

Forschungsprojekt:

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

Zusammenfassung und Empfehlungen

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

Köln, Würzburg im Juni 2012

Inhalt

Vorwort	5
1. Forschungsauftrag und Forschungsfrage	7
2. Forschungsansatz	9
3. Forschungsstand – Ergebnisse der Literaturanalyse	11
4. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Studie	14
4.1 Überblick über die Stichproben der Studien	15
4.2 Beschreibung der aktuellen Situation	17
4.3 Bedingungen und Erfordernisse einer gelingenden schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung	23
4.4 Einstellungen zur Entwicklung schulischer Inklusion für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung in NRW	42
5. Empfehlungen und Hinweise zur Gestaltung eines inklusiven schulischen Bildungsangebotes unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und mehrfachen Beeinträchtigungen	52
5.1 Situation in NRW	52
5.2 Grundlagen der Empfehlungen	52
5.3 Empfehlungen auf der schulischen Ebene	54
5.4 Bildungspolitische Vorschläge zur Entwicklung inklusiver Schulstrukturen	57
5.5 Empfehlungen für den Landschaftsverband Rheinland	58
5.6 Allgemeine Hinweise zur Ausgestaltung inklusiver Schulentwicklungsprozesse	61
6. Literaturverzeichnis	63

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

Zusammenfassung der Ergebnisse und Empfehlungen

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-Förderschule Bonn-Tannenbusch

LVR-Förderschule Oberhausen

Schule Am Rosenmaar, 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/inklusiven 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/inklusiven Schulen“.

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 vorgenommen¹:

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.

¹ Zur Methodik und zum genaueren Vorgehen der einzelnen Studien vgl. die entsprechenden Kapitel im Forschungsbericht.

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 Leitfadenterviews 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.

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/inklusiven 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 1 im Überblick dargestellt sind.

Tabelle 1: 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)

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.

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.

