind, wie sich in einem kleinen, aber signifikanten Unterschied beim mittleren Antwortverhalten zeigt: Während sich für die Schüler, die noch keine Erfahrung mit dem gemeinsamen Unterricht hatten, im Durchschnitt ein Wert von 2,81 ergab (sd = 1,60), lag der Mittelwert der Schüler mit Integrationserfahrung bei 3,28 (sd = 1,61).

Schüler der Förderschule, die einer inklusionsfreundigen Politik eher positiv gegenüberstehen, unterscheiden sich von ihren Mitschülern mit einer eher negativen Haltung zu Inklusion lediglich in zwei Merkmalen. Eine multivariate Varianzanalyse mit den Variablen Alter, Unterstützungsbedarf sowie den Fragen zur Schulsituation (Fragen 4.1-4.6, 5.1-5.5) ergibt, dass Schüler, die einer inklusiven Schulpolitik eher positiv gegenüberstehen, sich in der Schule weniger wohlfühlen oder sich weniger von ihren Lehrern ernst genommen fühlen.

Tabelle 34: durchschnittliches Wohlbefinden und Gefühl, ernst genommen zu werden, bei Schülern mit einer positiven oder negativen Haltung zur Inklusiven Schulpolitik

	positive Haltung zu einer Inklusiven Schulpolitik	negative Haltung zu einer Inklusiven Schulpolitik
Ich fühle mich in meiner Schule (1 = sehr wohl, 5 völlig unwohl)	1,91 (sd = 1,13)	1,53 (sd = ,77)
Hast du das Gefühl, deine Lehrer nehmen dich mit deinen Stärken und Schwächen ernst? (1 = immer, 5 = nie)	1,75 (sd = ,98)	1,44 (sd = ,68)

Perspektive der Eltern an Förderschulen zur Umsetzung schulischer Inklusion

Auch die Eltern der Förderschulen wurden gefragt, ob sie sich einen Wechsel ihres Kindes in eine Schule vorstellen können, an der Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen. Die Angaben der Eltern waren nahezu identisch mit denen der Schüler und dies, obwohl die Stichprobe der Eltern auch jüngere und schwerer beeinträchtigte Schüler umfasst. Demnach können sich 36,7% der befragten Eltern einen Wechsel ihres Kindes in eine Schule vorstellen, in der Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen, während 25,6% einen Wechsel ablehnen. 37,7% der Eltern sind unentschieden oder können sich teilweise einen Wechsel vorstellen.

Wie bereits bei den Schülern, wurde auch hier analysiert, was die Eltern der Förderschule, die sich einen Wechsel ihres Kindes in eine integrative/inklusive Schule vorstellen können, von den Eltern unterscheidet, die sich diesen Wechsel nicht vorstellen können. Die Merkmale und Aussagen der Eltern sind in Tabelle 35 dargestellt.

Tabelle 35: Vergleich der Eltern von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen, die sich einen Wechsel vorstellen bzw. nicht vorstellen können

	Eltern, die sich einen Wechsel gut vorstellen können		Eltern, die sich keinen Wechsel vorstellen können	
	m	sd	m	sd
Alter des Kindes	12,91	3,30	12,76	3,27
Anzahl an Behinderungen*	1,64	1,05	2,38	1,34
Mittlerer Unterstützungsbedarf*	,54	,74	1,14	1,12
Durchschnittliche Zufriedenheit mit dem schulischen Bildungsangebot* ¹¹	2,13	,77	1,89	,57
Therapiebedarf des Kindes	1,33	,99	1,38	,85
Gerne zur Schule* ¹¹	1,69	,86	1,47	,58
Wohlfühlen* ¹¹	1,69	,84	1,49	,72
Bedürfnisse wahrgenommen* ¹¹	1,91	,91	1,56	,66
Nichtbehinderte Freunde in Freizeit* ¹¹	2,76	1,47	3,44	1,38

¹¹ Eine niedrige Zahl steht für eine höhere Ausprägung in der Variablen.

Der Übersicht sind folgende signifikante Unterschiede zwischen den Eltern, die sich einen Wechsel ihres Kindes in die Integration/Inklusion vorstellen bzw. nicht vorstellen können, zu entnehmen (die Signifikanzprüfung wurde mit einer multivariaten Varianzanalyse durchgeführt):

- Eltern, die sich einen Wechsel vorstellen können, sind eher weniger zufrieden mit dem schulischen Bildungsangebot und ihre Kinder gehen, aus ihrer Sicht, eher weniger gerne zur Schule, fühlen sich eher weniger wohl in der Schule und ihre Bedürfnisse werden – laut Aussagen der Eltern – eher weniger gut wahrgenommen. Dennoch ist das Niveau der Antworten, und damit die Zufriedenheit insgesamt, noch deutlich im positiven Bereich.
- Eltern, die sich einen Wechsel nicht vorstellen können, geben einen höheren Unterstützungsbedarf sowie eine höhere Anzahl an Behinderungen ihres Kindes an.
- Die Kinder von Eltern, die sich einen Wechsel vorstellen können, haben nach Aussage der Eltern mehr freundschaftliche Kontakte zu nichtbehinderten Schülern in der Freizeit.

Zusätzliche Analysen zur Überprüfung, ob das Antwortverhalten der Eltern von ihrem sozioökonomischen Status beeinflusst wird oder ob es Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarstufeneltern gibt, brachten keine Hinweise auf ein unterschiedliches Antwortverhalten der jeweiligen Gruppen.

Im Folgenden sind die umfangreichen, anhand eines offenen Frageformates erfassten Begründungen der Eltern dargestellt, ob sich einen Wechsel ihres Kindes an eine allgemeine Schule vorstellen bzw. nicht vorstellen können.

Gründe der Eltern für einen Wechsel an eine allgemeine Schule

Die bei dieser Fragestellung offene Antwortmöglichkeit nutzten zahlreiche Eltern. Eltern, die den Besuch der allgemeinen Schule positiv einschätzen, benannten zusammenfassend vor allem soziale und leistungsbezogene Gründe, das Lernen und Profitieren behinderter und nichtbehinderter Kinder voneinander, die Öffnung der Gesellschaft, die Förderung sozialer Kompetenz aller, höhere Schulabschlüsse, den kürzeren Schulweg, die sozialen Kontakte vor Ort, bessere Aussichten im nachschulischen Leben und die Aufhebung der Isolierung durch die Förderschule:

Die Förderschuleltern sehen die **sozialen Kontakte „zu nicht behinderten Menschen“**, die durch eine integrative Beschulung verstärkt werden, als wichtigsten Punkt an (47 Nennungen). Sie gehen davon aus, dass Schüler mit Behinderung nicht „isoliert“ und „ausgegrenzt“ werden und leichter soziale Kontakte zu Mitschülern im Wohnumfeld aufbauen können. Das Voneinander-Lernen und Profitieren wird ebenfalls sehr häufig genannt (42 Nennungen): *„Weil behinderte und nichtbehinderte Kinder voneinander lernen können“; Weil ich aus dem privaten Umfeld und aus dem Kindergarten weiß, wie sehr alle vom Miteinander profitieren“; „Die Lernqualität ist bedeutend höher“.*

Die **Öffnung der Gesellschaft** und damit ein besserer Umgang zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern ist ein weiterer wichtiger Aspekt (23 Nennungen): *„Die Gesellschaft muss lernen mit Körperbehinderten auszukommen und die Behinderten sollten sich als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft sehen und begreifen, ohne Sonderstatus, aber mit gegenseitigem Respekt und Toleranz“; „Außerdem würde das Verständnis späterer Generationen für Menschen mit Behinderung gestärkt. Die Integration in die Gesellschaft der Erwachsenen gelänge leichter“.*

Zudem benennen die Eltern die **Förderung sozialer Kompetenzen aller**, sowohl der nichtbehinderten als auch der behinderten Mitschüler: *„Rücksicht und Toleranz kann man nicht besser fördern!“*.

Einige Eltern erwarten für ihre körperbehinderten Kinder an einer allgemeinen Schule einen **höheren Schulabschluss** als an der Förderschule und generell höhere Leistungsanforderungen in einer integrativen/inklusive Klasse (17 Nennungen).

Ferner sehen die Eltern (12 Nennungen), dass die Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Behinderungen in Integrations-/Inklusionsklassen von Anfang an auf das Leben in der Gesellschaft vorbereitet und mit „normalen“ Anforderungen konfrontiert werden, denen sie sich später sowieso stellen müssen: *„Weil man im wahren Leben ja auch miteinander auskommen muss, ob mit oder ohne Behinderung“*.

Weitere genannte Gründe, die für einen Wechsel in eine integrative/inklusive allgemeine Schule sprechen, sind der kürzere Schulweg (7 Nennungen) sowie frühere positive Erfahrungen an der Grundschule und im Kindergarten (4 Nennungen).

Sechs Eltern, deren Kinder an der Anna-Freud-Schule sind, nennen unterschiedliche positive Gründe und Vorteile, die für diese spezielle Schulform sprechen: *„Die Klasse besteht aus Körperbehinderten und mobilen Kindern und aus Kindern mit wenig und vielen Beeinträchtigungen, von allem etwas, für meinen Sohn die beste Schulform“*; *„Unser Kind fühlt sich wohl an der Schule. Er gehört zu den "gesunden" in der Klasse und ist anderen körperlich Behinderten sehr hilfsbereit. Er hat großes Verständnis für andere entwickelt“*; *„Weil meine Tochter diese Schulform schon besucht und ich sehr zufrieden bin“*; *„da ich genau auf eine integrative Förderschule meine Tochter geschickt habe, lernen dort Kinder mit und ohne Behinderung zusammen, aber die behinderten sind in der "Überzahl". Nur eine Förderschule hat eine Zukunft“*; *„weil er schon drin ist und sich wohl fühlt“*.

Gründe der „unentschlossenen“ Eltern

73 von 393 Eltern gaben an, sich teils/teils bereits mit einem Wechsel ihres Kindes in die Integration/Inklusion auseinandergesetzt haben. Diese Eltern haben häufig beide Seiten gesehen und haben sowohl Positives als auch Schwierigkeiten und Probleme aufgezeigt. Hier hatten vor allem die noch nicht überall zufriedenstellend gegebenen Rahmenbedingungen eine zentrale Bedeutung: *„ja: soziale Kontakte wohnortnah; die Welt der 'Nicht-Behinderten' kennenlernen nein: Überforderung durch Lärm, Tempo, Klassengröße; Hänseleien werden nicht zu vermeiden sein; ich kann mir nicht vorstellen, dass es ein gutes Therapieangebot gibt“*.

12 Eltern gaben an, dass eine Zustimmung zu einem Wechsel **abhängig von der Behinderung**, des Umgangs der Lehrkraft mit Behinderungen sowie der Schulform wäre: *„Durch die Schwere seiner Behinderung könnte zwar Kontakt hergestellt werden, aber auch teils der Schulunterricht gestört werden“*; *„Hängt vom jeweiligen Schüler und vom Schulkonzept ab“*; *„es kommt auf die Schulform, die Mitschüler und die Ausbildung der Lehrkräfte an“*. Ein weiterer Grund für die Antwortkategorie teils/teils ist die Angst vor Außenseiterpositionen, Hänseleien und Mobbing, aber auch bereits gemachte Erfahrungen in der Integration/Inklusion: *„bin mit jetziger Schule total zufrieden, meinem Kind geht es nun gut nach der schlechten Grundschulerfahrung. Wäre der GU besser gewesen, hätte ich auch bessere Meinung über Inklusion. Für viele Kinder ist Inklusion eine super Lösung“*.

Die Eltern sind der Meinung, dass Integration/Inklusion mit der Einschulung anfangen muss und dass daher ein späterer Wechsel indiskutabel ist. Zudem ist ihnen *„wichtig [...]“*, dass

Lehrer Schülern ohne Behinderungen Aufklärungsarbeit geben. Es muss vermittelt werden, wie man mit Behinderten umzugehen hat. Voraussetzung ist, dass die gesunden Schüler die kranken Schüler akzeptieren und nicht hänseln und gewisse Rücksicht nehmen. Ich denke, dass das erst in einigen Jahren möglich ist. Heute gibt es Ziele, integrative Kindergärten, dort lernen gesunde Kinder von Anfang an mit kranken umzugehen“.

Wichtig ist den Eltern auch der **Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen**, damit diese in einer großen allgemeinen Schulklasse nicht untergehen: *„[E]inerseits fände ich es gut, damit die nichtbehinderten Schüler lernen mit den behinderten Schülern umzugehen, sie zu respektieren und akzeptieren. Andererseits befürchte ich, dass mein Kind aufgrund der Schwere der Behinderung etwas "untergehen" würde“.*

Viele Eltern stehen der Einführung von Integration/Inklusion zwiespältig gegenüber. Sie knüpfen ihre Zustimmung an folgende zentrale Voraussetzungen, die sie in den offenen Antwortfeldern des Fragebogens benannt haben: personale, schulstrukturelle, Leistungs- und sozialer Bereich sowie die schulischen Angebote, die in den Schulen möglich sind. Ebenso zu beachten sind die Aspekte, die die Schülerin/der Schüler mit Behinderung selbst mitbringt.

Als häufigste Bedingung wurde der **personelle Bereich** mit 50 Nennungen angesprochen. Hier sind für die Eltern mit Abstand **fachlich gut ausgebildete Lehrkräfte** (32 Nennungen) von besonderer Bedeutung: *„Da meine Tochter schon Erfahrung auf der Regelschule hat und diese nicht gut war, bin ich sehr skeptisch. Aber wenn sich die Bedingungen ändern (z.B. geschultes Personal), würde ich nochmal darüber nachdenken“; „Lehrer dann besser ausgebildet sein (Sonderpädagogik). Aus unserer Erfahrung waren die allgemeinen Pädagogen mit der Situation überfordert, hatten auch für manche Situationen kein Verständnis (Unwissenheit?)“; „Wichtige Kriterien sind: engagierte, offene und besonders ausgebildete Lehrkräfte“.* Ferner wurden die Bedeutung von Therapeutinnen und Therapeuten an der Schule, um die Therapien der Kinder sicherzustellen, die Arbeit der Lehrkräfte in einem Lehrerinnen- und Lehrerteam, d.h. mehrere Lehrkräfte pro Klasse sowie das Engagement der Lehrkräfte benannt. Außerdem wurde auf die Sicherstellung der Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch Erzieherinnen und Erzieher/ Betreuerinnen und Betreuer hingewiesen.

Im **schulstrukturellen Bereich** sind den Eltern vor allem die Bedeutung einer kleinen **Klassenstärke** (27 Nennungen) und die **Barrierefreiheit** (20 Nennungen) der Schule und des Schulgeländes wichtig: *„Wenn die Schule eine behindertengerechte Architektur hat, wäre es für meine Tochter sehr wünschenswert, da sie ja auch in dieser Schule nach dem Regelschulplan unterrichtet wird, bzw. sollte“* Im Leistungsbereich ist den Eltern eine individuelle und angemessene Förderung auf dem jeweiligen Niveau der Schülerinnen und Schüler sehr wichtig (20 Nennungen).

Der **soziale Bereich** wird eher skeptisch gesehen. Die allgemeine Sorge vor Ausgrenzung, des körperbehinderten Kindes an den allgemeinen Schulen dominiert. Eltern fordern eine positive Einstellung der Schule und der Lehrkräfte, sodass die Kinder mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung nicht in eine Außenseiterposition kommen. Hier wird unter anderem die fehlende soziale Kompetenz der Mitschülerinnen und Mitschüler und ihrer Eltern genannt, die erst den Umgang mit Menschen mit Behinderung lernen müssten. Dennoch wird von den Eltern auf die positive Wirkung durch Integration/Inklusion in den allgemeinen Schulen für die Mitschülerinnen und Mitschüler der

allgemeinen Schule hingewiesen sowie für die Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigung, die früher oder später sowieso mit der Gesellschaft konfrontiert würden.

Ein kleinerer Teil der Eltern (7 Nennungen) sieht die Integration/Inklusion abhängig von dem Grad der Behinderungen der Schülerinnen und Schüler und ihren Lernvoraussetzungen: *„je nach Grad der jeweiligen Behinderung. Bei schwerstmehrfachbehinderten Schülern finde ich Inklusion eher schwierig! Man müsste es sehr genau trennen, welcher Schüler in eine Regelschule passen würde!“*.

Zudem werden schulische Angebote wie die Gewährung eines Nachteilsausgleichs, Sicherstellung von Pflegeleistungen, Ganztagsbetreuung sowie andere Materialien und technische Hilfen genannt.

Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, *„die benötigte Förderung ausreichend vorhanden ist, der Lehrstoff angepasst wird und die Klassengröße eher klein ist.“*, ist für viele Eltern der Kinder der Förderschule Integration/Inklusion denkbar. Zudem vermuten sie, dass *„es einige Zeit [dauert], die neuen Schulen auf diese Kriterien vorzubereiten.“* Ohne die Erfüllung dieser Rahmenbedingungen gehen viele Eltern von einer besseren Förderung ihrer Kinder in den Förderschulen aus. Wie anhand der folgenden Beispiele deutlich wird, sind sie dennoch der Überzeugung, dass Integration/Inklusion unter den folgenden Bedingungen, die beste Lösung ist:

„Wenn den Kindern gute Lernbedingungen geboten werden könnten, würde ich die Inklusion befürworten. In der Realität sind Klassenstärke, Betreuungsschlüssel, räumliche Bedingungen, Lehrerausbildung, etc. mangelhaft. Die Förderschule hat behinderten Kindern mehr zu bieten und ganz andere Fördermöglichkeiten. Auch der Übergang in ein mögliches Berufsleben wird an Förderschulen sehr ernst genommen.“

„Zurzeit stimmen die Rahmenbedingungen für das gemeinsame Lernen überhaupt noch nicht. Unter idealen Bedingungen würde ich den gemeinsamen Unterricht sehr befürworten.“

„Gewährleistet sein sollte: behinderungsgerechte Schule; Therapiemöglichkeiten; Pflege; geschultes Personal“.

Gründe der Eltern gegen einen Wechsel an eine allgemeine Schule

177 von 393 Eltern der derzeitigen Förderschülerinnen und Förderschülern haben mit nein geantwortet und damit deutlich gemacht, dass sie sich derzeit keinen Wechsel ihres Kindes in eine integrative/inklusive Schule vorstellen können. Hier werden vor allem genannt: personelle, schulstrukturelle und soziale Gründe sowie das schulische Angebot, Leistung, Lernen und Förderung, aber auch die Voraussetzungen, die die Schülerin/der Schüler selbst mitbringt. Ferner werden weitere Argumente gegen Integration/Inklusion allgemein oder durch bereits gescheiterte Integrations-/Inklusionserlebnisse gemachte Erfahrungen festgehalten.

Am häufigsten werden als Gründe gegen Integration/Inklusion die fehlende **Doppelbesetzung** in jeder Klasse sowie das fehlende, **qualifizierte Personal** genannt. Die Eltern fordern hier *„mindestens 2 Lehrer“* pro Klasse und dass *„die Konditionen mind. so gut wie jetzt sind: geschulte Lehrer, 3 Erwachsene in der Klasse“*. Die Eltern wehren sich gegen *„1-2 Std. Zusatzunterricht seitens Sonderpädagogen“* und fordern *„ein[...] Team[...] von Lehrern, Sonderschullehrern und gegebenenfalls Einzelfallhilfe/ Nachhilfelehrer“*. Die Eltern

bemängeln, dass den Lehrkräften der allgemeinen Schule „die fundierte Ausbildung [fehlt]!“ und dass es nicht „genügend ausgebildetes Personal in den Klassen [gibt], [es werde] mindestens 1 Lehrer mit entsprechender Ausbildung [benötigt]- nicht nur Förderstunden pro Kind pro Woche!!!“. Es braucht also „mehr Lehrer, die auch tatsächlich ständig in Teams vor Ort sind“. Neben den Lehrkräften wird von den Eltern mit 13 Nennungen auch auf die häufige Notwendigkeit der 1:1 Betreuung, von Krankenschwestern, Zivildienstleistenden und Pflegepersonal hingewiesen.

Die Beobachtung und Befürchtung der Eltern ist (8 Nennungen), dass die Lehrerinnen und Lehrer in den allgemeinen Schulen schnell mit der Integration/Inklusion überfordert sind, da sie „für Inklusion noch nicht oder schlecht vorbereitet“ sind: „Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Lehrerin auf der Regelschule total überfordert war und unser Kind ganz falsch eingeschätzt hat“. Einige Eltern weisen auch auf die fehlende Bereitschaft und das mangelnde Verständnis und die Einstellung der Lehrkräfte (5 Nennungen) hin: „Viele Lehrer stehen persönlich nicht dahinter (Aussagen: behinderte Schüler halten den Betrieb auf; Lehrpläne können nicht eingehalten werden)“.

Im Bereich der **Schulstruktur** benennen die Eltern (53 Nennungen) vor allem die **Klassengröße** in den allgemeinen Schulen. Sie sind der Meinung, dass die Klassen „zu groß“ sind: „Für unser Kind ist eine Klasse mit 8 Schülern ideal, alles andere würde ihn überfordern und vermutlich den Spaß an der Schule nehmen“, „ein Unterricht mit 30 Mitschülern [ist] für unsere Tochter undenkbar!“.

Ein weiterer wichtiger Grund für die Ablehnung von Integration/Inklusion ihrer Kinder in der allgemeinen Schule ist die **Barrierefreiheit** und die **räumliche Ausstattung** mit „Ruhe- und Rückzugsräumen“, „Pflegeräumen“ und „barrierefreien Toiletten“ sowie auch dem fehlenden Platz für Materialien (30 Nennungen). Einige Eltern stellen fest, dass die Rahmenbedingungen geändert werden müssen (10 Nennungen), weil so ihr Kind „nicht in den Rahmen der Regelschule [passt].“

Eltern vertreten also die Meinung, dass die „[d]ie Situation an den Schulen sich grundlegend ändern [müsste]: kleine Klassen; mehr Lehrer, die auch tatsächlich ständig in Teams vor Ort sind; bessere Ausbildung der Lehrer (Sonderpädagogik); individuelle Förderung, die funktioniert“ und zunächst „[d]ie Rahmenbedingungen in den Schulen geändert werden [müssen] (barrierefreier Zugang zu allen Räumen, Ruheräume, Pflegeräume,...)“. Sie halten fest, dass „[u]m Förderschulen ersetzen zu können, eine komplette Umstellung des Schulsystems stattfinden [müsste]“.

Im **sozialen Bereich** haben die Eltern der Förderschülerinnen und -schüler Angst vor Ausgrenzung, Nicht-Akzeptanz und Rücksichtslosigkeit (26 Nennungen) der nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler. Sie haben die Sorge, dass die integrativ/inklusiv beschulten Förderschülerinnen und -schüler „stets in eine Außenseiterposition“ geraten und dass „[e]s eine Menge Durchsetzungsvermögen von Lehrkräften [erfordert], Kinder mit einer Körperbehinderung vor gesunden Kindern zu schützen. In einer Regelschule mit Kindern ohne Körperbehinderung sind verbale und asoziale Auseinandersetzungen schon jetzt gang und gebe, ohne dass sich die Lehrkräfte den nötigen Respekt verschaffen können“, weil die „andere[n] Kinder kein Verständnis zeigen [würden]“; „Und ganz ehrlich: Kinder/Jugendliche sind zu Menschen mit Handicap nicht immer sehr sozial eingestellt!“ und „bestimmte Kinder brauchen einen geschützten

Rahmen“. Auch geht es einigen Eltern von Förderschulkindern um „die Eltern der Regelkinder, die ebenfalls eine andere Einstellung [bräuchten]“. Gleichzeitig beschreiben sie, dass es ihren Kindern in der Förderschule gut geht (14 Nennungen): „Warum soll mein Kind die Klasse wechseln, wenn er glücklich ist.“ und „Freude an dieser Schule“ hat.

Ein weiterer wichtiger Grund, warum sich Eltern von Kindern an Förderschulen keinen Wechsel an eine integrative/inklusive allgemeine Schuler vorstellen können, sind die fehlenden **Angebotsstrukturen**. Besonders „[d]ie erforderlichen Therapien können in der Quantität und auch Qualität, wie sie an der Schule angeboten werden, nach Schulschluss z.B. an einer Regelschule von den Eltern nicht in der Form realisiert werden“ (20 Nennungen), aber auch die Pflege und medizinische Versorgung (7 Nennungen) und die fehlende Ausstattung und sächliche Ressourcen der Schulen (6 Nennungen) zeigen nach Meinung einiger Eltern, dass „[k]örperbehinderte Kinder in einer Schule für Körperbehinderte [gehören]. Auf einer anderen Schule haben die Kinder nicht so viele Leistungen“.

Im Bereich Lernen, Förderung und Leistung ist den Eltern vor allem die **individuelle Förderung** wichtig (22 Nennungen). Eltern sehen derzeit die Förderschule als den Ort an, an dem ihr Kind am besten gefördert werden kann: „Mein Kind ist schwerst-mehrfachbehindert. Ein normaler regulärer Unterricht ist völlig ungeeignet, da auf die speziellen Bedürfnisse dieser Kinder nicht eingegangen werden kann (meines Erachtens). Umgekehrt ist die Anwesenheit/ Teilnahme am Unterricht von schwerst-mehrfachbehinderten Kindern auch für die Regelschulkinder "eher störend als nützlich", man kann also beiden Schülergruppen innerhalb einer Klasse NICHT gerecht werden. Ich persönlich befürchte, dass dann die behinderten Kinder als schwächere Gruppe dann quasi keine Beachtung/Förderung erhalten. Somit verfolgt die Idee der Inklusion lediglich die Einsparung von Kosten zu Lasten der Kinder.“ Viele Kinder „[benötigen] einen ganz speziellen Rahmen im Unterricht“ und Lehrkräfte können sich „z.Z. nicht vorstellen, wie das optimal umgesetzt werden soll.“ Sie sehen, dass „die individuelle Förderung und Pflege in der Förderschule [...] das Beste“ für ihre Kinder ist.

11 Elternteile benennen die **Förderschule** schließlich explizit als den geeigneten Förder- und Lernort für ihre Kinder: „Der kleine Klassenverband, der geschützte Raum, die therapeutischen Angebote, die individuellen Lehrpläne und das Eingehen auf die Fähigkeiten (pos. wie negativ) sprechen für mich ganz klar für die Förderschule. An einer Regel- oder integrativen Schule würde mein Kind 'untergehen'. Dazu kommt die räumliche und personelle Ausstattung“. Die Ermöglichung eines individuellen Lerntempos (8 Nennungen) ist ein weiteres Merkmal der Förderschule, da hier den Schülerinnen und Schülern generell mehr Zeit und flexiblere Lernpausen zwischendurch zur Verfügung stehen.

Etwa 50 Eltern sehen denn auch die **Art und Ausprägung der Beeinträchtigung** als ein Kriterium für die Integrations-/Inklusionsfähigkeit oder Nicht-Integrations-/Inklusionsfähigkeit eines Kindes. Die Eltern meinen, „die Behinderung [sei] zu stark.“, in der Integration/Inklusion würde ihr Kind psychisch überlastet oder es würde in einer großen Klasse untergehen. Sie sind der Meinung, dass bestimmte Schülerinnen und Schüler in der Integration/Inklusion zu kurz kommen und Kinder und Jugendliche, die „ängstlich und zurückhaltend“, „nicht selbstständig genug, lieber alleine“, „schüchtern und sensibel“ oder „sich schlecht an andere (fremde Menschen) gewöhnen können“, sich nicht gut integrieren/inkludieren lassen. Eltern

dieser Kinder befürchten ebenfalls, dass diese nicht genügend Aufmerksamkeit bekommen und sich nicht selbst zu Wort melden können: *„Da meine Tochter sehr schwer körperlich und geistig behindert ist, wäre meine Befürchtung, dass sie beim Unterricht nur dazugestellt würde (im Rollstuhl) und überhaupt nichts mitbekommen würde. Die Anforderungen an die Schule sind so speziell, das wäre an einer Regelschule undenkbar (z.B. das viele 'Liegen-müssen' der Schülerin)“*. Zudem seien die *„Voraussetzungen für mehrfachbehinderte Kinder in der jetzigen Bildungslandschaft nicht vorgesehen, zunächst müssten alle Voraussetzungen geschaffen werden, die Eltern der Regelkinder bräuchten eine andere Einstellung, die Lehrer (alle) müssten gut ausgebildet sein. Insbesondere benötigte man Rückzugsräume bei Bedarf, die noch geschaffen werden müssten“*.

Es gibt demnach Eltern, die trotz einer allgemeinen Aufgeschlossenheit gegenüber Integration/Inklusion aufgrund der Beeinträchtigung ihres Kindes ablehnend reagieren: *„Im jetzigen Schulsystem ist bei der Schwere der Behinderung meines Kindes eine Inklusion nicht möglich, da die Rahmenbedingungen nicht stimmen (baulich, personell, etc.) und zumindest in den nächsten Jahren nicht so schnell geändert werden können. Viele Kinder mit Mehrfachbehinderungen brauchen andere Rahmenbedingungen als Nichtbehinderte. Integration ist wichtig und richtig, aber in unserem heutigen Schulsystem eher Utopie. Damit die Rahmenbedingungen stimmen, ist ein immenser finanzieller Aufwand nötig. Unser Sohn war selbst für eine GB-Schule pflegerisch zu aufwändig und hätte nicht integriert werden können, geschweige in einer Regelschule!“*. Eltern von Schülerinnen und Schülern mit schweren und mehrfachen Behinderungen (5 Nennungen) äußern weiterhin ihre Befürchtung vor einer reinen „Verwahrung“ ihrer Kinder aufgrund der knappen Ressourcen und allgemeinen Rahmenbedingungen: *„Meine Tochter ist schwerstmehrfachbehindert. Für diese Kinder fehlt mir für den Inklusionsgedanken die Phantasie. Ich befürchte, dass dies lediglich eine "Verwahrung" bedeuten würde. Dies vor allem, wenn angedacht ist, Inklusion ohne wesentliche personelle Verstärkung zu gestalten“*. Weitere Eltern in dieser Gruppe sind der Meinung, dass sich die Schüler gegenseitig beim Lernen stören (5 Nennungen): *„Meine Tochter könnte dem Unterricht gar nicht folgen, sie sitzt nur kurze Zeit still, hat starke Verständnis- und Kommunikationsprobleme, sie lautiert ständig und ist nicht ruhig, nimmt vieles in den Mund und braucht ständig Hilfe“*.

22 Eltern benennen bereits gemachte **Integrations-/Inklusionserfahrungen** als Grund für die Ablehnung eines erneuten Versuchs. Nun zeigen sie sich häufig sehr zufrieden mit den Förderschulen. Ihre Kinder fühlen sich dort wohl und haben Freunde gefunden. Auch der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule wird skeptisch gesehen: *„Wir haben einfach die Erfahrung gemacht, dass es in der Grundschule noch funktioniert, später nicht mehr“*. Insgesamt haben äußere/organisatorische Rahmenbedingungen, wie die Klassengröße, die Unterstützung durch Sonderpädagogen sowie auch Erfahrungen im sozialen Bereich bezüglich der generellen Haltung und Einstellung zu Mitschülern und Lehrkräften hierbei eine große Bedeutung erlangt: *„Nein! Mein Sohn war auf einer Regel-Grundschule und wurde dort "integrativ" beschult. Fazit: Er wurde gehänselt, ausgelacht, getreten, ausgegrenzt, vom Unterricht in einem anderen Raum oder Schulflur ausgeschlossen. Hilfe? 2x pro Woche durch Sonderpädagogin, ansonsten keine Hilfe. Lehrerin äußerte sich selbst als INKOMPETENT in diesem Fall. Große Hilflosigkeit bei Eltern und Lehrern. Lösung war die Förderschule. Danke!“*. Viele Familien beschreiben die Förderschule nach diesen schlechten Erfahrungen als die geeignete Alternative: *„Unser Kind hat schlechte Erfahrungen gemacht, die ihn psychisch sehr belastet haben. Dies würde ich ersparen. Nie wieder!“*, *„Weil unsere Tochter in dieser Art schlechte Erfahrungen gemacht*

hat. Wir haben eine lange Zeit gebraucht, um sie wieder zu stabilisieren“, „Bevor meine Tochter auf unsere Schule kam, besuchte sie eine Regelschule. Dort war sie total überfordert und hatte massive Probleme mit ihren Mitschülern. Sie setzte sich selbst zu hohe Ziele, so dass sie massive psychische Probleme bekam. Seit sie auf der Förderschule ist, ist das Leben für sie wieder lebenswert.“

Diese umfangreichen Äußerungen belegen eine sehr differenzierte Wahrnehmung der Eltern in der Frage, ob sie sich einen Wechsel ihres Kindes an eine allgemeine Schule vorstellen können. Viele Eltern wünschen sich für ihr Kind ein inklusives schulisches Bildungsangebot. Gründe der Eltern hierfür sind:

- Soziale Kontakte zu nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern
- Voneinander-Lernen der Schüler mit und ohne Behinderung
- Öffnung der Gesellschaft
- Vorbereitung auf die Gesellschaft
- Kürzere Schulwege
- Ermöglichung höherer Schulabschlüsse

Viele Eltern sind in dieser Frage aber auch unentschlossen und knüpfen den Wunsch an das Vorhandensein notwendiger Bedingungen sowie an die Frage nach der Schwere der Behinderung des Kindes.

Fehlende Bedingungen an den allgemeinen Schulen werden am häufigsten als Grund der Eltern angeführt, die sich einen Wechsel nicht vorstellen können. Im Einzelnen betrifft dies:

- Qualifizierte und ausreichende Anzahl an Lehrkräften und weiteren Mitarbeitern
- Schulstruktureller Bereich: zu große Klassen, Barrierefreiheit, räumliche Ausstattung und Angebote im Bereich Therapie und Pflege
- Individuelles Förderangebot im Unterricht

Zudem verweisen viele Eltern aber auch darauf, dass sie sich ein inklusives Bildungsangebot für ihr Kind aufgrund der Schwere der Behinderung nicht vorstellen können und sprechen sich daher explizit für die Förderschule als geeigneten Lernort aus. Manche Eltern lehnen einen Wechsel darüber hinaus aufgrund negativer Integrationserfahrungen ab.

Perspektive der Lehrkräfte und Mitarbeitenden an Förderschulen zur Umsetzung schulischer Inklusion

Neben den Schülerinnen und Schülern selbst sowie deren Eltern wurden auch die Lehrkräfte und Mitarbeitenden der Förderschulen nach ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit in der schulischen Inklusion gefragt. Auf die Frage „Würden Sie eine persönliche Mitarbeit in einer inklusiven Schule begrüßen?“ gaben über 42,6 % der befragten Förderschullehrkräfte an, dass sie eine persönliche Mitarbeit in einer inklusiven Schule als Lehrkraft im Zwei-Pädagogen-System begrüßen würden. 19,6 % der Lehrkräfte könnten sich eine solche Tätigkeit nur *stundenweise* vorstellen, solange die Förderschule weiterhin als Stammschule fungiert und annähernd 9,3 % wären gerne in einer externen beratenden Funktion tätig. Mehr als ein Viertel (28,5 %) zieht die Möglichkeit einer Tätigkeit in einer inklusiven Schule für sich hingegen generell nicht in Betracht. Untersucht man das Antwortverhalten in Abhängigkeit

vom Alter ergibt sich das in Abbildung 17 dargestellte Bild. Jüngere Lehrer der Förderschule sind eher bereit, im 2-Zwei-Pädagogen-System mitzuarbeiten als ältere Lehrer, während ältere Lehrkräfte die Mitarbeit im gemeinsamen Unterricht eher ablehnen.

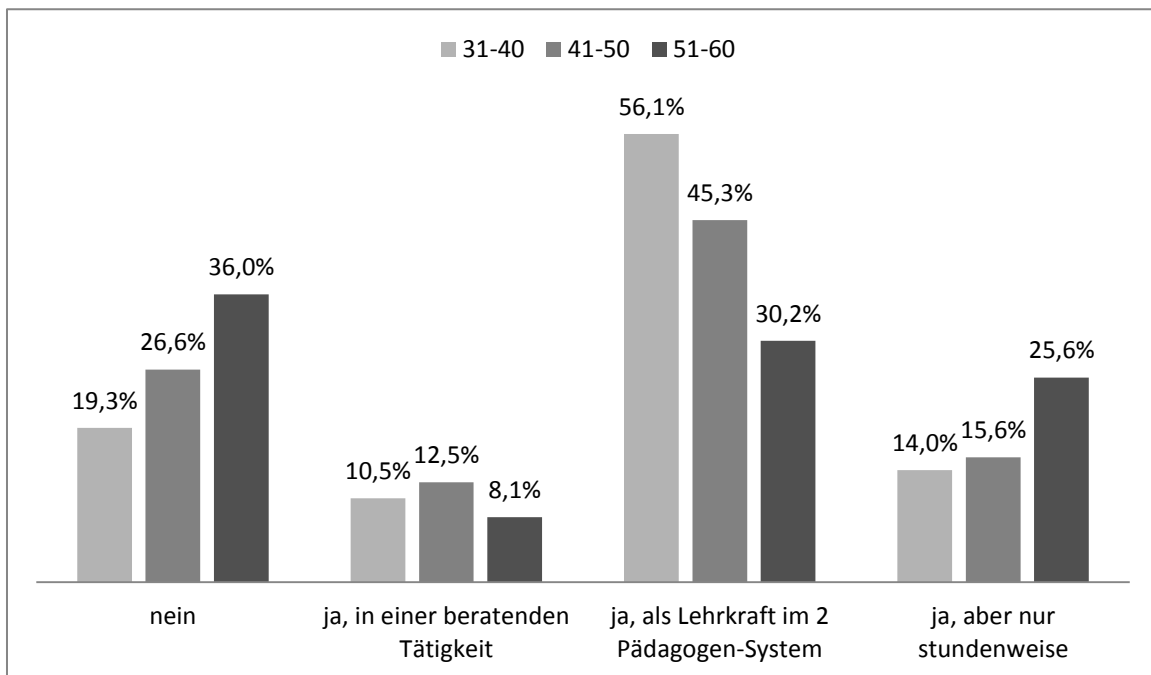


Abbildung 17: Antwort von 207 Lehrkräften an Förderschulen im Alter von 31 bis 60 Jahren auf die Frage: „Würden Sie eine persönliche Mitarbeit in einer inklusiven Schule begrüßen?“

In der Gruppe der Mitarbeitenden würden lediglich 18,3 % eine feste Tätigkeit in einer inklusiven Schule begrüßen. Mehr als doppelt so viele Mitarbeitende (46,2 %) als Lehrkräfte würde eine nur stundenweise Tätigkeit unter Beibehaltung der Förderschule als Stammschule begrüßen. 9,6 % könnten sich auch hier eine externe beratende Tätigkeit vorstellen und 26,0 % der Mitarbeitenden lehnt die persönliche Mitarbeit in einer inklusiven Schule für sich ab.

Weitere Funktion der Förderschule kmE bei der Umsetzung schulischer Inklusion (aus Sicht der Lehrkräfte und Mitarbeitenden an Förderschulen sowie der Lehrkräfte an Integrations-/Inklusionsschulen)

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Bereitschaft zur Mitarbeit der Lehrkräfte und Mitarbeitenden an Förderschulen in einer inklusiven Schule, stellt sich unter anderem auch die Frage nach der weitergehenden Funktion der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung bei gleichzeitiger Umsetzung schulischer Inklusion in der Breite. Aus diesem Grund wurden Mitarbeitende und Lehrer gefragt, in welcher Funktion sie die Förderschulen bei der Umsetzung der schulischen Inklusion sehen. Zum Vergleich wurde diese Frage auch den Lehrkräften der integrativen/inklusionen Schulen gestellt. Die Antworten der Befragten sind in Abbildung 18 dargestellt.

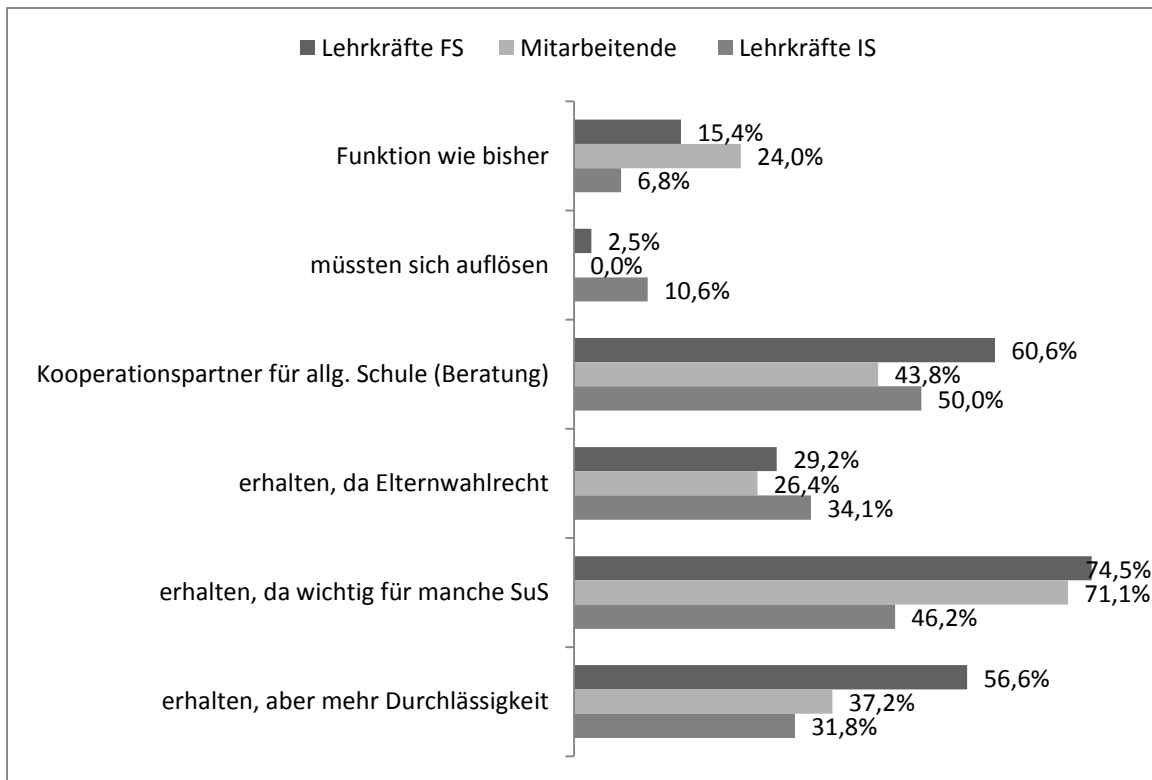


Abbildung 18: Antworten von Lehrkräften der Förderschule, Mitarbeiter der Förderschule und Lehrkräften von integrativen/inklusionen Schulen auf die Frage: „In welcher Funktion sehen Sie die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung bei der Umsetzung der schulischen Inklusion?“ (Mehrfachnennungen waren möglich)

Es zeigt sich, dass nahezu genauso viele Mitarbeitende, die eine persönliche Mitarbeit in einer inklusiven Schule für sich ablehnen, die weitergehende Funktion der Förderschule kmE unter Beibehaltung der bisherigen Funktion sehen (24 %). In der Gruppe der Lehrkräfte an Förderschulen ergibt sich demgegenüber ein leicht verändertes Bild: Zwar lehnen 28,4 % eine persönliche Mitarbeit ab, allerdings wird der Förderschule kmE nur von 15,4 % der befragten Förderschullehrkräfte dieselbe Funktion wie bisher zugeschrieben. Die Beibehaltung der bisherigen Funktion der Förderschule sehen die Lehrkräfte der integrativen/inklusionen Schulen dagegen nur zu 7 %.

Die meisten der Nennungen entfallen auf die Angabe „erhalten, da wichtig für manche Schüler“. Während von den Förderschullehrkräften und Mitarbeitenden jeweils über 70 % dieser Meinung sind, sind dies in der Gruppe der Lehrkräfte der integrativen/inklusionen Schulen immerhin 46 %, die sich für die Erhaltung der Förderschule mit der gleichen Begründung aussprechen. In diesem Kontext muss – unter Bezugnahme auf die bereits dargestellte Angabe „Funktion wie bisher“ – aber der Hinweis gegeben werden, dass 85 % der Förderschullehrkräfte, 76 % der dort Mitarbeitenden und 93 % der Lehrkräfte an integrativen/inklusionen Schulen von einem Veränderungsbedarf der Förderschulen kmE bei der Umsetzung der schulischen Inklusion ausgehen. Die Antwort, die Förderschulen kmE aus Gründen des Elternwahlrechtes zu erhalten, kreuzen durchschnittlich 30 % aller Befragten an.

Nur 2,5 % der Förderschullehrkräfte, 0 % der Mitarbeitenden an Förderschulen und 10,6 % der Lehrkräfte an den Integrations-/Inklusionsschulen sind der Ansicht, die Förderschule kmE sollte aufgelöst werden.

Innerhalb der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten sehen mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Förderschulen (60,6 %) und die Hälfte der Lehrkräfte an Integrations-/Inklusionsschulen eine mögliche veränderte Funktion der Förderschule in der Funktion eines Kooperationspartners für die allgemeinen Schulen im Bereich der Beratung. 57 % der Förderschullehrkräfte sowie 37 % der Mitarbeitenden und 32 % der Lehrkräfte an Integrations-/ Inklusionsschulen sehen eine veränderte Funktion auch darin, die Förderschule kmE zwar zu erhalten, aber für mehr Durchlässigkeit zwischen den Schulformen zu sorgen.

Anhand einer offenen Frage wurde den einzelnen Befragungsgruppen darüber hinaus die Möglichkeit gegeben, weitere Funktionen der zukünftigen Funktion der Förderschule kmE zu benennen.

Die **Lehrkräfte an Förderschulen** schlugen zu einem Großteil die sogenannte umgekehrte Integration/Inklusion vor: *„Auch die Förderschule KME könnte eine Schule mit Inklusion sein. Hier sind die besten Voraussetzungen für Schüler mit einer Körperbehinderung. Hier könnten auch Schüler ohne eine Behinderung unterrichtet werden.“* Die Förderschullehrkräfte sehen, dass *„bei weitem nicht alle Schüler integriert werden [können], die Förderschulen sind auch ein sicherer Schonraum für Schüler, die in Regelschulen untergehen würden.“* Des Weiteren sehen die Förderschulen ihre Zukunft als Kompetenzzentrum für Unterricht und Beratung für Eltern und Lehrkräfte. In diesen *„Kompetenzschule[n] für spezielle Fragen von Menschen mit Körperbehinderungen, v.a. auch diejenigen, die über den Unterricht hinausgehen: Erziehung, Mobilität, Förderpflege, Hilfsmittelversorgung“* sollen Lehrkräfte der allgemeinen Schulen die Möglichkeit der Hospitation bekommen.

Die **Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen** sehen vor allem die Fachkompetenz, die in den Förderschulen besteht und in einer *„Kooperation (nicht nur Beratung) mit Regelschullehrern [in] gemischte[n] Teams“* weiterhin erhalten bleiben kann als eine Möglichkeit: *„Beratung sollte losgelöst von Schule stattfinden, Sonderschullehrkräfte müssen in die allgemeinbildenden Schulen als Teampartner“*, sodass es zu einer gewinnbringenden Zusammenarbeit für beide Seiten kommen kann.

Perspektive der Integrations-/ Inklusionsschulen zur Umsetzung schulischer Inklusion

Da der gemeinsame Unterricht an den hier einbezogenen integrativen/inklusiven Schulen bereits fest verankert ist, wurden die in dieser Untersuchung beteiligten Befragten nicht eigens nach ihrer Bereitschaft zur Umsetzung schulischer Inklusion befragt. Darüber hinaus hat Kapitel 7.3.4.1 gezeigt, dass die Einschätzungen und Haltungen zur schulischen Inklusion an diesen Schulen sehr positiv ausfallen. Lediglich anhand der diesen Untersuchungsteil abschließenden Frage nach der Vorstellung zur Zügigkeit der Umsetzung schulischer Inklusion wird in der Gruppe der Lehrkräfte und Eltern nochmals eine allgemeine Einschätzung vorgenommen.

Perspektive der allgemeinen Schulen zur Umsetzung schulischer Inklusion

Lehrkräfte an allgemeinen Schulen

Die Ergebnisse der Einschätzungen und Haltungen zur schulischen Inklusion haben ergeben, dass die befragten Lehrkräfte der allgemeinen Schulen der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf kmE relativ positiv gegenüber stehen. Mit

der folgenden Frage wurde nun gezielt nach der Bereitschaft des Kollegiums zur Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung gefragt.

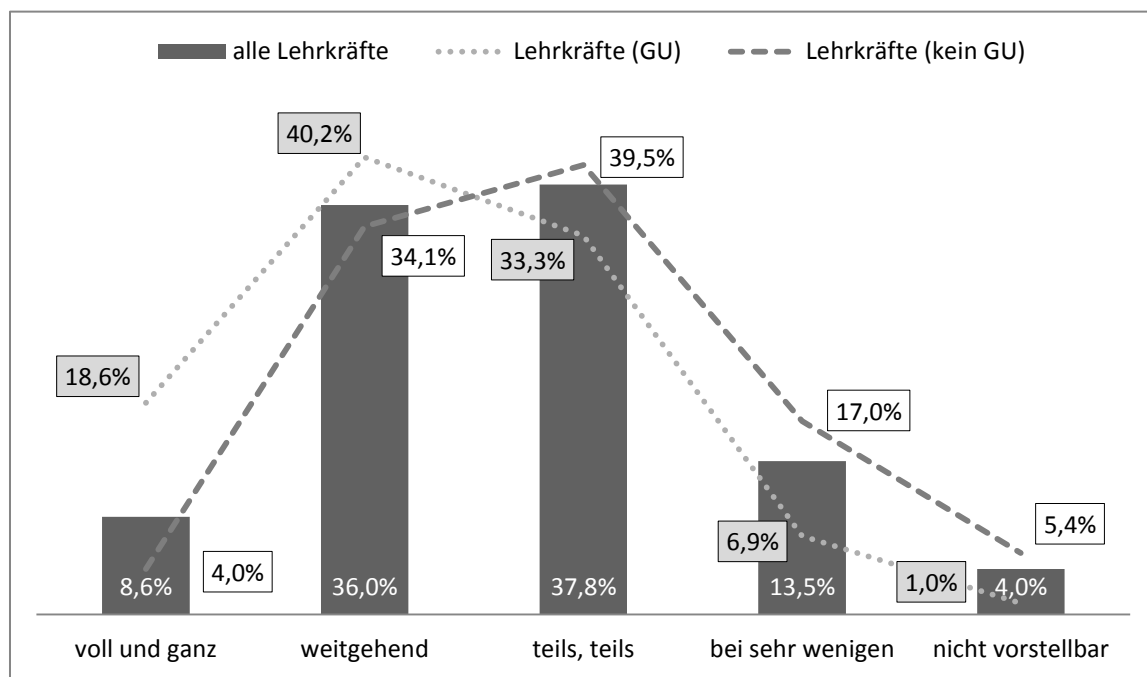


Abbildung 19: Antworten von Lehrkräften der allgemeinen Schule auf die Frage „Glauben Sie, dass in Ihrem Kollegenkreis Offenheit für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung besteht?“. Darstellung aller Lehrkräfte sowie der Untergruppen von Lehrerinnen und Lehrern, die aktuell im gemeinsamen Unterricht tätig (GU) sind oder nicht (kein GU).

Abbildung 19 zeigt, dass durchschnittlich 44,6 % der befragten Lehrkräfte angeben, die Offenheit für die Aufnahme von Schülern mit Behinderung bestehe voll und ganz oder weitgehend. 37,8 % der Lehrkräfte geben teils/teils zur Antwort. Hingegen meinen 13,5 %, eine solche Offenheit sei nur bei sehr wenigen Kollegen vorhanden und lediglich 4 % geben an, dies sei an ihrer Schule nicht vorstellbar.

Wird anschließend zwischen den Antworten der Lehrkräfte unterschieden, die auf die Frage geantwortet haben, ob sie aktuell Schüler mit Behinderung unterrichten oder nicht, ergibt sich eine andere Verteilung vor allem in den Bereichen „voll und ganz“ sowie „bei sehr wenigen“. Gegenüber dem Durchschnittswert geben 10 % mehr Lehrkräfte, die aktuell Schüler mit Behinderung unterrichten, an, die Offenheit zur Aufnahme sei im Kollegenkreis „voll und ganz“ vorhanden (18,6 %). Hingegen sagen dies lediglich 4 % der Lehrkräfte, die aktuell keine Schüler mit Behinderung unterrichten.

Eltern an allgemeinen Schulen

Die Eltern an den allgemeinen Schulen wurden unter der Perspektive der Bereitschaft zur Umsetzung schulischer Inklusion gebeten, ihre Vermutung darüber zu äußern, ob das soziale Klima an der Schule ihres Kindes für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Körperbehinderung vorhanden ist (vgl. Abbildung 20, Mittelwertlinie). „Voll und ganz“ geben hierzu immerhin ein Viertel aller befragten Eltern an. Knapp die Hälfte (45,3 %) antworten mit „teils/teils“ und 12,6 % glauben, das soziale Klima für den gemeinsamen Unterricht sei an ihrer Schule nicht vorhanden. Ein relativ hoher Prozentsatz von 18 % ist sich in dieser Frage unsicher.

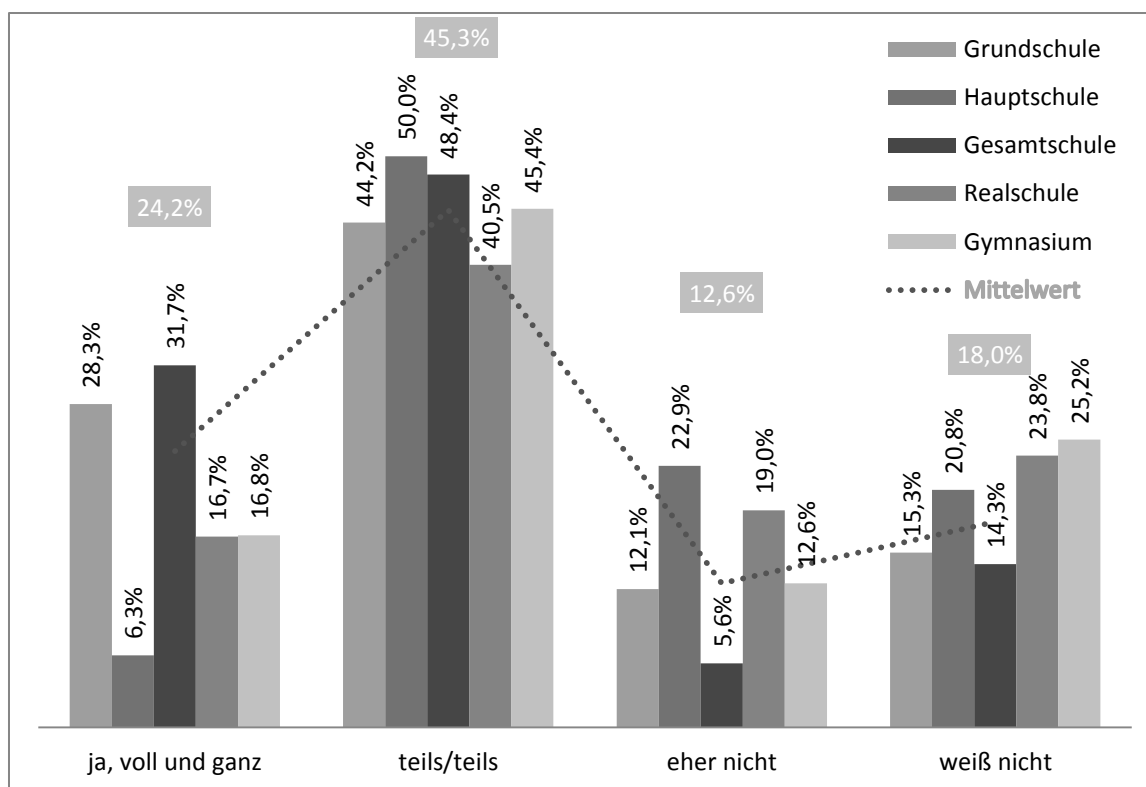


Abbildung 20: Einschätzung der Eltern auf die Frage, ob das soziale Klima in der Schule für den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit Körperbehinderung vorhanden sei. Angabe als Mittelwert aller Eltern (Mittelwertlinie) sowie für die Eltern, deren Kinder unterschiedliche Schulformen besuchen.

Von Interesse ist im Folgenden zudem, ob und inwiefern sich die gegebenen Antworten in Abhängigkeit von der besuchten Schulform des Kindes unterscheiden. Erwartungsgemäß fallen die Antworten zur Frage nach einem günstigen sozialen Klima für den gemeinsamen Unterricht an den Gesamt- und Grundschulen am positivsten aus (vgl. Abbildung 20). Mit 31,7 % an den Gesamtschulen und 28 % an den Grundschulen liegen beide Werte deutlich über dem Durchschnittswert von 24,2 %. An den Gymnasien und Realschulen glauben immerhin 16,8 % bzw. 16,7 %, dass ein entsprechendes soziales Klima vorhanden ist. Lediglich die Eltern der befragten Hauptschulen sind in dieser Fragestellung mit 6,3 % ausgesprochen skeptisch. Im Bereich „teils/teils“ sind alle Werte +/- 5 % um den Durchschnittswert von 45 % herum gruppiert. Im Bereich „eher nicht“ liegen hingegen wieder deutliche Abweichungen vor: Während das soziale Klima lediglich von 5,6 % der Gesamtschuleltern als ungünstig beurteilt wird, glauben dies an den Grundschulen schon 12,1 %, an den Gymnasien 12,6 %, an den Realschulen bereits 19 % und an Hauptschulen mehr als ein Fünftel (22,9 %) der jeweiligen Elternschaft. Am unsichersten in dieser Fragestellung sind sich die Gymnasial- (25,2 %)- und Realschuleltern (23,8 %), gefolgt von den Eltern an Hauptschulen (20,8 %), den Eltern an Grundschulen (15,3 %) sowie schließlich den Eltern an Gesamtschulen, die sich mit 14,3 % am wenigsten unsicher sind.

Abschließender Vergleich zur Frage nach der Zügigkeit der Umsetzung schulischer Inklusion

Den Bereich der Haltung zur Umsetzung schulischer Inklusion abschließend, wird der gruppenspezifische Vergleich zur Frage des Umsetzungstempos schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung vorgestellt. Die folgende Tabelle 36 und die

Abbildung 21 zeigen die Ergebnisse dieser Frage im Überblick (Mehrfachnennungen waren möglich):

Tabelle 36: Antworten der Eltern, Lehrer und Mitarbeiter aller Schulformen zur Frage: „Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion aller Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden sollte?“

	Eltern			Lehrer			Mitarbeiter
	FS	AS	IS	FS	AS	IS	FS
sofort	13,1 %	7,5 %	17,5 %	2,7 %	6,2 %	6,8 %	1,6 %
gar nicht	10,7 %	5,1 %	1,5 %	19,2 %	8,6 %	3,0 %	23,8 %
keine vorschnelle Entscheidung	34,5 %	31,9 %	19,5 %	43,3 %	41,4 %	15,8 %	63,1 %
Innerhalb des nächsten Jahres	9,9 %	10,2 %	11,3 %	,6 %	3,5 %	3,0 %	,0 %
Innerhalb der nächsten 2-3 Jahre	14,8 %	28,0 %	28,9 %	11,0 %	24,1 %	19,5 %	3,3 %
Innerhalb der nächsten 10 Jahre	7,2 %	12,2 %	9,1 %	39,0 %	22,4 %	18,0 %	23,8 %
Weiß nicht	12,1 %	10,9 %	13,2 %	3,4 %	7,8 %	7,5 %	3,3 %

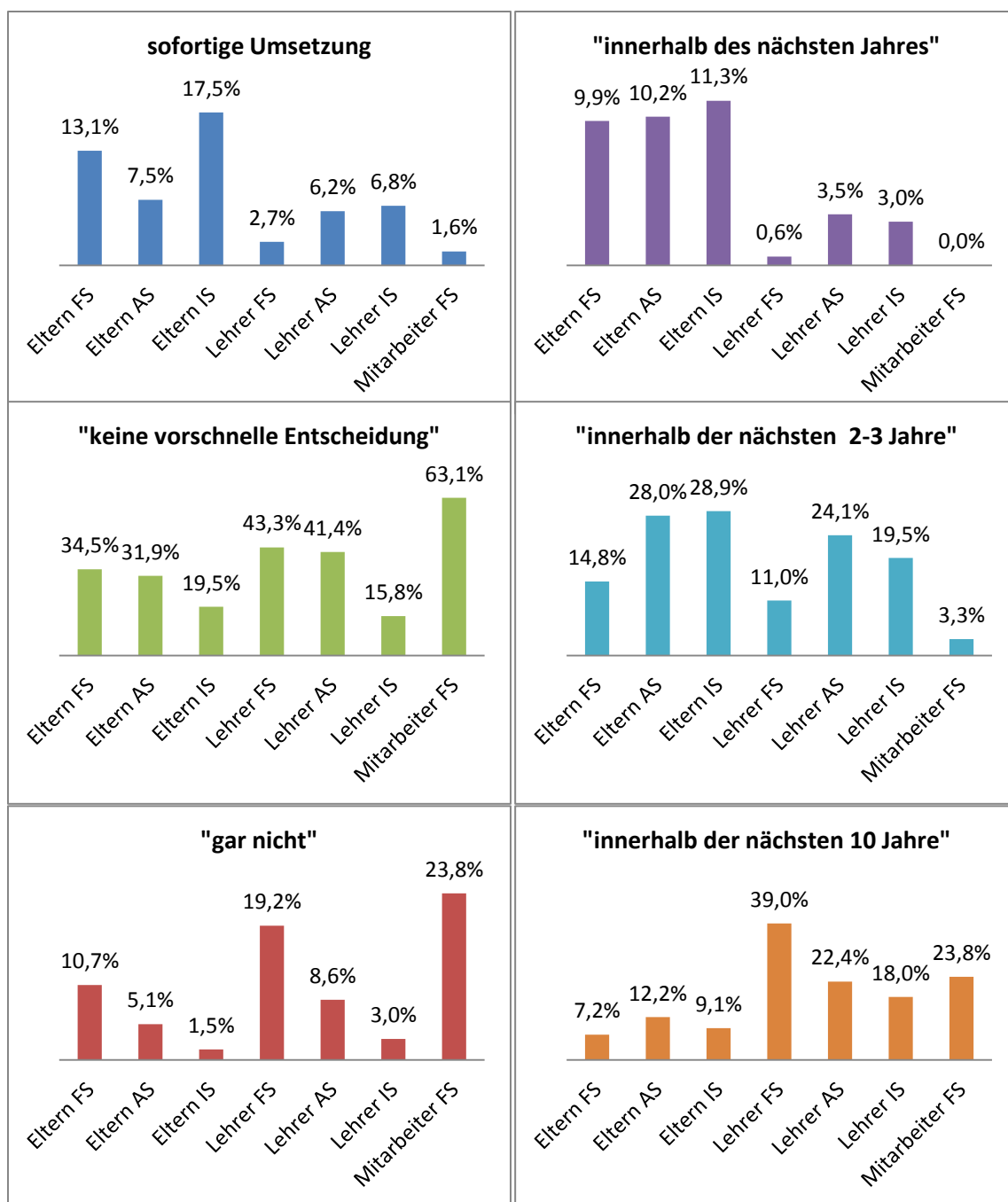


Abbildung 21: Antworten der Eltern, Lehrer und Mitarbeiter aller Schulformen zur Frage: „Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion aller Schülerinnen und Schüler umgesetzt werden sollte?“

Für die sofortige Umsetzung schulischer Inklusion von Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung plädieren am ehesten die Eltern der integrativen/inkluisiven Schulen mit durchschnittlich 17,5 %, gefolgt von den Eltern der Förderschulen mit 13,1 % und den Eltern an allgemeinen Schulen mit 7,5 %. Die Lehrkräfte alle drei Schulformen sowie die Mitarbeitenden der Förderschulen stehen einer sofortigen Umsetzung schulischer Inklusion skeptischer gegenüber. Die Werte bewegen sich hierbei von 1,6 % bei den Mitarbeitenden, über 2,7 % bei den Lehrkräften der Förderschulen bis hin zu lediglich 6,2 % der Lehrkräfte der allgemeinen und 6,8 % der Lehrkräfte der integrativen/inkluisiven Schulen.

Im Bereich „gar nicht“ zeigt sich sowohl in der Gruppe der Lehrkräfte als auch in der Gruppe der Eltern die identische Tendenz, die bereits bei den Fragen zu Einschätzungen und Haltungen zur schulischen Inklusion offensichtlich wurde (vgl. zu Beginn dieses Kapitels): Während lediglich 3 % der Lehrkräfte und 1,5 % der Eltern der Integrations-/Inklusionsschulen sowie 8,6 % der Lehrkräfte und 5,1 % der Eltern der allgemeinen Schule die Umsetzung schulischer Inklusion ablehnen, gibt dies bereits jede fünfte Förderschullehrkraft und jede vierte Mitarbeitende sowie 10,7 % der Eltern an Förderschulen an.

Mit Abstand am meisten Nennungen, sowohl insgesamt als auch in den Gruppen der Eltern und Lehrkräfte an Förder- und allgemeinen Schulen, werden hinsichtlich dessen angegeben, dass schulische Inklusion nicht aufgrund einer vorschnellen Entscheidung eingeführt werden sollte. Die Werte tendieren hierbei zwischen 31,9 % bei den Eltern der allgemeinen Schulen bis hin zu 43,3 % bei den Förderschullehrkräften und 63,1 % bei den Mitarbeitenden. Lediglich in den Gruppen der Eltern und Lehrkräfte an den integrativen/inklusionsschulen stellt diese Antwortmöglichkeit nicht die häufigste Nennung dar. Die häufigste Nennung dieser beiden Gruppen liegt mit 28,9 % bei den Eltern und 19,5 % bei den Lehrkräften im Bereich „innerhalb der nächsten 2-3 Jahre“. Diese Angabe machen mit 28 % fast doppelt so viele Eltern der allgemeinen Schulen als die Eltern der Förderschulen (14,8 %) sowie mehr als doppelt so viele Lehrkräfte der allgemeinen Schulen (24,1 %) als Lehrkräfte der Förderschulen (11 %). Lediglich 3,3 % der Mitarbeitenden an Förderschulen denken, schulische Inklusion sollte innerhalb der nächsten zwei bis drei Jahre umgesetzt werden.

Es fällt auf, dass bei der Antwortmöglichkeit „innerhalb des nächsten Jahres“ etwa gleich viele Eltern aller drei Schulformen (~ 10 %) diese ankreuzten.

Den Ergebnissen zufolge lässt sich festhalten, dass Eltern in der Mehrheit zwar keine Umsetzung schulischer Inklusion aufgrund einer vorschnellen Entscheidung wollen. Dennoch sprechen sich aber deutlich mehr Eltern für eine Umsetzung innerhalb der nächsten drei anstatt der nächsten zehn Jahre aus.

7.3.4.3 Heterogenität im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Viele Gesprächspartner der qualitativen Interviewstudie, aber auch zahlreiche Eltern in den offenen Antwortformaten der quantitativen Befragung, betonten explizit, dass die Frage nach Gelingensbedingungen schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung aufgrund der großen Heterogenität dieser Schülerschaft eine sehr differenzierte Betrachtungsweise erforderlich macht. Diese Sichtweise sollte im Rahmen dieser Erhebung in jedem Fall entsprechend berücksichtigt werden, weshalb möglichst differenzierte Fragestellungen zum Aspekt der Heterogenität im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung entwickelt wurden. Deren Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben.

Auf die Frage, ob alle Schulen die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler ermöglichen sollten, ergab sich die in Tabelle 37 dargestellte Verteilung.

