Nr. 4/5/2017

www.behindertemenschen.at

40. Jahrgang

behinderte menschen

Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten

Inklusion: Niemanden zurücklassen!

ZUM THEMA:

Wider den Ungeist selektierender Inklusion
Inklusion und Didaktik
Fokus Interaktion
Die Mischung macht's!
Inklusiver Unterricht

IM MAGAZIN:

„Ich bin Joscha, 13 Jahre, Autistin" – eine Antwort
Inklusion: Gegenbegriff von Freiheit? – ein Essay
Sechs Fragen an die Parteien – Wahl in Österreich
Schulinklusion in Südtirol – die schwierige Praxis
Copacabana, Karneval & Bossa Nova – Brasilien

P.b.b. · GZ 14Z040023 M · Erscheinungsort Graz · Verlagspostamt 8020 Graz · ISSN 1561-2791 · Preis pro Nummer 12 Euro, außerhalb von Österreich 14 Euro, inkl. MWSt.

Tobias Bernasconi, Ursula Böing, Harald Goll, Michael Wagner

Inklusion und Exklusion von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung

Der Beitrag fokussiert die aktuelle Inklusionsdebatte unter Bezugnahme zum System Schule und zu Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung. Entlang theoretischer Einführungen und empirischer Untersuchungen wird gezeigt, welche Barrieren und strukturellen Benachteiligungen zum Ausschluss dieses Personenkreises aus dem Allgemeinen Schulsystem führen. Abschließend wird mit dem Netzwerk „Schulische Inklusion und Schwere Behinderung" (SISB) eine partizipativ angelegte Initiative vorgestellt, die durch die Methode des „Wertschätzenden Erkundens" positive Praxisbeispiele identifizieren und Gelingensaspekte formulieren möchte.

1. Einleitung

Der Begriff Inklusion hat aktuell Hochkonjunktur. Die beobachtbare inflationäre Nutzung offenbart dabei zunehmend, dass dieser Begriff zu einer Art „verdinglichtem Platzhalter" (vgl. *Böing & Köpfer* 2016, 7) mutiert. „Die Inklusion" wird proklamiert und in Verbänden, Vereinen, Organisationen und Institutionen praktiziert (vgl. ebd.). Das Label „inklusiv" scheint derzeit als Zutat geeignet, um das soziale Engagement und die Glaubwürdigkeit der damit konnotierten politischen und gesellschaftlichen Bemühungen zu unterstreichen. Eine genauere Bestimmung des Begriffs Inklusion wird in diesen Kontexten oft nicht vorgenommen. Der nicht näher explizierte konsensuale Kern dessen, was umgangssprachlich als Inklusion verhandelt wird, scheint jedoch untrennbar mit dem Merkmal Behinderung verbunden. Der Begriff Inklusion wird alltäglich immer dort zur Sprache gebracht, wo ausgedrückt werden soll, dass Menschen *mit Behinderung* auf Menschen *ohne Behinderung* treffen oder wo jene *mit Behinderung* als zur Teilhabe berechtigt adressiert werden.

Im vorliegenden Beitrag wird diese Inklusionsrhetorik einer kritischen Reflexion unterzogen. Insbesondere wird die Schule fokussiert und die prekäre Situation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung genauer betrachtet. Daran kann zweierlei herausgearbeitet werden: Erstens führt die ausschließliche Bezugnahme auf Behinderung in der alltagssprachlichen Bedeutung von Inklusion zu einer reduktionistischen Verengung und befördert Ausgrenzung. Zweitens verschleiert die inflationäre Nutzung des Begriffs Inklusion auf der Vorderbühne, dass „auf der Hinterbühne weiter ausgegrenzt und unsichtbar gemacht [wird]" (*Jantzen* 2012).