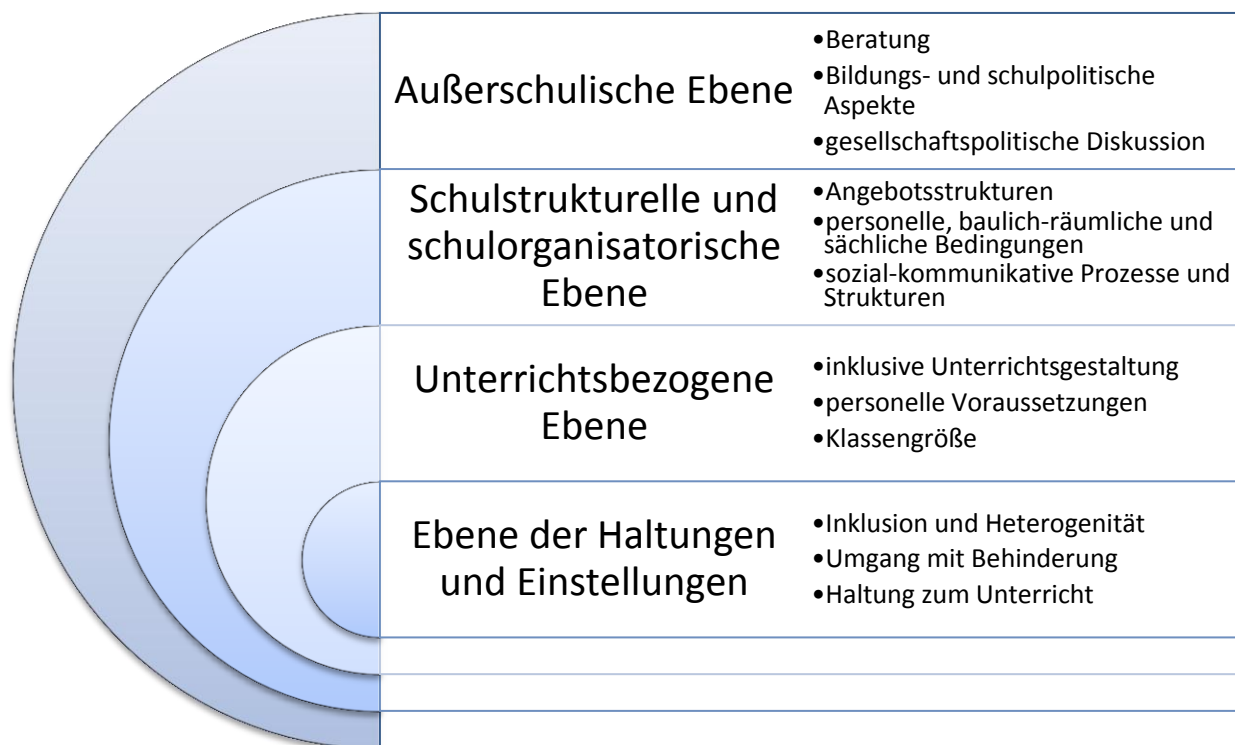


Abbildung 1: Mehr-Ebenen-Modell der qualitativen Studie

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 2).

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 2: 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 ²	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.

² Davon 6 mit Migrationshintergrund.

Tabelle 3: 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 ³	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).

4.2 Beschreibung der aktuellen Situation

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).

³ 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.

- 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.
- 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/inklusive 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/inklusive 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.

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).

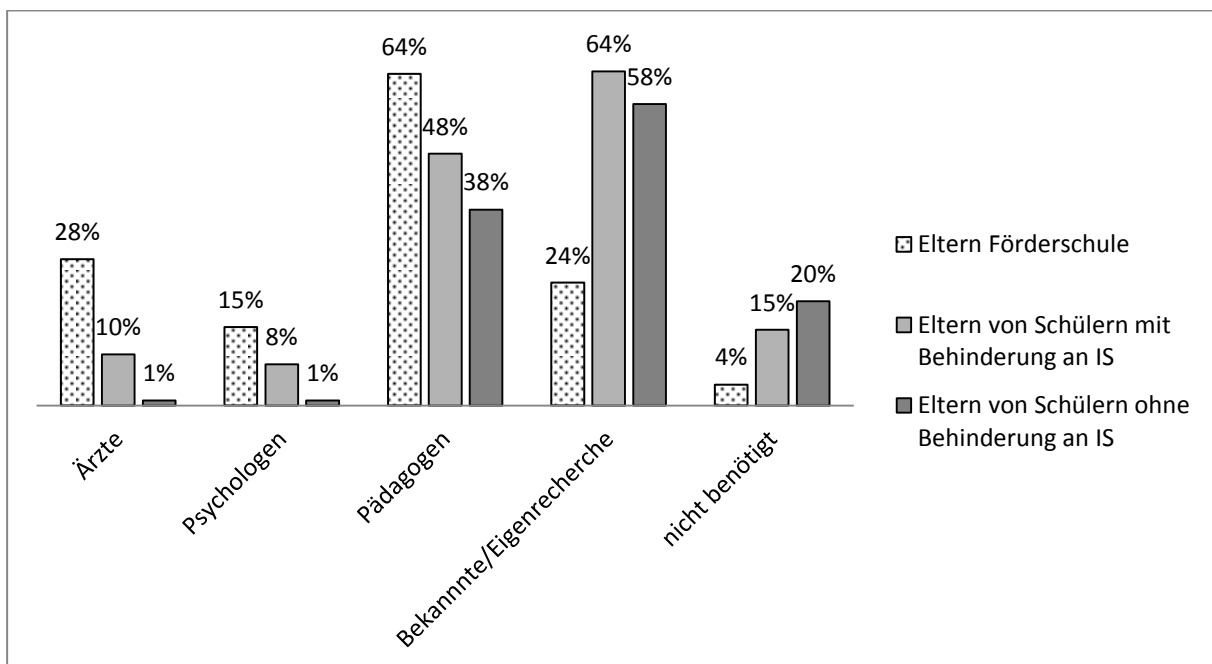


Abbildung 2: Durch die Eltern genutzte Beratungsmöglichkeiten (IS steht für integrative/inklusive Schule)

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/inklusiven Schulen angeben.

