Andreas Fröhlich, Norbert Heinen,
Theo Klauß, Wolfgang Lamers (Hgg.)

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung
Band 1

Lebenshilfe

Empfohlen von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.

ATHENA

Andreas Fröhlich, Norbert Heinen,
Theo Klauß und Wolfgang Lamers (Hgg.)

Schwere und mehrfache Behinderung – interdisziplinär

ATHENA

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung

Herausgegeben von Andreas Fröhlich, Norbert Heinen, Theo Klauß und Wolfgang Lamers

Band 1

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Umschlagabbildung:
Andreas Gladis, geboren 1977, wohnt in Mannheim bei seinen Eltern.
Er besuchte von 1984 bis 1996 die Eugen-Neter-Schule. Nach einem Jahr in der Beruflichen Bildung wechselte er in den Förder- und Betreuungsbereich der Diakoniewerkstätten Rhein-Neckar, Werkstatt Neckarau. Vom September 2003 bis August 2008 besuchte er das Tagesförderzentrum Vogelstang, und seit September 2008 ist er im TFZ Käfertal.
Seit mehreren Jahren nimmt Andreas Gladis am kunstpädagogischen Angebot teil. Zuerst bei Gisela Witt, Künstlerin in Mannheim, zurzeit bei Jutta Ittel, Kunsttherapeutin in Mannheim. Mit ungeduldiger Begeisterung erwartet er diese Stunden, in denen er hämmert, sägt, feilt und malt. Dieses wöchentliche Angebot ist für ihn ein Highlight, auf das er sich jede Woche freut. So hilft er schon bei den Vorbereitungen und kann es kaum erwarten, sich mit den verschiedenen Materialien wie Holz oder Papier zu beschäftigen und mit ihnen zu gestalten bzw. sie zu bearbeiten. Mit viel Hingabe verteilt Andreas Gladis die Farben auf die zu bemalenden Flächen. Dafür sucht er sich immer warme und positive Farben im Bereich orange/rot/gelb aus. Seine »Strichmalerei« erinnert fast an japanische Kalligraphie. Seine Kreis-Bilder sind voller Schwung und drücken aus, wie er sich auch im Alltag immer wieder bewegt.
Bisherige Ausstellungen: »Malerei und Fotos« – ABB-Mannheim 2006; »Frische Bilder« – Kulturtage Vogelstang 2007.

Dieses Buch entstand in Kooperation mit der
Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.,
die die fachliche Beratung und das fachliche Lektorat übernahm.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2. Auflage 2017
Copyright © 2017 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de
Alle Rechte vorbehalten
Druck und Bindung: Difo-Druck GmbH, Bamberg
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)
Printed in Germany
ISBN 978-3-89896-338-1

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Wolfgang Lamers & Norbert Heinen

Bildung für alle – Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion

Die Vision von einer Bildung für alle ist nicht neu, sondern findet sich schon bei Comenius, der bereits um 1630 in der Didactica *Magna* ein Universalitätsprinzip der Pädagogik formulierte (vgl. Oelkers 2000). Er forderte, dass Bildung alles umfassen müsse, niemanden ausschließen dürfe und jeden gleich behandeln solle, weil »alle, die als Menschen geboren worden sind, der Unterweisung bedürfen« (Comenius 1993). Bildung und Erziehung werden als Konstitutiva des Menschseins aufgefasst; der Mensch ist für Bildung und Erziehung geboren (vgl. Oelkers 2000). Sloterdjik (zit. n. Stahl 2006) spricht von der »Idee der Menschenmacherei durch Bildung«.[1]

Die Forderung der UNESCO auf dem Weltbildungsforum 2000 in Dakar nach einer Bildung für alle, unabhängig von »Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen« (Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) 2009, 3), greift diese historische Idee wieder auf. Bis heute ist es allerdings weltweit nicht gelungen, dem von Comenius formulierten Bildungsanspruch gerecht zu werden.

Derzeit besuchen 75 Millionen Kinder im Grundschulalter keine Schule. Ein Drittel aller Kinder, die keine Schule besuchen, sind Kinder mit Behinderung, Kinder aus Minderheitenkulturen, arbeitende Kinder und Kinder anderer gefährdeter Gruppen (vgl. ebd., 5).

Sowohl der von Comenius formulierte Bildungsanspruch als auch das Bildungsprogramm der UNESCO ›Bildung für alle‹ (vgl. ebd., 8f.) fordern nicht nur das Recht, eine Schule besuchen zu können, sondern vor allem auch, dass Bildung alles umfassen und von hoher Qualität sein muss, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Potenziale entfalten können.

Im Folgenden gilt es zu klären, ob und inwieweit diese Ansprüche auch in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung umgesetzt werden (können). Die Umsetzung ist wesentlich davon abhängig, welche förderlichen institutionell-strukturellen Bedingungen sie vorfinden und ob die Bildungsinhalte in den Institutionen auch für sie von hoher Qualität sind.

---

1 Wenn Comenius eine umfassende Allgemeinbildung für alle, auch für sozial schwache und ›geistig Zurückgebliebene‹ forderte, ist es eher unwahrscheinlich, dass er ›als Kind seiner Zeit‹ auch Menschen im Blick hatte, die wir heute als schwer und mehrfachbehindert bezeichnen. Man kann somit historisch nicht davon ausgehen, dass er die Integration/Inklusion dieses Personenkreises in seinen pädagogischen Arbeiten schon ›vorweggenommen‹ hat. Dennoch haben seine im 17. Jahrhundert formulierten Forderungen und Ziele gerade heute eine besondere Relevanz in der Diskussion um die Integration/Inklusion von Menschen mit schwerer Behinderung.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Die Überführung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung in geltendes BRD-Recht beinhaltet die Verpflichtung, ein integratives/inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu verwirklichen und Menschen mit Behinderung ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zur schulischen Bildung, aber auch zu Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und zum lebenslangen Lernen zu ermöglichen (vgl. Vereinte Nationen 2009 UN-Konvention, Artikel 24 und Präambel).

In den nachfolgenden Ausführungen werden wir aufzeigen, dass Fragen der Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung auf verschiedenen Ebenen immer auch – teilweise gleichzeitig – mit exkludierenden und inkludierenden Tendenzen verknüpft waren und sind.

Wir verstehen die Begriffe ›Inklusion‹ und ›Exklusion‹ ganz allgemein als Gewinn bzw. Verlust individueller Teilhabe und beschreiben die Möglichkeiten dieser Teilhabe sowohl in Förderschulen als auch bezogen auf gemeinsame Lernsituationen mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern. Im Kontext solcher gemeinsamer Lernsituationen verwenden wir die Begriffskombination integrativ/inklusiv.

1 Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus institutionell-struktureller Perspektive

Bildung findet in der Regel in einem institutionellen Rahmen statt, in dem den Lernenden Möglichkeiten eröffnet werden, sich mit Bildungsinhalten auseinanderzusetzen. Die Schule ist ein zentraler Bildungsort, an dem in einer Gemeinschaft in zwischenmenschlicher Begegnung und Kommunikation sowie in gemeinsamer Tätigkeit eine Auseinandersetzung mit den Gegenständen und Inhalten der Natur und Kultur initiiert wird. Schule hat einen Bildungsauftrag und ist in unserem Kulturkreis durch die Veranstaltung von Unterricht strukturiert und organisiert. Die Lehrerinnen und Lehrer haben den Auftrag, möglichst wirksame Anlässe für Lernsituationen zu organisieren, durch die Schülerinnen und Schüler zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur zwischenmenschlichen, sozialen und politischen Solidarität befähigt werden (vgl. Klafki 1998). Dabei müssen sich die Lehrkräfte an den Bildungsplänen der jeweiligen Schulform orientieren.

In der Bundesrepublik haben heute nahezu alle Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung einen Zugang zu schulischen Bildungsangeboten. Noch zu Beginn der 1970er-Jahre waren sie in der Regel von pädagogischen und/oder therapeutischen Bemühungen ausgeschlossen, weil kaum vorstellbar war, dass ›man bei denen noch etwas machen könne‹.

Erst Anfang der 1970er-Jahre bahnte sich – zunächst vornehmlich durch einzelne Pädagoginnen und Pädagogen aus der Praxis angestoßen – ein Paradigmenwechsel an, durch den die besondere Lebenssituation und die sich daraus ableitenden Bedürfnisse

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

in das allgemeine Bewusstsein gerückt und schwere Behinderungen nicht länger als ›feststehende Defekte‹ verstanden wurden. In verschiedenen Praxisprojekten setzte ein Bemühen um einen Zugang zu Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung ein, die bis dahin von jeglicher pädagogischer Betreuung ausgeschlossen waren. Dies führte um 1978 dazu, dass das Recht auf schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Schulgesetzen verankert wurde (vgl. Fröhlich et al. 2001). Die Umsetzung dieses Bildungsanspruches war und ist eng verknüpft mit der Frage, welche institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen angemessene Voraussetzungen für ihre Bildung bieten. Es stellen sich beispielsweise Fragen bezüglich folgender Aspekte (vgl. Klauß et al. 2006, 26ff.):

- Schulform, Gebäude, Ausstattung, Schulkonzeption, Zuteilung von Schülerinnen und Schülern (heterogene/homogene Klassen)
- Orientierung auf die gemeinsame Aufgabe: Menschenbild, Aufgabendefinition und -verständnis, Ziele bezogen auf diese Personengruppe
- Personalorganisation und -struktur: Personalkapazität, Verteilung der Ressourcen, Koordination des Personals (Stundenplan), Personalauswahl (Qualifikation), Fort- und Weiterbildung
- Organisation der kommunikativen Prozesse (Gremien, Konferenzen, Teambesprechungen)
- Kooperation nach ›innen‹ (z. B. mit Elternvertretung, Schülerbeirat, Personalvertretung) und nach ›außen‹ (mit Eltern, Schulbehörden, vorausgehenden und nachfolgenden Institutionen wie beispielsweise Kindergarten, Werkstatt für Menschen mit Behinderung)

Nachfolgend werden exemplarisch die Rahmenbedingungen ›Schulform‹ und ›homogene/heterogene Lerngruppen‹ hinsichtlich ihrer inkludierenden bzw. exkludierenden Implikationen beleuchtet.

1.1 Schulformen für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Die schulische Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung kann als ein bis heute andauernder Inklusionsprozess gesehen werden. Mitte der 1970er-Jahre machten vor allem Schulen für Menschen mit geistiger und körperlicher Behinderung entsprechende Bildungsangebote. Mit Einführung der Schulpflicht für diesen Personenkreis ermöglichten auch einzelne Schulen für Blinde und Sehbehinderte sowie Schulen für Hörgeschädigte diesen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe an schulischer Bildung. Überlegungen, eine eigenständige ›Schule für Schwerst- und Mehrfachbehinderte‹ zu etablieren, wie beispielsweise die ›Patmos-Schule‹ in Bethel, die Schule ›Helfende Hände‹ in München oder die Schule ›St. Martin‹ in Bruckberg, konnten sich nicht durchsetzen (vgl. Breitinger/Fischer 1981, 260).