2. Inklusion – Dimensionen eines Begriffs

Die umgangssprachliche, inflationäre Verwendung des Begriffs Inklusion zeigt sich u.a. in neuen Wortschöpfungen. Die Rede ist beispielsweise von *Inklusionskindern*, *Inklusionsquoten*, *Inklusionsklassen* oder spezifischen *Inklu-*

Die Inklusionsrhetorik bezogen auf das sog. inkludierbare Kind unter Ausblendung widersprüchlicher gesellschaftlicher Verstrickungen bringt neue Exklusionsrisiken hervor.

sionsräumen. Diese Begriffe suggerieren, dass Inklusion ein Merkmal oder eine spezifische Bestimmung für jemanden oder für etwas sei. Damit wird ein „individualisierendes Inklusionsverständnis" (*Schäper* 2015, 81) transportiert, welches vorgibt, dass zwischen *Inklusionskindern* und solchen, die *nicht inkludierbar* seien, unterschieden werden könne. Inklusion wird zum Merkmal eines Kindes oder Jugendlichen und verbindet sich mit individuellen Zuschreibungen seiner vermeintlichen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit. Politisch verfolgt diese individualisierende Inklusionsrhetorik das Ziel, „Selbstverständlichkeiten als politische Errungenschaft zu feiern" (ebd.) und „die Verantwortung für nicht erfolgreiche Inklusionsstrategien den Individuen zuzuschreiben" (ebd.).

Dieser alltagssprachlichen Verwendung ist in sozialwissenschaftlicher Hinsicht ein konträres Verständnis von Inklusion entgegenzusetzen. Inklusion bezeichnet demnach nicht ein Merkmal, mit dem eine bestimmte Person oder ein Gegenstand ausgezeichnet werden kann, es charakterisiert auch keinen zu erreichenden (Ideal-)Zustand, welcher durch das räumliche Zusammensein oder eine physische Nähe von Menschen mit bzw. ohne Behinderung hinreichend beschrieben wäre. Ebenso wenig drückt sich im Begriff Exklusion lediglich das räumliche Getrennt-Sein von anderen Personen aus. In systemtheoretischer Hinsicht sind Inklusion/Exklusion zwei Seiten derselben Medaille und können als Beobachtungsschema von sozialen Systemen in funktional differenzierten Gesellschaften genutzt werden. Luhmann (1997, 620) beschreibt Inklusion als „Chance der sozialen Berücksichtigung von Personen". Der Exklusionsbegriff bezieht sich demnach also auf eine „Form fehlender sozialer Berücksichtigung" (vgl. ebd.). Luhmann nutzt das Begriffspaar Inklusion/Exklusion hier in deskriptiv-analytischer Weise (vgl. *Dederich* 2013, o.S.), um gesellschaftliche Prozesse einer Beobachtung unterziehen zu können.

In einer „präskriptiv-normativen" (vgl. ebd.) Erweiterung dieses Analyseschemas wird Inklusion dann zu einer „gesamtgesellschaftlichen Herausforderung" (*Ziemen* 2017, 101), die auf die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung, Stigmatisierung" (ebd. Hervorhebung im Original) zielt. Inklusion fokussiert in beiden Perspektiven nicht nur auf die Differenz von Behinderung und Nicht-Behinderung, sondern auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen, die kulturell-gesellschaftlich hervorgebracht sind und zu potentieller Benachteiligung führen können (vgl. ebd.). Inklusion ist demnach kein sozialromantisches Modell einer nicht ausdifferenzierten Gesellschaft, sondern ein Prozess der Identifizierung und Beseitigung von „strukturellen Benachteiligungen und institutionellen Diskriminierungen, die es zu kritisieren und politisch zu beseitigen gilt" (*Dannenbeck & Dorrance* 2016, 23).

Im hier zu verhandelnden schulischen Kontext meint inklusive Schulentwicklung damit den Prozess hin zu einem auf Anerkennung und Wertschätzung von Differenz basierenden schulischen System, in welchem Benachteiligungen und Barrieren identifiziert und bearbeitet werden (vgl. *Ziemen* 2017, 101).