Aus der Rückschau beschreiben fast doppelt so viele Eltern an Förderschulen (23 %) als an integrativen/inklusiven 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/inklusiven 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.

4.2.3 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/inkluisiven 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.

4.3 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.

4.3.1 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/inkluisiven 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.

4.3.2 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).

4.3.3 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/inklusiven 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 4: 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/inklusiven Schulen 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/inklusionen Schulen 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 Hausaufgabensituation entlastet werden, Zeit für dringende Familienaufgaben oder auch die Geschwister haben. Lehrkräfte der integrativen/inklusionen Schulen 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/inklusionen 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).

4.3.4 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 unter dem Punkt 4.3.3 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/inklusive 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 4.3.2, Doppelbesetzung). 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/inklusive 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 (Rollstuhlgänglichkeit 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.

4.3.5 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/inkluisiven Schule zu diesem Aspekt.

Kommunikative und kooperative Strukturen innerhalb der Schule

An allen beteiligten Integrations-/Inklusions- und Förderschulen gibt es daher Strukturen (Mitarbeiterat, 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/inkluisiven 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.

4.3.6 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/inklusive 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 4.3.2). 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.

4.4 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.

4.4.1 Zufriedenheit der Eltern mit den schulischen Angebotsstrukturen (Förder- und Integrations-/Inklusionsschule)

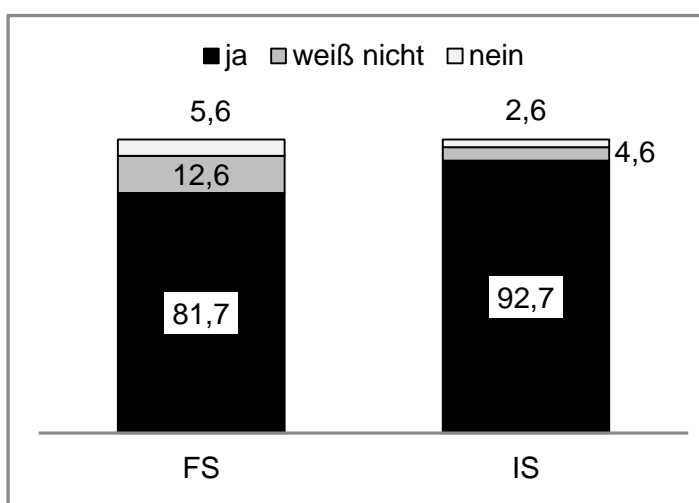


Abbildung 3: Würden Sie Ihr Kind wieder an der jetzigen Schule anmelden? (Angaben in Prozent, FS = Förderschule, IS = integrative/inklusive Schule)

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. Angesichts dieser 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 5: Zufriedenheit aus der Perspektive der Eltern

Gleiche Zufriedenheit an beiden Schulformen	Höhere Zufriedenheit an Förderschule kmE	Höhere Zufriedenheit an integrativer/inklusive Schule
<ul style="list-style-type: none"> • 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 	<ul style="list-style-type: none"> • Therapieangebot • Pflegeangebot • barrierefreie Architektur 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

4.4.2 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.