Tabelle 37: Antworten der Eltern, Lehrkräfte und Mitarbeitenden aller Schulformen zur Frage: „Sollten Ihrer Meinung nach alle Schulen die Inklusion aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen?“ (Mehrfachnennungen waren möglich; IS (oB) = Schüler an der integrativen/inklusiven Schule ohne Behinderung, IS (mB) = Schüler an der integrativen/inklusiven Schule mit Behinderung)

	Eltern				Lehrer			Mitarbeiter
	FS	AS	IS (oB)	IS (mB)	FS	AS	IS	FS
ja, in jedem Fall	24,7 %	27,8 %	42,2 %	59,4 %	15,8 %	20,3 %	45,4 %	8,1 %
je nach Schülerin / Schüler	50,6 %	34,2 %	32,5 %	30,6 %	45,5 %	41,6 %	37,1 %	61,3 %
je nach Schulform	26,6 %	29,2 %	21,2 %	14,4 %	8,6 %	4,6 %	4,1 %	,0 %
Nein	11,4 %	9,5 %	3,9 %	2,5 %	24,8 %	27,8 %	5,2 %	27,4 %
weiß nicht	8,0 %	8,7 %	6,5 %	2,5 %	5,4 %	5,7 %	8,2 %	3,2 %

- Die Ergebnisse zur Frage nach der Ermöglichung schulischer Inklusion aller Schüler – und somit des gesamten Schülerspektrums innerhalb des Förderschwerpunkts körperliche und motorische Entwicklung – bestätigen die bisherige Verteilung vorangegangener Fragen: 42 % bzw. 59 % der Eltern von Kindern ohne bzw. mit Behinderung sowie 45 % der Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen können sich demnach die Verwirklichung schulischer Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulen vorstellen. Demgegenüber fällt diese Quote bei den Eltern (25 %) und Lehrkräften (16 %) sowie Mitarbeitenden (8 %) an Förderschulen am geringsten aus. Die Eltern (28 %) und Lehrkräfte (20 %) an allgemeinen Schulen liegen auch bei dieser Fragestellung zwischen den Befragten an Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen.
- Etwa die Hälfte der Befragten an integrativen/inklusiven Schulen und zwischen 72 % - 92 % der Befragten an Förder- und allgemeinen Schulen sprechen sich somit implizit gegen die Umsetzung schulischer Inklusion aller Schüler in jedem Fall aus.
- 11 % der Eltern von Förderschülern sind eindeutig gegen die Ermöglichung schulischer Inklusion aller Schülerinnen und Schüler an allen Schulen. Es liegt demnach kein signifikanter Unterschied gegenüber den Eltern der allgemeinen Schulen vor, von denen diese Angabe knapp 10 % machen. Hingegen besteht ein signifikanter Unterschied im Vergleich dieser beiden Gruppen mit der Gruppe der Eltern an integrativen/inklusiven Schulen (4 %). Zwischen den Gruppen der Lehrkräfte besteht innerhalb dieser Angabe ein signifikanter Unterschied zwischen den Lehrkräften an Förder- (25 %) bzw. allgemeinen Schulen (28 %) und den Lehrkräften an integrativen/inklusiven Schulen (5 %).
- Die meisten Nennungen der Eltern und Lehrkräfte an den integrativen/inklusiven Schulen entfallen auf die Angabe „ja, in jedem Fall“, gefolgt von der Angabe „je nach Schülerin/Schüler“. In allen anderen Gruppen der Förder- und allgemeinen Schulen entfallen die meisten Nennungen auf die Angabe „je nach Schülerin/Schüler“. Die zweithäufigste Nennung bei den Eltern der Förder- und allgemeinen Schulen ist „je nach Schulform“; bei den Lehrkräften der Förder- und allgemeinen Schulen ist die zweithäufigste Nennung hingegen „nein“, die Angabe „je nach Schulform“ erfolgt bei den Lehrkräften der Förderschule erst an vierter, bei den Lehrkräften der allgemeinen Schulen gar erst an letzter Stelle.

Diese Ergebnisse sind ein klarer Hinweis darauf, dass sich die meisten Eltern und Lehrkräfte sowohl von Förder- als auch von allgemeinen Schulen für die Ermöglichung schulischer Inklusion „je nach Schüler“ aussprechen. Neben der Bestätigung der Ergebnisse der qualitativen Studie (vgl. hierzu u.a. Kapitel 6.3.3.6), verweisen diese Ergebnisse somit

zugleich auf die große Heterogenität innerhalb des Förderschwerpunktes kmE. Auf Basis der Interviewstudie wurden daher im Folgenden Fragen formuliert, die – unter Voraussetzung einer notwendigerweise vereinfachten Klassifizierung – ihren Fokus gezielt auf diese Heterogenität richten.

Perspektive der Eltern der allgemeinen Schulen zur Aufnahme von Schülern mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung

Die Eltern der allgemeinen Schulen wurden gefragt, wie sie sich jeweils hinsichtlich der Aufnahme von Schülern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen entscheiden würden. Folgende vereinfachte Klassifizierung wurde vorgenommen, um die Heterogenität innerhalb des Förderschwerpunktes möglichst abzubilden:

- **Schüler A:** *Nutzt einen Rollstuhl und hat keine weiteren Einschränkungen.*
- **Schüler B:** *Nutzt ebenfalls einen Rollstuhl und hat zusätzlich einen erhöhten Pflegebedarf (Hilfe beim Toilettengang, spricht schwer verständlich, nutzt einen Sprachcomputer).*
- **Schüler C:** *Nutzt einen Rollstuhl und hat zusätzlich eine geistige Behinderung.*

Diese Konstruktion stellt ein Hilfsmittel dar, da Menschen unterschiedliche Vorstellungen zu einzelnen Beeinträchtigungen haben, andererseits aber im Rahmen dieser Untersuchung mit einfachen Mitteln versucht werden sollte, die Heterogenität der Schülerschaft abzubilden. Mit der Gruppe C wurde hierbei versucht, Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen zu beschreiben.

Als Antwortmöglichkeiten standen den Eltern jeweils folgende Kategorien zur Verfügung:

- In Klasse meines Kindes
- In eine andere Klasse
- Mir egal
- Gar nicht / Förderschule

Die folgende Grafik 22 veranschaulicht die Ergebnisse zur Frage nach der Aufnahme des jeweiligen Schülers.

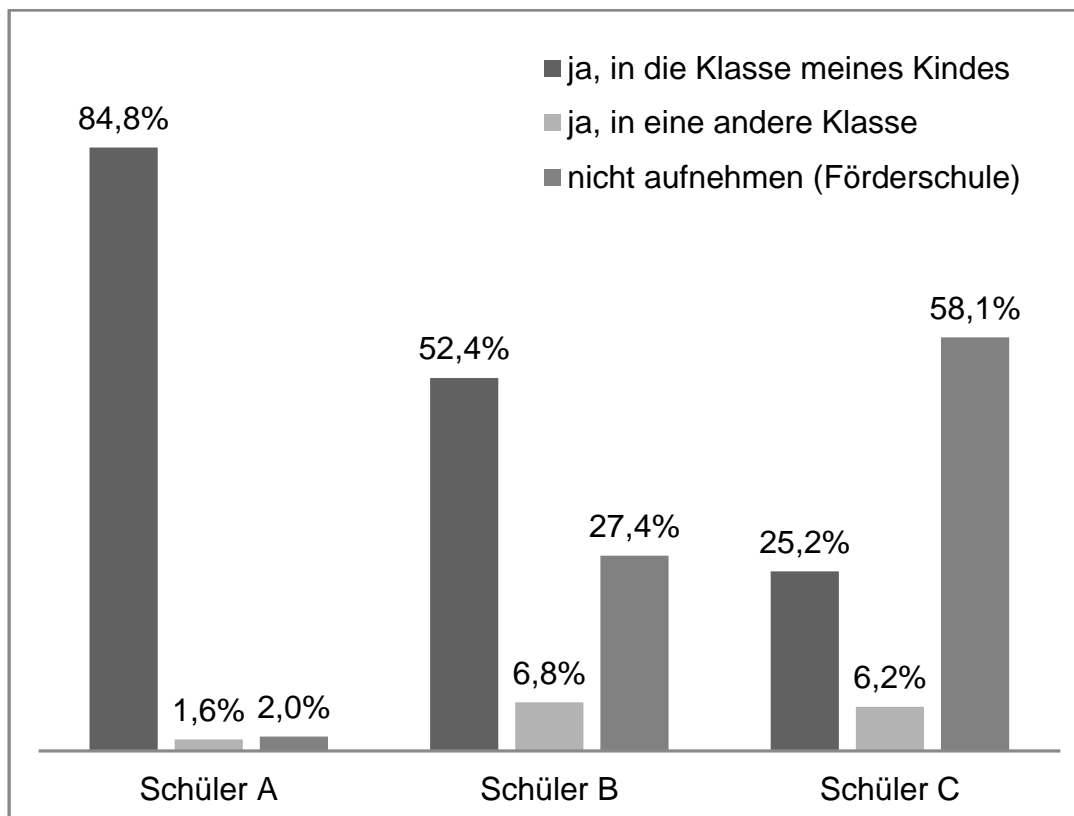


Abbildung 22: Antworten der Eltern der allgemeinen Schulen zur Frage der Aufnahme des jeweiligen Schülers

Wie aus Abbildung 22 hervorgeht, würden sich 84,8 % der Eltern der allgemeinen Schulen für die Aufnahme eines Schülers, der einen Rollstuhl nutzt und sonst keine weiteren Einschränkungen hat, in die Klasse ihres Kindes entscheiden. Lediglich 2 % der Eltern würden es ablehnen, diesen Schüler an der Schule aufzunehmen. Den übrigen Eltern wäre dies „egal“ (11,6 %) bzw. bevorzugten 1,6 % die Wahl einer „anderen Klasse“.

Für die Aufnahme eines Schülers, der ebenfalls einen Rollstuhl nutzt und zusätzlich einen erhöhten Pflegebedarf hat, würden sich 52,4 % der Eltern aussprechen. 27,4 % würden die Aufnahme dieses Schülers an der Schule ablehnen. 13,4 % der Eltern wäre die Aufnahme „egal“ und 6,8 % bevorzugten eine „andere Klasse“ als die des eigenen Kindes.

Für die Aufnahme eines Schülers, der einen Rollstuhl nutzt und zusätzlich eine geistige Behinderung hat, würden sich immerhin bzw. lediglich 25,2 % der Eltern entscheiden. 58,1 % der befragten Eltern an allgemeinen Schulen würden dies ablehnen, 10,5 % wäre die Aufnahme „egal“ und 6,2 % wählten eine „andere Klasse“.

Eltern von Schülern der allgemeinen Schule hatten im Rahmen dieser Frage auch die Möglichkeit, Begründungen für ihre Entscheidung anzugeben. Zum Teil haben sie, ohne auf die einzelnen Schüler einzugehen, allgemein auf die Wichtigkeit der Rahmenbedingungen, hier insbesondere die kleinen Lerngruppen, hingewiesen: *„Inklusion kann nur funktionieren, wenn eindeutig mehr Lehrer kleine Klassen unterrichten und ggf. auch der Lehrplan angepasst wird.“*

Von knapp 200 Antworten haben sich zahlreiche Eltern positiv über die Aufnahme von Schüler A in eine allgemeine Schule geäußert: *„Bei A sehe ich keine Probleme, solange die baulichen Bedingungen erfüllt sind“, „A kein Problem, nur rollstuhlgerechte Klasse*

notwendig“. Im Vergleich zu Schüler B und C sehen die Eltern bei Schüler A insgesamt kaum Schwierigkeiten. Die Bedenken, die bezüglich der Aufnahme von Schüler A geäußert wurden, beziehen sich vor allem auf die zusätzliche Aufmerksamkeit, die diese Gruppe von Schülerinnen und Schülern bräuchte und die nicht zureichenden baulichen Bedingungen: *„Die Klassen sind schon jetzt so groß, dass die Lehrerinnen den benötigten Betreuungsaufwand nicht leisten können. Es gibt weitere Treppen in der Schule, welche ggf. nicht mit Rampen ergänzt werden können.“*

Auch bei Schüler B erachten die Eltern die Integration in eine Klasse der allgemeinen Schule unter bestimmten Bedingungen durchaus für möglich und sehen sie als Bereicherung an. Hier geht es vor allem um die Ressourcen der Schule: *„Wer soll Schüler B helfen; ist das geklärt, dann ok.“* und *„B: braucht praktische Hilfe durch professionelle Assistenz, kann ein Lehrer und die Schüler nicht leisten während der normalen Unterrichtszeit – fachlich ist nichts einzuwenden -, wenn Hilfe zur Verfügung stünde, ist ein Platz in der Klasse für beide Seiten bereichernd.“*

Dennoch äußern sich fast doppelt so viele Eltern von Kindern der allgemeinen Schule ablehnend zur Aufnahme eines Kindes mit dem Behinderungstyp B und auch C in die Klasse ihres Kindes. Das Argument *„B ist in einer Förderschule besser aufgehoben.“*, da dies besser für das Kind mit als auch für die Kinder ohne Behinderung ist, da sie dort *„gesonderte Förderung“* und *„mehr Aufmerksamkeit“* bekommen, wird häufiger genannt. Bezüglich der nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler äußern die Eltern Bedenken, dass die *„Lernzeit der gesunden Kinder“* knapper wird.

Ein Teil der Eltern sieht die Aufnahme von Schüler C als positiv an, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind, um den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen gerecht zu werden. Wenn den Lehrkräften *„zusätzliche Fachkräfte zur Verfügung gestellt werden“*, sehen auch hier einige Eltern die Integration für beide Seiten als Bereicherung an.

Dennoch werden zahlreiche Bedenken (knapp ein Drittel aller Äußerungen) bezüglich der Aufnahme von Schüler C geäußert. Den Eltern geht es vor allem allgemein um den Mangel an Ressourcen, den erhöhten Betreuungsaufwand, den die Lehrkraft der allgemeinen Schule alleine nicht leisten kann sowie die Leistungsminderung und Vernachlässigung der nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler und die allgemein großen Klassengrößen: *„C: Die Kombination von geistiger und körperlicher Behinderung macht einen sinnvollen und effektiven Unterricht für die anderen Schüler unmöglich“, „Aufnahme von Schüler C gar nicht, weil intensive Betreuung und vermutlich eine andere Art des Lernens erforderlich ist. Kann den ‘normalen Lernstoff’ nicht folgen und hemmt so das Weiterkommen der Klasse“*. Zudem sehen die Eltern auch die bessere Betreuung und Förderung von Schüler C in einer Förderschule gegeben: *„Es wäre in einer regulären Klasse mit 32 Schülern gar nicht möglich, ohne zusätzliches Personal sich um Menschen mit einer geistigen Behinderung zu kümmern – es fehlt so schon an allen Ecken und Enden.“*

Unterscheidung nach Schulstufe und Schulform

Weiterhin wurde untersucht, ob sich die Antworten zwischen den Eltern von Kindern der Primarstufe von denen der Sekundarstufe signifikant unterscheiden. Es zeigte sich, dass das Einverständnis der Eltern, dass ein Kind mit Körperbehinderung (Schüler A) gemeinsam mit dem eigenen Kind in einer Klasse unterrichtet wird, mit mehr als 80% sehr hoch ist. Ein Unterschied zwischen den Schulstufen zeigt sich nicht. Anders ist es bei den Schülern B und

C. Hier unterscheiden sich die Schulstufen in ihrem Antwortverhalten signifikant, wie statistisch mit einem Chi²-Test nachgewiesen werden konnte. Die Verteilung der Antworten ist in Tabelle 38 ersichtlich.

Tabelle 38: Unterscheidung nach Schulstufe

		Primarstufe	Sekundarstufe
Schüler A	in Klasse meines Kindes	87,8 %	82,3 %
	in eine andere Klasse	,9 %	1,8 %
	mir egal	9,5 %	13,4 %
	gar nicht / Förderschule	1,8 %	2,4 %
Schüler B	in Klasse meines Kindes	59,1 %	45,4 %
	in eine andere Klasse	5,2 %	8,3 %
	mir egal	9,8 %	16,5 %
	gar nicht / Förderschule	25,9 %	29,8 %
Schüler C	in Klasse meines Kindes	30,4 %	19,6 %
	in eine andere Klasse	5,1 %	7,3 %
	mir egal	9,9 %	11,1 %
	gar nicht / Förderschule	54,5 %	62,0 %

Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob sich die Antworten zur Aufnahme der verschiedenen Schüler unterscheiden, wenn zwischen der jeweils besuchten Schulform des Kindes (Grundschule, Hauptschule, Gesamtschule, Realschule, Gymnasium) verglichen wird (vgl. hierzu Abbildung 23 und Tabelle 39).

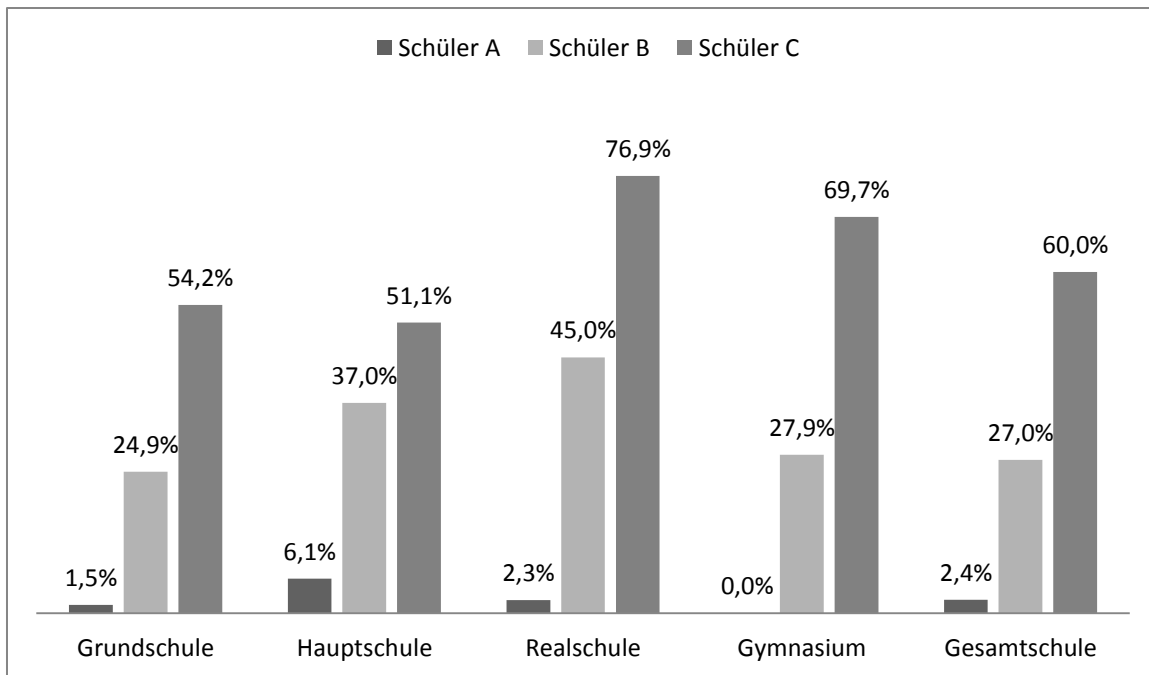


Abbildung 23: Prozentzahl der Antworten der Elternschaft, die sich keine Aufnahme des Schülers in die Schule / Klasse ihres Kindes vorstellen können, in Abhängigkeit von der Schulform

Tabelle 39: absolute und relative Anzahl der Antworten der Elternschaft, die sich keine Aufnahme des Schülers in die Schule / Klasse ihres Kindes vorstellen können, in Abhängigkeit von der Schulform

		Grundschule		Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Gesamtschule	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Schüler A	in Klasse meines Kindes	88,4	290	69,4	34	69,8	30	91,1	112	86,6	110
	in eine andere Klasse	,6	2	2,0	1	9,3	4	,8	1	1,6	2
	mir egal	9,5	31	22,4	11	18,6	8	8,1	10	9,4	12
	gar nicht / Förderschule	1,5	5	6,1	3	2,3	1	,0	0	2,4	3
Schüler B	in Klasse meines Kindes	60,9	193	37,0	17	22,5	9	52,5	64	51,6	63
	in eine andere Klasse	4,4	14	4,3	2	15,0	6	4,9	6	8,2	10
	mir egal	9,8	31	21,7	10	17,5	7	14,8	18	13,1	16
	gar nicht / Förderschule	24,9	79	37,0%	17	45,0	18	27,9	34	27,0	33
Schüler C	in Klasse meines Kindes	31,4	102	21,3	10	5,1	2	19,7	24	24,2	29
	in eine andere Klasse	4,3	14	8,5	4	7,7	3	3,3	4	7,5	9
	mir egal	10,2	33	19,1	9	10,3	4	7,4	9	8,3	10
	gar nicht / Förderschule	54,2	176	51,1	24	76,9	30	69,7	85	60,0	72

Verglichen mit dem Durchschnittswert aller Eltern von 84,8 % (vgl. Tabelle 39) zeigt sich, dass sich mehr Eltern an Gymnasien (91,1 %), Grundschulen (88,4 %) sowie Gesamtschulen (86,6 %) für die Aufnahme von Schüler A in die Klasse des eigenen Kindes aussprechen als Eltern von Haupt- (69,4 %) und Realschulen (69,8 %).

Hinsichtlich der Aufnahme von Schüler B (Durchschnittswert 52,4 %) verhält es sich so, dass geringfügig mehr Eltern an Gymnasien (52,5 %) und deutlich mehr Eltern an Grundschulen (60,9 %) einer Aufnahme in die Klasse des eigenen Kindes positiv gegenüberstehen. Eltern an Realschulen (22,5 %) und Hauptschulen (37 %) liegen auch hier deutlich, Eltern an Gesamtschulen (51,6 %) geringfügig unter dem Durchschnittswert. Den Elterngruppen Haupt- und Realschule wäre die Aufnahme wiederum durchschnittlich öfter „egal“, allerdings liegen die Werte zur Angabe „gar nicht/Förderschule“ in diesen beiden Gruppen mit 37 % (Hauptschule) und 45 % (Realschule) auch deutlich über dem Durchschnittswert von 27,4 %.

Für die Aufnahme von Schüler C in die Klasse des eigenen Kindes sprechen sich lediglich die Eltern der Grundschule mit 31,4 % öfter als im Durchschnitt von 25,2 % aus. Während die Eltern von Gesamtschulen (24,2 %), Hauptschulen (21,3 %) und Gymnasien (19,7 %) relativ nahe am Durchschnittswert liegen, weichen die Eltern der Realschulen hier mit 5,1 % deutlich ab¹². In der Folge lehnen auch deutlich mehr dieser Eltern (76,9 %) als im Durchschnitt (58,1 %) die Aufnahme von Schüler C ab. Auch die Eltern an Gymnasien liegen hier mit 69,7 % deutlich über diesem durchschnittlichen Wert.

Perspektive der Lehrkräfte an allgemeinen und integrativen/inklusiven Schulen zur Aufnahme von Schülern mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung

Neben den Eltern wurden ebenso die Lehrkräfte der allgemeinen und integrativen/inklusiven Schulen dazu befragt, ob sie die Aufnahme der Schüler A, B und C in ihre Klasse derzeit für möglich halten. In der Gruppe der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen wurde zwischen Lehrkräften mit und ohne bisherige Erfahrung in der Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung unterschieden. Die Ergebnisse sind in Abbildung 24 dargestellt.

¹² An dieser Stelle sei jedoch auf die verhältnismäßig geringe Anzahl von Realschuleltern in der Stichprobe verwiesen (ca. 40).

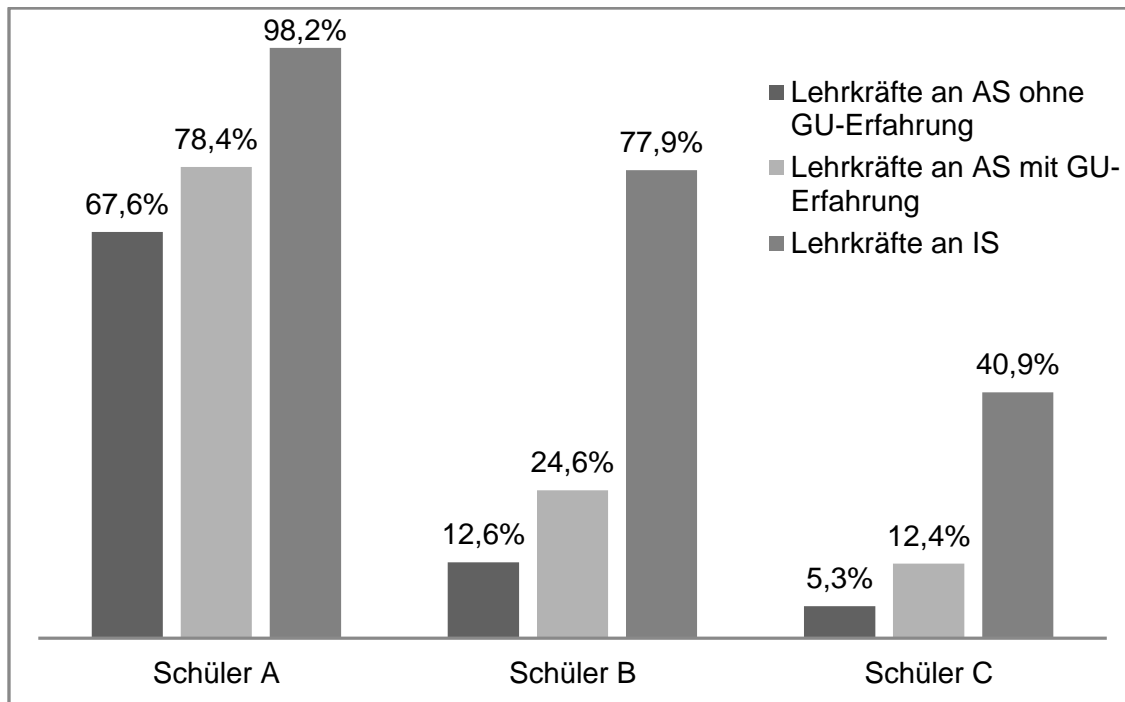


Abbildung 24: Prozentzahl an Lehrkräften, die die Aufnahme von Schüler A, B, C in ihren Unterricht begrüßen, in Abhängigkeit ihrer Erfahrung

Die Abbildung 24 macht deutlich, dass die Angaben der Lehrkräfte an integrativen/Inklusiven Schulen hinsichtlich der Aufnahme aller drei Schüler erwartungsgemäß signifikant positiver ausfallen als die der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen. Weiterhin sind die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen im Vergleich mit den Eltern der allgemeinen Schulen bei allen drei Schülern skeptischer (vgl. Abbildung 22).

Darüber hinaus wird ersichtlich, dass Lehrkräfte an allgemeinen Schulen, die bereits Erfahrung in der Unterrichtung von Schülern mit Behinderung gemacht haben, einer Aufnahme aller drei Schüler gegenüber deutlich positiver eingestellt sind, als Lehrkräfte ohne Erfahrung. Statistisch gesehen unterscheidet sich das Antwortverhalten der drei Lehrergruppen signifikant. Während 24,6 % der Lehrkräfte mit Erfahrung die Aufnahme von Schüler B in die eigene Klasse für möglich halten, können sich dieses Vorhaben lediglich 12,6 % der Lehrkräfte ohne Erfahrung vorstellen. Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen sprechen sich hingegen zu 77,9 % für die Aufnahme von Schüler B aus.

Die Aufnahme von Schüler A kann sich letztere Gruppe erwartungsgemäß zu annähernd 100 % vorstellen, die Quote der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen mit Erfahrung liegt bei Schüler A bei knapp 80 % und die der Lehrkräfte ohne Erfahrung bei knapp 70 %.

Während sich immerhin ein Viertel der befragten Eltern an allgemeinen Schulen die Aufnahme eines Schülers mit einer körperlichen sowie einer geistigen Behinderung (Schüler C) in die Klasse des eigenen Kindes vorstellen können und 58,1 % dies ablehnen, ist diese Quote in den Gruppen der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen deutlich different: Lediglich 5,3 % der Lehrkräfte ohne Erfahrung sowie 12,4 % derjenigen mit Erfahrung hielten die Aufnahme von Schüler C für möglich.

Besonders beachtenswert sind die Angaben der Lehrkräfte an integrativen/inklusiven Schulen zu Schüler C. Auffällig ist zunächst, dass sich diese Lehrerschaft hinsichtlich der Aufnahme von Schüler C am unsichersten ist (20,9 % vs. 11,5 % bei Schüler B und 1,8 %

bei Schüler A), wohingegen sich die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen im Schnitt bei Schüler B am unsichersten sind. Die Aufnahme von Schüler C in ihre Klasse hielten annähernd jeweils 40 % der Lehrkräfte an integrativen/inklusiven Schulen für möglich bzw. nicht für möglich (vgl. hierzu auch die Beschreibung der anschließenden offenen Fragen). Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis, dass sich fast genauso viele Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen (46,2 %) für die Beibehaltung der Förderschulen aussprechen, mit der Begründung, dass diese wichtig für manche Schüler seien (vgl. hierzu Kapitel 7.3.4.2, Abb. 18).

Im Folgenden sind zunächst die offenen Antworten der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen, sodann die der Lehrkräfte an integrativen/inklusiven Schulen zur Frage nach der Aufnahme der unterschiedlichen Schüler dargestellt.

Über 400 Lehrerinnen und Lehrer der allgemeinen Schule haben im Rahmen einer offenen Antwortmöglichkeit Stellung genommen zur Aufnahme der drei skizzierten Schülergruppen in ihre Klasse. Wenn sie nein angekreuzt haben, erklärten sie ihre Entscheidung. Einige der Lehrkräfte äußerten jedoch auch eine allgemeine Bereitschaft, Schüler A, B und C aufzunehmen, aber verwiesen auf die Wichtigkeit von passenden äußeren Rahmenbedingungen und gegebenen Voraussetzungen.

Die größten Bedenken bei Schüler A bestanden bezüglich nicht ausreichend barrierefreier Räume sowie unzureichenden Personals und mangelnder Fachkompetenz. Des Weiteren äußerten sie Bedenken bezüglich der großen Klassen, in denen sie arbeiten. Ferner gaben sie die knappen zeitlichen Ressourcen zu bedenken und äußerten Sorgen bzgl. der sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung.

Auch bei Schüler B äußern die Lehrkräfte der allgemeinen Schule, die Befürchtung, dass nicht genügend Personal zur Verfügung stehe. Sie verwiesen darauf, dass sie *„derzeit keine personellen, räumlichen Gegebenheiten [haben], die dies ermöglichen“*. Einige Lehrkräfte nennen auch hier die Überforderung des Personals, sowie den Mangel an Fachkompetenz, Zeit und die nicht gegebene räumliche Barrierefreiheit. Dennoch ist ein kleinerer Teil der Lehrkräfte der Ansicht, dass die Integration/Inklusion möglich sei, wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Wenige Lehrkräfte äußern Bedenken, dass sich die Integration/Inklusion negativ auf die Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule auswirken würde.

Zu Schüler C geben die Lehrkräfte der allgemeinen Schule an, dass zusätzliches Personal benötigt sowie Fachkompetenz vorhanden sein muss: *„Aufnahme in die Klasse nur, wenn entsprechend mehr Personal (Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen, Therapeuten) vorhanden sind.“* Des Weiteren sehen sie eine angemessene Förderung der Schüler C in der allgemeinen Schule nicht gewährleistet: *„C mit geistiger Behinderung: C könnte den Stoff doch u.U. gar nicht aufnehmen/umsetzen/wiedergeben“* und äußern bezüglich der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule Bedenken: *„C: Die Kombination von geistiger und körperlicher Behinderung macht einen sinnvollen und effektiven Unterricht für die anderen Schüler unmöglich.“* Außerdem weisen sie auf die zumeist fehlende räumliche Barrierefreiheit als derzeitige erste Barriere/Grenze von Integration/Inklusion hin: *„Unser derzeitiges Schulsystem ist mit den "normalen" Kindern oft schon überfordert. Mal abgesehen von den Räumlichkeiten, die alles andere als behindertengerecht (Rollstuhl) sind.“*

Bezüglich der weiteren Frage nach spezifischen Erlebens- und Verhaltensweisen oder Behinderungsbildern, bei denen sich die Lehrkräfte der allgemeinen Schule schulische Inklusion nur schwer vorstellen können, haben die Lehrkräfte zum einen auf die Rahmenbedingungen hingewiesen, die stimmen müssen, um alle Schülerinnen und Schüler integrieren/inkludieren zu können. Weiterhin gehen sie auf spezifische Behinderungsbilder ein, wie schwere und mehrfache Behinderungen sowie geistige Beeinträchtigungen, bei denen sich knapp die Hälfte der Lehrkräfte Integration/Inklusion nur schwer oder nicht vorstellen kann: *„Bei einer Schwerst-Mehrfach-Behinderung ohne wahrnehmbare Interaktion mit der Umwelt und mit erhöhtem Geräuschpegel“* und *„bei geistiger Behinderung kann ich mir eine Inklusion nicht vorstellen.“* Des Weiteren verweisen die Lehrkräfte auf:

- die Abhängigkeit von Art und Grad der Behinderung: *„Insgesamt kommt es auf das Behinderungsbild an, ob Inklusion möglich ist.“*
- Schülerinnen und Schüler, die besondere Pflege brauchen: *„Bei erhöhtem körperlichem Pflegebedarf nur leistbar mit zusätzlichem ausgebildetem Personal.“*
- Seh- und Hörbehinderungen

Probleme sehen einige bereits bei:

- Schülerinnen und Schüler, die einen Rollstuhl zur Fortbewegung benutzen,
- die Schwierigkeiten in der Kommunikation haben oder auf Unterstützte Kommunikation angewiesen sind: *„Schweremehrfachbehinderung ohne verbale Kommunikation“* oder
- lautstark im Unterricht lautieren: *„Schüler, die häufig unbewusst Geräusche/Wörter produzieren und dies nicht steuern können“.*

Ein Teil der Lehrkräfte sieht besondere Schwierigkeiten in der integrativen/inkluisiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit auffälligen Verhaltensweisen. Hier werden vor allem Schülerinnen und Schüler genannt, die:

- aggressive Verhaltensweisen zeigen: *„aggressives unkontrolliertes Verhalten“* und *„alle Behinderungen, die mit hohem Risiko aggressiven/autoaggressiven Verhaltens gekoppelt sind“*,
- Schwierigkeiten in der emotionalen und sozialen Entwicklung haben: *„emotional-soziales Verhalten, welches andere Kinder beeinträchtigt oder bedroht“*,
- Gewaltausbrüche haben: *„Gewalttätigkeit“*
- andere Verhaltensweisen zeigen, die die Mitschülerinnen und Mitschüler bedrohen: *„Kinder, die MitschülerInnen (körperlich) gefährden“.*

Einige Lehrkräfte verweisen zudem auf spezifische Schülergruppen, wie Schülerinnen und Schüler mit Autismus, bei denen sie sich den gemeinsamen Unterricht nur schwer vorstellen können.

Lehrkräfte der integrativen/inkluisiven Schulen

Die Lehrkräfte der integrativen/inkluisiven Schulen benennen folgende Gründe, warum sie sich es nicht vorstellen können, Schüler A, B oder C in ihre Klasse aufzunehmen. Insgesamt äußern sie im Vergleich zu den anderen befragten Lehrergruppen deutlich weniger Bedenken. Bei Schüler A und B verweisen insgesamt nur sechs der 45 Lehrkräfte mit je einer Nennung auf:

- zu große Klassen
- Mangel an entsprechendem Arbeitsmaterial
- „es muss genügend Zeit für die Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen“
- gesicherte Pflegemöglichkeiten
- Überforderung der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- Notwendigkeit von zusätzlichem Personal

Zur Aufnahme von Schüler C äußern die Lehrkräfte folgende Gründe, warum sie sich die Aufnahme nicht vorstellen können:

- Mangel an zusätzlichem Personal: *„C benötigt eine zusätzliche Begleitung in jeder/fast jeder Stunde. Doppelbesetzung in der Form erfordert mehr Personal“* und *„weil nicht genug Lehrerstunden vorhanden sind, um sich intensiv genug um Schüler zu kümmern“*
- Bisher nur zielgleiche Förderung möglich: *„Ich halte den zielgleichen Unterricht als praktische Grenze. Sonst muss für jede Stunde eine angepasste Lösung her. Das geht nur mit wesentlich mehr Entlastung“*
- Personal überfordert, da Mangel an Fachkompetenz
- Zu große Klassen: *„Unter den gegebenen Umständen (30 Schüler - 1Lehrer) NICHT machbar!“*
- Fehlende Ausstattung der Schule, zu hoher personeller, organisatorischer und materieller Aufwand
- Zu hoher Zeitaufwand: *„fehlende zeitliche Ressourcen“*
- Sowie je eine Nennung: Aufnahme von Schüler C ist negativ für Mitschüler, Schüler C wäre das einzige Kind mit geistiger Behinderung an der ganzen Schule und würde an einer Förderschule besser gefördert werden können: *„weil ich die zieldifferente Förderung aus meiner Erfahrung nicht unterstütze. Förderschulen leisten mit 30 Jahren gute Arbeit und jeder Schüler sollte den besten Förderort besuchen können.“*

Bei den Lehrkräften der integrativen/inklusive Schule zeigen sich, verglichen mit den Antworten der Lehrkräfte der allgemeinen Schule, ähnliche Tendenzen bezüglich der offenen Frage, ob es spezifische Erlebens- und Verhaltensweisen oder Behinderungsbilder gibt, bei denen sie sich schulische Inklusion nur schwer vorstellen können. Einige Lehrkräfte verweisen zunächst auf die Notwendigkeit bestimmter Bedingungen und Strukturen. Solange diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, ist integrativer/inklusive Unterricht nicht möglich. Auch an den integrativen/inklusive Schulen sehen die Lehrkräfte Schwierigkeiten, Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Behinderungsbildern, insbesondere mit schweren und mehrfachen sowie geistigen Behinderungen, zu integrieren/inkludieren. Des Weiteren fallen jeweils nur vereinzelte Nennungen auf Schülerinnen und Schüler mit:

- motorischer Unruhe und lautem Lautieren,
- hohem Ruhebedürfnis,
- einer benötigten Sicherstellung der medizinische Versorgung,
- zusätzlichen Sinnesbehinderungen.

Ferner nennen die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Verhaltensweisen, bei denen sie sich integrativen/inklusive Unterricht nur schwer vorstellen können. Schülerinnen und Schüler mit emotionalen und sozialen Schwierigkeiten, insbesondere mit aggressivem, gewalttätigem, störendem oder die Mitschüler bedrohendem Verhalten: „Schülerinnen mit hochaggressiven Verhaltensweisen“ und „erhöhter Aggressivität/Gewaltbereitschaft“.

Zweimal werden in diesem Rahmen Schüler mit einem autistischen Syndrom benannt.

Insgesamt lässt sich bei den Lehrkräften der integrativen/inklusive Schulen aber eine deutlich größere Offenheit gegenüber der Aufnahme von Schüler A und B feststellen.

Mit der qualitativen Interviewstudie konnte bereits gezeigt werden, dass es für das Gelingen schulischer Inklusion – eine entsprechende Haltung und Einstellung inbegriffen – bestimmter Voraussetzungen bedarf, um Lehrkräfte und Schüler optimal zu unterstützen. Auch anhand der soeben beschriebenen offenen Fragen bestätigt sich dieses Ergebnis. So knüpfen die Lehrkräfte aller beteiligten Schulformen eine gelingende schulische Inklusion sowie die Aufnahme bestimmter Schüler mit Behinderung an das Vorhandensein entsprechender und für Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderung spezifisch angepasster Bedingungen. Der folgende Teil hat daher zum Ziel, Gelingensbedingungen schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt kmE gezielt zu erfassen.

7.3.4.4 Gelingensbedingungen und Unterstützungsbedürfnisse schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

(aus der Perspektive von Eltern, Schülern und Lehrkräften an Förder-, Integrations-/Inklusions- sowie an allgemeinen Schulen)

a) Gelingensbedingungen aus der Perspektive der Eltern

Perspektive der Eltern an Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen

Was ist Eltern von Kindern mit Behinderung bei der Einschulung ihres Kindes besonders wichtig? Um die subjektive Gewichtung zu erfahren, wurden die Eltern gefragt, wie wichtig ihnen die im Fragebogen jeweils genannten Kriterien bei der Einschulung ihres Kindes waren. Die folgende Tabelle 40 zeigt die Ergebnisse aller abgefragten Items im Vergleich der Eltern an Förderschulen und der Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung an integrativen/inklusive Schulen.

Aus der Tabelle 40 geht hervor, dass den Eltern beider Vergleichsgruppen alle genannten Bedingungen sehr wichtig bis „mittel wichtig“ waren. Der maximale Wert bei den Eltern der Förderschulen liegt bei einem Mittelwert von 2,44 (Pflegeangebot) und ist somit immer noch als wichtig benannt. Bei den Eltern der integrativen/inklusive Schulen liegt er bei 3,48 (ebenfalls der Faktor ‚Pflegeangebot‘) und ist selbst hiermit noch im mittleren Bereich angesiedelt.

Tabelle 40: Einschätzungen der Eltern, welche Merkmale der Schule bei der Frage der Einschulung besonders wichtig waren (1=sehr wichtig, 3 = mittel, 5 = gar nicht wichtig). Unterschiede, die in einer multivariaten Varianzanalyse signifikant waren, sind mit * markiert.

	Eltern FS		Eltern IS	
	m	sd	m	sd
Selbständigkeit	1,54	,86	1,42	,67
Ausstattung Lehr- und Lernmittel	1,71	,83	1,80	,78
Zusammenarbeit Schule Eltern	1,46	,72	1,48	,53
Umgang Behinderung an Schule	1,42	,74	1,39	,57
Hausaufgaben/Freizeit	2,03	1,07	1,80	,83
sozialer Kontakt zu Mitschülern*	1,60	,79	1,36	,48
Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	1,41	,67	1,32	,50
Teilnahme am Sportunterricht	1,78	,96	1,72	,75
Berufsaussichten	2,11	1,21	2,04	1,17
Leistungsentwicklung	1,72	,87	1,77	,67
Entwicklung sozialer Fähigkeiten*	1,51	,69	1,32	,47
Therapieangebot*	1,69	1,03	2,80	1,47
Pflegeangebot*	2,44	1,44	3,48	1,46
Ganztagesangebot*	2,32	1,37	1,97	1,31
Personelle Ausstattung	1,56	,76	1,57	,67
Behindertengerechte Architektur*	2,09	1,34	2,52	1,48

Am wichtigsten war den Eltern beider Schulformen bei der Einschulung ein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis (1,41 bzw. 1,32). Bei den Eltern an Förderschulen folgen hierauf sodann der Umgang mit Behinderung an der Schule (1,42) sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (1,46). Für die Eltern eines Kindes mit Behinderung an integrativen/inklusiven Schule besaßen sodann die Entwicklung sozialer Fähigkeiten (1,32) sowie soziale Kontakte zu Mitschülern (1,36) die größte Relevanz innerhalb der genannten Kriterien. Relativ betrachtet am wenigsten bedeutsam war beiden befragten Elterngruppen ein Pflegeangebot an der Schule (FS: 2,44; IS: 3,48). Auch hier muss jedoch wiederum der Hinweis auf die unterschiedlichen Schülerschaften und die befragten Eltern gegeben werden. Den Eltern an Förderschulen waren überdies ein Ganztagsangebot (2,32) und die Berufsaussichten des Kindes (2,11) relativ weniger bedeutsam; den Eltern an integrativen/inklusiven Schulen ein Therapieangebot (2,80) sowie die behindertengerechte Architektur der Schule (2,52). Eine Rangreihe der Beurteilungen der beiden Elterngruppen ist in Tabelle 41 zur Übersicht dargestellt, wobei versucht wurde, Items mit ähnlicher Wichtigkeit gegenüberzustellen.

Tabelle 41: Grafische Darstellung der Rangreihe der Beurteilungen der Eltern zur Wichtigkeit einzelner Merkmale der Schule für ihr Kind (1 = sehr wichtig, 5 = gar nicht wichtig)

Rangreihe der Eltern der FS	m		Rangreihe der Eltern der IS	m	
		sehr wichtig	Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	1,32	
			Entwicklung sozialer Fähigkeiten*	1,32	
			sozialer Kontakt zu Mitschülern*	1,36	
			Umgang Behinderung an Schule	1,39	
Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	1,41			Selbständigkeit	1,42
Umgang Behinderung an Schule	1,42				
Zusammenarbeit Schule Eltern	1,46			Zusammenarbeit Schule Eltern	1,48
Entwicklung sozialer Fähigkeiten*	1,51				
Selbständigkeit	1,54				
Personelle Ausstattung	1,56			Personelle Ausstattung	1,57
sozialer Kontakt zu Mitschülern*	1,60				
Therapieangebot*	1,69				
Ausstattung Lehr- und Lernmittel	1,71		wichtig		
Leistungsentwicklung	1,72			Teilnahme am Sportunterricht	1,72
Teilnahme am Sportunterricht	1,78	Leistungsentwicklung		1,77	
		Ausstattung Lehr- und Lernmittel		1,80	
		Hausaufgaben/Freizeit		1,80	
		Ganztagesangebot*		1,97	
Hausaufgaben/Freizeit	2,03	Berufsaussichten		2,04	
Behindertengerechte Architektur*	2,09				
Berufsaussichten	2,11				
Ganztagesangebot*	2,32				
Pflegeangebot*	2,44				
			Behindertengerechte Architektur*	2,52	
		mittel			
			Therapieangebot*	2,80	
			Pflegeangebot*	3,48	

In einer multivariaten Varianzanalyse ergaben sich 6 signifikante Unterschiede in der subjektiven Bedeutsamkeit, die in Tabelle 42 dargestellt sind:

Tabelle 42: Vergleich der Wichtigkeit einzelner Bedingungen zwischen Eltern an Förder- und Integrationschulen

Für Eltern an beiden Schulformen gleich wichtig	Für Eltern an Förderschulen kmE wichtiger	Für Eltern an integrativen / inklusiven Schulen wichtiger
Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis Umgang Behinderung an Schule Zusammenarbeit Schule und Elternhaus Personelle Ausstattung Selbstständigkeit Ausstattung Lehr- und Lernmittel Leistungsentwicklung Hausaufgaben-/Freizeitsituation Teilnahme am Sportunterricht Berufsaussichten	Therapieangebot Behindertengerechte Architektur Pflegeangebot	Entwicklung sozialer Fähigkeiten sozialer Kontakt zu Mitschülern Ganztagsangebot

Den Eltern an Förderschulen sind im Vergleich mit den Eltern der integrativen/inkluisiven Schulen bei der Einschulung des Kindes behinderungsspezifische Angebotsstrukturen, d.h. ein entsprechendes Therapie- und Pflegeangebot sowie eine behindertengerechte Architektur, signifikant wichtiger. Für die Eltern eines Kindes oder Jugendlichen mit Behinderung an integrativen/inkluisiven Schulen sind hingegen die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, der soziale Kontakt zu Mitschülern sowie ein Ganztagsangebot der Schule signifikant bedeutsamer als den Eltern an Förderschulen. Alle anderen Kriterien sind den Eltern beider Schulformen im Mittel gleich wichtig. Zu beachten ist dabei, dass der Unterstützungsbedarf der Schüler mit Körperbehinderung an der Förderschule insgesamt höher ist als bei den Schülern an integrativen/inkluisiven Schule.

Gelingensbedingungen aus der Sicht der Eltern an allgemeinen Schulen

Gegenüber den Eltern an Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen wurde der Fokus bei den Eltern an allgemeinen Schulen dahingehend verändert, dass diese gefragt wurden, was ihnen im Falle einer Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit einer Körperbehinderung wichtig wäre. Die Eltern gaben im Durchschnitt die in Tabelle 43 dargestellten Antworten. Weitere Analysen ergaben keine Hinweise auf Unterschiede im Antwortverhalten von Eltern, deren Kinder unterschiedliche Schulformen (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium oder Gesamtschule) besuchen.

Tabelle 43: Einschätzungen der Eltern an allgemeinen Schulen, welche Bedingungen seitens der Schule für die Aufnahmen von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung wichtig wären (1 = sehr wichtig, 3 = neutral, 5 = gar nicht wichtig)

	m	sd
Eine behindertengerechte Umgestaltung der Schule.	1,25	,55
Lehrkräfte bräuchten eine zusätzliche Ausbildung.	1,51	,88
Es muss mehr Lehrkräfte in der Klasse geben.	1,64	1,05
Die Klassengröße müsste verringert werden.	1,92	1,20
Es müsste eigene Förder- und Lerngruppen für die Schüler mit Behinderung geben.	2,12	1,29
Schüler mit Behinderung sollten in allen Fächern gemeinsam mit den nichtbehinderten Schüler unterrichtet werden.	2,35	1,12
Es müsste eigene Räumlichkeiten für Schüler mit Behinderung geben.	3,36	1,41
Schüler mit Behinderung sollten nur in bestimmten Fächern gemeinsam mit den nichtbehinderten Schülern unterrichtet werden.	3,67	1,30

Von den angegebenen Kriterien beurteilen die Eltern an allgemeinen Schulen zunächst die behindertengerechte Umgestaltung der Schule als am wichtigsten. Bedeutsam wären dieser Elterngruppe vor allem auch Voraussetzungen im personellen Bereich (Ausbildung und Anzahl der Lehrkräfte) sowie eine geringere Klassengröße.

Zwar stimmen die Eltern der Aussage zu, dass es ein zusätzliches Förderangebot für Schüler mit Behinderung geben sollte, sie sprechen sich im Durchschnitt aber klar für die gemeinsame Unterrichtung von Schülern mit und ohne Behinderung aus.

Demzufolge werden die Aussagen, dass es eigene Räumlichkeiten sowie eine separierende Unterrichtsgestaltung für Schüler mit Behinderung geben sollte, im Vergleich zu den anderen Aussagen eher abgelehnt. Diese Einschätzung kann als ein Hinweis darauf verstanden werden, dass die hier teilnehmenden Eltern der allgemeinen Schulen einer gemeinsamen Unterrichtung ihres eigenen Kindes mit Kindern mit Behinderung aufgeschlossen gegenüberstehen.

Die Ergebnisse der qualitativen Interviewstudie verweisen weiterhin darauf, wie wichtig es für das Gelingen schulischer Inklusion zu sein scheint, alle Beteiligten von Anfang an in diesen Prozess mit einzubeziehen. Den Eltern an allgemeinen Schulen wurde daher als weiterer Aspekt die Frage vorgelegt, welche Erwartungen sie an die Schule ihres Kindes im Vorfeld eines Beschlusses zur Einführung schulischer Inklusion hätten. Abbildung 25 verdeutlicht zunächst, dass dies den wenigsten Eltern aller Schulformen „egal“ wäre. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass nur etwa 45 % aller befragten Eltern ein Mitspracherecht bei der Entscheidung wünscht und 40 % der Eltern wünschen, in die Planung einbezogen zu werden. Umgekehrt könnte aber ebenso formuliert werden, dass mehr als ein Drittel der befragten Eltern durchaus in diese anstehenden Entwicklungsprozesse einbezogen werden wollen. Ebenso äußern über 70 % aller befragten Eltern den Wunsch nach Informationen, beispielsweise auf einem Elternabend. Das Ergebnis konkretisiert die Erkenntnisse der qualitativen Studie insofern, dass es notwendig erscheint, frühzeitig alle Eltern über die anstehenden Planungen zu informieren und interessierten Eltern Möglichkeiten der Mitgestaltung zu eröffnen.

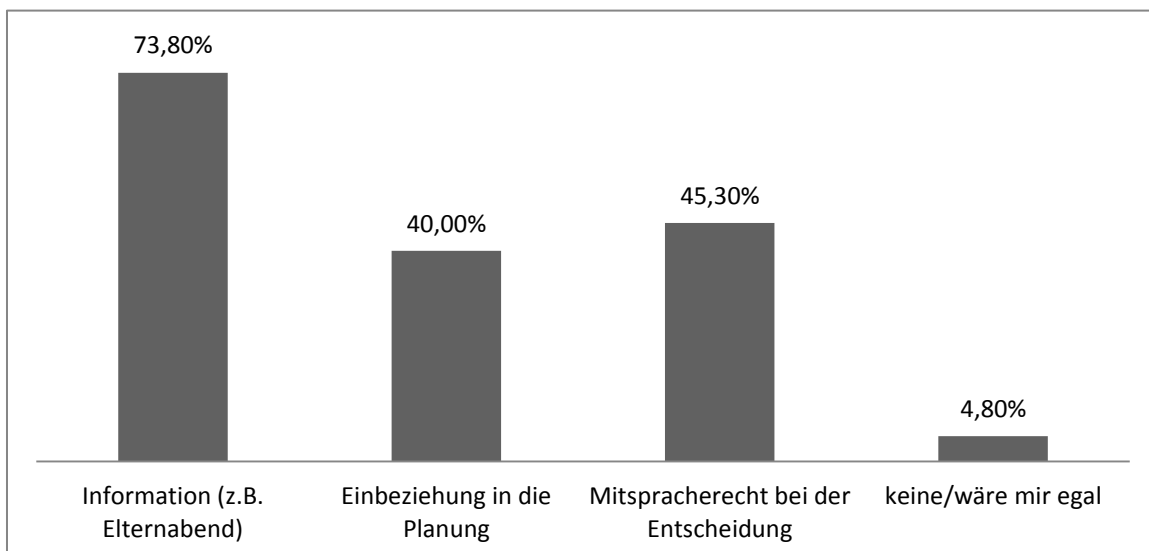


Abbildung 25: Verteilung der Antworten der Eltern der allgemeinen Schulen zur Frage: „Welche Erwartungen hätten Sie an die Schule im Vorfeld eines Beschlusses, dass zukünftig auch körper- und mehrfachbehinderte Schüler/innen die Schule Ihres Kindes besuchen?“ (Mehrfachnennungen waren möglich)

Anhand einer offenen Frage äußern die Eltern der allgemeinen Schulen folgende weitere Erwartungen bezüglich einer Schulentwicklungsplanung, durch die zukünftig auch Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderungen in die Schule ihres Kindes aufgenommen werden sollen:

Ein knappes Drittel verweist auf die Notwendigkeit von „*qualifizierte[m] Fachpersonal*“ sowie „*keine versteckte Mehrbelastung für Lehrkräfte, keine versteckte Mittelkürzung für Lehrkräfte*“ durch „*ausreichende Zusatzlehrkräfte und/oder Pädagogen zur unterstützenden Einzelförderung der betroffenen Kinder.*“

Zudem benennen die Eltern neben dem Personal weitere Voraussetzungen, um ein schulisches Angebot eröffnen zu können, wie kleine Klassen, eine notwendige Schulausstattung sowie bauliche Barrierefreiheit. Die Eltern fordern somit, dass „die gewünschten/ erforderlichen Voraussetzungen vorher geschaffen worden sein [müssen]“ und in Zusammenarbeit mit den Eltern eingeführt werden: „*Das Modell muss mit ausreichend Vorlauf (> 1 Jahr) unter Einbeziehung der Eltern eingeführt werden*“, „*Ich selber würde gerne mit Lehrern und Eltern, die Erfahrung haben, sprechen können, nicht Inklusion um jeden Preis.*“

Allgemein äußert sich 1/5 der Eltern, dass sie „*bei körperbehinderten Schülern in der Inklusion keine Probleme [sehen]*“. Zudem schreibt ein Elternteil, dass es „*selbst in den 1970er Jahren ein Gymnasium besucht [hat], in dem auch körperlich behinderte Kinder/Jugendliche beschult werden*“ und bewertet dies als „*gute Erfahrung für's Leben!*“

Ferner sprechen einige Eltern auch vereinzelte Bedenken an, mit denen sie darauf hinweisen, dass Inklusion auch von der Schülerin/vom Schüler abhängig ist, wie z.B. im folgenden Zitat: „*Für ALLE Schüler mit Behinderung ist eine Inklusion mit Sicherheit NICHT sinnvoll. Das sind mit Sicherheit sehr individuelle Entscheidungen, die immer ein komplettes System betreffen.*“

b) Gelingensbedingungen aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Auch die Schülerinnen und Schüler der Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen wurden zu den aus ihrer Sicht notwendigen Bedingungen einer gelingenden schulischen Inklusion befragt. Im Folgenden sind zunächst die Antworten der Förderschüler, sodann die der Integrations-/Inklusionsschüler dargestellt.

Gelingensbedingungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung

Die Schülerinnen und Schüler an Förderschulen wurden gefragt, was ihnen im Fall eines Schulbesuches einer allgemeinen Schule wichtig wäre. Die folgende Tabelle benennt die Wichtigkeit der angegebenen Items aus Sicht der Schülerinnen und Schülern an Förderschulen der Rangreihe entsprechend:

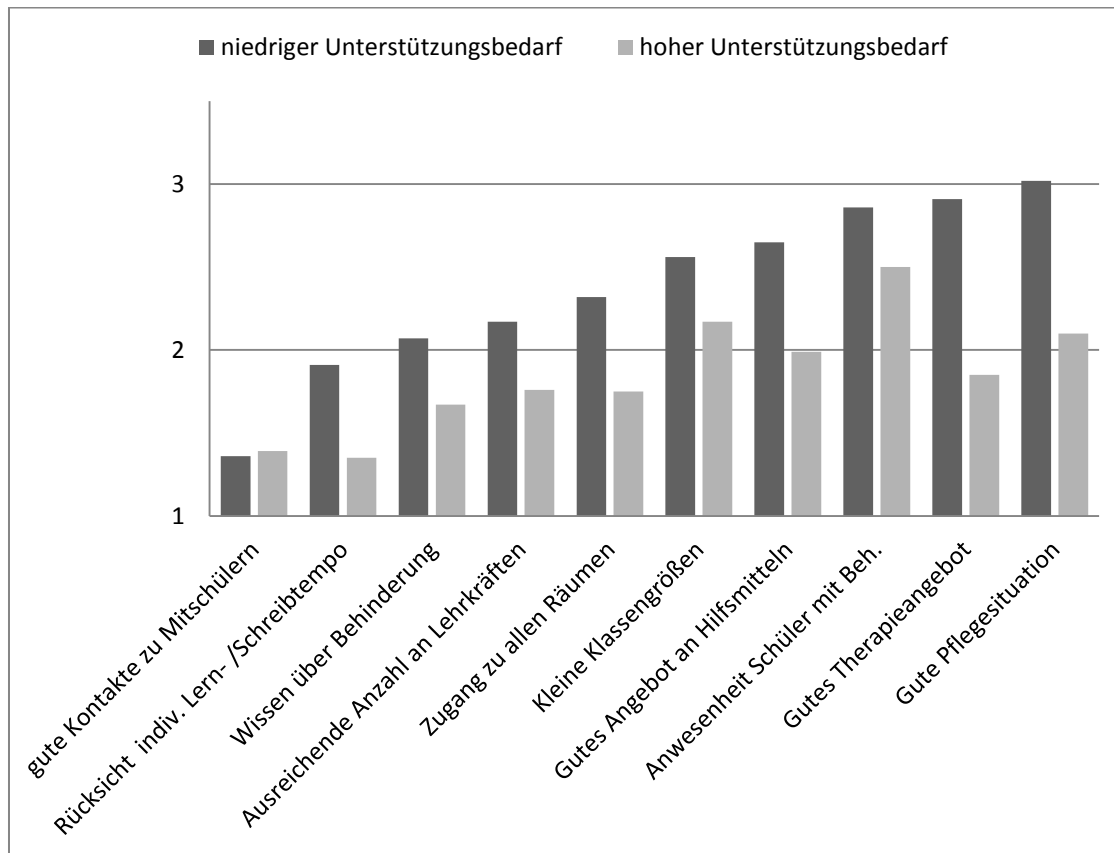
Tabelle 44: Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten der Schüler auf die Frage "Wenn Du eine allgemeine Schule besuchen würdest, was wäre Dir dann wichtig?" (1 sehr wichtig, 5 nicht wichtig) sowie Angabe der Korrelation mit dem durchschnittlichen Unterstützungsbedarf der Schüler

	m	sd	r_{ub}
Gute Kontakte zu Mitschülern	1,45	0,75	0,016
Rücksicht auf mein persönliches Lern- und Schreibtempo	1,73	1,07	-,248*
Mitarbeiter, die etwas über meine Behinderung wissen	1,98	1,28	-,282*
Dass ich zu allen Räumen kommen kann	2,02	1,35	-,264*
Ausreichende Anzahl an Lehrkräften	2,02	1,12	-,233*
Kleine Klassengrößen	2,27	1,41	-,166*
Ein gutes Angebot an Hilfsmitteln	2,48	1,45	-,387*
Gutes Therapieangebot	2,49	1,57	-,337*
Gute Pflegesituation	2,72	1,63	-,381*
Die Anwesenheit von anderen SchülerInnen mit Behinderung	2,72	1,43	-,129*

Festzustellen ist zunächst, dass keine der genannten Bedingungen von den Schülerinnen und Schülern als unwichtig beurteilt wird. Vor den äußeren Rahmenbedingungen wie einem entsprechenden Pflege-, Therapie- und Hilfsmittelangebot, kleineren Klassengrößen sowie einer barrierefreien Schulhausgestaltung sind den Schülern an Förderschulen im Falle eines Schulbesuches der allgemeinen Schule vor allem „gute Kontakte zu Mitschülern“ innerhalb der genannten Items am wichtigsten. Zwischen den Schülern besteht hierin zudem die größte Einigkeit (sd= 0,75). Dass an zweiter Stelle sogleich die „Rücksicht auf mein persönliches Lern- und Schreibtempo“ sowie an dritter Stelle „Mitarbeiter, die etwas über meine Behinderung wissen“, genannt wird, erscheint vor allem auch deswegen wichtig, da diese Bereiche, gemeinsam mit der sozialen Situation, als die häufigsten Wechselgründe an die Förderschule angegeben wurden. Diese Reihenfolge bestätigt sich ebenso durch die noch zu beschreibenden Antworten auf die entsprechende offene Frage. Die Anwesenheit von anderen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung wird von den befragten Schülern mit einem Mittelwert von 2,72 zwar immer noch als „mittel wichtig“ beurteilt. Dennoch scheint diese Gegebenheit für die Schüler zunächst weniger Relevanz für das Gelingen schulischer Inklusion zu besitzen, als gute Kontakte zu Mitschülern oder wissende und rücksichtsvolle Lehrkräfte zu haben.

Betrachtet man die Korrelation r_{ub} des durchschnittlichen Unterstützungsbedarfs, dies ist der Mittelwert aller abgefragten Unterstützungsbedürfnisse (vgl. Kapitel 7.3.2.1) mit der Angabe zur Wichtigkeit der jeweiligen Merkmale, finden sich in fast allen Bereichen signifikante Korrelationen in kleiner bis mittlerer Höhe bis auf das Item „Gute Kontakte zu Mitschülern“. Diese sind allen Schülern – unabhängig vom Ausmaß ihres Unterstützungsbedürfnisses – gleich wichtig. Das Angebot an Hilfsmitteln ist, wie die Korrelation von -,387 ausdrückt, Schülern mit höherem Unterstützungsbedarf wichtiger als Schülern mit geringem Unterstützungsbedarf. Dieser Zusammenhang ist in Abbildung 26 dargestellt, wobei Schüler mit hohem und niedrigem Unterstützungsbedarf (am Mittelwert dichotomisiert) unterschieden werden. Es ergaben sich somit zwei Gruppen von Schülern, von denen 216 Schüler der Förderschule einen durchschnittlichen Unterstützungsbedarf von 1,07 (sd = 0,096) hatten und 153 einen Bedarf von 2,25 (sd = 1,003).

Abbildung 26: Unterscheidung der Bedeutung von Bedingungen der Schüler mit hohem und niedrigem Unterstützungsbedarf in zehn Bereichen (Selbstauskunft der Schüler an Förderschulen, 1= sehr wichtig, 3 = mittel, 5 = gar nicht wichtig)



Folgende Befunde im Vergleich der Schüler mit hohem und niedrigem Unterstützungsbedarf lassen sich festhalten:

- Bis auf die Angabe „gute Kontakte zu Mitschülern“ unterscheiden sich beide Gruppen in allen Items signifikant voneinander.
- Die Schüler mit höherem Unterstützungsbedarf schätzen alle genannten Bedingungen als wichtiger ein als die Schüler mit niedrigerem Unterstützungsbedarf.
- „Gute Kontakte zu Mitschülern“ sind den Schülern mit niedrigem Unterstützungsbedarf am wichtigsten, Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf sind diese, nach der „Rücksicht auf mein persönliches Lern- und Schreibtempo“ am zweit wichtigsten.
- Der soziale Bereich besitzt für die Schülerinnen und Schüler unabhängig von der Schwere der Behinderung somit die größte Relevanz einer gelingenden schulischen Inklusion. Der Schlussfolgerung, dass es der anderen Bedingungen aus Schülersicht nicht bedürfe, widersprechen die übrigen Werte der weiteren Bedingungen, die bei beiden Schülergruppen in der geringsten Ausprägung immerhin noch als „mittel wichtig“ beurteilt werden.
- Die größten Unterschiede zwischen diesen beiden Schülergruppen bestehen hinsichtlich der Einschätzung behinderungsspezifischer bzw. die Schwere der Behinderung betreffender Bedingungen: gutes Therapieangebot (Unterschied im Mittelwert von 1,13), gute Pflegesituation (1,0) sowie gutes Angebot an Hilfsmitteln (0,96). Das jeweils benannte Angebot ist den Schülern mit höherem Unterstützungsbedarf bedeutsamer.

- Bei der hier vorgenommenen Beschreibung ist zu berücksichtigen, dass es sich um Antworten der Schüler handelt, die den Fragebogen beantworten konnten. Es ist daher anzunehmen, dass sich die letztgenannte Tendenz verstärken würde, wenn auch die Schüler berücksichtigt würden, die keinen Fragebogen ausfüllen konnten.

Etwa 230 Schülerinnen und Schüler der Förderschulen erläuterten im anschließenden offenen Antwortformat ihre Wertungen und benannten weitere Aspekte:

Mit Abstand werden hier am häufigsten der soziale Aspekt in der Klasse und das Verhältnis zu den Mitschülerinnen und –schülern benannt. Die Förderschüler heben besonders den Zusammenhalt einer Klasse sowie den Umgang untereinander hervor und wünschen sich, dass insgesamt eine angenehme und respektvolle Atmosphäre in der Klasse herrschen soll; *„dass die Schüler nett sind und nicht mobben“*. Einige äußern auch Bedenken, dass es zu Mobbing kommen könnte und sie allein mit ihrer Behinderung gelassen werden.

Zudem benennen die Schülerinnen und Schüler weitere Voraussetzungen und Bedingungen, damit sie sich eine gemeinsame Beschulung in einer allgemeinen Schule vorstellen können:

- Ausreichendes und kompetentes Personal: Lehrkräfte, *„die nett und verständnisvoll sind“* und Behinderung *„nicht wie eine Belastung behandeln“* sowie ausreichend Pflegepersonal und Krankenschwestern: *„Ich kann nicht schreiben und auch nicht sprechen, weshalb eine ständige Begleitung bei mir ist. Diese schreibt auch hier für mich“, „Ich bräuchte jemanden, der sich um mich kümmert, der mich überall hinfährt und mich pflegt.“*
- Ein angepasster, flexibler Unterricht, der sich an die Bedürfnisse und das Arbeitstempo der Schülerinnen und Schüler anpasst und es allen ermöglicht, am Unterricht teilzunehmen: *„Mir wäre wichtig, dass an einer allgemeinen Schule im Sportunterricht Spiele gespielt werden, wo auch Behinderte mitspielen können.“*
- Kleine Klassen, *„so dass die Klassengröße von 10 Schülern bleibt!!!“*
- *„Großes Therapieangebot“*
- Barrierefreiheit, d.h. *„Aufzüge“, „große Klassenräume“, „behindertengerechte Toilette und eine Liege für die schwer körperlich Behinderten“*

Viele der bisher genannten Bedingungen schulischer Inklusion sind vermutlich für alle Förderschwerpunkte von Bedeutung. Soll auch bei der Umsetzung schulischer Inklusion an den bisherigen Qualitätsstandards der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung festgehalten werden, so muss ein entsprechendes Therapieangebot für Schülerinnen und Schüler mit Körper- und Mehrfachbehinderungen explizit berücksichtigt werden. Den Schülern der Förderschulen wurde daher die Frage gestellt, wie sie es einschätzen, wenn sie die bisher in der Schule erhaltenen Therapien in der Freizeit bekommen würden. Die Ergebnisse sind in Abbildung 27 dargestellt.