Es existieren bis heute keine objektiven Kriterien, anhand derer entschieden wird, welche Schulform Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behin-

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

derung besuchen sollen. Die Vorstellung, man könne Kinder und ihren Bildungsbedarf an einem eindeutigen Merkmal einer Beeinträchtigung festmachen, hat sich weitgehend als Fiktion erwiesen. Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung (KMK-Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994), »sich bei der Entscheidung für eine Schule nicht an Diagnosen, Störungen etc. zu orientieren, sondern am individuellen Hilfe- und Förderbedarf, der dann beispielsweise ein Bildungsangebot im Förderschwerpunkt ›Geistige Entwicklung‹ begründen kann« (Klauß et al. 2006, 28), waren und sind ebenfalls nur bedingt für eine Schulformentscheidung geeignet: Darüber hinaus spielen weitere Faktoren wie die Wünsche der Eltern, regionale Gegebenheiten (z. B. keine Schule für Menschen mit körperlicher Behinderung im näheren Umfeld) oder die konfessionelle Orientierung, das Image und die Ausstattung der Schulen eine Rolle bei der Entscheidung für einen Förderschultyp.

Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung machen an Schulen für Menschen mit geistiger und körperlicher Behinderung heute etwa einen Anteil von 20% bis 25% der Gesamtschülerschaft aus (vgl. Klauß et al. 2006; Dietrich et al. 2006).[2] Die größte Gruppe der Schulen, die von diesen Kindern und Jugendlichen besucht werden, bilden die Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung; die größten Anteile der Gruppe dieser Schülerinnen und Schüler haben aber Schulen für Menschen mit körperlicher Behinderung und ›gemischte‹ Schulen, die beide Personengruppen unterrichten (vgl. Klauß et al. 2006, 32). In Baden-Württemberg nahmen zum Untersuchungszeitpunkt lediglich drei Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung am Unterricht in einer Außenklasse[3] teil (vgl. ebd., 256) und in der Schweiz befindet sich lediglich eine Schule, an der Schulkinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung in einem Schulhaus mit Regelkassen unterrichtet werden (vgl. Dietrich et al. 2006, 39). Diese sehr niedrigen Werte spiegeln eine bundesweite und vermutlich auch europaweite Tendenz wider: Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung nehmen bislang in nur sehr geringer Zahl an integrativen Lernsituationen in Allgemeinen Schulen teil. Daran könnte sich allerdings in naher Zukunft etwas ändern.

Mit der Menschenrechtskonvention der Vereinten Nation über die Rechte von behinderten Menschen erkennen die Vertragsstaaten nicht nur das Recht auf Bildung für

2 Die Daten stammen aus der »BiSB-Studie« (Klauß/Lamers/Janz 2006), die flächendeckend die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung in Baden-Württemberg untersucht, sowie aus der parallel durchgeführten Studie zur schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung in der Schweiz (Dietrich 2006). Wir gehen davon aus, dass die Ergebnisse dieser Studien, die wir nachfolgend exemplarisch zitieren werden, auch eine Tendenz für die BRD widerspiegeln.

3 Eine Klasse mit Schülerinnen und Schülern mit Behinderung befindet sich an der Allgemeinen Schule. Umfang und Inhalt eines gemeinsamen Lernens von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Kooperation liegen im Ermessen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

behinderte Menschen an, sondern sie verpflichten sich zudem, ein integratives/inklusives Bildungssystem zu realisieren. Sämtliche Bundesländer als Träger der schulischen Bildung sehen sich herausgefordert, jedem Kind den Besuch der Schule zu ermöglichen, die es auch ohne Beeinträchtigung, Besonderheit, Benachteiligung besuchen würde. »Entscheiden sich die Eltern eines Kindes mit einer Behinderung oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf für ein gemeinsames Lernen mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule, so ist diese der vorrangige Lernort« (KMK-Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2010, 7). Das Diskussionspapier der Kultusministerkonferenz (KMK) verweist allerdings darauf, dass Artikel 24 des Übereinkommens für die schulische Bildung eine staatliche Verpflichtung begründet, die dem Vorbehalt der progressiven Realisierung unterliegt und damit die Verwirklichung nicht innerhalb eines kurzen Zeitraums erreicht werden kann und muss. Zudem besteht eine Konkurrenz zu anderen gleichrangigen staatlichen Aufgaben. Dennoch ist davon auszugehen, dass in Zukunft bei der Entscheidung für eine bestimmte Schulform auch für schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche die ›Regelschule‹ eine mögliche Option darstellt.

1.2 Begründungslinien für heterogene bzw. homogene Klassenzusammensetzung

Zu den zentralen Fragen der Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung gehört die nach der Klassenzusammensetzung.

Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung wurden zu Beginn der Beschulung in den 1970er-Jahren zunächst meist in speziellen, sogenannten ›homogenen Schwerstbehindertenklassen‹ unterrichtet. »Es schien unvorstellbar, sie gemeinsam mit Kindern zu fördern, die wesentlich selbstständiger und weniger auf Unterstützung angewiesen sind« (Klauß 2010). Für die Verantwortlichen war es fraglich, ob in einem Unterricht, der gruppenbezogenes Wissen und Fertigkeiten vermittelt, den Bedürfnissen dieser Kinder und Jugendlichen entsprochen werden kann (vgl. Fröhlich 1989, 181). Die Bildung spezieller kleiner Gruppen folgte der Überzeugung, dass man dort den einzelnen Schüler mit seinen besonderen Bedürfnissen und speziellen Interessen differenzierter und besser fördern und ihm somit gerechter werden könne.

Die Kritik an diesen homogenen Lerngruppen bzw. der »separierte[n] Isolationssituation« (Hinz 1996) bezog sich vor allem darauf, dass schwer- und mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler in einem solchen Setting nicht von den Anregungen anderer, weniger schwer behinderter Kinder und Jugendlicher profitieren könnten. Es fehle die Vielfältigkeit und Lebendigkeit an Anregungen in sozialer und kommunikativer Hinsicht. Die Kommunikationsstrukturen seien eingeschränkt auf schwer- und mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler und nichtbehinderte Pädagoginnen und Pädagogen sowie Therapeutinnen und Therapeuten (vgl. ebd.).

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Beeinflusst durch die sich ausbreitende Diskussion Anfang der 1980er-Jahre, die die Vorteile des gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen betonte, erfolgte auch in den Schulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte ein weiterer Inklusionsprozess: Zunehmend wurden Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung nicht mehr in Sonderklassen zusammengefasst, sondern in heterogene Klassengemeinschaften integriert. Von diesen heterogenen Lerngruppen erhoffte man sich nicht nur bessere Lernsituationen für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch weniger belastende Arbeitssituationen für die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Schulz zur Wiesch 2008, 216).

Auch wenn die Befürworter heterogener Klassenverbände auf die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung (leistungshomogene Differenzierungsgruppen, Einzelförderung) hinwiesen, wurden und werden auch gegen diese Lernform aus Theorie und Praxis Bedenken angemeldet. Es bestehe die Gefahr, »dass einzelne integrierte Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung die Aufmerksamkeit ihrer Lehrkräfte nicht in dem Umfang erhalten, welcher ihnen eigentlich zusteht« (ebd.). Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung könnten zu ›Beistellkindern‹ werden, weil die Lehrkräfte zu wenig Gelegenheit fänden, auf die individuellen Bedürfnisse dieser Kinder einzugehen. Mit Bezug auf Breitinger und Fischer verweist Schulz zur Wiesch ferner darauf, dass Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung in heterogenen Klassen möglicherweise vereinsamten, die Förderung über längere Zeit an Hilfskräfte übertragen werde und anstelle sinnvoller und angemessener Förderung stereotype ›Beschäftigung‹ treten könnte (vgl. ebd.).

Auch wenn es bislang keine empirischen Belege dafür gibt, in welchen Lernarrangements Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung sich am besten bilden können, präferieren Bildungspolitik, Fachwissenschaft und Eltern eindeutig heterogene Lernformen. In vielen Erlassen oder Verwaltungsvorschriften zur Beschulung von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen finden sich entsprechende Vorgaben, dass diese in der Regel nicht bzw. nicht auf Dauer in gesonderten Klassen zusammengefasst und unterrichtet werden sollten (vgl. ebd.). Eltern, so zeigt die BiSB-Studie für Baden-Württemberg, halten die Klassenzusammensetzung ihres Kindes am häufigsten für ›sehr sinnvoll‹, wenn ihr schwerbehindertes Kind in einer Klasse unterrichtet wird, in der es mit Schülerinnen und Schülern zusammen lernt, die weniger stark beeinträchtigt sind. Dabei ist für sie vor allem die größere Anregung in einer heterogenen Klasse ausschlaggebend (vgl. Klauß et al. 2006, 264f.).

Bemerkenswert ist, dass bei der Frage, ob Schülerinnen und Schüler im Unterricht nur ›mitlaufen‹, homogene Klassen deutlich besser abschneiden als heterogene. Die Eltern von Kindern in Klassen mit ausschließlich schwer- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern schließen zu 58% aus, dass ihr Kind in der Klasse nur ›mitlaufe‹, während eine Mehrheit der Mütter und Väter, deren Töchter und Söhne heterogene Klassen besuchen, dieser Aussage zustimmen. Trotzdem tendieren Letztere eher dazu, heterogene Klassen für ihr Kind zu bevorzugen. Sie nehmen offenbar dieses

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Risiko in Kauf, weil ihnen die Zugehörigkeit ihres Kindes zu einer (leistungs-)heterogenen Klassengemeinschaft sehr wichtig erscheint (vgl. ebd.).

Trotz der bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Hinweise sowie der elterlichen Präferenzen, dass heterogene Lerngruppen homogenen vorzuziehen sind, zeigte sich in der BiSB-Studie, dass immerhin 21% der Klassen homogen organisiert sind und in 14,5% der Klassen die Anzahl schwer- und mehrfachbehinderter Schülerinnen und Schüler überwiegt (vgl. ebd., 263).

War es zu Beginn der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung kaum vorstellbar, dass diese gemeinsam mit weniger schwer- und mehrfachbehinderten Kindern in heterogenen Lerngruppen unterrichtet werden können, sind wir derzeit an einem Punkt angekommen, an dem die Frage des gemeinsamen Lernens mit anderen – in diesem Fall mit nichtbehinderten – Kindern, erneut thematisiert werden muss. Die UN-Konvention über die Rechte von behinderten Menschen bezieht grundsätzlich auch Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung mit ein, indem sie in der Präambel fordert, auch diejenigen zu fördern und zu schützen, die intensivere Unterstützung benötigen (Vereinte Nationen 2009).