Aktuelle wissenschaftliche Veröffentlichungen verweisen auf die Notwendigkeit einer systematischen gesellschaftstheoretischen Reflexion im Kontext der Inklusionsdebatte und arbeiten heraus, dass die Forderung nach gleichwertiger Teilhabe und Anerkennung von Diversität nicht frei von Widersprüchen ist (vgl. u. a. *Katzenbach* 2012; Dust et al. 2015; Sturm et al. 2016). So wird zum einen auf den Widerspruch zwischen einem Denken in egalitärer Differenz und einem Schulsystem, dem (scheinbar) meritokratische Regeln zugrunde liegen und in dem die Erzeugung von Leistungsdifferenz dazu dient, die allokative Funktion von Schule zu erfüllen, hingewiesen. In anderen Veröffentlichungen wird die Wertschätzung von Diversität im Widerspruch zur Notwendigkeit spezialisierter Intervention betrachtet (vgl. u. a. *Dederich* 2015, *Bernasconi & Böing* 2017).

Zusammenfassend erscheint eine Inklusionsdebatte, die sich auf pädagogische Mittel und Maßnahmen zur Überwindung von Ungleichheit beschränkt und „idealistisch-appellativ" (*Kluge et al.* 2015, 11) für die Anerkennung von Vielfalt und Diversität argumentiert, nicht ausreichend, unterliegt sie doch der Gefahr, den „exkludierende[n] Praktiken einer vom ökonomischen Nutzenkalkül beherrschten Gesellschaft" (ebd., 10) faktisch zuzuarbeiten, in dem sie eine pädagogische Lösung der widersprüchlichen Anforderungen suggeriert, ohne gesellschaftliche Forderungen zu stellen.

Insofern bringt die Inklusionsrhetorik in ihrer Bezogenheit auf das sog. *inkludierbare Kind* unter Ausblendung widersprüchlicher gesellschaftlicher Verstrickungen auf der Kehrseite neue Exklusionsrisiken hervor (vgl. *Katzenbach* 2012, 91).

3. Schwere Behinderung als Aussonderungsgrund

Dieser Umstand ist aktuell insbesondere im Kontext eines Personenkreises beobachtbar, der als schwer- oder mehrfachbehindert bezeichnet und dem im schulischen Kontext ein „erhöhter Förderbedarf" (vgl. RIS 2015) attestiert wird.

Diesem Personenkreis gemeinsam ist seine randständige, marginalisierte und mit wenig Rechten ausgestattete gesellschaftliche Position (vgl. *Bernasconi & Böing* 2016). Die Identifizierung des Merkmals „Schwer-, Schwerst- oder Mehrfachbehindert" führte bis in die jüngste Vergangenheit in besonderer Weise dazu, dass der so bezeichnete Personenkreis aus nahezu allen relevanten gesellschaftlichen Bezügen ausgeschlossen wurde und ihm elementare Rechte verwehrt blieben (vgl. ebd.).

Grundlegend zeigt sich auch hier als Kern der Problematik zunächst ein auf in erster Linie das Individuum bezogenes Verständnis von Behinderung, in welchem eine relationale Beziehung zwischen individuellen Körperfunktionen und -strukturen und den Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten einer Person, wie sie beispielsweise in der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) grundgelegt ist, nicht im Fokus steht. Die Einschränkung der sozialen Teilhabe macht jedoch den Kern von Behinderung aus – und nicht

Die Einschränkung der sozialen Teilhabe macht den Kern von Behinderung aus – und nicht ein wie auch immer vorliegender individueller körperlicher Defekt.

ein wie auch immer vorliegender individueller körperlicher Defekt (vgl. *Katzenbach* 2012, 84). Insofern lässt sich auch ein „erhöhter Förderbedarf" nicht nur aus der an einer möglichen Beeinträchtigung orientierten Betrachtung bestimmter körperlicher Merkmale ableiten, vielmehr drückt sich in diesem Begriff immer auch eine Relation zwischen dem Individuum mit seinen Möglichkeiten und Grenzen und seiner umgebenden dinglichen und sozialen Welt aus. Gleichzeitig ist es aber immer auch notwendig, den Personenkreis hinsichtlich seiner individuellen Möglichkeiten und auch Einschränkungen im Blick zu behalten. Hilfreich ist hierbei ein Beschreibungsversuch, wie er von der International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSID) vorschlagen wird. Die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit schwerer Behinderung wird hier als „Individuals with profound intellectual and multiple disabilities" (PIMD) bezeichnet. „Individuals with profound intellectual and multiple disabilities form a heterogeneous group. The ‚core group' consists of individuals with such profound cognitive disabilities that no existing standardized tests are applicable for a valid estimation of their level of intellectual capacity and who often have profound neuromotor dysfunctions for example, spastic tetraplegia. In addition to profound intellectual and physical disabilities, it has been demonstrated that they also frequently have sensory impairments. Individuals with PIMD form a physically very vulnerable group of persons with a high dependence on personal assistance for everyday tasks, 24 hours a day" (SIRG/PIMD 2008). Insgesamt lassen sich also im Hinblick auf individuelle Möglichkeiten und Einschränkungen folgende Gemeinsamkeiten der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Begriff „schwere Behinderung" beschrieben werden, festhalten:

- ausgeprägte kognitive Beeinträchtigungen,
- erhöhter Unterstützungsbedarf in den Bereichen Körperpflege, Ernährung, Mobilität und Kommunikation,
- häufig ausgeprägte sensorische Beeinträchtigungen und Probleme im Bereich des Verhaltens.
- Es handelt sich also nicht um Schülerinnen und Schüler mit ausschließlich schweren Körper- und/oder Sinnesbeeinträchtigungen oder Schülerinnen und Schüler, bei denen eine Problematik im Bereich des Verhaltens im Vordergrund steht.

Im Kontext der beschriebenen, auf das Individuum fokussierten Inklusionsdebatte, die weitestgehend unter Ausblendung gesellschaftlicher Bedingungen und Widersprüche geführt wird, zeigt sich zusammenfassend, dass von „schwerer Behinderung regelmäßig dann die Rede [ist], wenn nach den Grenzen von Integration gefragt wird" (*Dannenbeck & Dorrance* 2016, 27). Die Denkfigur des „Schwerbehinderten" wird in einem so gearteten Inklusionsdiskurs zu einem Repräsentanten des Nichtintegrierbaren (vgl. *Dannenbeck & Dorrance* 2016, 28).

4. Forschungsstand und -desiderat

In Anknüpfung an die dargestellte Problematik innerhalb der theoretischen Diskussion um „Inklusion" lassen sich gerade auf schulpraktischer Ebene Belege finden, dass der derzeitige „Inklusionsprozess" nicht auf tiefgreifende strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen abzielt, sondern vielmehr zu einem Zwei-Klassen-System und der Identifizierung eines sogenannten „nicht inkludierbaren" Rests führt (vgl. *Wagner* 2013, 496f.). Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern in die allgemeine Schule ist dabei in der Regel von der Schwere der Behinderung des Einzelfalls abhängig (vgl. *Heimlich et al.* 2016, 19).

So zeigen insbesondere nationale Schulstatistiken für Deutschland bisher zwar steigende Quoten von Schülerinnen und Schülern mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf in der allgemeinen Schule, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung ist dabei jedoch oftmals nicht betroffen. Es hat im Gegenteil den Anschein, dass eine neue „Klassifizierung in inkludierbare und – zumindest gegenwärtig – nicht inkludierbare Schülergruppen" (*Musenberg & Riegert* 2013, 155) entsteht.

Erste Ergebnisse nationaler Studien (vgl. *Lelgemann et al.* 2012; Dworschak et al. 2012) zeigen beispielsweise, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße am allgemeinen Bildungssystem teilhaben. An den Förderschulen bleiben weiterhin vermehrt Schülerinnen und Schüler mit höherem Pflegebedarf, mit höherer intellektueller Beeinträchtigung, mit zusätzlichen Behinderungen und mit sog. auffälligen Verhaltensweisen. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Pflegebedarf finden nur in den seltensten Fällen Aufnahme in eine allgemeine Schule (vgl. *Lelgemann et al.* 2012, 18; *Dworschak et al.* 2016a, 10).

Auch für Österreich kann der aktuelle Status quo inklusiver Schulentwicklung in ähnlicher Art und Weise beschrieben werden, wenngleich für Gesamtösterreich für den hier fokussierten Personenkreis keine genauen Zahlen vorliegen[1] (vgl. *Dworschak et al.* 2016b, 312).