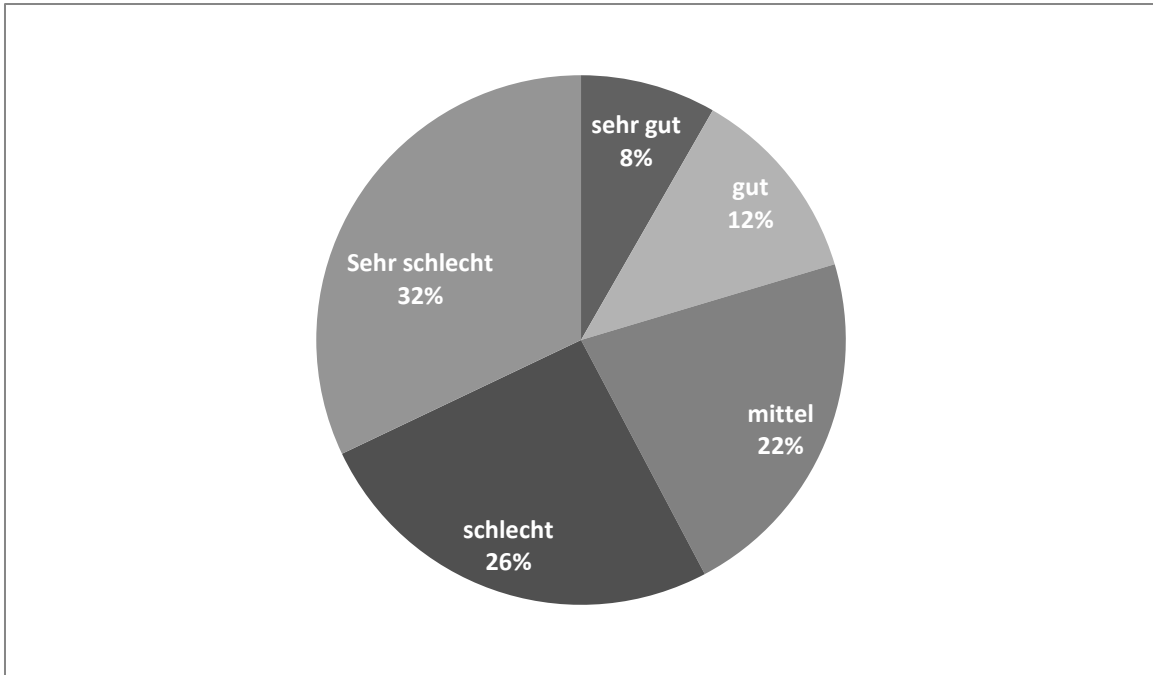


Abbildung 27: „Wie wäre es für Dich, die Therapien in der Freizeit zu bekommen?“ (Antworten von 315 Förderschülern)

Anhand der Abbildung 27 wird deutlich, dass 58 % der Schüler es ablehnen, die für sie notwendigen Therapien zukünftig in der Freizeit zu erhalten. Betrachtet man die Aussagen in Abhängigkeit von der Anzahl an Therapien, die ein Schüler in der Schule derzeit erhält, ergibt sich das in Abbildung 28 dargestellte Bild:

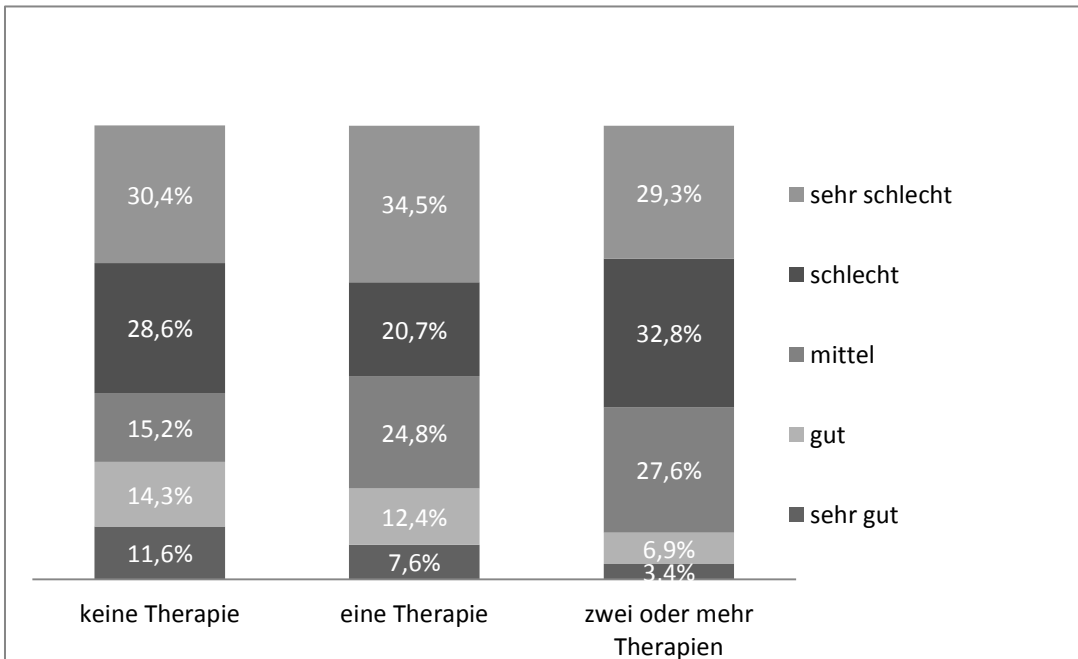


Abbildung 28: „Wie wäre es für Dich, die Therapien in der Freizeit zu bekommen?“. Antworten auf die Frage in Abhängigkeit zur therapeutischen Versorgung in der Schule.

Wie anhand der Balken „gut“ und „sehr gut“ zu erkennen ist, sinkt die Zustimmung zur therapeutischen Behandlung in der Freizeit deutlich, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler mehrere Therapien in der Förderschule erhält (hier bezogen auf Therapien aus den Bereichen Physiotherapie, Ergotherapie und Logopädie). 25,9 % der Schüler, die keine

Therapien in der Schule bekommen, können sich Therapien außerhalb der Schulzeit „gut“ bis „sehr gut“ vorstellen. Erhalten Schüler eine Therapie in der Schule, kreuzen 20 % die Antwortmöglichkeiten „gut“ oder „sehr gut“ an. Schüler, die zwei oder mehr Therapien in der Schule erhalten, beurteilen diese Möglichkeit nur noch zu insgesamt 10 % positiv.

Auch bei dieser Fragestellung ist zu berücksichtigen, dass die Schüler, die keinen Fragebogen ausfüllen konnten, vermutlich einen noch höheren Therapie- und Unterstützungsbedarf aufweisen. Die Berücksichtigung der Antworten dieser Schülergruppe würde mit großer Wahrscheinlichkeit zu einer noch kritischeren Beurteilung der Frage führen. Hierfür spricht die deutliche Tendenz, dass bereits innerhalb der vorliegenden Stichprobe Schülern mit höherem Unterstützungsbedarf behinderungsspezifische Angebote (Therapie, Pflege, Hilfsmittel) wesentlich wichtiger sind als Schülern, deren Eltern einen geringeren Unterstützungsbedarf angeben.

Von den 265 Schülerinnen und Schüler der Förderschule, die sich in einer ergänzenden offenen Frage äußern, kann sich nur ein kleiner Teil vorstellen, ihre Therapie in der Freizeit zu bekommen. Hierfür nennen sie folgende Gründe:

- Keinen Unterricht verpassen: *„Weil ich in der Schule keine Unterrichtsstunde verpassen möchte.“*
- Therapie macht Spaß, weniger Langeweile in der Freizeit: *„Bin lieber an einer normalen Schule und habe dann in der Freizeit Therapie.“*

Gründe der Schülerinnen und Schüler, die sich die Therapie nicht in ihrer Freizeit vorstellen können, sind vor allem folgende:

- Weniger Freizeit (50 % der Äußerungen): *„Dadurch ist die Freizeit versaut.“*
- Die Schüler geben an, nach einem langen Schultag sehr müde und kaputt zu sein, *„da macht eine Therapie wenig Sinn.“*
- Viele Schüler äußern, *„keine Zeit mehr nach der Schule, wegen Hausaufgaben, langer Busfahrt nach Hause etc.“* zu haben, *„Ich habe meiner Meinung nach fast zu wenig Freizeit wegen den Bergen an Hausaufgaben“, „zu anstrengend und stressig“.*
- Weniger Zeit für soziale Kontakte: *„Ich brauche meine Freizeit für mich und meine Freunde.“*
- Elternüberforderung/ Beförderung zur Therapie: *„Wegen dem Transport zur Therapie, wäre es schlecht, zusätzlicher Zeitaufwand. Begleitperson zur Therapie“, „weil meine Mutter dann zu viel Stress hätte“.*

Gelingensbedingungen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler an Integrations-/Inklusionsschulen

Die Schülerinnen und Schüler an den integrativen/inkluisiven Schulen wurden zunächst zu wesentlichen, an den Schulen bereits bestehenden Gegebenheiten und Bedingungen schulischer Inklusion befragt. Sodann sollten sie anhand einer offenen Frage angeben, was sie denken, welche Aspekte besonders wichtig sind, damit Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam die Schule besuchen können.

Für die Ergebnisbeschreibung der Auswertung der bereits bestehenden Gegebenheiten und Bedingungen schulischer Inklusion wurden die Schüler unterteilt in Schüler ohne Behinderung und mit Körperbehinderung/chronischer Krankheit. 25 Schüler gaben an, eine

Behinderung zu haben, die keine Körperbehinderung ist. Die Ergebnisse sind in Abbildung 29 und Tabelle 45 dargestellt. Alle Unterschiede sind in einer multivariaten Varianzanalyse nicht signifikant, so dass gesagt werden kann, dass Schüler mit und ohne Behinderung die besondere Ausstattung der Schule gleich positiv beurteilen.

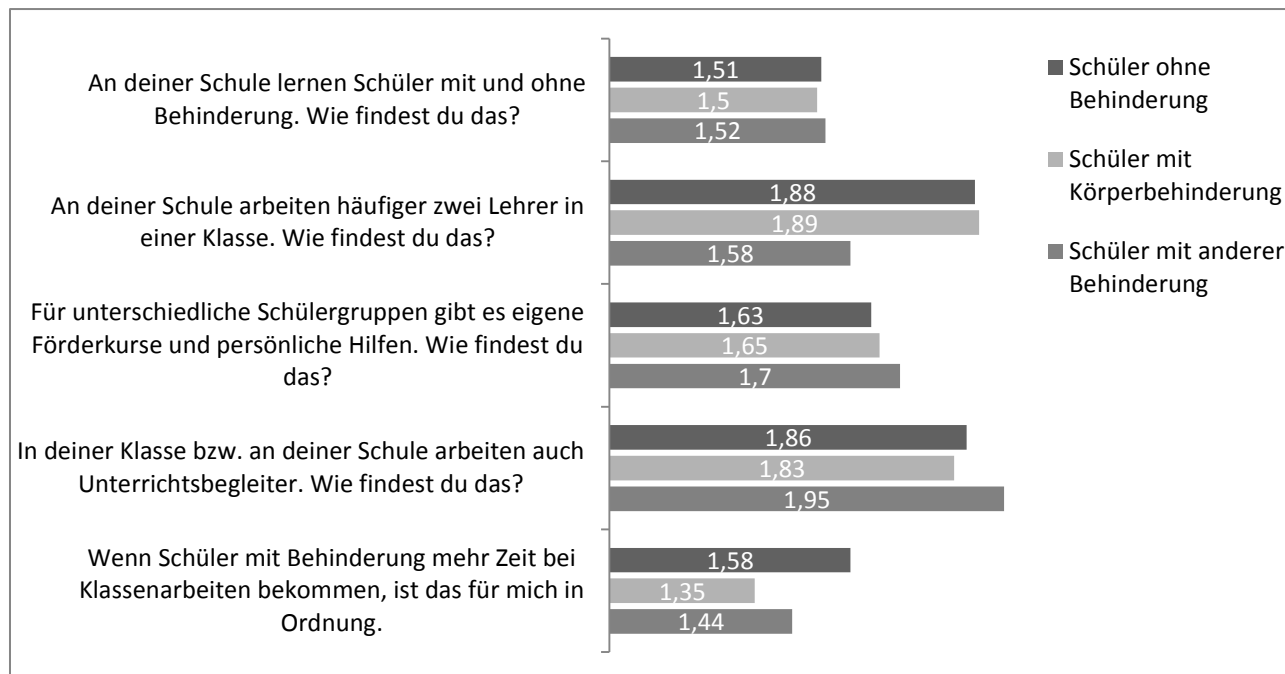


Abbildung 29: Einschätzung der Schülerschaft an integrativen/inkluisiven Schulen zu besonderen schulischen Bedingungen (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht)

Tabelle 45: Einschätzung der Schülerschaft an integrativen/inkluisiven Schulen zu besonderen schulischen Bedingungen (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht)

	Schüler ohne Behinderung		Schüler mit Körperbehinderung		Schüler mit anderer Behinderung	
	m	sd	m	sd	m	sd
An deiner Schule lernen Schüler mit und ohne Behinderung. Wie findest du das?	1,51	0,70	1,50	0,93	1,52	0,65
An deiner Schule arbeiten häufiger zwei Lehrer in einer Klasse. Wie findest du das?	1,88	0,95	1,89	1,07	1,58	0,97
Für unterschiedliche Schülergruppen gibt es eigene Förderkurse und persönliche Hilfen. Wie findest du das?	1,63	0,80	1,65	0,95	1,70	0,97
In deiner Klasse bzw. an deiner Schule arbeiten auch Unterrichtsbegleiter. Wie findest du das?	1,86	0,92	1,83	1,05	1,95	1,00
Wenn Schüler mit Behinderung mehr Zeit bei Klassenarbeiten bekommen, ist das für mich in Ordnung.	1,58	0,96	1,35	0,91	1,44	0,87

Folgende Befunde lassen sich feststellen:

- Zwischen den Schülergruppen gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Beurteilung der genannten Bedingungen.
- Dass es an den Schulen inklusiven Unterricht gibt, wird von allen Schülergruppen begrüßt (m=1,51).

- Die Gewährung von Nachteilsausgleichen wird von Schülern mit Behinderung im Durchschnitt als sehr gut (m=1,35 bzw. 1,44) und von Schülern ohne Behinderung nur tendenziell schlechter (m=1,58) eingestuft.
- Dass es für unterschiedliche Schülergruppen eigene Förderkurse oder persönliche Hilfen gibt, beurteilen alle Schülergruppen als gut (m=1,63).
- Sowohl die Schüler mit als auch ohne Behinderung finden es gut (m=1,86), dass in ihrer Klasse bzw. an der Schule Unterrichtsbegleitungen arbeiten.
- Auch sehen es die Schülerinnen und Schüler als Vorteil an, dass an der Schule häufiger zwei Lehrkräfte in einer Klasse arbeiten.

Das offene Antwortformat ermöglichte Schülerinnen und Schüler der integrativen/inkluisiven Schulen eigene Gedanken bezüglich der Frage aufzuschreiben, was ihrer Meinung nach besonders wichtig ist, damit Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung gemeinsam die Schule besuchen können. Insgesamt haben sich über 560 Schülerinnen und Schüler daran beteiligt.

Am wichtigsten mit über 350 Nennungen scheint den Schülerinnen und Schülern der **soziale Bereich** zu sein. Hier wird vor allen Dingen die Haltung, Einstellung und der Umgang untereinander und mit den Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung genannt. Sie erwarten voneinander, dass *„alle Kinder, alle anderen Kinder respektieren“* und *„dass sie Rücksicht darauf nehmen, dass sie vielleicht manchmal eher Hilfe brauchen!“*. Zudem sollen *„immer [alle] gut zusammenhalten“* und *„mit Respekt behandelt werden“*. Weiter nennen die Schülerinnen und Schüler, dass ihnen der soziale Umgang, d.h., *„dass Behinderte nicht geärgert oder gemobbt werden“* und *„nicht ausgelacht werden“* besonders wichtig ist. Ebenso wichtig ist ihnen die Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler, dass die Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung *„wie die anderen normal behandelt werden“*, sodass die *„Kinder ohne Behinderung nicht bevorzugt werden, aber die Kinder mit Behinderung auch nicht. Dass alle gleich behandelt werden!“*.

Außerdem nennen die Schülerinnen und Schüler folgende für sie wichtige Aspekte im sozialen Bereich:

- Das gegenseitige Helfen: *„dass Leute, die nicht geistig und körperlich behindert sind, den anderen, die behindert sind, helfen, sie respektieren und nicht beleidigen.“*
- Freunde haben und nett und freundlich zu einander zu sein und mit Freude in die Schule gehen: *„dass man Freundschaften schließt“* und *„alle Freunde haben“* *„dass sie sich wohl fühlen und Spaß an der Schule haben“*

Hinsichtlich des **Unterrichtsbereiches**, der mit großem Abstand zum sozialen Bereich als zweithäufigster Aspekt genannt wird (1/9 aller Nennungen), benennen die Schüler vor allem die Bedeutung des gemeinsamen Lernens: *„Besonders gut finde ich es, zusammen mit Behinderten zu arbeiten, da es für mich eine neue Erfahrung ist. Und es macht auch Spaß!“* Für die Schülerinnen und Schüler ist es *„besonders wichtig, dass der Unterricht für Schüler mit und ohne Behinderung richtig gestaltet ist, sodass jeder daran teilnehmen kann.“*

Zudem werden weitere Aspekte im unterrichtlichen Bereich benannt:

- Förderung/ Unterstützung: *„Ich denke, es ist besonders wichtig, dass SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der Schule nach ihrem Lehrstand lernen sollen und nicht zu schwierige oder zu leichte Aufgaben bearbeiten“, „Jeder muss mit seinen Stärken und Schwächen angenommen und gefördert werden!“*

- Thema Behinderung: „Dass die Schüler die Behinderung des Schülers kennen und wissen, wie sie damit umgehen können.“
- Leistung(sbewertung): „Dass man alle gleich behandelt und nicht die Behinderten extra schlecht bewertet“, „Dass man damit leben kann, dass die Kinder mit Behinderung Vorteile kriegen.“

Ferner werden folgende Aspekte mit insgesamt weniger als 50 Nennungen genannt:

- Barrierefreiheit und räumliche Gegebenheiten: „Das Schulgebäude muss behindertengerecht sein“, mit „Aufzügen“, „Rampen“ und „großen Klassenräumen“ ausgestattet sein, sowie, „spezielle Räume einrichten für Klausuren und zur Entspannung“.
- „Förderschulen abschaffen“, „Integration ermöglichen, damit die Behinderten auch mit anderen gemeinsam lernen können“.
- „gut ausgebildete Lehrer“ und, dass auch „ein zweites Lehrpersonal hilft“.

Die Schülerinnen und Schüler der integrativen/inkluisiven Schulen bestätigen damit in hohem Maße die bereits in der qualitativen Teilstudie gewonnene Erkenntnis, dass die Gestaltung und Reflexion der sozialen Dimensionen des inklusiven Unterrichts von wesentlicher Bedeutung für eine inklusive Schulentwicklung ist, ohne dass die weiteren Dimensionen vernachlässigt werden dürfen.

c) Gelingensbedingungen aus der Perspektive der Lehrkräfte an Integrations-/Inklusionsschulen, allgemeinen Schulen und Förderschulen

Den Lehrkräften aller drei Schulformen wurden die aus der qualitativen Interviewstudie festgestellten Bedingungen schulischer Inklusion zur Einschätzung vorgelegt. Lehrkräfte der allgemeinen und integrativen/inkluisiven Schulen sollten beurteilen, für wie wichtig sie die verschiedenen Bedingungen halten. Lehrkräfte der Förderschule dagegen sollten die Bedingungen explizit auf spezifische Schüler beziehen, bei denen sie sich gemeinsamen Unterricht sehr gut vorstellen können. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte an Integrations-/Inklusions- und allgemeinen Schulen

Beide Gruppen wurden gefragt, wie wichtig ihnen die folgenden Voraussetzungen wären, damit schulische Inklusion bei körper- und mehrfachbehinderten Schülern und Schülerinnen gelingt. Das Antwortverhalten der Lehrer wurde mit Hilfe einer multivariaten Varianzanalyse untersucht und ergab die in Tabelle 46 dargestellten Ergebnisse. Signifikante Unterschiede sind mit einem Sternchen* gekennzeichnet.

Tabelle 46: Einschätzungen der Lehrkräfte an integrativen/inklusionen sowie allgemeinen Schulen zu Faktoren, die für das Gelingen des gemeinsamen Unterrichts wichtig erscheinen (1 = sehr wichtig, 5 = gar nicht wichtig)

	IS		AS	
	m	sd	m	sd
Sonderpädagogen an der Schule*	1,07	0,3	1,23	0,59
Zwei-Pädagogen-System	1,14	0,38	1,19	0,5
Klassengröße (max.22 Schüler)	1,2	0,43	1,11	0,39
Differenzierende UR-Methoden	1,2	0,43	1,2	0,44
Haltung der Schulleitung zur schulischen Inklusion*	1,21	0,41	1,38	0,63
konstruktiver Umgang mit Behinderung an der Schule/in der Klasse	1,24	0,45	1,27	0,52
Haltung der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion	1,25	0,46	1,37	0,56
Räumlich-bauliche Voraussetzungen*	1,29	0,56	1,15	0,38
Pflegemöglichkeiten*	1,42	0,58	1,28	0,53
Wissen über Behinderung*	1,43	0,65	1,27	0,52
interdisziplinäre Zusammenarbeit	1,44	0,65	1,35	0,6
Materielle Voraussetzungen	1,48	0,65	1,52	0,67
Therapiemöglichkeiten*	1,76	0,92	1,47	0,76

Betrachtet man die Ergebnisse fällt auf, dass alle Antworten im Durchschnitt zwischen 1 = sehr wichtig und 2 = wichtig liegen. Somit beurteilen sowohl Lehrkräfte der allgemeinen Schule als auch der integrativen/inklusionen Schule die gleichen Merkmale als wichtig, die auch die Kollegen in der qualitativen Studie angeben.

Interessant ist sowohl eine Betrachtung der Unterschiede zwischen den Gruppen als auch die Hierarchie der Wichtigkeit in den einzelnen Gruppen. Folgende Befunde konnten festgestellt werden:

Tabelle 47: Unterschiede in der Einschätzung bedeutender Faktoren schulischer Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung bei Lehrkräften allgemeiner und integrativer/inklusionen Schulen

Lehrkräften an integrativen/inklusionen Schulen wichtiger	Lehrkräften an allgemeinen Schulen wichtiger
❖ Sonderpädagogen an der Schule	❖ Räumlich-bauliche Voraussetzungen
❖ Haltung der Schulleitung zur schulischen Inklusion	❖ Pflegemöglichkeiten
	❖ Wissen über Behinderung
	❖ Therapiemöglichkeiten

Aus Sicht der Lehrkräfte an integrativen/inklusionen Schulen scheinen für das Gelingen schulischer Inklusion im Vergleich zu Einschätzungen der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen somit vor allem personelle Voraussetzungen (Sonderpädagogen an der Schule, unterstützende Haltung durch die Schulleitung) maßgeblich zu sein. Die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen sehen innerhalb dieses Vergleiches vor allem entsprechende

Rahmenbedingungen (Therapie- und Pflegeangebot, architektonische Voraussetzungen) sowie das Wissen um Behinderung als wichtiger an.

Insgesamt gesehen ist den Lehrkräften an integrativen/inklusiven Schulen, wie bereits ausgeführt, für eine gelingende schulische Inklusion die Anwesenheit von Sonderpädagogen an der Schule am wichtigsten, gefolgt vom Zwei-Pädagogen-System, also Bedingungen im personellen Bereich. Hierauf folgen eine geringere Klassengröße, differenzierende Unterrichtsmethoden und eine positive Haltung der Schulleitung und der Lehrkräfte zur Inklusion. Äußere Rahmenbedingungen (räumlich-bauliche Voraussetzungen, Pflege- und Therapiemöglichkeiten sowie materielle Voraussetzungen) und die damit einhergehende interdisziplinäre Zusammenarbeit werden zwar ebenso als sehr wichtig oder wichtig erachtet, folgen aber dennoch erst auf den erstgenannten Komplex. Möglicherweise liegt diese leichte Differenz daran, dass die befragten Lehrkräfte an bereits gut entwickelten inklusiven Schulen tätig sind.

Hingegen benennen Lehrkräfte an allgemeinen Schulen räumlich-bauliche Voraussetzungen bereits an zweiter Stelle. Dies könnte damit zusammenhängen, dass diese Schulen noch nicht barrierefrei gestaltet sind, im Gegensatz zu den hier beteiligten integrativen/inklusiven Schulen, an denen diese Voraussetzung erfüllt ist. Kleinere Klassengrößen werden von den Lehrkräften an allgemeinen Schulen für eine gelingende schulische Inklusion am wichtigsten angesehen, ein Zwei-Pädagogen-System und differenzierende Unterrichtsmethoden folgen auf den Plätzen drei und vier. Anhand dieser Rangfolge wird erkennbar, dass sich Lehrkräfte an allgemeinen Schulen vor allem unterstützende Bedingungen für den Unterrichtsbereich wünschen. Materielle Voraussetzungen sowie Therapiemöglichkeiten folgen auch hier ganz am Ende der Einschätzung. Auffällig ist, dass die Haltung der Schulleitung sowie der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion verhältnismäßig weniger bedeutsam eingeschätzt wird.

Mit jeweils einer offenen Antwortmöglichkeit konnten beide Lehrergruppen schließlich angeben, was ihnen sonst noch bedeutsam für das Gelingen schulischer Inklusion bei körper- und mehrfachbehinderten Schülern und Schülerinnen erscheint.

Knapp 60 Lehrkräfte der allgemeinen Schule haben folgende Punkte nochmals oder zusätzlich benannt:

- Personal: Hier wird vor allem die Arbeit im Team hervorgehoben: *„Enge Zusammenarbeit mit allen Personen, die an der Pflege, der Erziehung und der Behandlung bzw. Therapie beteiligten sind“* sowie die Notwendigkeit weiterer Mitarbeiter für die Pflege, Therapie und Betreuung sowie ausreichend Lehrkräfte und Sonderpädagogen.
- *„Fortbildungsmöglichkeiten erhöh[en]“* und *„zu jeweils bestimmten Behinderungen führen“* sowie die Möglichkeit zur *„Supervision“*
- *„Kleinere Klassengrößen“* mit nur 10 bis maximal 15 Schülerinnen und Schülern.
- Elternzusammenarbeit und Unterstützung der Eltern.
- Bauliche Voraussetzungen und Barrierefreiheit sowie
- *„individuelles Beurteilen, das Kind selbst fragen“* und *„im Blick behalten, für welche Kinder es wirklich Sinn macht!“*.

Allgemein verweisen die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen auf die Notwendigkeit, dass *„alle genannten Punkte aber auch wirklich erfüllt sein [müssten], sonst würde man den Kindern nicht gerecht!!!“*.

In der Gruppe der Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen wurden nur neun weitere Nennungen angeführt. Mit drei Nennungen wurde nochmals die Haltung und Einstellung benannt: „*Haltung ist das Wichtigste*“, „*Die Haltung der Lehrkräfte muss AKTIVER sein, theoretisch ist fast jeder für Inklusion*“. Zudem wurde auf die Klassengröße und die „*Unterstützung im Unterricht [durch] mehr Sonderpädagogen*“ und allgemein auf „*mehr Lehrkräfte*“ und größere Professionalität hingewiesen. Möglicherweise ist die geringe Nutzung des offenen Antwortformats durch die befragten Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen auch ein Zeichen dafür, dass alle relevanten Aspekte abgefragt wurden.

Sowohl die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen als auch die Lehrkräfte an integrativen/inklusive Schulen wurden abschließend gefragt, welche Unterstützung sie sich im Falle der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Körper- oder Mehrfachbehinderung wünschen bzw., in welchen Bereichen sich die Lehrkräfte an integrativen/inklusive Schulen zusätzliche Unterstützung wünschen. Die Antworten der beiden Gruppen sind in folgender Abbildung 30 festgehalten.

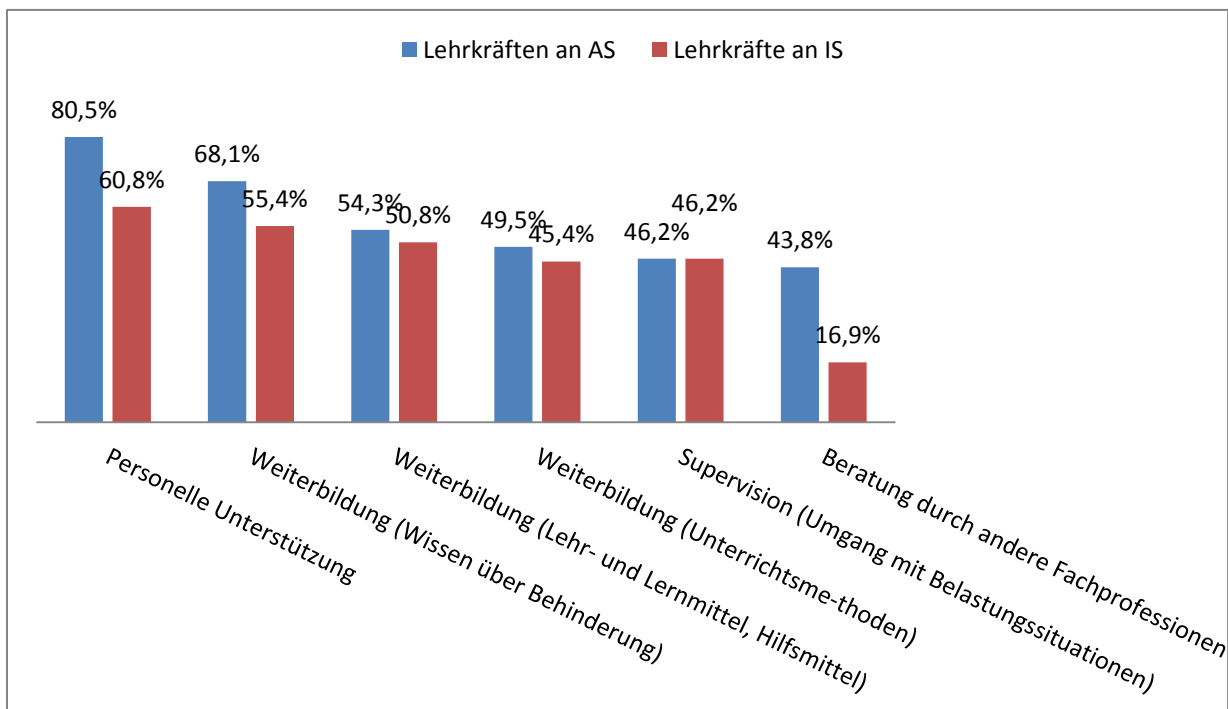


Abbildung 30: Unterstützungswünsche der Lehrkräfte allgemeiner und integrativer/inklusive Schulen

Beide Gruppen geben am häufigsten an, sich „*personelle Unterstützung*“ für ihren Unterricht zu wünschen. Von den Lehrkräften an allgemeinen Schulen machen diese Angabe über 80 %. Auch die Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen, an denen beispielsweise eine Doppelbesetzung des gemeinsamen Unterrichts nicht durchgehend verwirklicht werden kann, wünschen sich hier zu 61 % mehr Unterstützung.

Während sich die Lehrkräfte an integrativen/inklusive Schulen vor allem eine Weiterbildung im Bereich „*Unterrichtsmethoden*“ (55,4 %) wünschen, würden die meisten Lehrkräfte an allgemeinen Schulen (68 %) eine Weiterbildung im Bereich „*Wissen über Behinderung*“ begrüßen. Jedoch wünschen sich auch 45 % der Lehrkräfte an integrativen/inklusive Schulen zusätzliche Weiterbildungen in diesem Bereich.

Etwas mehr Lehrkräfte der allgemeinen Schulen (54%) als der an integrativen/inklusiven Schulen (51 %) äußern den Wunsch nach einer Weiterbildung im Bereich „Lehr- und Lernmittel, Hilfsmittel“.

An beiden Schulformen wünscht sich knapp die Hälfte der Lehrkräfte (jeweils 46 %) Supervisionen zum Umgang mit Belastungssituationen.

Betrachtet man die Ergebnisse in Abhängigkeit von der Ausbildung der Lehrkräfte, ergibt sich für 75 Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung und 24 Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung an integrativen/inklusiven Schulen das in Tabelle 48 dargestellte Bild.

Tabelle 48: Wünsche von Lehrkräften an integrativen/inklusiven Schulen in Abhängigkeit ihrer Grundausbildung

	keine sonderpädagogische Ausbildung	sonderpädagogische Ausbildung
Weiterbildung (Wissen über Behinderung)*	50,7 %	21,7 %
Weiterbildung (UR-Methoden)	62,7 %	52,2 %
Weiterbildung (Lehr- und Lernmittel, Hilfsmittel)	52,0 %	56,5 %
Beratung durch andere Fachprofessionen	22,7 %	8,7 %
personelle Unterstützung*	68,0 %	39,1 %
Supervision (Umgang mit Belastungssituationen)	48,0 %	52,2 %

Zwei Drittel der Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung wünschen sich zusätzliche personelle Unterstützung, während dies bei Lehrkräften mit sonderpädagogischer Ausbildung nur bei 40 % der Fall ist. Dieser Unterschied ist signifikant. Ein zweiter Unterschied besteht im Wunsch nach Weiterbildung über behinderungsbezogenes Wissen. Hier wünschen sich 51 % der Pädagogen ohne Ausbildung vertiefendes Wissen, während nur 22 % der ausgebildeten Sonderpädagogen diesen Wunsch ausdrückten. Beachtenswert sind die häufig geäußerten Wünsche beider Gruppen nach Supervision, Weiterbildung in Unterrichtsmethodik und im Bereich der Hilfs-, Lehr- und Lernmittel.

Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule wiederholten im offenen Antwortformat zum Teil die bereits angeführten Unterstützungsbereiche. 1/3 der Nennungen beziehen sich auf eine Unterstützung im personellen Bereich. Hier geht es um die „Unterstützung durch Sonderpädagogen als auch durch eine Integrationskraft“ sowie um „Pflegekräfte“ und weiteres Unterstützungspersonal.

In den folgenden Bereichen gab es jeweils zwei bis vier Nennungen: kleinere Klassengröße, Überforderung der Lehrkräfte, Mangel an Fachkompetenz, Zeitfaktor, sächliche Ressourcen sowie die Vorbereitung und Einbeziehung der Eltern und Kinder der allgemeinen Schule.

160 Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen haben sich neben der geschlossenen Frage in der offenen Frage bezüglich des gewünschten zusätzlichen Unterstützungsbedarfs geäußert.

Auch hier wurde mit Abstand am häufigsten der personelle Bereich mit über 40 Nennungen genannt. Zum einen wird auf die Notwendigkeit von „viel Fachpersonal“, d.h.

„Sonderpädagogen fest in der Schule“ und „im Klassenteam“ und „jede Stunde mit Doppelbesetzung“, „Doppelbesetzung mit Sonderpädagogen“ hingewiesen, zum anderen auf als notwendig erachtete „Pflegerkräfte[n]“, „Therapeuten an der Schule“, „Einzelfallhelfer“ und „ggf. Schulbegleiter“. Wie bereits in der geschlossenen Frage deutlich wird, nehmen auch „praxisnahe Fort- und Weiterbildungen“ einen wichtigen Stellenwert ein: „Fortbildungen im Teamteaching mit Sonderpädagogen“ und „Lehrerfortbildung zum Thema Inklusion“.

Des Weiteren wurden folgende unterstützende Hinweise genannt:

- Kleinere Klassen und Lerngruppen
- „Die entsprechende Haltung/ Einstellung“, „die richtige Grundhaltung – alles andere ist dann möglich“.
- Räumliche und bauliche Barrierefreiheit: „die Schule behindertengerecht umzugestalten“, „mehr Räume als nur ein Klassenraum pro Klasse“ und „räumliche Kapazitäten (Differenzierungsräume)“.
- Sächliche und materielle Ressourcen: „Ausstattung mit entsprechenden Pflege- und Therapiemöglichkeiten“, „differenzierendes Unterrichtsmaterial“ und „mehr spezielle Unterrichtsmaterialien“.
- Vorbildschulen besuchen, um von dort Unterstützung zu bekommen und zum Erfahrungsaustausch sowie zur Beratung und Hospitation: „Besuch von inklusiven Schulen, Hospitation von Unterricht“, „Unterstützung durch eine Partnerschule“.
- Entlastung durch Unterstützung und Beratung: „Partnerschule zur Beratung“ und „Beratung durch Experten, Förderschulen und Sonderpädagogen“.
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit: „gute Teamarbeit“, „Absprachen einhalten“, „Zeitressourcen für Teamgespräche“.

Wahrnehmung der Umstellung auf schulische Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte an integrativen/inklusive Schulen

Anhand einer weiteren Frageperspektive wurde abschließend erfasst, wie die Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen die veränderte Unterrichts- und Schulsituation im Vergleich zu ihrer früheren Schule wahrgenommen haben. Unter der Perspektive der Beschreibung von Gelingensbedingungen war die Intention dieser Frage, Schwerpunkte vorbereitender Maßnahmen auf die Arbeit als Lehrkraft in der schulischen Inklusion (Ausbildungen, Fortbildungen etc.) zu erheben. Knapp 70 % der Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen geben zunächst an, vor ihrer jetzigen Schule als Lehrkraft an einer allgemeinen Schule bzw. an einer Förderschule tätig gewesen zu sein. Über 90 % dieser Lehrkräfte haben die veränderte Unterrichtssituation als sehr gut oder gut wahrgenommen (Lehrkräfte ohne sonderpädagogischer Ausbildung = 93,5 %, Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung = 83,3 %).

Anschließend wurden die Lehrkräfte um ihre Einschätzung gebeten, inwiefern der jeweilige abgefragte Bereich eine persönliche Umstellung beim Wechsel von der allgemeinen bzw. der Förderschule an die Integrations-/Inklusionsschule erforderte. Für die Analyse wurde zusätzlich zwischen der unterschiedlichen Ausbildung der Lehrkräfte in „Sonderpädagogik“ und „allgemeine Schule“ unterschieden. Abbildung 31 sowie Tabelle 49 stellen die Ergebnisse vor. Die in einer multivariaten Varianzanalyse signifikanten Unterschiede sind mit einem Sternchen * gekennzeichnet.

Tabelle 49: Durchschnittliche Antworten der Lehrkräfte an integrativen/inklusive-Schulen mit sonderpädagogischer (n=20) und ohne sonderpädagogische Ausbildung (n=34), die vorher an allgemeinen bzw. Förderschulen gearbeitet haben, auf die Frage, ob der Wechsel an die integrative/inklusive Schule sehr viel (1) oder sehr wenig (5) Umstellung erforderte. Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen sind mit einem * gekennzeichnet.

	keine sonderpädagogische Ausbildung		sonderpädagogische Ausbildung	
	m	sd	m	sd
Arbeit im Team*	2,76	,99	3,50	1,50
Wissen über Behinderung*	2,32	,91	3,85	,99
Wissen über Förderbedarfe*	2,15	,86	4,00	0,92
Rolle als Lehrkraft	3,09	,97	2,80	1,32
Begegnung mit Menschen mit Behinderung *	3,26	,99	4,60	,60
Zusammenarbeit mit Eltern	3,35	,85	3,70	1,17
Leistungsbewertung	2,79	,81	2,80	1,36

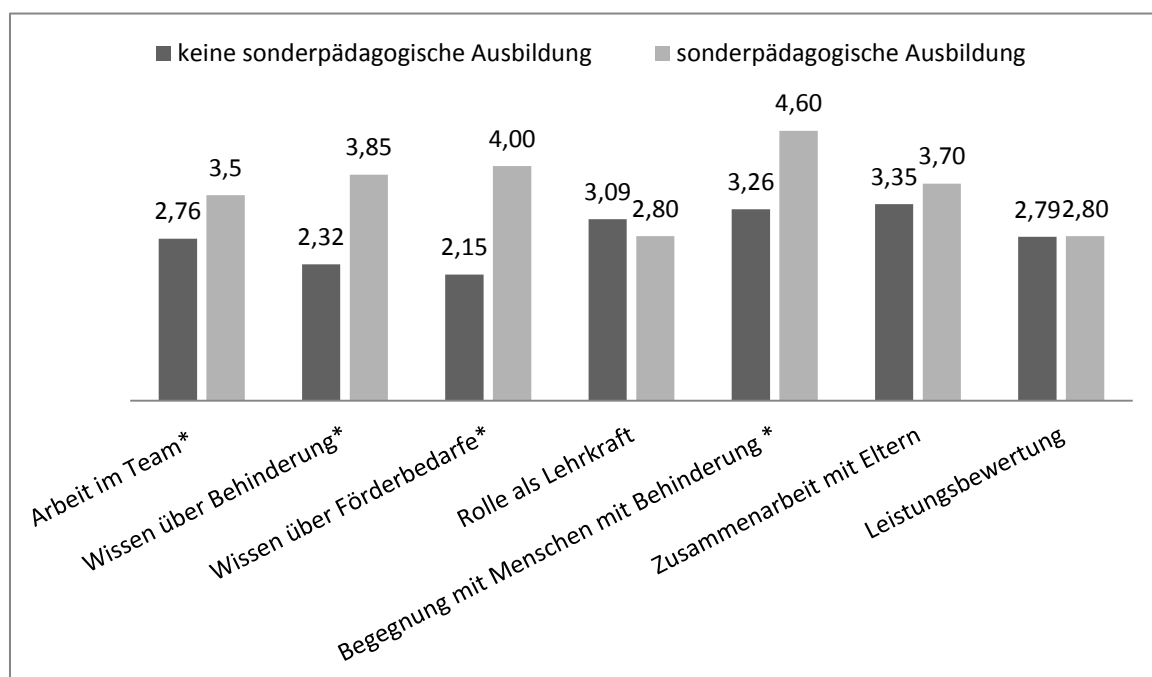


Abbildung 31: Durchschnittliche Antworten der Lehrkräfte an integrativen/inklusive-Schulen mit sonderpädagogischer (n=20) und ohne sonderpädagogische Ausbildung (n=34), die vorher an allgemeinen bzw. Förderschulen gearbeitet haben, auf die Frage, ob der Wechsel an die integrative/inklusive Schule sehr viel (1) oder sehr wenig (5) Umstellung erforderte. Signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen sind mit einem * gekennzeichnet.

In der Beurteilung der Wahrnehmung der persönlichen Umstellung auf die neue Unterrichts- und Schulsituation bestehen keine signifikanten Unterschiede in den Bereichen „Rolle als Lehrkraft“, „Zusammenarbeit mit Eltern“ sowie „Leistungsbewertung“. Signifikante Unterschiede liegen vor in den Bereichen „Arbeiten im Team“, „Wissen über Behinderung“, „Wissen über Förderbedarfe“ sowie „Begegnung mit Menschen mit Behinderung“. Die persönliche Umstellung in diesen Bereichen war für Lehrkräfte mit einer Ausbildung für allgemeine Schulen jeweils signifikant höher als für Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung.

Die größte Umstellung wird von den Lehrkräften an allgemeinen Schulen für die Bereiche „Wissen über Förderbedarfe“ und „Wissen über Behinderung“ angegeben. Für Lehrkräfte mit einer sonderpädagogischen Ausbildung erforderten die veränderte „Leistungsbewertung“ sowie die „Rolle als Lehrkraft“ die größten Umstellungen. Für alle anderen Bereiche geben die Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung an, dass sie sich nur wenig oder sehr wenig umstellen mussten. Offensichtlich waren die mit dem integrativen/inkluisiven Unterricht einhergehenden neuen beruflichen Anforderungen für die Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung größer. Die Ergebnisse dieser Frage legen zudem nahe, in den notwendigen Fortbildungen, auch wenn diese gemeinsam stattfinden, unterschiedliche Akzente für beide Gruppen zu setzen.

Gelingsbedingungen aus Sicht der Lehrkräfte an Förderschulen

Für die Einschätzung wichtiger Bedingungen schulischer Inklusion wurden die Lehrkräfte an Förderschulen in einem ersten Komplex zunächst gebeten, den Unterstützungsbedarf einer Schülerin/eines Schülers *ihrer aktuellen Schulklasse* einzuschätzen, bei dem/der sie sich die Verwirklichung schulischer Inklusion am ehesten vorstellen können. Dasselbe Vorgehen sollte für einen Schüler/eine Schülerin wiederholt werden, bei dem sich die Lehrkräfte die Verwirklichung schulischer Inklusion nur schwer oder nicht vorstellen können. Das hier erwartete Ergebnis ist in Tabelle 50 dargestellt.

40,7 % der Lehrkräfte konnten sich den gemeinsamen Unterricht am ehesten für einen konkreten Schüler vorstellen, der nach dem Lehrplan für Schüler mit Lernschwierigkeiten unterrichtet wird. 15,8 % der Lehrer wählten einen Schüler ihrer Klasse, der nach dem Lehrplan geistige Entwicklung beschult wird. Die restlichen 43,5 % waren Schüler, die nach dem Lehrplan der Grund- oder Hauptschule unterrichtet werden.

Tabelle 50: Einschätzung des Unterstützungsbedarfes einer Schülerin/eines Schülers der aktuellen Schulklasse, für die/den inklusiver Unterricht möglich oder nicht möglich erscheint durch Lehrkräfte der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung (1=sehr wenig, 5=sehr hoch)

	am ehesten zu verwirklichen		nur schwer zu verwirklichen	
	m	sd	m	sd
Therapie	2,19	1,56	3,86	1,60
Mobilität	2,65	1,46	3,84	1,50
Kommunikation & Sprache	2,71	1,39	4,20	1,28
Motorik	2,89	1,37	4,00	1,34
Pflege	3,04	1,21	4,35	1,10
Sozio-emotionale Entwicklung	3,48	1,27	4,14	1,18

Schüler, bei denen sich die Lehrkräfte an Förderschulen schulische Inklusion vorstellen können, haben in allen abgefragten Bereichen maximal einen mittleren Unterstützungsbedarf. Der Therapiebedarf wird sogar mit „wenig“ angegeben. Schüler, bei denen sie sich schulische Inklusion nur schwer oder nicht vorstellen können, haben in allen Bereichen einen hohen Unterstützungsbedarf und werden mit großer Mehrheit nach dem Lehrplan für Geistige Entwicklung (67 %) oder „Lernen“ (16,8 %) unterrichtet. Die Lehrkräfte an Förderschulen beschreiben damit die bereits in der Stichprobenbeschreibung der Schülerschaft (vgl. Kapitel 7.3.2.1) vorliegende Tendenz, wonach Schüler im

integrativen/inklusiven Unterricht durchschnittlich einen niedrigeren Unterstützungsbedarf haben als Schüler an Förderschulen. Dass das Gelingen jedoch auch bei Schülern mit, relativ betrachtet, geringerem Unterstützungsbedarf von bestimmten Bedingungen abhängig ist, zeigen die Ergebnisse der folgenden Frage.

So sollten die Lehrkräfte in einem nächsten Schritt die Bedingungen angeben, die ihnen *für den ausgewählten Schüler ihrer Klasse* am wichtigsten erscheinen. Hier ergaben sich in einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation) vier Faktoren, die zusammen 72 % der Varianz erklärten.

Der erste Bereich ist der Bereich der Haltung (15,1 % Varianzaufklärung). Der zweite kann mit Merkmalen der Klasse umschrieben werden (17,2 % Varianzaufklärung), während der dritte die Unterrichtsgestaltung betrifft (16,4 %) und der vierte baulich-räumliche und sächliche Merkmale sowie die Angebotsstruktur der Schule (23,4 %). Erstaunlich ist an diesem Ergebnis, dass es das Modell der qualitativen Forschung 1:1 sowohl inhaltlich als auch in der Hierarchie abbildet (vgl. Abbildung 3).

Tabelle 51: Mittelwerte und Standardabweichungen der Antworten der Lehrkräfte auf die Frage, welche Bedingungen wichtig sind, damit ein konkreter Schüler ihrer Klasse am gemeinsamen Unterricht teilnehmen kann (1 = sehr wichtig, 5 = gar nicht wichtig)

	m	sd
BEREICH I – Haltung	1,31	,51
Haltung der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion	1,30	,53
Haltung der Schulleitung zur schulischen Inklusion	1,34	,58
BEREICH II - Klassenstruktur	1,39	,61
Zwei-Pädagogen-System	1,34	,74
Klassengröße (max.22 Schüler)	1,38	,70
Sonderpädagogen an der Schule	1,43	,73
BEREICH III - Unterrichtsgestaltung	1,44	,54
Differenzierende UR-Methoden	1,39	,75
interdisziplinäre Zusammenarbeit	1,40	,71
Umgang mit Behinderung an der Schule/in der Klasse	1,43	,69
Wissen über Behinderung	1,54	,76
BEREICH IV – Schul- und Angebotsstruktur	2,34	1,31
Räumlich-bauliche Voraussetzungen	2,22	1,46
Therapiemöglichkeiten	2,22	1,26
Materielle Voraussetzungen	2,30	1,26
Pflegemöglichkeiten	2,68	1,67

Aus Tabelle 51 geht hervor, dass bei der Einschätzung der für den ausgewählten Schüler relevanten Bereiche die Haltung der Lehrkräfte und der Schulleitung (Bereich I) an erster Stelle stehen, gefolgt von einer entsprechenden Klassenstruktur (Bereich II) und Merkmalen der Unterrichtsgestaltung (Bereich III). Diese drei Merkmalsbereiche sind von besonderer Wichtigkeit aus Sicht der Förderschullehrkräfte, damit der gemeinsame Unterricht für einen ausgewählten Schüler ihrer Klasse gelingen kann. Die Bereiche auf Ebene der Schulorganisation im sächlichen und baulich-räumlichen Bereich sowie Therapie- und

Pflegemöglichkeiten sind für die ausgewählten Schüler weniger von Bedeutung. Letzteres sicherlich auch, da der Unterstützungs- und Therapiebedarf bei diesen Schülern geringer ist. Jedoch werden selbst für den ausgewählten Schüler mit relativ geringem Unterstützungsbedarf diese spezifischen Bedingungen bereits als wichtig oder im mittleren Bereich (Pflegemöglichkeiten) eingestuft.

Bezüglich der Frage an die Lehrkräfte der Förderschule, was ihnen wichtig erscheint, damit schulische Inklusion *bei der/dem ausgewählten Schülerin/Schüler* gelingen kann, werden im offenen Antwortformat weitere folgende Voraussetzungen von 146 Beteiligten benannt:

- Gute personelle Besetzung mit einer *„permanente[n] Doppelbesetzung in [der]Klasse“*, einer *„intensive[n] interdisziplinäre[n] Kooperation (Kollegen, Therapeuten, Pflegekräfte)“* und *„hohe Kommunikationsfähigkeiten, um Teamarbeit effektiv zu gestalten“* sowie *„Pflegepersonal“* und *„medizinisch ausgebildetes Personal“*.
- Elternzusammenarbeit: *„Enge Kooperation Schule-Elternhaus“* und ebenso *„Aufklärungsarbeit der Eltern nichtbehinderter Kinder“*.
- Barrierefreiheit und räumliche Gegebenheiten: *„Aufzüge“*, *„Differenzierungsraum“*, *„räumliche Voraussetzungen: Pflege-, Ruhe- und Rückzugsmöglichkeiten“* und *„Transportmöglichkeiten zur Teilhabe, z.B. Ausflüge, Klassenfahrten, Exkursionen“*.
- (individuelle) Förderung: *„Tempo berücksichtigen“*, *„individuelle Förderpläne“*, *„Darauf achten, dass Inklusion nicht auf Kosten des Leistungsvermögens des Schülers geht.“*
- Positive Haltung und Einstellung gegenüber Integration/Inklusion: *„Eine sehr verständnisvolle Einstellung“*.
- GU-Konzept: *„fundiertes Konzept, das durch das gesamte Kollegium erarbeitet, gestützt und gelebt wird“*.
- Kleine Klassen, *„kleine Lerngruppen“*.
- Therapieangebot: *„Therapie integriert in den Schulalltag; Pflege und Therapie in der Schule“*.
- sozialer Bereich: *„die Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung sollten Unterstützung im sozialen und emotionalen Bereich, bei der Behinderungsverarbeitung und allgemein bei der Integration/Inklusion in die Klassengemeinschaft bekommen“*.

Ebenso wurden die Lehrkräfte in einer offen zu beantwortenden Frage gefragt, warum sie sich die schulische Inklusion bei der von ihnen ausgewählten Schülerin/dem Schüler nur schwer oder nicht vorstellen können. Hier nennen die 433 antwortenden Förderschullehrkräfte mit deutlicher Mehrheit den „Allgemeinzustand“ der Schülerinnen und Schüler mit schweren und mehrfachen Behinderungen, aufgrund dessen sie sich diese nicht im gemeinsamen Unterricht vorstellen können. Die Lehrkräfte weisen auf die individuellen Förder-, Betreuungs- und Unterstützungsbedürfnisse hin sowie auf die sehr hohen Pflege- und Aufmerksamkeitsbedürfnisse der Schülerin/ des Schülers, die viel Zeit und Fachkompetenz erfordern. Zudem sehen sie die Klassengrößen aufgrund eines erhöhten Ruhebedarfs als zu groß für diese Schülergruppe an. Des Weiteren weisen die Lehrkräfte auch darauf hin, dass einige Schülerinnen und Schüler den Unterricht durch störende Laute immer wieder unterbrechen, wie *„ein schwerstbehinderter Schüler, der viele laute Stereotypen [zeigt]“*.

Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass zahlreiche Schülerinnen und Schüler auf Unterstützung Kommunikation angewiesen sind. Bemängelt werden auch mangelnde personelle sowie weitere Ressourcen und eine häufig fehlende Barrierefreiheit. Viele Lehrkräfte beschreiben ihre Schülerinnen und Schüler wie folgt: *„Der Schüler benötigt zum Lernen ständige Unterstützung, Pflegemöglichkeit und Zeit für Hilfsmittelversorgung. Der Schüler reagiert sehr sensibel auf Überforderung und zeigt emotionale Auffälligkeiten“* oder: *„Dieser Schüler wäre durch Klassengröße, fehlende Krankenschwestern und mangelnde geeignete Rückzugs- und Lagerungsmöglichkeiten überfordert und könnte so gar keine Schule besuchen“*.

Unterstützungserfordernisse der allgemeinen Schulen aus Sicht der Lehrkräfte an Förderschulen

Die Lehrkräfte an Förderschulen wurden mit einer freien Antwortmöglichkeit außerdem gebeten, Vermutungen darüber abzugeben, was die allgemeinen Schulen und die dortigen Kolleginnen und Kollegen für eine gelingende schulische Inklusion an Unterstützung benötigten.

Bei dieser Fragestellung gab es eine sehr hohe Beteiligung von über 800 Nennungen. Knapp die Hälfte der Nennungen bezieht sich wiederum auf den personellen Bereich. Hier geht es vor allem um ein *„2 - Pädagogen – System“*, damit gemeinsam mit einem Sonderpädagogen unterrichtet werden kann und jede Klasse *„permanent einen Sonderpädagogen pro Klasse“* hat. Zusätzlich sehen die Lehrkräfte die Anwesenheit von *„Therapeuten und Pflegepersonal“*, *„Krankenschwestern“* und *„Integrationshelfern“* als zentral an. Im personellen Bereich fallen zudem 1/5 der Nennungen auf die Notwendigkeit von fachkompetentem Personal, das *„Kenntnisse über Behinderungen“*, *„fachliches Wissen über Behinderungsformen und deren Auswirkungen in kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Wahrnehmungsbereich“* und *„Wissen über Förderung von Schwerstmehrfachbehinderten“* hat.

Ebenfalls 1/5 der Angaben beziehen sich auf die Relevanz von *„sonderpädagogische[n] Fortbildungen“*, d.h. *„Fortbildung im Hinblick auf Themen wie Behinderung/ Behinderungsverarbeitung (z.B. Behinderungsbilder, SI, Diagnostik,...)“* sowie *„Fortbildungen über Teamarbeit; individuelle Förderpläne; verschiedene Unterrichtsmethoden“* und *„gegenseitige[r] Austausch auf Augenhöhe“*. Außerdem benennen 1/8 der Lehrkräfte der Förderschule den *„Austausch“*, die *„Hilfestellung“*, die *„Kooperation mit Sonderpädagogen“* und die *„Bereitschaft zu Teamwork/Teamenteaching“* als notwendig für Lehrkräfte der allgemeinen Schule im GU.

Neben der hohen Relevanz des personellen Bereichs, geben die Lehrkräfte mit über 120 Nennungen die Bedeutung der barrierefreien Räumlichkeiten sowie der materiellen Ausstattung an. Hier werden vor allem *„Differenzierungsräume“*, *„Therapie- und Pflegeräume“*, *„Sanitär- und Ruhebereiche“* genannt. Die *„räumliche[n] Einrichtungen müssen rollstuhlgerecht sein“*, *„Aufzüge“* haben, damit *„ein Schulgebäude, eine Lernlandschaft, die den sehr vielfältigen Schülern einen passenden, lebendigen und zugleich geschützten Lernort bietet“*, geschaffen wird. Im materiellen Bereich nennen die Lehrkräften vor allem *„viel Geld, um Bedingungen zu schaffen“*, wie *„sonderpädagogisches Material“*, *„PCs“* und *„geeignetes Fördermaterial (z.B. UK)“*.

Knapp 70 der 800 Nennungen der Förderschullehrkräfte verweisen auf die Bedeutung *„kleinerer Klassen [mit] maximal 20“* Schülerinnen und Schülern, um integrativen/inkluisiven Unterricht möglich zu machen. Im gemeinsamen Unterricht solle es zudem einen

„differenzierten“, aber „keinen Einzelunterricht für die "behinderten" Schüler“ geben, die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen sollten „Unterstützung bei Gestaltung von Nachteilsausgleich[en]“ bekommen, mit „differenzierte[n] Unterrichtsmethoden“ arbeiten sowie Unterstützung beim „Umdenken in Leistungsnivellierung“ und der „Arbeit mit Lehrplänen verschiedener Bildungsgänge“ erhalten.

Als wichtig schätzen die Förderschullehrkräfte zudem die Haltung und Bereitschaft der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen gegenüber integrativen/inkluisiven Unterricht ein. Die „Freiwilligkeit und Wahlmöglichkeit“ der betroffenen Lehrkräfte, die „Bereitschaft mit einem Sonderpädagogen zusammenzuarbeiten im Team“ und insgesamt eine „positive Haltung zur Inklusion“ sind für die befragten Förderschullehrkräfte ebenfalls bedeutend.

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte genannt, die, angefangen mit 30 Nennungen, bis zu 10 Nennungen aufweisen:

- Beratungs- und Supervisionsbereich: Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule sollen „Beratung in allen Bereichen der sonderpädagogischen Förderung“, „Fallberatung“ und „interdisziplinäre Beratung“ sowie „Supervision“ und „Mentoren aus den Förderschulen“ bekommen.
- Therapie- und Pflegebereich sowie Hilfsmittel: Die Lehrkräfte verweisen auf Unterstützung durch „Therapieangebote: Ergo-, Physio-, Sprach- und Reittherapie“, „Pflege (Wickeln, Essen reichen etc.)“, „UK Hilfsmittel“ und „orthopädische Hilfsmittel“.
- Vorbildschulen: Die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen sollen „Erfahrung durch Hospitation (Lehreraustausch)“ und „Hospitationsmöglichkeiten im Unterricht an den bestehenden Förderschulen“ bekommen.
- Konzept: Die Förderschullehrkräfte verweisen darauf, dass es „ein gemeinsames Konzept, von dem alle überzeugt sind“ mit „langfristig angelegte[n] Rahmenbedingungen“ geben sollte.
- Lehrerausbildung: Die Lehrkräfte an allgemeinen Schulen sollten durch eine „verbesserte Lehrerausbildung“ besser auf den gemeinsamen Unterricht vorbereitet werden.

d) Gelingensbedingungen aus der Perspektive der Mitarbeitenden an Förderschulen

Neben den Perspektiven der Eltern, der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulformen wurden Einschätzungen zu Gelingensbedingungen schulischer Inklusion auch aus der Sicht der Mitarbeitenden an Förderschulen erhoben. Bei der Formulierung der Fragen wurde zum einen das gegenüber den Lehrkräften veränderte professionelle Arbeitsgebiet berücksichtigt, weshalb auf eine vergleichende Analyse der Einschätzung der Gelingensbedingungen verzichtet wurde. Zudem wurde die Perspektive der Mitarbeitenden vor allem über den Weg offener Fragen erfasst. Anders als in den übrigen Befragungsgruppen, mit denen vorab qualitative Interviews geführt wurden, war keine inhaltliche Basis für vorformulierte Items gegeben. Gleichzeitig erschien die Einbeziehung dieser professionellen Gruppe notwendig, da durch sie ein wesentliches Unterstützungsangebot an Schulen körperliche und motorische Entwicklung erbracht wird und bisher keine Befragung dieser Profession zur Frage schulischer Inklusion bekannt ist (zu konzeptionellen Fragen im Vorfeld dieser Thematik vgl. Maier-Michalitsch 2008).

Die Mitarbeitenden an Förderschulen wurden zunächst gebeten, aus ihrer Sichtweise zu beschreiben, was die allgemeinen Schulen und die dortigen Mitarbeitenden für eine gelingende schulische Inklusion an Unterstützung benötigen. Sodann sollten sie angeben, was für ihre eigene Arbeit an der Schule unbedingt notwendig ist. Schließlich wurden sie dazu befragt, was aus ihrer Sicht in jedem Fall in der aktuellen Diskussion über die Einführung inklusiver Schulstrukturen bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung berücksichtigt werden sollte.

Die 230 Nennungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter belegen, dass sie, ebenso wie bereits die Lehrkräfte der Förderschule, den personellen Bereich als besonders wichtig erachten. Knapp die Hälfte aller Nennungen entfällt auf diesen Bereich. Auch sie sehen eine *„Doppelbesetzung mit einer Regel- und Sonderschullehrkraft“*, *„Therapeuten und Pflegepersonal“* als besonders bedeutsam an. Ein *„fundiertes Wissen im Umgang mit diesen Schülern, genügend Fortbildungen, um immer auf dem neuesten Wissensstand zu sein“* gilt zudem als eine weitere Voraussetzung für gelingenden inklusiven Unterricht.

In Übereinstimmung mit den Lehrkräften benennen die Mitarbeitenden an Förderschulen die Barrierefreiheit sowie die sächlichen Ressourcen einer Schule weiterhin als bedeutsame Gelingensbedingungen: *„adäquate Räumlichkeiten“* mit *„behinderungsgerechtem Gebäude“* und *„Nebenraum an den Klassenräumen“*, *„Pflegeräume, Fahrstühle, Busbeförderung, breite Flure; Differenzierungsräume, Wahrnehmungsräume, Behindertentoiletten“* sowie *„materielle Ressourcen“*.

Ferner werden folgende Punkte von den Befragten benannt, die zur Unterstützung für Mitarbeitende an allgemeinen Schulen dienen sollten:

- Fortbildungen zu verschiedenen Themen, wie *„Förderung in heterogenen Lerngruppen“*, *„die unterschiedlichen Behinderungen“*, *„UK, Heben-Tragen, Definitionen von Erkrankungen, Einweisung Gebrauch von Hilfsmitteln, Idee der Integration“*.
- Klassengröße: *„kleinere Klassen individuellere Fördermöglichkeiten“*.
- Hilfsmittel: *„Kenntnisse und Einsatz von Hilfsmitteln“*.
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit: *„schulische Strukturen, die Teamarbeit ermöglichen“*.
- (individuelle) Förderung und Pflege: *„Sportunterricht der „anderen Art“ (z.B. Psychomotorik)“*, *„Ganztagsbetreuung, damit genug Zeit für Therapie und individuelle Förderung da ist“* und *„Pflege und med. Unterstützung“*.

Viele der hier vorgenommenen Einschätzungen werden auch von den Lehrkräften an allgemeinen Schulen geteilt.

Gut 200 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Förderschulen äußern sich daraufhin bezüglich der Frage, was für ihre Arbeit an der Schule unbedingt notwendig sei. Über 60 Nennungen beziehen sich explizit auf die (interdisziplinäre) Zusammenarbeit. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sehen vor allem in *„interdisziplinären Teams“* den *„Austausch mit allen an der Schule arbeitenden Professionen (Pädagogen, Pflegekräfte, Therapeuten, Zivis) einschließlich Eltern“* ein wesentliches Unterstützungsmoment. Als zweithäufigster Faktor werden die Notwendigkeit von Barrierefreiheit und die Notwendigkeit angemessener Räumlichkeiten genannt. Sie benötigen *„geeignete Räumlichkeiten mit entsprechender Ausstattung“*, *„Therapie- und Pflegeräume“*, *„Aufzüge“* und *„behindertengerechte Toiletten“*.

Des Weiteren sind ihnen Materialien und Hilfsmittel wichtig: *„geeignetes Material“* und *„therapeutische Hilfsmittel wie Geh- und Stehhilfen, Lagerungsmaterial [und] Therapieräder“*. Ferner entfallen jeweils einige Nennungen auf folgende Aspekte:

- Zeit: *„genügend Zeit für Einzelfall-Beratung“*, *„Zeit für Austausch, „Zeit für übergreifende lebenspraktische Aktionen“, „ausreichend Zeit und Raum für jeden Schüler“*.
- Allgemeine Rahmenbedingungen und Voraussetzungen: *„Rahmenbedingungen für entsprechende Therapieangebote“, „Rahmenbedingungen, die ein Arbeiten nach dem ganzheitlichen Konzept ermöglichen“, „Festanstellungen“* und *„langfristige Planbarkeit“*.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Förderschule haben sich zudem dazu geäußert, was aus ihrer Sicht in jedem Fall in der aktuellen Diskussion über die Weiterentwicklung der Schulen bzw. das Bildungsrecht aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden müsste. Sie heben hervor, *„dass das Kind im Mittelpunkt stehen muss“, „die Individualität Berücksichtigung [findet], nicht jeder Schüler ist geeignet“*. Es sollte daher eine *„sehr individuelle Entscheidung“* sein, die für jede Schülerin und jeden Schüler neu getroffen wird, damit *„die Förderung des individuellen Schülers im Vordergrund steh[t], dies wird an Regelschulen immer noch vernachlässigt“*. Zudem weisen die Mitarbeitenden darauf hin, *„dass mehr LehrerInnen und anderes Personal gebraucht wird“, um „individuelle Förderungen [zu]ermöglichen“* und *„interdisziplinäre Versorgung (Therapie, Pflege, Sonderpädagogik)“* zu gewährleisten, *„d.h. dass es mehr Geld kostet“*.

Ferner benennen sie folgende Bereiche, die in der aktuellen Diskussion Berücksichtigung finden sollten:

- Finanzen als Ressource für das Gelingen von Inklusion: Die Befragten sind der Meinung, *„dass Inklusion eine schöne Idee ist, aber nur mit hohem Personalaufwand, einer entsprechenden Ausstattung und viel Geld umsetzbar ist“* und dieses *„Geld muss bereit gestellt werden“*.
- Therapien und Pflege: *„Das Recht auf Therapie sollte verankert werden, da sie dann stattfinden sollte, wenn die Schüler noch aufnahmebereit sind“, „Physiotherapeuten, Ergotherapeuten, Logopädie, Psychotherapie sollen gewährleistet werden“* sowie *„medizinische, pflegerische und therapeutische Betreuung während des Schulalltags“*.
- Schwere und mehrfache Behinderungen: *„Es gibt extreme Unterschiede an körperlichen Behinderungen; schwerst-mehrfach-behinderte SchülerInnen können an Regelschulen nicht gefördert werden“, „Unsere 60 - 70% schwerstmehrfachbehinderte Kinder, die primär gepflegt und gelagert, sowie basal gefördert werden müssen“*.
- Förderung und Unterricht: *„Die Qualität der Versorgung der Schüler darf nicht schlechter werden“, „Der ganzheitliche Förderansatz sollte stärker im Fokus sein. Neben der kognitiven Förderung ist die motorische Entwicklung zu berücksichtigen“*.
- Haltung der Gesellschaft: Es bedarf eines *„gesellschaftspolitische(n) Umdenkens und Handelns, um den unterschiedlichen Bedürfnissen ALLER Menschen gerecht zu werden“*.
- Klassengröße: *„Die Klassen müssen kleiner sein (höchstens 15 Schüler)“, „Die Klassengröße spielt für die Kinder an unserer Förderschule eine große Rolle“*.
- Schulform Förderschule: Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter plädieren dafür, dass *„viele Schulvarianten erhalten bleiben [sollten], nicht alle Schüler sind gleich intelligent und haben die gleichen Möglichkeiten“* und, dass *„das positive an Förderschulen nicht vergessen*

werden [darf]“. Sie fragen sich, „*wie das über all die Jahre erworbene Wissen der Förderschulen an die Inklusionsschulen transportiert werden [soll,] damit weiterhin eine bestmögliche Förderung der Schüler gewährleistet wird. Wie kann auch an einer Inklusionsschule interdisziplinäre Zusammenarbeit stattfinden?*“.