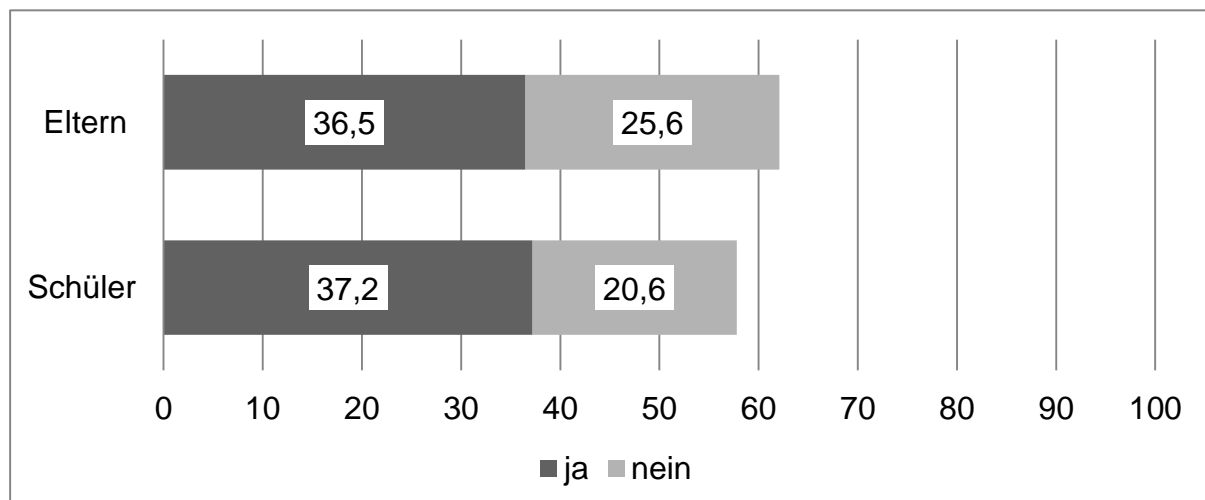


Abbildung 4: Antworten der Förderschuleltern und Schüler an Förderschulen auf die Frage, ob Interesse zum Wechsel in den gemeinsamen Unterricht besteht (Angaben in Prozent)

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 würden 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.

4.4.3 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.

4.4.4 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.

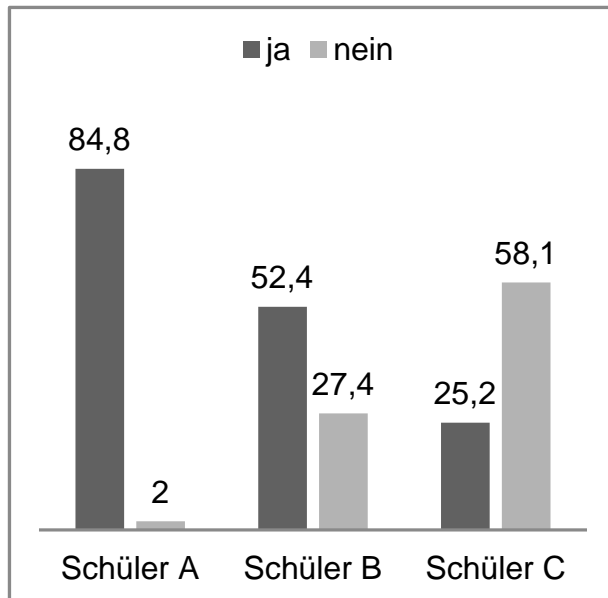


Abbildung 5: Inklusion in der Klasse des eigenen Kindes vorstellbar (Angaben in Prozent)

In Abbildung 4 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 befürworteten 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 5, 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.