Publikationen über Möglichkeiten und Schwierigkeiten einer konkreten Praxis der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinde-

rung liegen aktuell kaum vor. Es gibt nur wenige Einzelfallbeschreibungen bzw. Analysen der spezifischen Situation an einzelnen Schulen (vgl. u. a. *Dollezal* 2008; *Hinz* 2007). Auch international existieren nur wenige Publikationen zur schulischen Inklusion von Kindern mit schweren Behinderungen.

Der Gedanke, Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung in der allgemeinen Schule zu unterrichten, wird nicht nur gesellschaftlich ambivalent beurteilt, sondern insbesondere auch von Lehrkräften der Förderschulen. Lelgemann et al. (2012, 179) geben beispielsweise an, dass gerade bei dieser Schülergruppe die größten Vorbehalte mit Blick auf den gemeinsamen Unterricht bei Förderschullehrerinnen und -lehrern vorherrschen. Als Gründe für die skeptische Haltung werden einerseits bauliche bzw. strukturelle Aspekte (vgl. *Heimlich et al.* 2016, 22), andererseits inhaltliche bzw. unterrichtliche Gründe genannt (ebd. 2016, 19; *Lelgemann et al.* 2012, 175). Als weiteren Grund für den Verbleib von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung wird auch der Wunsch der Eltern genannt, die für ihre Kinder eher die Förderschule als geeigneten schulischen Ort sehen (vgl. *Heimlich et al.* 2016, 22).

In einer Studie von Bernasconi (vgl. 2017) für das Bundesland Nordrhein-Westfalen gaben 92,3 % der befragten Lehrkräfte an Förderschulen (n = 502) an, dass sie sich keine Beschulung ihrer Schülerin bzw. ihres Schülers im gemeinsamen Unterricht vorstellen können. Als Gründe wurden dabei mehrheitlich Gründe, die den Schüler betreffen (70,1 %), Gründe, die das Allgemeine Schulsystem betreffen (14,2 %), pädagogisch-didaktische (11,4 %) sowie soziale (4,3 %) Gründe genannt. Insgesamt wird dabei deutlich, dass aus Sicht der befragten Lehrpersonen die individuellen Eigenschaften oder Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler vordringlich problematisch bei dem Gedanken einer Beschulung im allgemeinen System erscheinen und erst dann folgen institutionelle, curriculare oder sozial-gesellschaftliche Faktoren. Die untenstehende Tabelle stellt die zusammengefassten Antworten detaillierter vor.

Bei Lehrkräften der allgemeinen Schule ist dagegen insbesondere der praktische „Umgang mit schweren Behinderungen [...] mit Ängsten und Überforderung verbunden“ (*Heimlich et al.* 2016, 134).

Angesichts der eingangs skizzierten aktuellen Inklusionsdebatte, der mit dem Inklusionsbegriff verbundenen gesellschaftlichen Widersprüche, der alltagssprachlichen Verkürzung von Inklusion auf den einzelnen Menschen und der damit verbundenen Ausgrenzungsgefahr für Schüler und Schülerinnen mit schwerer Behinderung bedarf es dringend empirischer Daten, die eine Identifikation und anschließende Diskussion unterschiedlicher Barrieren im Kontext der Verhinderung einer schulischen Inklusion ermöglichen. Aktuell lässt sich eine große Diskrepanz zwischen einer idealistisch-appellativ geführten Inklusionsdebatte auf der einen Seite und weitgehend fehlenden empirischen Daten zu einer nur punktuell vorhandenen Praxis auf der anderen Seite feststellen. Es existieren zwar einzelne Praxisbeispiele, eine fundierte Basis im Hinblick auf die Möglichkeiten und auch Schwierigkeiten der schulischen Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung ist jedoch nicht vorhanden. Die Lehrerinnen und Lehrer einer Schule, die sich dieser Aufgabe stellen, sind mit ihren Fragen und praktischen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der inklusiven Gestaltung von Unterricht und schulischem Alltag weitgehend auf sich alleine gestellt.