7.3.4.5 Potentiale und Befürchtungen schulischer Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung aus Sicht der Befragten

Mit einer den Fragebogen oftmals abschließenden freien Antwortmöglichkeit wurden einzelne Befragungsgruppen danach gefragt, welche Potentiale, Erwartungen, Ängste oder Befürchtungen sie mit der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung verbinden. Überraschenderweise liegen die hier geäußerten Meinungen bei allen befragten Gruppen (Förderschullehrkräften, Lehrkräften der allgemeinen Schule und integrativen/inkluisiven Schule sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Förderschule) sehr dicht beieinander. Alle befragten Gruppen sehen einige Potentiale in der Integration/Inklusion, äußern aber vor allem Befürchtungen bezogen auf den hier angesprochenen Schülerkreis.

a) Perspektiven der Lehrkräfte und Mitarbeitenden an Förderschulen

Die zahlreichen (über 400) Antworten der Gruppe der Lehrkräfte der Förderschule beschreiben zahlreiche Potentiale im sozialen sowie im Leistungsbereich, häufig wird aber hinzugefügt, dass die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, wie genügend Personal und eine positive Haltung Menschen mit Behinderung gegenüber, stimmen müssen: „*Wenn o.g. Rahmenbedingungen auch an Regelschulen vorhanden sind (wären), könnte schulische Inklusion aller Schüler gelingen*“.

Als positive Erwartungen benennen Förderschullehrkräfte das gemeinsame Lernen als gegenseitige Bereicherung aller sowie „*mehr soziale Kompetenzen der Schüler!*“. Außerdem benennen sie den Vorteil der Eingliederung aller in die Gesellschaft, der somit bereits in der Schule beginnt: „*Die Schüler werden selbstständiger - die Gesellschaft lernt den Umgang mit Menschen mit Behinderungen-> bessere Akzeptanz*“.

Förderschullehrkräfte äußern aber auch weit mehr Befürchtungen als positive Erwartungen, wenn sie an eine gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung denken. Die größten Befürchtungen stellen negative Auswirkungen auf die Förderung und Entwicklung der Förderschüler dar. Hier nennen die Lehrkräfte vor allem eine befürchtete, nicht genügend individualisierte Förderung, den Wegfall von Therapien- und Pflege, fehlende Fachkompetenz und eine nicht unterstützende Haltung, zu große Klassengrößen, sowie eine neue Aufteilung der Schülerschaft und dadurch die Entstehung einer „*Restschule*“. Explizit wird hier die Gruppe der schwerstmehrfachbehinderten Schülerinnen und Schüler genannt.

Eine weitere große Sorge betrifft das soziale Miteinander. Die Lehrkräfte warnen vor Mobbing, Ausgrenzung sowie Isolation der Förderschüler, insbesondere bei komplexeren Behinderungen. Andererseits beziehen sich die Lehrkräfte aber auch auf die Förderung und Leistung der Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule: „*Man wird weder dem behinderten noch dem nichtbehinderten Schüler gerecht werden können*.“ Generell äußern sie die Befürchtung, dass Integration/Inklusion sehr schnell und unüberlegt eingeführt wird

sowie durch Ressourcenmangel zum Sparmodell werden könnte.

Ähnliche Potentiale und Befürchtungen sehen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Förderschulen bezüglich der Einführung von Integration/Inklusion.

Als Potentiale nennen sie vor allem die soziale Eingliederung und Einbindung der Förderschülerinnen und -schüler in die Gesellschaft sowie die Hoffnung auf eine Öffnung Menschen mit Behinderung gegenüber. Des Weiteren sehen sie auch Potentiale in der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf.

Betont wird vor allem die Sorge über einen Wegfall der individuellen, an die Schülerin/den Schüler angepassten Förderung und somit die Gefährdung einer optimalen Leistungsentwicklung. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Sorge vor einer Reduzierung interdisziplinärer Zusammenarbeit sowie der Therapien in den Schulen. Auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befürchten die Einführung von Integration/Inklusion als Sparmodell, die unter Ressourcenmangel leidet. Ferner befürchten sie auch die Möglichkeit von Ausgrenzung, Mobbing und Hänseleien der Schülerinnen und -Schüler auf der sozialen Ebene.

b) Perspektive der Lehrkräfte an integrativen/inkluisiven Schulen

66 Lehrkräfte an integrativen/inkluisiven Schulen antworteten im Rahmen des offenen Antwortformates. Potentiale sehen auch sie vor allem im sozialen Bereich. Zudem verbinden sie mit einer gut gestalteten Inklusion der hier angesprochenen Schülergruppe eine generelle Bereicherung des Schullebens.

Ebenso werden aber auch von dieser Gruppe Befürchtungen geäußert, *„[d]ass gespart wird, dass die Klassen zu groß bleiben, dass keine Zweitbesetzungen möglich sind“*. Dies könne bedeuten, dass Integration/Inklusion zu einem Sparmodell mit Ressourcenmangel werde, das zur Überforderung und zusätzlichen Belastung der Lehrkräfte führe. Zudem befürchten sie eine vorschnelle Einführung, ohne zunächst die relevanten Vorkehrungen und Vorbereitungen zu treffen: *„Bei schlechter Vorbereitung, Nachteile/Belastungen für alle Beteiligte (Lehrer, nichtbehinderte und behinderte Schüler).“*

c) Perspektiven der Eltern und Lehrkräfte an allgemeinen Schulen

Eltern an allgemeinen Schulen

Eltern an allgemeinen Schulen konnten ihre Erwartungen oder Befürchtungen hinsichtlich des inklusiven Unterrichts mit zehn vorgegebenen Aussagen bewerten. Auf einer fünfstufigen Skala konnten ablehnende oder zustimmende Bewertungen getroffen werden. Die Antworten sind in Tabelle 52 dargestellt.

Tabelle 52: Einschätzungen zur schulischen Inklusion durch Eltern an allgemeinen Schulen (Mittelwerte und Standardabweichungen; 1=stimme voll und ganz zu, 5 = lehne völlig ab)

	m	sd
Lehrkräfte mit einer sonderpädagogischen Ausbildung kämen auch meinem Kind zugute.	1,93	,99
Mein Kind würde weniger Unterstützung erhalten.	3,40	1,11
Ein solcher Unterricht kann für behinderte Kinder nicht gut sein.	3,96	1,10
Mein Kind würde hilfsbereiter werden.	1,85	,87
Die Lehrkraft kann nicht gleichzeitig behinderte und nichtbehinderte Kinder unterrichten.	3,20	1,38
Das gemeinsame Leben und Lernen mit behinderten Mitschülern würde selbstverständlicher werden.	1,57	,81
Mein Kind würde weniger lernen.	3,77	1,18
Mein Kind wäre mit der möglichen Fremdheit behinderter Kinder überfordert.	4,10	1,05
Mehr Lehrkräfte in der Klasse kämen auch meinem Kind zugute.	1,66	,88
Ich würde mein Kind von der Schule abmelden bzw. müsste sehr von einem solchen Vorhaben überzeugt werden.	4,42	1,06

Folgende Einschätzungen der Eltern an allgemeinen Schulen lassen sich feststellen:

- Eltern an allgemeinen Schulen beurteilen personelle Veränderungen (insgesamt mehr und sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte) als vorteilhaft auch für das eigene Kind.
- Die befragten Eltern an allgemeinen Schulen stehen einem gemeinsamen Lernen im Durchschnitt aufgeschlossen gegenüber (vgl. hierzu auch Kapitel 7.3.4.1). Dies bestätigt sich auch dadurch, dass die hier beteiligten Eltern die Aussage verneinen, ihr Kind würde im gemeinsamen Unterricht weniger lernen. Auch die Aussage, das eigene Kind würde dann weniger Unterstützung erhalten, wird tendenziell eher abgelehnt.
- Die Eltern unterstützen vielmehr die Aussage, dass das gemeinsame Leben und Lernen mit behinderten Mitschülern selbstverständlicher sowie das eigene Kind hierdurch hilfsbereiter würde.
- Auch, dass das eigene Kind durch die mögliche Fremdheit behinderter Kinder überfordert würde und der gemeinsame Unterricht für behinderte Kinder nicht gut wäre, erwarten die Eltern im Durchschnitt nicht.
- Die Aussage, ihr Kind im Falle der Aufnahme von Schülern mit Behinderung von der Schule abzumelden, lehnen die meisten Eltern völlig bis weitgehend ab. 17,8% der Eltern sind jedoch skeptisch: Sie überlegen, ihr Kind aus der Schule zu nehmen oder sind unsicher, ob sie dies machen würden, wenn Kinder mit Behinderungen die gleiche Klasse wie ihr eigenes Kind besuchen würde. Untersucht man die Merkmale, die diese Eltern kennzeichnen, findet sich, dass mehr Grundschulletern als Eltern von Sekundarstufenschülern zu dieser Gruppe gehören. 58,7% der Skeptiker sind Grundschulletern, während bei den Befürwortern der Anteil an Grundschulletern lediglich bei 47,3% liegt.
- Weitere Befunde in diesem Zusammenhang sind:
 - Die Kinder der ablehnenden Eltern besuchen zu 90 % keinen gemeinsamen Unterricht. Dies ist bei 75,4 % der Kinder der Eltern mit einer positiveren Haltung zur Inklusion der Fall.

- Im Bekannten- oder Verwandtenkreis befindet sich bei den Skeptikern nur zu 29,6 % ein Mensch mit körperlicher oder geistiger Behinderung. Bei den Befürwortern ist dies bei 43,9 % der Fall.
- 50 % der Skeptiker hatten sehr selten oder nie Kontakt mit Menschen mit Behinderung. Bei den Befürwortern geben dies lediglich 26,6 % an.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Eltern, die inklusivem Unterricht sehr skeptisch gegenüberstehen und ihr Kind möglicherweise von der Schule abmelden würden, seltener Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung gemacht haben und sich in dieser Gruppe häufiger Eltern von Grundschulkindern befinden.

Auch Eltern der allgemeinen Schule hatten abschließend die Möglichkeit, positive Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf ihr eigenes Kind im inklusiven Unterricht abzugeben. Viele der über 100 Eltern, die Kommentare abgaben, sehen den gemeinsamen Unterricht als generell positiv an, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind:

- entsprechende Rahmenbedingungen: *„mehr Personal, kleinere Klassen, behindertengerechte Schule“, „Es käme sehr auf die Rahmenbedingungen und den (finanziellen) Aufwand an; 2 Lehrer für 20 Kinder wäre ok; das entspricht jedoch einem dreifachen Personalaufwand im Vergleich zu jetzt“.*
- Gute Vorbereitung: *„Es müssten die entsprechenden ‚barrierefreien‘ Voraussetzungen VORAB geschaffen sein. Mobiliar müsste vorab speziell für diese Kinder vorhanden sein. Lehrer sollten vorab durch Fortbildungen geschult werden“.*

Besonders häufig wird die Wichtigkeit ausreichenden Personals in den Klassen benannt: *„Mindestens ein Lehrer und ein Sonderpädagoge (und evtl. eine Pflegekraft)“*, zudem muss die Bereitschaft zur Arbeit im Team vorhanden sein und die Lehrkräfte müssen fachlich gut ausgebildet sein.

Außerdem nennen die Eltern folgende Punkte:

- Vorhandensein eines Konzeptes und einer Struktur für Integration/Inklusion
- Angemessene sächliche Ausstattung

Sind diese Voraussetzungen vorhanden, sehen viele Eltern die Potentiale vor allem im sozialen Bereich: *„Es wäre für das soziale Klima und für die allgemeine Lernmotivation so wichtig, dass behinderte Kinder mit am Unterricht teilnehmen“, „Für jedes Kind ist es eine Bereicherung, den Umgang mit Menschen mit Behinderung zu erfahren!“*. Zudem sind die Eltern der Meinung, dass es sehr von der Art und dem Grad der Behinderung eines Kindes abhängt, ob Integration/Inklusion gelingen könne.

Knapp 1/3 der Eltern weist aber auch auf Grenzen der gemeinsamen Beschulung hin und äußert hier folgende Befürchtungen:

- Acht Eltern äußern sich generell negativ über die Einführung von Integration/Inklusion und halten an den bereits vorhandenen Formen fest: *„Das Projekt Inklusion ist Mumpitz, wenn nicht seitens des Landes furchtbar viel Geld in die Hand genommen würde, um die Schulen umzubauen und zusätzliche Lehrkräfte angestellt werden. Schon ohne dieses Projekt werden überall Gelder gekürzt und Mittel gestrichen, sowohl an Regel-, als auch an Förderschulen - wieso soll es plötzlich Geld "regnen", wenn diese Schulformen zusammengelegt werden? Das ist Käse. Am Ende werden Kosten und Nutzen in keinerlei Realität stehen. Besser ist es, die bestehenden Schulen mit mehr Mitteln auszustatten.“*

- Fehlendes Konzept und Strukturen: *„Meine größte Sorge wäre, dass, ohne strukturelle Änderungen durchzuführen, Kinder mit Behinderungen aufgenommen werden.“*
- Befürchtung, dass nicht ausreichend Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden
- Förderung aller Schülerinnen und Schüler: *„Es klappt nicht, für alle ein angemessenes Lerntempo zu finden, Lehrkräfte sind jetzt schon überfordert; an Förderschulen werden diese Kinder besser/ angemessener gefördert und aufgehoben.“*
- *„Nicht alle Schülerinnen und Schüler sind integrierbar, mehrfache und schwere Behinderungen, geistige Behinderungen“*
- Vernachlässigung der Schüler allgemeiner Schulen
- Gefahr der fehlenden Akzeptanz von Kindern mit Behinderung
- Gefahr häufiger Frustrationserlebnisse der behinderten Schülerinnen und Schüler
- Gefahr der Überforderung von Kindern mit Behinderung

Lehrkräfte an allgemeinen Schulen

Von weit über 200 Lehrkräften der allgemeinen Schule wurden im Rahmen dieses offenen Antwortformats lediglich elf Äußerungen dergestalt abgegeben, dass keine Probleme gesehen oder Befürchtungen vorhanden wären. Alle anderen Lehrkräfte der allgemeinen Schule äußern vor allem die *„Angst nicht allen gerecht zu werden“*. Hier sprechen sie die Leitungsentwicklung und Förderung der Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule sowie der Förderkinder an. Des Weiteren sehen sie die Überforderung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule aufgrund mangelnder Erfahrung und Ausbildung. Auch diese Gruppe befürchtet, dass Inklusion ein Sparmodell werden könnte und nennt hier den Ressourcenmangel, wie beispielsweise nicht ausreichendes Personal oder mangelnde Barrierefreiheit, fehlende räumliche und bauliche Bedingungen sowie eine fehlende materielle Ausstattung.

8 Evaluation der Inklusionspauschale

Luca Andreas Schwarzer

Vorbemerkung:

Die Untersuchung zur Inklusionspauschale des Landschaftsverbandes Rheinland verfolgte die Absicht, zum einen die Verwendung der bereitgestellten finanziellen Mittel darzustellen, zum anderen sollte das Antragsverfahren und die Zusammenarbeit zwischen dem Landschaftsverband Rheinland, den Schulträgern, den Schulen und den Eltern evaluiert werden. Besonders im Blickpunkt standen somit die bisher erreichten Ergebnisse, die Zufriedenheit aller Beteiligten und mögliche Verbesserungen.

8.1 Beschreibung der Inklusionspauschale

Mit der Inklusionspauschale bietet der LVR anderen Schulträgern „auf freiwilliger Basis Unterstützung an: zum Beispiel bei Umbaumaßnahmen, der Anschaffung von technischen Hilfsmitteln oder bei den Personalkosten“ (Homepage LVR). Die Inklusionspauschale ist damit eine freiwillige Leistung, die Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkten zu Gute kommt, für die der Landschaftsverband Rheinland bereits als Schulträger entsprechender Förderschulen zuständig ist. Somit kommen die Förderschwerpunkte körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen und Sprache (nur Sekundarstufe I) für eine Förderung durch die IP in Frage. Sächliche Ausstattungen (z.B. Pfliegeliegen), technische Hilfsmittel, Umbaumaßnahmen (z.B. Rampen), Pflege- und Therapiepersonal und der Schülerspezialverkehr können durch die Pauschale finanziert werden. Ihr maximaler Geldbetrag ist in der Höhe begrenzt. Die Berechnung dieser Grenze richtet sich nach den durchschnittlichen Kosten im Jahr für ein Kind auf einer LVR-Förderschule. Im Jahr 2011 betrug die maximale Förderhöhe pro Jahr und Kind beim

Förderschwerpunkt Sehen	11.675 €
Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung	15.749 €
Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation	10.107 €
Förderschwerpunkt Sprache (Sek. I)	5.428 €.

Die Auszahlung der Inklusionspauschale erfolgt immer an den Schulträger und ist ausschließlich für die ausgehandelten Unterstützungen und Maßnahmen gedacht, sodass die Gelder immer zweckgebunden sind. Welche Unterstützung für ein Kind im Einzelfall nötig ist, entscheiden im optimalen Fall die Schulträger, die allgemeine Schule, die Eltern, der LVR und die (Sonder-)Pädagogen vor Ort gemeinsam. Administrativ wird der Prozess allerdings durch den Schulträger und den LVR koordiniert.

8.2 Untersuchungsmethode und Untersuchungsablauf

Für die Untersuchung wurden insgesamt 13 Leitfadeninterviews durchgeführt. Neun Interviews wurden an Schulen mit den Schulleitungen und drei Interviews mit den entsprechenden Schulträgern geführt. Um auch die Sichtweise des Landschaftsverbandes zu berücksichtigen, wurde weiterhin dessen zuständiger Sachbearbeiter für die Inklusionspauschale befragt.

Alle Schulen und Kommunen, die bis Mai 2011 die Inklusionspauschale beansprucht bzw. einen Antrag gestellt hatten, wurden angeschrieben und zwei bis drei Tage später telefonisch kontaktiert. Nachdem sich bei dieser ersten Anfragerunde nur fünf Schulen für ein Interview bereitklärten, wurden die Schulen und die Schulträger zu Beginn des Schuljahres 2011/12 nochmals in gleicher Weise kontaktiert. Daraufhin konnten nochmals vier Schulen und drei Kommunen für das Forschungsvorhaben gewonnen werden.

8.3 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt wurden 79 Anträge (Stand: 12.12.2011) für eine Inklusionspauschale beim Landschaftsverband Rheinland (LVR) gestellt. 60 Anträge wurden bewilligt. Diese 60 Bewilligungen verteilen sich wie folgt auf die Förderschwerpunkte, für die der LVR zuständig ist (vgl. Zwischenbericht nach einem Jahr LVR-Inklusionspauschale; Vorlage-Nr. 13/1689):

Sehen (SE)	4
Hören und Kommunikation (HK)	8
Sprache Sek. I (SQ)	2
Körperliche und motorische Entwicklung (KME)	46

Von den 79 Anträgen bezogen sich 55 auf die Beschulung in einer Grundschule, die anderen 24 Anträge bezogen sich auf weiterführende Schulen bzw. Gesamtschulen und Förderschulen oder die Schulart wurde aus dem Antragsverfahren nicht deutlich.

In den geführten Interviews konnten 18 Antragsverfahren der Schulen bzw. 16 bewilligte Inklusionspauschalen erfasst werden. Dies entspricht einem Anteil von 27 % aller bewilligten Anträge (60 Bewilligungen). Bei den Schulträgern konnten mit drei Interviews elf bewilligte Fälle der Inklusionspauschale (entspricht ca. 18 %) und eine abgelehnte Inklusionspauschale erfasst werden.

Die folgenden Tabellen zeigen die Aufteilung der mit den Interviews untersuchten Anträge nach Schularten (Tabelle 53) und Förderschwerpunkten (Tabelle 54) auf.

Tabelle 53: An der Evaluation beteiligte Schulen nach Schularten

Schularten	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
Schulen (Anzahl 18)	14	/	2	/	2
Schulträger (Anzahl 12)	9	1	2	/	/

Tabelle 54: An der Evaluation beteiligte Schulen nach Förderschwerpunkten

Förderschwerpunkt	SE	HK	SQ	KME	andere
Schulen (Anzahl 18)	/	3	/	14	1
Schulträger (Anzahl 12)	/	/	1	10	1

Die Verteilung der untersuchten Verfahren der Inklusionspauschale spiegelt in etwa auch die Verteilung der gesamten Verfahren in Bezug auf die Schulart und den Förderschwerpunkt wider.

8.4 Ergebnisse

8.4.1 Bekanntheit der Inklusionspauschale an Schulen und bei Schulträgern

„Ja und da haben wir einen Blick auf die Seite des LVR genommen und sind auf die Möglichkeit der Inklusionspauschale gestoßen. Also so eine Transparenz, dass da eine Generalinfo irgendwo existiert, gab es nicht. Also diese Information zur Inklusionspauschale, die war selbst der Schulaufsicht in X so nicht bekannt.“ (zuständige Sachbearbeiterin beim Schulträger über die Bekanntmachung der Inklusionspauschale)

Im Allgemeinen ist die Kenntnis über die Existenz der Inklusionspauschale an den Schulen aber auch bei den zuständigen Schulträgern eher mangelhaft. Viele Interviewanfragen wurden mit der Begründung abgelehnt, dass die Schule bzw. der Schulträger zu diesem Thema nichts beitragen könnte oder dass die Inklusionspauschale als Fördermöglichkeit gänzlich unbekannt war, obwohl ein Antrag vorlag bzw. eine Pauschale bewilligt worden war. Auch bei den interviewten Schulen und Schulträgern selbst bestand oftmals keine Klarheit über die Inklusionspauschale. Gleichzeitig wurde jedoch in allen Interviews berichtet, dass während des Antragsverfahrens viele Schwierigkeiten und Unklarheiten durch die gute und kompetente Beratung des Landschaftsverbandes beseitigt werden konnten.

Obwohl der Landschaftsverband sich um die Bekanntmachung der Inklusionspauschale durchweg bemüht, wurden die Informationen über die Inklusionspauschale häufig zufällig in regionalen Medien entdeckt oder durch beratende Sonderpädagogen und durch engagierte Eltern kommuniziert. Eine Bekanntmachung über die als ‚offizielle Kanäle‘ bezeichneten Quellen hat vielerorts nicht stattgefunden. Neben den Schulen, die die Inklusionspauschale bereits nutzen, hatten in mehreren Fällen die Sonderpädagogen der Förderzentren als Multiplikatoren für Informationen dieser Art eine wichtige Funktion.

8.4.2 Verfahren der Inklusionspauschale

„Das sind da ganz viele Dinge, die da zusammenlaufen. Das sind einmal die Informationen der Eltern, die wir bekommen, oder auch der Kindergärten oder Therapeuten, der Psychologen, die dann einfach sagen, das Kind braucht das und das. Und wir merken dann, was ist vorhanden, was brauchen wir noch.“ (Sonderpädagogin einer Grundschule zur Bestimmung des Verwendungszwecks)

Die Initiative zur Antragsstellung hat viele Quellen. Oft ging die Idee einer Antragstellung von den Schulleitungen oder den Eltern aus, nur in wenigen Fällen war es der Schulträger. Bei der Bestimmung des Verwendungszwecks der Gelder aus der Inklusionspauschale gab es ebenfalls keine einheitliche Vorgehensweise bei den Schulen oder den Schulträgern. Auch dieser Prozess gestaltete sich von Fall zu Fall sehr unterschiedlich, wobei fast immer die Schulen diesen Kommunikationsprozess koordinierten und die Kommune für die Weiterleitung des Antrags an den LVR zuständig war. Wenn die Schule oder der Schulträger schon vor dem offiziellen Antragsverfahren direkten Kontakt und Rücksprache mit dem LVR pflegten, wirkte sich dies immer positiv auf das eigentliche Verfahren aus, da Unklarheiten schon im Vorfeld geklärt werden konnten.

Eine Bewilligung der Inklusionspauschale war dann sehr wahrscheinlich, wenn folgende Kriterien für eine Beschulung an einer allgemeinen Schule erfüllt waren:

- wohnortnahe Beschulung
- Förderschwerpunkt, für den der Landschaftsverband als Schulträger zuständig ist
- Alternative zur Aufnahme an einer LVR-Schule

Der mögliche Maximalbetrag der Inklusionspauschale war abhängig vom jeweiligen Förderschwerpunkt des Kindes und wurde jährlich vom LVR angepasst. Das heißt, dass der Landschaftsverband jährlich die Summe der Inklusionspauschale davon abhängig macht, wie viel für ein Kind mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt im Vorjahr an einer LVR-Schule durchschnittlich ausgegeben wurde (vgl. Zwischenbericht nach einem Jahr LVR-Inklusionspauschale; Vorlage-Nr. 13/1689).

Schwierigkeiten im Antragsverfahren bestanden vor allem bei der zeitlichen Koordinierung, da die offizielle Bewilligung erst dann erfolgen konnte, wenn ein Förderbedarf des Kindes diagnostiziert worden war. Die Anmeldung an den Schulen geschah zumeist zum Ende eines Kalenderjahres, die AO-SF-Verfahren fanden erst in den darauffolgenden Frühlingsmonaten statt. Da eine Beschulung an einer allgemeinen Schule oft auch von der Bewilligung der Inklusionspauschale abhängig war, erzeugte diese zeitliche Differenz eine Planungsunsicherheit bei den Schulen, aber vor allem eine Ungewissheit beim Kind selbst und seinen Eltern.

8.4.3 Zusammenarbeit zwischen Schulen, örtlichen Schulträgern und dem LVR

Die Zusammenarbeit mit dem Landschaftsverband wurde von allen Schulen und Schulträgern als sehr gut und problemlos beschrieben. Schwieriger gestaltete sich häufig die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Schulträgern, da sich die Schulträger oftmals eher skeptisch und zurückhaltend gegenüber der Finanzierung integrativer/inklusive Beschulung zeigten. Jedoch wurde die Inklusionspauschale in zwei Fällen auch als Anschubfinanzierung genutzt, um notwendige bauliche Maßnahmen für eine barrierefreie Schule zu ermöglichen. Fand eine Zusammenarbeit von Eltern und Professionellen aus dem Umfeld des Kindes statt, erleichterte dies die Bestimmung des Verwendungszweckes der Pauschale. Es ist deshalb davon auszugehen, dass durch eine frühzeitige kooperative Zusammenarbeit aller am Verfahren beteiligten Personen und Dienststellen (Eltern, Schule, regionaler Schulträger, LVR) eine bestmögliche Lösung für den Schulbesuch des Kindes an einer allgemeinen Schule gefunden werden kann. Die Beratung durch den Landschaftsverband spielt in diesem Prozess eine zentrale Rolle.

8.4.4 Zufriedenheit mit den Wirkungen der Inklusionspauschale

„Ja, wir sind zufrieden mit den Ergebnissen. Wir hatten nicht die Erwartung, die wäre auch unrealistisch gewesen, dass nach eineinhalb Jahren alle perfekt in der Gebärdensprache sind. Es ging darum, dass die Klasse Elemente aus der Gebärdensprache kennenlernt und das ist auch so gelaufen. Die können sich begrüßen, die können Wochentage, das Datum morgens in Gebärdensprache ausdrücken. Die haben verschiedene Bereiche des Lebens kennengelernt, was sie in ihrem Mäppchen haben und in ihrer Schultasche, was man in der Küche hat. Farben, das Wetter, Pflanzen. Solche Sachen haben sie kennengelernt und können das in Gebärden ausdrücken und insofern ist das Ziel erreicht. Auch in dem Sinne,

dass sie etwas weniger Hemmungen haben mit J.s Mutter [kommuniziert ausschließlich mit Gebärden] zu kommunizieren, da können sie dann das, was sie gelernt haben, auch einsetzen. Insofern hat das ein erfolgreiches Ende, jetzt bald.“ (Schulleiter über den Gebärdensprachenunterricht, der aus der Inklusionspauschale finanziert wurde)

„Das ist also ein Weg von hunderten von Metern und entsprechend lang dauert das dann, selbst wenn es zu Fuß geht, im Rollstuhl dauert das eher noch länger. Und das war, um mal eben in der unteren Etage aufs Klo zu gehen, denn in der oberen Etage sind keine Toiletten, unzumutbar und bei schlechtem Wetter schon eine Dreistigkeit. Und dann haben wir eben zwei Rampen gebaut, die den Weg auf ca. ein Fünftel verkürzt haben. Wobei das noch die schlechtere Lösung ist, weil im Gebäude gibt es da einen vorgesehenen Fahrstuhlschacht; ist nur kein Fahrstuhl drin. Und der Fahrstuhl würde 80.000 kosten und den nächsten drei Kindern auch noch helfen und die Rampen haben bloß 20.000 gekostet.“ (Schulleiter über den Bau von 2 Rampen, die durch die Inklusionspauschale mitfinanziert wurden)

Alle befragten Schulen und Schulträger sind mit den Wirkungen der Inklusionspauschale zufrieden. Die Gelder der Inklusionspauschale wurden in jedem Fall individuell abgestimmt, sodass die davon finanzierten Maßnahmen immer eine Erleichterung für die Beschulung darstellten. In mehreren Fällen wurde die Beschulung an der allgemeinen Schule durch die Inklusionspauschale erst möglich, immer jedoch deutlich erleichtert.

Eine generalisierende Aussage zum Verwendungszweck der Gelder kann nicht vorgenommen werden, jedoch ist bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung erkennbar, dass verstärkt bauliche Maßnahmen mit den Geldern der Pauschale finanziert werden. Neben Umbauten werden oft auch spezielle Möbel für den Unterricht oder die Pflege finanziert. Die facettenreiche Nutzung und die Offenheit des Landschaftsverbandes werden als sehr hilfreich und vorbildlich in Bezug auf die schulische Inklusion angesehen.

Kritisch betrachtet wurde, dass die Hilfsmittel manchmal nicht rechtzeitig zu Beginn des Schulbesuches vorhanden waren oder Umbauten noch nicht umgesetzt waren. Verzögerungen solcher Art ergaben sich oft daraus, dass die Antragsverfahren zu spät eingeleitet wurden, sodass eine zeitgerechte Umsetzung nicht mehr möglich war.

Da die finanziellen Mittel der Inklusionspauschale begrenzt sind, war nicht in jedem Fall die beste Lösung für die Förderung realisierbar (vgl. Zitat oben). Hier sehen die allgemeinen Schulen vor allem die Schulträger in der Pflicht, insbesondere, wenn durch bauliche Maßnahmen eine Barrierefreiheit geschaffen werden soll. Dabei sollte jeweils die Nachhaltigkeit einer Maßnahme berücksichtigt werden, sodass auch Umbauten finanziert werden, die über den Betrag der Inklusionspauschale deutlich hinausgehen.

Besonders positiv hervorzuheben ist, dass durch die Förderung in allen Fällen eine wohnortnahe Beschulung ermöglicht wurde. Des Weiteren wurden indirekt Aspekte des sozialen Lernens und der gegenseitigen Akzeptanz zwischen allen Schülern gefördert. An allen Schulen und bei allen Schulträgern wurde die Beschulung des Kindes mit einem Förderbedarf als positiv und gewinnbringend von allen Beteiligten erlebt.

8.5 Anregungen und Wünsche

- *Aufklärung und Beratung*

Da sich vor allem der Informationsfluss und die Kommunikation der Schulbehörden mit den einzelnen Schulen in vielen Fällen schwierig gestaltet, wünschen sich die Schulen mehr Aufklärung über die Inklusionspauschale als solche sowie über die Möglichkeiten ihres Einsatzes und eine klare Kommunikationsstruktur. Auch für die Eltern sollten diese Verbesserungen ermöglicht werden. Ein Vorschlag eines Schulleiters war es zum Beispiel, die Inklusionspauschale in amtlichen und regionalen Medien (z.B. Amtsblatt, Tageszeitung) bekannt zu machen. Des Weiteren sollte vor allem die Beratung der Eltern und Schulen durch den LVR und weitere beratende Stellen oder Sonderpädagoginnen ausgeweitet werden, um möglichst vielen Eltern und Schulen die bestehenden Möglichkeiten einer inklusiven Beschulung aufzuzeigen. Eine Bündelung dieser Beratung und Aufklärung wäre sinnvoll.
- *Finanzielle Aspekte*

Eine weitere Öffnung im Hinblick auf den Verwendungszweck der Gelder der Inklusionspauschale ist von Seiten der Schulen wünschenswert. Hierbei könnte eine zukunftsorientierte Kosten-Nutzen-Abwägung (so ein Vorschlag eines Schulleiters) in Betracht gezogen werden, damit auch eine Bewilligung von größeren Summen bei einer nachhaltigen Verwendung ermöglicht werden kann. Hierbei sollten auch die Schulträger mehr Verantwortung übernehmen bzw. das Land sollte die Schulträger entsprechend finanziell ausstatten.

Des Weiteren wäre für die Schulen ein bestimmter Betrag besonders hilfreich, den diese autonom verwalten könnten und der nur insofern zweckgebunden wäre, als dass dieser der Integration/Inklusion des Kindes mit Förderbedarf zu Gute kommt, damit die Schulen auch während des Schuljahres die Möglichkeit haben, auf besondere Bedürfnisse zu reagieren oder eventuell nicht absehbare Kosten zu decken. Ein Betrag von 500-1.500 Euro wäre hier schon eine große Hilfe für die Schulen. Der Landschaftsverband könnte, so ein weiterer Vorschlag, einen solchen Betrag an die Schulen zum Beispiel dann auszahlen, wenn der Maximalbetrag der Inklusionspauschale nicht komplett genutzt wurde.
- *Beteiligung des LVR am AO-SF-Verfahren*

Da ein Antrag nur dann bewilligt wird, wenn der dementsprechende Förderschwerpunkt vorliegt, wurde ebenfalls vorgeschlagen, den Landschaftsverband schon während des AO-SF-Verfahrens zu beteiligen, damit keine größeren zeitlichen Differenzen entstehen, die beim Kind, vor allem aber bei den Eltern und den Schulen Ungewissheit und Planungsunsicherheit hervorrufen. Damit könnte auch eine fristgerechte Umsetzung der Maßnahme erleichtert werden. Auch hier ist eine bessere Vernetzung und Kommunikation zwischen den Schulen, dem jeweiligen Schulträger und dem LVR erforderlich, damit bereits im AO-SF-Verfahren Absprachen für mögliche Förderungen durch den LVR und die Kommune/den Schulträger geklärt werden können. Eine Koordinierungsstelle dieser Art könnte die Förderschule oder ein weiter entwickeltes Kompetenzzentrum darstellen, wobei auch hier entsprechende personelle Ressourcen vorhanden sein müssen.

8.6 Zusammenfassung und Empfehlungen

- Die Inklusionspauschale erweist sich als Möglichkeit einer passgenauen Unterstützung integrativen/inklusive Unterrichts an der allgemeinen Schule.
- Der Bekanntheitsgrad der Inklusionspauschale ist bisher unzureichend. Problematisch erscheint vielerorts die Informationsweitergabe durch die Schulbehörden.
- Die Kommunikation und Zusammenarbeit mit dem LVR wird von den Befragten als vorbildlich bezeichnet.
- Die hier befragten Eltern und Lehrkräfte befürworten eine Weiterführung der Inklusionspauschale.

Empfehlungen

- Der Verwendungszweck der Inklusionspauschale sollte weiterhin individuell festgelegt werden.
- Ein von den Schulen autonom verwalteter Betrag aus der Inklusionspauschale wäre aus Sicht der Befragten wünschenswert.
- Eine Beteiligung des LVR als Kostenträger bereits beim AO-SF-Verfahren erscheint sinnvoll, um zeitliche Verzögerungen zu vermeiden und den Beteiligten Planungssicherheit zu vermitteln.
- Eine bessere Vernetzung aller Beteiligten (Schule, Eltern, Schulträger, Mitarbeitende des LVR, beteiligte Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) durch eine Koordinierungsstelle / eine feste beratende Sonderpädagogin bzw. einen Sonderpädagogen wird als notwendig angesehen.

8.7 Fazit

„Wissen Sie, was auch immer so meines ist, dass ich denke, man muss den anderen auch wirklich mal zeigen können, wie schön das ist. Wir haben regelrecht Freude an dieser Arbeit und das macht so viel Freude, es ist ganz viel Arbeit, vollkommen klar, und es gibt auch ganz viel Hürden, aber unterm Strich ist das unglaublich schön.“ (Schulleiterin über die inklusive Arbeit an ihrer Schule, die durch den Einsatz der Inklusionspauschale möglich wurde)

Die Inklusionspauschale erweist sich im gegenwärtigen Schulsystem als geeignetes Mittel, den Prozess der inklusiven Beschulung zu unterstützen. In den allgemeinen Schulen erleichtert sie die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in großem Maße oder macht diese oftmals erst möglich. Besonders im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ist die Inklusionspauschale ein wichtiger Schritt in Richtung schulischer Inklusion. Diese Möglichkeit der Förderung durch den Landschaftsverband Rheinland sollte aufrechterhalten und ausgebaut werden. Die Inklusionspauschale ist somit neben vielen anderen Bedingungen eine wichtige Unterstützung, damit Schüler, Eltern und die Schulen selbst den Weg zu einem inklusiven System wagen können.

9 Handreichung zur Entwicklung und Absicherung inklusiver Schulstrukturen für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung

Aufgrund der Analyse der englischsprachigen Forschungsliteratur sowie der ersten Auswertung der qualitativen Interviews zum Jahresende 2010 wurde deutlich, dass für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung im Vorfeld einer positiv erlebten schulischen Inklusion zahlreiche Aspekte zu bedenken sind, die offensichtlich weit über didaktisch-methodische Fragen hinausgehen oder spezifische Aspekte ansprechen, die in den meisten Schulen eher unbekannt sind. Wie die nun vorliegenden Ergebnisse der qualitativen sowie der standardisierten Befragung noch einmal bestätigen, kommt einer (System)-Beratung im Kontext der inklusiven Schulentwicklung in vielerlei Hinsicht eine besondere Bedeutung zu. Das Forschungsteam entschloss sich daher, eine Handreichung für den deutschsprachigen Raum zu entwickeln, die auf der Basis einer geplanten Integration/Inklusion einer Schülerin/eines Schülers möglichst umfassend alle Aspekte reflektiert und als gestaltbar begreift, die eine Bedeutung für das Kind oder den Jugendlichen haben können. Noch einmal bestätigt wurde dieses Erkenntnis im Verlaufe des Forschungsprojektes durch die Evaluation der Inklusionspauschale des LVR, hier insbesondere für den Aspekt einer möglichst frühzeitigen Planung der verschiedenen Unterstützungsleistungen.

Im Verlauf der Literaturrecherche wurde eine entsprechende Vorlage in einer amerikanischen Veröffentlichung gefunden (Dugger Wadsworth & Knight 1999), die die Grundlage für eine im deutschsprachigen Raum mögliche Bearbeitung darstellte. Die Vorlage von Dugger Wadsworth und Knight besteht aus einem einseitigen Bogen, der gemeinsam mit der Schülerin, dem Schüler, Eltern und beteiligten Lehrkräften, Schulleitung, weiteren Mitarbeiterinnen bzw. wichtigen Personen im Vorfeld des Besuchs einer inklusiven Schule als Gesprächsgrundlage dienen und konkrete, sehr knapp gehaltene Vereinbarungen dokumentieren soll. Hierbei werden die folgenden Aspekte mit klaren Impulsen angesprochen:

- Medizinisch relevante Vereinbarungen
- Fragen der baulichen Situation bzw. Mobilität
- Assistierende Aspekte
- Regelungen, die im didaktisch-methodischen Bereich berücksichtigt werden müssen
- Das Zusammenleben betreffende bzw. organisierende Aspekte

Wie in Abbildung 32 ersichtlich, werden zu jedem dieser Oberbegriffe einige wenige Unterասpekte angesprochen, die zudem in einem freien Feld oder auf der Rückseite um weitere Angaben ergänzt werden können. Jedes angesprochene Element wird danach bewertet, ob es relevant für die angestrebte inklusive Beschulung ist. Ist es relevant, wird eine verantwortliche Person angegeben und in einer dritten Spalte können weitere wichtige Hinweise notiert werden.

Abbildung 32: Vorlage Dugger Wadsworth & Knight 1999, S. 172

Classroom Ecological Preparation Inventory

STUDENT: _____ DATE OF BIRTH: _____
 SCHOOL: _____ AGE: _____ GRADE: _____
 DIAGNOSIS: _____
 PARENTS: _____ PHONE-HOME: _____ WORK: _____
 TEACHERS: _____ RELATED SERVICE/SUPPORT PERSONNEL _____

 EMERGENCY PHONE NUMBERS: _____
 PHYSICIANS: _____

Directions: In the first column after each item place a check mark if it will require attention. Column two indicates the person responsible for addressing this area. The final column is for specific questions or information related to the area.

I. MEDICAL CONCERNS:

	Requires Attention	Person Responsible	Questions/Information
A. Warning Signals			
B. Universal Precautions			
C. Legal Issues			
D. Emergency Care Plans			
E. Routine Treatments			
F. Medication			
G. Nutrition			
H. Self-Help Proficiency			
Additional Comments:	_____		

II. PHYSICAL ENVIRONMENT:

	Requires Attention	Person Responsible	Questions/Information
A. Building Accessibility			
B. Classroom Design			
-Lighting			
-Electrical outlets			
-Water			
-Classroom Temperature			
C. Transportation			
Additional Comments:	_____		

III. ASSISTIVE EQUIPMENT:

	Requires Attention	Person Responsible	Questions/Information
A. Communication Devices			
B. Health Care Machines			
C. Vendor Availability			
D. Mobility Equipment			
E. Positioning Aids			
F. Adaptive Living Tools			
Additional Comments:	_____		

IV. INSTRUCTIONAL ADAPTATION:

	Requires Attention	Person Responsible	Questions/Information
A. Scheduling			
B. Seating Arrangements			
C. Specialized Materials			
D. Response Mode			
E. Assignment Completion			
F. Test Modifications			
G. Home Learning			
Additional Comments:	_____		

V. SOCIAL SKILLS & MANAGEMENT

	Requires Attention	Person Responsible	Questions/Information
A. Peer Interaction			
B. Extracurricular Activities			
C. Discipline Plan			
D. Counseling			
Additional Comments:	_____		

In einem Feld über dieser Liste werden wesentliche Angaben zum Schüler / der Schülerin vorgenommen, wie z.B. eine Kurzdiagnose (eher ein einzelner Begriff), notwendige Telefonnummern aller Beteiligten und mehr.

Die Vorlage von Dugger Wadsworth und Knight überrascht den fachkundigen deutschen Leser, weil zu Beginn des Bogens erst einmal medizinische Fragen geklärt bzw.

dokumentiert werden, die im deutschen Sprachraum als eher defizit-orientiert angesehen werden. Die Autoren wählten diesen Zugang, weil gerade hier Unsicherheiten in den Allgemeinen Schulen bestanden hätten, zudem aber entstand dieser Bogen in einem eher medizinischen Umfeld. Ebenfalls überraschend ist, dass ein so komplexes Anliegen, wie die Vorbereitung einer geplanten Integration/Inklusion mit einem derart knapp gehaltenen Bogen möglich sein soll. Das Forschungsteam vermutet, dass der Bogen im amerikanischen Raum möglicherweise dort eingesetzt wird, wo bereits Vorerfahrungen in den pädagogischen Einrichtungen vorliegen und ein derartiges Instrument tatsächlich in der vorliegenden knappen Form ausreichend ist. Für unser Anliegen, relevante Aspekte schulischer Integration/Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung in einer Situation anzusprechen, in der die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung noch eine Entwicklungsaufgabe und keine Selbstverständlichkeit ist, erschien der Bogen in der ursprünglichen Form deshalb zu knapp. Nach mehreren Gesprächen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in integrativen/inkluisiven Schulen und in Förderschulen sowie den Verantwortlichen für AO-SF-Prozesse der beteiligten Förderschulen und den Mitgliedern des Beirats, erfolgte eine Erweiterung und Anpassung der vorliegenden Handreichung an die in Nordrhein-Westfalen geltenden Bedingungen. In der hier dokumentierten Form konnte er jedoch innerhalb des dem Forschungsprojekt zur Verfügung stehenden Zeitraums nicht evaluiert werden.

Das Forschungsteam schlägt vor, die hier veröffentlichte Vorlage im Rahmen diagnostischer Prozesse bei Feststellung des Förderortes zu Beginn der Schulzeit sowie der jährlichen Überprüfung des Förderbedarfs einzusetzen, wenn der Besuch eines inklusiven Lernortes möglich erscheint bzw. gewünscht wird und sich eine allgemeine Schule auf den Besuch eines Schülers, einer Schülerin einstellt. Die Handreichung ersetzt nicht die Durchführung des jeweils vorgeschriebenen AO-SF, kann diesen Prozess aber im Sinne der Entwicklung inklusiver Lernbedingungen unterstützen. Im Verlauf zahlreicher Diskussionen wurde immer wieder die Frage diskutiert, ob ein solch differenzierter Bogen eventuell dazu führen kann, Inklusion zu erschweren oder ob ein solcher Bogen vielmehr zu verbindlichen Vereinbarungen genutzt werden sollte, die beispielsweise auch Kostenträger dazu bewegen, notwendige, auch erhebliche Baumaßnahmen, z.B. den Einbau eines Aufzugs, kurzfristig anzugehen.

Es gilt darauf hinzuweisen, dass jedes Instrument immer unterschiedlich benutzt werden kann. Auch die durch weitere Beteiligte geforderte verbindliche Erklärung zur Bereitschaft, inklusive, auch kostenintensive Bedingungen kurzfristig zu schaffen, könnte letztlich die Entwicklung inklusiver Lernbedingungen erschweren. Die vorliegende Handreichung wird hier demgegenüber als Möglichkeit verstanden, inklusive Lernarrangements so zu planen, dass aktive Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für Schüler mit körperlichen oder mehrfachen Beeinträchtigungen zukünftig an immer mehr Orten möglich sein werden, ohne dass dies mit Qualitätseinbußen verbunden ist. Die Ergebnisse der Evaluation der Inklusionspauschale des LVR unterstützen diese Überlegungen in deutlichem Maße (vgl. Kapitel 8.4).

In den qualitativen Interviews sprechen manche Eltern auch davon, dass, um Inklusion zu ermöglichen, es angeraten sein könnte, Beeinträchtigungen und notwendige Unterstützungen nicht anzusprechen. Wie ebenfalls deutlich wurde, zeigen gerade die integrationserfahrenen Schulen, dass es in höchstem Maße notwendig ist, umfassend und offen alle Bedingungen zu besprechen, die inklusives Lernen benötigt, ohne diese Offenheit aber wiederum zu einer Vorbedingung erfolgreicher schulischer Inklusion machen zu wollen.

In diesem Sinne kann die hier vorgestellte Handreichung eine konkrete Hilfe für Schulen darstellen, die sich auf die Inklusion von Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung umfassend einstellen wollen, ohne in den ersten Jahren zwar umfassende Bedingungen bereitstellen zu können, diese aber mittelfristig entwickeln wollen.

Zum Abschluss des Forschungsprojekts wurde bekannt, dass ein ähnliches Beratungsinstrument durch Lehrkräfte des Kompetenzzentrums Förderschule körperliche und motorische Entwicklung, Albatrosschule, Bielefeld, entwickelt wurde, auf das an dieser Stelle zumindest hingewiesen werden soll. Es wäre sicherlich sinnvoll, in die weiteren Überlegungen zum Einsatz einer system-orientierten Handreichung, beide Dokumente einzubeziehen.

Handreichung zur Ermöglichung einer inklusiven Unterrichts- und Schulsituation für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Bitte beachten Sie, dass sich die Handreichung in der Entwicklungsphase befindet. Da wir die Handreichung gerne mit Ihnen gemeinsam (weiter-) entwickeln möchten, bitten wir Sie, ihn mit Ihren Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren. Über Rückmeldungen und Veränderungsvorschläge würden wir uns sehr freuen.

Erläuterung zum Einsatz der Handreichung:

Mit der Handreichung sollen inklusive Schulsituationen für eine Schülerin bzw. einen Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung ermöglicht und abgesichert werden. Alle angesprochenen Aspekte sind dabei als Empfehlungen zur Verbesserung der inklusiven Schulsituation zu betrachten. Sie sollen nicht als Ausschlusskriterien verwandt werden. Vielmehr stellt die Handreichung eine Orientierungs- und Kommunikationshilfe für die Beteiligten dar und kann darüber hinaus der Implementierung von Beratungsstrukturen an der Schule dienlich sein.

Folgende **Einsatzmöglichkeiten** bieten sich u.a. an:

- *Erstkontakt zwischen Schule und Elternhaus / Schülerin bzw. Schüler*
- *Dokumentation*
- *Festhalten von Anforderungen, die kurz- und / oder mittelfristig mit dem Schulträger besprochen bzw. geklärt werden müssen*

Die Handreichung ersetzt keinen ggf. notwendigen Förderplan.

Sinnvoll ist es, die Fragen bereits **im Vorfeld** einer inklusiven Beschulung gemeinsam **mit allen Beteiligten** zu besprechen. Bei diesem Gespräch sollten – je nach individueller Situation der Schülerin/des Schülers – anwesend sein:

- in jedem Fall: *Eltern, zuständige Personen an der Schule (Schulleitung, mögliche GU-Koordination, Klassenleitung), Schulträger*
- ggf.: *Schüler/Schülerin, psychologische, therapeutische, medizinische Fachkraft u.a.*

Notwendige Aufgaben bzw. Klärungen, die schulische Inklusion ermöglichen, können dann frühzeitig angegangen werden.

Zudem sollten sich alle Beteiligten vor bzw. zu Beginn eines jeden Schuljahres und ggf. zum Halbjahr in einem gemeinsamen Treffen **über die Fragen erneut verständigen** und den jeweiligen Ansprechpartner festhalten. Im Idealfall ist die Handreichung während des Schuljahres **allen** Lehrkräften des Schülers/der Schülerin zugänglich.

Die Eltern und ggf. die Schülerin/der Schüler müssen der Dokumentation der Angaben in dieser Handreichung zustimmen. Alle Beteiligten unterliegen den Bestimmungen des Datenschutzes.

Name: _____ **Geburtsdatum:** _____

Schule: _____ **Klasse:** _____

Kurzbeschreibung der wesentlichen medizinischen Diagnosen:

Wünsche der Eltern zur schulischen Bildung ihres Kindes:

Wünsche der Eltern zur Zusammenarbeit:

Kurzbeschreibung wesentlicher sonderpädagogischer Förderbedürfnisse:

Kontaktdaten:

(Eltern) Vater / Mutter:

Telefonnummern:

Festnetz: _____

Arbeitsplatz: _____

Handy: _____

Notfallnummern (z.B. Großeltern): _____

Hausarzt: _____

Krankenhaus: _____

Verantwortliche Lehrkräfte:

Weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

1. Medizinische Aspekte			
		Hinweise & Fragen	Verantwortlicher Ansprechpartner
1.1	Allgemeine Vorkehrungen		
1.2	Relevante Warnsignale für akute gesundheitliche Probleme und Umgang mit Krisen		
1.3	Medikamentengabe		

1.4	Notwendige medizinische Versorgung		
1.5	Notfallplan		
1.6	Hinweise zur Ernährung		
1.7	Notwendige Therapien		
1.8	Pflegesituation (z.B. Toilette)		

Weitere Hinweise:

2. Strukturelle Aspekte			
		Hinweise & Fragen	Verantwortlicher Ansprechpartner
2.1	<i>kurzfristige</i> Zugänglichkeit des Gebäudes und der relevanten Räume herstellen (<i>kein Ausschlusskriterium!</i>)		
2.2	<i>langfristige</i> Zugänglichkeit des Gebäudes und der relevanten Räume herstellen (<i>kein Ausschlusskriterium!</i>)		
2.2	Toiletten- und Pflegeräume in der Nähe		

2.2	Klassenraumgestaltung (allg.)		
2.3	Individuelle Sitzanpassung		
2.4	Differenzierungsraum		
2.5	Ruhemöglichkeit (Pause)		
2.6	Klassenraumtemperatur		
2.7	Beleuchtung		
2.8	Weitere technische Notwendigkeiten (auch im Notfall)		
2.9	Beförderung		
2.10	Inklusionspauschale des LVR		

Weitere Hinweise:

3. Sächliche und Personelle Unterstützung			
		Hinweise & Fragen	Verantwortlicher Ansprechpartner
3.1	Mobilitätsunterstützende Hilfen		
3.2	Notwendigkeit zum Einsatz weiterer technischer Geräte		

3.3	Betriebsstörungen bei technischen Geräten oder Prothesen		
3.4	Kommunikationsunterstützende Hilfen		
3.5	Persönliche Assistenz (alle rechtlichen Aspekte)		
3.6	Persönliche Assistenz (didaktisch-methodische Aspekte)		

Weitere Hinweise:

4. Unterrichtlich relevante Aspekte			
		Hinweise & Fragen	Verantwortlicher Ansprechpartner
4.1	<i>Zielgleiches</i> Unterrichtsangebot		
4.2	<i>Zieldifferentes</i> Unterrichtsangebot		
4.2	Nachteilsausgleiche		
4.2.1	Zeitzugaben		
4.2.2	Personelle Unterstützung		
4.2.3	Materielle Unterstützung		
4.2.4	Antrag Bezirksregierung/ Kultusministerium		

4.3	Stundenplangestaltung (Pausen, Klassen- wechsel)		
4.4	Besondere Hilfsmittel		
4.5	Besondere Antwortmöglichkeiten		
4.6	Besondere Arbeitsmaterialien		
4.7	Integration therapeutischer Aspekte in den Unterricht		
4.8	Leistungsbeschreibung und Bewertung		
4.9	Kooperation mit den Eltern (besondere Hinweise)		

Weitere Hinweise:

5. Soziale und kommunikative Aspekte			
		Hinweise & Fragen	Verantwortlicher Ansprechpartner
5.1	Interaktion mit Mitschülern im Unterricht		
5.2	Außerunterrichtliche Situationen (Pausensituation/Mobilität)		

5.3	Besondere Absprachen oder Regeln		
5.4	Ansprechpartner bei allen Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich		

Weitere Hinweise:

Wir haben die hier festgehaltenen Regelungen gemeinsam erarbeitet und sind mit der Weitergabe dieser Informationen an die beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einverstanden.

Alle Beteiligten sind sich darüber hinaus in der Überzeugung einig, den inklusiven Prozess im Sinne des Schülers / der Schülerin aktiv mitzugestalten und in ihrem zuständigen Rahmen bestmöglich zu unterstützen.

_____, den

(Eltern)

(evtl. Schüler / Schülerin)

(Schulleitung)

(Klassenlehrkraft)

(evtl. Schulträger)

(evtl. Fachkraft)

(evtl. Fachkraft)

(evtl. Fachkraft)

Lelgemann, R., Walter-Klose, C., Singer, P. & Lübbecke, J. (2012): Lehrstuhl Sonderpädagogik II / Körperbehindertenpädagogik, Universität Würzburg

In Anlehnung an: Dugger Wadsworth, D. & Knight, D. (1999): Preparing the Inclusion Classroom for Students with Special Physical and Health Needs. In: Intervention in School and Clinic. Vol 34. No 3. 170-175.

10 Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen

10.1 Forschungsauftrag und Forschungsfrage

Seit März 2009 gilt der Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland, der das Recht auf eine bestmögliche inklusive Lernsituation aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen anerkennt und geeignete Maßnahmen einfordert. Die seit dem Frühjahr 2009 einsetzenden Diskussionen beschäftigen sich zwar sporadisch mit der Gestaltung inklusiver Bildungssituationen für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung; es kann jedoch nicht davon gesprochen werden, dass für diese Entwicklung bezüglich des hier angesprochenen Personenkreises gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen.

Die Abteilung Schulen des Landschaftsverbandes Rheinland entschied sich deshalb, den Lehrstuhl Sonderpädagogik II / Körperbehindertenpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg mit dem Forschungsprojekt

„Gelingensbedingungen für den Ausbau gemeinsamer Beschulung (schulische Inklusion) und Sicherung des bestmöglichen Bildungsangebots (Art. 24, 2e der UN-Konvention) von Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung“

zu beauftragen.

Ziel und Fragestellung des Forschungsprojekts war es, Bedingungen zu beschreiben, die eine bestmögliche Unterrichts-, Lern-, und Schulsituation für Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen oder einer mehrfachen Beeinträchtigung ermöglichen und Perspektiven bzw. Handlungsschritte zu benennen, die eine inklusive Schulentwicklung in diesem Sinne aktiv unterstützen.

Damit die Ergebnisse des Forschungsprojektes kurzfristig in die bildungspolitische Diskussion einfließen können, wurde ein Zeitraum von Juni 2010 bis Juli 2012 vereinbart. Der hier vorliegende Kurzbericht stellt die wesentlichen Ergebnisse und Empfehlungen des Forschungsteams vor. Eine differenziertere und umfangreichere Darstellung der Ergebnisse sowie die Literaturhinweise können im Forschungsbericht, der als pdf-Datei auf der Homepage des Landschaftsverbandes Rheinland sowie des Lehrstuhls Sonderpädagogik II / Körperbehindertenpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg abrufbar ist, eingesehen werden. Ein weiterer Text in einfacherer Sprache, der zentrale Aussagen dokumentiert, kann ebenfalls beim LVR, Abteilung Schulen bestellt bzw. auf den eben benannten Homepages heruntergeladen werden.

Die Durchführung des Forschungsprojekts wäre ohne die Unterstützung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den beteiligten Schulen nicht möglich gewesen. Dies waren insbesondere die Schulleiterinnen und Schulleiter und die Fachreferentinnen und Fachreferenten für schulische Inklusion der folgenden Schulen. Ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich gedankt:

LVR-Förderschulen Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung Köln

LVR-Anna-Freud-Schule, Köln

LVR-Donatus-Schule, Pulheim

LVR-Schule am Königsforst, Rösrath

LVR-Schule am Volksgarten, Düsseldorf

LVR-Christophorusschule, Bonn

LVR-Christoph-Schlingensief-Schule, Oberhausen

Rosenmaarschule, Köln

Integrierte Gesamtschule Bonn-Beuel

Hulda-Pankok-Gesamtschule, Düsseldorf

Gesamtschule Köln-Rodenkirchen

Gemeinschaftsgrundschule Steinbergerstraße, Köln.

Der Dank gilt ebenso den Mitgliedern des Wissenschaftlichen Beirats, der das Forschungsprojekt in fünf Sitzungen kritisch und konstruktiv begleitete.

Bevor im Folgenden der Forschungsansatz der Studie sowie die Befunde zusammenfassend dargestellt werden, sollen einige Hinweise zu den Begriffen in diesem Text gegeben werden:

Da die Schülerschaft im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung zu etwa zwei Drittel männlichen Geschlechts ist, wird immer wieder einmal verkürzt nur von „Schülern“ gesprochen. Da die Lehrerschaft in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, die sich an der Studie beteiligt hat, zu mehr als 80 % weiblichen Geschlechts ist, wird immer wieder einmal verkürzt nur von „Lehrerinnen“ gesprochen. Daneben finden sich aber auch beide Personengruppen ausdrücklich benannt.

In der öffentlichen Diskussion hat der Begriff „Inklusion“ und dessen Ableitungen den Begriff „Integration“ mehr oder weniger vollständig abgelöst. Bildungspolitisch und politisch drückt der Begriff „Inklusion“ derzeit eine anzustrebende Vision aus, die sich auf alle Bevölkerungsgruppen bezieht. Im Fokus dieser Untersuchung stehen explizit junge Menschen mit einem Förderbedarf im Bereich körperlicher und motorischer Entwicklung. Die alltägliche Erfahrung zeigt, dass selbst integrative Lern- und Lebensmöglichkeiten kaum verwirklicht sind und einer bewussten Anstrengung bedürfen. Dieses Spannungsfeld können wir als Wissenschaftler nicht auflösen. Die am Forschungsprojekt beteiligten integrativen/inkluisiven Schulen gestalten in ihrem Schulalltag zum Teil schon eine pädagogische Wirklichkeit, die nur als inklusiv bezeichnet werden kann. Doch auch sie existieren in einem Umfeld, für das die gesellschaftliche Integration/Inklusion noch einen hohen Anspruch darstellt. Um dieses Spannungsfeld abzubilden, sprechen wir in allen vorliegenden Dokumenten von „integrativen/inkluisiven Schulen“.

10.2 Forschungsansatz

Zur Beantwortung der Fragestellung nach Bedingungen eines bestmöglichen schulischen Bildungsangebotes für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung wurde wissenschaftsmethodisch eine Triangulation dreier Quellen vorgenommen¹³:

¹³ Zur Methodik und zum genaueren Vorgehen der einzelnen Studien vgl. die entsprechenden Kapitel im Forschungsbericht.

1. *Literaturanalyse (LA)*

Mit Hilfe einer Literaturanalyse sollte der Stand der nationalen und internationalen Forschung zusammengetragen und hinsichtlich der dort benannten Maßnahmen zur Schulentwicklung ausgewertet werden.

Um einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zu erarbeiten, durchsuchte Walter-Klose (2012) im Rahmen einer Qualifizierungsarbeit die für die Fragestellung relevanten nationalen und internationalen Datenbanken der Pädagogik und Psychologie nach wissenschaftlichen Studien zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung. Dies war insofern notwendig, als dass Klemm und Preuss-Lausitz (2008) sowie Lelgemann (2010) feststellen, dass im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien vorliegen, in denen die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderung untersucht wurde. Bergeest, Boenisch und Daut (2011) sprechen hier von einem „sehr großen Forschungs- und Orientierungsdefizit“ (231 f.).

Auf Basis dieser umfassenden Literaturanalyse sowie weiterer fachwissenschaftlicher und schulpraktischer Kenntnisse und Erfahrungen wurden die anschließenden qualitativen und quantitativen Teilstudien konzipiert.

2. *Qualitative Interviewstudie (Qual)*

Die vorliegenden Daten lassen den Schluss zu, dass es bereits erfolgreich gelingt, Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung in allgemeinen Schulen zu integrieren. Ebenso muss aber festgestellt werden, dass ein großer Teil der Schülerschaft im Verlaufe der Schulzeit den Bildungsort wechselt und schließlich die Förderschule besucht (vgl. Hansen 2012; Lelgemann & Fries 2009).

Ausgehend von dieser Erkenntnis wurde zur Beantwortung der Frage nach den für die genannte Schülerschaft relevanten Bedingungen schulischer Inklusion zunächst eine doppelte Blickrichtung anhand qualitativer Leitfadeninterviews angestrebt (10/2010-02/2011): Neben den Erfahrungen erfolgreich integrierter Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Lehrkräften wurden ebenso die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern einbezogen, die sich in ihrem oder dem elterlichen Wunsch nach einer integrativen Lernsituation als gescheitert beschreiben und die deshalb eine Förderschule körperliche und motorische Entwicklung aufsuchten. Mit diesem forschungsmethodischen Ansatz verband sich die begründete Hoffnung, Bedingungen schulischer Inklusion aus beiden Perspektiven ableiten zu können. Zum einen wurde also danach gefragt, welche Bedingungen für die Ausgestaltung einer inklusiven Lernkultur hilfreich gewesen wären und zum anderen danach, welche Bedingungen in erfolgreichen inklusiven Settings zum Gelingen beitragen.

3. *Quantitative Studie (Quan)*

Insofern sich die qualitative Interviewstudie auf die beschriebene ausgewählte Schülerschaft beschränkte, wurden für die einzelnen Befragungsgruppen angepasste Fragebögen konzipiert. Mit Hilfe dieser umfassenden Befragung, an der sich im Sommer 2011 über 4000 Personen beteiligten, sollten die Befunde der qualitativen Forschung einerseits überprüft sowie andererseits in der Breite die Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft an Förderschulen und integrativen/inkluisiven Schulen einbezogen werden. Weiterhin wurden auch Einstellungen und Haltungen aller Beteiligten zum gemeinsamen Unterricht erhoben. Durch die Beteiligung von 19 allgemeinen Schulen aller Schulformen konnte zusätzlich die Perspektive von Eltern und Lehrkräften

erfasst werden, die bisher nicht oder nur wenig mit dem Thema der schulischen Inklusion vertraut waren. Neben gebundenen Frageformaten wurden in allen Fragebögen auch offene Frageformate verwendet, um bisher nicht berücksichtigte Antwortmöglichkeiten zu erfassen oder um eigene Einschätzungen der Befragten zuzulassen.

Aufgrund der Zielsetzung des Forschungsauftrages werden in diesem Bericht die Ergebnisse der Erhebung vor allem deskriptiv beschrieben, so dass im Sinne einer Handlungsforschung Handlungsmöglichkeiten abgeleitet werden können. Befunde der Hypothesenfalsifizierung im Sinne des kritischen Rationalismus (Popper 2010) werden an anderer Stelle berichtet, da sie für den Forschungsauftrag zunächst von geringerer Bedeutung sind.

10.3 Forschungsstand – Ergebnisse der Literaturanalyse

Walter-Klose (2012) fand in seiner Analyse 81 nationale und internationale Studien, die in den letzten 40 Jahren zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung durchgeführt und in deutscher oder englischer Sprache publiziert wurden. Die in den Studien untersuchte Schülerschaft beinhaltete Schüler der allgemeinen Schulen sowie Schüler mit Körperbehinderung oder chronischen Krankheiten. In der Regel hatten die Kinder und Jugendlichen keine zusätzlichen geistigen Beeinträchtigungen.

Die Aussagen der Studien wurden anschließend kategorisiert und in Form eines systematischen Reviews (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff 2010, 153) beschrieben. Im Folgenden werden die Ergebnisse zur schulischen Leistungsentwicklung, zur sozialen Teilhabe und zur Persönlichkeitsentwicklung vorgestellt und Merkmale der schulischen Bildungsumwelt beschrieben, die das Gelingen des im integrativen/inkluisiven Unterricht beeinflussten.

Nach Auswertung der Studien lässt sich zur schulischen Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung sagen, dass Schülerinnen und Schüler, die den gemeinsamen Unterricht besuchten, im Durchschnitt gleiche oder bessere Leistungen zeigten als Mitschüler der Förderschule mit gleicher Begabung. Vergleich man sie jedoch mit ihren Mitschülern ohne Behinderung im gemeinsamen Unterricht erbrachten sie im Mittel schlechtere Leistungen als ihre gleich begabten Mitschüler. Auch war die Gefahr, Schulstufen wiederholen zu müssen, deutlich erhöht – meistens aufgrund einer höheren psychosozialen Belastung der Kinder und Jugendlichen, einer langsameren Arbeitsgeschwindigkeit und Schwierigkeiten bei der Konzentration. Für zusätzliche Erschwernisse sorgte auch eine mangelnde Anpassung der Schule an den Schüler.

Die Befunde im sozialen Bereich machen deutlich, dass für die Schülerinnen und Schüler selber die soziale Teilhabe und das soziale Leben in der Schule besonders wichtig sind und in ihrer Bedeutung von Lehrkräften häufig unterschätzt werden. Vergleiche der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung, die die allgemeine Schule oder eine Förderschule besuchen, zeigen, dass viele Schüler sich häufig an der Förderschule besser sozial integriert fühlen – dies gilt allerdings nicht für alle. Betrachtet man die soziale Situation im gemeinsamen Unterricht, erleben im Mittel 50 % bis 100 % der Schüler mit Behinderung ausgrenzendes oder diskriminierendes Verhalten durch Mitschüler oder mangelnde Unterrichts Anpassungen durch Lehrer, z.B. wenn Schüler separiert oder in Sondersituationen unterrichtet wurden. In den Klassen hatten sie häufig eine geringere

soziale Bedeutung und viele Schüler mit Körperbehinderung versuchten, sich konform zu verhalten und anzupassen.

Betrachtet man Studien zur persönlichen Entwicklung findet man uneinheitliche Befunde, die aus methodischen Gründen nicht klar zu interpretieren sind. Man findet beispielsweise einerseits Befunde die zeigen, dass Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, selbstbewusster sind als Schüler, die die allgemeine Schule besuchen. Andererseits werden auch gegenteilige Befunde beschrieben, häufig deswegen, da gerade selbstbewusste Schüler den gemeinsamen Unterricht besuchen. Um kausale Aussagen zu treffen fehlen hier Längsschnittstudien, die die Entwicklung der Schüler detailliert untersuchen.

Als Befund zeigt sich allerdings, dass Schülermerkmale einen großen Einfluss auf die soziale Teilhabe haben: Schüler mit positiver Ausstrahlung sowie sozialen Kompetenzen haben es leichter, an der Klassengemeinschaft zu partizipieren als Schüler mit Sprachbeeinträchtigungen, Verhaltensauffälligkeiten und Intelligenzminderung. Einflüsse der Schulsituation auf die gesundheitliche Situation der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung sind bislang kaum untersucht worden.