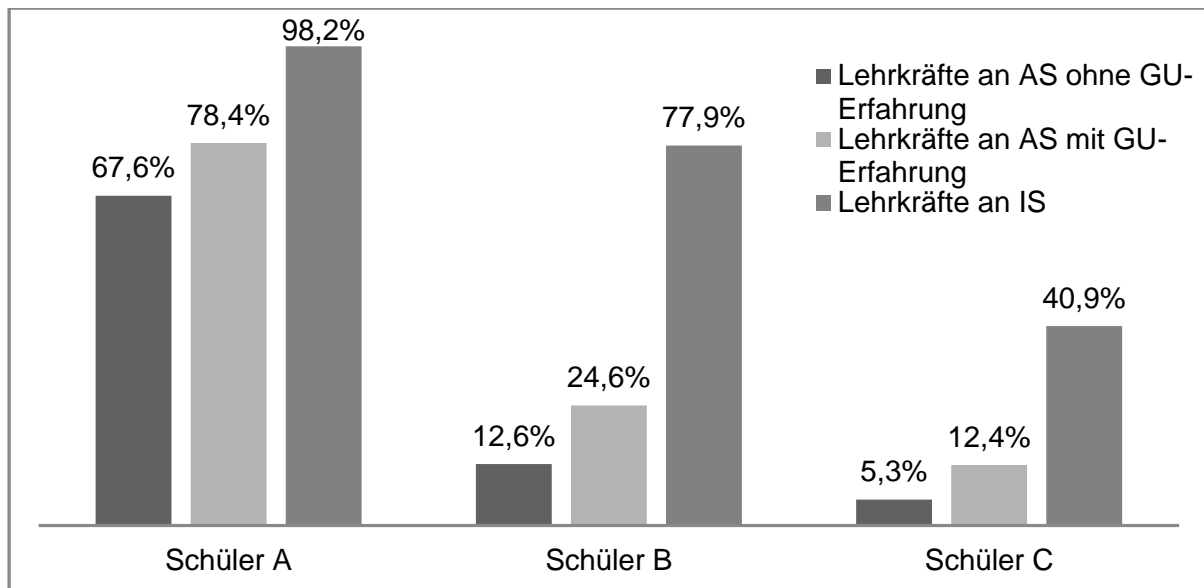


Abbildung 6: Prozentzahl an Lehrkräfte, die die Aufnahme von Schülern A, B, C in ihrem Unterricht begrüßen in Abhängigkeit ihrer Erfahrung (AS = allgemeine Schule, IS = integrative/inklusive Schule, GU = gemeinsamer Unterricht)

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.