Ansichten von Lehrpersonen, die gegen eine Beschulung ihrer Schülerin bzw. ihres Schülers im allgemeinen Schulsystem sprechen[2]	%
Intensiver Betreuungs- und Pflegebedarf des Schülers	27,2
Räumliche Voraussetzungen und Ausstattung in allgemeinen Schulen	12,7
Überforderung des Schülers im allgemeinen System	8,9
Lautstärke des Schülers als Belastung für das allgemeine System	7,7
Zu große Klassen im allgemeinen System bzw. Ruhebedürfnis des Schülers	7,7
Verhalten des Schülers (hier v. a. aggressives Verhalten)	6,4
Durch den Schüler würde der Lernprozess der anderen Schüler zu sehr gestört	5,8
Den Bedürfnissen der Schüler kann nicht entsprochen werden	5,2
Soziale Gründe, mangelnde Akzeptanz	4,3
Art und Schwere der individuellen Schädigung	4,0
Fehlendes Fördermaterial im allgemeinen System	3,3
Gesundheitliche Situation des Schülers	2,9
Fehlende sonderpädagogische Fachkompetenz im allgemeinen System	2,9

5. Netzwerk „Schulische Inklusion und Schwere Behinderung“ (SISB)

Vor dem Hintergrund dieses Desiderates ist die Initiative zur Entwicklung eines Netzwerkes „Schulische Inklusion und Schwere Behinderung“ (SISB) entstanden.

Durch dieses Netzwerk zwischen Schulen und den teilnehmenden Universitäten – Universität zu Köln (Bernasconi), Universität Erfurt (Goll) und Universität Koblenz-Landau (Wagner) – soll zum einen praktische Hilfestellung durch einen gegenseitigen Erfahrungsaustausch geleistet und gleichsam eine fundierte empirische Basis im Hinblick auf Möglichkeiten und Gelingensaspekte schulischer Inklusion der genannten Personengruppe geschaffen werden. Zentrale Anliegen des Netzwerk SISB sind die Identifizierung von Best-Practice-Beispielen aus dem schulischen Bereich und die Formulierung von Gelingensaspekten auf der Basis dieser Beispiele. Mittelfristig geht es um die Konzipierung von Qualifizierungsbausteinen für pädagogische Fachkräfte, die im inklusiven Unterricht mit besonderer Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung tätig sind. Dazu soll das Netzwerk über Deutschland hinaus auch in die angrenzenden Länder erweitert werden.

Die in der Praxis existierenden Beispiele inklusiver schulischer Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit schwerer Behinderung sollen dabei identifiziert und im Rahmen der Netzwerkarbeit kooperativ analysiert und nutzbar gemacht werden. Bei regionalen und überregionalen Netzwerktreffen sollen in direkter Kooperation mit den Lehrerinnen und Lehrern Stärken und Problemfelder der aktuellen Situationen in den Blick genommen werden. Die im Rahmen der Netzwerkarbeit gewonnenen Einsichten und Erkenntnisse sollen wiederum in die schulische Praxis zurückwirken. Geplant ist als Fernziel die Erstellung einer Datenbank, die zentrale Methoden und Verfahren des Unterrichts mit der anvisierten Zielgruppe durch kurze und prägnante Video-Sequenzen verdeutlicht und für eine breitere Lehrerschaft zugänglich macht.

> *Die Denkfigur des „Schwerbehinderten“ wird im Inklusionsdiskurs zu einem Repräsentanten des Nichtintegrierbaren.*

Forschungsmethodisch ist das Netzwerk SISB angelehnt an die Tradition sonderpädagogischer Handlungsforschung (*Markowetz* 2009). Die Forschungsresultate sollen in die Praxis rückwirken und dort zu einer qualitativen Verbesserung der schulischen Situation für Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen beitragen. Folgende Elemente charakterisieren die methodische Vorgehensweise:

- *Partizipatives Forschungsdesign* durch die direkte Einbeziehung der Akteurinnen und Akteure aus der pädagogischen Praxis (z. B. Problemdefinition, Lösungsstrategien, Bewertungskriterien). Insbesondere die Lehrpersonen sollen als Experten für den gemeinsamen Unterricht aktiv in den Forschungsprozess einbezogen werden.
- Wertschätzendes Erkunden / *Appreciative inquiry* (*Cooperrider, Whitney & Stavros* 2008) als methodisches Prinzip: „Was funktioniert gut?“ Insbesondere die positiven Praxisbeispiele sollen gefunden und verbreitet werden.