Bezogen auf die schulische Bildungsumwelt differenzierte Walter-Klose in seiner Arbeit aufgrund von theoretischen Überlegungen aus der Bildungsforschung (vgl. Ditton 2000 und 2009) das Schulangebot in die Kategorien Schulorganisation, Unterrichtsorganisation und Lehrkraft, wobei die jeweiligen Bereiche weiter unterteilt wurden. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass neben einer barrierefreien Gestaltung der Schulräume und Pausenareale auch die Anpassung von Schulabläufen an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Körperbehinderung erforderlich ist (z.B. Stundenplanung, Pausengestaltung, Aufnahmestrategien, Diagnostik) sowie die Zusammenarbeit mit Eltern, Pflegekräften, Therapeuten und Beratungslehrern.

Im Bereich der Organisation des Unterrichts lassen sich eine Vielzahl von Anpassungserfordernissen beschreiben, die von Schülern, Eltern und Lehrern als wesentlich benannt wurden und in Tabelle 55 im Überblick dargestellt sind.

Neben diesen konkreten Adaptionen des Unterrichts kann die Veränderung der Lehrerrolle als wesentlich erachtet werden. Pädagogen im gemeinsamen Unterricht müssen individualisierten Unterricht anbieten, neben der leistungsbezogenen Entwicklung auch die soziale und rehabilitative Entwicklung der Schüler berücksichtigen, spezifisches sonderpädagogisches, pflegerisches und medizinisches Fachwissen haben und sich um Verständnis der individuellen Situation der Kinder und Jugendlichen bemühen. Die Kooperation mit Eltern und Fachkräften aus der Heil- und Sonderpädagogik, Therapie und Medizin stellt hierfür eine wesentliche Grundlage dar.

Als weitere Problemfelder bei der Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts zeigte sich in den Studien die Schwierigkeit der Pädagogen, eine Balance zwischen Individualisierung und Gleichbehandlung aller Schüler zu finden sowie individuell zu unterstützen, ohne die Schüler zu unterfordern. Eine neue Aufgabe für die Lehrer war es häufig auch, mit Schulbegleitern und Assistenten zu kooperieren und diese anzuleiten. Insgesamt lässt sich auf Basis internationaler Studien sagen, dass neben einem Bedarf an mehr heil- und sonderpädagogischem Fachwissen, mehr Kooperationsstrukturen und einem beratenden Unterstützungssystem ebenso mehr Zeit erforderlich ist, die ein oder mehrere Pädagogen in der Klasse für die Schüler benötigen.

Tabelle 55: In den untersuchten Studien beschriebene Unterrichtsadaptionen (Walter-Klose 2012, 381f.)

Einzelarbeit der Schüler mit Körperbehinderung im Klassenzimmer mit den Mitschülern (Prellwitz & Tamm 2000)
Einzelarbeit im Nebenraum (Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009)
Einzelarbeit mit dem Assistenten im gemeinsamen Klassenzimmer (Prellwitz & Tamm 2000)
Gezielte Lernhilfe bei spezifischen Lernproblemen, spezifische sonderpädagogische Einzelförderung, Förderung der Kommunikation, Interaktion und sozialen Kompetenz (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986)
Individuelle Unterstützung bei der Behinderungsverarbeitung und bei Interaktionsproblemen sowie den Themen Behinderung, Krankheit, Außenseiterdasein, Partnerschaft, Sexualität und Berufswahl (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986)
Gestaltung einer Unterrichtsaktivität, an der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung gemeinsam teilhaben konnten (z.B. Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Veränderungen im Unterrichtsstil (Dev & Belfiore 1996)
Anpassungen der Benotungsstrategien (Dev & Belfiore 1996)
Anpassungen des Lehrplans (Dev & Belfiore 1996)
Erstellung individueller Arbeitsmaterialien für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderung (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Anfertigung von Kopien der Folien und Tafelbilder, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht mitschreiben konnten (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Verwendung visueller Hinweisreize für Schüler, die Probleme haben, Gedanken zu organisieren (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Aufzeichnung des Unterrichts auf Video (Pivik, McComas & LaFlamme 2002)
Gewährung von zusätzlicher Zeit für die Aufgabenbearbeitung (Enell 1982; Willard-Holt 1993; Hemmingsson & Borell 2002)
Nutzung angepasster Lehr- und Lernmittel sowie Hilfsmittel im Unterricht (Haupt & Gärtner-Heßdörfer 1986; Willard-Holt 1993; Dev & Belfiore 1996; Hemmingsson, Lidström & Nygård 2009)
Anpassungen des Aufgabenformats von Prüfungen, so dass beispielsweise mit Mehrfachwahlaufgaben weniger freies Schreiben notwendig war (Enell 1982; Hemmingsson & Borell 2002)
Individuell angepasste Aufgabenlänge (Enell 1982)
Unterstützung durch eigene Assistenten, z.B. bei Schreibaufgaben (z.B. Willard-Holt 1993; Hemmingsson & Borell 2002)
Gewährung von Pausen zur Erholung (Strong & Sandoval 1999; Hemmingsson & Borell 2002)
Individuelle Pausen und Erholungszeiten sowie früheres Entlassen aus den Klassen, damit Schüler Zeit für Pflege haben oder die nächste Stunde pünktlich erreichen können (Enell 1982)
Diagnostische Kompetenz zur Individualisierung (Shevlin, Kenny & McNeela 2002)
Schaffung einer wertschätzenden Klassenatmosphäre (Willard-Holt 1993)

10.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studie

Die in dieser Publikationsform vorgestellten Erkenntnisse und Empfehlungen werden zumeist nicht durch statistische Angaben belegt oder durch Zitate illustriert. Diese können im ausführlichen Forschungsbericht eingesehen werden. Es wird allerdings benannt, auf Basis welchen Untersuchungselements die hier vorgestellten Erkenntnisse gewonnen wurden. „Qual“ steht dabei für Ergebnisse, die auf der Basis der qualitativen Interviews gewonnen wurden, „Quan“ für Ergebnisse auf der Basis der quantitativen Befragung und „LA“ für Erkenntnisse, die im Rahmen der internationalen Literaturanalyse gewonnen wurden.

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studie werden, nach einem Überblick über die jeweilige Stichprobe, unter Beibehaltung der Struktur des Mehr-Ebenen-Modells der qualitativen Studie gemeinsam und aufeinander bezogen dargestellt. Die die qualitative Studie ergänzenden Fragen der quantitativen Erhebung werden den entsprechenden Kapiteln jeweils zugeordnet.

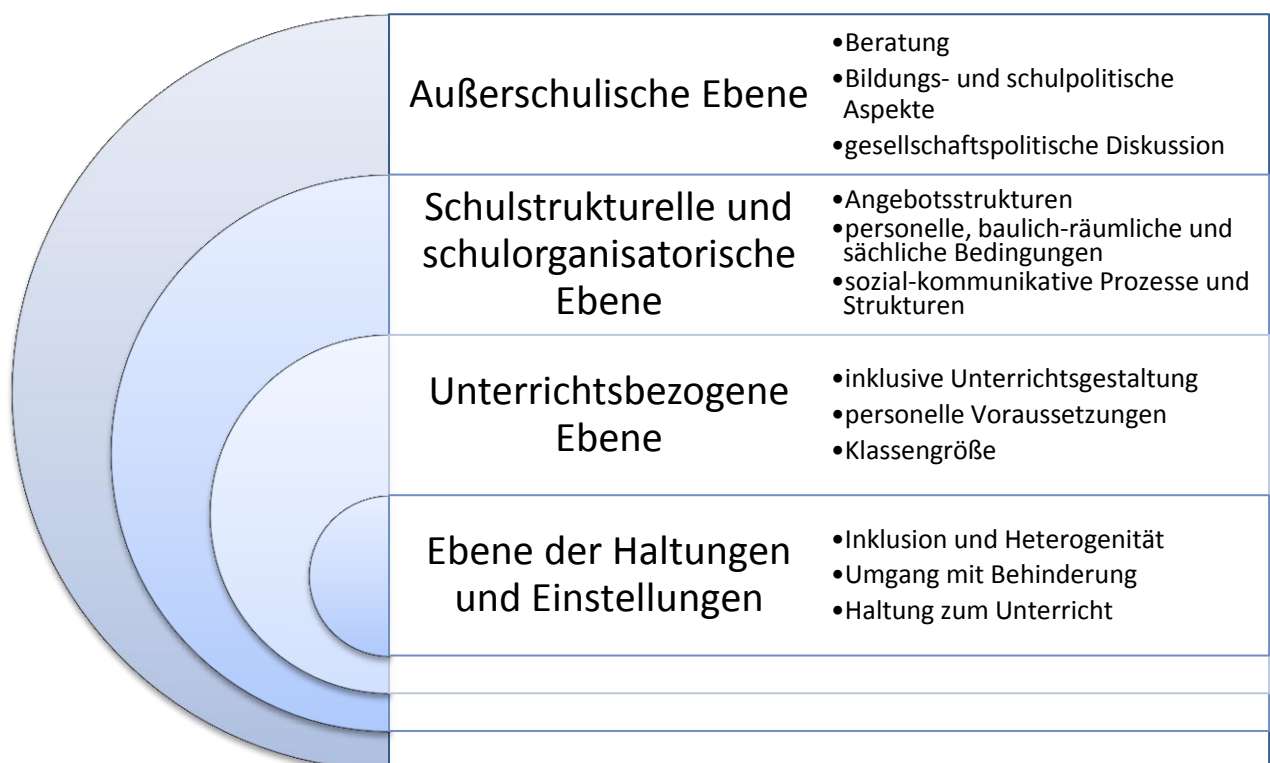


Abbildung 33: Mehr-Ebenen-Modell schulischer Inklusionsbedingungen der qualitativen Studie

10.4.1 Überblick über die Stichproben der Studien

Qualitative Studie

An der qualitativen Studie beteiligten sich insgesamt 84 Personen, darunter Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung sowie deren Eltern und Lehrkräfte an Förderschulen und integrativen/inkluisiven Schulen und ebenso die Schulleitungen aller beteiligten Schulen (vgl. Tabelle 56).

Bei der Auswahl der Schülerinnen und Schüler wurde darauf geachtet, sowohl männliche als auch weibliche Schüler, Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler aus

unterschiedlichen sozialen Herkunftsfamilien einzubeziehen. Sogenannte einzelintegrierte Schüler konnten trotz intensiver Unterstützung der Mitglieder des Beirats nur in einem Fall für ein qualitatives Interview gefunden werden.

Tabelle 56: Überblick über die Stichprobe der Interviewstudie

Interviewgruppe	Anzahl	Weiblich	Männlich
Förderschulen gesamt	47	29	18
SchülerInnen	14	7	7
Eltern	10	7	3
Lehrkräfte	16	12	4
Schulleitung	7	3	4
Int./Inkl. Schulen gesamt	35	18	17
SchülerInnen	7	1	6
Eltern	8	7	1
Sonderschullehrkräfte	8	4	4
Fachlehrkräfte	6	4	2
Schulleitung	4	1	3
GU-Koordination	2	1	1
Einzelintegration	2	1	1
Schüler	1	0	1
Eltern	1	1	0
Gesamt	84	48	36
SchülerInnen ¹⁴	22	8	14
Eltern	19	15	4
Lehrkräfte	30	20	10
Schulleitungen	11	4	7
GU-Koordination	2	1	1

Quantitative Studie

Die Verteilung der Stichprobe sowie die Rücklaufquote der quantitativen Erhebung sind in Tabelle 3 ersichtlich. In den Klammern sind die jeweiligen Responderquoten angegeben.

Die Gruppe der befragten Schüler an Förderschulen waren Kinder und Jugendliche ab der 8. Klasse, die in der Lage waren, allein oder mit Assistenz den Fragebogen zu beantworten. An den integrativen/inklusive Schulen wurden aus jeder Jahrgangsstufe eine Klasse mit gemeinsamem Unterricht sowie ein Parallelzug ohne gemeinsamen Unterricht ausgewählt. Von den 604 Schülern an den integrativen/inklusive Schulen hatten 8,7 % eine Körperbehinderung oder eine chronische Krankheit. 4,4 % der Schüler der integrativen/inklusive Schule gaben zudem an, eine andere Behinderung als eine körperliche Beeinträchtigung zu haben. Die genauen Merkmale der Schüler sind im ausführlichen Forschungsbericht beschrieben.

¹⁴ Davon 6 mit Migrationshintergrund.

Tabelle 57: Anzahl befragter Eltern, Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte und Mitarbeitende sowie Rücklaufquote der Fragebögen in Klammern

	Förderschule kmE	Int.-/ Inkl.- schule	allgemeine Schule	Gesamt
Eltern	704 (50 %)	584 (56 %)	778 (42 %)	2066 (49 %)
SchülerInnen	388 ¹⁵	604 (95 %)	-	992
Lehrkräfte	328 (70 %)	133 (47 %)	370 (43 %)	831 (53 %)
Mitarbeitende	122 (67 %)	-	-	122 (67 %)
Gesamt	1542 (62 %)	1321 (67 %)	1148 (43 %)	4011 (57 %)

Die Auswahl der allgemeinen Schulen erfolgte durch die Förderschulen selbst. Sie wurden gebeten, Schulen aller Schulformen in der räumlichen Nachbarschaft zu benennen, mit denen bereits erste Kooperationen bestehen oder zukünftig vorstellbar wären. Neben den acht LVR-Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung sowie drei integrativ/inklusiv arbeitenden Schulen beteiligten sich somit auch 19 allgemeine Schulen aller Schulformen an der standardisierten Erhebung (neun Grundschulen, zwei Hauptschulen, zwei Realschulen, zwei Gymnasien, vier Gesamtschulen).

10.4.2 Beschreibung der aktuellen Situation

10.4.2.1 Aktuelle Einflussgrößen schulischer Inklusion

Unabhängig von den Voraussetzungen auf schulischer Seite, die weiter unten ausführlich beschrieben werden, konnten vor allem mit der qualitativen Interviewstudie mehrere Faktoren identifiziert werden, die belegen, dass das Gelingen schulischer Inklusion derzeit noch an bestimmte Voraussetzungen auf Seiten des Schülers und seines Elternhauses gekoppelt ist:

Bedeutung der Beeinträchtigung der Schülerinnen und Schüler:

- Beide Teilstudien belegen, dass der Unterstützungs-, Pflege- und Therapiebedarf der Schüler in Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung derzeit deutlich über dem der Schüler in den hier beteiligten integrativen/inklusiven Schulen liegt.
- Der Therapiebedarf der Schülerinnen und Schüler, die erfolgreich integrativ/inklusiv unterrichtet werden, wird fast ausschließlich nach der Schule erfüllt (Qual/Quan).
- Die qualitative Studie gibt deutliche Hinweise darauf, dass Schüler, die die Schulform gewechselt haben, mehrere Beeinträchtigungen sowie einen Unterstützungsbedarf im Bereich der Pflege aufweisen. In der Regel erfolgte der Wechsel dieser Schüler von der allgemeinen Schule an die Förderschule bereits während oder unmittelbar nach der Grundschulstufe.

¹⁵ Die Responderquote an der Förderschule beträgt mindestens 62 %. Der Wert ist hier geschätzt, da die Klassenlehrkräfte selbst die Fragebögen an Schüler verteilt haben, die in der Lage waren, den Bogen selbstständig oder mit Assistenz auszufüllen.

- Schüler mit einem *erhöhten* Pflegebedarf finden überhaupt nur in den seltensten Fällen Aufnahme in einer allgemeinen Schule (Qual). Dieses Ergebnis wird durch die differenziert erhobene Abfrage zur Möglichkeit der integrativen/inklusiven Schulen, einen Schüler mit Pflegebedarf in der eigenen Schule zu unterrichten, untermauert (Quan).
- Innerhalb der internationalen Forschung weisen mehrere Befunde darauf hin, dass eine zusätzliche Beeinträchtigungen im Bereich der Sprache und des Sprechens, Verhaltensauffälligkeiten und eine Intelligenzminderung deutliche Probleme im Bereich der sozialen Integration darstellen (LA) und Schüler mit sozialen Kompetenzen häufig besser sozial integriert sind.

Bedeutung weiterer Persönlichkeitsvariablen der Schülerinnen und Schüler:

Ob schulische Integration/Inklusion gelingt, erscheint neben der Behinderungsform des Schülers derzeit noch in hohem Maße von weiteren persönlichen Merkmalen abhängig zu sein:

- Die an der Untersuchung beteiligten Integrationsschüler der Sekundarschulen werden durchweg als selbstbewusst, durchsetzungsfähig, offen-kommunizierend und leistungsstark beschrieben bzw. beschreiben sich auch selbst so. Sie zeigen zugleich ein Verhalten, das sich als gelungenes „Anpassungsmanagement“ beschreiben lässt (Qual/LA).
- Deutliche Verhaltensauffälligkeiten waren zumeist ein Grund, der zum Verlassen der allgemeinen Schule und einem Wechsel an die Förderschule geführt hat (Qual), in einem Fall auch zu einem Wechsel an eine der hier beteiligten inklusiven Schulen.
- Insgesamt betrachtet werden die Schulwechsler von den Lehrkräften und Eltern zum einen als „zurückgezogen, still, weniger belastbar und mit weniger Selbstvertrauen versehen“ beschrieben oder zum anderen als „durchaus verhaltensauffällig, eher weniger interessiert an Gruppenprozessen oder auch provokativ“ (Qual).

Bedeutung des Elternhauses:

Auch weil Integration/Inklusion noch keine selbstverständliche Form schulischer Bildungsprozesse darstellt und zahlreiche allgemeine Schulen noch nicht mit den damit zusammenhängenden Anforderungen vertraut sind, kommt dem Elternhaus derzeit noch eine relativ große Bedeutung für die Ermöglichung inklusiver Schulangebote zu.

Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studien deuten darauf hin, dass es auf Seiten der Eltern derzeit noch soziokultureller Voraussetzungen und Möglichkeiten bedarf, um schulische Inklusion für das eigene Kind durchzusetzen. Viele Eltern berichten von unverhältnismäßig hohen und ressourcenintensiven Einsätzen sowohl bei der Suche nach einem geeigneten Platz im gemeinsamen Unterricht als auch, um die integrative/inklusive Beschulung vor Ort abzusichern (Qual/LA). Neben dem „Abklappern“ zahlreicher Schulen und Ämter werden hinsichtlich des Findens eines Platzes im gemeinsamen Unterricht ebenso Gespräche mit Abgeordneten, eingeleitete juristische Verfahren oder eigene eingebrachte finanzielle Mittel geschildert. Letzteres wird auch häufig im Zusammenhang mit der Absicherung der integrativen/inklusiven Schule vor Ort angeführt. Ebenso werden in diesem Zusammenhang erhebliche zeitliche Ressourcen angesprochen (flexible Fahrdienste mit teils langen Wegstrecken, Hilfsdienste im Unterricht und bei der hygienischen Versorgung). Mit Nachdruck ist aber darauf hinzuweisen, dass vielen Familien weder die

notwendigen soziokulturellen noch die organisatorischen wie finanziellen Voraussetzungen und Möglichkeiten gegeben sind, um schulische Inklusion für das eigene Kind in Betracht zu ziehen, durchzusetzen sowie das Gelingen aufrecht zu erhalten.

Die hier beschriebenen Merkmale auf Schülerseite (Behinderungsform, weitere persönliche Merkmale und Sozialverhalten, Elternhaus) stellen zu berücksichtigende, derzeit noch bedeutsame Faktoren dar, sollten aber aus inklusiver Perspektive nicht als Bedingungen für das Zustandekommen und Gelingen schulischer Inklusion gelten dürfen. Sie bilden damit die Realität schulischer Integration der letzten Jahre ab, sicherlich auch oftmals noch gegenwärtig. Sie beschreiben in Bezug auf die Erkenntnisse aus der Literaturanalyse aber auch eine Wirklichkeit, die offensichtlich auch in erfolgreich arbeitenden integrativen Schulsystemen Skandinaviens, der Vereinigten Staaten von Amerika und anderer entwickelter Industrienationen noch gültig sind und deshalb dauerhafte Aufmerksamkeit erfordern.

Inklusion aller Schülerinnen und Schüler muss zum Ziel haben, entsprechende Bedingungen auf Seiten der Schule sowie im außerschulischen Bereich zu schaffen, damit das Gelingen schulischer Inklusion in deutlich geringerem Ausmaß als bisher von den benannten Einflussgrößen abhängig ist. Bevor diese, in den einzelnen Schulen notwendigen Bedingungen zusammenfassend dargestellt werden, wird anhand der folgenden Ergebnisse zum Bereich der Beratung der Einfluss des Elternhauses auf schulische Inklusion nochmals bestätigt. Ebenso wird deutlich, dass ein unabhängiges Beratungsangebot notwendig erscheint, um Eltern in die Lage zu versetzen, den bestmöglichen schulischen Bildungsort für ihr Kind zu wählen.

10.4.2.2 Bereich der Beratung

Alle befragten Eltern der jungen Menschen mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung nehmen die Wahl des Förderortes sehr ernst und suchen hierzu unterschiedliche Beratungsmöglichkeiten auf (Qual/Quan/LA). Dabei nutzen Eltern, die für ihr Kind ein integratives/inklusives Bildungsangebot anstreben, deutlich mehr die heute gegebenen Möglichkeiten der Eigenrecherche oder die Beratung durch Bekannte/Freunde (Quan).

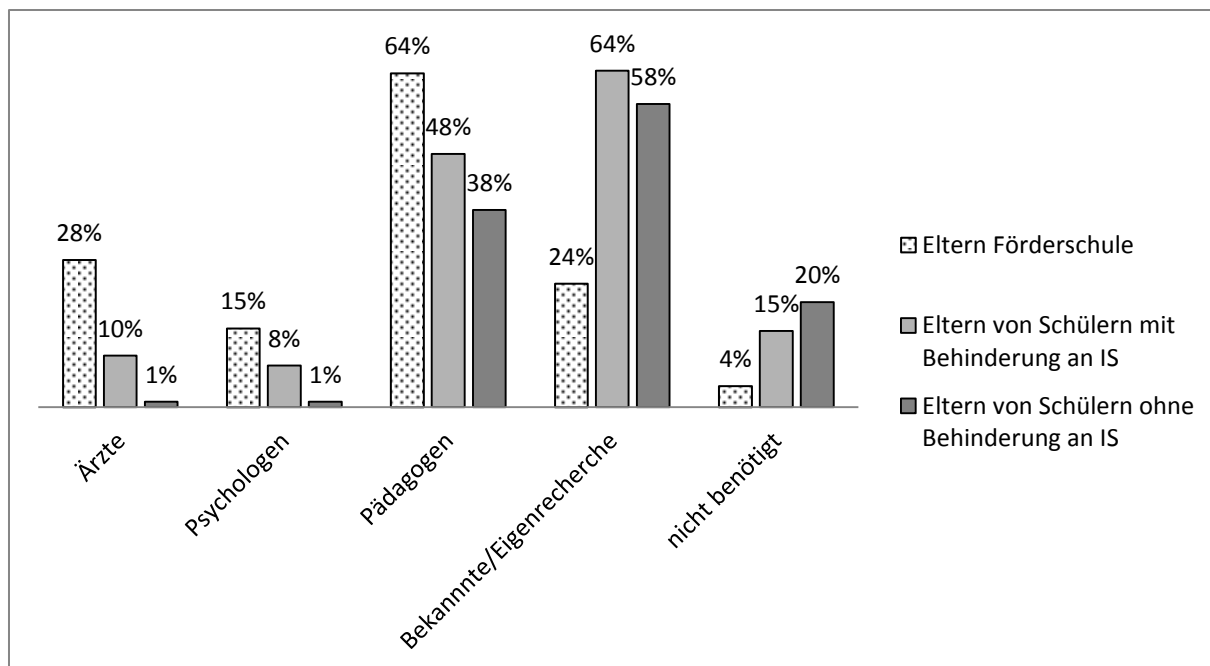


Abbildung 34: Durch die Eltern genutzte Beratungsmöglichkeiten (IS steht für integrative/inklusive Schule)

Es zeigt sich demnach, dass Eltern, deren Kind eine integrative/inklusive Schule besucht, deutlich weniger professionelle Beratungsangebote in Anspruch nehmen als Eltern der Förderschüler bzw., dass vor allem der jeweilige Freundes- und Bekanntenkreis oder die Möglichkeiten der Eigenrecherche genutzt werden. Allerdings muss ebenso darauf hingewiesen werden, dass die Förderschüler insgesamt betrachtet einen höheren Unterstützungsbedarf haben und von den Eltern möglicherweise auch deswegen mehr professionelle Beratungsangebote in Anspruch genommen werden (Quan/Qual). Dass der Beratungsbedarf mit der Höhe des Unterstützungsbedarfes des Kindes eindeutig korreliert, zeigt sich auch daran, dass insgesamt nur 3,6 % aller Eltern an Förderschulen angeben, keinen Beratungsbedarf bei der Einschulung des Kindes gehabt zu haben, während dies hingegen 14,5 % der Eltern von Schülern mit einem Förderbedarf in integrativen/inklusive Schulen angeben.

Aus der Rückschau beschreiben fast doppelt so viele Eltern an Förderschulen (23 %) als an integrativen/inklusive Schulen (12 %), sich weniger oder gar nicht gut beraten gefühlt zu haben. Bezieht man hierbei ein, dass ebenfalls 14 % der Eltern an Förderschulen angeben, dass die Schulwahl ihrem Interesse nicht entsprach, so erklärt dies vermutlich einen Teil der unterschiedlichen Einschätzung gegenüber den Eltern an integrativen/inklusive Schulen, die zu nahezu 100 % angeben, ihrem Wunsch nach der Schule sei entsprochen worden.

In beiden Untersuchungsteilen (Qual/Quan) wurde sodann eine erhebliche Unzufriedenheit mit der damals gegebenen Beratungssituation berichtet. Viele Eltern erlebten sich als Bittsteller, die sich oftmals entsprechende Beratungsangebote selbst suchen mussten. Schulische Integration/Inklusion musste oftmals gegen den Willen der Schulverwaltung, der Ärzte oder des Gesundheitsamtes sowie zuweilen auch gegen den Willen einzelner Förderschulen durchgesetzt werden. Die Eltern berichten hier von einem enormen zeitlichen und finanziellen Aufwand und einer „harten Zeit“.

Die Eltern beider Schulformen vermissten oftmals überhaupt ein Beratungsangebot oder, wenn von einem solchen berichtet wird, eine umfassende Aufklärung über schulische Bildungsorte oder Perspektiven. Immer wieder finden sich auch hier Erzählungen über die

eigene Recherche, die Inanspruchnahme fachlich kundiger Freunde und Verwandte, die Hinzuziehung juristischen Beistands, die deutlich machen, dass, zumindest zum damaligen Zeitpunkt, Eltern mit geringeren Möglichkeiten und einem weniger entwickelten sozialen Netzwerk kaum Möglichkeiten haben, die schulische Integration/Inklusion ihres Kindes durchzusetzen. Gewünscht wird denn auch von allen Eltern eine umfassende Beratung einer konkreten Stelle, die neutrale Hinweise für unterschiedliche Förderorte geben kann und den Prozess des Suchens, der von vielen Eltern auch als verunsichernd beschrieben wird, stützt und absichert. Immer wieder werden in diesem Kontext die unklare Situation innerhalb einer Region oder auch überhaupt fehlende Wahlmöglichkeiten, insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe-I, angesprochen. Letzteres stellte oftmals auch einen Grund für den Wechsel der Schulform dar, wobei, wie die folgenden Ausführungen zeigen, in diesen Fällen eher von einem Konglomerat an fehlenden Bedingungen auszugehen ist, die der positiven Darstellung der an den Schulen notwendigen Bedingungen im Folgenden vorangestellt werden.

10.4.3 Gründe des Schulformwechsels

Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass für das Scheitern schulischer Integration/Inklusion nicht ein alleiniger Grund ausschlaggebend war. Immer war es ein Bedingungsgefüge, das schließlich zu unverhältnismäßig hohen Belastungen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler führte und die Eltern bewog, das integrative Anliegen zurückzunehmen und das eigene Kind auf einer Förderschule anzumelden.

Aus den qualitativen Interviews konnte entnommen werden, dass dieses Bedingungsgefüge häufig folgende Elemente aufwies:

- Eine fehlende konzeptionelle Einstellung auf die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung, die sich auch in einer Nichtbeachtung der durch die spezifische Beeinträchtigung der Schülerin/des Schülers notwendig werdenden strukturellen Adaptionen bestätigte (Mobilier, Bereitstellung und Einbeziehung von Hilfsmittel, Veränderung bei der Klassengröße).
- Fehlende sensible Unterstützung der Schülerin/des Schülers bzw. zum Ausdruck gebrachte Überforderung der Lehrkräfte.
- Auch in Folge dieser Verhaltensweisen der Lehrkräfte bzw. der örtlichen Schule wurde am häufigsten von Hänseleien durch die Mitschüler, Isolation und Ausgrenzung bis hin zu schweren oder auch gewalttätigen Formen des Schülerverhaltens berichtet.
- Keine Differenzierung im Unterricht und fehlende Akzeptanz von bzw. Unkenntnis über Nachteilsausgleiche.
- Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wurde von erschwerten Anpassungsleistungen im kognitiven und sozialen Verhalten berichtet, die ein Scheitern begünstigten. Unabhängig davon wiesen insbesondere Eltern auf sehr schwierige soziale Situationen hin, insbesondere im außerunterrichtlichen Bereich (Pausen, Unterrichtsgänge, Erkundungen, Klassenfahrten, aber auch bloße Fachraumwechsel). Die Schülerinnen und Schüler in gelingenden integrativen/inklusiven Schulsituationen berichteten hinsichtlich der sozialen Situation unter anderem davon, dass es wichtig sei, bei wahrgenommenen Schwierigkeiten von sich aus tätig zu werden oder sich aktiv zur Wehr zu setzen.

- Gerade bei einem Wechsel aus der Primar- in die Sekundarstufe I sind die Gründe auch struktureller Art, das heißt es fehlt an entsprechenden Angeboten in den weiterführenden Schulen.

Gleichzeitig betonen mehrere Eltern, die ihr Kind trotz großer Skepsis schließlich doch an einer Förderschule anmeldeten, mit dem Wechsel sehr positive Erfahrungen gemacht und positive Entwicklungen bei ihrem Kind festgestellt zu haben. Dies gilt insbesondere für Eltern, bei deren Kindern der Leistungsaspekt keinen vorwiegenden Grund des Schulformwechsels darstellte. Die quantitative Befragung der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, die bereits Erfahrungen in der schulischen Integration machen konnten, sind in der Erinnerung, also nach mehreren Jahren, deutlich positiver. So stufen etwa 50 % ihre Erfahrungen mit Lehrkräften und Mitschülern als positiv ein. 39,5 % geben an, gute Erfahrungen mit dem Lerntempo und der Aufbereitung des Unterrichtsstoffs gemacht zu haben (Quan).

Ausdrücklich muss aber noch einmal darauf hingewiesen werden, dass in den qualitativen Interviews alle Eltern und Schüler, insbesondere aber diejenigen, deren Wechselerfahrungen hochbelastend waren, die große Bedeutung der bewussten Gestaltung und sensiblen Beachtung des sozialen Bereichs im Unterricht, vor allem aber auch im außer- oder nebenunterrichtlichen Bereich, durch Lehrkräfte und weitere Mitarbeiter betonten.

10.4.4 Bedingungen und Erfordernisse einer gelingenden schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Teilstudien wird deutlich, dass die Haltung und Einstellung aller an der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung Beteiligten geradezu als Fundament bezeichnet werden muss. Dies bedeutet nicht, dass andere Bedingungen weniger bedeutsam sind, Klassengrößen belassen, Doppelbesetzungen nicht ermöglicht oder physische Barrieren nicht ernst genommen werden müssten. Es zeigt sich aber sowohl in der Literaturstudie als auch in den qualitativen Interviews und der standardisierten Befragung, dass die Haltung und die daraus sich ergebenden Entscheidungen und Verhaltensweisen aller Beteiligten eine so wesentliche Bedeutung hat, dass diese vor der Darstellung der konkreten und prozessualen Gelingensbedingungen dokumentiert werden soll.

10.4.4.1 Haltungen und Einstellungen als Fundament schulischer Inklusion

Grundlegend für die adäquate Wahrnehmung und Berücksichtigung der Schülerpersönlichkeit und seiner Beeinträchtigung sowie für die Gestaltung eines entsprechenden sozialen Klimas sind zunächst eine positive Haltung zur Inklusion und Heterogenität der Schülerschaft. Um eine positive Haltung gegenüber der schulischen Inklusion zu unterstützen, erscheinen auf der Basis der qualitativen Interviews folgende Elemente hilfreich und notwendig:

- Die freiwillige Zustimmung aller Beteiligten in einer Schule zur inklusiven Schulentwicklung anstatt diese anzuordnen.
- Die Anerkennung der Prozesshaftigkeit und damit auch der Gestaltbarkeit schulischer Inklusion.

- Der Einbezug aller Beteiligten im Vorfeld und die Möglichkeit, Unsicherheiten und Befürchtungen bereits im Vorfeld einbringen zu können.

Während diese Elemente sicherlich für alle schulischen Entwicklungsprozesse gelten, ist die Frage des pädagogischen Umgangs mit den unterschiedlichen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler bereits wesentlich konkreter. Eine offene und sensible Haltung seitens der Mitglieder des Kollegiums kann zunächst das Bewusstsein für die Ausgangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erhöhen und viele Befragte gehen davon aus, dass sich dies ebenso auf den Umgang der Schüler untereinander überträgt. Um dieses bewusste Miteinanderleben zu unterstützen, konnten folgende „präventive“ Elemente ermittelt werden:

- Im Sinne des „sozialen Lernens“ ist der Umgang der Schüler miteinander bewusst zu gestalten und zu begleiten.
- Besondere Angebote der befragten integrativen/inklusionen Schulen sind Anti-Mobbing-Training, Klassenratsstunden sowie die verstärkte Zusammenarbeit mit den Eltern.
- Eine bewusste Haltung aller Lehrkräfte, bei Hänseleien o.ä. hinzuschauen und die beteiligten Schülerinnen und Schüler direkt darauf anzusprechen.
- Ein offener und als „unverkrampt“ bezeichneter Umgang mit den vielfältigen Beeinträchtigungen oder chronischen Erkrankungen und den deshalb ggf. notwendigen Unterstützungsleistungen, anstatt aus der Behinderung „ein Geheimnis zu machen“ (vgl. auch Quan).

Als weitere Aspekte des Umgangs mit Behinderung, und damit auch die Haltung der Lehrkräfte betreffend, wurden benannt:

- Ein transparenter Umgang mit Nachteilsausgleichen, gerade auch um Neid und Missgunst, die bei unklaren Signalen leicht entstehen können, vorzubeugen.
- Das sensible Suchen und Entwickeln kreativer Lösungsansätze mit Beteiligung der betroffenen Schüler (vgl. auch LA).
- Die Aufnahme mehrerer Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen. Hierdurch können Stigmatisierungen vermieden werden sowie Austauschmöglichkeiten der betroffenen Schülerinnen und Schüler über spezifische Themen im Rahmen einer Peergroup sichergestellt werden.
- Die sensible Wahrnehmung und Berücksichtigung der körperlichen Bedürfnisse und Voraussetzungen (Ruhephasen; erhöhte Fehlzeiten; Unterrichtsaktivitäten; besondere Themen).

Weiterhin wurde als dritter wesentlicher Aspekt die Notwendigkeit einer veränderten Haltung zum Unterricht (Akzeptanz von Heterogenität und der Notwendigkeit lernzieldifferenter Methoden; Akzeptanz von Teamarbeit) benannt.

Die Analyse der Interviews zeigt sehr deutlich, dass die Haltungs- und Einstellungsfragen sowie der Umgang mit Behinderung und die Haltung zu einem veränderten Unterricht für alle befragten Gesprächspartner beider Schulformen zentrale Bedingungen des Gelingens schulischer Inklusion darstellen. Diese Erkenntnisse der qualitativen Untersuchung wurden in der quantitativen Untersuchung bestätigt:

- Von den Lehrkräften an Förderschulen wird der Haltungs- und Einstellungsbereich als am wichtigsten, von Lehrkräften in Integrations-/Inklusionsschulen sowie denen in eher nicht erfahrenen allgemeinen Schulen im oberen Drittel benannt.
- Anhand der offenen Antwortformate zeigt sich hier allerdings ebenso, dass diejenigen Gruppen (Eltern, Lehrkräfte), die bereits mit Integration/Inklusion vertraut sind, den

Haltungs- und Einstellungsbereich wesentlich deutlicher hervorheben als die Eltern und Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, die bisher nur wenig oder noch keine Erfahrungen mit schulischer Integration/Inklusion machen konnten.

- Die Schülerinnen und Schüler selbst, sowohl der Förder- als auch der Integrations-/Inklusionsschulen, schätzen „gute Kontakte“ zu Mitschülern bzw. einen respektvollen Umgang miteinander für das Gelingen schulischer Inklusion als am wichtigsten ein.

Die Frage der Haltung und Einstellung ist, wie die weiteren Ergebnisse zeigen werden, bei Weitem keine bloße Frage des Wollens, sondern auch der konkreten Bedingungen schulischer Inklusion, die sich im Sinne von Vorteilen für alle Beteiligte beschreiben lassen müssen. Umso ungünstiger die Einstellungen und Haltungen sind oder umso größere Ängste und Unsicherheiten bestehen, desto eher bedarf es des Vorhandenseins bzw. der Schaffung günstiger Bedingungen in den aufnehmenden Schulen – dies nicht bloß für die Schülerinnen und Schüler, sondern gerade auch zur Unterstützung der dort tätigen Lehrkräfte. Mit den Worten einer Schulleitung geht es darum, zu begreifen, dass Inklusion *„ein Vorteil für alle [ist]. Und das ist die Überschrift für mich für Inklusion: Es ist ein Vorteil für alle“* (Schulleitung integrative/inklusive Schule). Weiter führt diese Schulleitung aus:

„Ich glaube das Hauptproblem ist die Angst der, sag ich jetzt mal, Regelschullehrer – der Begriff ist ein bisschen schräg aber – vor Überforderung. Das heißt, dass man ihnen zu den bereits geleisteten Aufgaben und das ist erheblich, das ist einfach so, weil die Belastung ist für alle Lehrer sehr groß, noch neue Dinge oben drauf packt, ohne dass sie erkennen, in wieweit sie dafür Entlastung bekommen oder Unterstützung oder auch nur Begleitung. Das ist, glaube ich, ein ganz wesentliches Hindernis. Die Angst ist auch oft berechtigt, wenn ein Projekt auf die Schienen gesetzt wird, aber die Bedingungen nicht stimmen. Das widerspricht jetzt so ein bisschen dem, was ich eben gesagt hab. Ich denke Schulen, die in einer, wie ich auch finde, glücklichen Situation sind, wie unsere, die sollen auch diese Wege gehen, aber wenn ich das in der Breite haben will, dann muss ich sagen, dann muss man gucken, welche Erfahrung habt ihr hier gemacht an der ...-Schule und welche Bedingungen braucht man und dann finde ich es auch korrekt zu sagen, ok, wenn jetzt Neue anfangen, die die Entwicklungschance nicht hatten, müssen gewisse Bedingungen schon mal einfach da [sein].“ (Schulleitung integrative/inklusive Schule)

Ein Lehrer einer weiteren integrativen/inklusive Schule rückt genau dieselbe Perspektive in den Vordergrund, wenn er sagt, dass der *„Vorteil ja [ist], dass unsere GU-Klassen einfach auch kleiner sind, man hat ja auch durchaus Vorteile und die müssen das erst mal kennenlernen, die müssen auch die Vorteile kennenlernen (...).“* (Lehrkraft integrative/inklusive Schule).

Auch wenn also der Aspekt der Haltung und Einstellung aus Sicht aller Befragten eine zentrale Bedeutung für das Gelingen schulischer Inklusion hat, muss festgestellt werden, dass die strukturellen Bedingungen sowohl im unterrichtlichen als auch im außerunterrichtlichen Bereich, und ebenso die organisatorischen Bedingungen, für die schulische Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung von ebenso großer Bedeutung sind. Strukturelle Bedingungen sind beispielsweise oftmals rascher und eindeutiger zu gestalten als Veränderungen von Haltungen und Einstellungen und können letztere zudem positiv beeinflussen. Sie sind gerade auch aus Sicht des Kostenträgers, hier des Landschaftsverbandes Rheinland, zu beeinflussende Faktoren und können weiterhin auch durch aktive bildungspolitische Maßnahmen gesteuert werden.

Die folgende Darstellung fokussiert dabei zunächst auf Bedingungen, die ein inklusiver Unterricht von Schülern mit und ohne körperliche oder mehrfache Beeinträchtigung zwingend erfordert. Sodann werden mit der schulstrukturellen und schulorganisatorischen Ebene weitere Bedingungen für die Inklusion dieser Schülerschaft benannt.

Obwohl im Rahmen der quantitativen Untersuchung die Bildung von Rangfolgen möglich ist, so ist darauf zu verweisen, dass diese nur in seltenen, inhaltlich begründeten Fällen eine Wertigkeit darstellen. Oftmals bewegen sich zustimmende und ablehnende Aussagen auf sehr dicht beieinander liegenden Niveaus. Diese Einschätzung wird durch zahlreiche Aussagen innerhalb der qualitativen Interviews gestützt, die von einem dichten Bedingungsgefüge sprechen.

10.4.4.2 Unterrichtsbezogene Ebene

Dieses Kapitel stellt sowohl die strukturellen als auch didaktischen Bedingungen dar, die ein inklusiver Unterricht zwingend benötigt, wenn Schüler mit und ohne körperliche und mehrfache Beeinträchtigung erfolgreich an ihm partizipieren sollen.

Personelle Voraussetzungen des inklusiven Unterrichts: Doppelbesetzung, Teamarbeit und sonderpädagogische Fachkompetenzen

Eine *möglichst durchgehende* Doppelbesetzung des Unterrichts, ausdrücklich werden hier eine allgemeinbildende und eine sonderpädagogische Lehrkraft angesprochen, und damit auch Aspekte der Teamarbeit, werden in der qualitativen und quantitativen Studie von allen Beteiligten der Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen, gemeinsam mit dem Bereich der Haltung, als wesentlichste Bedingung einer gelingenden Inklusion erachtet. Auch die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen sehen hierin ein wesentliches Unterstützungselement für den Unterricht.

Vor allem die Interviewpartner der integrativen/inklusive Schule betonen mit Nachdruck, dass eine nur stundenweise Anwesenheit von Sonderpädagoginnen zum Scheitern des gemeinsamen Unterrichts führen werde. Vielmehr sind sie aufgrund der wahrgenommenen Erfordernisse sowie der positiven Erfahrungen an ihren eigenen Schulen überzeugt davon, dass Sonderpädagoginnen mit all ihren Stunden fest an der Schule tätig sein sollten und, möglichst in gemeinsamer Klassenlehrerfunktion, einer bestimmten Klasse angehören. Dies erhöhe neben der Anbindung ans Kollegium ebenso das Bewusstsein an der Schule für Schüler mit Beeinträchtigungen und fördere zudem den Beziehungsaufbau mit den Schülern selbst.

Die Doppelbesetzung des Unterrichtes durch eine ausgebildete Förderlehrkraft wird den Ergebnissen der qualitativen Interviews zufolge vor allem aufgrund der folgenden vier Aspekte als notwendig erachtet:

- Ermöglichung von Lernbedingungen und einer Unterrichtsgestaltung, die ein inklusiver Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Körper- und Mehrfachbehinderung erfordert.
- Hierzu sowie zur Beratung von Lehrkräften der allgemeinen Schulen und Eltern erscheint ein hohes Maß an fachspezifischem behinderungsrelevantem Wissen wichtig, das, wie einige Gesprächspartner betonen, nicht durch bloße Fortbildungen erreicht und aufgrund der fehlenden Qualifikation auch nicht von Sozialpädagogen gewährleistet werden kann.
- Diese Fachkompetenzen sind ebenso notwendig für Aufgabenbereiche wie dem der Diagnostik und der Hilfsmittelversorgung oder der Anpassung von Arbeitsmaterialien.

- Zudem kommt der dauerhaften Präsenz von Sonderpädagoginnen eine – wie nicht nur die sogenannten Wechselbiographien gezeigt haben – enorm wichtige sozial-integrative Wirkung sowie eine gewisse „Fürsprecher-Funktion“ zu, worauf auch erfolgreich integrierte Schülerinnen und Schüler aufmerksam machen.

Auch das Antwortverhalten innerhalb der quantitativen Studie bestätigt die Notwendigkeit der Doppelbesetzung sowie eines behinderungsspezifischen Fachwissens:

- Alle Berufsgruppen gehen davon aus, dass Sonderpädagoginnen über die Qualifikation verfügen, inklusive Schulentwicklung mitzugestalten.
- Die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen selbst geben an, hier derzeit noch Qualifikationsbedarf zu haben und 80 % wünschten sich personelle Unterstützung für einen inklusiven Unterricht.
- Auch Eltern an allgemeinen Schulen, die bisher wenig oder keine integrativen Erfahrungen machen konnten, haben die Hoffnung, dass durch eine Doppelbesetzung alle Schüler einer Klasse in ihrem schulischen Bildungsprozess unterstützt werden.
- Alle befragten Schüler an integrativen/inkluisiven Schulen schätzen das Zwei-Pädagogen-System zudem positiv ein, obwohl damit eine deutlich größere Präsenz Erwachsener in der Klasse gegeben ist.
- Lehrkräfte, die etwas über ihre Behinderung wissen sowie eine ausreichende Anzahl an Lehrkräften, wären auch den Förderschülern im Falle eines Wechsels an eine allgemeine Schule wichtig.

Mit Blick auf die internationale Forschung und der Erfahrungen aus zielgleicher Einzelintegration lässt sich sagen, dass nicht immer eine Doppelbesetzung notwendig und erforderlich sein muss, wenn die Lehrkraft die erforderlichen Kompetenzen erworben hat und auf hinreichende Beratungs- und Kooperationsmöglichkeiten zurückgreifen kann.

In der allgemeinen Inklusionsdebatte und in der Bildungspolitik finden sich derzeit zahlreiche Hinweise darauf, dass davon ausgegangen wird, ein nicht qualifizierter Unterrichtsbegleiter oder nicht schulpädagogisch qualifizierte Mitarbeiterinnen stellen ausreichende Bedingungen im personellen Bereich dar. Diese Meinung wird von den in der qualitativen Untersuchung befragten Personen nicht geteilt. Zudem verweisen Hinweise aus der Literaturanalyse darauf, dass gerade in Bezug zur Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung weitere kritische Ergebnisse zu beachten sind. So ermöglicht der Einsatz von Schulbegleitern zwar einerseits häufig erst den Schulbesuch, andererseits können unklare Aufgabenverteilungen, fehlende Rollenabsprachen, fehlende Zeit für Anleitung und Absprachen sowie mangelnde pädagogische Kompetenz negative Auswirkungen auf die schulische, soziale und persönliche Entwicklung der Kinder haben.

Inklusive Unterrichtsgestaltung

Ein ebenfalls sehr bedeutsamer Aspekt ist die Frage nach den Möglichkeiten einer inklusiven Unterrichtsgestaltung. In der deutschsprachigen Literatur zur schulischen Inklusion wird immer wieder darauf verwiesen, dass binnendifferenzierende Formen der Unterrichtsgestaltung ein wesentliches Element inklusiven Unterrichts darstellen (vgl. z.B. Wocken 2011), wenn gemeinsamer Unterricht in einer heterogenen Schülergruppe erfolgreich durchgeführt werden soll. Die schulische Realität ist derzeit noch eher eine andere, nicht nur in Deutschland, auch in inklusiven Schulsystemen, wie z.B. dem in Südtirol. Erschwerend kommt hinzu, dass die deutlich zugenommene Anzahl der Vergleichsarbeiten auch ein sehr gleichschrittiges Arbeiten in einer Lerngruppe oder Klasse nahelegt. Eine

differenzierende Inklusion, die gemeinsames Lernen für unterschiedlich beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler nahelegt, kann sicherlich als eine der großen Herausforderungen der nächsten Jahre im Bildungswesen gesehen werden.

Auch in der hier vorgestellten Untersuchung zeigt sich, dass Fragen der Unterrichtsgestaltung für alle Beteiligten eine große Bedeutung haben:

- So berichten Schüler und Eltern in der qualitativen Befragung im positiven Fall von einer Vielzahl differenzierender Unterrichtsmöglichkeiten und der angemessenen Nutzung von Nachteilsausgleichen.
- Hingegen berichten Eltern von Schülern, die an die Förderschule gewechselt haben, sowie die Schüler selbst von fehlender Binnendifferenzierung der allgemeinen Schulen in den Inhalten, Methoden und Materialien, der nicht erfolgten Nutzung von Hilfsmitteln und fehlender Teilnahme am Sportunterricht oder bei Erkundungen und Ausflügen.
- Ein großes Thema war in diesen Gruppen des Öfteren ein fehlender sensibler Umgang mit Nachteilsausgleichen, die zudem oftmals Anlass für Missverständnisse mit den Mitschülern waren, da diese sie für einen Vorteil erachteten. Die Schilderungen machen zudem deutlich, dass oftmals auch keine Kenntnis über die Möglichkeit der Gewährung und den spezifischen Einsatz von Nachteilsausgleichen an den ehemaligen Schulen gegeben war.
- Besondere Wahrnehmungsprobleme der Schüler wurden in den hier einbezogenen integrativen/inklusiven Schulen besprochen und berücksichtigt, in der Gruppe der Schulwechsler mussten diese von den Eltern angesprochen werden. Die Informationen wurden jedoch oftmals nicht weitergegeben, was schließlich Anlass für Missverständnisse gab, die dazu führten, dass die wechselnden Schüler nicht ihren Leistungsmöglichkeiten entsprechend tätig werden konnten. Eine Erfahrung, die auch in mehreren internationalen Studien bestätigt wird.
- Auch Schüler an Förderschulen wünschen sich im Falle eines Wechsels an eine allgemeine Schule Lehrer, die sich mit ihrer Beeinträchtigung auskennen und Rücksicht nehmen auf ihre spezifischen Lernmöglichkeiten und Lernschwierigkeiten – ein wesentlicher Grund auch innerhalb der nicht gelungenen integrativen Schulsituationen (Quan).
- In Kenntnis der unterschiedlichen Schülerschaft, wie sie sich derzeit in Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung und den hier einbezogenen integrativen/inklusiven Schulen zeigt, wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass die derzeit integrativ unterrichteten Schüler i.d.R. keinen Bedarf für eine Vorbereitung lebenspraktischer Aspekte, oder nur einen geringen Bedarf bzgl. spezifischer Berufswahlmöglichkeiten oder Fragen des Umgangs mit der eigenen Beeinträchtigung im Alltag in der Schule sehen. Für eine gelingende Inklusion aller Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung sehen jedoch sowohl die Lehrkräfte der integrativen/inklusiven Schulen als auch die Lehrkräfte der Förderschulen die Auseinandersetzung mit diesen Themen als sehr bedeutsam für die angesprochene Schülerschaft im Sinne besonderer didaktischer Angebote an.

Ein weites und zugleich wesentliches Spannungsfeld im Kontext einer inklusiven Unterrichtsgestaltung stellt die Frage der lernzielgleichen bzw. lernzieldifferenten Förderung dar. Wer Schüler mit mehrfachen bzw. komplexen Beeinträchtigungen in einer inklusiven Schule bestmöglich in ihrem Bildungsprozess unterstützen will, wird, wie die Ergebnisse zeigen, ohne differenzierende Unterrichtsziele, -methoden, ohne sonderpädagogische Unterstützung z.B. in Form einer Doppelbesetzung, Teamarbeit und weiterer Bedingungen

nicht so arbeiten können, dass er allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Sonderpädagoginnen sind auf diese Anforderungen bereits im Rahmen ihres Lehrerbildungsprozesses vorbereitet worden. Lehrkräfte allgemeiner Schulen lernen diese didaktisch-methodischen Elemente häufig bis in die Gegenwart hinein weder in der ersten noch der zweiten Phase der Lehrerbildung kennen. Hier ist ein Spannungsfeld gegeben, das sicherlich die jetzige und die kommende Lehrergeneration beschäftigen wird und durch bildungspolitische Maßnahmen aktiv begleitet und unterstützt werden muss.

In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass die Frage der Lernzieldifferenz bzw. Lernzielgleichheit in vielen Grundschulen bereits bekannt ist und viele Schulen konstruktive Möglichkeiten gefunden haben. Schulen der Sekundarstufe-I haben, wie die Biographien der Wechsler gezeigt haben, auf diesem Gebiet bisher wenig Erfahrungen und offensichtlich auch größere Probleme, Schüler zu unterstützen, die einen Nachteilsausgleich nutzen wollen, um die gleichen Leistungsanforderungen zu erfüllen. Nicht nur die Lehrkräfte und Mitarbeitenden aus den Förderschulen kmE haben hier die große Sorge, dass eine kurzfristige Inklusion den von ihnen unterrichteten Schülerinnen und Schülern nicht gerecht würde. Auch Lehrkräfte der am Projekt beteiligten integrativen/inkluisiven Schulen und ebenso die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen teilen diese Sorge (Qual/Quan). In diesem Zusammenhang stellen einige Lehrkräfte der integrativen/inkluisiven Schulen trotz einer grundsätzlichen Offenheit und angestrebten Bereitschaft, Schüler mit mehrfachen Beeinträchtigungen aufzunehmen, zudem die Frage danach, wie sich ein lernzieldifferenter Unterricht unter dem zunehmenden Druck durch Vergleichsarbeiten im Sinne der Schüler zukünftig verwirklichen lässt.

Klassengröße

Eng verbunden mit der Frage einer inklusiven Unterrichtsgestaltung ist für alle Befragten beider Studienteile die Größe der Klasse oder Lerngruppe:

- Kleinere Klassengrößen werden als unerlässliche Bedingung dafür angesehen, eine inklusive Unterrichtsgestaltung zu ermöglichen und die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler bestmöglich wahrnehmen zu können (Qual/Quan).
- Zu große Klassengrößen werden von den Eltern der Wechsler häufig als ein Grund des Scheiterns integrativer Lernsituationen an allgemeinen Schulen angeführt. Die kleineren Klassengrößen an Förderschulen stellten für viele Eltern daher ein Kriterium für den Schulformwechsel dar (Qual).
- Die Lehrkräfte der integrativen/inkluisiven Schulen benennen 20 bis maximal 24 Schüler als vertretbar, nicht jedoch für die Aufnahme von Schülern mit schwereren Beeinträchtigungen. Hierfür müsste die Klassengröße nochmals deutlich reduziert werden. Dies zeigen auch die Antworten der Förderschullehrkräfte, die Klassengrößen fordern, wie sie derzeit in Förderschulen üblich sind (zwischen 10 und 12), wenn alle Schülerinnen und Schüler inklusiv unterrichtet werden sollen (Qual/Quan).

10.4.4.3 Spezifische Angebotsstrukturen des schulischen Bildungsangebotes

Neben den bisher benannten Bedingungen, die vor allem den Unterricht und Fragen der Haltung betreffen, werden innerhalb aller Untersuchungselemente spezifische Angebote benannt, die für unterschiedliche Schülergruppen aus Sicht der Lehrkräfte, Mitarbeiter, Eltern, aber auch der Schüler selbst als notwendige Bedingungen bezeichnet werden müssen. Auch hier gilt, dass nicht für jeden Schüler mit einem Förderbedarf körperliche und

motorische Entwicklung alle Bedingungen erfüllt sein müssen; um aber schulische Inklusion für alle Schüler in diesem Förderbereich zu ermöglichen, muss eine inklusive Schule diese Bedingungen erfüllen.

Therapeutische und pflegerische Angebote

Therapeutische und pflegerische Angebote innerhalb der Schule werden von den Schülern der Förderschule, ihren Eltern, aber auch den Lehrkräften und Mitarbeitern als außerordentlich bedeutsam für die Gestaltung inklusiver Lernbedingungen angesehen. Dies liegt zum einen in der für Schüler mit Körperbehinderung notwendigen Verzahnung pädagogischer und rehabilitativer Prozesse, z.B. wenn durch medizinische Hilfsmittel ein aufmerksames Lernen unterstützt wird (vgl. LA). Zum anderen lehnen fast 58 % der befragten Schüler der Förderschulen Therapien in ihrer Freizeit ab bzw. nur lediglich 20 % dieser Schüler können sich dies vorstellen (Quan). Dies liegt sicherlich in der Einschätzung, dass eine additive therapeutische Versorgung am Nachmittag die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und von Kontakten mit Freunden noch einmal erheblich reduzieren würde. Viele Schüler geben zudem an, sie wären nach einem langen Schultag hierzu zu müde oder ihre Eltern hätten keine Möglichkeit, sie zu einem externen therapeutischen Angebot zu befördern (Quan/Qual). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass an der Befragung der Schüler in Förderschulen nur Schülerinnen und Schüler teilnehmen konnten, die den Fragebogen allein oder mit Assistenz ausfüllen konnten. Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen, die immer auch einen hohen Therapie- und Pflegebedarf haben, konnten aufgrund der Schwere ihrer Beeinträchtigung bzw. der nicht gegebenen mentalen Voraussetzungen nicht teilnehmen, müssen aber bei den anstehenden Schulentwicklungsprozessen einbezogen werden.

Eltern der Förderschule sind deshalb auch sehr sensibel, was die weitere Ausgestaltung bzw. Reduzierung des Therapieangebotes an den Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung betrifft. Es wird gerade als besonderer Vorteil dieser Schulen gesehen, dass unterschiedliche Therapien, wie Physio- und Ergotherapie, Psychomotorik oder Logopädie während des Schultages angeboten werden können und diese daher auch in Zukunft bei der Ausgestaltung schulischer Bildungsangebote berücksichtigt werden sollten.

Eine andere Meinung hierzu wird in der Befragung der Schüler mit einer Körperbehinderung in den hier einbezogenen integrativen/inkluisiven Schulen deutlich. Sie sehen einen möglichen Unterrichtsausfall mit Sorge, nehmen aber insgesamt auch deutlich weniger Therapien als die Förderschüler in Anspruch. Auch pflegerische Belange werden sowohl in den qualitativen Interviews als auch in der standardisierten Befragung durch sie und ihre Eltern weniger angesprochen. Der größere Wunsch nach Aufrechterhaltung therapeutischer und pflegerischer Angebote auf Seiten der Eltern und Schüler der Förderschulen wird vor diesem Hintergrund erklärbar und nachvollziehbar.

Dies bildet sich auch ab, wenn zusammenfassend dargestellt wird, was Eltern bei ihrer Schulwahl bedeutsam war. Hier ist es überraschend, dass den Eltern beider Schulformen eine große Anzahl von Items gleichermaßen bedeutsam war, sich die spezifischen Schwerpunktsetzungen aber deutlich unterscheiden:

Tabelle 58: Gründe der Schulwahl aus der Perspektive der Eltern

Für Eltern an beiden Schulformen gleich wichtig	Für Förderschuleltern wichtiger	Für Integrations-/Inklusionsschuleltern wichtiger
<ul style="list-style-type: none"> • Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis • Umgang Behinderung an Schule • Zusammenarbeit Schule und Elternhaus • Personelle Ausstattung • Selbstständigkeitsentwicklung • Leistungsentwicklung • Berufsaussichten • Ausstattung Lehr- und Lernmittel • Teilnahme am Sportunterricht • Hausaufgaben-/Freizeitsituation 	<ul style="list-style-type: none"> • Therapieangebot • Behindertengerechte Architektur • Pflegeangebot 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung sozialer Fähigkeiten • sozialer Kontakt zu Mitschülern • Ganztagsangebot

Erklärbar wird diese Übersicht, wenn die Leserin bzw. der Leser sich die bisher in starkem Maße unterschiedliche Schülerschaft in den beiden Schulformen vergegenwärtigt. Bestätigt wird diese Vermutung durch die Einschätzung der Lehrkräfte an integrativen/inklusionsschulen bzw. allgemeinen Schulen, für die die Bedeutung pflegerischer und therapeutischer Angebote geringer ist und umgekehrt durch die Einschätzung der Lehrkräfte und Mitarbeiter in Förderschulen, die sich eine Inklusion von Schülern mit hohem Therapie- und Pflegebedarf in der derzeitigen Situation nicht vorstellen können (Quan). Zur Bestätigung dieser Annahme kann auf eine integrative/inklusive Grundschule verwiesen werden, die erfolgreich schwerbehinderte Kinder unterrichtet, zu deren Team aber auch Therapeuten und Pflegekräfte gehören. Auch die übrigen integrativen/inklusionsschulen betonen mehrfach ihre grundsätzliche Bereitschaft zur Aufnahme von Schülern mit hohem Therapie- und Pflegebedarf, können sich dies unter den gegebenen fehlenden Bedingungen (v.a. Pflege-/Therapieräume, zu große Klassen) jedoch nicht vorstellen (Qual).

Weitere Angebotsstrukturen

Ganztagsangebot und Schulsozialarbeit

Lehrkräfte der beteiligten Integrations-/Inklusions- sowie der Förderschulen und Eltern beider Schulformen betonen aus unterschiedlichen Gründen die Bedeutung eines Ganztagsangebots, das in allen beteiligten Schulen gegeben ist. Eltern schätzen es, weil sie von der Begleitung der oftmals als schwierig erlebten Hausaufgaben-situation entlastet werden, Zeit für dringende Familienaufgaben oder auch die Geschwister haben. Lehrkräfte der integrativen/inklusionsschulen betonen die Bedeutung des Ganztagsangebots vor allem aufgrund der Möglichkeit der Gestaltung vielfältiger sozialpädagogischer Angebote, und damit auch der Stärkung inklusiver Prozesse. Lehrkräfte und Schulleitungen der Förderschulen weisen auf die Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichts hin, bei gleichzeitiger Nutzung therapeutischer Angebote durch die Schüler im Verlaufe des Schultages (Qual).

In diesem Zusammenhang wird gerade von den qualitativ Befragten der integrativen/inklusiven Schulen darauf aufmerksam gemacht, welche positiven Erfahrungen alle Beteiligten mit der Mitarbeit von dauerhaft an der Schule verankerten Sozialpädagogen, Schulpsychologen oder auch Beratungslehrerinnen und –lehrern in den letzten Jahrzehnten machen konnten. Insbesondere für die Gestaltung sozial-integrativer Prozesse sei hier ein Netzwerk wichtig, auf das jederzeit zugegriffen werden könne (vgl. auch LA).

Berufswahlvorbereitung und Schulabschlüsse

Von Eltern und Lehrkräften der Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung wird in den qualitativen Interviews darauf aufmerksam gemacht, wie wichtig für ihre Schüler bzw. Kinder und Jugendlichen eine differenzierte, den Handlungsmöglichkeiten der Schüler entsprechende Berufswahl- und lebenspraktische Vorbereitung ist, die als spezifisches Angebot auch für mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler begriffen wird. Von den Förderschulen werden vielfältige Angebote zur Vorbereitung auf die berufliche und nachschulische Situation genannt (vgl. Qual).

Die Frage der Schulabschlüsse wird von vielen Eltern der Förderschüler weniger häufig thematisiert. Wurde der Wechsel allerdings erzwungen, da sich keine Schule im Sekundarbereich fand, die das eigene Kind aufnahm, so werden geringere Leistungsanforderungen durchaus kritisch betrachtet. Gleichzeitig wird aber auch wahrgenommen, dass die gegenwärtige Schülerschaft der Förderschule häufig durch ein großes Maß an Heterogenität und Lerngruppenzugehörigkeit gekennzeichnet ist. Dies mache es ungleich schwieriger, entsprechende leistungsorientierte Lerngruppen zu bilden (Qual). Eine Ausnahme bilden hier die Schüler und Eltern der Anna-Freud-Schule, die besonderen Wert darauf legen, an der Schule die Möglichkeit zu erhalten, bestmögliche Leistungen im Sinne schulischer Bildungsabschlüsse erbringen zu können. Die gleiche Einstellung vertreten Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler der integrativen/inklusiven Schulen, die das differenzierte Lern- und Leistungsangebot ausdrücklich begrüßen. Gerade für die beiden zuletzt genannten Eltern- und Schülergruppen stellen Möglichkeiten, das Abitur zu erwerben, ein besonders wichtiges Kriterium der Schulwahl dar (Qual).

10.4.4.4 Personelle und strukturelle Rahmenbedingungen

Zu Beginn der Darstellung notwendiger personeller und struktureller Rahmenbedingungen aus Sicht aller Beteiligten soll noch einmal daran erinnert werden, dass die personellen Voraussetzungen (Doppelbesetzung, Teamarbeit, Fachkompetenzen) gleichermaßen wie die Frage der Haltung als wesentlich für das Gelingen erachtet wurden. Sowohl mit der qualitativen als auch der quantitativen Befragung wird jedoch ebenso deutlich, dass es neben diesen Bedingungen sowie der für Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung bereits beschriebenen spezifischen Angebotsstrukturen weiterer Rahmenbedingungen im personellen und strukturellen Bereich bedarf. Eltern und Lehrkräfte aller Schulformen, auch der allgemeinen Schulen, äußern die Sorge, ebenso aber auch die Annahme, dass eine schleichende Verschlechterung der Rahmenbedingungen eintreten könnte bzw. wird, wenn diese Aspekte nicht grundlegend beachtet werden (Qual/Quan).

Personelle Rahmenbedingungen

- *Therapeuten, Pflegekräfte und weitere Mitarbeitende*

Obwohl bereits angesprochen, soll hier noch einmal auf die große Bedeutung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Bereichen Therapie und Pflege sowie der Mitarbeiter, die für die Gestaltung des Ganztagsangebotes zuständig sind, hingewiesen werden. Viele Beteiligte betonen in den freien Kommentaren der standardisierten Befragung, deutlicher aber noch in den qualitativen Interviews, wie wichtig Zeiträume der Kommunikation sind, damit Kooperation bzw. Teamarbeit im Interesse der Kinder und Jugendlichen umgesetzt werden kann (vgl. auch LA). Gerade in den qualitativen Interviews wird deutlich, dass diese fest angestellten Mitarbeiter an Förderschulen ein wesentliches Element im Sinne eines qualifizierten schulischen Bildungs- und Entwicklungsangebotes darstellen. An den integrativen/inklusiven Schulen wird die positive Bedeutung der ständigen Präsenz von Mitarbeiterinnen aus den Bereichen Sozialpädagogik oder auch Psychologie hervorgehoben.

- *Unterrichtsbegleitungen*

Der Einsatz von Unterrichtsbegleitern wird von zahlreichen Beteiligten sehr differenziert erörtert (Qual, ebenso freie Kommentare der Quan). Allgemein ist bei allen Beteiligten die Sorge vorhanden, dass durch preiswerte, nicht oder nicht ausreichend qualifizierte Unterrichtsbegleitungen ein schlechteres pädagogisches Angebot realisiert werden könnte, das formal zwar Inklusion genannt werden kann, nicht aber bestmögliche schulische Bildungsangebote absichert (vgl. Kapitel 10.4.4.2). Weiterhin wird einerseits wahrgenommen, dass Unterrichtsbegleiter oftmals erst eine inklusive Lernsituation ermöglichen, andererseits wird berichtet, dass Mitschüler sich bei konkreten Hilfestellungen zurücknahmen und Unterrichtsbegleitungen damit soziale Integration eher konterkarierten oder dass die ständige Präsenz hilfreicher Unterrichtsbegleiter soziale Interaktionen mit den Mitschülern eher erschwerten. Kritische Hinweise finden sich auch zum Einsatz mehrerer eingesetzter Unterrichtsbegleiter innerhalb einer Klasse, was zu einem ausgesprochen außergewöhnlichen Unterrichtsalltag führen kann.

Alle diese durchaus kritischen Beobachtungen finden sich auch in mehreren internationalen Studien, die darauf verweisen, dass ein angemessener, die soziale Interaktion unterstützender Einsatz von Unterrichtsbegleitern in jedem Fall begleitend reflektiert und angeleitet werden muss. Auch wenn Unterrichtsbegleiter keine differenzierte pädagogische oder auch therapeutische Qualifikation benötigen, so werden grundlegende Kenntnisse zur Gestaltung sozialer Beziehungen bzw. Unterstützungsbedürfnisse, die mit bestimmten Beeinträchtigungen verbunden sein können, als wesentlich beschrieben (LA).