Die Integration/Inklusion von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen wird in Zukunft für alle Beteiligten zu einer enormen Herausforderung und zum Prüfstein des Postulats einer unteilbaren Integration/Inklusion (Seitz 2005, 163). Die statistischen Daten der KMK zeigen zwar einerseits, dass der Anteil der Integrationsschüler in allgemeinen Schulen an der Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 12,4% im Jahr 2000 auf 18,4% im Jahr 2008 leicht zugenommen hat (vgl. KMK 2010, XIII), dass aber gleichzeitig auch die ›Integrationsquote‹ von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung konstant niedrig bei etwa 3% liegt (vgl. ebd., XV).

Zahlen zur Integration von schwer- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern liegen nicht vor. Es ist aber davon auszugehen, dass sie zu einem verschwindend geringen Teil in allgemeine Schulen integriert/inkludiert werden. Seitz (2005, 163) stellt dazu fest, dass »die Chancen auf Gemeinsamen Unterricht mit der von außen eingeschätzten Schwere der Behinderung sinken. Kinder mit ›schweren Behinderungen‹ […] haben die geringsten Chancen auf ein gemeinsames Lernen mit ›nichtbehinderten‹ Kindern«. Diese Exklusionstendenzen, die vor allem geistig- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche treffen, sind nicht nur national, sondern international vorfindbar. Selbst in Ländern, in denen es – glaubt man den Statistiken – keine Förderschulen mehr gibt, existieren unter dem Dach der allgemeinen Schule Sonderklassen oder Sondergruppen, die vor allem von geistig- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern besucht werden. So berichtet die Schulleiterin der Dalgård Skole in Trondheim (Norwegen), dass dort insgesamt 50 Kinder in Sonderklassen unterrichtet werden, weil deren Integration/Inklusion nicht sinnvoll sei (ZDFdoku 2009). Sander (2003, 48) bemerkt kritisch, der kanadische Schulinspektor Gordon Porter rechtfertige den Ausschluss von schwerstgeschädigten und schwerst-

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

mehrfachbehinderten Kindern, ohne dies auf Schwächen des gegenwärtigen Schulwesens zurückzuführen. Eine internationale Erhebung zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die bisher in Dänemark, England, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Kanada, Norwegen, Österreich, Schweden, Schweiz, Spanien und Ungarn durchgeführt wurde, belegt ebenfalls, dass schwer- und mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler in diesen Ländern meist nach wie vor in Sondereinrichtungen oder in gesonderten Räumlichkeiten der Regelschule untergebracht und gefördert werden (vgl. Lamers o. J.).

In der BRD wurden sie Mitte der 1970er-Jahre als Schülerinnen und Schüler in das bestehende Sonderschulsystem integriert, allerdings um den Preis, dass sie nicht gemeinsam mit weniger schwer behinderten Kindern und Jugendlichen, sondern in speziellen, exklusiv für sie eingerichteten (exkludierten, abgesonderten) Lerngruppen gefördert wurden. Ein nächster Inklusionsschritt fand mit der Etablierung heterogener Lerngruppen statt, die zumindest in Einzelfällen ihre Fortsetzung in integrativen/inklusiven Settings an allgemeinen Schulen fand. Schwer- und mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler gehörten und gehören gemeinsam mit ihren Altersgenossen zur Klassengemeinschaft an einer Förderschule oder einer allgemeinen Schule. Sie nehmen am Klassenleben teil, sind sozial inkludiert. Allerdings werden sie auch hier, mehr oder weniger umfänglich, in exklusiven Lerngruppen unterrichtet, in denen sie sich nicht oder nur sehr begrenzt mit den gleichen Lerninhalten auseinandersetzen wie ihre Mitschüler. Der Aspekt »Exklusion durch Vorenthalten bestimmter Bildungsinhalte« soll nachfolgend vertiefend diskutiert werden.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass für Kinder und Jugendliche mit schwerer und mehrfacher Behinderung der »Nordstern am Integrationshimmel« (vgl. Hinz 2006) höchst selten leuchtet und dass die institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen der schulischen Bildung von schwer- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern immer im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion standen und stehen.

2 Inhalte der Bildung von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Eine Bildung für alle umfasst, wie eingangs ausgeführt, nicht nur einen formal gesicherten Zugang zu den Bildungsinstitutionen, sondern auch eine hohe Qualität der Inhalte.

Eine hohe Qualität von Bildung ist dann gegeben, wenn es gelingt,

- »alles zu lehren (omnia docere)« (Comenius 1993),
- die Grundlagen jedes Faches jedem Menschen in jedem Alter in irgendeiner Form nahezubringen (vgl. Bruner 1974, 26) und
- jedem Kind zu ermöglichen, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt (vgl. Feuser 1998, 19).

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Schülerinnen und Schülern, die nicht die Grundlagen eines jeden Faches und damit alles Wichtige über die Welt erfahren, werden zumindest in Teilen von Bildung exkludiert. Dies gilt auch für schulische Kontexte, in denen sie zwar strukturell-institutionell inkludiert sind, aber sich dann mit anderen Bildungsinhalten auseinandersetzen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

Wenn wir nachfolgend das Verständnis von Bildung und Fragen nach den Bildungsinhalten in der ›allgemeinen Pädagogik‹ und der ›Schwerstbehindertenpädagogik‹ diskutieren, dann lassen sich nur einige grundsätzliche Bestimmungselemente benennen, weil in der pädagogischen Fachdiskussion kaum Einigkeit darüber besteht, was unter ›Bildung‹ zu verstehen ist und wie dieser Begriff inhaltlich gefüllt werden kann.

2.1 Bildung in der Allgemeinen Pädagogik

Das Wort ›Bildung‹ kann sowohl einen Vorgang als auch ein Ergebnis bezeichnen (vgl. Hentig von 2008, 13). Als Vorgang ist Bildung ein nicht abschließbarer bzw. abgeschlossener Selbstformungsprozess, der weder kontextfrei noch isoliert, sondern immer in der Auseinandersetzung mit Natur, Kultur und Gesellschaft erfolgt (vgl. Baumert 2008). Der gebildete Mensch ist der sich bildende Mensch, der durch diese stetige Auseinandersetzung seine Fähigkeiten, Kenntnisse, Sichtweisen und Orientierungen formt (›formatio‹ lautet der lateinische Begriff für Bildung/Gestaltung). Bildung ist zwar im Kern ›Selbst-Bildung‹, erfordert aber immer ein Gegenüber, eine Begegnung mit Gegenständen und Inhalten, die außerhalb des Subjekts liegen, d. h. Bildung ist auf menschliche Gemeinschaft, zwischenmenschliche Begegnung, gemeinsame Tätigkeit und Kommunikation angewiesen (vgl. Klauß/Lamers 2010, 307).

Wenn Comenius fordert, »alle alles zu lehren«, beinhaltet dies zwar einerseits, dass keine inhaltliche Selektion stattfinden soll (vgl. Oelkers 2000), andererseits muss jedoch auch die Akzentuierung eines qualitativen Zusammenhangs erfolgen (vgl. Scheuerl 1979, 77).

Ein Mensch braucht demnach nicht unbedingt über alle Dinge dieser Welt detaillierte Kenntnisse, »aber über Grundlagen, Ursachen und Zwecke (fundamenta, rationes et metae) der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden« (ebd.). Auch wenn sich in der Geschichte die »wichtigsten Tatsachen und Ereignisse« in ihrer jeweiligen Zeit geändert haben, können doch einige Grunddimensionen beschrieben werden, die in der Weltbegegnung und Weltaneignung für die menschliche Bildung von Bedeutung sind (Klafki 1991, 54):

- kognitive Möglichkeiten
- handwerklich-technische Produktivität
- Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten (bzw. der Sozialität des Menschen)
- ästhetische Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit
- ethische und politische Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Klafki bezeichnet die Bildung in diesen Grunddimensionen als Allgemeinbildung (ebd.). Dabei betont er, dass der Bildungsprozess stets zwei Seiten hat: Bildung ist grundsätzlich zugleich materiale und formale Bildung, d. h., die »Aufnahme und Aneignung von Inhalten« ist immer mit der »Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften« (Klafki 1963, 33) verbunden. Bildung geschieht durch eine wechselseitige Erschließung der Sache für das Subjekt und des Subjekts für die Sache. Diesen Zusammenhang beschreibt er durch den Begriff der ›kategorialen Bildung‹.

Offenbar sind die von Klafki beschriebenen Grunddimensionen mit ihren spezifischen Inhalten nicht austauschbar, und da sie in allen modernen Schulsystemen zu finden sind, scheinen sie als Modi der Weltaneignung universell zu sein (vgl. Baumert 2008, 19).

In einer anderen Strukturierung, aber mit gleichen inhaltlichen Schwerpunkten, skizziert Baumert (ebd.) folgende Modi:

> »Erstens: den Modus der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt, also den die Moderne charakterisierenden technischen Durchgriff auf Realität, die Gestaltung der sozialen und natürlichen Umwelt. Hierfür stehen Mathematik und Naturwissenschaften prototypisch im Schulkanon.
> Zweitens: die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung. Hierfür stehen Sprache und Literatur, aber auch Musik, Malerei, Bildende Kunst sowie die physische Expression im Sportunterricht.
> Drittens: die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft, d. h. die Verständigung darüber, was gutes Leben ist, wie wir zusammen leben wollen. Dafür stehen die Fächer Geschichte, Ökonomie, Politik, Gesellschaft und Recht als Momente jedes modernen Curriculums.
> Viertens: Probleme konstitutiver Rationalität in Gestalt von Religion und Philosophie. Hier geht es um den reflexiven Umgang mit der Frage nach den letzten Gründen, der Frage nach dem Ultimaten und nach dem Sinn des Lebens.«

Die von Baumert vorgenommene Anbindung der Grunddimensionen oder Weltaneignungsmodi an ›Unterrichtsfächer‹ macht nochmals deutlich, dass die Schule der zentrale Ort ist, an dem Bildung stattfindet.