GRAZER WECHSELSEITIGE Versicherung Aktiengesellschaft

MAN KANN ALLES SCHAFFEN.
SOLANGE MAN ES NICHT GANZ ALLEINE SCHAFFEN MUSS.

Dies ist unsere Überzeugung – seit über 185 Jahren.
Und dazu leistet die GRAWE ihren Beitrag.
In 14 Ländern Europas, mit 4.500 MitarbeiterInnen und Mitarbeitern und für mehr als eine Million Kundinnen und Kunden.

Grazer Wechselseitige Versicherung AG
Tel. 0316-8037-6222 · service@grawe.at
Herrengasse 18-20 · 8010 Graz

www.grawe.at

Die Versicherung auf *Ihrer* Seite.

Bezahlte Anzeige

Durch die Teilnahme am Netzwerk SISB ergeben sich bei einem überschaubaren zeitlichen Aufwand für die Lehrkräfte u.a. folgende positive Aspekte: fachlicher Input durch Kolleginnen und Kollegen sowie durch die Universitäten, methodisch-didaktische Anregungen durch den gemeinsamen Austausch über Unterrichtsbeispiele sowie Unterstützung der Reflexion der eigenen Praxis: „Was läuft in meiner Klasse warum gut?"

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

Bisher konnten in Deutschland bereits einige Schulen gefunden werden und es wurden zwei Treffen organisiert. Die Anzahl der Schulen soll jedoch noch weiter erhöht werden, um den konstruktiven Erfahrungsaustausch in kleineren regionalen Versammlungen, aber auch übergreifenden Treffen zu intensivieren. Sollten in Ihrer Klasse oder an Ihrer Schule Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung inklusiv unterrichtet werden und haben Sie Interesse daran, sich in das Netzwerk SISB einzubringen und von dem Austausch mit anderen Schulen und Universitäten zu profitieren, so schreiben Sie eine E-Mail an projekt.sisb@uni-erfurt.de.

Die Lehrerinnen und Lehrer sind mit ihren Fragen und praktischen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der inklusiven Gestaltung von Unterricht weitgehend auf sich alleine gestellt.

Literatur

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

Bernasconi, T. & Böing, U. (2016): Figuren einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Schwere Behinderung & Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena, 37–54.

Bernasconi, T. (2017): Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. In: VHN 86 (4), im Erscheinen.

Böing, U. & Köpfer, A. (2016): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Cooperrider, D. L.; Whitney, D. & Stavros J. M. (2008): The appreciative inquiry handbook: For leaders of change. San Francisco: Berrett-Koehler.

Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2016): Über die Bedeutung des Menschenrechtsbezugs für ein Inklusionsverständnis mit kritischem Anspruch. In: Böing, U. & Köpfer, A. (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15–25.

Dederich, M. (2013): Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. In: Zeitschrift Behinderte Menschen, Heft 1/2013, 33–42.

Dederich, M. (2015): Zwischen Wertschätzung von Diversität und spezialisierter Intervention. Ein behindertenpädagogisches Dilemma im Zeichen der Inklusion. In: Zeitschrift Behinderte Menschen, Heft 4/5/2015, 27–32.

Dollezal, D. (2008): Gemeinsamer Unterricht für alle?! Bedingungen für die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit schweren Mehrfachbehinderungen in der Primarstufe am Beispiel des Landes Berlin. Aachen: Shaker.

Dust, M.; Kluge, S.; Liesner, A.; Lohmann, I.; Salomon, D.; Springer, J.-M.; Steffens, G. & Weiß, E. (Hrsg.) (2015): Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie. Peter Lang: Frankfurt.