Strukturelle Rahmenbedingungen

- *Baulich-räumliche Bedingungen*

Fragen der baulich-räumlichen Situation haben ebenfalls eine große Bedeutung, wenn ein schulisches Inklusionsangebot für alle Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung geplant werden soll. Gleichzeitig verweisen sowohl Lehrkräfte der Förderschulen als auch der integrativen/inklusiven Schulen darauf, dass mit diesem Hinweis nicht verbunden sein darf, inklusive Unterrichtsangebote für einzelne Schülergruppen gänzlich auszuschließen. Die in den qualitativen Interviews und den freien Antworten in der quantitativen Befragung gegebenen Hinweise belegen eine differenzierte Wahrnehmung aller Beteiligten.

Eine häufig vertretene Ansicht vieler Befragten ist, dass baulich-räumliche Aspekte zwar nicht das eigentliche „Problem“ seien, da sich diese im Vergleich zu Haltungen und Einstellungen relativ einfach herstellen ließen, schulische Inklusion für die hier relevante Schülerschaft jedoch diese Bedingungen gleichermaßen erforderlich macht.

Für Lehrkräfte und Eltern der allgemeinen Schulen haben im weitesten Sinne architektonische Voraussetzungen unter anderem die größte Bedeutung, wenn sie an die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung in ihren Schulen denken (Quan). Dies spiegelt sicherlich die derzeit gegebenen realen Bedingungen in den meisten Schulen des Landes wider, ist aber umso enttäuschender, da die entsprechenden DIN-Normen für barrierefreies Bauen zumindest für neue Gebäude schon seit mehreren Jahrzehnten gelten. Eine gerade bei Neubauten mögliche Berücksichtigung dieser Vorgaben hätte bereits seit vielen Jahren eine Erleichterung bei der Schaffung integrativer schulischer Bildungsangebote für Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung darstellen können.

Insgesamt betrachtet sind allen Befragten Voraussetzungen im Bereich der Barrierefreiheit (Rollstuhlzugänglichkeit aller Räume und Flächen einer Schule, automatisch öffnende Türen, Rampen sowie vor allem *funktionierende* Aufzüge) und entsprechende Räumlichkeiten (spezielle Räume für Therapien, Sanitärräume, Ruhe- und Rückzugsräume bzw. Räume zur Nutzung von Nachteilsausgleichen, Beratungsräume) wichtig bis sehr wichtig. Von Befragten aus Förderschulen wird darüber hinaus die Frage des Schulstandortes thematisiert.

Die Schülerinnen und Schüler der integrativen/inkluisiven Schulen machen weiterhin auf ein aktuelles Problem aufmerksam, das auf den ersten Blick durchaus der Optimierung der Lernzeit und damit den formalen und aktuell nicht in Frage gestellten Kriterien der Unterrichtsqualität gilt: Die zunehmend genutzte Möglichkeit der Einrichtung von Fachräumen, in denen eine Lehrkraft alle notwendigen Materialien zur Verfügung hat, um direkt nach Eintreffen der Schüler mit dem Unterricht beginnen zu können. Die hierdurch notwendigen Unterrichtsgänge im Schulgebäude können von mobilitätsbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern kaum in der notwendigen Zeit bewältigt werden und auch den Mitschülern ist eine Hilfe hier nur schwer möglich, da auch sie pünktlich zum Unterricht eintreffen müssen. Gänzlich schwer aber wird es, wenn Aufzüge oder Treppenlifter nicht funktionsfähig sind und die mobilitätsbeeinträchtigten Schüler hierdurch in die Gefahr unnötiger stigmatisierender Situationen geraten, indem sie beispielsweise vermehrt zu spät in den Unterricht kommen.

Probleme der Zuständigkeit, der über die Jahre hinweg notwendigen Orientierung auf Barrierefreiheit und der Funktionsfähigkeit von Mobilitätshilfen sind Aspekte, die auch in den internationalen Studien immer wieder kritisch angesprochen werden. Werden hier nicht klare Verantwortungsstrukturen aufgebaut und über die Jahre hinweg gesichert, verschlechtert sich die Situation der Barrierefreiheit schleichend. Hier sind die auch die technischen Mitarbeiter einzubeziehen, da Vorschriften der Brandschutzordnung ebenso beachtet werden müssen und manches technische Problem kurzfristig mit einfachen Mitteln behoben werden kann. Zudem erscheint es ebenso bedeutsam, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesen Handlungsfeldern mit den grundlegenden Gedanken der Inklusion und besonderen Unterstützungsbedürfnissen einzelner Schüler vertraut zu machen.

- *Sächliche Bedingungen*

Alle Befragungsgruppen sehen auch die sächliche Ausstattung der Schulen, entsprechend dem Unterstützungsbedarf der Schüler, als eine notwendige Bedingung an (Qual/Quan). Hierzu gehören, je nach Beeinträchtigung der Schüler, adaptiertes Mobiliar, angepasste persönliche, auch technische Hilfsmittel, Geräte zur Unterstützten Kommunikation, individuell erstellte Arbeitsmaterialien und nicht zuletzt physio- und ergotherapeutische Hilfsmittel. Insbesondere Schulen, die sich auf den Weg einlassen, eine inklusive Schule zu werden, benötigen hier Unterstützung auch im Sinne einer Anschubfinanzierung, da sie häufig erst einen Geräte- und Materialpool anschaffen müssen (Qual und Untersuchung zur Inklusionspauschale).

An dieser Stelle kann darauf verwiesen werden, dass der Landschaftsverband Rheinland mit Hilfe der Inklusionspauschale ein Hilfsmittel geschaffen hat, das von den beteiligten Schulen durchweg positiv erlebt wird und in der Folge den Inklusionsprozess konstruktiv unterstützt, in einigen Fällen sogar erst ermöglicht hat. Gleichzeitig aber macht die im Rahmen dieses Forschungsvorhabens durchgeführte Evaluation darauf aufmerksam, dass entsprechende Hilfsmittel frühzeitig benannt, angefordert und angepasst werden müssen, was wiederum nur mit Hilfe einer frühzeitigen Beschreibung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs vor der Einschulung oder vor einer Umschulung gelingen kann .

Die Ergebnisse zahlreicher internationaler Studien machen darauf aufmerksam, dass die dauerhafte Nutzung von Hilfsmitteln, also auch die Weiterentwicklung oder gegebenenfalls die Rücknahme spezifischer sächlicher Bedingungen, keine Selbstverständlichkeit ist. So wird berichtet, dass diese im Alltag immer wieder kaum oder nicht genutzt werden, ihr Gebrauch unangemessen kommentiert oder verweigert wird und Pädagogen Wissen fehlt, wie sie diese in ihrem Unterricht nutzen können. Die vom Forschungsteam entwickelte Handreichung sieht deshalb vor, dass die Nutzung und Begleitung der Hilfsmittel, die oftmals gerade für schwerer beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler wesentlich sind, personell zugeordnet wird. Dies können Lehrkräfte einer allgemeinen Schule sein, die sich weiterqualifiziert haben, ebenso aber auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen oder therapeutische Fachkräfte. Gerade Letztere können Lehrkräfte der allgemeinen Schule anfänglich auch in die Entwicklung individualisierter Arbeitsmaterialien einführen und begleiten.

10.4.4.5 Schulorganisatorische Bedingungen

In diesem Kapitel werden alle Erkenntnisse des Forschungsprojektes zu erforderlichen und inklusionsunterstützenden Kommunikations- und Kooperationsstrukturen dargestellt, die für die (Weiter-) Entwicklung inklusiver Prozesse an der einzelnen Schule verantwortlich sind. Der Beschreibung dieser Strukturen im Einzelnen sei folgendes vorweggestellt: Zum einen berichten die Schüler, die den gemeinsamen Unterricht verlassen hatten, sowie deren Eltern von fehlenden Strukturen der Informationsweitergabe (v.a. Behinderungsbild und Auswirkungen, Nachteilsausgleiche, spezifische Absprachen) und den damit verbundenen belastenden Situationen für die Kinder und Jugendlichen (vgl. auch LA). In diesem Zusammenhang berichten viele dieser Eltern von einer überaus negativ erfahrenen Kooperation mit den ehemaligen Schulen. Zum anderen zeigen die qualitativen Interviews mit den Beteiligten der integrativen/inkluisiven Schulen, dass gerade der Bereich der Kommunikation und Kooperation sehr viel Aufmerksamkeit erfährt, indem diese Schulen *„sehr viel Zeit darauf [verwenden], dass das funktioniert, weil für mich ist das das A und O.*

Wenn das nicht funktioniert...“, so die Schulleitung einer integrativen/inklusive Schule zu diesem Aspekt.

Kommunikative und kooperative Strukturen innerhalb der Schule

An allen beteiligten Integrations-/Inklusions- und Förderschulen gibt es daher Strukturen (Mitarbeiterrat, pädagogisch-therapeutische Konferenzen, Klassenteams etc.), die unter anderem dafür Sorge tragen wollen, den Informationsfluss möglichst intensiv zu gestalten und dabei vor allem den einzelnen Schüler und dessen Unterstützungsbedarf im Blick haben. In diesem Zusammenhang heben vor allem die Förderschulen hervor, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Berufsgruppen „sehr groß geschrieben“ werde. An den integrativen/inklusive Schulen wird die Möglichkeit der kontinuierlichen Beratung und Fortbildung durch die dauerhaft an der Schule tätigen Sonderpädagoginnen besonders hervorgehoben. Interne und externe Fortbildungsmaßnahmen erscheinen allen befragten Lehrergruppen darüber hinaus als eine weitere geeignete und notwendige Struktur, um eigenen Informationsbedarfen nachzukommen und um hierdurch den einzelnen Schüler sowie inklusive Prozesse bestmöglich zu unterstützen (Qual). Mit der quantitativen Erhebung kann ergänzend darauf verwiesen werden, dass sich insbesondere die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen umfassende Informationen zu Fragen der unterschiedlichen Beeinträchtigungen wünschen, Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen vor allem weitere Fortbildungen zu unterrichtsmethodischen Aspekten.

Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

Von allen Beteiligten wird zudem immer wieder auf die für das Gelingen schulischer Inklusion zentrale Bedeutung einer intensiven und wertschätzenden Kooperation zwischen Schule und Elternhaus hingewiesen (Qual/Quan/LA). Wie einleitend erwähnt, berichten Eltern von Schulwechslern von geradezu tragisch zu bezeichnenden Situationen der Kooperationsverweigerung und erlebten die erwünschte und im Interesse des Kindes notwendige intensive Kooperation erst an der anschließend aufgesuchten Förderschule körperliche und motorische Entwicklung. Lehrkräfte und Schulleitungen beider Schulformen berichten aufgrund der veränderten Ausgangsvoraussetzungen im Falle einer Behinderung daher von der Notwendigkeit, Abstand von einer „regulierten“ Kooperation zu nehmen. Vielmehr erfordere die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus oftmals vermehrt, eine intensive Vertrauensbasis zu schaffen. Hierzu gehöre es auch, das Fach- und Erfahrungswissen der Eltern ernst zu nehmen und die Eltern auf vielfältige Weise in das Schulleben einzubinden.

Konzeption für schulische Inklusion

Schließlich zeigen die Beispiele der an der qualitativen Studie teilgenommenen integrativen/inklusive Schulen, dass sich Schulen, die sich zu inklusiven Schulen entwickeln wollen, umfassend konzeptionell auf diesen Schulentwicklungsprozess einstellen müssen. Dieser Prozess sollte frühzeitig begonnen und mit allen Beteiligten sowie unter besonderer Verantwortung der jeweiligen Schulleitung durchgeführt werden. Eine konzeptionelle Verankerung inklusiver Schulentwicklungsprozesse erscheint dringend notwendig zu sein, um das aufgezeigte Bedingungsgefüge miteinander zu verzahnen und leistet hierdurch einen wesentlichen Beitrag, schulische Inklusion als bewusste Entscheidung und einen reflektierten Prozess im Sinne aller Beteiligten zu gestalten. Damit diese mit schulischer Inklusion verbundenen und Schule zugleich verändernde Schulentwicklungsprozesse jedoch als Chance erfahrbar werden, bedürfen sie ebenso der Unterstützung durch Schuladministration und Bildungspolitik.

Auf einen grundlegenden Aspekt der Entwicklung der Schulkonzeption und deren Evaluation soll an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich eingegangen werden. In den qualitativen Interviews wurde sehr deutlich, dass dieser Schulentwicklungsprozess weit über die Einführung eines neuen Faches, der Einstellung auf zum Beispiel Vergleichsarbeiten oder sogar die die Einführung des G8 hinausgeht. Alle diese Entwicklungen erforderten viele Ressourcen, begriffen Schule aber immer als *vornehmlich* leistungsermöglichende bzw.-fordernde Institution. Die Entscheidung, sich zu einer inklusiven Schule entwickeln zu wollen, erfordert allerdings eine Umorientierung des schulischen bzw. pädagogischen Blickwinkels hin zu einer stärkeren Öffnung gegenüber sozialen Prozessen, ohne den Aspekt der schulischen Leistung hierdurch aufzugeben, sie erfordert mehr Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen, den Eltern und weiteren Fachkräften sowie ebenso mehr Absprachen und Öffnung im Kollegium, als es bisher der Fall ist. Dieser Prozess muss mit allen Beteiligten, selbst den Mitarbeitern der Schule aus Technik und Verwaltung, angegangen werden. Hierzu sind die Unterstützung aller beteiligten politischen Stellen und sicherlich auch ein breit angelegter gesellschaftlicher Konsens notwendig.

10.4.4.6 Bildungs- und gesellschaftspolitische Aspekte

Im Folgenden werden wesentliche und häufig angesprochene bildungs- oder gesellschaftspolitische Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der zukünftigen Ausgestaltung inklusiver schulischer Bildungsangebote dargestellt. Neben dem fehlenden integrativen/inkluisiven Platzangebot vor allem in Schulen der Sekundarstufe-I sowie Hinweisen zur Lehrerbildung werden hier auch grundlegende Aspekte zum Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte thematisiert.

So wird von vielen qualitativ befragten Personen sowie in zahlreichen offenen Antworten im Rahmen der quantitativen Befragung angemerkt, dass die vielen fehlenden Plätze in Schulen der Sekundarstufe-I eine bedauerliche Realität darstellen, die eine freie Wahl des Lernortes für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung erschweren bzw. in den letzten Jahren unmöglich machten.

Ebenso kritisch wird darauf hingewiesen, dass in der Lehrerbildung der allgemeinpädagogischen Lehrämter, trotz vielfältiger Hinweise, bisher keine Verpflichtung besteht, sich mit behinderungsspezifischen Fragestellungen und entsprechenden differenzierenden Unterrichtsmethoden auseinanderzusetzen. Der Ansicht vieler Befragten nach stellte die Aufnahme solcher Inhalte in alle Lehramtsstudiengänge eine unverzichtbare Voraussetzung für eine gelingende schulische Inklusion dar. Zu berücksichtigen seien jedoch auch die veränderten fachlichen Anforderungen an sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht.

Hinsichtlich des personellen Bereichs wird von Seiten der Lehrkräfte an integrativen/inkluisiven Schulen angemerkt (Qual),

- dass im Optimalfall möglichst Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit allen unterschiedlichen fachrichtungsspezifischen Kompetenzen an den integrativen/inkluisiven Schulen tätig sind sowie
- qualifizierte Sonderpädagogen dauerhaft, und möglichst ohne von den Förderschulen abgeordnet zu sein, an der Schule eingesetzt sind; nicht nur zur punktuellen Beratung (vgl. hierzu auch Kapitel 6.3.3.5). In diesem Zusammenhang wird auch das Modell des Kompetenzzentrums kritisch angesprochen.
- Erwähnung findet auch die ungenügende Anzahl an Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen überhaupt, die dazu führt, dass sowohl Förderschulen körperliche

und motorische Entwicklung und integrative/inklusive Schulen keine entsprechenden Einstellungen vornehmen können.

Immer wieder wird aber auch angesprochen (Qual/Quan), dass die derzeit gegebene unklare bildungspolitische Situation offensichtlich dazu führt, dass alle Beteiligten verunsichert sind und Schulen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung oder anderen Beeinträchtigungen aufnehmen und aufnehmen müssen, ohne sich, wie dargestellt, hierauf umfassend konzeptionell vorbereiten zu können.

In diesem Zusammenhang wird von sehr vielen Interviewten und Befragten die Sorge angesprochen, dass eine unstrukturierte, verordnete, nicht fachlich und finanziell abgesicherte schulische Inklusion in der Gefahr steht, zu Qualitätseinbußen zu führen und damit eine schulische Bildungssituation entsteht, die weder pädagogisch noch im Sinne der UN-Konvention als bestmöglich bezeichnet werden kann.

Auch weisen internationale Erfahrungen, die im Rahmen der Literaturanalyse ausgewertet wurden, darauf hin, dass erforderliche Hilfs-, Lehr- oder Lernmittel nicht angeschafft werden konnten, wenn unklar war, ob das Bildungs- oder Gesundheitssystem für die Kostenübernahme zuständig war. Hier scheinen klare Regelungen erforderlich, die bei Unklarheiten im Hinblick auf die Verantwortlichkeit sicherstellen, dass dem Schüler erforderliche Hilfen unmittelbar zur Verfügung stehen.

10.4.5 Einstellungen zur Entwicklung schulischer Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in NRW

Wer die Diskussion über eine inklusive Schulentwicklung der letzten Jahre verfolgte, erlebte eine ausgesprochen kontroverse Diskussion, die zum Teil ausgesprochen polarisierend geführt wurde. Die Ergebnisse der quantitativen Erhebung legen jedoch eine sehr differenzierte Betrachtungsweise der Frage nach inklusiven Schulentwicklungsprozessen nahe. Im Folgenden sind wesentliche Ergebnisse dargestellt, die als empirische Grundlage bei der Implementierung und Ausgestaltung derartiger Prozesse zu berücksichtigen sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Eltern an Förderschulen in der sehr großen Mehrheit zufrieden mit der Arbeit und den Angebotsstrukturen dieser Schulen sind und viele Eltern sich klar für die Beibehaltung des schulischen Angebotes der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung aussprechen. Gleichzeitig besteht aber bei einem relativ großen Prozentsatz dieser Eltern aktuell auch der Wunsch nach einem inklusiven Schulbildungsangebot für ihr Kind. Dieser Wunsch, darauf deuten viele Äußerungen der qualitativen Antwortmöglichkeiten hin, wird davon abhängig gemacht und ist zudem umso eher vorhanden, ob und je mehr derjenigen Bedingungen erfüllt sind, die in den vorangegangenen Kapitel ausführlich beschrieben wurden.

Ausführlich werden nun die folgenden Fragestellungen behandelt:

- Zufriedenheit der Eltern mit den schulischen Angebotsstrukturen an Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen
- Wunsch der Eltern und Schüler an Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung nach einem inklusiven Bildungsangebot
- Bereitschaft der allgemeinen Schulen, Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung aufzunehmen.

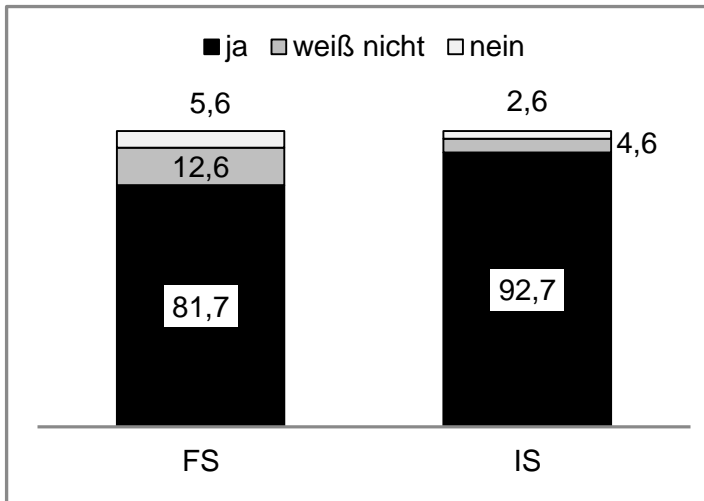


Abbildung 35: Würden Sie Ihr Kind wieder an der jetzigen Schule anmelden? (Angaben in Prozent, FS = Förderschule, IS = integrative/inklusive Schule)

Um die Zufriedenheit der Eltern mit der aktuell besuchten Schule des Kindes zu erfassen, wurden die Eltern gefragt, ob sie ihr Kind wieder an der Schule anmelden würden. Insgesamt bejahen fast 93 % der Eltern an integrativen/inklusive Schulen und annähernd 82 % der Eltern an Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung diese Frage.

Angeht diese hohen Werte erfahren also beide schulischen Angebotsformen eine große Zustimmung innerhalb der befragten

Elternschaft, die auch als eine Wertschätzung der an den Schulen geleisteten Arbeit verstanden werden kann.

Fragt man genauer, womit Eltern beider Schulformen im Vergleich zufriedener oder gleich zufrieden sind, dann zeigt sich folgendes Bild:

Tabelle 59: Zufriedenheit aus der Perspektive der Eltern

Gleiche Zufriedenheit an beiden Schulformen	Höhere Zufriedenheit an Förderschule kmE	Höhere Zufriedenheit an integrativer/inklusive Schule
Förderung der Selbständigkeit Leistungsentwicklung Ganztagsangebot Personelle Ausstattung Ausstattung Lehr- und Lernmittel Zusammenarbeit Schule Eltern Umgang mit Behinderung an der Schule Hausaufgaben/Freizeit Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis Teilnahme am Sportunterricht	Therapieangebot Pflegeangebot barrierefreie Architektur	Berufsaussichten Entwicklung sozialer Fähigkeiten sozialer Kontakt zu Mitschülern

Beide Gruppen sind mit zahlreichen Elementen des schulischen Alltags sehr zufrieden oder zufrieden (m=1,5-2,5 / 1=sehr zufrieden, 5=gar nicht zufrieden), unterscheiden sich aber in den in Tabelle 5 angeführten sechs Bereichen signifikant voneinander. Festzuhalten ist weiterhin, dass Eltern an Förderschulen mit den Berufsaussichten ihrer Kinder relativ gesehen am unzufriedensten sind, womit auch auf eine gesellschaftliche Verantwortung zur Schaffung von Arbeitsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit höherem Unterstützungsbedarf und mehrfachen Beeinträchtigungen verwiesen wird. Eine hohe Standardabweichung im Antwortverhalten „Zufriedenheit mit dem Therapieangebot“ weist überdies darauf hin, dass es Eltern gibt, die die Entwicklung des therapeutischen Angebots der Förderschulen bereits deutlich kritischer wahrnehmen, auch wenn es insgesamt noch eher positiv beurteilt wird.

Verbesserungswünsche der Förderschuleltern (vgl. offene Antworten der Quan) beziehen sich denn auch auf den Erhalt des bisher breiten Therapieangebots durch Neueinstellungen, auf einen stärker leistungsorientierten und schulabschlussbezogenen Unterricht der Schüler, auf eine gewünschte Ferienbetreuung, die Vermeidung von Unterrichtsausfall und eine Öffnung hin zu inklusiven Unterrichtsmöglichkeiten. Deutlich wird aber auch, dass zahlreiche Eltern mit dem bestehenden Angebot vollauf zufrieden sind. Dies gilt ebenso für die hier befragten Eltern an integrativen/inkluisiven Schulen, von denen sich einige ein differenzierteres Ganztagsangebot sowie die Integration therapeutischer Angebot in den Ganzttag wünschen.

Diese Ergebnisse verweisen somit deutlich auf eine hohe Zufriedenheit der Förderschuleltern mit der Arbeit und den Angebotsstrukturen der Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass die meisten Eltern mit der Arbeit sowie dem schulischen Bildungsangebot der Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung überwiegend unzufrieden sind und ihr Kind deshalb so rasch wie möglich an einer allgemeinen Schule anmelden wollen. Gleichzeitig gibt es aber viele Eltern, die für ihr Kind die Möglichkeit eines inklusiven schulischen Bildungsangebotes begrüßen, wie den folgenden Ergebnissen zu entnehmen ist.

10.4.5.1 Wunsch der Eltern und Schüler an Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung nach einem inklusiven Bildungsangebot

Eltern sowie Schülerinnen und Schüler der Förderschulen können sich in einem hohen Maß einen Wechsel in eine inklusive Schulsituation vorstellen. Obwohl 82 % der Eltern der Förderschule die Schulform bzw. die einzelne Schule ihres Kindes erneut wählen würden, können sich gleichzeitig fast 37 % der Eltern den Besuch einer inklusiven Schule vorstellen. Auch bei den hier befragten Schülern können sich ebenfalls 37 % den Besuch einer inklusiven Schule vorstellen. Interessant ist diese Zahl zudem, da es möglich war, die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen ein Viertel Jahr nach deren Eltern zu befragen.

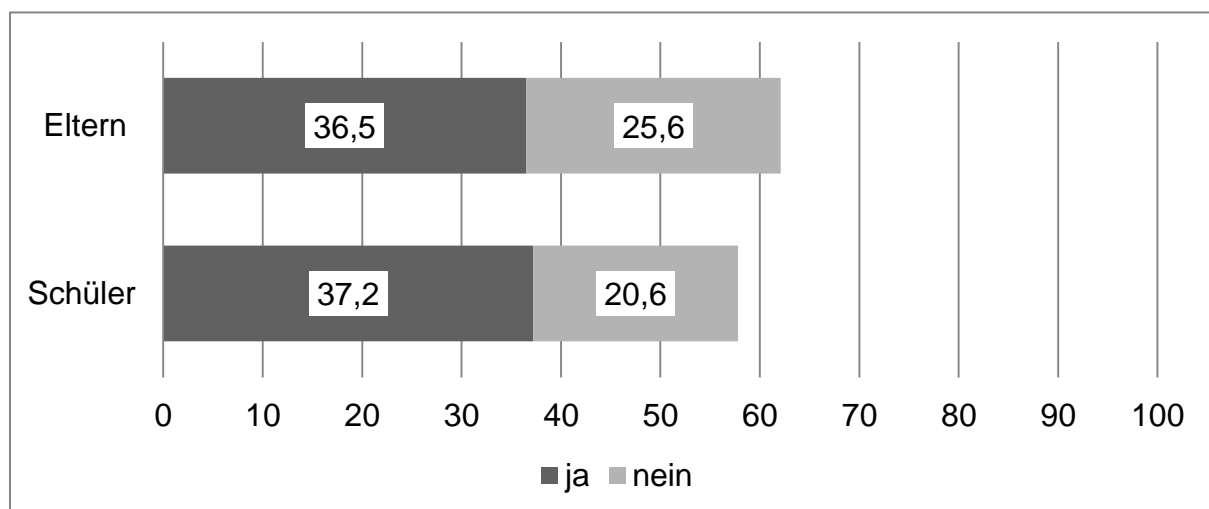


Abbildung 36: Antworten der Förderschuleltern und Schüler an Förderschulen auf die Frage, ob Interesse zum Wechsel in den gemeinsamen Unterricht besteht (Angaben in Prozent)

Eine differenzierte Analyse weiterer Antworten zeigt,

- dass Eltern, die sich einen Wechsel vorstellen können, einen wesentlich geringeren Unterstützungsbedarf ihres Kindes angeben als Eltern, die sich einen solchen Wechsel nicht vorstellen können sowie
- dass Eltern und Schüler mit einem Wechsel in eine inklusive Lernsituation vor allem die Möglichkeiten verbinden, neue soziale Kontakte zu knüpfen und höhere Schulabschlüsse erwerben zu können.

Der hohe Prozentsatz der Eltern, die in dieser Frage unentschlossen sind (37,8 %), bringt mit Verweis auf die offene Antwortmöglichkeit die Sorge und Skepsis der Eltern zum Ausdruck, dass die in den vorangegangenen Kapiteln bereits ausführlich dargestellten Rahmenbedingungen (inklusive des sozialen Bereiches) fehlten oder nicht entsprechend verwirklicht werden können. Dies kann als ein klarer Hinweis darauf verstanden werden, dass wesentlich mehr Eltern als die 36,5 % einen inklusiven schulischen Bildungsort wählen würden, wenn dort die Sicherstellung der entsprechenden Rahmenbedingungen gewährleistet wäre und es somit zu keinen Qualitätseinbußen gegenüber der bisherigen Förderung an Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung käme.

Das Ergebnis weist überdies darauf hin, dass die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung keine Schulform ist, die von allen Eltern und Schülern abgelehnt wird. So gibt ein Viertel der Eltern an, sich einen Wechsel ihres Kindes in eine inklusive Lernsituation grundsätzlich nicht vorstellen zu können. Zur Begründung geben die Eltern, trotz einer mehrmals betonten positiven Haltung zur schulischen Inklusion, an, dass aufgrund der Schwere der Behinderung ihres Kindes die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung der richtige Ort der Förderung sei bzw. ein Schulbesuch einer Regelklasse zur Überforderung aller Beteiligten führen würde und dies der notwendigen individuellen Förderung des Kindes nicht gerecht würde.

Der Wunsch nach mehr gemeinsamem Unterricht resultiert also nicht aus einer Unzufriedenheit mit den Förderschulen und deren Angeboten, sondern bringt den Wunsch nach stärkerer gesellschaftlicher Partizipation zum Ausdruck, unter der Prämisse, dass die bisherige Qualität der Förderung erhalten bleibt. Unter den gegebenen Voraussetzungen sehen viele Eltern diese Möglichkeiten derzeit noch eher an den Förderschulen verwirklicht, ziehen einen Wechsel aber umso eher in Betracht, je umfangreicher diese Bedingungen in einem inklusiven Angebot vorhanden sind.

10.4.5.2 Bereitschaft zur Mitarbeit in einer inklusiven Schule (Lehrkräfte und Mitarbeitende an Förderschulen)

Neben den Schülerinnen und Schülern selbst sowie deren Eltern wurden ebenso die Lehrkräfte und Mitarbeitenden (Therapeutinnen und Pflegekräfte) der Förderschulen zu ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit in der schulischen Inklusion gefragt. Es zeigte sich, dass über 40 % der befragten Förderschullehrkräfte eine persönliche Mitarbeit in einer inklusiven Schule als Lehrkraft im Zwei-Pädagogen-System begrüßen würden (18 % Mitarbeiter). Knapp 20 % der Lehrkräfte könnten sich eine solche Tätigkeit stundenweise vorstellen (46 % Mitarbeiter), solange die Förderschule weiterhin als Stammschule fungiert und annähernd 10 % beider Gruppen wären gerne in einer externen beratenden Funktion tätig. Mehr als ein Viertel (28 % Lehrer, 26 % Mitarbeiter) beider Gruppen zieht die Möglichkeit einer Tätigkeit in einer inklusiven Schule für sich hingegen generell nicht in Betracht.

10.4.5.3 Bereitschaft zur Mitarbeit in einer inklusiven Schule (Lehrkräfte und Eltern an allgemeinen Schulen)

In den allgemeinen Schulen, die bisher wenig oder keine Erfahrung mit der hier angesprochenen Schülergruppe haben, wurden die Lehrkräfte gefragt, in welchem Maße sie davon ausgehen, dass im Kollegenkreis Offenheit gegenüber der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit einer körperlichen Beeinträchtigung bestehen würde. Insgesamt 82,4 % gingen davon aus, dass diese Offenheit weitgehend oder auch ‚teils/teils‘ gegeben sei. Diese Annahme wurde auch von den Eltern der allgemeinen Schulen aller Schulformen geteilt (Vorhandensein eines sozialen Klimas für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Körperbehinderung: 24,2 % voll und ganz; 45,3 % ‚teils/teils‘).

Aufgrund der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung wurde in der quantitativen Untersuchung nicht nur pauschal erfragt, ob sich die befragten Lehrkräfte in allgemeinen Schulen vorstellen können, dass Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung aufgenommen werden. Vielmehr wurde nach ihrer Bereitschaft, unterschiedliche Schülergruppen aufzunehmen, gefragt. In den Fragebögen wurden drei Schülergruppen konstruiert:

- Schüler A: *Nutzt einen Rollstuhl und hat keine weiteren Einschränkungen.*
- Schüler B: *Nutzt ebenfalls einen Rollstuhl und hat zusätzlich einen erhöhten Pflegebedarf (Hilfe beim Toilettengang, spricht schwer verständlich, nutzt einen Sprachcomputer).*
- Schüler C: *Nutzt einen Rollstuhl und hat zusätzlich eine geistige Behinderung.*

Diese Konstruktion stellt ein Hilfsmittel dar, da Menschen unterschiedliche Vorstellungen zu einzelnen Beeinträchtigungen haben, andererseits aber im Rahmen dieser Untersuchung mit einfachen Mitteln versucht werden sollte, die Heterogenität der Schülerschaft abzubilden. Mit der Gruppe C wurde hierbei versucht, Schüler mit komplexen Beeinträchtigungen zu beschreiben.

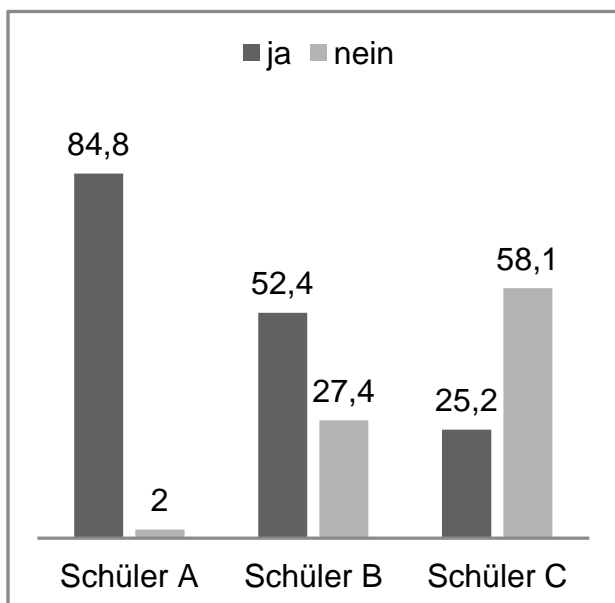


Abbildung 37: Inklusion in der Klasse des eigenen Kindes vorstellbar (Angaben in Prozent)

In Abbildung 37 sind die Antworten der Eltern der allgemeinen Schule zur Frage dargestellt, ob sie sich eine Aufnahme des jeweiligen Schülers ‚in Klasse meines Kindes‘ und ‚gar nicht / Förderschule‘ vorstellen können. Die fehlenden Werte sind die Angaben zur Antwortmöglichkeit ‚mir egal‘ oder ‚in eine andere Klasse‘. Deutlich werden zunächst die großen Unterschiede zwischen den drei Schülergruppen. Positiv hervorgehoben werden kann zunächst, dass sich zahlreiche Eltern aller befragten allgemeinen Schulformen eine deutlich stärkere Integration/Inklusion von Schülern mit einer

vornehmlichen körperlichen Beeinträchtigung vorstellen können. Aber auch mehr als die Hälfte dieser Eltern sprechen sich für die Aufnahme von Schülern mit Pflegebedarf, die zudem sprachliche Probleme haben, aus. Immerhin noch 25 % der befragten Eltern befürworten eine Unterrichtung eines Schülers mit einer körperlichen sowie einer geistigen Behinderung in der

Klasse des eigenen Kindes. Gleichzeitig lehnen dies aber auch 75 % der befragten Eltern ab.

Die folgende Abbildung 38, die die Aussagen der zustimmenden Lehrkräfte an allgemeinen Schulen beschreibt, unterscheidet zwischen Lehrkräften, die bereits Erfahrung im integrativen Unterricht gemacht haben, dies aber nicht unbedingt mit der hier diskutierten Schülergruppe, sowie Lehrkräften ohne diese Erfahrung.

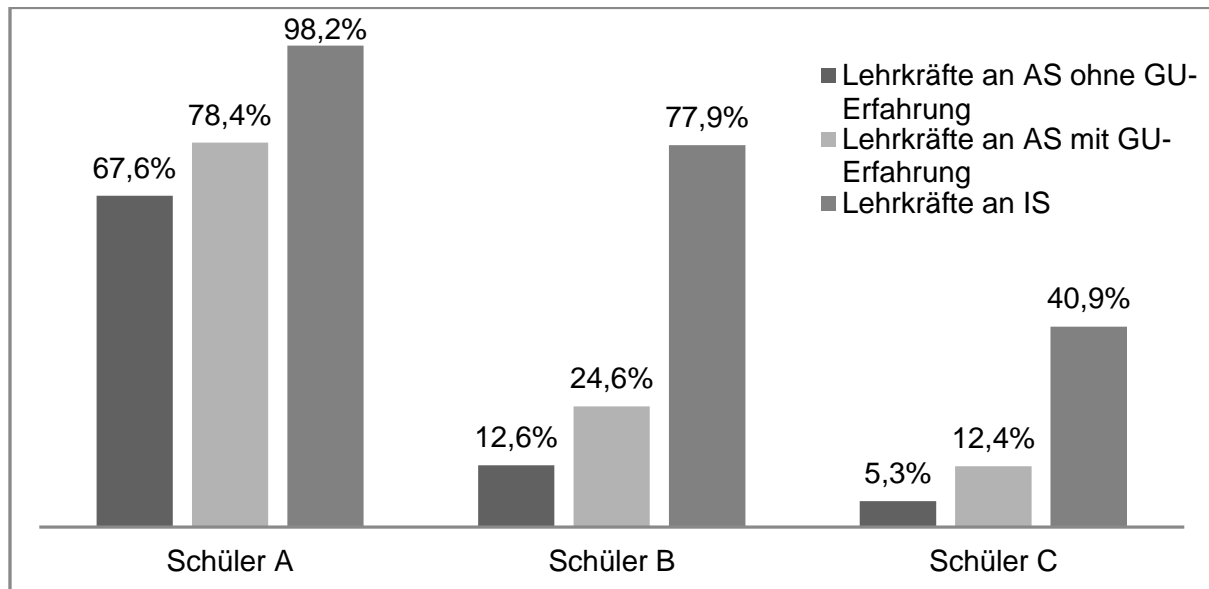


Abbildung 38: Prozentzahl an Lehrkräfte, die die Aufnahme von Schülern A, B, C in ihrem Unterricht begrüßen in Abhängigkeit ihrer Erfahrung (AS = allgemeine Schule, IS = integrative/inklusive Schule, GU = gemeinsamer Unterricht)

Es zeigt sich eine ähnliche, wenn auch weniger positive Einschätzung im Vergleich zu den Eltern der allgemeinen Schulen. Deutlich positiver wird die Möglichkeit des inklusiven Unterrichts durch Lehrkräfte mit Erfahrung im Vergleich zu denen ohne Erfahrung bewertet. Dies zeigt sich insbesondere bei den Schülergruppen B und C, bei denen die positive Bewertung mehr als das Doppelte beträgt. Bemerkenswert erscheint ebenfalls, dass sich für Schüler der Gruppe A bei beiden Gruppen eine sehr hohe Zustimmung zur schulischen Inklusion zeigt. Zum Vergleich wurden die Werte der Lehrkräfte an integrativen/inklusive Schulen eingefügt, die sich die Inklusion der Schülergruppe A zu fast 100 % vorstellen können und auch bei Schülergruppe B noch in sehr hohem Maße Zustimmung signalisieren. Obwohl also tendenziell erfahrener und sicherer in der Gestaltung inklusiver Lern- und Lebensbedingungen, ist bei der Schülergruppe C eine deutlich größere Skepsis auch bei den Lehrkräften an integrativen/inklusive Schulen festzustellen. Diese Einschätzung wird zudem dadurch bekräftigt, dass sich 46 % Lehrkräfte der integrativen/inklusive Schulen für die Beibehaltung der Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung aussprechen, da diese derzeit „wichtig für manche Schüler sei“.

Die Untersuchungsergebnisse weisen also ein deutliches Interesse und eine recht hohe Bereitschaft der Befragten auch an allgemeinen Schulen auf, sich für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung zu öffnen und inklusive Schulentwicklungen zu initiieren. Unsicherheit in einem höheren Ausmaß besteht vor allem bei der dritten Gruppe. Wie bereits dargestellt, belegen die Ergebnisse ebenfalls, dass sich

viele Eltern und Schüler der Förderschulen inklusive Förderangebote wünschen, ohne dass die Förderschule als solche gegenwärtig in Frage gestellt wird.

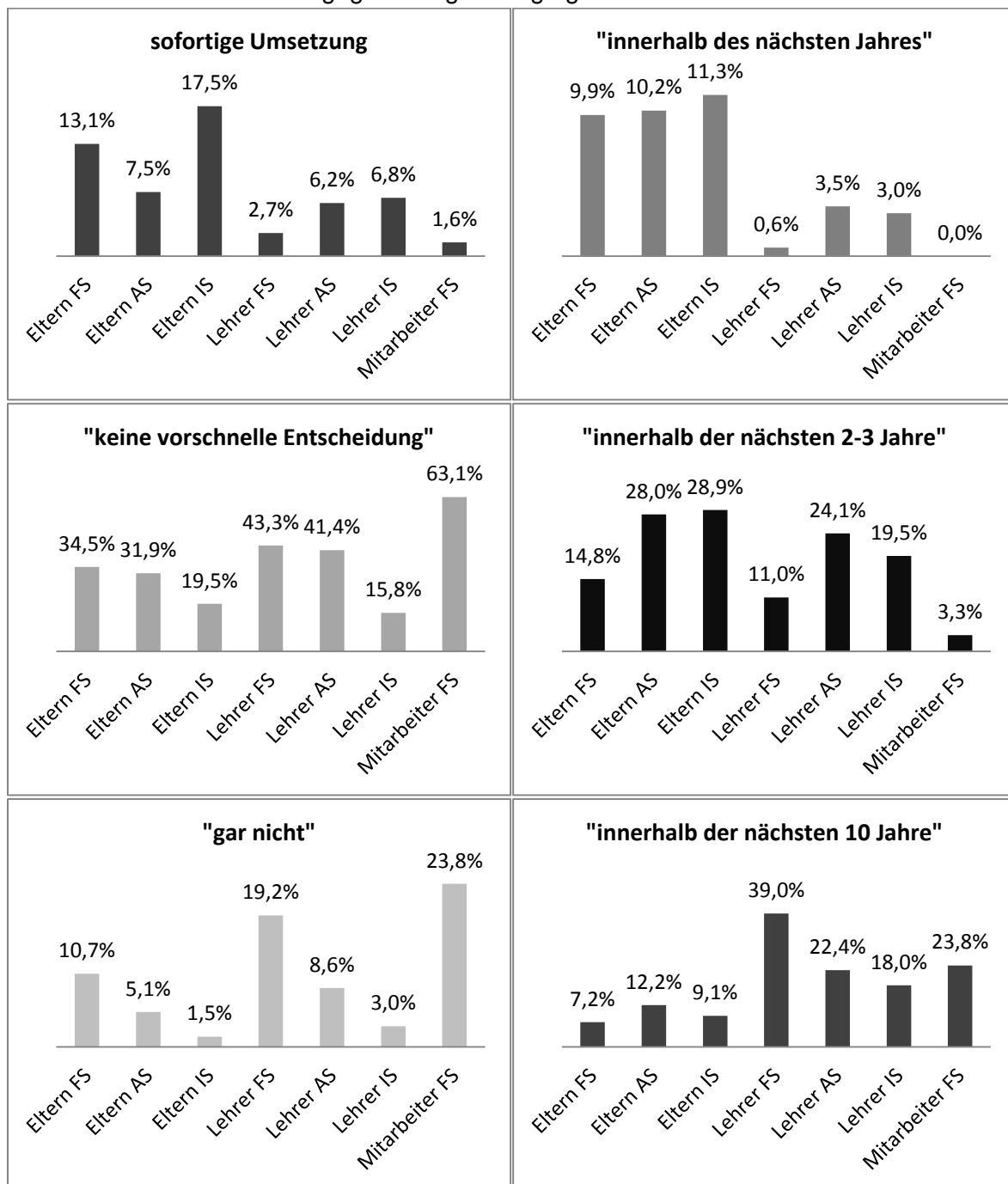


Abbildung 39: Vorstellung zum Zeitraum der Entwicklung inklusiver Schulstrukturen (FS = Förderschule, AS = allgemeine Schule, IS = integrative/inklusive Schule)

Abschließend wurden alle Beteiligten gefragt, wie rasch der Prozess einer inklusiven Schulentwicklung betrieben werden soll. Deutlich wird, dass sich kaum eine befragte Gruppe eine sofortige Umsetzung wünscht (ausgenommen Eltern an Integrativen / Inklusiven Schulen zu 17,5 % und Eltern an Förderschulen zu 13,1 %), größere Gruppen stimmen der Aussage zu, dass keine vorschnellen Entscheidungen getroffen werden sollen und 28 % bzw. 29 % der Eltern an allgemeinen Schulen sowie integrativen/inklusive Schulen wünschen sich eine Umsetzung in den nächsten zwei bis drei Jahren. Für einen Zeitraum von 10 Jahren sprechen sich 39 % der Förderschullehrer sowie 24 % der Mitarbeiter an

Förderschulen aus. Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte und Eltern der integrativen/inklusive Schulen deutlich für eine raschere Entwicklung inklusiver Schulstrukturen plädieren als Eltern und Lehrkräfte der allgemeinen Schulen sowie insbesondere Eltern, Lehrkräfte und Mitarbeiter der Förderschulen.

Die hier dokumentierte Bereitschaft zur Entwicklung inklusiver Schulstrukturen wird unabhängig von der Frage des Zeitrahmens von ausnahmslos allen Befragungsgruppen an konkrete, benennbare Bedingungen geknüpft, die in dieser Zusammenfassung differenziert dargestellt wurden. Die Beispiele der integrativen/inklusive Schulen zeugen hierbei davon, dass es dieser Bedingungen bedarf, um schulische Inklusion für alle Beteiligten als einen bereichernden Prozess erfahrbar werden zu lassen. Dies kann als konkreter Auftrag an die Bildungspolitik in Nordrhein-Westfalen verstanden werden.

10.5 Empfehlungen und Hinweise zur Gestaltung eines inklusiven schulischen Bildungsangebotes unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und mehrfachen Beeinträchtigungen

10.5.1 Situation in NRW

Nach Angaben des Sekretariats der Kultusministerkonferenz wurden im Bundesland Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2010/11 81,9 % aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung in Förderschulen und 18,1 % in integrativen Schulen unterrichtet (vgl. KMK 2012). Die Schüler der Förderschulen weisen zu 98 % mindestens eine weitere Beeinträchtigung auf. Ein großer Teil der Schülerschaft (44,9 %) hat eine cerebrale Bewegungsstörung, 19 % eine i.d.R. nur schwer einstellbare Epilepsie, ebenfalls sehr häufig finden sich chronische Erkrankungen (15,3 %), zahlreiche Syndromerkrankungen sowie weitere körperlich-motorische Beeinträchtigungen. Schülerinnen und Schüler mit schwersten Behinderungen im Sinne des § 10 AO-SF machen einen Anteil von 38,1 % aus, wobei der Anteil in den Schulen zwischen 15,8 % und 60,6 % schwankt. 73,4 % der Schülerschaft erhielt ein physiotherapeutisches, 58,3 % ein ergotherapeutisches Angebot während der Schulzeit. Im Schuljahr 2009/10 wurden 47 % aller Schülerinnen und Schüler entsprechend dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, 34,7 % nach dem Förderschwerpunkt Lernen und 15,3 % nach weiteren Lehrplänen unterrichtet (vgl. Hansen 2012).

Zur Zusammensetzung der integrativ unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen liegen derzeit keine landesweiten Ergebnisse vor. Auf der Basis der hier vorliegenden Untersuchung lässt sich aber feststellen, dass die Mehrzahl der hier befragten Schülerinnen und Schüler, insbesondere derjenigen in Schulen der Sekundarstufe-I, kein Therapieangebot in der Schule erhalten und zum weitaus größeren Teil nach den Richtlinien der Haupt- oder Realschule bzw. des Gymnasiums unterrichtet werden.

10.5.2 Grundlagen der Empfehlungen

Die hier vorgestellten Empfehlungen und Hinweise zur Entwicklung vielfältiger inklusiver Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung basieren auf den folgenden, aus der Untersuchung gewonnenen Erkenntnissen:

- Gemeinsamer Unterricht ist für viele Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen möglich und wird von vielen Beteiligten positiv bewertet.
- Eltern, Schüler und Lehrkräfte wünschen sich ein bestmögliches schulisches Bildungsangebot, das auf der Basis einer ausgesprochen heterogenen Schülerschaft an jedem schulischen Lern- und Förderort abgesichert werden muss.
- Als bestmögliches schulisches Bildungsangebot gilt dabei ein Angebot, welches als notwendig erachtete pädagogisch-therapeutische Unterstützungsmöglichkeiten, gerade für Schüler mit höherem Unterstützungsbedarf, an jedem Bildungsort sichert.
- Für ein derartiges schulisches Bildungsangebot sind umfassende Bedingungen notwendig, die im vorangehenden Kapitel benannt wurden und die im Folgenden als Hinweise für eine konkrete Schulentwicklung unter besonderer Beachtung des hier diskutierten Personenkreises noch einmal in knapper Form aufgeführt werden.

- Schulische Inklusion auf einem hohen Niveau muss zukünftig für jede Schülerin und jeden Schüler, unabhängig von der Situation des Elternhauses, möglich sein.
- 80 % der befragten Lehrkräfte an Förder- und Integrations-/Inklusionsschulen sehen einen Veränderungsbedarf des gegenwärtigen schulischen Bildungsangebotes, wenn schulische Inklusion umgesetzt wird. Die Hälfte der Förderschullehrkräfte wäre in unterschiedlichem Zeitumfang bereit, an eine inklusive Schule zu wechseln; viele Förderschullehrkräfte können sich die Öffnung der Förderschule vorstellen.
- Viele Schülerinnen und Schüler wünschen sich inklusive Schulbedingungen, die ihnen differenzierte Lernangebote eröffnen und ein Umfeld, in dem sie wahrgenommen, akzeptiert und angenommen werden.
- Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrkräfte der allgemeinen Schulen zeigen eine relativ große Offenheit für eine inklusive Schulentwicklung (nur 9 % lehnten diesen Prozess komplett ab), wobei 42 % vor einer vorschnellen Entscheidung warnen und 28 % der Lehrkräfte in Frage stellen, dass jede Schule Inklusion ermöglichen soll. Sie erwarten eine umfassende Unterstützung in diesem Prozess (u.a. Zwei-Pädagogen-System, Fortbildungen) sowie eine mittelfristige Umsetzung.
- Gerade die Lehrkräfte der hier beteiligten integrativen/inkluisiven Schulen gehen davon aus, dass die guten Erfahrungen in ihren Schulen verallgemeinert werden und keine Verschlechterung der schulischen Bildungsangebote mit einer allgemeinen inklusiven Entwicklung verbunden sein wird.
- Fachrichtungsspezifische Kompetenz und Professionalität wird als wesentlich für die Entwicklung guter inklusiver Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angesehen.

Die folgenden Empfehlungen und Hinweise sind unterteilt in zwei Bereiche. Zum einen werden konkrete Hinweise gegeben, die spezifische Aspekte benennen, die für die Entwicklung inklusiver Schulstrukturen in den Schulen selber relevant sind und die insbesondere auch der heterogenen Schülerschaft im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gerecht werden. Diese Aspekte können unmittelbar aus den Ergebnissen des Forschungsprojekts abgeleitet werden. Zum anderen werden bildungspolitische Möglichkeiten der Entwicklung inklusiver Schulstrukturen sowie Vorschläge für die weitere Arbeit des Landschaftsverbands Rheinland vorgestellt, die einerseits als Ergebnisse des Projekts beschrieben werden können, andererseits aber auch weitergehende Hinweise darstellen, die eine bildungspolitische Diskussion erfordern.

10.5.3 Empfehlungen auf der schulischen Ebene

In zahlreichen Veröffentlichungen zur inklusiven Schulentwicklung werden praktische Hinweise gegeben, die sich inzwischen als geeignet erwiesen haben. Hier ist vor allem der Index für Inklusion der Autoren Booth & Ainscow, für den deutschsprachigen Raum bearbeitet von Boban & Hinz (2003), zu nennen. Auch für den Personenkreis der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung liegen inzwischen mehrere Zusammenstellungen vor, die konkrete Hinweise zur Schulentwicklung geben (vgl. Ortmann 1999, Jennessen 2010, Schriber & Schwere 2011, Walter-Klose 2012). Verwiesen werden soll auch noch einmal auf die Handreichung zur Entwicklung und Absicherung inklusiver Schulstrukturen für Schülerinnen und Schüler mit

dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung im ausführlichen Forschungsbericht, die ebenfalls zahlreiche konkrete Hinweise enthält.

Folgende, sich aus diesem Forschungsprojekt ergebende wesentliche Empfehlungen und Handlungsmöglichkeiten lassen sich auf der schulischen Ebene benennen:

Haltung, Schulklima und sozial-kommunikative Dimension:

- (Konzeptionelle) Verständigung über die Aufnahme von Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung mit allen am schulischen Leben beteiligten Personen, auch um eine möglichst breite Zustimmung der gesamten Schule zu erzielen
- kontinuierliche Weiterentwicklung inklusiver Strukturen und Prozesse
- Entwicklung einer Haltung, die offen für neue Anforderungen innerhalb des bisherigen Berufsverständnisses ist,
- die Schüler mit unterschiedlichen Unterstützungsbedürfnissen einbringen,
- die durch Schüler mit unterschiedlichen Lernmöglichkeiten entstehen,
- und die neben der unterrichtlichen Leistung insbesondere auch das soziale Zusammenleben und die bestmögliche individuelle Entwicklung des Kindes als Auftrag der in der Schule Tätigen begreift
- Besondere Beachtung der sozialen Situation und der Unterstützungsbedürfnisse von Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich (Raumwechsel, Toilettengänge, Ruhephasen, Freistunden, Pausenzeiten, Exkursionen); Austauschmöglichkeiten zwischen den Schülern initiieren und gestalten (z.B. im Ganztagsangebot)
- Reflexion des Umgangs mit Unterstützungsbedürfnissen in der Lerngruppe (offener Umgang mit Behinderungen; transparenter und taktvoller Umgang mit Nachteilsausgleichen)
- Kooperative Strukturen schaffen:
 - o Aufbau und Weiterentwicklung von Teamstrukturen für alle Beteiligten
 - o intensive Zusammenarbeit mit den beteiligten Eltern, deren Fach- und Erfahrungswissen notwendig ist, um ein bestmögliches schulisches Bildungsangebot sicherzustellen
 - o kooperative Strukturen mit außerschulischen Einrichtungen schaffen
 - o wertschätzende Kooperation und Austausch mit neuen Mitarbeitergruppen (Pflegekräfte, Therapeuten, Unterrichtsbegleiter, Sozialpädagogen, Psychologen, Ärzte)

Personelle und schulorganisatorische Dimensionen:

- Sicherstellung, in Absprache mit der Schulaufsicht, dass – falls erforderlich – möglichst viele Lerngruppen durchgängig im Zwei-Pädagogen-System unterrichtet werden können
- Sonderpädagoginnen aus den unterschiedlichen Förderschwerpunkten, hier mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, dauerhaft und mit allen Stunden im Kollegium/an der Schule oder in intensiver Kooperation im Rahmen beratender Zusammenarbeit

- Benennung von (mehreren) verantwortlichen Lehrkräften im Kollegium sowie von ggf. weiteren Mitarbeitergruppen (z.B. Sozialpädagogen, Psychologen), die für Schüler mit spezifischen Unterstützungsbedürfnissen fachliche Begleitung und Beratung absichern und als Ansprechpartner im Kollegium fungieren (z.B. Hilfsmittel, Lehr- und Lernmittel, Wissen über Behinderung und Nachteilsausgleiche)
- Fortbildungen für die Bereiche: didaktisch-methodische Arbeitsmöglichkeiten in heterogenen Gruppen, mögliche pädagogische Bedeutung einzelner Beeinträchtigungen, Erstellung angemessener Arbeitsdokumente, Anleitung von Unterrichtsbegleitern
- Einrichtung kleinerer Klassen (max. 24 Schülerinnen und Schüler; Reduktion der Schülerzahl in der Einzelintegration)
- Mittelfristige Entwicklung barrierefreier architektonischer Strukturen in Kooperation mit dem Schulträger und ggf. dem Landschaftsverband Rheinland (Zugänglichkeit aller Bereiche, auch Schulverwaltung und Pausenbereiche; Einrichtung von Differenzierungs- und Ruheräumen)
- Einrichtung eines therapeutischen und pflegerischen Angebotes mit entsprechendem Personal sowie von Räumlichkeiten, wenn Schüler mit diesen Bedarfen aufgenommen werden
- Entwicklung eines Notfallmanagements (für außergewöhnliche und alltägliche Situationen, z.B. bei Regen und Schnee)

Unterrichtliche Dimensionen:

- Anwendung differenzierender Unterrichtsmethoden (methodische Ebene)
- Weiterqualifizierung für einen differenzierenden Unterricht (didaktische Ebene)
- Weiterqualifizierung im Sinne differenzierender Beurteilungsmöglichkeiten
- Sensibilität gegenüber besonderen Fragestellungen, die für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung von Bedeutung sein können (Fragen sozialer Teilhabe, individuelle Lebensgestaltung, Begleitung bei progredienten Erkrankungen, Berufs- und Arbeitsmöglichkeiten)
- Adäquater und transparenter Einsatz von Nachteilsausgleichen
- Vorhandensein und Wissen um den Einsatz sächlicher Mittel (differenzierende Lehr- und Lernmittel, Hilfsmittel im Unterricht sowie zur Unterstützten Kommunikation und Mobilität); Wartung und Pflege dieser Mittel

10.5.4 Bildungspolitische Vorschläge zur Entwicklung inklusiver Schulstrukturen

Aus den Ergebnissen des Forschungsprojektes ergibt sich der Wunsch vieler Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte nach inklusiven Schulangeboten, die eine hohe soziale und gleichermaßen unterrichtliche Qualität ermöglichen und absichern. Diesen Wunsch gilt es ernst zu nehmen, indem eine Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen schulischen Bildungsorten in der Breite geschaffen wird. Für Schülerinnen und Schüler mit einer körperlichen oder schwereren Beeinträchtigung ist vor allem der Ausbau inklusiver Schulangebote im Sekundarstufenbereich-I wesentlich stärker als bisher zu intensivieren, ohne dabei jedoch inklusive Schulangebote im Grundschulbereich außer Acht zu lassen. Da die derzeit gegebenen Bedingungen an allgemeinen Schulen von vielen Eltern und Schülern jedoch auch sehr skeptisch bewertet werden und zudem viele Eltern die Förderschule bewusst wählen, ist die Förderschule körperliche und motorische Entwicklung weiterhin als Wahlmöglichkeit eines schulischen Bildungsortes zu erhalten. Letzteres allerdings unter der Voraussetzung, dass sich die Förderschulen aktiv in inklusive Schulentwicklungsprozesse einbringen und die eigenen Schulen somit im Sinne der UN-Konvention weiterentwickeln (vgl. auch 10.5.5). Hierzu sowie zur Ermöglichung und zum Ausbau inklusiver Prozesse an allgemeinen Schulen ist von der Bildungspolitik unmittelbar ein geeigneter politischer Rahmen zu schaffen, der die verschiedenen Wahlmöglichkeiten sowie bestmögliche Bedingungen schulischer Inklusion – wie sie mit diesem Bericht vorliegen – absichert.

Folgende weitere Aspekte sollten für diesen Prozess von Seiten der Bildungspolitik berücksichtigt werden:

- Der Prozess einer inklusiven Schulentwicklung, die auch den Personenkreis der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung einbezieht, sollte in den kommenden Monaten überregional geplant und regional begonnen werden (vgl. auch 10.5.5, 10.5.6). Ziel muss es sein, dem bestehenden Wunsch nach inklusiven Bildungsangeboten umfassend nachzukommen.
- Dieser Prozess sollte fortlaufend wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden.
- In diesem Schulentwicklungsprozess sollten die in diesem Bericht umfassend dargestellten Gelingensbedingungen von Seiten der Bildungspolitik dauerhaft abgesichert werden.
- Weiterhin sollten Strukturen geschaffen werden, die die zukünftigen inklusiven Schulen vor Ort unterstützen, sich flexibel und dynamisch an die Bedarfe der Schüler anzupassen (Beratungssysteme für Lehrkräfte, Beratung zur Schaffung inklusiver Schulstrukturen, auf einzelne Schülergruppen bezogene fachkompetente Beratungslehrkräfte, Fort- und Weiterbildungsangebote, pflegerisches und therapeutisches Unterstützungssystem, Lehr- und Lernmittel, Hilfsmittel).
- Schaffung eines unabhängigen, neutralen und wohnortnahen Beratungssystems für Eltern, u.a. zu folgenden Bereichen:
 - o Beratung zum Förder- und Unterstützungsbedarf der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers (u.a. auch Therapie und Hilfsmittel)
 - o Beratung zur Schulortwahl
- Weiterentwicklung der allgemeinen Lehrerbildung (Grundlagen zum Umgang mit Heterogenität) sowie der sonderpädagogischen Lehrerbildung (erweitert um den Aspekt der Systemberatung).

- Gemeinsam mit den Kostenträgern die Entwicklung eines Konzepts zur Schaffung von Organisationsstrukturen für den angemessenen Einsatz von zukünftig besser qualifizierten Unterrichtsbegleitern in allgemeinen Schulen (Unterrichtsbegleiter als Unterstützer der gesamten Lerngruppe sowie einzelner Schüler, wann immer dies notwendig ist; kein nur personengebundener Einsatz; vgl. 10.5.5).

10.5.5 Empfehlungen für den Landschaftsverband Rheinland

Der Wunsch vieler Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern an den beteiligten LVR-Förderschulen nach inklusiven Schulangeboten, die eine hohe soziale und gleichermaßen unterrichtliche Qualität ermöglichen und absichern, ist ebenso vom Landschaftsverband Rheinland als Träger dieser und weiterer Förderschulen zu beachten und ernst zu nehmen. Ebenso zu berücksichtigen ist der Wunsch vieler Eltern, Schüler und Lehrkräfte zum Erhalt der Qualität des Förderangebotes innerhalb der LVR-Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung. Zur Umsetzung inklusiver Schulentwicklungsprozesse werden für den Landschaftsverband Rheinland als Auftraggeber der Studie folgende Vorschläge und Empfehlungen ausgesprochen:

Kurzfristige Handlungsschritte:

- Deutliche Positionierung: Eine klare Aussage seitens des LVR-Fachbereich Schulen, das Förderschulsystem in Richtung „Inklusion“ verändern zu wollen, gibt den einzelnen Schulen eine größere Planungssicherheit. Für die Einrichtungen wird diese Entwicklung zu Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft und somit auch zu Veränderungen der Arbeitsbedingungen der Mitarbeitenden führen. Die einzelnen Schulen sollten aktiv in regionale inklusive Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden oder diese Prozesse ggf. initiieren. Als Schulträger sollte sich der LVR in diese Entwicklung aktiv einbringen.
- Entwicklung einer Konzeption zur Umsetzung schulischer Inklusion:
 - o Entwicklung einer konkreten Zielvorstellung: Auf Basis der Forschungsergebnisse und in gemeinsamer Kooperation mit der Politik, Schulaufsicht, kommunalen Trägern, Vertretern der Schulformen, weiteren Fachkräften und Eltern sowie unter wissenschaftlicher Begleitung sollte zunächst geklärt werden, welche Möglichkeiten ein inklusives Schulsystem in NRW zulässt und welche Funktion den Förderschulen in einem inklusiven Schulsystem zukommt (vgl. insbesondere 10.5.6).
 - o Ziel dieser Konzeption sollte es sein, allgemeine Handlungsschritte im Sinne eines Leitfadens zu erarbeiten, auf dessen Basis inklusive Schulentwicklungsprozesse regional und somit flächendeckend ermöglicht und unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse ausgestaltet werden können.
 - o Die Konzeption könnte beispielsweise die Klärung folgender Fragen enthalten:
 - ✓ Wie kann in den einzelnen Regionen zunächst ein regionales (inklusives) Netzwerk geschaffen werden? / Wie können allgemeine Schulen für inklusive Schulentwicklungsprozesse gewonnen werden? / Welche weiteren Stellen und Einrichtungen sind hinzuziehen? / Welche Schulen öffnen sich für den Unterricht körper- und mehrfachbehinderter Schülerinnen und Schüler?
 - ✓ Wie lassen sich regionale Gegebenheiten am besten erfassen (Vorhandensein und Bedarf)?
 - ✓ Wie lassen sich die notwendigen, im Ergebnisteil des Forschungsprojektes benannten Bedingungen, regional jeweils umsetzen? Welche Gelingensbedingungen können mit Unterstützung des LVR kurz-, mittel- und langfristig geschaffen werden? / Welche Unterstützungssysteme benötigen die einzelnen Regionen?

Längerfristige Perspektive:

- Zunächst Weiterführung und Ausbau der Inklusionspauschale und stärkere Einbeziehung dieser in die Weitergestaltung des AO-SF (frühzeitige Einbeziehung des Landschaftsverbandes Rheinland). Erneute Evaluation der Inklusionspauschale in zwei bis drei Jahren mit dem Ziel, eine regional abgesicherte Finanzierung für die bisher aus der Inklusionspauschale erbrachten Aufwendungen anzustreben.
- Sicherstellung der therapeutischen und pflegerischen Grundversorgung in den Förderschulen des LVR.
- Fortbildungsprogramm für Lehrkräfte an Förderschulen und allgemeinen Schulen sowie für die technischen Mitarbeiter des LVR zu strukturellen Aspekten inklusiver Schulentwicklung.
- Entwicklung eines Fortbildungsangebotes für Unterrichtsbegleiter (sinnvoll erscheint ein Angebot für NRW in Kooperation mit dem Landschaftsverband Westfalen-Lippe).
- Verstärkte Kooperation mit bereits bestehenden integrativen/inkluisiven Schulen mit dem Ziel der Schaffung barrierefreier und räumlicher Strukturen und somit der Erweiterung der inklusiv unterrichteten Schülergruppe an diesen Schulen.
- Erhalt und Öffnung der derzeit bestehenden Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung und Anpassung der baulichen Situation im Verlaufe dieser Prozesse. Die im Forschungsprozess beteiligte Anna-Freud-Schule, Schule der Sekundarstufe I und II, könnte hier ihr Erfahrungswissen weitergeben, da sie sich bereits seit vielen Jahren in der Sekundarstufe-II für Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf geöffnet hat.
- Begleitung dieser Prozesse durch intensive Öffentlichkeitsarbeit.

10.5.6 Allgemeine Hinweise zur Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts weisen darauf hin, dass eine deutlich intensivere Weiterentwicklung schulischer Inklusionsangebote, die bestmögliche Lernbedingungen für die heterogene Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung ermöglicht, mittelfristig angestrebt und realisiert werden sollte. Hervorgehoben werden muss, dass dieser Wunsch von immerhin 37 % aller befragten Eltern an Förderschulen geäußert wird, obwohl ebenfalls 82 % der gleichen Elterngruppe ihr Kind derzeit wieder an der aktuellen Förderschule körperliche und motorische Entwicklung anmelden würden.

Die hier dargestellten Ergebnisse verweisen darauf, dass Inklusion auch als Vision einer Gesellschaft verstanden wird, in der das eigene Kind soziale Anerkennung erfährt und schulische Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten erhält, die den an der Förderschule bisher erfahrenen entsprechen und um den Aspekt einer größeren gesellschaftlichen Partizipation erweitert werden. Ebenso deutlich wird, dass für viele Eltern und Schüler in Förderschulen, ebenso aber für Lehrkräfte und Eltern an allgemeinen Schulen Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung derzeit noch einen wichtigen Beitrag zur schulischen Bildung der hier angesprochenen Schülergruppen leisten.