2.2 Bildungsinhalte im Kontext von geistiger Behinderung

Fragen zur Bildung oder konkreter zur ›Bildungsfähigkeit‹ bzw. ›Bildungsunfähigkeit‹ von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung wurden und werden in der Geschichte der Sonderpädagogik sehr unterschiedlich beantwortet. Die Antworten sind in hohem Maße davon abhängig, wie in der jeweiligen Zeit die Lernmöglichkeiten dieser Menschen gesehen werden. Ebenso zentral sind die jeweils vorhandenen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse, insbesondere das methodisch-didaktische Know-how, die Erfahrungen in der Praxis, die institutionellen Rahmenbedingungen und die sich daraus ergebenden Möglichkeiten der Partizipation für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Ein Blick in die Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik zeigt, dass es über viele Jahrhunderte immer wieder Forderungen gegeben hat, auch Menschen mit geistiger Behinderung zu bilden und zu erziehen. Beispielesweise konnten Itard (1774–1838), Seguin (1812–1880), Georgens (1823–1886) und Deinhard (1821–1880) schon sehr früh deutlich machen, dass die bei Menschen mit geistiger Behinderung unverrückbar erscheinenden individuellen Grenzen der Bildung durchaus veränderbar sind.

Allerdings führten erst 1965 die geschichtlich gewachsenen und fachwissenschaftlich begründeten Forderungen nach einer Bildung für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung zu einem Rechtsanspruch auf schulische Bildung. Dies konnte auch wiederum nur gelingen, weil viele Eltern, die in der Lebenshilfe organisiert waren, sich mit ihren Forderungen nach einer schulischen Bildung ihrer Kinder gegen die ursprünglich geplante und von den Vertretern der Hilfsschulen präferierte sozialpädagogisch orientierte Konzeption durchsetzen konnten. Durch eine hart erkämpfte und sich allmählich herausbildende gesellschaftliche Anerkennung zuerst der Lernfähigkeit, dann der Bildungsfähigkeit und schließlich der sogenannten Schulbildungsfähigkeit der als geistigbehindert klassifizierten Kinder und Jugendlichen wurde ein gewaltiger Prozess der Inklusion dieses Personenkreises in das Sonderschulwesen und somit in das Feld von Bildung möglich (Feuser 2008, 98).

Das Ziel, Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen die Teilhabe an der Bildung zu eröffnen, war nicht zuletzt das zentrale Thema der sich entwickelnden Geistigbehindertenpädagogik (vgl. Ackermann 1990). Diese relativ junge Fachrichtung übernahm die Aufgabe, die Bildbarkeit dieser Kinder nachzuweisen und praktische Konzepte für sie zu erarbeiten, da ihnen die Tür zur allgemeinen Schule in der Regel wegen ihrer vermeintlichen ›Bildungsunfähigkeit‹ verschlossen war (vgl. Klauß/Lamers 2010, 303).

Heinz Bach (vgl. Bach 1968) und Otto Speck (vgl. Speck 1970) entwickelten das Konzept der praktischen Erziehung, das gegenüber einem engen, im Wesentlichen auf die Aneignung von Kulturtechniken reduzierten Bildungsverständnis einen erheblichen Fortschritt darstellte. Menschen, die zuvor als (schul-)bildungsunfähig galten, konnten und sollten durch lebenspraktische Bildung von Pflege und Hilfe unabhängiger werden (vgl. Klauß 2000).

Die weitere Entwicklung des Bildungsverständnisses (vgl. Klauß 2005, 169ff.; Klauß et al. 2003) bewirkte, dass Menschen mit geistiger Behinderung zunehmend mehr zugetraut wurde. Zudem erweiterten sich zwangsläufig auch die Bildungsangebote durch das Wirksamwerden des aus Skandinavien übernommenen Normalisierungsprinzips (vgl. Nirje 1994) mit seinen Forderungen nach kultureller Partizipation, Normalität und Selbstbestimmung. So machte Mühl (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1978) durch sein Konzept des Handlungsbezogenen Unterrichts deutlich, dass geistigbehinderte Kinder und Jugendliche mehr können, als praktische Selbstständigkeit einzuüben. Zunehmend wurde in der Folge auch das ›Bildungspotenzial‹ von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen im Bereich der Kulturtechniken, der Kreativität

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

und der Kunst, der Selbstbestimmung und der Kommunikation entdeckt (vgl. Klauß/ Lamers 2010, 305).

2.3 Bildungsinhalte im Kontext von schwerer und mehrfacher Behinderung

Die hier nur angedeutete Entwicklung des Bildungsverständnisses in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung – von der praktischen Bildbarkeit über die Bildbarkeit zur Handlungskompetenz bis hin zu einem Bildungsanspruch, der ihnen einen Zugang zu allen Kulturgütern ermöglicht – hat bei Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nur ansatzweise und erheblich zeitverzögert stattgefunden.

Erst Ende der 1970er-Jahre wurde eine grundsätzliche Bildbarkeit eines jeden Menschen angenommen. Die Sichtweise auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung sowohl bei den Fachleuten als auch bei den Eltern und nachfolgend auch bei den politisch Verantwortlichen veränderte sich allmählich – und damit verbunden auch die Forderungen an Bildung. Diese Veränderung kann als ein Prozess in mehreren Etappen beschrieben werden, der um 1978 dazu führte, dass das Recht auf schulische Bildung von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Schulgesetzen verankert wurde: In einem ersten Schritt war die Lernfähigkeit von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung nachzuweisen. Als dies ansatzweise gelungen war, wurde deren Bildungsfähigkeit bestritten. Ihre Lernfähigkeit wurde zwar anerkannt, aber von offizieller Seite in außerschulische Institutionen und Kontexte verwiesen. Erst als nicht mehr zu leugnen war, dass es möglich ist, über Lernen auch Bildung zu erwerben, konnte – insbesondere durch die Arbeit von Feuser in Gießen, Fröhlich in Landstuhl und Pfeffer in Würzburg – eine Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung durchgesetzt werden. Damit war das wichtige Ziel erreicht, den Bildungsanspruch für diese Kinder und Jugendlichen in der bestehenden Schullandschaft zu fixieren.

In dieser Zeit war Bildung jedoch sowohl in den allgemeinen Schulen als auch zum Teil in den Förderschulen fast ausschließlich auf die Aneignung von Fachwissen ausgerichtet. In einem stark selektierenden Schulsystem stand die Ansammlung von fachbezogenem Lernwissen im Vordergrund. Lehrerinnen und Lehrer unterrichteten ein Fach, nicht Kinder und Jugendliche. Schülerinnen und Schüler, die sich das Fachwissen nicht in ausreichendem Maße aneignen konnten, wurden aus der Lerngruppe exkludiert. Die von Klafki (vgl. Feuser 1983) bereits in den 1960er-Jahren formulierten Grunddimensionen einer Allgemeinbildung wurden in der Praxis der allgemeinen Schule nicht hinreichend rezipiert, was über viele Jahrzehnte dazu führte, dass lediglich materiale Aspekte der Bildung im Unterricht der allgemeinen Schule betont wurden.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

2.3.1 Andreas Fröhlich – Basale Stimulation

Die sich entwickelnde Schwerstbehindertenpädagogik setzte sich bewusst von diesen tradierten Vorstellungen von Bildung ab, weil gerade die Fokussierung auf fachbezogenes Lernwissen schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen das Etikett ›bildungsunfähig‹ eingebracht hatte. Das ›neue‹ Bildungsverständnis berücksichtigte dagegen die große »Variationsbreite individueller Verschiedenheit« (Begemann et al. 1979, 39) und war geprägt von einem Verständnis von Förderung als »Entwicklungsförderung«. Es setzte keine bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, lediglich eine Disposition zur Ansprechbarkeit, Anregung und Eigenaktivität (vgl. ebd. 41).

> »Es wird damit noch nicht von den Schwerstbehinderten erwartet, daß sie kommunikations- oder dialogfähig sind, daß sie manipulieren oder sich gezielt bewegen können oder über perzeptorische bzw. kognitive Verhaltensmuster bewußt verfügen können. Förderung wird also nicht primär als Aufbau- und Differenzierungsmittel vorhandener Grundfähigkeiten verstanden, auch wenn das stattfindet, sondern zunächst als relativ ›voraussetzungsloser‹ Versuch, ›Entwicklung‹ beim Kind in Gang zu setzen, soweit die Voraussetzungen fehlen oder noch nicht in Funktion gesetzt wurden. […] Mit unserem Sprachgebrauch soll für Außenstehende signalisiert und damit auch sichergestellt werden, daß nicht von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen traditionell angestrebte Ziele und Teilfunktionen […] zunächst intendiert werden oder im Vordergrund der pädagogischen Bemühungen stehen, sondern die individuelle ›sozio-psychosomatische‹ Gesamtentwicklung.« (Ebd.)

Dieses Zitat aus dem Zwischenbericht zum Schulversuch zur »Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe in Landstuhl dokumentiert die bewusste Abkehr von einem ›starr definiert‹ reduzierten Erziehungs- und Bildungsverständnis« (Fröhlich 1972 in Begemann et al. 1979, 38) in der Allgemeinen Pädagogik, aber auch in der Sonderpädagogik. Daraus entwickelte sich eine Schwerstbehindertenpädagogik, die ihre wesentlichen Ausgangsimpulse zur Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung aus anderen Disziplinen bezog: Medizin, Physiotherapie, Beschäftigungstherapie. Diese Anfänge waren zum einen wichtig, weil in der Folge konkrete, praxisrelevante Fördermöglichkeiten entwickelt wurden, aus denen dann die ›Basale Stimulation‹ als umfassendes Konzept entstand. Zum anderen wurde dadurch auch eine teilweise vehemente fachwissenschaftliche Diskussion angestoßen, die Impulse für eine Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses in Bezug auf Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gab und auch zur Weiterentwicklung der Basalen Stimulation beitrug.

Die Basale Stimulation ist der bekannteste und anerkannteste Förderansatz, der auch über die Sonderpädagogik hinaus rezipiert wird. »Man kann aus heutiger Sicht auch sagen, dass mit diesem Konzept die Schwerstbehindertenpädagogik in Deutschland maßgeblich ihren Anfang nahm und sich vor allem dieses Verfahren in der Förderpraxis bis heute durchsetzen konnte« (Ackermann 2006, 27). Es hat dabei nicht nur die praktische Arbeit entscheidend geprägt, sondern auch auf unterschiedliche Weise andere, in den 1970er- und 1980er-Jahren entstandene Konzepte beeinflusst (z. B.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Mall – Basale Kommunikation, Lichtenberg – Kunsttherapie, Praschak – Sensumotorische Kooperation, Dank – kombinierte Konzepte, vgl. dazu Fröhlich et al. 2001).