Dworschak, W.; Kannewischer, S.; Ratz, C. & Wagner, M. (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine empirische Studie. Oberhausen: Athena.

Dworschak, W.; Ratz, Ch. & Wagner, M. (2016a): Separation durch Inklusion. Analyse zur selektiven Beschulung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern vor der Novellierung des BayEUG und deren Konsequenzen. In: spuren, Jg. 59, H. 2, 7–13.

Dworschak, W.; Kapfer, A.; Demo, H.; Köpfer, A. & Moser, I. (2016b): Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung in deutschsprachigen Ländern. Status Quo im Hinblick auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme. In: Fischer, E. & Markowetz, R. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 289–316.

Heimlich, U.; Kahlert, J.; Lelgemann, R. & Fischer, E. (Hrsg.) (2016): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hinz, A. (Hrsg.) (2007): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration. Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Oberhausen: Athena.

Jantzen, W. (2012): Behindertenpädagogik in Zeiten der Heiligen Inklusion. In: Behindertenpädagogik, 51. Jg., Heft 1, 35–53.

Katzenbach, D. (2012): Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Heilmann, J.; Krebs, H. & Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): Außenseiter integrieren, Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial, 81–111.

Kluge, S.; Liesner, A. & Weiß, E. (2015): Editorial. In: Dust, M.; Kluge, S.; Liesner, A.; Lohmann, I.; Salomon, D.; Springer, J.-M.; Steffens, G. & Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie. Peter Lang: Frankfurt, 9–17.

Lelgemann, R.; Lübbeke, J.; Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlungen. Verfügbar unter http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/down-loads/Forschung/Zusammenfassung_For-schungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf [07.09.2015].

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Markowetz, R. (2009): Handlungsforschung als komplexe Methode und qualitatives Design zur Lösung sozialer Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Janz, F. & Terfloth, K. (Hrsg.): Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 279–303.

Musenberg, O. & Riegert, J. (2013): Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In: Ackermann, K. E.; Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, 145–170.

Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramts der Republik Österreich (RIS) (2015) (Hrsg.): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Verordnung der Bundesministerin für Bildung und Frauen, mit der die Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden, die Bildungsdokumentationsverordnung sowie die Zeugnisformularverordnung geändert werden, 261, 16. September 2015. Teil II. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2015_II_261/BGBLA_2015_II_261.html.

Schäper, S. (2015): Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe eines Diskurses. In: Jahrbuch für Pädagogik 2015: Inklusion als Ideologie, Peter Lang: Frankfurt, 77–89.

SIRG/PIMD (Special Interest Research Group/ Profound Intellectual and Multiple Disabilities) (2008): Mission. Online unter: http://www.sirg pmd.be/index.php.

Sturm, T.; Köpfer, A. & Wagener, B. (2016) (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsorganisation im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wagner, M. (2013): Sind sie der Rest? Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung in einem inklusiven Schulsystem. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 64, H. 12, 496–501.

Ziemen, K. (2017): Inklusion. In: dies. (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 101–102.

Tobias Bernasconi, Dr.

Studienrat im Hochschuldienst am Lehrstuhl für Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen der körperlichen und motorischen Entwicklung an der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Forschungsmethoden in Forschungsfeldern bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, Inklusive Bildung, Unterstützte Kommunikation.

Ursula Böing, Dr.

Studienrätin am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei geistiger Behinderung an der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte: Schwere Behinderung, inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung.

Harald Goll, Dr.

Professor für Inklusive Bildungsprozesse bei geistiger und mehrfacher Behinderung, Fachgebiet Sonder- und Sozialpädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt.

Michael Wagner, Dr.

Professor für Pädagogik bei geistigen und körperlichen Behinderungen an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Forschungsschwerpunkte: Partizipationsmöglichkeiten und -barrieren von Menschen mit hohem Unterstützungsbedarf, Bildung und Bildungsprozesse im Kontext schwerer Behinderung.

Fussnoten

1 Die Autorinnen und Autoren beziehen sich hier vornehmlich auf das Bundesland Kärnten.

2 Codierte und zusammengefasste Antworten auf offene Fragestellung, n=502.