Insgesamt legen die Erkenntnisse des Forschungsprojekts keine spezifische Struktur eines zukünftig inklusiveren Bildungsangebotes nahe. Von bildungspolitischer Seite wurde im September 2010 das Modell der (Inklusiven) Schwerpunktschule eingebracht. Auch

Fleischhauer (2011) verweist auf die Möglichkeit einer derartigen Schulstruktur. Auf Basis der Ergebnisse des Forschungsprojekts wäre eine solche Schulstruktur durchaus zu begründen. Eine Inklusive Schwerpunktschule sollte im Interesse der hier befragten Schüler, Eltern und Lehrkräfte so aufgebaut sein, dass mehrere sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte unterschiedlicher Förderschwerpunkte dauerhaft und gemeinsam mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule sowie den notwendigen Therapie- und Pflegekräften in geeigneten Räumlichkeiten einer heterogenen Gruppe von Schülerinnen und Schüler, darunter auch Schülern mit schwereren Beeinträchtigungen, ein schulisches Angebot in einer allgemeinen Schule machen können. Mittelfristig müssen aus Sicht der Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung alle Gebäudebereiche barrierefrei sein. Möglicherweise werden Inklusive Schwerpunktschulen zu Beginn noch unterschiedliche „Züge“ aufweisen. Notwendig wird aber sicherlich eine kontinuierliche Annäherung der Gruppen der Schüler und Lehrkräfte, ebenso wie der der weiteren Mitarbeiter sein. Notwendig wären sicherlich auch dauerhafte oder zeitlich begrenzte Formen des gemeinsamen Unterrichts einzelner Schülerinnen und Schüler von Beginn an, gemeinsame Schulaktivitäten und Pausenzeiten und, vor allem, eine gemeinsame Konzeptentwicklung und Verantwortung aller Lehrkräfte der sich neu schaffenden Schule. Vorstellbar sind aber auch andere Modelle, die hier auf der Basis der Forschungsergebnisse, zu denen auch die Rezeption internationaler Modelle gehört, aufgelistet werden:

- Die Integration/Inklusion mehrerer Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung in allgemeinen Schulen des Wohnortes und deren Begleitung durch einen Beratungsdienst der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung.
- Die dauerhafte Verlagerung einzelner Klassen und der sie begleitenden Lehrkräfte und pflegerisch-therapeutischen Mitarbeiter der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung in eine allgemeine Schule und eine intensive Kooperation mit dem Ziel inklusiver Lern- und Sozialerfahrungen.
- Die Öffnung der Förderschule körperliche und motorische Entwicklung für alle Schülerinnen und Schüler, bei gleichzeitiger Standortverlagerung größerer Schülergruppen im Sinne einer Inklusiven Schwerpunktschule. Auf diese Weise würde sich die Förderschule ebenfalls in eine Inklusive Schule weiterentwickeln.
- Regional angemessene Strukturen, die auch unterschiedliche, klar abgesprochene und ausreichend abgesicherte Lösungen sowie zeitlich benannte Perspektiven der Schulentwicklung und Evaluation ermöglichen.

Abschließend soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass alle diese Handlungsmöglichkeiten nur zu bestmöglichen schulischen Bildungsangeboten im Sinne des Artikels 24 der UN-Rechtskonvention aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung führen werden, wenn sich die entwickelnden inklusiven Schulen und ebenso die Förderschulen sowie der LVR als deren Träger ihrer besonderen Verantwortung für diesen Schulentwicklungsprozess bewusst sind. Zudem müssen diese Prozesse durch klare bildungs- und finanzpolitische Entscheidungen dauerhaft abgesichert werden, damit zukünftig eine bestmögliche schulische Inklusion unter Beibehaltung des Rechts auf freie Wahl des schulischen Bildungsortes für alle Schülerinnen und Schüler verwirklicht werden kann.

11 Zusammenfassung der Ergebnisse in Leichter Sprache

- Welche Dinge sind wichtig, damit Schüler mit und ohne körperliche Behinderung **gemeinsam lernen** können?
- Welche Dinge sind wichtig, damit Schüler, die Hilfe brauchen, **am besten lernen** können?

Hier werden die **Ergebnisse** zusammen-gefasst.

Der **Landschafts-Verband** Rheinland hat 20 Förder-Schulen für Schüler mit einer Körper-Behinderung gebaut.

Er passt auf, dass dort alles gut funktioniert.

Ein **Landschafts-Verband** erfüllt wichtige öffentliche Aufgaben. Zum Beispiel in der Jugend-Hilfe und der Behinderten-Hilfe.

Im Jahr 2009 hat Deutschland einen **Vertrag** unterschrieben.

Darin steht:

Schüler mit Behinderung sollen gemeinsam mit allen anderen Schülern lernen können.

Das nennt man: **Inklusion**.

Das Wie-Wort dafür heißt: **inklusiv**.



Auch der **Landschafts-Verband** möchte sich an den **Vertrag** halten.

Er wollte herausfinden, wie junge Menschen mit und ohne eine Körper-Behinderung so gut wie möglich **zusammen lernen** können.

Also gab es **Forschung**.

Forschung

bedeutet:

Es wird nach neuem Wissen gesucht.

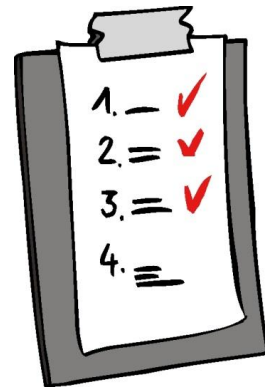
Forschungs-

Projekt bedeutet:

Die Forschung muss in einem bestimmten Zeit-Raum passieren und Ergebnisse liefern.

Die Forscher wollten heraus-bekommen:

- Was können wir aus anderen Ländern lernen?
- Was sagen Schüler mit einer Körper-Behinderung, denen es auf einer **allgemeinen Schule** gefällt?



Eine **allgemeine Schule** ist eine Schule, die alle Schüler besuchen können.

- Was sagen Schüler mit einer Körper-Behinderung, denen es auf einer allgemeinen Schule **nicht gefallen** hat?
- Was wünschen sich die Schüler, ihre Eltern und Lehrer, damit **Inklusion** gut funktioniert?
- Wollen Schüler mit mehreren Beeinträchtigungen und ihre Eltern eine **inklusive** Schule?
- Was denken Lehrer und Eltern über **Inklusion** in Schulen, die **noch nie** Schüler mit einer Körper-Behinderung unterrichtet haben?
- Was bedeuten die Ergebnisse für den **Landschafts-Verband** Rheinland und das **Kultus-Ministerium**?


Das **Kultusministerium** ist ein Ministerium.

Ein **Ministerium** ist die höchste **Behörde** eines Landes.

Das **Kultus-Ministerium** kümmert sich um Rechte und Gesetze, die die

	<p>Schule betreffen.</p> <p>Jedes Bundes-Land hat in Deutschland ein eigenes Kultus-Ministerium.</p>
--	--

Was können wir aus anderen Ländern lernen?

<p>In vielen Ländern der Welt lernen Schüler mit einer Körper-Behinderung oder mehreren Behinderungen zusammen mit anderen Schülern.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Manche Schüler mit einer Körper-Behinderung sind immer in der gemeinsamen Klasse. • Oft sind sie nur für wenige Stunden gemeinsam in der Klasse mit Schülern ohne Behinderungen. • Andere Schüler lernen aber immer in einer eigenen Klasse nur für Schüler mit Behinderungen. 	

Für Schüler mit einer **leichten Körper-Behinderung** ist es einfacher, eine **allgemeine Schule** zu besuchen.

Diese Schüler sagen aber:

- Ihre Lehrer wissen oft nicht, wie die **Hilfs-Mittel** funktionieren.
- Die Lehrer kennen sich oft nicht genauer mit ihrer Behinderung aus.
- Manche Schüler können nicht alle Räume benutzen und nicht bei allen Ausflügen mitmachen.
- **Nachteils-Ausgleiche** werden nicht genutzt.

Der **Nachteils-Ausgleich** ist ein Gesetz.

Darin steht:

Menschen mit Behinderung bekommen eine besondere Hilfe. Zum Beispiel mehr Zeit bei Tests.

Man muss diesen

Nachteils-Ausgleich aber beantragen.

Schüler mit einer **schweren Behinderung** fühlten sich auch meistens wohl.
Sie müssen aber oft noch **nach der Schule** ihre **Therapien** bekommen.



Ihre **Eltern** sind unsicher, ob sie **besondere Hilfen** für ihr Kind beantragen sollten.
Sie haben die **Sorge**, dass ihr Kind dann in eine **besondere Gruppe** für behinderte Schüler muss.



Viele Schüler wünschen sich einen **Lehrer**, der für sie da ist und sich mit ihrer Behinderung **auskennt**.
Dann müssen die Schüler nicht immer alles erklären.



Viele Schüler wollen in der Schule **mit-reden** bei Entscheidungen.

Das fanden die Forscher im Rheinland heraus:

Was sagen Schüler im Rheinland mit einer Körper-Behinderung, denen es auf einer inklusiven Schule gefällt?

Darum fühlen sich die Schüler mit einer Körper-Behinderung in **inkluisiven** Schulen sehr wohl:

- Sie haben **Freunde** und können gut lernen.
- Wenn es Probleme mit Mitschülern gibt, dann können sie Lehrer fragen. Die Lehrer **helfen** dann.
- Schüler in diesen Schulen finden es gut, dass oft **zwei Lehrer** gemeinsam unterrichten.
- In diesen Schulen arbeiten **Lehrer und Förder- Lehrer** gut zusammen.

Sie wissen, wann ein Schüler **Hilfe** im Unterricht braucht. Das **erklären** sie auch den Mitschülern.

- Die Schüler können gut ihre **Meinung** sagen.
- Sie brauchen wenig **Therapie** und fast keine **Pflege**.



Die Eltern haben viel dafür getan, dass ihre Kinder diese Schulen besuchen können.

Was sagen Schüler im Rheinland mit Körper-Behinderungen, denen es auf einer allgemeinen Schule nicht gefallen hat?

Manche Schüler haben zuerst eine **allgemeine Schule** besucht.

Dort ging es ihnen oft nicht gut.

Deshalb waren diese Schulen **keine** guten Orte zum Lernen:

- Die Lehrer achteten wenig auf sie. Sie wussten wenig über wichtige Hilfen im Unterricht.
- Sie kümmerten sich nicht um Streit in den Pausen.
- Der Unterricht war oft zu schnell.
- Oft mussten die Mütter helfen, wenn ein Schüler zur Toilette musste.



Oft hatten die Schüler noch mehr Probleme, die aber nicht beachtet wurden.

Mit der Zeit wollten viele lieber eine **Förder-Schule** besuchen. Dort fühlen sich viele dieser Schüler wohler.

Manche Schüler wären gerne nach der Grund-Schule auf einer **allgemeinen Schule** geblieben.

Aber sie und ihre Eltern fanden keine Schule, die einen **körper-behinderten** Schüler aufnehmen wollte.

Einige Schüler hatten auch **öfter** die Schule gewechselt:

Sie besuchten **zuerst** eine allgemeine Grundschule.

Dann wechselten sie auf eine **Förder-Schule**.

Weil sie dort nicht genug lernten, wechselten sie **wieder zurück** auf eine allgemeine Schule.

Dort wurde ihnen nicht geholfen. Sie fühlten sich nicht wohl.

Schließlich fanden sie eine **besondere Schule** für Schüler mit einer **Körper-Behinderung**.

Diese Schule liegt in **Köln**. Sie wird von Schülern mit Körper-Behinderung besucht.

Später kamen dann auch Schüler ohne eine Körper-Behinderung dazu. Jetzt lernen hier alle **zusammen**.

Hier fühlen sie sich jetzt sehr wohl.



Was wünschen sich die Schüler, ihre Eltern und Lehrer, damit Inklusion gut funktioniert?

Die Forscher kamen zu dem Ergebnis:

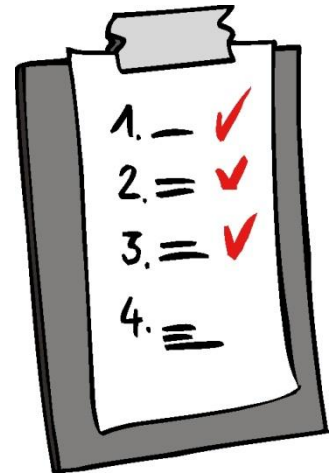
Schüler mit einer Körperbehinderung können gut in einer **inklusiven** Schule lernen.

Damit das gut klappt, muss es aber bestimmte Sachen geben:

- In jeder Klasse sollen eine Lehrerin der allgemeinen Schule und eine Sonder-Pädagogin gut und oft **zusammen-arbeiten**.
- Es wäre gut, wenn in einer großen Schule immer mehrere **Sonder-Pädagoginnen, Therapeutinnen** und **Pflegerinnen** arbeiten können.
- Alle Lehrerinnen müssen über die **Probleme** einer Behinderung etwas **wissen**.
- Die **Klassen** sollen kleiner sein.

Sie sollen nicht mehr als **24 Schüler** haben

- Bei Problemen mit Mitschülern müssen die Lehrer den Schülern **zuhören**.
- Man muss in der Klasse über **besondere Hilfen** für behinderte Schüler reden können. Damit müssen die Schüler mit Behinderung **einverstanden** sein.
- Es ist gut, wenn mehrere Schüler mit Behinderungen an einer Schule lernen und leben.
- **Unterrichts-Begleiter** können eine Hilfe für



<p>alle Schüler sein.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehrer sollten wissen, wie alle Schüler gut lernen können. • Schüler sollten ihre Therapie und Pflege in der Schule bekommen. 	
---	--

Wollen Schüler, die mehrere Beeinträchtigungen haben und ihre Eltern eine inklusive Schule?

<p>Die Schüler, die nur eine Körper-Behinderung haben und eine inklusive Schule besuchen, finden ihre Schulen sehr gut.</p>	
<p>Auch ihre Mitschüler ohne Behinderung finden es gut, gemeinsam mit allen lernen zu können.</p>	
<p>Auch die Eltern dieser Schulen schlagen vor, dass bald noch mehr Schulen Inklusion machen.</p>	
<p>Die Lehrer in den inklusiven Schulen können sich gut vorstellen, noch mehr Schüler mit einer Körper-Behinderung zu unterrichten.</p>	

Gleichzeitig sind die Lehrer auch **unsicher**, wenn Schüler sehr viel Hilfe brauchen.

Sie können sich eine **Inklusion** von **allen** Schülern nur vorstellen, wenn alles so gut **ein-gerichtet** ist, wie in den **Förder-Schulen**.

In den **Förder-Schulen** konnten nicht alle Schüler befragt werden.

Es gibt Schüler, die **sehr schwer behindert** sind. Diese Schüler konnten deshalb bei unserer Befragung **nicht** mitmachen.

Aber Insgesamt wurden mehr als **400 Frage-Bögen** von den Schülern an Förder-Schulen ausgefüllt.





Das stand in den ausgefüllten Frage-Bögen der **Schüler**:



Fast die Hälfte der Schüler kann sich vorstellen, eine inklusive Schule zu besuchen.

Aber:

- Sie möchten gut unterrichtet werden.
- Sie möchten, dass man sich um sie kümmert.

<ul style="list-style-type: none"> • Sie möchten in der Schule auch Therapie bekommen. • Sie freuen sie darauf, andere Schüler kennen zu lernen. 	
<p>Ein Viertel der Schüler möchte in jedem Fall weiter die Förder-Schule besuchen.</p>	
<p>Ein Teil der Schüler ist sich nicht sicher.</p>	
<p>Die Eltern aller Förder-Schulen wurden auch befragt.</p>	
<p>Das stand in den ausgefüllten Frage-Bögen der Eltern:</p>	
<p>Fast die Hälfte der Eltern wünscht sich eine gute inklusive Schule.</p> <p>Viele Eltern hoffen, dass es bald mehr inklusive Schulen gibt.</p> <p>Die Lehrer sollen sich dort gut um ihr Kind</p>	

kümmern.

Viele Eltern wollen auch die Förder-Schule wählen können.

Sie finden die Förderschulen gut für ihr Kind.

Was denken Lehrer über Inklusion in Schulen, die noch nie Schüler mit einer Körper-Behinderung unterrichtet haben?

Die Forscher haben auch **Lehrer** an Schulen befragt, die noch nie körper-behinderte Schüler unterrichtet haben.



Die Lehrer sagen:

- Viele können sich vorstellen, körper-behinderte Kinder in ihrer Klasse zu haben.
- Sie sind aber unsicher, wenn Schüler stärker behindert sind.
- Darum glauben einige Lehrer:

Schüler mit schweren Behinderungen sollen auch in Zukunft in Förder-Schulen lernen.

- Die Lehrer wünschen sich Fort-Bildungen, bevor sie die Schüler aufnehmen.



- Sie wollen kleinere Klassen unterrichten.

Was alle Eltern gesagt haben:

Alle Eltern sagen:

- Sie finden die Arbeit der Lehrer gut. In den guten inklusiven Schulen und in den Förder-Schulen.
- Viele wünschen sich eine inklusive Schule. Sie finden es gut, wenn alle Schüler zusammen lernen und leben können.
- Die Eltern wissen aber auch: Eine gute inklusive Schule kostet viel Geld.
- Wichtiger ist aber noch, dass die Lehrer in allen Schulen die Schüler mit Behinderung **gut aufnehmen**.



Wenn eine Schule **Inklusion** einführen will, müssen die **Politiker** sehr stark dabei helfen.



Was bedeutet das für den Landschafts-Verband Rheinland und das Kultus-Ministerium?

<p>Schüler mit einer Körper-Behinderung können oft schon gut eine allgemeine Schule besuchen.</p> <p>Aber wenn ein Schüler noch andere Probleme hat oder Therapie oder Pflege braucht, geht das oft noch nicht. Dann müssen auch die Eltern noch helfen, damit das gut klappt.</p>	
<p>Das soll in Zukunft anders werden:</p> <ul style="list-style-type: none">• Der Landschafts-Verband Rheinland und das Kultus-Ministerium sollen alles tun, damit alle Schüler auch ohne die Hilfe ihrer Eltern inklusiv gut lernen können.• Viele Schüler und Eltern wünschen sich eine inklusive Schule.• Andere Schüler und Eltern wünschen sich die Förderschule. <p>Wir sehen:</p> <p>Es gibt zur Zeit keine Lösung, die für alle Schüler passt.</p> <p>Es ist aber wichtig, dass mehr Schulen</p>	

Inklusion machen.

Viele Eltern und Lehrer an den allgemeinen Schulen können sich das auch gut vorstellen.
Diesen Schulen muss man dann besonders helfen.

Das würde uns freuen:

- wenn bald mehr Schüler mit einer **Körper-Behinderung** oder einer **Mehrfach-Behinderung** auf inklusive Schulen gehen können
- wenn alle Schüler **wählen** können, auf welche Schule sie gehen wollen
- wenn alle Schüler an allen Schulen gern und viel lernen
- wenn Schüler mit einer Körper-Behinderung gute **Freunde** in ihrer Schule finden



Köln & Würzburg, Juni 2012

Bilder: © Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.

Zusammenfassung der Ergebnisse in Leichter Sprache: Lisa Müller

12 Resümee

Der hier vorgelegte Forschungsbericht dokumentiert alle Bestandteile des auf zwei Jahre angelegten Forschungsprojekts.

Erstmals wurden für den Personenkreis der Schülerinnen und Schüler mit körperlichen und mehrfachen Beeinträchtigungen bzw. einem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung alle dem Forschungsteam bekannten internationalen Studien vorgestellt und analysiert. Der Forschungsbericht enthält hierzu eine knappe Zusammenfassung. Die vollständige Dokumentation findet sich in Walter-Klose (2012).

Der in diesem Forschungsprojekt angewandte vergleichende Zugang zu Gelingensbedingungen über geglückte, aber auch abgebrochene integrative/inklusive Erfahrungen wurde erstmalig angewandt und ermöglicht die differenzierte Dokumentation von Gelingens- oder auch Qualitätsbedingungen schulischer Integration/Inklusion für die hier im Fokus stehende Personengruppe in einem innerhalb der bisher vorliegenden qualitativ angelegten Inklusionsforschung nicht bekannten Ausmaß.

Die Erweiterung der Erkenntnisse auf zahlreiche Personengruppen durch eine standardisierte Befragung, in der zahlreiche weitere qualitative Frageformate integriert waren, ist in dieser Form bisher nicht realisiert worden. Zudem können durch die Anlage der standardisierten Befragung Elemente einer Schulentwicklungsperspektive eingebracht werden, die in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland bisher nicht gegeben ist. Erstmals konnten Eltern und Lehrkräfte aller Schulformen, die bisher keine Erfahrungen mit dieser Schülergruppe oder integrativen/inklusiven Unterrichtsangeboten gemacht haben, einbezogen werden. Nicht zuletzt wurden in dieser Studie Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung einbezogen, die ihre Einstellungen und Wünsche zu den gegenwärtig diskutierten bildungspolitischen Fragestellungen einbrachten.

Die Evaluation der Inklusionspauschale des Landschaftsverbands Rheinland sowie die Erstellung einer Handreichung zur Gestaltung inklusiver Lernbedingungen stellten kleinere Teilprojekte dar. Mit der Inklusionspauschale wurde eine von Seiten des LVR bereits eingeleitete Maßnahme zur Unterstützung inklusiver Prozesse untersucht. Im Fall der Handreichung, die entwickelt, aber innerhalb des Forschungszeitraumes nicht erprobt werden konnte, empfiehlt es sich, diese auch unter Einbeziehung weiterer Vorlagen weiterzuführen und wissenschaftlich zu begleiten.

So erfreulich aus Sicht des Forschungsteams das hier dokumentierte differenzierte und triangulatorisch angelegte forschungsmethodische Vorgehen auch war, so konzentriert musste die Auswertung der Forschungsergebnisse stattfinden. Der Auftraggeber war daran interessiert, kurzfristig Erkenntnisse zu erhalten, die für die weitere Ausgestaltung der schulischen Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf körperliche und motorische Entwicklung klare Perspektiven eröffnen. Aus diesem Grund konzentriert sich der hier vorgelegte Forschungsbericht auf die Darstellung der wesentlichen Ergebnisse und Aussagen. Zahlreiche weitere Fragen, die mit Hilfe der vorliegenden Untersuchungsergebnisse differenziert bearbeitet werden können, werden in kleineren Veröffentlichungen in naher Zukunft der Fachöffentlichkeit bekannt gemacht. Auch wenn das Forschungsprojekt einen mehrperspektivischen Blick auf Fragen der Integration/Inklusion körper- und mehrfachbehinderter Schülerinnen und Schüler eröffnet, so sollen doch die

Grenzen dieses Ansatzes skizziert und Perspektiven weiterer Forschungen aufgezeigt werden.

Der gewählte methodische Ansatz ist trotz seiner Differenziertheit ein deskriptiver, der alle Erkenntnisse zu jeweils einem Zeitpunkt erfasst. Eine prozessorientierte Erhebung von Daten sowohl im sozialen als auch im Leistungsbereich war im Rahmen dieses Ansatzes sowie des Zeitraumes nicht möglich.

Im Rahmen der vorliegenden Studie konnten weiterhin keine Daten zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler erhoben werden, obwohl die Frage der nicht optimal realisierten Leistungsmöglichkeiten in mehreren internationalen Studien angesprochen wird. Eine, auch im internationalen Vergleich, differenzierte Studie hierzu legte Haupt (1974) bereits in den siebziger Jahren für den deutschen Sprachraum vor. Ein Forschungsvorhaben zur Leistungsentwicklung dieser Personengruppe im Kontext inklusiver Lernbedingungen in den nächsten Jahren wäre sicherlich lohnend.

Auf einen weiteren Aspekt, soll an dieser Stelle aufmerksam gemacht werden. Die qualitativen Interviews mit Eltern von Schülerinnen und Schülern, die aus einem integrativen Setting an die Förderschule wechselten, dokumentieren zum Teil dramatisch zu nennende Situationen, die darauf schließen lassen, dass zahlreiche Schülerinnen und Schüler unter den geschilderten Bedingungen gelitten haben. Trotzdem weisen die durch die Schüler in der standardisierten Befragung vorgenommenen Einschätzungen der früheren integrativen Lernsituation tendenziell eher auf positive Erinnerungen mit Lehrkräften und Mitschülern hin. Für Fragen der didaktisch-methodischen Einbeziehung der besonderen Unterstützungsbedürfnisse der Schüler gilt dies weniger. Inwiefern hier subjektive Verzerrungen aufgrund der retrospektiven Befragung von Bedeutung sind, kann nicht beurteilt werden. Es kann auch nicht darum gehen, diese Forschungsergebnisse in die eine oder andere Richtung zu interpretieren. Sie sind zur Kenntnis zu nehmen und in die aktuellen Diskussionen einzubeziehen, ebenso wie alle anderen Ergebnisse des Forschungsprojektes. Das hier geschilderte Problem verweist allerdings auf einen weiteren Forschungsbedarf, demnach Schüler in gelingenden und schwierigen integrativen/inkluisiven Schulsituationen über einen längeren Zeitraum zu begleiten wären. Auf diese Weise könnte dokumentiert werden, welche Wirkungen die aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen für unterschiedliche Schülergruppen entfalten werden.

Wir möchten uns zum Abschluss dieses Forschungsberichts, auch wenn dies bereits zu Beginn geschehen ist, noch einmal ganz herzlich bei allen Beteiligten bedanken, nicht zuletzt auch bei den Fachkolleginnen und Kollegen, mit denen wir im Verlaufe des ersten Halbjahres das Forschungsdesign kritisch diskutieren und entgegen ersten Planungen teilweise modifizieren konnten. Die Offenheit des Auftraggebers für eine derartige Herangehensweise soll an dieser Stelle noch einmal erwähnt werden. Dies gilt auch für dessen Offenheit gegenüber allen Aspekten und Schlussfolgerungen, die sich aus den Forschungsergebnissen ableiten lassen.

Wir hoffen, dass die Ergebnisse des Forschungsprojektes, bei der (Weiter)-Entwicklung qualitativ hochwertiger inklusiver Lernbedingungen im Sinne des Artikels 24 der UN-Konvention berücksichtigt werden. Über viele Jahre hinweg war die heil- bzw. sonderpädagogische, aber auch die integrationspädagogische Diskussion vom Für und Wider einer inklusiven Schulentwicklung geprägt. Mit dem hier vorgelegten Forschungsansatz wurde versucht, dieses Gegeneinander zu überwinden und Perspektiven aufzuzeigen, wie eine engagierte Weiterentwicklung der pädagogischen Angebote für

Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen und unterschiedlichen Unterstützungsbedürfnissen gestaltet werden kann.

Würzburg, im Juni 2012

Reinhard Lelgemann

Jelena Lübbecke

Philipp Singer

Christian Walter-Klose

13 Literaturverzeichnis

- Amrhein, B. (2011): Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bergeest, H., Boenisch, J. & Daut, V. (2011): Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Best, G. A. (1977): Mainstreaming characteristics of orthopedically handicapped students in California. *Rehabilitation Literature*, 38 (6-7), 205-209.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“. In: *Behinderte*. 4/5, 2-13.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Partizipation in der Schule der Vielfalt entwickeln. Veröffentlichung im Arbeitsgebiet Rehabilitations- und Integrationspädagogik, Ines Boban & Andreas Hinz, Universität Halle-Wittenberg. Halle.
- Bortz, J. & Döring, N. (2009): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. überarb. Aufl., Nachdr.. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bundesgesetzblatt (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin. 1419-1456.
- Carr, J., Halliwell, M. D. & Pearson, A. M. (1983): Educational Attainments of Spina Bifida Children Attending Ordinary or Special Schools. *Special Education*, 10 (3), 22-24.
- Cavet, J. (2000): "It's a delicate thing": Coping with a hidden disability in mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 27 (3), 154-159.
- Center, Y. & Ward, J. (1984): Integration of Mildly Handicapped Cerebral Palsied Children into Regular Schools. *The Exceptional Child*, 31 (2), 104-113.
- Dev, P. C. & Belfiore, P. J. (1996): Mainstreaming Students with Disabilities: Teacher Perspectives in India. Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, 1.4 to 5.4., Orlando, Florida.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A., Hornstein, W., Terhart, E. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 73-92.
- Ditton, H. (2009): Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: Buer, J. v. & Wagner, C. (Hrsg.) (2009): *Qualität von Schule*. Ein kritisches Handbuch, 83-92. Frankfurt: Peter Lang.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dugger Wadsworth, D. & Knight, D. (1999): Preparing the Inclusion Classroom for Students with Special Physical and Health Needs. In: *Intervention in School and Clinic*. 34. 3, 170-175.

Egilson, S. T. & Traustadottir, R. (2009a): Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), 21-36.

Enell, N. C. (1982): *The Effects of Regular Classroom Integration for Special Education Students with Visual, Auditory, Physical and Mental Impairments*. Forschungsbericht des Office of Special Education, California State Department of Education. Zugriff am 1.5.2011 von <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED229963>

Fleischhauer, R. (2011): Unterricht für viel bald gemeinsam. In: Städte- und Gemeindetag. 12, 12-14.

Flick, U. (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.

Fuchs, P. (2001): „Körperbehinderte“ zwischen Selbstaufgabe und Emanzipation: Selbsthilfe – Integration – Aussonderung. Neuwied. LuchterhandVerlag.

Fuchs-Heinritz, W. (2000): *Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden*. 2. überarb. und erw. Aufl.. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gregory, J. W., Fairgrieve, E. M., Anderson, D. M. & Hammond, H. F. (1992): Therapy needs of children in main-stream education. *British Journal of Occupational Therapy*, 55 (7), 271-274.

Gregory, J. F., Shanahan, T. & Walberg, H. (1987a): A Descriptive Profile of Mainstreamed Orthopedically Handi-capped Tenth Graders. *Journal of Research and Development in Education*, 20 (3), 49-56.

Gregory, J. F., Shanahan, T. & Walberg, H. (1987b): Orthopaedically handicapped students in public and private high schools. *Exceptional Child*, 34 (2), 85-92.

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. In: VHN. 2. 2012, 124-135.

Hardt, K., Rummel, M. K. & Lelgemann, R. (2008): Die Schule für Körperbehinderte – Geschichte und Gegenwart aus der Perspektive ehemaliger Schulleiter. In: *ZfH*. 59, 268-277.

Haupt, U. (1974): *Dysmelie-Kinder am Ende der Grundschulzeit. Eine exemplarische Untersuchung an körperbehinderten Kindern in Normalschulen*. Neuburgweier: Schindele Verlag.

Haupt, U. (1982): Veränderungen der Schülerschaft in Körperbehindertenschulen – Notwendigkeit der Entwicklung von neuen Konzepten. Teil I und II. In: *Sonderpädagogik* 3, 97-102 und 4, 174-180.

Haupt, U. (1997): Eltern berichten über Erfahrungen mit der Schule ihrer körperbehinderten Kinder. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (4), 152-156.

Haupt, U. & Gärtner-Heßdörfer, U. (1986): *Integration körperbehinderter Schüler in das Gymnasium. Bericht über einen Schulversuch*. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag.

- Hemmingsson, H. & Borell, L. (2002): Environmental barriers in mainstream schools. *Child*, 28 (1), 57-63.
- Hemmingsson, H., Gustavsson, A. & Townsend, E. (2007): Students with Disabilities Participating in Mainstream Schools: Policies that Promote and Limit Teacher and Therapist Cooperation. *Disability & Society*, 22 (4), 383–398.
- Hemmingsson, H., Lidström, H. & Nygård, L. (2009): Use of assistive technology devices in mainstream schools: Students' perspective. *American Journal of Occupational Therapy*, 63 (4), 463-472.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 354-361.
- Hussy, W. & Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010): *Psychologie als eine empirische Wissenschaft. Kapitel 1.* Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Jennessen, S. (2010): Spezifik in einer Pädagogik der Vielfalt. Schulische Inklusion körperbehinderter Kinder und Jugendlicher. In: Jennessen, S., Lelgemann, R., Ortland, B. & Schlüter, M. (2010): *Leben mit Körperbehinderung. Perspektiven der Inklusion.* Stuttgart: Kohlhammer, 120-134.
- Jones, D. E., Clatterbuck, C. C., Marquis, J., Turnbull III, H. R. & Moberly, R. L. (1996): Educational Placements for Children Who Are Ventilator Assisted. *Exceptional Children*, 63 (1), 47-57.
- Kelle U. & Kluge S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2., überarb. Aufl.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Zugriff am 6.1.2012 von <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Bremen%20Wv%20End%201-11%20End.pdf>
- Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. überarb. Aufl.* Weinheim und Basel: Beltz.
- Lelgemann, R. (2010): *Körperbehindertenpädagogik. Didaktik und Unterricht.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Lelgemann, R. & Fries, A. (2009): Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklung in Bayern – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. In: *ZfH*. 60, 213-223.
- Lelgemann, R. & Quandt, J. (2009): *Wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs Konduktive Außenklasse des Förderzentrums körperliche und motorische Entwicklung Aschau in der Grundschule Am Turner Hölzl, Rohrdorf. Unveröffentlichter Forschungsbericht.* Zugriff am 18. April 2011 von http://www.sonderpaedagogik-k.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/sopaed2_200907_xx_forschungsbericht.pdf

Leigemann, R. & Quandt, J. (2010): Das bayerische Außenklassenmodell als Möglichkeit der Integration körperlich und mehrfach beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler. Ergebnisse der Begleitung einer konduktiv gestalteten Außenklasse. Zeitschrift für Heilpädagogik, 61 (6), 221-229.

Lightfoot, J., Wright, S. & Sloper, P. (1999): Supporting pupils in mainstream school with an illness or disability: Young people's views. Child: Care, Health and Development, 25 (4), 267-283.

Llewellyn, A. (2000): Perceptions of mainstreaming: a systems approach. Developmental Medicine & Child Neurology, 42, 106-115.

Maier-Michalitsch, N. (2009): Physiotherapie an Schulen für Körperbehinderte – Im Spannungsfeld von Medizin und Pädagogik. Eine theoretische und empirische Auseinandersetzung. Oberhausen. ATHENA.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualis. und überarb. Aufl.. Weinheim und Basel: Beltz.

Meyer-Drawe, K. (1993): Der Beitrag einer Phänomenologie der Intersubjektivität zu Konzeptionen integrativen Unterrichts. Eine Rede für Jakob Muth. In: Gehrmann, P./Hüwe, B. (1993): Forschungsprofile der Integration von Behinderten: Bochumer Symposium 1992. Essen: Neue-Dt.-Schule-Verl.-Ges., 28-33.

MSW NRW (2012): Statistische Übersicht – Statistik-TELEGRAMM Schuljahr 2011/12. Düsseldorf.

Muckel, P. (2011): Die Entwicklung von Kategorien mit der Methode der Grounded Theory. In: Mey, G. & Mruck, K. (2011): Grounded Theory Reader. 2. aktualis. und erw. Aufl..Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 333-352.

Mukherjee, S., Lightfoot, J. & Sloper, P. (2000): The inclusion of pupils with a chronic health condition in main-stream school: What does it mean for teachers? Educational Research, 42 (1), 59-72.

Ortmann, M. (1999): Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung. In: Ortmann, M. & Myschker, N. (Hrsg.) (1999): Integrative Pädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 112-149.

Pivik, J., McComas, J. & LaFlamme, M. (2002): Barriers and Facilitators to Inclusive Education. Exceptional Children, 69 (1), 97–108.

Popper, K. R. (2010): Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie aufgrund von Manuskripten aus den Jahren 1930 – 1933. Tübingen: Mohr Siebek.

Prellwitz, M. & Tamm, M. (2000): How Children with Restricted Mobility Perceive their School Environment. Scandinavian Journal of Occupational Therapy (7), 165-173.

Reichl, M. (2008): Behinderung im Dritten Reich aus der Sicht betroffener Menschen. Ausgesondert – Vernichtet – Vergessen. Rimpar: edition von freisleben.

Schmuhl, H.-W., Winkler, U. (2010): Gewalt in der Körperbehindertenhilfe. Das Johanna-Helene-Heim in Volmarstein von 1947 bis 1967. Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte.

- Schriber, S. (2011): Merk-Blatt - Ein Kind mit einer Körperbehinderung in der Klasse. In: Schriber, S. & Schwere, A. (2011): Spannungsfeld schulische Integration. Impulse aus der Körperbehindertenpädagogik. Bern: Edition SZH/CSPS, 219-226.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2012): Sonderpädagogische Förderung in Schulen. Dokumentationen. Bonn.
- Seymour, H., Reid, G. & Bloom, G. A. (2009): Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26 (3), 201-219.
- Shevlin, M., Kenny, M. & McNeela, E. (2002): Curriculum access for pupils with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 17 (2), 159-169.
- Stadler, H. & Wilken, U. (2004): Pädagogik bei Körperbehinderung. Band 4 der Studentexte zur Geschichte der Behindertenpädagogik. Weinheim: Kohlhammer-Verlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Seymour, H., Reid, G. & Bloom, G. A. (2009): Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26 (3), 201-219.
- Shevlin, M., Kenny, M. & McNeela, E. (2002): Curriculum access for pupils with disabilities: An Irish perspective. *Disability & Society*, 17 (2), 159-169.
- Statistisches Bundesamt (2011): *Bildungsstand der Bevölkerung*. Wiesbaden.
- Waldenfels, B. (2002): *Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie - Psychoanalyse – Phänomenotechnik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Walter-Klose, Chr. (2012): *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung*. Oberhausen: ATHENA.
- Willard-Holt, C. (1993): *The School Experience for Gifted Students with Cerebral Palsy*. Paper presented at the Annual Conference of the American Education Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
- Wilken, U. (1993): Zur geschichtlichen Entwicklung von Körperbehinderten-Selbsthilfe-Vereinigungen. In: Heiden, H.-G., Simon, G. & Wilken, U. (1993): *Otto Perl und die Entwicklung von Selbstbestimmung und Selbstkontrolle in der Körperbehinderten-Selbsthilfe-Bewegung*. Krautheim: Eigenverlag des Bundesverbandes Selbsthilfe Körperbehinderter e.V., 49-71.
- Witzel, Andreas (1985): *Das problemzentrierte Interview*. In: Jüttemann, G. (Hrsg.) (1985): *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, Weinheim und Basel: Beltz, 227-256.
- Witzel, A. (2000): *Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), Art. 22. Zugriff am 26.01.2012 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>
- Wocken, H. (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Edition Hamburger Buchwerkstatt. Feldhaus Verlag.

Yude, C. & Goodman, R. (1999): Peer Problems of 9- to 11-year-old children with hemiplegia in mainstream schools. Can these be predicted? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, 4-8.

14 Anhang

MUSTER

EvaSys

SchülerInnen Förderzentrum

Electric Paper

Universität Würzburg
Landschaftsverband Rheinland

Forschungsprojekt
schulische Inklusion



Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Persönliche Angaben

1.1 **Geschlecht** männlich weiblich

1.2 **Wie alt bist Du?**

2. In welchem der folgenden Bereiche brauchst Du in der Schule Hilfe?

keine Hilfe
wenig Hilfe
mittel
viel Hilfe
sehr viel Hilfe

2.1 Beim An-/Ausziehen der Kleidung

2.2 Beim Essen und Trinken

2.3 Beim Waschen und auf der Toilette

2.4 Bei der Fortbewegung

2.5 Beim Schreiben

2.6 Beim Lesen

2.7 Beim Rechnen

2.8 Beim Sprechen

3. Welche der folgenden Therapien bekommst Du in der Schule?

3.1 Physiotherapie / Krankengymnastik ja nein

3.2 Ergotherapie ja nein

3. Welche der folgenden Therapien bekommst Du in der Schule? [Fortsetzung]

3.3 Sprachtherapie (Logopädie)

ja

nein

3.4 Sonstige

3.5 Wie wäre es für Dich, die Therapien in der Freizeit zu bekommen?

 sehr gut schlecht gut sehr schlecht mittel

3.6 Warum? (zu 3.5)

4. Bitte mache bei jeder Frage immer nur ein Kreuz an der für Dich entsprechenden Stelle.

4.1 Ich fühle mich in meiner Schule

 sehr wohl eher unwohl wohl völlig unwohl mittel

4.2 Ich fühle mich in meiner Klasse

 sehr wohl eher unwohl wohl völlig unwohl mittel

4.3 Der Unterricht in meiner Klasse gefällt mir

 sehr gut eher nicht gut überhaupt nicht mittel

4.4 Ich bekomme Unterstützung, wenn ich Fragen oder Lernprobleme im Unterricht habe

 immer eher selten häufig nie manchmal

MUSTER

4. Bitte mache bei jeder Frage immer nur ein Kreuz an der für Dich entsprechenden Stelle. [Fortsetzung]

4.5 Ich fühle mich überwiegend gerecht bewertet immer häufig manchmal
 eher selten nie

4.6 Hast Du das Gefühl, Deine Lehrer nehmen Dich mit Deinen Stärken und Schwächen ernst? immer häufig manchmal
 eher selten nie

5. Im Folgenden möchten wir gerne etwas über Dich selbst erfahren. Bitte kreuze jeweils an, inwiefern die Aussage zutrifft. Bitte mache auch hier wieder immer nur ein Kreuz.

5.1 Die Pausen gefallen mir *nie* *selten* *manchmal* *oft* *immer* *weiß nicht*

5.2 Ich wünsche mir in der Schule mehr Freunde.

5.3 Ich werde in der Schule geärgert

5.4 Wenn ich geärgert werde oder es andere Probleme mit Mitschülern gibt, kann ich meine Lehrer ansprechen.

5.5 Ich treffe mich in meiner Freizeit mit meinen MitschülerInnen...

5.6 Hast Du Freunde dort, wo Du wohnst? ja nein

5. Im Folgenden möchten wir gerne etwas über Dich selbst erfahren. Bitte kreuze jeweils an, inwiefern die Aussage zutrifft. Bitte mache auch hier wieder immer nur ein Kreuz. [Fortsetzung]

5.7 Wenn nein (5.6), woran könnte das liegen? (Mehrfachnennung möglich)

keine Zeit, da der Schulalltag so lang ist

Ich weiß nicht, ob sie etwas mit mir zu tun haben wollen.

Sie haben mir deutlich gemacht, dass sie nichts mit mir zu tun haben wollen.

Es ist schwierig wegen der Pflegesituation.

Es ist schwierig, weil sie weit weg wohnen.

weiß nicht/sonstiges

6. Fragen zur allgemeinen Schule

6.1 Bist Du schon einmal auf eine allgemeine Schule gegangen?

ja

nein

sehr gut
gut
mittel
eher schlecht
sehr schlecht

6.2 Wenn ja (6.1), wie waren dort Deine Erfahrungen mit den Lehrkräften?

6.3 Wenn ja (6.1), wie waren dort Deine Erfahrungen mit den MitschülerInnen?

6.4 Wenn ja (6.1), wie waren dort Deine Erfahrungen mit dem Unterrichtsstoff und dem Lerntempo?

6.5 Hast Du dort sonstige Erfahrungen gemacht? Bitte benenne diese Erfahrungen kurz.

7. Wenn Du eine allgemeine Schule besuchen würdest, was wäre Dir dann wichtig?

gar nicht wichtig
weniger wichtig
mittel
wichtig
sehr wichtig

7.1 Dass ich zu allen Räumen kommen kann

7.2 Ausreichende Anzahl an Lehrkräften

7.3 Mitarbeiter, die etwas über meine Behinderung wissen

7.4 Gute Pflegesituation

7.5 Ein gutes Angebot an Hilfsmitteln

7.6 Kleine Klassengrößen

7.7 Gute Kontakte zu Mitschülern

7.8 Die Anwesenheit von anderen Schülern und Schülerinnen mit Behinderung

7.9 Rücksicht auf mein persönliches Lern- und Schreibtempo

7.10 Gutes Therapieangebot

7. Wenn Du eine allgemeine Schule besuchen würdest, was wäre Dir dann wichtig? [Fortsetzung]

7.11 Gibt es noch etwas, das Dir wichtig wäre?

8. Abschließende Fragen

8.1 In der Schulpolitik wird gerade darüber gesprochen, dass in Zukunft alle Schülerinnen und Schüler ein und dieselbe Schule besuchen sollen. Das nennt man Inklusion. Wie findest Du diese Überlegungen?


- | | | |
|--------------------------------------|--|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sehr gut | <input type="checkbox"/> gut | <input type="checkbox"/> mittel |
| <input type="checkbox"/> weniger gut | <input type="checkbox"/> gar nicht gut | <input type="checkbox"/> weiß nicht |

8.2 Wenn Du die Wahl hättest, würdest Du dann gerne eine Schule besuchen, an der Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen?

- | | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ja | <input type="checkbox"/> vielleicht | <input type="checkbox"/> nein |
| <input type="checkbox"/> weiß nicht | | |

Herzlichen Dank für Deine Mitarbeit!

MUSTER

EvaSys	SchülerInnen Integrative Schule	Electric Paper
Universität Würzburg Landschaftverband Rheinland	Forschungsprojekt schulische Inklusion	

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Persönliche Angaben

1.1 **Geschlecht** männlich weiblich

1.2 **Wie alt bist Du?**

1.3 **Ich habe eine schwere chronische Krankheit** (z.B. Erkrankung der inneren Organe). ja nein

1.4 **Ich habe eine körperliche Behinderung.** ja nein

1.5 **Ich habe eine andere Behinderung als eine körperliche Behinderung.** ja nein

1.6 **Ich gehe in eine Klasse, in der Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung dauerhaft gemeinsam lernen.** ja nein

2. Bitte mache bei jeder Frage immer nur ein Kreuz an der für Dich entsprechenden Stelle.

2.1 **Ich fühle mich in meiner Schule** sehr wohl wohl mittel
 eher unwohl völlig unwohl

2.2 **Ich fühle mich in meiner Klasse** sehr wohl wohl mittel
 eher unwohl völlig unwohl

2.3 **Der Unterricht in meiner Klasse gefällt mir** sehr gut gut mittel
 eher nicht überhaupt nicht

2.4 **Ich bekomme Unterstützung, wenn ich Fragen oder Lernprobleme im Unterricht habe.** immer häufig teils/teils
 eher selten nie

2.5 **Ich fühle mich überwiegend gerecht bewertet.** immer häufig teils/teils
 eher selten nie

2.6 **Hast Du das Gefühl, Deine Lehrkräfte nehmen Dich mit Deinen Stärken und Schwächen ernst?** immer häufig teils/teils
 selten nie

2.7 **Wenn Schüler und Schülerinnen mit einer Behinderung mehr Zeit bei Klassenarbeiten oder ähnliches bekommen, ist das für mich in Ordnung.** immer meistens teils/teils
 selten nie

MUSTER

3. Im Folgenden möchten wir gerne etwas über Dich selbst erfahren. Bitte kreuze jeweils an, inwiefern die Aussage zutrifft. Bitte mache auch hier wieder immer nur ein Kreuz.

	nie	selten	manchmal	oft	immer	weiß nicht
3.1 Die Pausen gefallen mir...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Ich wünsche mir in der Schule mehr Freunde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Ich werde in der Schule geärgert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Wenn ich geärgert werde oder es andere Probleme mit Mitschülern gibt, kann ich meine Lehrer ansprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Wie häufig triffst Du Dich in Deiner Freizeit mit Deinen Mitschülern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Nun noch ein paar abschließende Fragen...



	sehr gut	gut	mittel	schlecht	sehr schlecht	weiß nicht
4.1 An Deiner Schule lernen Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung. Wie findest Du das?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 An Deiner Schule arbeiten häufiger zwei Lehrerinnen bzw. Lehrer in einer Klasse. Wie findest Du das?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Für unterschiedliche Schülergruppen gibt es eigene Förderkurse oder persönliche Hilfen. Wie findest Du das?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 In Deiner Klasse bzw. an Deiner Schule arbeiten auch Unterrichtsbegleiter. Wie findest Du das?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Was denkst Du ist besonders wichtig, damit Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung gemeinsam die Schule besuchen können?

5.1

Danke Dir für Deine Mitarbeit!

MUSTER

EvaSys	Eltern Förderschule	Electric Paper
Universität Würzburg Landschaftsverband Rheinland	Forschungsprojekt schulische Inklusion	 

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Fragen zum Kind

1.1 **Geschlecht Ihres Kindes** männlich weiblich

1.2 **Alter Ihres Kindes**

1.3 **Jahrgangsstufe Ihres Kindes**

<input type="checkbox"/> E / 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> Oberstufe	

1.4 **Behinderung des Kindes** (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> keine | <input type="checkbox"/> körperliche Behinderung | <input type="checkbox"/> chronische Erkrankung |
| <input type="checkbox"/> Lernbehinderung | <input type="checkbox"/> Sprachbehinderung | <input type="checkbox"/> geistige Behinderung |
| <input type="checkbox"/> sozial-emotionale Entwicklung | <input type="checkbox"/> Hörbehinderung | <input type="checkbox"/> Sehbehinderung |
| <input type="checkbox"/> sonstige | | |

2. Personeller Unterstützungsbedarf des Kindes

	keiner	gering	mittel	hoch	sehr hoch
2.1 Hilfe beim An-/Ausziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Nahrungsaufnahme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Toilettengang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Körperpflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Mobilität und Fortbewegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Unterstützung im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 Unterstützung im Bereich Kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Therapien

	in der Schule	außerhalb der Schule	nein
3.1 Physiotherapie / Krankengymnastik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Ergotherapie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Logopädie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 sonstige Angebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

4. Beratungsangebot

4.1 **Wer hat Sie bezüglich der Schulwahl Ihres Kindes beraten?** (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> ErzieherIn | <input type="checkbox"/> Lehrkräfte (Grundschule) | <input type="checkbox"/> Lehrkräfte (Förderschule) |
| <input type="checkbox"/> Schulleitung Förderschule | <input type="checkbox"/> Schulleitung Allgemeine Schule | <input type="checkbox"/> Ärzte |
| <input type="checkbox"/> Psychologe/in | <input type="checkbox"/> Bekannte/Freunde | <input type="checkbox"/> Internet / Eigenrecherche |
| <input type="checkbox"/> sonstige | <input type="checkbox"/> niemand | |

4.2 **Wie haben Sie sich bezüglich der Schulwahl beraten gefühlt?**

<input type="checkbox"/> sehr gut	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> mittel
<input type="checkbox"/> weniger gut	<input type="checkbox"/> gar nicht gut	<input type="checkbox"/> nicht benötigt

4.3 **In welchem/n Bereich/en haben oder hätten Sie sich ein Beratungsangebot gewünscht?**

4.4 **Wurde Ihrem Wunsch nach der Schulwahl entsprochen?** ja nein

5. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein.

stimme voll und ganz zu *stimme weitgehend zu* *lehne weitgehend zu* *neutral* *lehne völlig ab* *weiß nicht*

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5.1 Kinder mit und ohne Körperbehinderung lernen gegenseitig voneinander. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 Der Schulbesuch einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 Die Unsicherheit im Umgang mit körperbehinderten Schülern nimmt im Laufe der Zeit ab. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.5 Schüler ohne Behinderung können in der schulischen Integration/Inklusion ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.6 Werden Schüler mit einer Körperbehinderung in der Förderschule unterrichtet, so sind sie im späteren Leben häufig sozial isoliert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MUSTER

5. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein. [Fortsetzung]

stimme voll und ganz zu stimme weitgehend zu lehne weitgehend zu neutral lehne völlig ab weiß nicht

- | | | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5.7 | Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.8 | Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der Förderschule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.9 | Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.10 | Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Förderschule am besten gefördert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.11 | Schulische Integration/Inklusion bedarf einer fundierten Ausbildung von Lehrkräften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.12 | Für die schulische Integration/Inklusion ist die Einstellung der Lehrkräfte am wichtigsten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.13 | Schüler mit Körperbehinderung werden in der Regelschule am besten gefördert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Im Folgenden bitten wir Sie, in der jeweils ersten Zeile (z. B. 6.1) anzukreuzen, wie wichtig Ihnen der jeweilige Punkt **bei der Einschulung Ihres Kindes** war. In der jeweils darauffolgende Zeile (z. B. 6.2) kreuzen Sie bitte an, **wie zufrieden Sie aktuell** mit dem jeweiligen Punkt sind.

sehr: wichtig/zufrieden wichtig/zufrieden unentschieden gar n.: wichtig/zufrieden weniger: wichtig/zufrieden weiß nicht

- | | | | | | | | |
|-----|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6.1 | Entwicklung von Selbstständigkeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.2 | Zufriedenheit mit 6.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.3 | Berufsaussichten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.4 | Zufriedenheit mit 6.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MUSTER

6. Im Folgenden bitten wir Sie, in der jeweils ersten Zeile (z. B. 6.1) anzukreuzen, wie wichtig Ihnen der jeweilige Punkt **bei der Einschulung Ihres Kindes** war. In der jeweils darauffolgende Zeile (z. B. 6.2) kreuzen Sie bitte an, **wie zufrieden Sie aktuell** mit dem jeweiligen Punkt sind. [Fortsetzung]

	sehr: wichtig/zufrieden	wichtig/zufrieden	unentschieden	gar n.: wichtig/zufrieden	weniger: wichtig/zufrieden	weiß nicht
6.5 Leistungsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 Zufriedenheit mit 6.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 Entwicklung sozialer Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8 Zufriedenheit mit 6.7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9 Therapieangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10 Zufriedenheit mit 6.9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11 Pflegeangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12 Zufriedenheit mit 6.11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13 Ganztagesangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.14 Zufriedenheit mit 6.13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.15 Personelle Ausstattung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.16 Zufriedenheit mit 6.15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.17 Behindertengerechte Architektur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.18 Zufriedenheit mit 6.17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.19 Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.20 Zufriedenheit mit 6.19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.21 Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.22 Zufriedenheit mit 6.21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.23 Umgang mit Behinderung an Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.24 Zufriedenheit mit 6.23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.25 Hausaufgaben-/Freizeitsituation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.26 Zufriedenheit mit 6.25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.27 sozialer Kontakt zu MitschülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.28 Zufriedenheit mit 6.27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.29 Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.30 Zufriedenheit mit 6.29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

6. Im Folgenden bitten wir Sie, in der jeweils ersten Zeile (z. B. 6.1) anzukreuzen, wie wichtig Ihnen der jeweilige Punkt **bei der Einschulung Ihres Kindes** war. In der jeweils darauffolgende Zeile (z. B. 6.2) kreuzen Sie bitte an, **wie zufrieden Sie aktuell** mit dem jeweiligen Punkt sind. [Fortsetzung]

6.31 Teilnahme am Sportunterricht

6.32 Zufriedenheit mit 6.31

6.33 Welche Wünsche oder Verbesserungsvorschläge haben Sie an die Schule Ihres Kindes?

7. Erfahrungen mit Integration / Inklusion

7.1 **Wie beurteilen Sie die integrativen Erfahrungen Ihres Kindes in dessen Freizeit?** sehr gut gut mittel
 weniger gut gar nicht gut keine

7.2 **Hat Ihr Kind bereits Erfahrungen mit der Integration in der Schule machen können?** ja nein

7.3 **Wenn ja (7.2), bitte notieren Sie einige Stichworte, wie Sie diese Erfahrungen einschätzen?**

8. Einschätzung der Schulsituation

	sehr häufig	gelegentlich häufig	selten	nie
8.1 Mein Kind geht gerne in die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 Mein Kind fühlt sich wohl in seiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 Die Bedürfnisse meines Kindes werden von den Lehrkräften wahrgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4 Mein Kind hat freundschaftliche Kontakte zu behinderten Mitschülern in der Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5 Mein Kind hat freundschaftliche Kontakte zu nicht behinderten Mitschülern in der Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6 Würden Sie Ihr Kind wieder an der jetzigen Schule anmelden?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht	

9. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion

9.1 **Sollten Ihrer Meinung nach alle Schulen die Inklusion aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen?** (Mehrfachnennung möglich)

- ja, in jedem Fall je nach Schüler/in je nach Schulform
 nein weiß nicht

9.2 **Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion aller Schüler und Schülerinnen umgesetzt werden sollte?** (Mehrfachnennung möglich)

- sofort gar nicht keine vorschnelle Entscheidung
 innerhalb des nächsten Jahres innerhalb der nächsten 2-3 Jahre innerhalb der nächsten zehn Jahre
 weiß nicht

9.3 **Können Sie sich einen Wechsel Ihres Kindes in eine Schule/Klasse vorstellen, in der Kinder mit und ohne Körperbehinderung gemeinsam lernen?**

- ja, auf jeden Fall teils/teils nein

9.4 **Wenn ja / teils/teils / nein (9.3), warum?**

10. Zum Abschluss möchten wir Sie gerne noch um die Beantwortung einiger persönlicher Fragen bitten.

10.1 **Wer hat den Fragebogen ausgefüllt?**

- Mutter Vater Mutter und Vater
 sonstige

10.2 **Wie alt sind Sie?**

10.3 **Welchen Schulabschluss haben Sie selbst erworben?**

- keinen Hauptschule Sonderschule
 Gymnasium Realschule sonstiger

10.4 **Ist "deutsch" Ihre Muttersprache?**

- ja nein

10.5 **Welcher Berufsgruppe würden Sie den / die Hauptverdiener / in Ihrer Familie zuordnen?**

- ohne Erwerbsarbeit ungelernter Beruf abgeschlossene Lehre/Lehrberuf
 Angestellte/r Beamte/r Selbstständig
 Akademischer Beruf sonstige

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

MUSTER

EvaSys

Eltern Förderschule

Electric Paper

Würzburg Üniversitesi
Landschaftsverband Rheinland

Araştırma projesi
Okul inklüzyonu



Markieren Sie so: Lütfen formu tükenmez veya ucu sert olmayan keçeli bir kalemle doldurunuz. Bu soru makine ortamında kayıt edilmektedir
Korrektur: Formu doldururken, daha optimal bir veri kaydı sağlayabilmek amacıyla solda belirtilen bilgileri dikkate alınız

1. Çocukla ilgili sorular

1.1 **Çocuğun cinsiyeti** erkek kadın

1.2 **Çocuğunuz yaşı**

1.3 **Çocuğunuzun okuduğu sınıf** E / 1 2 3
 4 5 6
 7 8 9
 10 okuldaki son üç sınıf

1.4 **Çocuğun engelliği** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Yok | <input type="checkbox"/> Bedensel engelli | <input type="checkbox"/> Kronik hastalık |
| <input type="checkbox"/> Öğrenme engelli | <input type="checkbox"/> Konuşma engelli | <input type="checkbox"/> Zihinsel engelli |
| <input type="checkbox"/> Sosyo- duygusal gelişim | <input type="checkbox"/> Duyuma engelli | <input type="checkbox"/> Görme engelli |
| <input type="checkbox"/> Diğer | | |

2. Personel destek gereksinimi

	Yok	Düşük	Orta	Yüksek	Çok yüksek
2.1 Elbiseyi giyerken çıkarırken yardım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Yemek yerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Tuvalete giderken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Beden temizliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Hareketlilik ve sürekli hareket etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Ders desteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 İletişim konusunda destek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Terapi

	Okulda	Okul dışında	Hayır
3.1 Fizyoterapi / Jimnastik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Mesleki terapi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Konuşma tedavisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Diğer tedaviler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hizmet önerisi

4.1 **Çocuğunuzun okul seçiminde size kim danışmanlık verdi?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Öğretmenler | <input type="checkbox"/> İlkokul öğretmenleri | <input type="checkbox"/> Engelli okul öğretmenleri |
| <input type="checkbox"/> Engelli çocuklar okulunun müdürlüğü | <input type="checkbox"/> Genel okulun müdürlüğü | <input type="checkbox"/> Doktorlar |
| <input type="checkbox"/> Psikolog | <input type="checkbox"/> Tanıdıklar | <input type="checkbox"/> İnternet/Kendi araştırmam |
| <input type="checkbox"/> diğere | <input type="checkbox"/> Hiç kimse | |

4.2 **Size okul seçiminde danışmanlık verilirken kendinizi nasıl hissettiniz?**

<input type="checkbox"/> Çok iyi	<input type="checkbox"/> iyi	<input type="checkbox"/> Orta
<input type="checkbox"/> Biraz iyi	<input type="checkbox"/> hiç iyi değil	<input type="checkbox"/> gerek görmedim

4.3 **Hangi alan veya alanlarda bir hizmet önerisinin olmasını isterdiniz?**

4.4 **Okul seçimi isteğimize uygun düştü mü?** evet hayır

5. Lütfen aşağıda engelli ve engelsiz öğrencilerin okul inklüzyonuna ilişkin ifadelerini değerlendiriniz.

	Tam ve bütünüyle katıl	Büyük ölçüde katılıyor	Tamamen ret ediyorum	Tarafsızım	Bilmiyorum
5.1 Bedensel engelli ve engelsiz çocuklar karşılıklı olarak birbirlerinden öğrenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Bedensel engelli öğrenciler normal bir okula gittiklerinde çoğu defa öğrenimde büyük zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Bedensel engelli çocuğun normal bir okula gitmesi çoğu defa diğere öğrencilerle sorun yaşamasına neden olmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Engelli çocuklara ilişkin muameleye duyulan güvensizlik zamanla azalmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Engelli olmayan öğrenciler Entegrasyon/İnklüzyon okulunda başarı potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Engelli öğrenciler, engelliler okulunda eğitim aldığıında, çoğu defa hayatlarının ileri aşamasında sosyal hayattan izole yaşamaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

5. Lütfen aşağıda engelli ve engelsiz öğrencilerin okul inklüzyonuna ilişkin ifadelerini değerlendiriniz. [Fortsetzung]

	Tam ve bütünüyle katıl	Büyük ölçüde katılıyor	Tamamen ret ediyorum	Büyük ölçüde ret ediyorum	Tarafsızım	Bilmiyorum
5.7 Bedensel engelli öğrenciler, içinde aynı deneyimlere sahip öğrenciler bulunduğu için, engelliler okulunda kendilerini daha iyi hissediyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Bedensel engelli öğrenciler, engelli okuluna kıyasla, Entegrasyon/İnklüzyon okulunda, daha fazla gelişim göstermektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Bedensel engelli öğrenciler, normal okulunun sınıflarında genelde sosyal olarak izole edilmektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 Birçok bedensel engelli öğrenci, engelli okulunda en iyi şekilde teşvik edilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11 Entegrasyon/İnklüzyon okulu, esaslı bilgiye sahip öğretmenleri gerektirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12 Entegrasyon/İnklüzyon okulu için en önemli husus öğretmenlerin düşüncü biçimidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13 Birçok bedensel engelli öğrenci, normal okullarda en iyi şekilde teşvik edilmektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Lütfen, çocuğunuzu eğitim gördüğü okulla kayıt ederken, birinci maddede belirtilen ifadenin sizin için ne kadar önemli olmuş olduğunu belirtiniz. **Bunun için ilk satırdaki ilgili yeri işaretleyiniz (Örneğin 6.1). Daha sonraki satırda (Örneğin 6.2), ilgili maddede belirtilen ifadeyle, bugün itibarıyla memnun olup olmadığınızı, işaretleyerek belirtmenizi rica ederiz.**

	Çok-önemli/memnunum	Önemli/memnunum	Kararsızım	hiç önemli değil/memnunum	az önemli/memnunum	Bilmiyorum
6.1 Özgürlük gelişimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 6.1 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 Mesleki gelecek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 6.3 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

6. Lütfen, çocuğunuzu eğitim gördüğü okulla kayıt ederken, birinci maddede belirtilen ifadenin sizin için ne kadar önemli olmuş olduğunu belirtiniz. **Bunun için ilk satırdaki ilgili yeri işaretleyiniz (Örneğin 6.1). Daha sonraki satırda (Örneğin 6.2), ilgili maddede belirtilen ifadeyle, bugün itibarıyla memnun olup olmadığınızı, işaretleyerek belirtmenizi rica ederiz.** [Fortsetzung]

Çok:önemli/memnunum
Önemli/memnunum
hiç önemli değil/memnunum
az önemli/memnunum
Kararsızım
Bilmiyorum

6.5	Başarı gelişimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6	6.5 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7	Sosyal yetkinliklerin gelişimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8	6.7 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9	Tedavi önerisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10	6.9 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11	Bakım önerisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12	6.11 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13	Tam gün okul önerisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.14	6.13 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.15	Personel donanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.16	6.15 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.17	Engelliye uygun mimari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.18	6.17 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.19	Öğretme ve öğrenme malzemesi donanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.20	6.19 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.21	Aile ve okul işbirliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.22	6.21 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.23	Okulda engellilere muamele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.24	6.23 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.25	Ödev ve serbest zaman durumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.26	6.25 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.27	Diğer öğrencilerle sosyal temas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.28	6.27 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.29	İyi Öğretmen-Öğrenci ilişkisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.30	6.29 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Lütfen, çocuğunuzu eğitim gördüğü okulla kayıt ederken, birinci maddede belirtilen ifadenin sizin için ne kadar önemli olmuş olduğunu belirtiniz. **Bunun için ilk satırdaki ilgili yeri işaretleyiniz (Örneğin 6.1). Daha sonraki satırda (Örneğin 6.2), ilgili maddede belirtilen ifadeyle, bugün itibariyle memnun olup olmadığınızı, işaretleyerek belirtmenizi rica ederiz.** [Fortsetzung]

- 6.31 Spor dersine katılım
- 6.32 6.31 ile memnunluk

6.33 Çocuğunuzun eğitim gördüğü okula ilişkin istekleriniz ve düzeltme önerileriniz nedir?

7. Entegrasyon/İnklüzyon deneyimleriniz

- 7.1 Çocuğunuzun serbest zamanındaki entegratif deneyimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? Çok iyi İyi Orta Az iyi Hiç iyi değil Yok
- 7.2 Çocuğunuz şimdiden okulda entegrasyon ile bir deneyim yapabildi mi? Evet Hayır
- 7.3 Evet ise (7.2), bu deneyimin geçmiş ve bugün itibariyle nasıl oluştuğunu birkaç anahtar kelimeyle belirtiniz lütfen?

8. Okul durumunu değerlendirme

- | | Çok sıkça | Sıkça | Arasıra | nadiren | Hiç |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8.1 Çocuğum okula gitmeyi seviyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.2 Çocuğum kendini sınıfında iyi hissediyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.3 Çocuğumun ihtiyaçları öğretmenleri tarafından dikkate alınıyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4 Çocuğumun, serbest zamanda, engelli çocuklarla dostane ilişkileri var. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.5 Çocuğumun, serbest zamanda, engelli olmayan çocuklarla dostane ilişkileri var. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Okul durumunu değerlendirme [Fortsetzung]

- 8.6 Çocuğunuzu şuan kayıtlı olduğu okula tekrar kayıt eder miydiniz? evet hayır bilmiyorum

9. Okul inklüzyonuna ilişkin genel sorular

- 9.1 Sizin fikrinize göre tüm okullar tüm öğrencilerin inklüzyonunu gerçekleştirmeli midir? (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- evet, her durumda öğrenciye göre okul türüne göre
 hayır bilmiyorum

- 9.2 Tüm öğrenciler inklüzyonu ne kadar bir hızla gerçekleştirebilir, düşünceleriniz nedir? (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- hemen hiç hızlı karar verilmemeli
 Gelecek yıllar içerisinde gelecek 2-3 yıl içerisinde gelecek on yıl içerisinde
 bilmiyorum

- 9.3 Çocuğunuzun okulunu değiştirmek suretiyle, engelli ve engelsiz çocukların birlikte eğitim gördüğü bir okula/sınıfa göndermeyi düşünebilir miydiniz? Evet, kesinlikle zaman/zaman hayır

- 9.4 Evet / zaman,zaman / hayır (9.3) ise, neden?

10. Son olarak cevaplandırmanız ricaıyla size birkaç özel soru sormak istiyoruz.

- 10.1 Bu soru formunu kim doldurdu? Anne Baba Anne ve baba
 diğer

- 10.2 Kaç yaşındasınız?


- 10.3 Kendiniz hangi okul diplomasına sahipsiniz? yok Ortaöğrenim Engelli okulu
 Lise Ortaokul başka

- 10.4 "Almanca" anadiliniz mi? evet hayır

- 10.5 Evinizin/Ailenizin geçimini sağlayan kişiyi, hangi meslek grubuyla sınıflandırırdınız? İşsiz eğitimsiz meslek diplomalı meslek
 Personel Memur Serbest meslek
 Akademik meslek diğer

İşbirliğiniz için teşekkür ederiz!