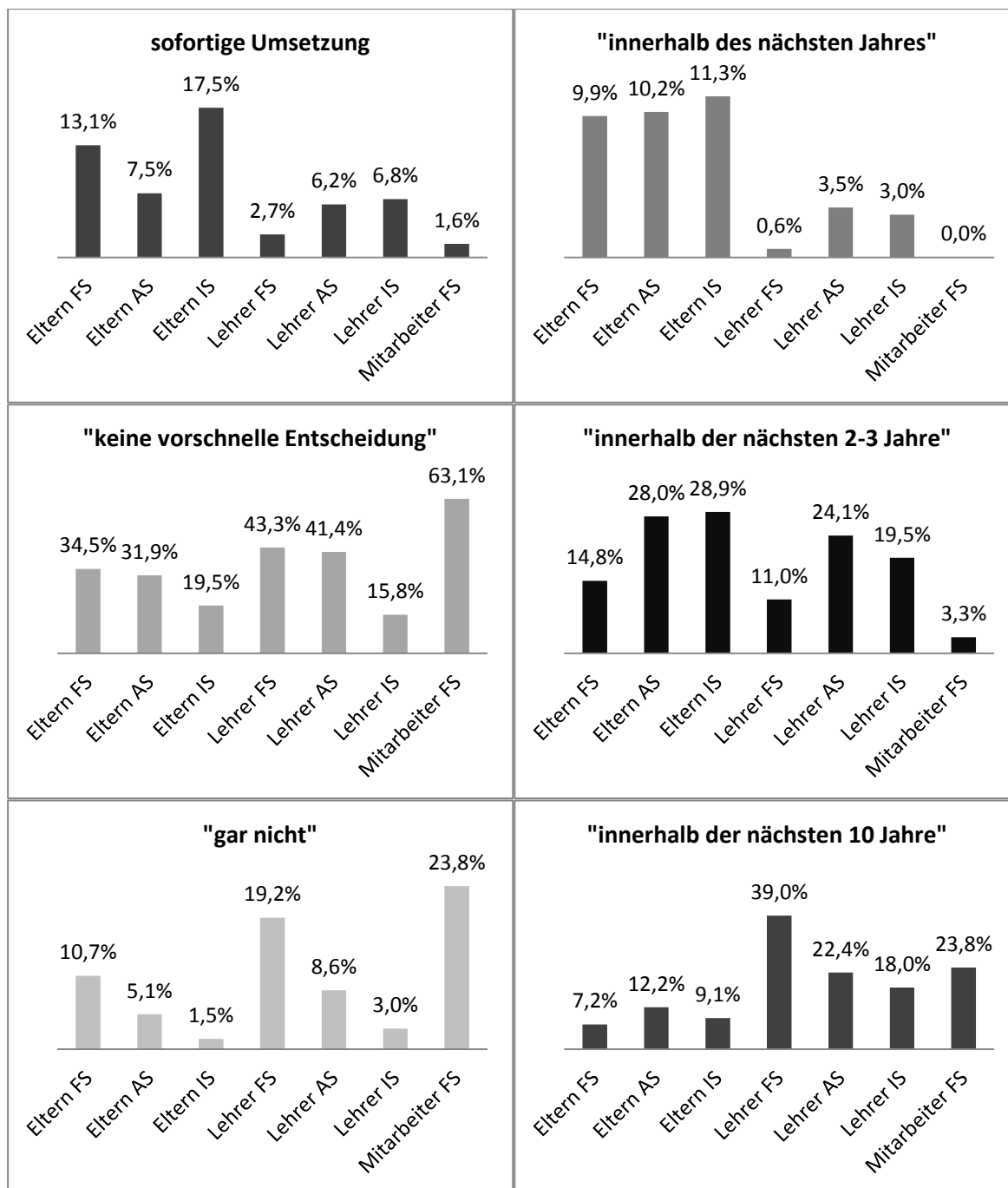


Abbildung 7: Vorstellung zum Zeitraum der Entwicklung inklusiver Schulstrukturen (FS = Förderschule, AS = allgemeine Schule, IS = integrative/inklusive Schule)

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.

5. Empfehlungen und Hinweise zur Gestaltung eines inklusiven schulischen Bildungsangebotes unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit körperlichen und mehrfachen Beeinträchtigungen

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.

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.

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

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 5.6). 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 5.5, 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. 5.5).

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:
 - 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 5.6).
 - 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.
 - 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.

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.

6. Literaturverzeichnis

- Bergeest, H., Boenisch, J. & Daut, V. (2011). Körperbehindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003). Qualitätsentwicklung des gemeinsamen Unterrichts durch den „Index für Inklusion“. Behinderte, 4/5, 2-13.
- 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.), Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch (S. 83-92). Frankfurt: Peter Lang.
- Fleischhauer, R. (2011). Unterricht für viele bald gemeinsam. Städte- und Gemeindetag. 12. 12-14.
- 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. VHN. 2. 2012. 124-135.
- 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. (Hrsg.), Leben mit Körperbehinderung – Perspektiven der Inklusion (S. 120-134). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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>
- Lelgemann, R. (2010). Körperbehindertenpädagogik. Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lelgemann, R. & Fries, A. (2009). Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklungen in Bayern – Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 bis 2008. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 60, 213-223.
- Ortmann, M. (1999). Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderung. In Myschker, N. & Ortmann, M. (Hrsg.), Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis (S. 112-149). Stuttgart: Kohlhammer.
- Popper, K. R. (2010). Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie aufgrund von Manuskripten aus den Jahren 1930 – 1933. Tübingen: Mohr Siebek.
- Schriber, S. & Schwere, A. (2011). „Merk-Blatt“ für die Aufnahme von Kindern mit Körperbehinderung in der Klasse. In Schriber, S. & Schwere, A. (Hrsg.), Spannungsfeld Schulische Integration. Impulse aus der Körperbehindertenpädagogik. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz KMK (2012). Sonderpädagogische Förderung in Schulen. Dokumentationen. Bonn.
- Walter-Klose, C. (2012). Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen: ATHENA.
- Wocken, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.