Bezieht man das Bildungsverständnis innerhalb der Schwerstbehindertenpädagogik der 1970er-Jahre auf das von Klafki, dann lässt sich zusammenfassen, dass hier – im Gegensatz zur Allgemeinen Pädagogik dieser Zeit – der formale Bildungsaspekt deutlich im Vordergrund steht. Dabei geht es um die »Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften« (Klafki 1963, 33), beispielsweise um die Fähigkeit, etwas in der Umwelt bewirken zu können oder die Auge-Hand- oder Bewegungskoordination zu verbessern. Dies sind formale Bildungsangebote, die das ›Können‹ des Kindes erweitern (vgl. Lamers 2000 u. Lamers/Heinen 2006). In der Praxis konzentrieren sich nach wie vor viele schulische Bemühungen um Schülerinnen und Schüler mit einer schweren Behinderung auf eine Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und sind weniger auf Wissen und Kenntnisse ausgerichtet. Es ist eine Dominanz ›formaler Bildungsanteile‹ zu erkennen, die sich in folgender These zusammenfassen lässt: Je schwerer die Behinderung, umso weniger ›materiale Bildung‹ im Sinne von Förderung der Aufnahme und Aneignung von Inhalten und Wissen »über die objektiven Inhalte der Kultur« ist notwendig und möglich (vgl. ebd.).

Trotz der enormen Verdienste, die den Kolleginnen und Kollegen zukommen, weil sie durch die Erweiterung der tradierten Bildungsvorstellungen schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen erst schulische Bildungsmöglichkeiten eröffneten, muss man gleichwohl feststellen, dass es aus heutiger Sicht ein reduziertes Bildungsverständnis ist. Diese Reduktion oder – vielleicht besser – einseitige Akzentuierung auf formale Bildungsanteile war in den Anfängen der Schwerstbehindertenpädagogik vermutlich notwendig, um überhaupt einen Schulbesuch durchsetzen zu können. Deshalb war die Hauptintention zu Beginn der schulischen Bildung von Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung, zunächst ganzheitlich grundlegende Funktionen in zentralen Entwicklungsbereichen (z. B. Wahrnehmung, Kognition, Kommunikation, Bewegung etc.) zu fördern und anzubahnen, bevor eine Auseinandersetzung mit materialen Inhalten stattfinden sollte.

2.3.2 Manfred Breitinger & Dieter Fischer – Basale Aktivierung

Lediglich Breitinger und Fischer nehmen in ihrem Konzept der ›Basalen Aktivierung‹ im Gegensatz zu den anderen schwerstbehindertenpädagogischen Förderansätzen bereits 1981 eine andere Akzentuierung vor (Breitinger/Fischer 1981). Sie distanzieren sich von einer schulischen Förderung, in der Schülerinnen und Schüler Reizen ausgesetzt werden, und fordern ein Finden von Bildungsinhalten und Bildungsmöglichkeiten durch didaktische Reflexion (vgl. ebd., 95). Für sie kommt es auf das »Erleben der Welt« (ebd., 98) an, was erst durch vielfältige Kontakte und Beziehungen zu Personen, zu Objekten, zu Situationen möglich werden kann (vgl. ebd., 99). In der pädagogischen Arbeit komme es auf diesen Bezug zur Welt an: »Angebildete Fähigkeiten ohne

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

solche Bezugspunkte sind wie laborartige Konstrukte, die dem einzelnen Kind nahezu nichts erbringen« (ebd., 98). Das Konzept der Basalen Aktivierung stellt Bezüge zur bildungstheoretischen Didaktik (Weniger, Klafki), zur lerntheoretischen Didaktik (Heimann, Schulz u. a.) sowie zur kommunikativen Didaktik (Popp, Schäfer u. a.) her, ohne diese jedoch weiter zu vertiefen. Allerdings wird in der Konkretisierung der Basalen Aktivierung deutlich, dass mit diesen Bezügen – neben formalen Bildungsinhalten, wie wir sie in anderen Konzepten finden – auch materiale Bildungsinhalte stärker in den Blick genommen werden. Diese ermöglichen »ein gezieltes und gestuftes Aufnehmen der subjektiv bedeutsamen Wirklichkeit als etwas, was der einzelnen Persönlichkeit gilt, mit der von ihr empfundenen oder erlebten, manchmal auch subjektiv projizierten Bedeutsamkeit« (ebd., 99).

2.3.3 Georg Feuser – Allgemeine Pädagogik

Wenn man Andreas Fröhlich als ›Gründungsvater‹ der Schwerstbehindertenpädagogik in Deutschland anerkennt, kommt Georg Feuser diese Rolle für die Integrationspädagogik zu. Wie Fröhlich setzte er sich vehement gegen den Ausschluss von schwer- und mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen von den Bildungsinstitutionen und für eine Förderung aller Kinder und Jugendlichen in Kindergarten und Schule ein (vgl. Feuser 1978). Feuser entwickelte kein eigenständiges ›schwerstbehindertenpädagogisches‹ Konzept, sondern seine Überlegungen zu einer ›Allgemeinen Pädagogik‹ bezogen grundsätzlich auch Schülerinnen und Schüler mit einer schweren und mehrfachen Behinderung mit ein. Sehr bald schon forderte er nicht nur ein grundsätzliches Bildungsrecht für diesen Personenkreis, sondern auch die gemeinsame Erziehung und Bildung mit nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen. Auf dem Symposion »Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher« 1982 in Würzburg irritierte er die Zuhörerinnen und -hörer mit seiner Forderung nach einer Pädagogik, die »in ihrer lernorganisatorischen Dimension die Integration der Betroffenen in ihrer natürlichen Lern- und Lebenswelt erhält oder wiederherstellt« (Feuser 1983, 26). Auch wenn Feuser zum damaligen Zeitpunkt einen großen Fortschritt darin sah, wenn schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche von einer Schule für Geistigbehinderte oder Körperbehinderte aufgenommen wurden, war aus seiner Sicht die Schule – auch die Förderschule – im klassischen Verständnis für die Lernfähigkeit und -notwendigkeit dieser Schülerinnen und Schüler zu klein und zu begrenzt. Als Konsequenz forderte er auch für sie eine integrative Bildung im Regelschulsystem (vgl. ebd., 27). Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergärten/Kindertagesheimen der Bremischen Evangelischen Kirche (1982) und des Schulversuchs ›Integration‹ (1984) (vgl. Diakonisches Werk Bremen 1985, 2) entwickelt Feuser sein integrationspädagogisches Konzept einer basalen allgemeinen Pädagogik. Mit diesem Konzept will er realisieren, dass

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

- alle Kinder (ohne Ausschluss behinderter Kinder wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)
- in Kooperation miteinander
- an/mit einem gemeinsamen Gegenstand (Inhalt/Thema/Vorhaben u. a.)
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau spielen, lernen und arbeiten.

(Feuser 1985, 182)

Feuser bringt in seinem Konzept einer ›Allgemeinen Pädagogik‹ programmatisch zum Ausdruck, dass jedes Kind, »egal wie es beschaffen ist« (Feuser 1998, 19), das ungeteilte Recht hat, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt (vgl. ebd.). Diesen Anspruch einzulösen sei nur über eine Didaktik möglich, »die es ohne inhaltlichen Reduktionismus zu leisten vermag, sich curricular auf die Komplexität der ›epochaltypischen Schlüsselprobleme‹ (Klafki 1991) unserer Zeit einzulassen, sie entwicklungsniveaubezogen transparent zu machen und in differenzierter Weise in Lehrprozessen und Lernfeldern zu präsentieren« (Feuser 1999). Feuser hat mit seinem Konzept einer ›Allgemeinen Pädagogik‹ und der damit verknüpften entwicklungslogischen Didaktik, die auch ein gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung am gemeinsamen Gegenstand in Projekten mit anderen Kindern und Jugendlichen vorsieht, den theoretisch fundiertesten Ansatz vorgelegt. Er zeigt an Beispielen auf, wie sich auch schwer- und mehrfachbehinderte Kinder auf der Stufe des perzeptiven Aneignungsniveaus komplexe Unterrichtsinhalte im Sinne der kategorialen Bildung Klafkis erschließen können – allerdings können diese Beispiele nur ansatzweise klären, wie ein gemeinsames Lernen bei jedem Unterrichtsinhalt durchgängig in Projekten gestaltet werden kann. Feuser selbst konstatiert in einem Interview auf die Frage, wo sein Konzept einer ›Allgemeinen Pädagogik‹ umgesetzt werde, dass dies in der von ihm intendierten Form bislang nirgends geschehe, sondern lediglich Teilaspekte herausgegriffen und realisiert würden (vgl. Boesenecker/Schroth 2008).

2.3.4 Wolfgang Lamers & Norbert Heinen – Bildung mit ForMat

Heinen und Lamers formulieren mit ihrem Ansatz ›Bildung mit ForMat‹ einen theoriegeleiteten Denkanstoß für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit einer schweren Behinderung (vgl. Lamers/Heinen 2006). Das Kunstwort ›ForMat‹ deutet auf die Verschränkung der formalen und materialen Bildungsdimensionen hin und knüpft damit an Klafkis Konzept der ›Kategorialen Bildung‹ an. Besondere Bedeutung kommt dabei dem mehrperspektivischen Konzept der Elementarisierung zu, das in fünf Dimensionen, die in einem Interdependenzverhältnis stehen, ausdifferenziert wird und als Grundlage zur Planung eines Unterrichts in heterogenen Lerngruppen dienen kann, in dem sich alle Schülerinnen und Schüler an einem gemeinsamen Inhalt bilden können. Die Nähe zu Feusers ›Allgemeiner Pädagogik‹ ist evident, da auch er sich auf die ›Kategoriale Bildung‹ Klafkis und dessen Überlegungen zur Elementarisierung bezieht. Beide Ansätze gehen ferner davon aus, dass

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Schülerinnen und Schüler entwicklungsbedingt unterschiedliche elementare Zugänge zur Welt haben (Feuser nennt diese ›Aneignungsniveaus‹). Die Lehrenden haben die Aufgabe, den Unterricht methodisch so zu gestalten, dass alle einen ihrem individuellen Aneignungsniveau entsprechenden Zugang finden (können). Die Erkenntnis, dass jedes Kind sich mit einem Inhalt auf sehr unterschiedliche Art und Weise auseinandersetzt und dadurch individuell bildet, hat für Kinder und Jugendliche mit schwerer Behinderung eine besondere Bedeutung: Wenn es gelingt, Bildungsinhalte so anzubieten und gemeinsam zu erarbeiten, dass jedem Kind, jedem Jugendlichen die Chance gegeben wird, seine ihm möglichen Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten zu nutzen, dann ist eine gemeinsame Beschäftigung mit gleichen Inhalten trotz sehr unterschiedlicher Voraussetzungen möglich. Der Ansatz ›Bildung mit ForMat‹, der sowohl in Förderschulen als auch in integrativen/inklusiven Settings Anwendung finden kann, wurde bislang in mehreren Projekten zu unterschiedlichen Themen exploriert und hat in der Praxis durchaus eine gewisse Akzeptanz gefunden (vgl. z. B. Terfloth/Bauersfeld 2010). Es werden konkrete methodische Präsentationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit basalen Aneignungsmöglichkeiten aufgezeigt, die jedoch bei weitem noch nicht ausreichen, um wirklich eine Aneignung aller Inhalte zu ermöglichen. Zudem ist es noch fraglich, ob sich wirklich jeder Inhalt auf jedem Aneignungsniveau erschließen lässt. Ebenfalls muss konstatiert werden, dass es trotz methodischer Weiterentwicklungen und Konkretisierungen derzeit kaum möglich erscheint, einen Unterricht im Sinne von ›Bildung mit ForMat‹ zu realisieren, der durchgängig allen Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung Lernmöglichkeiten an einem gemeinsamen Inhalt eröffnet.