MUSTER

EvaSys	Eltern Integrative Schule	Electric Paper
Universität Würzburg Landschaftsverband Rheinland	Forschungsprojekt schulische Inklusion	

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Fragen zum Kind

1.1 **Geschlecht Ihres Kindes** männlich weiblich

1.2 **Alter Ihres Kindes**

1.3 **Jahrgangsstufe Ihres Kindes**

<input type="checkbox"/> E / 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> Oberstufe	

1.4 **Besucht Ihr Kind eine Klasse, in der Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen?** ja nein

1.5 **Behinderung des Kindes** (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> keine | <input type="checkbox"/> körperliche Behinderung | <input type="checkbox"/> chronische Erkrankung |
| <input type="checkbox"/> Lernbehinderung | <input type="checkbox"/> Sprachbehinderung | <input type="checkbox"/> geistige Behinderung |
| <input type="checkbox"/> sozial-emotionale Entwicklung | <input type="checkbox"/> Hörbehinderung | <input type="checkbox"/> Sehbehinderung |
| <input type="checkbox"/> sonstige | | |

2. Personeller Unterstützungsbedarf (nur für Eltern eines Kindes mit Behinderung)

	keiner	gering	mittel	hoch	sehr hoch
2.1 Hilfe beim An-/Ausziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Nahrungsaufnahme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Toilettengang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Körperpflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Mobilität und Fortbewegung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Unterstützung im Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 Unterstützung im Bereich Kommunikation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Therapien (nur für Eltern eines Kindes mit Behinderung)

	in der Schule	außerhalb der Schule	nein
3.1 Physiotherapie / Krankengymnastik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Ergotherapie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Logopädie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 sonstige Angebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

4. Beratungsangebot

4.1 **Wer hat Sie bezüglich der Schulwahl Ihres Kindes beraten?** (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> ErzieherIn | <input type="checkbox"/> Lehrkräfte (Grundschule) | <input type="checkbox"/> Lehrkräfte (Förderschule) |
| <input type="checkbox"/> Schulleitung Förderschule | <input type="checkbox"/> Schulleitung Allgemeine Schule | <input type="checkbox"/> Ärzte |
| <input type="checkbox"/> Psychologe/in | <input type="checkbox"/> Bekannte/Freunde | <input type="checkbox"/> Internet / Eigenrecherche |
| <input type="checkbox"/> sonstige | <input type="checkbox"/> niemand | |

4.2 **Wie haben Sie sich bezüglich der Schulwahl beraten gefühlt?**

<input type="checkbox"/> sehr gut	<input type="checkbox"/> gut	<input type="checkbox"/> mittel
<input type="checkbox"/> weniger gut	<input type="checkbox"/> gar nicht gut	<input type="checkbox"/> nicht benötigt

4.3 **In welchem/n Bereich/en haben oder hätten Sie sich ein Beratungsangebot gewünscht?**

4.4 **Wurde Ihrem Wunsch nach der Schulwahl entsprochen?** ja nein

5. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein.

stimme voll und ganz zu *stimme weitgehend zu* *lehne weitgehend zu* *neutral* *lehne völlig ab* *weiß nicht*

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5.1 Kinder mit und ohne Körperbehinderung lernen gegenseitig voneinander. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 Der Schulbesuch einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 Die Unsicherheit im Umgang mit körperbehinderten Schülern nimmt im Laufe der Zeit ab. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.5 Schüler ohne Behinderung können in der schulischen Integration/Inklusion ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.6 Werden Schüler mit einer Körperbehinderung in der Förderschule unterrichtet, so sind sie im späteren Leben häufig sozial isoliert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MUSTER

5. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein. [Fortsetzung]

stimme voll und ganz zu stimme weitgehend zu lehne weitgehend zu neutral lehne völlig ab weiß nicht

- | | | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5.7 | Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.8 | Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der Förderschule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.9 | Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.10 | Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Förderschule am besten gefördert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.11 | Schulische Integration/Inklusion bedarf einer fundierten Ausbildung von Lehrkräften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.12 | Für die schulische Integration/Inklusion ist die Einstellung der Lehrkräfte am wichtigsten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.13 | Schüler mit Körperbehinderung werden in der Regelschule am besten gefördert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Im Folgenden bitten wir Sie, in der jeweils ersten Zeile (z. B. 6.1) anzukreuzen, wie wichtig Ihnen der jeweilige Punkt **bei der Einschulung Ihres Kindes** war. In der jeweils darauffolgende Zeile (z. B. 6.2) kreuzen Sie bitte an, **wie zufrieden Sie aktuell** mit dem jeweiligen Punkt sind.

sehr: wichtig/zufrieden wichtig/zufrieden unentschieden gar n.: wichtig/zufrieden weniger wichtig/zufrieden weiß nicht

- | | | | | | | | |
|-----|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6.1 | Entwicklung von Selbstständigkeit | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.2 | Zufriedenheit mit 6.1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.3 | Berufsaussichten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6.4 | Zufriedenheit mit 6.3 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MUSTER

6. Im Folgenden bitten wir Sie, in der jeweils ersten Zeile (z. B. 6.1) anzukreuzen, wie wichtig Ihnen der jeweilige Punkt **bei der Einschulung Ihres Kindes** war. In der jeweils darauffolgende Zeile (z. B. 6.2) kreuzen Sie bitte an, **wie zufrieden Sie aktuell** mit dem jeweiligen Punkt sind. [Fortsetzung]

	sehr wichtig/zufrieden	wichtig/zufrieden	unentschieden	gar n. wichtig/zufrieden	weniger wichtig/zufrieden	weiß nicht
6.5 Leistungsentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 Zufriedenheit mit 6.5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 Entwicklung sozialer Fähigkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8 Zufriedenheit mit 6.7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9 Therapieangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10 Zufriedenheit mit 6.9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11 Pflegeangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12 Zufriedenheit mit 6.11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13 Ganztagesangebot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.14 Zufriedenheit mit 6.13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.15 Personelle Ausstattung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.16 Zufriedenheit mit 6.15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.17 Behindertengerechte Architektur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.18 Zufriedenheit mit 6.17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.19 Ausstattung mit Lehr- und Lernmaterialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.20 Zufriedenheit mit 6.19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.21 Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.22 Zufriedenheit mit 6.21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.23 Umgang mit Behinderung an Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.24 Zufriedenheit mit 6.23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.25 Hausaufgaben-/Freizeitsituation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.26 Zufriedenheit mit 6.25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.27 sozialer Kontakt zu MitschülerInnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.28 Zufriedenheit mit 6.27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.29 Gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.30 Zufriedenheit mit 6.29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

6. Im Folgenden bitten wir Sie, in der jeweils ersten Zeile (z. B. 6.1) anzukreuzen, wie wichtig Ihnen der jeweilige Punkt **bei der Einschulung Ihres Kindes** war. In der jeweils darauffolgende Zeile (z. B. 6.2) kreuzen Sie bitte an, **wie zufrieden Sie aktuell** mit dem jeweiligen Punkt sind. [Fortsetzung]

6.31 Teilnahme am Sportunterricht

6.32 Zufriedenheit mit 6.31

6.33 Welche Wünsche oder Verbesserungsvorschläge haben Sie an die Schule Ihres Kindes?

7. Erfahrungen mit Integration / Inklusion

7.1 **Wie beurteilen Sie die integrativen Erfahrungen Ihres Kindes in dessen Freizeit?** (nur für Eltern eines Kindes mit Behinderung) sehr gut gut mittel
 weniger gut gar nicht gut keine

7.2 **Hat Ihr Kind bereits Erfahrungen mit der Integration in der Schule machen können?** ja nein

7.3 **Wenn ja (7.2), bitte notieren Sie einige Stichworte, wie Sie diese Erfahrungen einschätzen?**

8. Einschätzung der Schulsituation

	sehr häufig	gelegentlich häufig	selten	nie
8.1 Mein Kind geht gerne in die Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 Mein Kind fühlt sich wohl in seiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 Die Bedürfnisse meines Kindes werden von den Lehrkräften wahrgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4 Mein Kind hat freundschaftliche Kontakte zu behinderten Mitschülern in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5 Mein Kind hat freundschaftliche Kontakte zu nicht behinderten Mitschülern in der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6 Mein Kind hat freundschaftliche Kontakte zu behinderten Mitschülern in der Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7 Mein Kind hat freundschaftliche Kontakte zu nicht behinderten Mitschülern in der Freizeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8 Würden Sie Ihr Kind wieder an der jetzigen Schule anmelden?	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht	

9. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion

9.1 Sollten Ihrer Meinung nach alle Schulen die Inklusion aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen? (Mehrfachnennung möglich)

- ja, in jedem Fall je nach Schüler/in je nach Schulform
 nein weiß nicht

9.2 Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion aller Schüler und Schülerinnen umgesetzt werden sollte? (Mehrfachnennung möglich)

- sofort gar nicht keine vorschnelle Entscheidung
 innerhalb des nächsten Jahres innerhalb der nächsten 2-3 Jahre innerhalb der nächsten zehn Jahre
 weiß nicht

9.3 Haben Sie schon einmal darüber nachgedacht, Ihr Kind in eine Förderschule umzumelden?

- ja teils/teils nein

9.4 Wenn ja / teils/teils / nein (9.3), warum?

10. Zum Abschluss möchten wir Sie gerne noch um die Beantwortung einiger persönlicher Fragen bitten.

10.1 Wer hat den Fragebogen ausgefüllt?

- Mutter Vater Mutter und Vater
 sonstige

10.2 Wie alt sind Sie?

10.3 Welchen Schulabschluss haben Sie selbst erworben?

- keinen Hauptschule Sonderschule
 Gymnasium Realschule sonstiger

10.4 Ist "deutsch" Ihre Muttersprache?

- ja nein

10.5 Welcher Berufsgruppe würden Sie den / die Hauptverdiener / in Ihrer Familie zuordnen?

- ohne Erwerbsarbeit ungelernter Beruf abgeschlossene Lehre/Lehrberuf
 Angestellte/r Beamte/r Selbstständig
 Akademischer Beruf sonstige

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

MUSTER

EvaSys

Entegratif Okulundaki Aileler

Electric Paper

Würzburg Üniversitesi
Landschaftsverband Rheinland

Araştırma projesi
Okul inklüzyonu



Markieren Sie so: Lütfen formu tükenmez veya ucu sert olmayan keçeli bir kalemle doldurunuz. Bu soru makine ortamında kayıt edilmektedir
Korrektur: Formu doldururken, daha optimal bir veri kaydı sağlayabilmek amacıyla solda belirtilen bilgileri dikkate alınız.

1. Çocukla ilgili sorular

1.1 **Çocuğun cinsiyeti** erkek kadın

1.2 **Çocuğunuz yaşı**

1.3 **Okuduğu sınıf** 1 2 3
 4 5 6
 7 8 9
 10 okuldaki sonuç sınıfı

1.4 **Çocuğunuz, engelli ve engelli olmayan çocukların birlikte öğrenim gördüğü bir sınıfa mı gidiyor?** evet hayır

1.5 **Çocuğun engelliği** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Yok | <input type="checkbox"/> Bedensel engelli | <input type="checkbox"/> Kronik hastalık |
| <input type="checkbox"/> Öğrenme engelli | <input type="checkbox"/> Konuşma engelli | <input type="checkbox"/> Zihinsel engelli |
| <input type="checkbox"/> Sosyo- duygusal gelişim | <input type="checkbox"/> Duyma engelli | <input type="checkbox"/> Görme engelli |
| <input type="checkbox"/> Diğer | | |

2. Personel destek gereksinimi (Sadece engelli çocuğa sahip aileler için)

	Yok	Düşük	Orta	Yüksek	Çok yüksek
2.1 Elbiseyi giyerken çıkarırken yardım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Yemek yerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Tuvalete giderken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Beden temizliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Hareketlilik ve sürekli hareket etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Ders desteği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 İletişim konusunda destek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Terapi (Sadece engelli çocuğa sahip aileler için)

	Okulda	Okul dışında	Hayır
3.1 Fizyoterapi / Jimnastik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Mesleki terapi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Konuşma tedavisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Diğer tedaviler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

EvaSys

Entegratif Okulundaki Aileler

Electric Paper

4. Hizmet önerisi

4.1 **Çocuğunuzun okul seçiminde size kim danışmanlık verdi?** (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Öğretmenler | <input type="checkbox"/> İlkokul öğretmenleri | <input type="checkbox"/> Engelli okul öğretmenleri |
| <input type="checkbox"/> Engelli çocuklar okulunun müdürlüğü | <input type="checkbox"/> Genel okulun müdürlüğü | <input type="checkbox"/> Doktorlar |
| <input type="checkbox"/> Psikolog | <input type="checkbox"/> Tanıdıklar | <input type="checkbox"/> İnternet/Kendi araştırmam |
| <input type="checkbox"/> diğere | <input type="checkbox"/> Hiç kimse | |

4.2 **Size okul seçiminde danışmanlık verilirken kendinizi nasıl hissettiniz?**

<input type="checkbox"/> Çok iyi	<input type="checkbox"/> iyi	<input type="checkbox"/> Orta
<input type="checkbox"/> Biraz iyi	<input type="checkbox"/> hiç iyi değil	<input type="checkbox"/> gerek görmedim

4.3 **Hangi alan veya alanlarda bir hizmet önerisinin olmasını isterdiniz?**

4.4 **Okul seçimi isteğimize uygun düştü mü?** evet hayır

5. Lütfen aşağıda engelli ve engelsiz öğrencilerin okul inklüzsyonuna ilişkin ifadelerini değerlendiriniz.

	Tam ve bütünüyle katıl	Büyük ölçüde katılıyor	Tamamen ret ediyorum	Tarafsızım	Bilmiyorum
5.1 Bedensel engelli ve engelsiz çocuklar karşılıklı olarak birbirlerinden öğrenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Bedensel engelli öğrenciler normal bir okula gittiklerinde çoğu defa öğrenimde büyük zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Bedensel engelli çocuğun normal bir okula gitmesi çoğu defa diğere öğrencilerle sorun yaşamasına neden olmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Engelli çocuklara ilişkin muameleye duyulan güvensizlik zamanla azalmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Engelli olmayan öğrenciler Entegrasyon/İnklüzyon okulunda başarı potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Engelli öğrenciler, engelliler okulunda eğitim aldığıında, çoğu defa hayatlarının ileri aşamasında sosyal hayattan izole yaşamaktadırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

5. Lütfen aşağıda engelli ve engelsiz öğrencilerin okul inklüzyonuna ilişkin ifadelerini değerlendiriniz. [Fortsetzung]

	Tam ve bütünüyle katıl	Büyük ölçüde katılıyor	Tamamen ret ediyorum	Tamamen ret ediyorum Tarafsızım	Bilmiyorum
5.7 Bedensel engelli öğrenciler, içinde aynı deneyimlere sahip öğrenciler bulunduğu için, engelliler okulunda kendilerini daha iyi hissediyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Bedensel engelli öğrenciler, engelli okuluna kıyasla, Entegrasyon/İnklüzyon okulunda, daha fazla gelişim göstermektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Bedensel engelli öğrenciler, normal okulunun sınıflarında genelde sosyal olarak izole edilmektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 Birçok bedensel engelli öğrenci, engelli okulunda en iyi şekilde teşvik edilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11 Entegrasyon/İnklüzyon okulu, esaslı bilgiye sahip öğretmenleri gerektirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12 Entegrasyon/İnklüzyon okulu için en önemli husus öğretmenlerin düşünüş biçimidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13 Birçok bedensel engelli öğrenci, normal okullarda en iyi şekilde teşvik edilmektedirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Lütfen, çocuğunuzu eğitim gördüğü okulla kayıt ederken, birinci maddede belirtilen ifadenin sizin için ne kadar önemli olmuş olduğunu belirtiniz. **Bunun için ilk satırdaki ilgili yeri işaretleyiniz (Örneğin 6.1). Daha sonraki satırda (Örneğin 6.2), ilgili maddede belirtilen ifadeyle, bugün itibarıyla memnun olup olmadığınızı, işaretleyerek belirtmenizi rica ederiz.**

	Çok-önemli/memnunum	Önemli/memnunum	Kararsızım	hiç önemli değil/memnumum az önemli/memnumum	Bilmiyorum
6.1 Özgürlük gelişimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 6.1 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 Mesleki gelecek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 6.3 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

6. Lütfen, çocuğunuzu eğitim gördüğü okulla kayıt ederken, birinci maddede belirtilen ifadenin sizin için ne kadar önemli olmuş olduğunu belirtiniz. **Bunun için ilk satırdaki ilgili yeri işaretleyiniz (Örneğin 6.1). Daha sonraki satırda (Örneğin 6.2), ilgili maddede belirtilen ifadeyle, bugün itibarıyla memnun olup olmadığınızı, işaretleyerek belirtmenizi rica ederiz.** [Fortsetzung]

Çok:önemli/memnunum
Önemli/memnunum
hiç önemli değil/memnunum
az önemli/memnunum
Kararsızım
Bilmiyorum

6.5 Başarı gelişimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 6.5 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 Sosyal yetkinliklerin gelişimi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8 6.7 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9 Tedavi önerisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10 6.9 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11 Bakım önerisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12 6.11 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13 Tam gün okul önerisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.14 6.13 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.15 Personel donanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.16 6.15 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.17 Engelliye uygun mimari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.18 6.17 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.19 Öğretme ve öğrenme malzemesi donanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.20 6.19 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.21 Aile ve okul işbirliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.22 6.21 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.23 Okulda engellilere muamele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.24 6.23 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.25 Ödev ve serbest zaman durumu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.26 6.25 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.27 Diğer öğrencilerle sosyal temas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.28 6.27 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.29 İyi Öğretmen-Öğrenci ilişkisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.30 6.29 ile memnunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Lütfen, çocuğunuzu eğitim gördüğü okulla kayıt ederken, birinci maddede belirtilen ifadenin sizin için ne kadar önemli olmuş olduğunu belirtiniz. **Bunun için ilk satırdaki ilgili yeri işaretleyiniz (Örneğin 6.1). Daha sonraki satırda (Örneğin 6.2), ilgili maddede belirtilen ifadeyle, bugün itibarıyla memnun olup olmadığınızı, işaretleyerek belirtmenizi rica ederiz.** [Fortsetzung]

- 6.31 Spor dersine katılım
- 6.32 6.31 ile memnurluk
- 6.33 Çocuğunuzun eğitim gördüğü okula ilişkin istekleriniz ve düzeltme önerileriniz nedir?

7. Entegrasyon/İnklüzyon deneyimleriniz

- 7.1 Çocuğunuzun serbest zamanındaki entegratif deneyimlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (sadece engelli çocuğa sahip aileler için) Çok iyi İyi orta Az iyi Hiç iyi değil yok

- 7.2 Çocuğunuz şimdiden okulda entegrasyon ile bir deneyim yapabildi mi? evet hayır

- 7.3 Evet ise (7.2), bu deneyimin geçmiş ve bugün itibarıyla nasıl oluştuğunu birkaç anahtar kelimeyle belirtiniz lütfen?

8. Okul durumunu değerlendirme

- | | Çok sıkça | Sıkça | Arasıra | nadiren | Hiç |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8.1 Çocuğum okula gitmeyi seviyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.2 Çocuğum kendini sınıfında iyi hissediyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.3 Çocuğumun ihtiyaçları öğretmenleri tarafından dikkate alınıyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.4 Çocuğumun, engelli çocuklarla dostane ilişkileri bulunmaktadır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.5 Çocuğumun engelli olmayan çocuklarla dostane ilişkileri bulunmaktadır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.6 Çocuğumun, serbest zamanda, engelli çocuklarla dostane ilişkileri var. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.7 Çocuğumun, serbest zamanda, engelli olmayan çocuklarla dostane ilişkileri var. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Okul durumunu değerlendirme [Fortsetzung]

- 8.8 **Çocuğunuzu şuan kayıtlı olduğunuz okula tekrar kayıt eder miydiniz?** evet hayır bilmiyorum

9. Okul inklüzyonuna ilişkin genel sorular

- 9.1 **Sizin fikrinize göre tüm okullar tüm öğrencilerin inklüzyonunu gerçekleştirmeli midir?** (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- evet, her durumda öğrenciye göre okul türüne göre
 hayır bilmiyorum

- 9.2 **Tüm öğrenciler inklüzyonu ne kadar bir hızla gerçekleştirebilir, düşünceleriniz nedir?** (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- hemen hiç hızlı karar verilmemeli
 Gelecek yıllar içerisinde gelecek 2-3 yıl içerisinde gelecek on yıl içerisinde
 bilmiyorum

- 9.3 **Çocuğunuzu okul değiştirmek suretiyle bir engelli okuluna göndermeyi düşündünüz mü hiç?** Evet zaman/zaman hayır

- 9.4 **Evet / zaman,zaman / hayır (9.3) ise, neden?**

10. Son olarak cevaplandırmanız ricaısıyla size birkaç özel soru sormak istiyoruz.

- 10.1 **Bu soru formunu kim doldurdu?** Anne Baba Anne ve baba
 diğer

- 10.2 **Kaç yaşındasınız?**


- 10.3 **Kendiniz hangi okul diplomasına sahipsiniz?** yok Ortaöğrenim Engelli okulu
 Lise Ortaokul başka

- 10.4 **“Almanca” anadiliniz mi?** evet hayır

- 10.5 **Evinizin/Ailenizin geçimini sağlayan kişiyi, hangi meslek grubuyla sınıflandırırdınız?** İşsiz eğitimsiz meslek diplomalı meslek
 Personel Memur Serbest meslek
 Akademik meslek diğer

İşbirliğiniz için teşekkür ederiz!

MUSTER

EvaSys	Eltern Allgemeine Schule	Electric Paper
Universität Würzburg Landschaftsverband Rheinland	Forschungsprojekt schulische Inklusion	

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Fragen zum Kind und zur Person

1.1 **Geschlecht Ihres Kindes** männlich weiblich

1.2 **Alter Ihres Kind**

1.3 **Jahrgangsstufe Ihres Kindes** E / 1 2 3
 4 5 6
 7 8 9
 10 Oberstufe

1.4 **Schulform Ihres Kindes** Grundschule Hauptschule Gesamtschule
 Realschule Gymnasium sonstige

1.5 **Besucht Ihr Kind eine Klasse, in der Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen?** ja nein weiß nicht

1.6 **Gibt es in Ihrem Verwandten- und/oder Freundeskreis einen Menschen mit einer körperlichen und/oder geistigen Behinderung?** ja nein

1.7 **Wie häufig haben oder hatten Sie bereits Kontakt zu Menschen mit einer Behinderung?** sehr häufig häufig hin und wieder
 sehr selten nie

2. Stellen Sie sich bitte konkret vor, die Schule Ihres Kindes plant, sich für folgende Schülergruppen zu öffnen:

Schüler/Schülerin A nutzt einen Rollstuhl und hat keine weiteren Einschränkungen.

Schüler/Schülerin B nutzt ebenfalls einen Rollstuhl und hat zusätzlich einen erhöhten Pflegebedarf (Hilfe beim Toilettengang, spricht schwer verständlich, nutzt einen Sprachcomputer).

Schüler/Schülerin C nutzt einen Rollstuhl und hat zusätzlich eine geistige Behinderung.

Wie würden Sie sich jeweils entscheiden?

2.1 **Aufnahme von Schüler/In A** in Klasse meines Kindes in eine andere Klasse mir egal
 gar nicht/ Förderschule

2.2 **Aufnahme von Schüler/In B** in Klasse meines Kindes in eine andere Klasse mir egal
 gar nicht/ Förderschule

2.3 **Aufnahme von Schüler/In C** in Klasse meines Kindes in eine andere Klasse mir egal
 gar nicht/ Förderschule

MUSTER

2. Stellen Sie sich bitte konkret vor, die Schule Ihres Kindes plant, sich für folgende Schülergruppen zu öffnen:

Schüler/Schülerin A nutzt einen Rollstuhl und hat keine weiteren Einschränkungen.

Schüler/Schülerin B nutzt ebenfalls einen Rollstuhl und hat zusätzlich einen erhöhten Pflegebedarf (Hilfe beim Toilettengang, spricht schwer verständlich, nutzt einen Sprachcomputer).

Schüler/Schülerin C nutzt einen Rollstuhl und hat zusätzlich eine geistige Behinderung.

Wie würden Sie sich jeweils entscheiden? [Fortsetzung]

2.4 Wenn in eine andere Klasse oder gar nicht, warum?

3. Im Falle einer Aufnahme von Schülern und Schülerinnen mit einer Körperbehinderung: Wie wichtig wäre Ihnen die jeweilige Aussage? Bitte kreuzen Sie zutreffendes an.

	sehr wichtig	wichtig	eher nicht wichtig unentschieden	gar nicht wichtig	weiß nicht
3.1 Es muss mehr Lehrkräfte in der Klasse geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Lehrkräfte bräuchten eine zusätzliche Ausbildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Es müsste eigene Förder- und Lerngruppen für die Schüler mit Behinderung geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Eine behindertengerechte Umgestaltung der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Schüler mit Behinderung sollten nur in bestimmten Fächern gemeinsam mit den nicht behinderten Schülern unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Schüler mit Behinderung sollten in allen Fächern gemeinsam mit den nicht behinderten Schülern unterrichtet werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 Es müsste eigene Räumlichkeiten für Schüler mit Behinderung geben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8 Die Klassengröße müsste verringert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9 Was vermuten Sie, ist das soziale Klima an der Schule Ihres Kindes für den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Körperbehinderung vorhanden?	<input type="checkbox"/> ja, voll und ganz			<input type="checkbox"/> teils/teils	<input type="checkbox"/> eher nicht
	<input type="checkbox"/> weiß nicht				

MUSTER

4. Welche Erwartungen oder Befürchtungen haben Sie in Bezug auf Ihr *eigenes Kind*, wenn Sie an einen gemeinsamen Unterricht von nicht behinderten und behinderten Kindern denken?

	<i>stimme voll und ganz zu</i>	<i>stimme weitgehend zu</i>	<i>lehne weitgehend ab</i>	<i>lehne völlig ab</i>	<i>weiß nicht</i>
4.1 Lehrkräfte mit einer sonderpädagogischen Ausbildung kämen auch meinem Kind zugute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Mein Kind würde weniger Unterstützung erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Ein solcher Unterricht kann für behinderte Kinder nicht gut sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Mein Kind würde hilfsbereiter werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Die Lehrkraft kann nicht gleichzeitig behinderte und nicht behinderte Kinder unterrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Das gemeinsame Leben und Lernen mit behinderten Mitschülern würde selbstverständlicher werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Mein Kind würde weniger lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Mein Kind wäre mit der möglichen Fremdheit behinderter Kinder überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 Mehr Lehrkräfte in der Klasse kämen auch meinem Kind zugute.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10 Ich würde mein Kind von der Schule abmelden bzw. müsste sehr von einem solchen Vorhaben überzeugt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11 Sonstiges	<div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>				

5. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion

5.1 Welche Erwartungen hätten Sie an die Schule im Vorfeld eines Beschlusses, dass zukünftig auch körper- und mehrfachbehinderte Schüler/innen die Schule Ihres Kindes besuchen? (Mehrfachnennung möglich)

- Informationen (z. B. Elternabend) Einbeziehung in die Planung Mitspracherecht bei der Entscheidung
- keine/wäre mir egal

5. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion [Fortsetzung]

5.2 Sonstiges (zu 5.1)

5.3 Sollten Ihrer Meinung nach alle Schulen die Inklusion aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen? (Mehrfachnennung möglich)

- ja, in jedem Fall je nach Schüler/in je nach Schulform
 nein weiß nicht

5.4 Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion aller Schüler und Schülerinnen umgesetzt werden sollte? (Mehrfachnennung möglich)

- gar nicht sofort keine vorschnelle Entscheidung
 innerhalb des nächsten Jahres innerhalb der nächsten 2-3 Jahre innerhalb der nächsten zehn Jahre
 weiß nicht

6. Zum Abschluss möchten wir Sie gerne noch um die Beantwortung einiger persönlicher Fragen bitten.

- 6.1 Wer hat den Fragebogen ausgefüllt? Mutter Vater Mutter und Vater
 sonstige

6.2 Wie alt sind Sie?

- 6.3 Welchen Schulabschluss haben Sie selbst erworben? keinen Hauptschule Sonderschule
 Gymnasium Realschule sonstiger

- 6.4 Ist "deutsch" Ihre Muttersprache? ja nein

- 6.5 Welcher Berufsgruppe würden Sie den / die Hauptverdiener / in Ihrer Familie zuordnen? ohne Erwerbsarbeit ungelernter Beruf abgeschlossene Lehre/Lehrberuf
 Angestellte/r Beamte/r Selbstständig
 Akademischer Beruf sonstige

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

MUSTER

EvaSys

Genel Okulun Aileleri

Electric Paper

Würzburg Üniversitesi
Landschaftsverband Rheinland

Araştırma projesi
Okul inklüzyonu



Markieren Sie so: Lütfen formu tükenmez veya ucu sert olmayan keçeli bir kalemle doldurunuz. Bu soru makine ortamında kayıt edilmektedir
Korrektur: Formu doldururken, daha optimal bir veri kaydı sağlayabilmek amacıyla solda belirtilen bilgileri dikkate alınız.

1. Çocukla ilgili sorular

1.1 Çocuğun cinsiyeti Erkek Kadın

1.2 Çocuğunuz yaşı

1.3 Çocuğunuzun okuduğu sınıf 1 2 3
 4 5 6
 7 8 9
 10 okuldaki sonuç sınıfı

1.4 Çocuğunun öğrenim gördüğü okulun türü İlkokul Genel Lise Ortaokul
 Üst dereceli Ortaokul Lise diğeri

1.5 Çocuğunuz, engelli ve engelli olmayan çocukların birlikte öğrenim gördüğü bir sınıfa mı gidiyor? evet hayır bilmiyorum

1.6 Akrabalarınızda ve/veya arkadaş çevrenizde bedensel ve/veya zihinsel engelli bir kişi bulunmakta mıdır? evet hayır bilmiyorum

1.7 Engelli insanlarla ne kadar iletişiminiz var veya vardı? Çok sıkça sıkça bazen
 Çok nadir hiç

2. Çocuğunuzun okulu, aşağıda belirtildiği şekilde öğrenci grupları için bir sınıflandırma yapmaktadır, lütfen üzerinde somut olarak düşününüz :

A Öğrencileri, tekerlekli sandalye kullanıyor ve başkaca sınırlandırmaları bulunmuyor.

B Öğrencileri, aynı şekilde bir tekerlekli sandalye kullanıyor ve buna ilave olarak daha yüksek bir bakım gereksinimleri var (Bir yardım alarak tualete gitme, az anlaşılır konuşma, cihazla konuşma)

C Öğrencileri, tekerlekli sandalye kullanıyor ve aynı zamanda zihinsel özürü.

Siz ilgili konulara ilişkin olarak ne şekilde karar verirdiniz?

2.1 **A Öğrencilerinin kabulü** Çocuğumun sınıfına Diğeri bir sınıfa Benim için önemli değil

Hiç engelli okuluna göndermezdim

2.2 **B Öğrencilerinin kabulü** Çocuğumun sınıfına Diğeri bir sınıfa Benim için önemli değil

Hiç engelli okuluna göndermezdim

2.3 **C Öğrencilerinin kabulü** Çocuğumun sınıfına Diğeri bir sınıfa Benim için önemli değil

Hiç engelli okuluna göndermezdim

MUSTER

EvaSys

Genel Okulun Aileleri

Electric Paper

2. Çocuğunuzun okulu, aşağıda belirtildiği şekilde öğrenci grupları için bir sınıflandırma yapmaktadır, lütfen üzerinde somut olarak düşününüz :

A Öğrencileri, tekerlekli sandalye kullanıyor ve başkaca sınırlandırmaları bulunmuyor.

B Öğrencileri, aynı şekilde bir tekerlekli sandalye kullanıyor ve buna ilave olarak daha yüksek bir bakım gereksinimleri var (Bir yardım alarak tuvalete gitme, az anlaşılır konuşma, cihazla konuşma)

C Öğrencileri, tekerlekli sandalye kullanıyor ve aynı zamanda zihinsel özürü.

Siz ilgili konulara ilişkin olarak ne şekilde karar verirdiniz? [Fortsetzung]

2.4 Başka bir sınıfa gitmesi gerekiyorsa veya hiç gitmesi gerekmiyorsa, neden?

3. Sınıfa bedensel engelli öğrencilerin alınması durumunda: Aşağıdaki ifade sizin için ne kadar önemli olurdu? Lütfen size uygun düşen seçeneği işaretleyiniz.

daha çok önemli değil
hiç önemli değil
Kararsızım
Çok önemli
Bilmiyorum

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1 Sınıfta daha çok öğretmen bulunmalıdır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2 Öğretmenler bu durumda daha fazla eğitim almaları gerekiyor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3 Engelli öğrenciler için özel destekleyici ve öğrenme grupları olmalıdır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4 Okul engellilere uygun şekilde dönüştürülmelidir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5 Engelli öğrenciler sadece belirli derslerde engelli olmayan öğrencilerle birlikte ders görmelidir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6 Engelli öğrenciler tüm derslerde engelli olmayan öğrencilerle birlikte ders görmelidir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7 Engelli öğrenciler için özel sınıf odaları bulunmalıdır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.8 Sınıfın büyüklüğü küçültülmelidir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.9 Okulunuzda, engelli ve engelli olmayan öğrencilerin birlikte ders görmesini sağlayacak bir sosyal atmosfer mevcut mudur? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Evet, her yönüyle

bilmiyorum

Zaman, zaman

hayır

4. Kendi çocuğunuzun engelli veya engelli olmayan öğrencilerle birlikte ders görmesini düşündüğünüzde, hangi beklentileriniz ve çekinceleriniz bulunmaktadır?

	Büyük ölçüde katılıyorum	Büyük kısmına katılıyorum	Kararsızım	Tamamen ret ediyorum	Tamamen ret ediyorum	Bilmiyorum
4.1 Özel pedagojik eğitim almış öğretmenler çocuğuma daha faydalı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Çocuğum daha az destek almış olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Bu tür bir ders engelli çocuklara fayda sağlamaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Çocuğum daha yardımsever olurdu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Öğretmenler aynı zamanda hem engelli hem engelsiz çocuğa ders veremez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Engelli öğrencilerle birlikte yaşamak ve öğrenmek daha doğal hale gelebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Çocuğum daha az şey öğrenebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8 Kendisine olası olarak yabancı gelen engelli çocuklarla temas, çocuğuma ağır gelebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9 Sınıfta daha çok öğretmen bulunması, çocuğumun faydasına olabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10 Çocuğumun okuldan kaydını sildirebilir veya olumlu bulmam için bu uygulamadan ikna olmam gerekir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.11 Diğerleri						

5. Okul inklüzyonuna ilişkin genel sorular

5.1 Çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulun gelecekte bedensel ve çok yönlü engelli öğrencilerin de okula kayıt yaptırabileceği konusunda bir karar vermesi durumunda beklentiniz ne olurdu? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- Bilgi edinme (örneğin. Aile gecesi) Planlamaya dahil olma Karara, katılma hakkı
- olmazdı/fark etmez

5. Okul inklüzyonuna ilişkin genel sorular [Fortsetzung]**5.2 Diğerleri (5.1)**

5.3 Sizin fikrinize göre tüm okullar tüm öğrencilerin inklüzyonunu gerçekleştirmeli midir? (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- evet, her durumda öğrenciye göre okul türüne göre
 hayır bilmiyorum

5.4 Tüm öğrenciler inklüzyonu ne kadar bir hızla gerçekleştirebilir, düşünceleriniz nedir? (birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- Hiç hemen hızlı karar verilmemeli
 Gelecek yıllar içerisinde gelecek 2-3 yıl içerisinde gelecek on yıl içerisinde
 bilmiyorum

6. Son olarak cevaplandırmanız ricasıyla size birkaç özel soru sormak istiyoruz.

6.1 Bu soru formunu kim doldurdu? Anne Baba Anne ve baba
 diğer

6.2 Kaç yaşındasınız?



6.3 Kendiniz hangi okul diplomasına sahipsiniz? yok Ortaöğrenim Engelli okulu
 Lise Ortaokul başka

6.4 "Almanca" anadiliniz mi? evet hayır

6.5 Evinizin/Ailenizin geçimini sağlayan kişiyi, hangi meslek grubuyla sınıflandırırdınız? İşsiz eğitimsiz meslek diplomalı meslek
 Personel Memur Serbest meslek
 Akademik meslek diğer

İşbirliğiniz için teşekkür ederiz!

MUSTER

EvaSys	Lehrkräfte Förderschule	Electric Paper
Universität Würzburg Landschaftsverband Rheinland	Forschungsprojekt schulische Inklusion	 

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Angaben zur Person

1.1 **Geschlecht** männlich weiblich

1.2 **Alter**

1.3 **Wie viele Jahre sind Sie bereits als Lehrkraft tätig?** (inklusive Referendariat)

1.4 **Welches Lehramt haben Sie studiert?** (Mehrfachnennung möglich) Grundschule Hauptschule Realschule
 Gymnasium Sonderpädagogik sonstiges

2. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein.

stimme voll und ganz zu *stimme weitgehend zu* *neutral* *lehne weitgehend ab* *lehne völlig ab* *weiß nicht*

2.1 Kinder mit und ohne Körperbehinderung lernen gegenseitig voneinander.

2.2 Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert.

2.3 Der Schulbesuch einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern.

2.4 Schüler mit einer Körperbehinderung beanspruchen im Vergleich zu nichtbehinderten Schülern mehr Zeit der Lehrkraft.

2.5 Die Unsicherheit im Umgang mit körperbehinderten Schülern nimmt im Laufe der Zeit ab.

2.6 Schüler ohne Behinderung können in der schulischen Integration/Inklusion ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen.

2.7 Werden Schüler mit einer Körperbehinderung in der Förderschule unterrichtet, so sind sie im späteren Leben häufig sozial isoliert.

MUSTER

2. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein. [Fortsetzung]

stimme voll und ganz zu
 stimme weitgehend zu
 lehne weitgehend zu
 neutral
 lehne völlig ab
 weiß nicht

2.8	Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung sind aufgrund der Begegnung mit dem Phänomen Behinderung oftmals emotional verunsichert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9	Die angemessene Förderung von Schülern mit Körperbehinderung erfordert zu viel Zeit für Kooperationen mit Eltern, Kollegen, Therapeuten sowie weiteren Fachkräften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10	Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der Förderschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11	Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12	Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Förderschule am besten gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13	Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14	Schulische Integration/Inklusion bedarf einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.15	Für die schulische Integration/Inklusion ist die Einstellung der Lehrkräfte zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.16	Regelschullehrkräfte verfügen über genügend Kompetenz, um schulische Inklusion zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.17	Sonderschullehrkräfte verfügen über genügend Kompetenz, um schulische Inklusion zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.18	Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Regelschule am besten gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Möglicher Schulwechsel

3.1 Wie viele Schüler und Schülerinnen unterrichten Sie aktuell?

MUSTER

3. Möglicher Schulwechsel [Fortsetzung]

3.2 Bei wie vielen Ihrer Schülerinnen und Schüler können Sie sich eine gelingende schulische Inklusion vorstellen?

3.3 Wie viele Schüler und Schülerinnen Ihrer Klasse/n waren zuvor an allgemeinen Schulen und haben an die Förderschule gewechselt?

3.4 In welchem/n Bereich/en lagen ggf. die Gründe für diesen Wechsel?

4. Wählen Sie bitte einen Schüler/eine Schülerin Ihrer Klasse aus, bei dem/der der Besuch einer allgemeinen Schule am ehesten verwirklicht werden könnte. Schätzen Sie bitte seinen/ihren Unterstützungsbedarf ein.

	sehr wenig	wenig	mittel	hoch	sehr hoch	weiß nicht
4.1 Kommunikation und Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Sozial-emotionale Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Mobilität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Motorik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Pflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Therapie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Nach welchem Lehrplan wird der Schüler/die Schülerin unterrichtet?	<input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> geistige Entwicklung		<input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule		<input type="checkbox"/> Lernen <input type="checkbox"/> Gymnasium	

5. Damit schulische Inklusion bei diesem Schüler/dieser Schülerin gelingen kann, wie wichtig scheinen Ihnen die folgenden Voraussetzungen zu sein?

	sehr wichtig	wichtig	neutral	weniger wichtig	gar nicht wichtig	weiß nicht
5.1 Zwei-Pädagogen-System	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Klassengröße	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Wissen über Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 konstruktiver Umgang mit Behinderung an der Schule / in der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Sonderpädagogen an der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Haltung der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 Haltung der Schulleitung zur schulischen Inklusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Räumlich-bauliche Voraussetzungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Materielle Voraussetzungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 Pflegemöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11 Therapiemöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

5. Damit schulische Inklusion bei diesem Schüler/dieser Schülerin gelingen kann, wie wichtig scheinen Ihnen die folgenden Voraussetzungen zu sein? [Fortsetzung]

	sehr wichtig	wichtig	neutral	weniger wichtig	gar nicht wichtig	weiß nicht
5.12 Differenzierende Unterrichtsmethoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13 Interdisziplinäre Zusammenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.14 Sonstiges						

6. Wählen Sie nun bitte einen Schüler/eine Schülerin aus, bei dem/der Sie sich schulische Inklusion schwer oder nicht vorstellen können. Schätzen Sie bitte seinen/ihren Unterstützungsbedarf ein.

	sehr wenig	wenig	mittel	hoch	sehr hoch	weiß nicht
6.1 Kommunikation und Sprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 Sozial-emotionale Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 Mobilität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 Motorik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 Therapie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 Pflege	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 Nach welchem Lehrplan wird der Schüler/die Schülerin unterrichtet?	<input type="checkbox"/> Grundschule <input type="checkbox"/> geistige Entwicklung		<input type="checkbox"/> Hauptschule <input type="checkbox"/> Realschule		<input type="checkbox"/> Lernen <input type="checkbox"/> Gymnasium	

6.8 Warum können Sie sich schulische Inklusion bei diesem Schüler/dieser Schülerin nur schwer oder nicht vorstellen?

7. Wenn Sie an die allgemeinbildenden Schulen und die dortigen Kolleginnen und Kollegen denken, was meinen Sie, braucht die Schule/brauchen die Kolleginnen und Kollegen für eine gelingende schulische Inklusion an Unterstützung?

7.1

MUSTER

8. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion

- 8.1 Würden Sie eine persönliche Mitarbeit in einer inklusiven Schule begrüßen?
- nein
- ja, in einer externen beratenden Tätigkeit
- ja, als Lehrkraft im Zwei-Pädagogen-System

ja, aber nur stundenweise/ Förderschule als Stammschule

- 8.2 Sollten Ihrer Meinung nach alle Schulen die Inklusion aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen? (Mehrfachnennung möglich)
- ja, in jedem Fall
- je nach Schüler/in
- je nach Schulform
- nein
- weiß nicht

- 8.3 Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion aller Schüler und Schülerinnen umgesetzt werden sollte? (Mehrfachnennung möglich)

- gar nicht
- sofort
- keine vorschnelle Entscheidung
- innerhalb des nächsten Jahres
- innerhalb der nächsten 2-3 Jahre
- innerhalb der nächsten zehn Jahre
- weiß nicht

- 8.4 In welcher Funktion sehen Sie die **Förderschulen für körperliche und motorische Entwicklung** bei der Umsetzung der schulischen Inklusion? (Mehrfachnennung möglich)


- Funktion wie bisher
- müssten sich auflösen
- Kooperationspartner für allg. Schulen (Beratung)
- erhalten, da Elternwahlrecht
- erhalten, da wichtig für manche Schüler
- erhalten, aber mehr Durchlässigkeit

- 8.5 Sonstiges (zu 8.4)

- 8.6 Welche Potentiale sehen Sie bzw. welche Befürchtungen haben Sie aus Ihrer beruflichen Perspektive, wenn Sie an die schulische Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit Körper- und Mehrfachbehinderungen denken?

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

MUSTER

EvaSys	Lehrkräfte Integrative Schule	Electric Paper
Universität Würzburg Landschaftsverband Rheinland	Forschungsprojekt schulische Inklusion	

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Angaben zur Person

1.1 **Geschlecht** männlich weiblich

1.2 **Alter**

1.3 **Wie viele Jahre sind Sie bereits als Lehrkraft tätig?** (inklusive Referendariat)

1.4 **Welches Lehramt haben Sie studiert?** (Mehrfachnennung möglich) Grundschule Hauptschule Realschule
 Gymnasium Sonderpädagogik sonstiges

1.5 **Wie viele Jahre sind Sie bereits in der schulischen Integration / Inklusion tätig?**

1.6 **Wie viele Jahre unterrichten Sie bereits Schüler und Schülerinnen mit Behinderung?**

1.7 **Waren Sie vor Ihrer jetzigen Schule als Lehrkraft an einer allgemeinen Schule bzw. Förderschule tätig?** (inklusive Referendariat) ja nein

1.8 **Falls ja (1.7), wie haben Sie die veränderte Unterrichtssituation wahrgenommen?** sehr gut gut mittel
 schlecht sehr schlecht wäre am liebsten an alte Schule zurück

2. Falls ja (1.7), beurteilen Sie bitte, inwiefern die folgenden Bereiche eine persönliche Umstellung erforderten.

	sehr viel	viel	mittel	wenig	sehr wenig	weiß nicht
2.1 Arbeiten im Team mit Kollegen/ Kolleginnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Wissen über Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Wissen über Förderbedarfe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Rolle als Lehrkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Begegnung mit Menschen mit Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Zusammenarbeit mit Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 Leistungsbewertung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 Sonstiges						

MUSTER

3. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein.

stimme voll und ganz zu *stimme weitgehend zu* *neutral* *lehne weitgehend ab* *lehne völlig ab* *weiß nicht*

- | | | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.1 | Kinder mit und ohne Körperbehinderung lernen gegenseitig voneinander. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.2 | Mir ist es möglich, meinen Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder mit und ohne Körperbehinderung anzupassen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.3 | Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.4 | Der Schulbesuch einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.5 | Schüler mit einer Körperbehinderung beanspruchen im Vergleich zu nichtbehinderten Schülern mehr Zeit der Lehrkraft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.6 | Die Unsicherheit im Umgang mit körperbehinderten Schülern nimmt im Laufe der Zeit ab. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.7 | Schüler ohne Behinderung können in der schulischen Integration/Inklusion ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.8 | Werden Schüler mit einer Körperbehinderung in der Förderschule unterrichtet, so sind sie im späteren Leben häufig sozial isoliert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.9 | Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung sind aufgrund der Begegnung mit dem Phänomen Behinderung oftmals emotional verunsichert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.10 | Die angemessene Förderung von Schülern mit Körperbehinderung erfordert zu viel Zeit für Kooperationen mit Eltern, Kollegen, Therapeuten sowie weiteren Fachkräften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.11 | Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der Förderschule. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MUSTER

3. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein. [Fortsetzung]

	<i>stimme voll und ganz zu</i>	<i>stimme weitgehend zu</i>	<i>lehne weitgehend zu</i>	<i>neutral</i>	<i>lehne völlig ab</i>	<i>weiß nicht</i>
3.12 Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.13 Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Förderschule am besten gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.14 Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.15 Schulische Integration/Inklusion bedarf einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.16 Für die schulische Integration/Inklusion ist die Einstellung der Lehrkräfte zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.17 Regelschullehrkräfte verfügen über genügend Kompetenz, um schulische Inklusion zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.18 Sonderschullehrkräfte verfügen über genügend Kompetenz, um schulische Inklusion zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.19 Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Regelschule am besten gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Soziale Dimension

4.1 Wenn Sie an die inklusive Schul- und Unterrichtssituation denken: Kommt es hier gelegentlich zu manchen der folgenden Situationen? Bitte kreuzen Sie an. (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Ausgrenzung einzelner behinderter Schüler | <input type="checkbox"/> Hänseleien/Beschimpfungen von behinderten Schülern | <input type="checkbox"/> Angst/Unsicherheit im Umgang mit behinderten Schülern |
| <input type="checkbox"/> Vorwurf der Bevorzugung von behinderten Schülern (z. B. mehr Zeit, eigene Materialien etc.) | <input type="checkbox"/> Vorwurf der unfairen Behandlung behinderter Schüler durch Lehrkräfte | |

4.2 Sonstiges (zu 4.1)

MUSTER

4. Soziale Dimension [Fortsetzung]

4.3 **Wie wird in der Klasse / an der Schule mit solchen Situationen umgegangen?** (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> "Behinderung" als Unterrichtsthematik | <input type="checkbox"/> Aufklärung der Lehrkräfte und Klassen durch Sonderpädagogen | <input type="checkbox"/> Aufklärung durch den Schüler/ die Schülerin mit Behinderung selbst |
| <input type="checkbox"/> Hinzuziehen von Streitschlichtern | <input type="checkbox"/> Gespräche mit beteiligten Schülern | <input type="checkbox"/> allgemein offener Umgang mit Behinderung an Schule |
| <input type="checkbox"/> direktes Ansprechen der nichtbehinderten Schüler | <input type="checkbox"/> Achtsamkeit des gesamten Kollegiums | <input type="checkbox"/> Unterstützung durch Schulleitung |

4.4 Sonstiges (zu 4.3)

5. Stellen Sie sich bitte konkret vor, dass ein Schüler/eine Schülerin mit Körperbehinderung in Ihrer Klasse aufgenommen werden soll.

Schüler/Schülerin A nutzt einen Rollstuhl und hat keine weiteren Einschränkungen.

Schüler/Schülerin B nutzt ebenfalls einen Rollstuhl und hat zusätzlich einen erhöhten Pflegebedarf (Hilfe beim Toilettengang, spricht schwer verständlich, nutzt einen Sprachcomputer).

Schüler/Schülerin C nutzt einen Rollstuhl und kann aufgrund seiner/ihrer geistigen Behinderung nicht zielgleich unterrichtet werden.

Würden Sie eine Aufnahme des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin in Ihre Klasse derzeit für möglich halten?

- | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| 5.1 Schüler/Schülerin A | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> weiß nicht |
| 5.2 Schüler/Schülerin B | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> weiß nicht |
| 5.3 Schüler/Schülerin C | ja <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> weiß nicht |

5.4 **Wenn nein, warum nicht?**

6. Damit schulische Inklusion bei körper- und mehrfachbehinderten Schülern und Schülerinnen gelingen kann, wie wichtig wären Ihnen die folgenden Voraussetzungen?

	sehr wichtig	wichtig	neutral	weniger wichtig	gar nicht wichtig	weiß nicht
6.1 Zwei-Pädagogen-System	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 Klassengröße	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 Wissen über Behinderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 konstruktiver Umgang mit Behinderung an der Schule/in der Klasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 Sonderpädagogen an der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

6. Damit schulische Inklusion bei körper- und mehrfachbehinderten Schülern und Schülerinnen gelingen kann, wie wichtig wären Ihnen die folgenden Voraussetzungen? [Fortsetzung]

sehr wichtig wichtig neutral gar nicht wichtig weiß nicht

6.6	Haltung der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7	Haltung der Schulleitung zur schulischen Inklusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8	Räumlich-bauliche Voraussetzungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9	Materielle Voraussetzungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10	Pflegemöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11	Therapiemöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12	Differenzierende Unterrichtsmethoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13	Interdisziplinäre Zusammenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.14	Sonstiges						

7. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion (I)

- 7.1 Wenn wichtige Voraussetzungen erfüllt wären und Sie die Wahl zwischen einer Klasse ohne oder einer Klasse mit körperbehinderten Schülern haben, wie würden Sie sich entscheiden?
- Klasse ohne körperbehinderte Schüler
 Klasse mit körperbehinderten Schülern
 egal
 weiß nicht

- 7.2 Gibt es spezifische Erlebens- und Verhaltensweisen oder Behinderungsbilder, bei denen Sie sich schulische Inklusion nur schwer vorstellen können?

- 7.3 Gibt es Bereiche, in denen Sie sich zusätzliche Unterstützung wünschen?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Weiterbildung (Wissen über Behinderung) | <input type="checkbox"/> Weiterbildung (Unterrichtsmethoden) | <input type="checkbox"/> Weiterbildung (Lehr- und Lernmittel, Hilfsmittel) |
| <input type="checkbox"/> Beratung durch andere Fachprofessionen | <input type="checkbox"/> Personelle Unterstützung | <input type="checkbox"/> Supervision (Umgang mit Belastungssituationen) |

- 7.4 Sonstiges (zu 7.3)

8. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion (II)

8.1 Wenn Sie an die allgemeinbildenden Schulen und die dortigen Kolleginnen und Kollegen denken, was meinen Sie, braucht die Schule / brauchen die Kollegen und Kolleginnen für eine gelingende schulische Inklusion an Unterstützung?

8.2 Sollten Ihrer Meinung nach alle Schulen die Inklusion aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen? (Mehrfachnennung möglich)

<input type="checkbox"/> ja, in jedem Fall	<input type="checkbox"/> je nach Schüler/in	<input type="checkbox"/> je nach Schulform
<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht	

8.3 Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion aller Schüler und Schülerinnen umgesetzt werden sollte? (Mehrfachnennung möglich)

<input type="checkbox"/> sofort	<input type="checkbox"/> gar nicht	<input type="checkbox"/> keine vorschnelle Entscheidung
<input type="checkbox"/> innerhalb des nächsten Jahres	<input type="checkbox"/> innerhalb der nächsten 2-3 Jahre	<input type="checkbox"/> innerhalb der nächsten zehn Jahre
<input type="checkbox"/> weiß nicht		

8.4 In welcher Funktion sehen Sie die *Förderschulen für körperliche und motorische Entwicklung* bei der Umsetzung der schulischen Inklusion? (Mehrfachnennung möglich)



- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Funktion wie bisher | <input type="checkbox"/> müssten sich auflösen | <input type="checkbox"/> Kooperationspartner für allg. Schulen (Beratung) |
| <input type="checkbox"/> erhalten, da Elternwahlrecht | <input type="checkbox"/> erhalten, da wichtig für manche Schüler | <input type="checkbox"/> erhalten, aber mehr Durchlässigkeit |

8.5 Sonstiges (zu 8.4)

8.6 Welche Potentiale bzw. welche Befürchtungen haben Sie aus Ihrer beruflichen Perspektive, wenn Sie an die schulische Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit Körper- und Mehrfachbehinderung denken?

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

MUSTER

EvaSys	Lehrkräfte Allgemeine Schule	Electric Paper
Universität Würzburg Landschaftsverband Rheinland	Forschungsprojekt schulische Inklusion	 

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Angaben zur Person

1.1 **Geschlecht** männlich weiblich

1.2 **Alter**

1.3 **Wie viele Jahre sind Sie bereits als Lehrkraft tätig?** (inklusive Referendariat)

1.4 **Welches Lehramt haben Sie studiert?** (Mehrfachnennung möglich) Grundschule Hauptschule Realschule
 Gymnasium Sonderpädagogik sonstiges

2.

2.1 **Haben Sie bereits Schüler/Schülerinnen mit Behinderung unterrichtet?** ja nein

2.2 **Wenn ja, welcher Art waren die Behinderungen?** (Mehrfachnennung möglich)

Lernbehinderung Sprachbehinderung Emotionale und soziale Entwicklung
 Körperbehinderung Geistige Behinderung Sehbehinderung
 Hörbehinderung sonstige

2.3 **Unterrichten Sie aktuell Schüler/Schülerinnen mit Behinderung in Ihrer Klasse?** ja nein

2.4 **Haben oder hatten Sie bereits Kontakt zu Menschen mit Behinderung?** sehr häufig häufig gelegentlich
 selten nie

3. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein.

stimme voll und ganz zu stimme weitgehend zu lehne weitgehend zu lehne völlig ab weiß nicht

3.1 Kinder mit und ohne Körperbehinderung lernen gegenseitig voneinander.

3.2 Mir ist es möglich, meinen Unterricht an die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder mit und ohne Körperbehinderung anzupassen.

3.3 Durch den Schulbesuch einer Regelklasse werden Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert.

3.4 Der Schulbesuch einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern.

MUSTER

3. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein. [Fortsetzung]

	<i>stimme voll und ganz zu</i>	<i>stimme weitgehend zu</i>	<i>lehne weitgehend zu</i>	<i>neutral</i>	<i>lehne völlig ab</i>	<i>weiß nicht</i>
3.5 Schüler mit einer Körperbehinderung beanspruchen im Vergleich zu nichtbehinderten Schülern mehr Zeit der Lehrkraft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Die Unsicherheit im Umgang mit körperbehinderten Schülern nimmt im Laufe der Zeit ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 Schüler ohne Behinderung können in der schulischen Integration/Inklusion ihr Leistungspotential nicht voll ausschöpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8 Werden Schüler mit einer Körperbehinderung in der Förderschule unterrichtet, so sind sie im späteren Leben häufig sozial isoliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9 Lehrkräfte ohne sonderpädagogische Ausbildung sind aufgrund der Begegnung mit dem Phänomen Behinderung oftmals emotional verunsichert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10 Die angemessene Förderung von Schülern mit Körperbehinderung erfordert zu viel Zeit für Kooperationen mit Eltern, Kollegen, Therapeuten sowie weiteren Fachkräften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11 Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der Förderschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12 Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.13 Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Förderschule am besten gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.14 Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.15 Schulische Integration/Inklusion bedarf einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.16 Für die schulische Integration/Inklusion ist die Einstellung der Lehrkräfte zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.17 Regelschullehrkräfte verfügen über genügend Kompetenz, um schulische Inklusion zu gestalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

3. Bitte schätzen Sie folgende Aussagen zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein. [Fortsetzung]

stimme voll und ganz zu stimme weitgehend zu lehne weitgehend zu neutral lehne völlig ab weiß nicht

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 3.18 Sonderschullehrkräfte verfügen über genügend Kompetenz, um schulische Inklusion zu gestalten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3.19 Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Regelschule am besten gefördert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Stellen Sie sich bitte konkret vor, dass ein Schüler/eine Schülerin mit Körperbehinderung in Ihrer Klasse aufgenommen werden soll.

Schüler/Schülerin A nutzt einen Rollstuhl und hat keine weiteren Einschränkungen.

Schüler/Schülerin B nutzt ebenfalls einen Rollstuhl und hat zusätzlich einen erhöhten Pflegebedarf (Hilfe beim Toilettengang, spricht schwer verständlich, nutzt einen Sprachcomputer).

Schüler/Schülerin C nutzt einen Rollstuhl und kann aufgrund seiner/ihrer geistigen Behinderung nicht zielgleich unterrichtet werden.

Würden Sie eine Aufnahme des jeweiligen Schülers/der jeweiligen Schülerin in Ihre Klasse derzeit für möglich halten?

- | | | | | | | | |
|--|----|--------------------------|--------------------------|------|--------------------------|------------|--------------------------|
| 4.1 Schüler/Schülerin A | ja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein | <input type="checkbox"/> | weiß nicht | <input type="checkbox"/> |
| 4.2 Schüler/Schülerin B | ja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein | <input type="checkbox"/> | weiß nicht | <input type="checkbox"/> |
| 4.3 Schüler/Schülerin C | ja | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nein | <input type="checkbox"/> | weiß nicht | <input type="checkbox"/> |
| 4.4 Wenn nein oder weiß nicht, warum? | | | | | | | |

5. Damit schulische Inklusion bei körper- und mehrfachbehinderten Schülern und Schülerinnen gelingen kann, wie wichtig wären Ihnen die folgenden Voraussetzungen?

sehr wichtig wichtig eher unterschieden gar nicht wichtig weiß nicht

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5.1 Zwei-Pädagogen-System | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.2 Klassengröße (max. 22 Schüler) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.3 Wissen über Behinderung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.4 konstruktiver Umgang mit Behinderung an der Schule/in der Klasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.5 Sonderpädagogen an der Schule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.6 Haltung der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.7 Haltung der Schulleitung zur schulischen Inklusion | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5.8 Räumlich-bauliche Voraussetzungen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MUSTER

5. Damit schulische Inklusion bei körper- und mehrfachbehinderten Schülern und Schülerinnen gelingen kann, wie wichtig wären Ihnen die folgenden Voraussetzungen? [Fortsetzung]

	sehr wichtig	wichtig	eher nicht wichtig	gar nicht wichtig	weiß nicht
5.9 Materielle Voraussetzungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10 Pflegemöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11 Therapiemöglichkeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12 Differenzierende Unterrichtsmethoden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13 Interdisziplinäre Zusammenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.14 Sonstiges					

6. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion

6.1 Angenommen, in einem halben Jahr wird ein Schüler/eine Schülerin mit Körper- oder Mehrfachbehinderung in Ihren Unterricht aufgenommen. In welchem/n Bereich/en würden Sie sich Unterstützung wünschen?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Weiterbildung (Wissen über Behinderung) | <input type="checkbox"/> Weiterbildung (Unterrichtsmethoden) | <input type="checkbox"/> Weiterbildung (Lehr- und Lernmittel, Hilfsmittel) |
| <input type="checkbox"/> Beratung durch andere Fachprofessionen | <input type="checkbox"/> Personelle Unterstützung | <input type="checkbox"/> Supervision (Umgang mit Belastungssituationen) |

6.2 Sonstiges (zu 6.1)

6.3 Gibt es spezifische Erlebens- und Verhaltensweisen oder Behinderungsbilder, bei denen Sie sich schulische Inklusion nur schwer vorstellen können?

6.4 Welche Befürchtungen oder Ängste in Bezug auf einen gemeinsamen Unterricht von Schülern ohne und mit Körperbehinderung haben Sie?

6. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion [Fortsetzung]



- 6.5 **Sollten Ihrer Meinung nach alle Schulen die Inklusion aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen?** (Mehrfachnennung möglich)
- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> ja, in jedem Fall | <input type="checkbox"/> je nach Schüler/in | <input type="checkbox"/> je nach Schulform |
| <input type="checkbox"/> nein | <input type="checkbox"/> weiß nicht | |

- 6.6 **Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit Behinderung umgesetzt werden sollte?** (Mehrfachnennung möglich)
- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> gar nicht | <input type="checkbox"/> sofort | <input type="checkbox"/> keine vorschnelle Entscheidung |
| <input type="checkbox"/> innerhalb des nächsten Jahres | <input type="checkbox"/> innerhalb der nächsten 2-3 Jahre | <input type="checkbox"/> innerhalb der nächsten zehn Jahre |
| <input type="checkbox"/> weiß nicht | | |

- 6.7 **Glauben Sie, dass in Ihrem Kollegenkreis Offenheit für die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung besteht?**
- | | | |
|---|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> voll und ganz | <input type="checkbox"/> weitgehend | <input type="checkbox"/> teils, teils |
| <input type="checkbox"/> bei sehr wenigen | <input type="checkbox"/> nicht vorstellbar | |

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

MUSTER

EvaSys	Mitarbeitende Förderschule [Copy]	Electric Paper
Universität Würzburg Landschaftsverband Rheinland	Forschungsprojekt schulische Inklusion	 

Markieren Sie so: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
 Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Angaben zur Person

1.1 **Geschlecht** männlich weiblich

1.2 **Alter** (freiwillig)

1.3 **Wie viele Jahre sind Sie schon an einer Förderschule tätig?**

1.4 **Welche Tätigkeit üben Sie aus?** Physiotherapeut/in Ergotherapeut/in Logopäde/in
 Krankenschwester Pfleger/in weiterer Mitarbeiter (s. 1.5)

1.5 **Weitere/r Mitarbeiter/in** (zu 1.4)

1.6 **Haben Sie schon einmal in einer integrativen Klasse oder einer integrativen Frühförderung gearbeitet?** ja nein

2. Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen aus Ihrer beruflichen Perspektive zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein.

	<i>stimme voll und ganz zu</i>	<i>stimme weitgehend zu</i>	<i>lehne weitgehend zu</i>	<i>neutral</i>	<i>lehne völlig ab</i>	<i>weiß nicht</i>
2.1 Für meine Arbeit benötige ich eine unterstützende Grundhaltung aller Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Ich befürchte, dass diese unterstützende Grundhaltung in der allgemeinen Schule weniger vorhanden ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Werden Schüler mit einer Körperbehinderung in der Förderschule unterrichtet, so sind sie im späteren Leben häufig sozial isoliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Durch den Schulbesuch einer Regelklasse sind Schüler mit Körperbehinderung oftmals im Lernen überfordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Der Schulbesuch einer Regelklasse führt für Schüler mit Körperbehinderung oftmals zu Problemen mit Mitschülern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

2. Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen aus Ihrer beruflichen Perspektive zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein. [Fortsetzung]

	<i>stimme voll und ganz zu</i>	<i>stimme weitgehend zu</i>	<i>lehne weitgehend zu</i>	<i>neutral</i>	<i>lehne völlig ab</i>	<i>weiß nicht</i>
2.6 Schüler in der Integration/Inklusion nutzen ihre Hilfsmittel seltener als in der Förderschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 Schüler mit Körperbehinderung erhalten in der schulischen Integration/Inklusion mehr Entwicklungsanreize als in der Förderschule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 Schüler mit Körperbehinderung sind in der Regelklasse häufig sozial isoliert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9 Für eine angemessene Nutzung von Hilfsmitteln bedarf es der Anwesenheit von Therapeuten und Pflegekräften an der Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10 Ich benötige einen gesonderten Raum, um mit dem körperbehinderten Schüler angemessen arbeiten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11 Schüler mit Körperbehinderung fühlen sich in der Förderschule wohler, da sie dort unter Schülern mit ähnlichen Erfahrungen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12 Schulische Integration/Inklusion bedarf einer fundierten Ausbildung der Mitarbeitenden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13 Für die schulische Integration/Inklusion ist die Einstellung der Mitarbeitenden zentral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14 Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Förderschule am besten gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.15 Schulische Inklusion bedarf auch eines therapeutischen und pflegerischen Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.16 Die über die eigentliche Therapie oder Pflege hinausgehende Kooperation mit den SonderpädagogInnen ist auch in der Förderschule schwieriger geworden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.17 Die über die eigentliche Therapie oder Pflege hinausgehende Kooperation mit den SonderpädagogInnen ist in der schulischen Inklusion schwer zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

2. Bitte schätzen Sie die folgenden Aussagen aus Ihrer beruflichen Perspektive zur schulischen Inklusion von Schülern mit und ohne Körperbehinderung ein. [Fortsetzung]

stimme voll und ganz zu *stimme weitgehend zu* *lehne weitgehend zu* *neutral* *lehne völlig ab* *weiß nicht*

- | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.18 Es besteht die Gefahr, dass therapeutische oder pflegerische Angebote in Förderschulen in Zukunft sehr stark von der Durchsetzungsfähigkeit der Eltern abhängen werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.19 Es besteht die Gefahr, dass therapeutische oder pflegerische Angebote in der schulischen Inklusion in Zukunft sehr stark von der Durchsetzungsfähigkeit der Eltern abhängen werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.20 Viele Schüler mit Körperbehinderung werden in der Regelschule am besten gefördert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. Möglicher Schulwechsel

3.1 Wie viele Schülerinnen und Schüler behandeln bzw. betreuen Sie aktuell?

3.2 Bei wie vielen Ihrer Schülerinnen und Schülern können Sie sich eine gelingende schulische Inklusion vorstellen?

3.3 Wie viele Schüler und Schülerinnen, mit denen Sie zusammenarbeiten, waren zuvor an allgemeinen Schulen und haben an die Förderschule gewechselt?

3.4 In welchem/n Bereich/en lagen ggf. die Gründe für diesen Wechsel?

4. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion

4.1 Würden Sie eine persönliche Mitarbeit in einer inklusiven Schule begrüßen?

nein

ja, in einer externen beratenden Tätigkeit

ja, als feste Therapeutin/ Pflegerin/weitere Mitarbeiterin

ja, aber nur stundenweise/ Förderschule als Stammschule

MUSTER

4. Allgemeine Fragen zur schulischen Inklusion [Fortsetzung]

4.2 Wenn Sie an die allgemeine Schule und die dortigen Mitarbeitenden denken, was meinen Sie, braucht die Schule / brauchen die Mitarbeitenden dort vor allem an Unterstützung?

4.3 Was ist für Ihre eigene Arbeit an der Schule unbedingt notwendig?

4.4 Sollten Ihrer Meinung nach alle Schulen die Inklusion aller Schüler und Schülerinnen ermöglichen? (Mehrfachnennung möglich)

<input type="checkbox"/> ja, in jedem Fall	<input type="checkbox"/> je nach Schüler/in	<input type="checkbox"/> je nach Schulform
<input type="checkbox"/> nein	<input type="checkbox"/> weiß nicht	

4.5 Was denken Sie, wie zügig die schulische Inklusion von allen Schülern und Schülerinnen umgesetzt werden sollte? (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> gar nicht | <input type="checkbox"/> sofort | <input type="checkbox"/> keine vorschnelle Entscheidung |
| <input type="checkbox"/> innerhalb des nächsten Jahres | <input type="checkbox"/> innerhalb der nächsten 2-3 Jahre | <input type="checkbox"/> innerhalb der nächsten zehn Jahre |
| <input type="checkbox"/> weiß nicht | | |

4.6 In welcher Funktion sehen Sie die **Förderschulen körperliche und motorische Entwicklung bei der Umsetzung der schulischen Inklusion?** (Mehrfachnennung möglich)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Funktion wie bisher | <input type="checkbox"/> müssten sich auflösen | <input type="checkbox"/> Kooperationspartner für allg. Schulen (Beratung) |
| <input type="checkbox"/> erhalten, da Elternwahlrecht | <input type="checkbox"/> erhalten, da wichtig für manche Schüler | <input type="checkbox"/> erhalten, aber mehr Durchlässigkeit |

4.7 Sonstiges (zu 4.6)

4.8 Was müsste aus Ihrer Sicht in jedem Fall in der aktuellen Diskussion über die Weiterentwicklung der Schulen bzw. das Bildungsrecht aller Schüler berücksichtigt werden?

4.9 Welche Potentiale sehen Sie bzw. welche Befürchtungen haben Sie aus Ihrer beruflichen Perspektive, wenn sie an die schulische Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit Körper- und Mehrfachbehinderung denken?

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

LVR-Fachbereich Schulen und Serviceleistungen

- Stabsstelle Inklusion -

Tel 0221 809-6160

www.lvr.de