2.3.5 Simone Seitz – Inklusiver (Sach-)Unterricht

Anknüpfend an Feusers entwicklungslogische Didaktik liegen von Simone Seitz erste Bausteine für einen inklusiven Sachunterricht und eine theoretische Fundierung einer inklusiven Didaktik vor (Seitz 2005). Am Lernfeld ›Zeit‹ skizziert sie Strukturierungen und didaktische Leitlinien, die Feusers Überlegungen zur Entwicklungslogik und zum gemeinsamen Gegenstand kritisch analysieren und weiterentwickeln. Wie in kaum einem Beitrag zur Integration/Inklusion finden sich hier unterrichtsbezogene Konkretisierungen für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung, die konkrete Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit dem Lerninhalt ›Zeit‹ für alle Kinder liefern (vgl. ebd., 163). Auch wenn sich die Überlegungen von Seitz von den auf dem ›Inklusionsmarkt‹ üblichen Hinweisen unterscheiden, dass die Fragen und Probleme der gemeinsamen Beschulung aller Kinder mit der ›richtigen Haltung‹ und der notwendigen Ausstattung zu lösen seien, ist derzeit noch nicht absehbar, ob sie bei den ›Abnehmern‹ in der Praxis die notwendige Akzeptanz finden und zu einem theoriegeleiteten gemeinsamen, alle Kinder und Jugendlichen einbeziehenden inklusiven Unterricht führen.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

2.4 Gemeinsames Lernen an gleichen Inhalten als Herausforderung

Analysiert man zusammenfassend die Bildungsrealität von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung in Bezug auf die Qualität der Bildungsinhalte, indem man mit Feuser danach fragt, ob sie wirklich alles Wichtige über die Welt erfahren können, wird deutlich, dass sowohl historisch als auch aktuell und sowohl in den Förderschulen als auch in integrativen/inklusiven Lernsituationen inhaltliche Selektion und Segregation überwiegen, die zu einem Verlust von Inklusion im Sinne individueller Teilhabemöglichkeiten führen. Schwer- und mehrfachbehinderte Schülerinnen und Schüler werden auch dort, wo eine institutionelle soziale Inklusion gelingt, in vielen Fällen von den Lerninhalten, an denen sich weniger schwerbehinderte oder nichtbehinderte Kinder und Jugendliche bilden, exkludiert.

Die Gestaltung von Lernsituationen, in denen an einem gemeinsamen Inhalt gelernt wird, stellt eine enorme Herausforderung dar. Heute ist zwar national wie international eine deutliche Entwicklung hin zu heterogenen Lerngruppen sowohl in Förderschulen als auch in allgemeinen Schulen zu beobachten und man kann durchaus erleben, dass auch schwer behinderte Kinder und Jugendliche selbstverständlich sozial integriert werden. Dennoch ist eine ebenso deutliche Tendenz dahingehend feststellbar, dass sehr selten Lernsituationen methodisch-didaktisch so strukturiert werden, dass alle Kinder an einem gemeinsamen Unterrichtsinhalt lernen können.

Die Vermutung liegt nahe, dass gemeinsame Lernsituationen umso seltener stattfinden, je schwerer die kognitiven Beeinträchtigungen auf der einen Seite und je komplexer die Bildungsinhalte auf der anderen Seite sind. Vor dem Hintergrund dieser Hypothese lässt sich auch erklären, warum die Zahl der integrativ beschulten Kinder und Jugendlichen nach der Grundschulzeit dramatisch abnimmt. So zeigen aktuelle Zahlen, dass 21,1% der behinderten Kinder in Nordrhein-Westfalen eine integrative Grundschule besuchen, dagegen lediglich 9,4% in der Sekundarstufe I gemeinsam mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern lernen (vgl. Schuhmann 2009). Diese offenkundige Diskrepanz hat sicherlich viele bildungspolitische Gründe, die aber durchaus auch darin ihren Ursprung haben können, dass man sich an verantwortlicher Stelle kaum vorstellen kann, wie ein durchgängiges gemeinsames Lernen für alle Schülerinnen und Schüler in komplexen Lernbereichen wie Physik, Chemie, Englisch etc. realisiert werden kann.

3 Exklusion in der Inklusion

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass die Inklusion von Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in schulische Bildungszusammenhänge bis heute immer auch mit Exklusionstendenzen verbunden ist.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

In der aktuellen Diskussion werden im Wesentlichen zwei Gründe für Barrieren bei der schulischen Integration/Inklusion von behinderten Schülerinnen und Schülern gesehen und formuliert (vgl. z. B. Schnell 2009):

- Es fehlt an politischem Willen zur konsequenten Umsetzung eines gemeinsamen Lernens.
- Es fehlt das entsprechende Menschenbild im Sinne einer integrativen/inklusiven Haltung.

Diese beiden Argumentationslinien lassen sich auch grundsätzlich auf die schulische Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung übertragen.

3.1 Bildungspolitische Hemmnisse und Hindernisse

Als in den 1960er-Jahren eine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung eingeführt wurde, fehlte es ebenfalls an politischem Willen, ein Recht auf Bildung – unabhängig von der Schwere der Behinderung – zu schaffen. Es wurden Ausschlusskriterien formuliert, durch die Kinder mit schwerer und mehrfacher Behinderung als ›bildungsunfähig‹ etikettiert wurden. Als Mitte der 1970er-Jahre in diversen Schulversuchen aufgezeigt wurde, dass jeder Mensch bildbar ist, hat es noch mehrere Jahre gedauert, bis in allen Bundesländern die entsprechenden Exklusionskriterien aufgehoben wurden. Auch wenn das Bildungsrecht formal nicht öffentlich in Frage gestellt wird, wurden und werden von bildungspolitisch Verantwortlichen immer wieder Zweifel geäußert, ob sich Aufwand und Ertrag bei der schulischen Bildung von Schülerinnen und Schülern in einem ausgewogenen Verhältnis bewegen (vgl. Dörr 1998; Fornefeld 2010; Fröhlich 1993). Wenn man nun die schulische Integration/Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung in den Blick und gleichzeitig zur Kenntnis nimmt, dass es mittlerweile in allen Bundesländern Schulgesetze gibt, die den Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung nicht mehr auf die Förderschulen beschränken, dann liegt die Vermutung nahe, dass bei einer Gesamtintegrationsquote von 18,4% aller behinderten Kinder und Jugendlichen der fehlende politische Wille ein gemeinsames Lernen verhindert – insbesondere dann, wenn Haushalts- oder Ressourcenvorbehalte die schulgesetzlich grundsätzlich zugestandene Möglichkeit verunmöglichen. Allerdings erklärt dies noch nicht ausreichend, warum gerade die Zahl der integrierten/inkludierten Kinder und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung so extrem gering ist – und zwar auch in den Ländern, in denen ein deutlicher politischer Wille zur gemeinsamen Beschulung aller Kinder vorhanden ist (wie z. B. in den skandinavischen Ländern).

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

3.2 Defizitäre Sichtweisen als Hemmnisse und Hindernisse

Als weiteres Argument für die unzureichende schulische Integration/Inklusion von behinderten Kindern und Jugendlichen wird in der fachwissenschaftlichen Diskussion ein fehlendes Menschenbild im Sinne einer integrativen/inklusiven Haltung angeführt, da nach wie vor defizitäre Sichtweisen dominieren, die behinderte Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung als von der Norm abweichende und behandlungsbedürftige Menschen sehen. Ein vergleichbares Menschenbild scheint auch die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung zu bestimmen. In der schon erwähnten BiSB-Studie konnte aufgezeigt werden, dass das Bild von Menschen mit schwerer Behinderung wesentlich dadurch geprägt ist, dass die Defizite im Vordergrund stehen, d. h. ihre erkennbaren Beeinträchtigungen, die ihnen fehlenden Kompetenzen sowie der sich daraus abzuleitende Unterstützungsbedarf (Klauß et al. 2006).

Dieser Befund ist deshalb erstaunlich, weil gerade Studierende der Sonderpädagogik sich umfänglich theoretisch mit Fragen des Menschenbildes, besonders auch im Kontext von schwerer Behinderung, auseinandersetzen, da von ihnen erwartet wird, dass sie eine reflektierte positive Haltung zu Menschen mit Behinderung entwickeln. Untersuchungen zeigten allerdings, dass die Einstellung von Studierenden der Geistigbehindertenpädagogik gegenüber geistigbehinderten Menschen nicht positiver ist als bei Studierenden anderer Studiengänge (vgl. Beck 2007). Beck erklärt die fehlenden Unterschiede damit, dass sich affektive Anteile (Gefühlsebene) und kognitive Anteile (Wissen) unterscheiden lassen, wobei aber die affektiven Komponenten der Einstellung stärker und veränderungsresistenter sind als die kognitiven. Die Ergebnisse dieser Untersuchung könnten die These bestätigen, dass die Sichtweise auf Menschen mit Behinderung zu einer Exklusion fördernden Komponente werden kann, wenn affektiv geprägte negative Einstellungen dominieren und die berufliche Tätigkeit und damit das konkrete Handeln unabhängig vom schulischen System beeinflussen. Ein zentraler Ausbildungsaspekt besteht deshalb darin, die kognitiven Anteile der Einstellung, also die durch eine theoretische Auseinandersetzung im Studium fundierte positive Haltung zu stärken und für die praktische Arbeit veränderungsresistent und leitend werden zu lassen.

4 Fehlende didaktische Konzepte als Ursache sozialer und inhaltlicher Exklusion

Wenn in der fachwissenschaftlichen Diskussion die Exklusion von schwer- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern aus einer Lerngruppe mit anderen Kindern und Jugendlichen – sei es in der Förderschule oder in integrativen Kontexten –, aber auch die Exklusion von Lerninhalten, mit denen sich ihre Alterskameraden beschäftigen, mit fehlendem politischen Willen oder einem inadäquaten Menschenbild

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

begründet wird, dann wird eine weitere wesentliche Barriere für die Inklusion weitgehend ausgeblendet. Es wird ignoriert, dass die Gestaltung von gemeinsamen unterrichtlichen Lernsituationen, in denen an einem gemeinsamen Inhalt gelernt wird, eine enorme methodisch-didaktische Herausforderung darstellt, (nicht nur) wenn Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung einbezogen werden sollen. Weder der Sonderpädagogik (vgl. Lamers 2000; Lamers/Heinen 2006) noch der Integrations-/Inklusionspädagogik ist es bislang gelungen, Unterrichtsmethoden und brauchbare Instrumente zu entwickeln, die von den Lehrerinnen und Lehrern tatsächlich akzeptiert werden und eine Basis für mehr Handlungssicherheit in der Praxis bilden.

Es liegt zwar eine Fülle von praxisnahen Veröffentlichungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung vor und eine kaum geringere Anzahl von fachwissenschaftlichen Beiträgen zur Integration behinderter Kinder und Jugendlicher, allerdings existieren außerordentlich wenige Ergebnisse zu didaktischen Fragen und Problemen im gemeinsamen Unterricht sowohl in der Förderschule als auch in integrativen/inklusiven schulischen Kontexten.

Wocken (vgl. 2010) spricht von einem »schmerzlichen Desiderat«, da die Unterrichtsentwicklung zu den unerledigten und sträflich vernachlässigten Aufgaben gehöre, die Entwicklung einer integrativen/inklusiven Unterrichtstheorie und -praxis ein Mauerblümchendasein friste und die Praxisorientierung in der Integration/Inklusion sehr zu wünschen übrig lasse.

Nicht nur die Integration ist eine Frage der Didaktik, wie Feuser (vgl. 1999) bereits vor mehr als zehn Jahren feststellte. Die Herausforderung, den Bildungsanspruch einzulösen, auch schwer- und mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche an den wichtigen Bildungsinhalten dieser Welt teilhaben zu lassen, ist unabhängig von der Bildungsinstitution ebenso eine Frage der Didaktik. Die von Feuser beklagte »didaktische Abstinenz« hat zumindest bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung nach wie vor fast uneingeschränkte Gültigkeit (vgl. ebd.). Die Auswirkungen sollen an einigen Beispielen verdeutlicht werden:

- Die Erfahrungen von Stein (vgl. 2008, 76) an italienischen Schulen, dass die Lehrkräfte sich der Aufgabe nicht gewachsen fühlten, wirklich alle Kinder einzubeziehen – im Sinne der Realisierung individualisierter Lernziele, die auf einen gemeinsamen Gegenstand gerichtet sind –, können durch eigene Beobachtungen in österreichischen, norwegischen, amerikanischen, aber auch deutschen integrativen schulischen Kontexten bestätigt werden. Während nichtbehinderte Kinder sich mit den klassischen schulischen Bildungsinhalten beschäftigten, bekamen die geistigbehinderten und noch häufiger die schwer- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schüler, nicht selten auch räumlich getrennt, meist individuelle Sonderaufgaben, die nichts mit dem Unterrichtsinhalt der anderen Kinder zu tun hatten.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

- In der Werkstufe/Berufspraxisstufe der Schule für Geistigbehinderte erfüllen die Schülerinnen und Schüler ihre Berufsschulpflicht. Die Analyse der Praxis der beruflichen Bildung, die sich in den letzten Jahren entwickelt hat, ergibt, dass viele Schulen die berufliche Bildung als eine zentrale Aufgabe erkannt und entsprechend in ihren Schulkonzepten verankert haben. Es wurde eine Vielzahl von innovativen und kreativen Projekten entwickelt, die weit über den klassischen Arbeitslehreunterricht der Vergangenheit hinaus gehen. Schülercafés, Fahrradwerkstätten oder Cateringfirmen sind nur einige Beispiele, in denen das schulische Lernen mit dem Lernen an außerschulischen Lernorten verknüpft wird. Wenn man nun allerdings untersucht, ob diese Weiterentwicklungen auch die berufliche Bildung von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung betreffen und wie diese ggf. umgesetzt werden, fällt der Erkenntnisgewinn eher spärlich aus. Man findet zwar vereinzelt Hinweise, dass auch diese Schülergruppe am Arbeitslehreunterricht teilnimmt und an möglichst vielen Inhalten beteiligt werden soll, doch wie dies konkret geschieht, bleibt unklar. In nur sehr wenigen Werkstufenkonzepten finden Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung überhaupt explizit Erwähnung. Dort, wo man fündig wird, findet im Vergleich zu den nicht schwer- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schülern eine merkwürdige Verschiebung der Inhalte und der Ziele statt, die kaum etwas mit einer Vorbereitung auf ein Erwachsenenleben nach der Schule zu tun haben. Von den berufsbezogenen Bildungsinhalten und -zielen, die für andere Schülerinnen und Schüler als relevant erachtet werden, werden sie weitgehend exkludiert.
- Neben der bereits erwähnten Fragebogenerhebung wurden in der BiSB-Studie umfängliche Videoanalysen von Unterrichtssequenzen durchgeführt (vgl. Janz et al. 2009), die zunächst die Befunde aus der Fragebogenerhebung bestätigten: Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich wohl und waren in den Klassen sozial integriert. Doch bei der Analyse des tatsächlichen Unterrichtsgeschehens in den Klassen zeigten sich erhebliche Defizite, insbesondere bei der Gestaltung von gemeinsamen Lernsituationen. Qualitätsmerkmale für einen guten Unterricht, die beispielsweise von Hilbert Meyer (2004) als empirisch gut belegt beschrieben werden, fanden in den untersuchten Stunden kaum oder keine Berücksichtigung. Weniger als ein Drittel der Zeit, in der die Kinder und Jugendlichen in der Schule anwesend waren, wurde für Unterrichtsangebote genutzt, in denen sie sich in der Gruppe in organisierter Form mit Unterrichtsinhalten beschäftigen konnten. In diesen wenigen Unterrichtssituationen wurde zudem außerordentlich verschwenderisch mit der Lernzeit umgegangen. Die tatsächliche Unterrichtszeit war fast überall deutlich geringer als im Stundenplan vorgesehen, und auch diese verbleibende Zeit stand nur begrenzt als mögliche Lernzeit zur Verfügung. Zudem war der Unterrichtsverlauf nur selten so strukturiert, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst eine Hinführung zum Thema erleben, sich dann an dessen Er-

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

und Bearbeitung beteiligen konnten und abschließend eine Ergebnissicherung erfolgte. Neben der Strukturierung wurde somit auch das Qualitätsmerkmal der ›intensiven Nutzung der Lernzeit‹, das nach den Befunden der empirischen Unterrichtsforschung als zentral für den Lernerfolg anzusehen ist, nicht befriedigend eingelöst. Trotz einer in der Regel guten Schüler-Lehrer-Relation und einem nach eigenen Aussagen guten Klima im Team stellten sich der Einsatz und die Kooperation der Lehrkräfte im Unterricht als suboptimal dar. In vielen Situationen war nicht zu beobachten, dass die Lehrpersonen ihre Arbeit im Blick auf die Unterrichtsgestaltung abgesprochen und dadurch ihre Arbeit sinnvoll koordiniert haben. Grundsätzlich war nicht durchgängig erkennbar, dass den analysierten Unterrichtssequenzen eine umfassende Planung vorausgegangen war. Als Ergebnis der Unterrichtsanalysen lässt sich resümieren, dass die methodische Gestaltung des Unterrichts, die Differenzierungsmaßnahmen, die Kommunikationsformen, die Aufbereitung der Unterrichtsinhalte, die Strukturierung der Lerneinheiten, das Classroom-Management sowie die Kooperation der Lehrkräfte in vielen Unterrichtstunden nicht dazu geeignet waren, dass die schwer- und mehrfachbehinderten Schülerinnen und Schüler sich adäquat mit den Unterrichtsinhalten hätten auseinandersetzen können.

Die vorangegangenen Ausführungen zur Bildungsrealität von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung zeigen, dass bislang weder in den Förderschulen noch in integrativen Kontexten eine durchgängige soziale Inklusion noch eine umfassende bildungsinhaltliche Inklusion stattgefunden hat. Damit besteht die Gefahr, dass für diese Kinder und Jugendlichen ein umfassender Bildungsanspruch vernachlässigt und die Schule für diesen Personenkreis eher zu einer sozialpädagogischen Einrichtung wird. Die Realisation der Vision einer ›Bildung für alle‹, wie wir sie eingangs beschrieben haben, lässt sich derzeit nur in schwachen Konturen erkennen.

Einen Unterricht zu gestalten, der die Verschiedenheit der Aneignungswege aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, indem er konsequent für diese unterschiedlichen Aneignungswege entsprechende Lernwege anbietet und die Unterrichtsinhalte entsprechend dem individuell bedeutsamen Bildungsgehalt aufbereitet, stößt nach wie vor an Grenzen. Abgesehen von wenigen Beispielen, die aufzeigen, wie sich auch ein schwer- und mehrfachbehindertes Kind auf der Stufe des basal-perzeptiven Aneignungsniveaus einen komplexen Unterrichtsinhalt erschließen kann, bleibt organisatorisch und methodisch weitgehend unklar, wie ein solcher Unterricht – ob an einer Förderschule oder in integrativen Zusammenhängen – tagtäglich und durchgängig gestaltet werden kann.

Wenn man als Antwort auf diese Frage in Wikipedia lesen kann, »[d]ie inklusive Schule erfordert keine bestimmten Methoden oder Konzepte für ihre Umsetzung. Vielmehr benötigt die Inklusion eine weitgehend flexible Anwendung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden und organisatorischer Vorschläge« (Wikipedia 2010), dann

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

muss man dies nicht nur als unhaltbar, sondern gerade auch bezogen auf Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung als grob fahrlässig bewerten.

> »Wie Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, wie Jungen und Mädchen, Hochbegabte und Minderbegabte, privilegierte und deklassierte Schüler [und Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergänzung der Verfasser] gleichzeitig und zu wechselseitigem Nutzen unterrichtet werden können, auf diese Frage kann mit Fug und Recht eine konkrete Antwort erwartet werden«. (Wocken 2010)

Wenn, wie Wocken feststellt, die gemeinsame Unterrichtung aller Schülerinnen und Schüler ohne jegliche Ausnahme die anspruchsvollste Aufgabe ist, die Schulpädagogik und Unterrichtsdidaktik in ihrer Geschichte jemals zu leisten herausgefordert waren (vgl. ebd.), dann besteht ein erheblicher Bedarf, forschungsbasiert brauchbare Methoden und Instrumente zu entwickeln, die von der Lehrerschaft tatsächlich akzeptiert und die für praktische Arbeit tragfähig werden.

Durch Veränderungen in der Ausbildung müssen Pädagoginnen und Pädagogen in die Lage versetzt werden, durch kompetentes Handeln in der Praxis auch Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung eine umfassende inkludierende Bildung zu ermöglichen.

Literatur

Ackermann, K.-E. (1990): Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik. In: Dreher, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik vom Menschen aus. Festschrift für Theodor Hofmann zum 60. Geburtstag. Verl. Jakob van Hoddis im Förderkreis Wohnen Arbeit Freizeit. Gütersloh, 65–84.

Ackermann, K.-E. (2006): Das Konzept der Basalen Stimulation – ›antipädagogischer‹ Beginn einer ›Pädagogik bei schwerster Behinderung‹. In: Laubenstein, D./Lamers, W./Heinen, N. (Hrsg.): Basale Stimulation kritisch – konstruktiv. Düsseldorf, 26–27.

Bach, H. (1968): Geistigbehindertenpädagogik. Berlin.

Baumert, J. (2008): Schule zwischen Bildungsauftrag und pädagogischem Realismus. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.–06. Juli 2007. 1. Aufl. Berlin, 18–21.

Beck, I. (2007): Die Bedeutung von Disability Studies für die Ausbildung von Behindertenpädagogen. Ringvorlesung des Zentrums für Disability Studies im Sommersemester 2007 »Behinderung ohne Behinderte? Perspektiven der Disability Studies«. Universität Hamburg. URL: http://www.zedis.uni-hamburg.de/?p=134 [05.06.2010].

Begemann, E./Fröhlich, A./Penner, H. (1979): Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe. Zwischenbericht. Mainz.

Boesenecker, C./Schroth, J. (2008): Videointerview zum Konzept der Allgemeinen Pädagogik. unveröffentlicht. Interview mit Georg Feuser in Heidelberg. DVD.

Breitinger, M./Fischer, D. (1981): Intensivbehinderte lernen leben. Würzburg.

Bruner, J. S. (1974): Entwurf einer Unterrichtstheorie (Toward a theory of instruction). Ins Dt. übertr. von Arnold Hartung. Berlin/Düsseldorf.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.) (1978): Hilfen für schwer geistig Behinderte. Eingliederung statt Isolation. Bericht der 9. Studientagung d. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e. V. Marburg.

Comenius, J. A. (Hrsg.) (1993): Grosse Didaktik (Didactica magna). Übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner. 8., überarb. Aufl. mit einem Nachw. zur neueren Comeniusforschung von Klaus Schaller. Stuttgart.

Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.

Diakonisches Werk Bremen e. V. (Hrsg.) (1985): Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Informations-Mappe. Unter Mitarbeit von Georg Feuser und Ilse Wehrmann. Bremen.

Dietrich, A./Benz, M./Adler, J. et al. (Hrsg.) (2006): Schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Luzern.

Dörr, G. (1998): Eine Vorbemerkung: Kellerkinder im Haus des Lernens. In: Dörr, G. (Hrsg.): Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik. Düsseldorf, 7–18.

Feuser, G. (1978): Zur Realisation des Auftrags der Förderung aller geistig Behinderten in Kindergarten und Schule. In: Hilfen für schwer geistig Behinderte. Eingliederung statt Isolation. Bericht der 9. Studientagung d. Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e. V. Marburg, 68–79.

Feuser, G. (1983): Thesen zum Problemkreis schwerstgeistigbehinderter Kinder. In: Feuser, G./Oskamp, U./Rumpler, F. (Hrsg.): Förderung und schulische Erziehung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Symposion 1982 in Würzburg. Stuttgart, 19–28.

Feuser, G. (1985): Thesen zu: ›Gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Grundschule (Integration)‹. In: Diakonisches Werk Bremen e. V. (Hrsg.): Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Informations-Mappe. Bremen, 182–183.

Feuser, G. (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildeschmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München, 19–36.

Feuser, G. (1999): Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Vortrag vom 8.5.1998 beim Sonderpädagogischen Kongreß 1998 des Fachverbandes für Behindertenpädagogik (vds) anläßlich seines 100-jährigen Bestehens vom 7. bis 9.5.1998 in Hannover. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html [15.05.2010].

Feuser, G. (2008): Inklusion. In: Lingenauber, S. (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Kindertageseinrichtungen. Bochum, 96–102.

Fornefeld, B. (2010): Alle reden von Bildung für alle – Sind alle noch gemeint? Bildungsanspruch für Menschen mit Komplexer Behinderung. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 260–281.

Fröhlich, A. (1989): Schulische Integration schwerstbehinderter Kinder. Gutachterliche Stellungnahme für das Land Berlin. In: Der Senator für Schulwesen, Berufsbildung und Sport, 179–185.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Fröhlich, A. (1993): Im Prinzip unerwünscht. Wird die Schulpflicht für schwerstbehinderte Kinder heimlich in Frage gestellt? In: Das Band, Jg. 24, H. 2, 19–21.

Fröhlich, A./Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.) (2001): Schwere Behinderung in Praxis und Theorie – ein Blick zurück nach vorn. Düsseldorf.

von Hentig, H. (2008): Was sollte man unter Bildung verstehen? Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hrsg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.–06. Juli 2007. 1. Aufl. Berlin, 13–17.

Hinz, A. (1996): Körperbehindertenpädagogik zwischen spezieller Förderung und gemeinsamen Lernsituationen. URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-lernsituationen.html [29.05.2010].

Hinz, A. (2006): Kanada – ein ›Nordstern‹ in Sachen Inklusion. In: Platte, A./Seitz, S./Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse, 148–159.

Janz, F./Klauß, Th./Lamers, W. (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung – Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB. Empirische Unterrichtsforschung in der Allgemeinen Pädagogik und in der Sonderpädagogik. In: Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre, Jg. 48, H. 2, 72–95.

Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erw. Aufl. Weinheim.

Klafki, W. (1998): Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. Marburg. URL: http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k09.html [29.05.2010].

Klauß, Th. (o. J.): Teilhabe für alle Menschen – welche Bedeutung haben Schule und Werkstatt für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung? URL: http://www10.ph-heidelberg.de/org/allgemein/fileadmin/user_upload/wp/klauss/Tagesstruktur.pdf [29.05.2010].

Klauß, Th. (2000): Selbstbestimmung – unabdingbar auch für Menschen mit erheblicher kognitiver Beeinträchtigung? In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Wahrnehmen – verstehen – handeln. Perspektiven für Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. 1. Aufl. Bad Heilbrunn, 263–271.

Klauß, Th. (2005): Ein besonderes Leben. Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung; ein Buch für Pädagogen und Eltern. 2., aktualisierte Aufl. Heidelberg.

Klauß, Th./Lamers, W. (Hrsg.) (2003): Alle Kinder alles lehren … Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung. Heidelberg.

Klauß, Th./Lamers, W. (2010): Bildung und Menschen mit geistiger Behinderung – ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In: Musenberg, O./Riegert, J. (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen. Oberhausen, 302–323.

Klauß, Th./Lamers, W./Janz, F. (2006): Die Teilhabe von Kindern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an der schulischen Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zur »Bildungsrealität von Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

Behinderung in Baden-Württemberg (BiSB)«. Teil I – Fragebogenerhebung. Universität Heidelberg. URL: http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6790 [25.08.2010].

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Bonn.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (Dokumentation, 189). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dok_189_SoPaeFoe_2008.pdf [25.08.2010].

Lamers, W. (o. J.): EACH – Education for all Children. Eine international vergleichende Studie zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Behinderung. Heidelberg.

Lamers, W. (2000): Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: Heinen, N./Lamers, W. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf, 177–206.

Lamers, W./Heinen, N. (2006): Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit einer (schweren) Behinderung. In: Laubenstein, D./Lamers, W./Heinen, N. (Hrsg.): Basale Stimulation kritisch – konstruktiv. Düsseldorf, 141–205.

Meyer, H. (2004): Praxisbuch: Was ist guter Unterricht? Berlin.

Nirje, B. (1994): Das Normalisierungsprinzip – 25 Jahre danach. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, 12–32.

Oelkers, J. (2000): Pädagogische Ethik. Vorlesungsmanuskript Sommersemester 2000, Universität Zürich, Fachbereich Allgemeine Pädagogik. URL: www.paed.unizh.Ch/ap/vorlesung_00.html [11.05.2007].

Sander, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik, Jg. 48, H. 4, 213–229.

Scheuerl, H. (1979): Johann Amos Comenius (1592–1670). In: Scheuerl, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München, 67–82.

Schnell, I. (2009): Auf dem Weg zu einer Schule für alle. URL: http://www.behindertenbeauftragter.de/cln_108/nn_1416018/AI/Kampagne/Bildungspolitik/Bericht/RedeSchnell.html [05.06.2010].

Schuhmann, B. (2009): Allgemein bildende Schulen – aber nicht für alle Kinder. 11. Oktober 2009. Hwelt. URL: http://www.hwelt.de/c/content/view/4705/34/ [12.06.2010].

Schulz zur Wiesch, H. (2008): Basale Förderung als Aufgabe der Qualitätsentwicklung – erfolgreicher arbeiten durch Spezialisierung und Interdisziplinarität. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 6, 216–225.

Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.

Speck, O. (1970): Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München.

Stahl, S. (2010): Schule als Spiel – Leben als Schule. Die Pädagogik des Johann Amos Comenius. Redaktion: Anja Brockert, Regie: Günter Maurer (Große Erzieher, 1). Ausge-

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen

strahlt am 25.03.2006. Südwestrundfunk SWR2. URL: db.swr.de/upload/manuskriptdienst/wissen/wi20060324_3632.rtf [15.05.2010].

Stein, A.-D. (2008): Die Bedeutung des Inklusionsgedankens – Dimensionen und Handlungsperspektiven. In: Hinz, A. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Hrsg. von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung e. V. 1. Aufl. Marburg, 74–90.

Terfloth, K./Bauersfeld, S. (2010): Projekt Energie. Unveröffentlichte DVD. Heidelberg.

Vereinte Nationen (2009): Menschenrechtsübereinkommen über die Rechte behinderter Menschen. Volltext der Arbeitsübersetzung des internationalen Übereinkommens über die Rechte behinderter Menschen. Unter Mitarbeit von Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). URL: www.bmas.de/portal/2888/uebereinkommen_ueber_die_rechte_behinderter_menschen.html [22.08.2010].

Wikipedia, Die freie Enzyklopädie (Hrsg.) (2010): Inklusive Pädagogik. URL: http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Inklusive_P%C3%A4dagogik&oldid=76022205 [26.07.2010].

Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.-D./Niediek, I./Krach, S. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn, 204–234.

ZDFdoku (2009): Schulgeschichten – Dalgård Skole in Trondheim, Norwegen. Ein Film von Stefan Pannen.

© 2017 by ATHENA-Verlag, Oberhausen